



PORTUGUÊS PARA INDÍGENAS WARAO

RECOMENDAÇÕES PARA UM ENSINO
CULTURALMENTE SENSÍVEL



Português para Indígenas Warao



Recomendações para um ensino
culturalmente sensível

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP Brasil)

Português para indígenas Warao [livro eletrônico] : recomendações para um ensino culturalmente sensível / coordenação Elaine Moreira...[et al.] ; ilustração Michel Williams Hart Galzagorry. -- Brasília, DF : OIM, 2022. PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87187-22-8

1. Cultura indígena 2. Língua portuguesa -22-140736
Estudo e ensino 3. Povos indígenas (Warao) -Identidade étnica 4. Povos indígenas (Warao) -História I. Moreira, Elaine. II. Barbosa, Lucia. III. Teófilo, Crithian. IV. Alvarez, Jennifer. V. Cruz, Luísa. VI. Galzagorry, Michel Williams Hart.

23-140760

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Estudo e ensino 469.07
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

As opiniões expressas nesta publicação são dos autores e não refletem necessariamente a opinião da Organização Internacional para as Migrações (OIM). As denominações utilizadas no presente material e a maneira como são apresentados os dados não implicam, por parte da OIM, qualquer opinião sobre a condição jurídica dos países, territórios, cidades ou áreas, ou mesmo de suas autoridades, tampouco sobre a delimitação de suas fronteiras ou limites.

A OIM está comprometida com o princípio de que a migração ordenada e humana beneficia os migrantes e a sociedade. Por seu caráter de organização intergovernamental, a OIM atua com seus parceiros da comunidade internacional para: ajudar a enfrentar os crescentes desafios da gestão da migração; fomentar a compreensão das questões migratórias; promover o desenvolvimento social e econômico por meio da migração; e garantir o respeito pela dignidade humana e bem-estar dos migrantes.

Esta publicação foi possível graças ao apoio financeiro da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) no âmbito do projeto Oportunidades - Integração no Brasil. As opiniões expressas aqui são dos autores e não refletem necessariamente a opinião da USAID.

© Publicado por Organização Internacional para as Migrações (OIM)
SAUS Quadra 5 - Bloco N - Ed. OAB - 3º andar - Asa Sul
CEP: 70070-913 - Brasília-DF - Brasil
Tel.: +55 61 3771-3772
E-mail: iombrazil@iom.int
Website: <https://brazil.iom.int>

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM)

Chefe da Missão da OIM no Brasil:

Stephane Rostiaux

Expediente técnico da publicação

Coordenadores acadêmicos: Elaine Moreira, Lucia Barbosa e Cristhian Teófilo.

Coordenadora executiva: Jennifer Alvarez e Luísa Cruz.

Projeto gráfico e diagramação: Hugo Pereira - Casa Taiwo.

Ilustração: Michel Williams Hart Galzagorry.

Esta publicação não foi editada oficialmente pela OIM.

ISBN 978-65-87187-22-8

© OIM 2022

Esta publicação não deve ser usada, publicada ou redistribuída para fins principalmente destinados ou direcionados para vantagem comercial ou compensação monetária, com exceção de fins educacionais, por exemplo, para inclusão em livros didáticos.



Agradecimentos

A presente publicação, comissionada pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), contou com o apoio financeiro da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e foi realizada em parceria com a Administração Regional de São Sebastião do Governo do Distrito Federal e a Cáritas Arquidiocesana de Brasília.

Agradecemos o apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e do Instituto de Migração e Direitos Humanos (IMDH) nas atividades realizadas no âmbito do curso.

Agradecemos também a todos os colaboradores da Administração Regional de São Sebastião, sobretudo ao Sr. Administrador Alan Valim, à Sra. Kadja Guimarães e à Sra. Izaurina Araújo Rodrigues; e a toda a equipe da Cáritas Arquidiocesana de Brasília, em especial ao Sr. Paulo Henrique de Moraes e Sr. Gilberto Portes.



Agradecemos especialmente aos indígenas Warao, que participaram voluntariamente do desenvolvimento das atividades do curso de português como língua de acolhimento, sem os quais o presente projeto não teria sido possível.

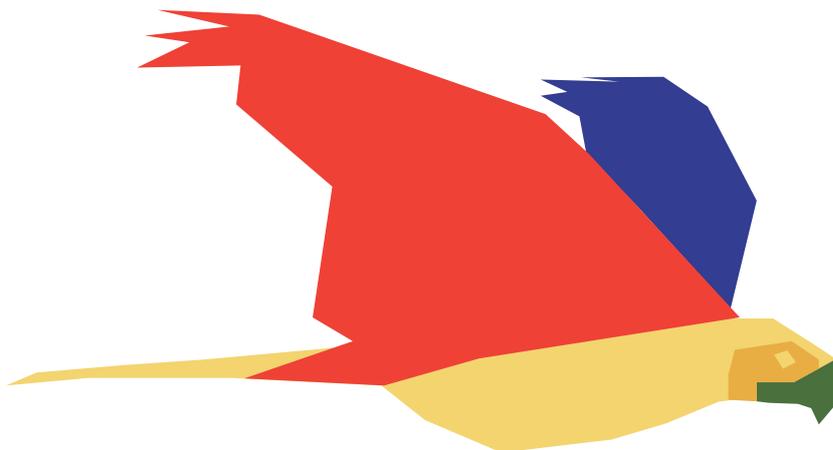
Esta publicação tem o intuito de trazer contribuições metodológicas e pedagógicas, culturalmente sensíveis, para o desenvolvimento do ensino de português como língua de acolhimento para pessoas indígenas Warao migrantes e refugiadas, tendo como princípio orientador a garantia do protagonismo dos próprios indígenas nos processos que impactam suas vidas.

Equipe do projeto.



Sumário

Lista de siglas.....	8
1. Apresentação do 1º Curso de Português no Distrito Federal para os Warao	9
2. Metodologia para o desenvolvimento do curso	11
3. Acesso dos Warao à educação em contexto de mobilidade	15
4. Educação indígena no Brasil	18
5. Aspectos antropológicos a serem considerados.....	21
Acesso à escolarização: continuidades em processos de deslocamentos	22
6. Pedagogia utilizada durante o curso	26
Descrição do processo de aprendizagem e dinâmica de interação entre os/as estudantes	26
7. Avaliação dos métodos pedagógicos utilizados no ensino do português	33
8. Recomendações às políticas de educação	36
9. Referências bibliográficas	39
10. Referências audiovisuais.....	40
11. Anexo 1	41



Lista de siglas

- ACNUR** Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- USAID** Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional
- COES-UnB** Comitê Gestor do Plano de Contingência da Covid-19 da Universidade de Brasília
- DPU** Defensoria Pública da União
- ELA-UnB** Departamento de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IMDH** Instituto de Migrações e Direitos Humanos
- LDB** Lei de Diretrizes Básicas
- OIM** Organização Internacional para as Migrações
- OIT** Organização Internacional do Trabalho
- ONG** Organização não governamental
- ONU** Organização das Nações Unidas
- MEC** Ministério da Educação
- RCNEI** Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
- UnB** Universidade de Brasília

1.

Apresentação do 1º Curso de Português no Distrito Federal para os Warao

A presente publicação descreve as atividades desenvolvidas no âmbito do curso “Introdução ao Português para Indígenas Warao”, na cidade de Brasília – DF. O curso foi realizado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), a Administração de São Sebastião e a Cáritas Arquidiocesana de Brasília, com o apoio financeiro da Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID). O curso contou com o apoio de professores/as e estudantes voluntários/as da Universidade de Brasília (UnB), do Instituto Migração e Direitos Humanos (IMDH) e do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

O curso foi iniciado no dia 08 de junho de 2021, nas modalidades presencial e semipresencial, com periodicidade semanal às terças e quintas das 14:00 às 16:00, e encerrado no dia 12 de agosto de 2021, compreendendo uma carga horária total de 40 horas. As atividades ocorreram no espaço da Biblioteca Pública da Administração de São Sebastião para onde os cursistas se locomoviam com apoio ofertado pela Cáritas em parceria com o (IMDH).

As aulas observaram as orientações de biossegurança do COES/UnB e a Resolução CEX nº 03/2020. Desse modo, o curso foi dividido em um grupo inferior a 15 pessoas, em uma sala aberta, higienizada e arejada, com capacidade para 50 pessoas. A seleção dos 15 (quinze) cursistas se deu dentro do universo de um grupo de aproximadamente 80 (oitenta) pessoas, convidadas a realizar a inscrição e foi definida pelos Warao, de forma autogestionada e autônoma. Os intermediadores Warao que colaboraram diretamente com a equipe na organização do curso foram identificados como “coordenadores indígenas” do curso.

Com o registro simbólico, listam-se os participantes do curso a seguir:

- Aniceto Zapata Galan
- Eduardo Baez Zapata (coordenador indígena)
- Feliciano Zapata Rojas
- Franklin Miguel Quijada Lorenzano
- Kelvin Antonio Aray Rivero
- Reimer Jesus Gascon Jamenson
- Marcell del Valle Rivera Arazuri
- Maria Elaiza Quijada Galan



Atividade de promoção do empreendedorismo feminino comunitário, em Nova Iguaçu – RJ, 2021

- Miguel Antonio Quijada Lorenzano (coordenador indígena)
- Wilfredo Zambrano Borges
- Yorgen José Pacheco Sanchez

A equipe que esteve à frente do curso foi:

- Cristhian Teófilo da Silva, doutor em antropologia, professor do Departamento de Estudos Latino–Americanos (ELA) da Universidade de Brasília, coordenador e professor do curso;
- Lúcia Maria de Assunção Barbosa, doutora em português do Brasil e da África, professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília, coordenadora e professora do curso;
- Elaine Moreira, doutora em antropologia, professora do Departamento de Estudos Latino–Americanos (ELA) da Universidade de Brasília, coordenadora e professora do curso;
- Joana Nascimento Berçott, colaboradora voluntária, graduanda em Letras pela Universidade de Brasília, monitora do curso;
- Renata Ferreira das Neves, colaboradora voluntária, graduanda em Letras pela Universidade de Brasília, monitora do curso.

Os demais convidados que colaboraram voluntariamente com os conteúdos do curso foram:

- Ela Wiecko Volkmer de Castilho, doutora em direito, professora da Faculdade de Direito (FD) da Universidade de Brasília;
- Sandra Nascimento, doutora em ciências sociais e advogada; e
- Equipe do Ambulatório de Saúde Indígena (ASI) do Hospital Universitário de Brasília (HUB).

No conteúdo adiante, o leitor poderá encontrar informações sobre como o material foi desenvolvido, quais elementos antropológicos foram considerados no desenvolvimento dos conteúdos e os aspectos relacionados aos direitos da população indígena Warao em situação de migração no Brasil. Além disso, são levantados pontos de avaliação pelos profissionais envolvidos e foram elaboradas algumas recomendações que podem ser adotadas em outros contextos no país. Assim, o material tem o intuito de trazer contribuições pedagógicas, antropológicas e metodológicas para a promoção do ensino de português como língua de acolhimento a indígenas Warao, construído a partir de um processo consultivo e culturalmente sensível.

2.

Metodologia para o desenvolvimento do curso

Para a concepção do curso, foi adotada a proposta pedagógica do Ensino de Português como Língua de Acolhimento (Barbosa, 2016; 2019 e 2020). Essa proposta almeja: “uma introdução a um repertório gramatical e temático da língua e da cultura brasileira, visando uma sensibilização a elementos considerados mais urgentes para uma inserção linguística e laboral do grupo recém-chegado” (BARBOSA, 2021, Ementa do Curso¹).

Nesse sentido, o curso ofereceu acesso a um conjunto lexical diferente daquele ao qual os Warao estão habituados, o que exigiu deles: “(...) esforços que lhe permitam integrar novos conhecimentos linguístico – culturais, a fim de compreender valores, crenças, usos e costumes, em um constante movimento de convergências e de divergências com sua própria cultura.” (Barbosa, 2008/2009, p. 32).

Por se tratar de um grupo com características próprias, nomeadamente: indígenas, em diferentes faixas etárias, níveis de escolarização e graus de parentesco ou afinidade entre si, vivendo em situação de migração e refúgio em contexto urbano e distintos dos padrões socioambientais de seu país de origem; tornou-se obrigatório observar aspectos socioculturais e linguísticos particulares, recorrendo às orientações teóricas e metodológicas da Antropologia Social e da pesquisa – ação com o objetivo de assegurar através do acompanhamento presencial dos conteúdos ministrados as formas culturalmente significativas de comunicação, ensino e aprendizagem.

1. Ver Anexo 1.



Foto: © OIM 2021/ Caritas Arquidiocesana de Brasília

Pesquisa DTM Nacional sobre a População Indígena Refugiada e Migrante Venezuelana, realizada em São Sebastião - DF, em 2021.

Nessa experiência específica, participaram exclusivamente jovens e adultos, na sua maioria homens, com uma experiência linguística plural em seu país de origem, ou seja, todas e todos falavam sua língua materna warao e tinham diferentes níveis de domínio do próprio espanhol. Podemos afirmar, portanto que, na sua maioria, eram bilíngues. O acesso à leitura e a escrita também era diferenciada entre eles, alguns adultos não dominavam completamente a escrita e a leitura. Nessa fase de um curso introdutório, essa diversidade não foi um problema, e sempre foi valorizado o fato de os participantes serem falantes de outras línguas, isso não apenas relacionado a uma prática de autoestima, mas à crença efetiva da riqueza do plurilinguismo como um valor social e cultural².

A acolhida em um espaço diferenciado do abrigo em que residiam no Distrito Federal foi positiva. Durante o tempo passado neste local, a dedicação foi exclusiva ao conteúdo e às dinâmicas do curso, com uma pausa

final para o lanche que constituía em um momento adicional de socialização. A sala cedida era um espaço dentro da biblioteca pública e a equipe responsável chegava antes do horário da aula para organizar o espaço e melhor acolher os participantes. O cuidado e o respeito a cada um foi um marco diferenciado do curso. Embora esses elementos sejam necessários, não acontecem de forma automática e é preciso construí-los cotidianamente, desde a arrumação da sala até as aulas com os conteúdos.

Além disso, o material didático também foi diversificado e incluiu: músicas, comidas típicas (como aquelas próprias de festa junina), álbum de família para falar dos termos de parentesco, imagens da internet pelo celular, encenações e mapas. Essa diversidade de recursos teve o intuito de promover a socialização entre os participantes e os educadores, permitir que o conteúdo fosse apreendido de forma lúdica e, ao mesmo tempo, auxiliasse na fixação de termos e palavras apreendidas a

2. "(...) a valorização do perfil sociolinguístico dos alunos indígenas, das línguas que falam e de suas culturas, é imprescindível para o sucesso das aulas de PLAC para imigrantes (indígenas e não-indígenas)". BRANDÃO, Ana et all. Os desafios do ensino de PLAC para os indígenas Warao em Belém. Muiraquitã, UFAC, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/download/2769/2032/8119>. Último acesso: 27/09/22".

cada aula. Alguns dos temas abordados foram sugestões dos próprios indígenas e outras - como o tema de direito e saúde³ - contaram com a contribuição de especialistas das áreas⁴.

Esses aportes teórico - metodológicos se mostraram fundamentais para a elaboração de uma abordagem simétrica e intercultural na oferta do curso para os indígenas Warao, o que permitiu a adesão, a permanência e a conclusão satisfatória das aulas pelos cursistas. Assim como, também foram observadas a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no que tange ao direito à consulta prévia e informada, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em relação ao oferecimento diferenciado de ensino, bilíngue e intercultural. Ou seja, foram valorizadas as formas indígenas de aprendizagem com o propósito de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna warao. Assim, proporcionando a valorização de seus saberes e memórias, de modo a reafirmar suas identidades e dando-lhes acesso aos conhecimentos e informações imprescindíveis para a convivência com os demais cidadãos e instituições da sociedade nacional, sem incorrer em práticas tutelares ou em ações de caráter assimilacionista, o que consiste em um risco frequente nos cursos de ensino de línguas estrangeiras, mesmo na modalidade de “acolhimento” (Anúnciação, 2018, p. 36).

Os princípios éticos, didáticos e antropológicos foram, portanto, adotados desde os primeiros contatos com as lideranças Warao e demais indígenas residentes no Centro de Tecnologia Social Raio de Luz (também chamado de “abrigo” ou “centro”), localizado em São Sebastião, Distrito Federal (DF). Para a realização do curso, também foram realizadas articulações institucionais lideradas pela OIM e que envolveram a Administração Regional de São Sebastião, Cáritas, IMDH, ACNUR e UnB. Foram realizados encontros sucessivos, previamente agendados com as lideranças e os integrantes da equipe local da Cáritas, em sequência aos encontros prévios promovidos pela equipe da OIM. Em seguida, a equipe do curso foi apresentada, foram prestados esclarecimentos sobre a proposta, foi realizada a consulta ao coletivo dos Warao e obtido o

consentimento público por eles para a realização das atividades. Por último, a confirmação do cronograma de atividades se deu no final de maio por meio de áudio de *whatsapp* enviado às lideranças do grupo, e as atividades foram iniciadas em junho de 2021.

Diante do contexto de pandemia da COVID-19, os encontros foram realizados em conformidade com os parâmetros sanitários estabelecidos pela Secretaria de Saúde do Distrito Federal e pela Universidade de Brasília (UnB), de modo a reduzir o contato direto e simultâneo de todos os integrantes da equipe e os Warao. Desse modo, apenas o coordenador das atividades e duas colaboradoras estiveram em contato presencial regular com os Warao. As colaboradoras assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para sua atuação, manifestando conhecimento dos riscos envolvidos na realização do curso e atuaram de modo voluntário. As demais professoras integrantes da equipe e convidados para participação nas aulas observaram o distanciamento social, a utilização de máscaras N95 ou PFF2, higienização regular das mãos e vacinação, neste último caso, sempre que disponível. Os/as demais integrantes foram apresentados/as e participaram eventualmente das aulas através de recursos de videoconferência.

O trabalho de apoio técnico à equipe envolvendo as duas professoras voluntárias, seguido da supervisão da professora Lucia Barbosa (professora do Instituto de Letras da UnB) e do professor Cristhian Teófilo (do Instituto de Ciências Sociais da UnB), aconteceu de forma remota: avaliando as atividades desenvolvidas com os Warao, quando surgiam dúvidas para se pensar a aula seguinte e no acompanhamento de algumas aulas presenciais. Um ponto relevante foi a relação de gênero e idade, como atuar com o grupo na maioria homens adultos, e respeitar as relações de autoridade ali presentes, por exemplo entre genro e sogro. Uma vez entendido o contexto, ficou mais clara a forma de participação das pessoas indígenas nas aulas, principalmente o fato de primeiro falarem os mais velhos, por exemplo. E ainda acolher os exemplos dados por eles, como o uso de saias por homens, em algumas cerimônias tradicionais. Assim, cada dado trazido por

3. Para maiores detalhamentos, ver o relatório do Professor Cristhian Teófilo da Silva.

4. Orientação pedagógica: assegurar equipamentos e materiais para as aulas de línguas, incluindo quadro, *flipchart*, caixa de som, *datashow*, cadernos e canetas, folhas de papel, a organização das carteiras e a explicação da rotina das aulas desde a chegada até o momento de despedida. O material de aula deve ser preparado com antecedência e considerar diferentes abordagens para o conteúdo como alternativas no caso de uma abordagem se mostrar incompreensível ou refratária aos costumes dos Warao.

eles foi valorizado em sala de aula e, quando possível, eram trazidos exemplos de outros povos indígenas que poderiam ter os mesmos hábitos ou semelhantes, como uso do indumentário masculino.

Eis a importância de que, mesmo no caso de um curso de curta duração, o processo possa contar com um acompanhamento de antropólogos, indígenas ou não, na orientação de professores da língua portuguesa. Saber quem são os Warao, de onde vieram, que são na sua maioria bilíngues, e outros dados já consolidados em diversos artigos e documentos das agências das Nações Unidas⁵, ajuda na elaboração dos temas e na abordagem do ensino da língua portuguesa⁶. Um detalhe importante, foram as perguntas sobre a cidade onde estão e sobre a história do Brasil. Os/as estudantes demonstraram curiosidade sobre esses temas.

Por outro lado, as professoras voluntárias foram selecionadas e indicadas a partir de sua experiência prévia com o ensino introdutório de português para

migrantes e estudantes internacionais no âmbito do Projeto Acolher da UnB. Para o encerramento das atividades, foi organizada uma visita dos cursistas e suas famílias ao Jardim Botânico de Brasília (JBB). A atividade transcorreu das 14:00 às 17:00 e compreendeu a realização de trilha com orientação guiada por profissionais do JBB. A atividade foi muito valorizada pelos Warao e considerada um dos pontos altos do curso ao combinar o contato integral com a língua portuguesa em atividade lúdica e informativa com o envolvimento das famílias Warao.

No final, foi celebrada a entrega dos certificados de conclusão do curso aos Warao no espaço da Biblioteca Pública de São Sebastião com a presença de representantes das instituições envolvidas. E, no intuito de estabelecer o devido reconhecimento particularmente dos coordenadores indígenas, suas assinaturas também foram incluídas como parte da equipe realizadora do evento.

5. São materiais de referência da OIM:

- a. Soluções duradouras para indígenas migrantes e refugiados no contexto do fluxo venezuelano no Brasil (OIM, 2020);
- b. Aspectos jurídicos aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil (OIM, 2019);
- c. Diagnóstico e avaliação da migração indígena da Venezuela para o Brasil, Amazonas (OIM, 2019);

6. Familiarizar-se com a literatura disponível e atualizada sobre o ensino do português como língua de acolhimento para os Warao em outros contextos, assim como se familiarizar com a literatura antropológica sobre os Warao e sua diáspora.

3.

Acesso dos Warao à educação em contexto de mobilidade

Com o processo de redemocratização na América Latina nos anos 80, muitos países passaram a ter iniciativas mais inclusivas, desde um censo nacional para dar visibilidades a esses povos, como políticas diferenciadas na educação e de reconhecimentos de seus territórios tradicionais. A Venezuela, assim como o Brasil, compõe essa gama de experiências. Uma marca dessas políticas foi justamente a valorização das línguas indígenas, incluindo proposta de escolarização bilíngue e a produção de materiais didáticos específicos.

Podemos citar, no caso da Venezuela, os Guias para uma educação intercultural e bilíngue para diversos povos, como foi o caso dos Ye'kuana, Pemón e Warao. Esse trabalho mobilizou linguistas, profissionais indígenas e antropólogos que tinham conhecimentos de cada um destes povos. A política incentivava ao mesmo tempo a formação de professores indígenas a nível universitário. A produção desse guia pedagógico envolveu mais de 500 pessoas Warao, nos Estados de Delta Amacuro, Monagas e Sucre e foi publicada em 2004. Como o próprio nome diz, trata-se de um guia e não de um material fechado, uma vez que ele deveria ser mobilizado pelos professores Warao:

Finalmente queremos destacar que la Guía Pedagógica Warao para la Educación Intercultural Bilingüe, aparte de ser una herramienta de apoyo para el docente, es un material fundamental para la construcción del diseño curricular. Queda en manos de los docentes Warao y las autoridades educativas hacer realidad tan anhelado sueño” (ME, 2004. p. 20).



Foto: © OIM 2022/ Cristóvão SANTOS

Atividade de promoção do etnodesenvolvimento, em São Sebastião - DF, em 2021.

A exemplo da estrutura culturalmente sensível, os temas escolhidos nesse material estão voltados para a vida cotidiana, como caçar, pescar, plantar, os ciclos de vida, as resoluções de conflitos e autoridades, nomes de animais e plantas, conhecimentos sobre plantas medicinais, cantos e mitos. Um destaque interessante é que o guia trabalha com os valores que devem ser cultivados entre os Warao, ou seja, o guia é também um guia da ética Warao. A exemplo, temos:

¿Qué valores se enseñan? El respeto a los demás y a los mayores / Solidaridad / Aprecio al conocimiento / Amor al trabajo / Valentía y Hospitalidad". (ME, 2004. p. 25)

E um esquema para se trabalhar os seguintes aspectos:

1. Definir los valores que se derivan del tema.

Valores: *Creencias e ideas que van a orientar nuestro comportamiento.*

(...)

5. Discutir con los alumnos (a partir de la Segunda Etapa):

a. ¿Qué se enseña?

b. ¿Quién enseña?

c. ¿A quién se enseña?

d. ¿Cómo se enseña?

6. Comparar entre los elementos culturales warao y no warao que se derivan de este tema.

7. Definir los ambientes de aprendizaje fuera del aula de clase y aplicar la pedagogía warao en el proceso de enseñanza – aprendizaje. (ME, 2004. p. 31 – 32)

Assim, como no Brasil, esse tipo de guia é pensado para a vida comunitária e aldeã, e os exemplos de atividades foram pensados na vida em seus territórios tradicionais. Por outro lado, resta o desafio de pensarmos esse direito a uma educação diferenciada em contextos urbanos fora do país de origem, o que inclui a possibilidade do ingresso na escolarização formal urbana. Embora o guia citado possa ser ainda um modelo para desenho para projetos comunitários, sobre os hábitos cotidianos de existência e convivência, também poderia ser um guia para a formação e valorização dos valores da cultura Warao onde quer que eles estejam. E, ainda, deve-se considerar o desafio das relações socioculturais e linguísticas que os Warao possam estabelecer com mais de 350 mil indígenas que vivem em contextos urbanos no Brasil.

O trabalho no contexto migratório necessita levar em consideração, em cada ação, o fato de se tratar de um povo indígena, além de serem refugiados, migrantes ou venezuelanos. Isso implica em, necessariamente, ter em conta que se trata de um povo, uma etnia, com sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Nem sempre é evidente ao olhar externo que os grupos de famílias Warao são organizados por alguns líderes e essas relações de liderança podem mudar durante os deslocamentos. Por parte dos Warao, as experiências dos deslocamentos são sempre analisadas e mediadas por suas crenças e sua organização social também. E é preciso reconhecer que os deslocamentos de famílias inteiras de diversas etnias dentro do fluxo venezuelano para o Brasil continuam acontecendo e se estendendo a diferentes municípios do Brasil, além da região da fronteira. Desse modo, a proposta de acolhida contida neste material propõe alguns parâmetros para subsidiar o trabalho com o povo Warao e propiciar continuidades entre os processos de deslocamento e aprendizado do ensino de português, em diferentes localidades do país.

A Interculturalidade exige um implicar-se nela, um processo aberto que não significa simples tradução de idiomas, mas um modo de abertura capaz de encontrar pontos de consensos, muitas vezes negociados, que permitam a compreensão do outro e não a exigência contínua de adaptação. A interculturalidade é uma pedagogia não da tolerância, mas do conhecimento do outro. Implica a garantia dos direitos básicos, como o respeito e a defesa da dignidade humana, e a participação ativa dos sujeitos indígenas para que sejam partícipes dos processos de decisão e construção de soluções ao mesmo tempo.

A língua é direito e, ao mesmo tempo, um recurso para inovação e criatividade. É necessário não perder este horizonte de desafios e, conjuntamente, de direitos. As preocupações dos Warao sobre a preservação linguística encontram respaldo nas preocupações alhures de diversos povos indígenas no Brasil e a isso se soma a condição de refugiado e migrante em um outro país, com uma outra língua oficial. Seus deslocamentos em território brasileiro, e na maioria nos centros urbanos como destinos, exigem uma política nacional de acolhida

no que se refere ao respeito à sua língua e ao mesmo tempo possibilitar o acesso à língua do país de acolhida para adultos, crianças e jovens em idade de escolarização. E dentro da perspectiva intercultural, exige o diálogo e a troca de *expertise* com possíveis profissionais da educação Warao, uma vez que vários deles já foram professores, estudantes e universitários indígenas em seu país de origem e carregam consigo conhecimentos valiosos que podem ser aliados nos processos de inclusão educacional no país.

De qualquer forma, a presença de professores formais Warao não está dada em todos os agrupamentos desse povo no território brasileiro. Há diferentes experiências em curso, como a promoção de escolarização por professores Warao em abrigos. Na experiência em São Sebastião – DF, foi relatado pelos indígenas que as crianças em idade de escolarização estavam matriculadas nas escolas públicas. Em outras palavras, a experiência tem sido múltipla, e pode ser que diferentes famílias optem por soluções igualmente diferenciadas, preferindo a escola pública para o aprendizado do português, ou buscando soluções mais inovadoras como foi dito em sala de aula, que o ideal seria uma escolarização trilingue, incluindo o warao, o espanhol e o português.

Mesmo nos contextos urbanos, que contam com territórios reconhecidos como espaços que acolhem e onde vivem povos indígenas, como o Santuário dos Pajés, no Setor Noroeste de Brasília, isso não se traduziu em políticas públicas para um acompanhamento dos seus estudantes nas escolas públicas. No entanto, o espaço do Santuário é um espaço de valorização da cultura indígena e, recentemente, profissionais indígenas, professores e artistas buscam dialogar com as escolas que acolhem alunos indígenas no DF, e realizam atividades de sensibilização junto aos professores e alunos. Essa experiência pode nos inspirar, por um lado, a pensar ações favoráveis ao acesso à escolarização de crianças e adolescentes Warao e, por outro, criar projetos diferenciados para a valorização de sua língua materna. A esses processos, temos que incluir a mobilidade das famílias também.

4.

Educação Indígena no Brasil

No Brasil, a busca dos povos indígenas pelo aprendizado do português já era observada em 1998, quando estavam sendo definidas as bases jurídicas para a construção das escolas indígenas. Além disso, podemos ver que as línguas e as relações entre elas são sempre históricas e políticas. E, mais uma vez, os interesses de pessoas Warao no acesso à língua portuguesa parecem compartilhar das experiências dos povos indígenas no Brasil. A exemplo sobre os diferentes elementos que envolvem a busca pelo ensino de português dos povos indígenas no Brasil, destaca-se o trecho a seguir do documento Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI):

As relações socioeconômicas têm revelado aos grupos indígenas a necessidade de aprender a língua majoritária do país. Tornou-se necessário saber essa língua para compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da língua oficial". (MEC, 1998. p. 121)

A educação indígena no Brasil, tem se pautado pelo direito à alfabetização na língua materna, com diversos projetos de produção de materiais didáticos nas línguas indígenas, programas de licenciatura para professores indígenas, entre outros. No entanto, tais políticas foram imaginadas, majoritariamente, no contexto aldeão, nos territórios tradicionais, que muitas vezes eram ao mesmo tempo palco, inspiração e motivação na produção de didáticas e materiais pedagógicos para as escolas indígenas. Cabe ressaltar que, uma parte importante desse povos se encontram



Foto: Jéssica Fernandes OIM

Atividade de promoção de preservação cultural, em Boa Vista - RR, 2019.

fora dessa terras indígenas, os motivos são de múltiplas ordens que não poderemos aprofundar aqui. Contudo, assim como os Warao, parte da população indígena no Brasil vive em áreas urbanas. Cabe ressaltar que um dos desafios nos contextos urbanos é a falta de políticas que valorizam o plurilinguismo e combata a invisibilização da presença indígena. E é nesse contexto que devemos pensar algumas propostas para a escolarização de crianças e adolescentes Warao.

A política para as escolas indígenas, no Brasil, tem parâmetros importantes como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998. Ali, temos orientações e as bases legais para que secretarias de educação municipais e estaduais acolham as experiências e as propostas curriculares, a contratação de professores indígenas, a formação de comitês municipais de educação indígena, entre outros. Além disso, a formação universitária em licenciatura para professores indígenas buscou garantir o ensino fundamental nas escolas indígenas, inovações curriculares, valorização das línguas, costumes e tradições, incluindo projetos e diferentes experiências na produção de materiais pedagógicos nas diversas línguas indígenas. Há importantes

experiências e muitos desafios, mas, de fato, os cursos de licenciatura para professores indígenas em diferentes universidades no Brasil permanecem como uma boa prática.

Ressalte-se que, no início desse processo, a maioria dos profissionais formados nessas licenciaturas buscava qualificar os professores que já atuavam nas escolas indígenas, e nos territórios em vias de serem ou já demarcados e homologados. Ou seja, essas experiências estavam inseridas no mundo comunitário e aldeão. Muitos desses estudantes cursaram seu ensino médio nas cidades mais próximas de suas comunidades ou mesmo nas capitais de seus estados, ou seja, a cidade permanecia como o local monolíngue e não indígena. Desse modo, os Warao e outros povos originários que em seus deslocamentos optam por espaços urbanos para viver, podem considerar a necessidade e a possibilidade de se ter vários projetos de educação: **um para o acesso à escolarização em escolas públicas, e outros projetos mais comunitários de valorização de suas línguas, costumes e tradições.**

No caso da educação para povos indígenas nas escolas públicas urbanas, o Brasil tem experiências de pesquisas consagradas na área da diversidade linguística, como o

Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), da Universidade de São Paulo, e o Instituto de Letras da UnB (mais precisamente o Departamento de Linguística e Língua Portuguesa). Ambos os institutos possuem diferentes grupos de pesquisas com ações na formação de intérpretes comunitários, mediadores linguísticos, entre outros. A exemplo, o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB possui o Projeto “PROACOLHER: Português como língua de acolhimento”, que desenvolve ações relacionadas há quase dez anos.

Esses dados indicam que o desafio sobre uma política intercultural deve dialogar com um universo em movimento e no qual as línguas se somam. Somente entre os povos indígenas, segundo os dados do IBGE de 2010, temos hoje cerca de duzentas e setenta e quatro línguas indígenas (274) faladas por 305 povos diferentes. Assim, embora pensado como monolíngue, o Brasil é um país que conta com um universo considerável de línguas indígenas, além de comunidades tradicionais que são portadoras de expressões linguísticas diferenciadas e mesmo outras línguas, como a LIBRAS para a comunidade surda ou as línguas das comunidades.

No seu processo de redemocratização, embora o Brasil tenha uma história marcada por repressões linguísticas, foram desenvolvidos vários instrumentos legais e que cada vez mais se aproximam da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996. Entre as disposições da Declaração, vêm sendo destacados por especialistas os parágrafos 1 e 2 do artigo 3º, que defendem como direitos inalienáveis:

[...] o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;

*o direito ao uso da língua em privado e em público;
o direito ao uso do próprio nome;*

o direito a relacionar—se e associar—se com outros membros da comunidade linguística de origem;

o direito a manter e desenvolver a própria cultura;

[...] o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;

o direito a dispor de serviços culturais;

o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas. (ONU, 1996)

Não faltam outras orientações no direito internacional, como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas e ainda a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para afirmar que os povos indígenas têm o direito de manter suas línguas. No artigo 13 da referida Declaração, lemos:

Artigo 131. Os povos indígenas têm direitos a revitalizar, utilizar, fomentar e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosóficas, sistemas de escrita e literatura, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas, e mantê-los. (OIT, 1989)

Dessa forma, destaca-se que cabe entender que elementos no âmbito do direito internacional e nacional podem ser trazidos à tona, para a elaboração de soluções duradouras no campo da educação para os indígenas Warao em contexto de migração no Brasil.

5.

Aspectos antropológicos a serem considerados

O acesso ao português como língua de acolhimento parte da necessidade dos próprios Warao, pois já experimentavam na estadia no Brasil a necessidade de um certo domínio do português. Entre diversas motivações, o grupo com o qual foi realizada essa experiência piloto comentou a necessidade de poder se expressar em algumas situações, como poder se fazer entender e ao mesmo tempo compreender o que lhes é dito em português. Tais situações deixavam claro que o acesso à língua portuguesa era algo percebido pelos jovens e adultos como algo necessário para estar no país, onde ela é a língua oficial. Portanto, o acesso ao português é algo entendido como necessário para interagirem com outras pessoas em diferentes contextos: escola, posto de saúde, comércios, o próprio abrigo etc.

Essas não são efetivamente as únicas necessidades de acesso à língua portuguesa, a escolarização de seus filhos e parentes menores de idade é visto como um desafio para muitos deles também. Algumas lideranças do grupo que participaram da presente experiência falaram que manter a língua warao é ao mesmo tempo outro desafio, sobretudo, para as crianças (tanto entre aquelas que nasceram no Brasil, quanto entre as que já passaram a maior parte de suas vidas no Brasil). Isso mostra que as preocupações dos Warao dialogam com um amplo leque de direitos e políticas públicas, seja do ponto de vista da educação intercultural, seja com o pluralismo linguístico, também pauta das reivindicações de povos indígenas no Brasil.



© OIM 2021/ Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA)

Curso de panificação para indígenas Warao, em Brasília - DF, 2021.

Acesso à escolarização: continuidades em processos de deslocamentos

Sobre o acesso à educação dos Warao no Brasil, há dois dados a serem observados. Se, de um lado, é fato que uma parte das famílias extensas se deslocam ou ainda estão em movimento no Brasil, por outro, há muitas que estão no mesmo lugar há muito tempo. Assim, os deslocamentos não podem ser a razão para não se pensar em políticas públicas na área de educação para esse povo indígena. E, ao mesmo tempo, quando for possível, ou seja, quando o calendário escolar se estabilizar, naquilo que se nomeia, o “pós – pandemia”, seria sempre possível negociar ou levar em consideração os deslocamentos e o calendário escolar junto as próprias famílias Warao.

O acesso às escolas públicas, para as famílias em mobilidade necessitam de uma política que motive as escolas a ter **protocolos de acolhida** e inserção destes alunos, com subsídios sobre elementos como: *quem são os Warao?* e *como valorizar sua cultura?* A inserção escolar não pode ser feita apenas com a matrícula dos alunos, é necessário um trabalho de sensibilização junto

às instituições (administração, professores, funcionários, alunos). E, como segundo passo, o acesso à língua portuguesa para toda a comunidade. Isso permite a replicação de cursos como o que foi realizado em São Sebastião – DF, em pequenos grupos com homens adultos, com mulheres, jovens, entre outros, dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) nas escolas públicas, por exemplo.

O “Projeto Atuação em rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, integração e interiorização de refugiados e migrantes no Brasil”, lançado em junho de 2018 e organizado pela Escola Superior do Ministério Público, agências da ONU entre outros, difundiu diversas boas práticas com o envolvimento de diversos atores locais e instituições, que hoje ainda estão envolvidos com o tema da migração, como é o caso da própria Defensoria Pública da União (DPU). Sobre essa agenda de seminários, em particular o que aconteceu em Roraima (2018), a publicação da OIM (2018) destaca que:

A partir da experiência brasileira de educação escolar indígena, é possível afirmar que não caberia simplesmente incluir os indígenas migrantes nas escolas da rede estadual ou municipal de ensino, como tem ocorrido com as demais crianças venezuelanas. Isso porque, para os povos indígenas, o direito a uma educação específica e diferenciada está consolidado em pareceres, diretrizes e parâmetros que asseguram o direito de manter suas línguas e de fortalecer seus modos de vida e organização social. Conforme indicado pelos entrevistados, não há, até o momento, nenhuma ação estatal orientada a atender a essa demanda.” (OIM, 2018).

Essa observação é importante, pois, como já foi salientado anteriormente há diretrizes e leis para defender a **educação escolar indígena, intercultural e bilíngue**. Contudo, chamamos a atenção para o fato de que a grande maioria destas ações junto aos povos indígenas no Brasil se concretizou e foi realizada nos territórios indígenas e o impacto foi menor nos contextos urbanos. E mesmo, em muitas terras indígenas, onde se conseguiu garantir o ensino fundamental, muitos povos se deslocam para as cidades para concluir o ensino médio.

No caso dos indígenas Warao, é necessário entender as **realidades múltiplas** em que os grupos de famílias se encontram, seja numa permanência duradoura ou transitória em diversas formas de moradia ou abrigos institucionais, nos diversos municípios e cidades brasileiras. E, considerando que os espaços urbanos têm sido parte das escolhas feitas pelos Warao para seus deslocamentos no país, possibilitando diversas experiências em relação ao acesso à educação formal.

Dessa forma, as **características de mobilidade** do povo Warao traz à tona dois pontos. De um lado, a necessidade de apoiar e facilitar o acesso à educação formal, trabalhando para o acolhimento de crianças e jovens. O outro está relacionado a uma educação diferenciada e indígena em contextos urbanos, que também engloba a população adulta. Sobre isso, e mesmo que em contextos urbanos, cabe ressaltar que a lei que garante o direito de acesso a uma educação diferenciada e de qualidade, prevê também a criação de espaços de educação comunitária com os grupos indígenas existentes, visto que não há possibilidade de uma escola indígena sem a ideia de comunidade.

A esse respeito, o antropólogo Gersem Baniwa (2019), defende categoricamente que a construção de políticas para uma educação indígena necessita ser pensada a partir de algumas diretrizes fundamentais:

“Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. (MEC, 1998. p. 25)

Nessa perspectiva, a possibilidade de uma educação que seja propriamente Warao, poderá se consolidar quando **espaços comunitários** forem criados. Desse modo, o direito a uma educação diferenciada está inserido dentro das políticas de acolhida culturalmente sensíveis e não se limitam às políticas de abrigo. A vida comunitária não pode ser confundida com os abrigos, pois as comunidades se formam a partir de relações de parentescos, locais de origens, histórias comuns de confiança, entre outros. Cabe ressaltar que os chamados “abrigos” – espaços de acolhimento emergencial – não seguem necessariamente os mesmos critérios de uma vida comunitária indígena. Assim, pensar em educação indígena intercultural e multilíngue, exige, ao mesmo tempo, aprimorar as políticas de acolhimento e a busca por alternativas de espaços que possam propiciar a vida comunitária fora dos abrigos e em complemento às políticas de abrigo.

Outro ponto no horizonte do **direito à educação intercultural bilíngue, ou trilingue**, no caso Warao, é que esse processo não pode estar desconectado do contexto da vida comunitária. Como dissemos acima, há que se buscar outras experiências de estar e morar no Brasil, para que espaços comunitários sejam espaços para a valorização de suas línguas, seus valores e sua ética. Até que isso se concretize nas diversas realidades escolares no país, as orientações para a valorização de suas línguas e suas manifestações culturais precisam

estar presentes em todos os espaços de acolhida. Assim como, o acesso à escola formal de crianças e adolescentes Warao requer um acompanhamento culturalmente sensível para acolher um(a) aluno/a Warao também.

Sobre isso, pode-se destacar a importância de organizar **subsídios básicos sobre quem são os Warao**, sobre onde viviam, as razões de sua migração e a importância da sua acolhida. Também sobre sua língua, seu bilinguismo e entendendo que o espanhol pode ser utilizado em muitas situações como aliado. Além de mapear com as próprias comunidades possíveis indicações de instituições de apoio ou universidades que já estão atuando junto a essa população e que podem construir parcerias com essas escolas. Desse modo, cada escola que receber alunos Warao, pode buscar o apoio junto a essas instituições para acessar subsídios que tragam informações sobre o povo Warao e valorizem a atuação do corpo discente na construção de experiências culturalmente sensíveis de acolhida escolar.

Outra iniciativa possível é a valorização e/ou a institucionalização da figura do **intérprete comunitário**. Constata-se no desenvolvimento do curso que ter alguém da família que domine melhor o idioma do país da acolhida pode ajudar em diversas situações, como fazer compras, buscar serviço de saúde, intermediar as dúvidas do grupo sobre o conteúdo apresentado e outros. Em muitas situações, são os mais jovens aqueles que mais rapidamente dominam o idioma de acolhida. Isso pode ser algo valorizado, pois o exercício do intérprete auxilia na manutenção da língua materna e a língua do país de acolhida. Essas são formas de valorizar os conhecimentos linguísticos e preservar as habilidades políglotas dos Warao.

A **valorização da língua** se dá de outras formas também. Pode-se citar a tradução de modo colaborativo junto aos indígenas de materiais ilustrados, impressos ou vídeos, para uso em mídias, sobre a pandemia, jornais, cartilhas sobre temas diferentes e de interesse dos próprios Warao. Trata-se de ferramentas importantes que não apenas envolvem diferentes gerações, mas valorizam os jovens e colaboram com a construção e preservação de competências linguísticas.

Desse modo, a valorização das línguas indígenas pode ser pensada como algo dinâmico e que faz parte do seu dia a dia. Um material bem-feito pode ser desde um resumo de informações sobre orientação de locomoção no município ou tradução de informes importantes na língua materna. Esses exemplos dinamizam o uso e multiplicam os contextos de uso da língua materna, falada ou escrita, sendo um modo de valorizá-la.

Nesse sentido, a **Lei de Diretrizes Básicas (LDB)** traz pontos fundamentais. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, completa-se a legislação educacional emanada da Constituição de 1988. Na seção VIII sobre as "Das Disposições Gerais", nos Artigos 78 e 79, a LDB trata especificamente da educação escolar indígena. O Artigo 78 determina que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

1º – aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (MEC, 1998. p. 31 – 32)

O **Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI)**, fornece a base legal para se pensar alternativas viáveis vinculadas nos princípios do direito a uma educação diferenciada. Assim, institucionalmente seria possível a criação uma rede de profissionais Warao, com experiência em suas escolas comunitárias, junto com outros profissionais indígenas e não indígenas no Brasil, para formar uma rede de apoio escolar intercultural e trilingue, favorecendo e estimulando processos de aprendizagem na língua materna.

Ressalte-se que, para isso acontecer, seria necessário garantir a produção de materiais didáticos, infraestrutura no modelo EaD, apoio à produção do material e a contratação de professores Warao. Além disso, é fundamental insistir na validação desse trabalho junto ao

MEC e às secretarias estaduais e municipais de educação para o reconhecimento como processos educacionais oficiais, mesmo que complementares, conforme aponta o RCNEI:

*No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma **educação diferenciada**, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última (MEC, 1998, p. 33)*

Tal consideração, segue válida atualmente, ou seja, os desafios da produção do material didático diferenciado não podem ser negligenciados. Cabe registrar que o projeto **Saberes Indígenas**, desenvolvido pelo MEC em 2013, teve como objetivo da formação continuada dos professores indígenas e foi seguido de um olhar especial para a produção de materiais didáticos diferenciados. Tal ação pode e merece ser conhecida, inclusive para se ter a dimensão do desafio e a necessidade de recursos econômicos. O referido projeto só foi possível através de bolsas para indígenas e a garantia de recursos humanos, que contou com a participação de diferentes universidades públicas.

6.

Pedagogia utilizada durante o curso

Descrição do processo de aprendizagem e dinâmica de interação entre os/as estudantes

Esta seção é dedicada a descrever o ambiente específico de ensino/aprendizagem praticado durante as aulas do curso de “Introdução ao Português para Indígenas Warao”. Foi observada a centralidade da comunicação como prática intercultural e multilinguística (ver Pereira dos Santos & Gonzalo Zambrano, 2019), para assegurar os termos e condições adequadas para a realização das aulas. As informações disponíveis sobre os Warao no DF até o início do curso compreendiam dados agregados por sexo e idade, basicamente, sem outras informações personalizadas referentes às competências linguísticas em outras línguas, ao nível de escolarização, capacitação profissional, relações de parentesco, dentre outras. Nesses termos, tratava-se de uma turma inabitual, marcada por um grande distanciamento inicial entre educadores e educandos. Tampouco, dispunha-se de material didático ou pedagógico próprio para o ensino em nível introdutório do Português para indígenas Warao. Por essa razão, observando a ementa do curso elaborada pela professora Lúcia Barbosa (Anexo 1), buscou-se como objetivo geral:



Atividade de promoção do empreendedorismo feminino e comunitário Warao, em São Sebastião - DF, 2021.

“Abordar aspectos da língua portuguesa na sua vertente formal e informal, por meio de aulas expositivas, com material didático elaborado especificamente para o atendimento do grupo.”

Entenda-se a elaboração de material didático específico como a definição semanal de conteúdos e a adaptação correspondente de estratégias de ensino resultantes de reflexões entre a equipe a partir do compartilhamento das observações provenientes do acompanhamento antropológico e didático a cada aula. Todas as aulas contaram, portanto, com o trabalho de duas colaboradoras e ao menos um professor integrante da equipe, responsável pela observação e registro das interações, ao mesmo tempo que participante das atividades. Particular atenção foi dada ao ensino do léxico, na qualidade de lugar de estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem. Dito de outro modo, as palavras trazem uma “carga cultural compartilhada” (Barbosa, 2008/2009), o que nos permitiu considerar o contexto de ensino – aprendizagem do português para e pelos Warao como um contexto de indissociabilidade entre as dimensões linguísticas e culturais propiciadas pelas relações interétnicas. Nesse sentido, o foco não foi o

significado da expressão ou da palavra em si, tarefa dos dicionários, mas o significado cultural de uso consensuado pelos “falantes” da língua (idem, p. 35). Segundo essa compreensão, e conforme previsto na ementa, os objetivos específicos almejados foram:

abordar aspectos linguísticos e culturais do Brasil;

praticar o português falado e escrito; e

ampliar conhecimentos sobre legislação trabalhista, práticas sociais brasileiras cotidianas e conhecimentos e aprendizagens diversas relacionados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Para cada um dos objetivos acima, foi desenvolvido um conteúdo próprio a partir de expressões úteis para assegurar a interação pedagógica significativa na sala de aula, como:

- Professora, não entendi, pode explicar novamente?
- Tenho dúvida;
- Poderia repetir, por favor?
- Professora, poderia falar mais devagar?

Desse modo, trabalhou-se a língua portuguesa ao mesmo tempo que ofereceu-se aos educandos a oportunidade de interagir e controlar o ritmo de sua aprendizagem. Também foram apresentadas formas básicas de interação como o ato de apresentar-se, cumprimentar-se e falar de si através de expressões como:

- *Como você se chama/Qual é o seu nome?*
- *Quantos anos você tem/Qual a sua idade?*
- *Qual a sua nacionalidade?*
- *O que você gosta de fazer?*
- *Por que você quer aprender português?*

Saudações e expressões importantes e de caráter informal também foram trabalhadas, como:

- *Oi! Olá!*
- *Como vai?*
- *Tudo bem?*
- *Muito prazer!*
- *Prazer em conhecer!*

Saudações do dia a dia, por exemplo:

- *Bom dia!*
- *Boa tarde!*
- *Boa noite!*

Formas de solicitação, agradecimentos, desculpas e despedidas também fizeram parte desse conteúdo inicial e preparatório:

- *Com licença!*
- *Por favor!*
- *Por gentileza!*
- *Obrigado! Obrigada!*
- *Muito obrigado/a*
- *Valeu/Beleza! (na qualidade de expressões coloquiais)*
- *De nada!*
- *Me desculpe.*
- *Sinto muito.*
- *Perdão.*
- *Tchau!*
- *Até mais!*
- *Até logo!*
- *Até amanhã!*

Esses foram os conteúdos ministrados nas aulas 1 e 2. Por se tratar de palavras e expressões costumeiras, empregadas em primeiros encontros e interações rotineiras, esse conteúdo se mostrou imediatamente útil e significativo, possibilitando o entrosamento entre os Warao, o professor e as colaboradoras, sendo aquele responsável pela observação e participação nas interações e complemento de conteúdos e estas responsáveis por ministrar os conteúdos diretamente. Os alunos foram dispostos em círculo e os educadores se moviam diante do círculo utilizando o quadro branco e recursos audiovisuais, sempre que necessário. Material escolar também foi fornecido aos cursistas a partir de doações da OIM e ACNUR. A comunicação foi monitorada, de modo a utilizá-la com velocidade e entonação acessíveis, ainda que dificultada pelo uso das máscaras. Cada um dos cursistas foi interpelado individualmente e eles foram orientados a interagir uns com os outros e com os professores.

Essa forma de iniciar o curso se mostrou adequada para estabelecer um vínculo entre educadores e educandos, compartilhar os papéis de cada um/a no contexto de ensino-aprendizagem e permitiu estabelecer dois princípios metodológicos fundamentais para o sucesso das interações: (1) a vigilância epistemológica sobre os possíveis temas causadores de constrangimento moral para cada cursista na condição de indígena, migrante ou refugiado; e (2) uma escuta atenta ou sensível para o contexto de choque cultural, perda ou redução de autonomia e apreensão quanto às condições presentes e ao futuro que estão presentes na vida de pessoas em situação de migração e refúgio. Observou-se que perguntas aparentemente triviais no contexto dialógico de sala de aula sobre o local de moradia, o horário em que se acorda para iniciar as atividades, a aparência de alguém etc., podem implicar reações variadas que vão do silenciamento à timidez até o protesto e discursos ativos de autodeterminação e enfrentamento.

Do mesmo modo, não se deve negligenciar que o curso de introdução ao português se dá em um ambiente de relações interétnicas, no qual o padrão de comportamento de pessoas de um grupo étnico diante de pessoas de outro grupo étnico no espaço público é alterado com relação ao padrão de interações existentes no âmbito doméstico, privado ou sem a presença de outros/as externos/as. Por esse motivo, a interação dialógica deve se fazer atenta para regras

invisíveis de etiqueta próprias da cultura Warao, como também outras que seriam próprias da pauta das relações interétnicas dos indígenas com pessoas e agentes públicos de outras nacionalidades e etnias.

Durante a realização do curso foi possível reconhecer dentre as regras invisíveis de etiqueta Warao, aquelas existentes na interação entre homens e mulheres, mesmo que de uma mesma família, e entre jovens e adultos, também de uma mesma família. Nessas relações, é observável a precedência dos homens e dos mais velhos para uso da fala e a vocalização de dúvidas para os/as professores/as. Observou-se igualmente que o contexto de migração e refúgio expõe os Warao sobremaneira a um padrão de comunicação interétnica assimétrico, no qual perguntas são feitas por pessoas externas, de modo unidirecional, cabendo aos Warao responder monossilabicamente (sim ou não). Nesse tipo de comunicação, o questionador (não-indígena) não fala de si ou não se mostra de forma acolhedora, afetuosa ou aberta na relação. Desse modo, tornou-se necessário estabelecer uma relação humanizada, acolhedora e, sobretudo simétrica, na qual os/as professores/as falaram de si e de “nós” (nossa língua, sociedade e cultura) mais do que sobre eles (indígenas, migrantes, refugiados, venezuelanos etc.). Ao se adotar este princípio orientador, evitou-se a objetificação dos Warao como grupo, indivíduo ou problema na interação pedagógica.

Nesse sentido, o conhecimento de educadores e profissionais sobre aspectos culturais da sociedade Warao disponíveis na literatura antropológica e passíveis de serem aprendidos diretamente com eles, assim como o conhecimento das vicissitudes da situação de migração e refúgio no contexto brasileiro, é imprescindível para organização didática do curso e das aulas.

A observação continuada das aulas também permitiu discernir formas de ensino –aprendizagem distintas daquelas utilizadas habitualmente em aulas de línguas estrangeiras. Por exemplo, a utilização de exemplos e analogias verbais (metáforas, metonímias e outras figuras de linguagem estritamente orais) dificultavam o entendimento por parte dos Warao pouco familiarizados com o uso corrente dessas figuras de linguagem. Desse modo, a utilização de encenações de situações e interações por parte dos professores se mostrou mais inteligível para os educandos. A escuta repetida de canções e a leitura de poemas também contribuiu para que fossem percebidos outros caminhos

de aprendizagem por parte dos Warao. Com relação à experiência de registro de “palavras” de uma música foi surpreendente notar que os Warao não apreenderam palavras isoladamente, mas frases inteiras, em bloco, como se palavras desvinculadas de um contexto não fossem algo prático de ser feito. Por último, cabe mencionar a demanda dos Warao para que fosse utilizado o quadro branco para visualização e registro do que era falado.

A partir desses princípios orientadores, os demais conteúdos foram trabalhados a partir de um roteiro que repetia uma mesma sequência lógica a cada aula:

1. Revisão
2. Introdução ao tema
3. Ampliação do vocabulário (“palavras na mochila”)
4. Ensino/cena de interação cotidiana
5. Ampliação de conhecimentos gerais com ênfase na sociedade, cultura, música e curiosidades do Brasil, Brasília e São Sebastião/DF.

Essa forma rotinizada de trabalho a cada aula permitiu que cada um dos educandos se integrasse às dinâmicas da aula em conformidade com seu grau de compreensão e autonomia com a língua, conscientes do que estava sendo trabalhado e com qual finalidade. Ou seja, assegurava-se a previsibilidade de cada momento da aula o que prevenia a dispersão e possibilitava, por sua vez, um ambiente de acolhimento necessário para o distanciamento do contexto do abrigo e a imersão nas aulas com a correspondente apropriação interessada dos conteúdos ministrados.

Uma vez constatada a familiaridade dos Warao com o castelhano, assim como o nível de escolarização de cada um (apenas um cursista foi reconhecido como não tendo recebido nenhuma escolarização, porém foi acompanhado e apoiado pelos demais), as aulas transcorreram a partir de exposições orais e dialogadas, sempre em português com proposições de atividades de compreensão e produção oral e escrita. O conhecimento oral e escrito do castelhano por parte dos Warao foi fundamental para a organização das atividades de ensino –aprendizagem, pois a familiaridade dos/das cursistas com os grafemas, os fonemas e a sintaxe próprios da língua castelhana funcionou como uma língua mediadora para a introdução ao português. Por esse motivo, solicitou-se à equipe do abrigo que buscassem se comunicar em português com os Warao

sempre que possível, uma vez que a comunicação estava se dando prioritariamente em “portunhol” o que não favorece a apreensão da forma usual de expressão em português.

A produção escrita de textos curtos também foi estimulada e as atividades gramaticais foram corrigidas em sala de aula a partir de uma interação permanente com os participantes. Complementarmente, foi utilizado durante o curso material didático próprio, elaborado pela equipe com o objetivo de atender as demandas do grupo, músicas, vídeos, videoconferência e uso de computadores.

Uma vez estabelecida as formas de ensino – aprendizagem para condução dos trabalhos, foram ministrados os conteúdos a seguir, num total de 20 (vinte) aulas:

Aulas 3, 4, 5 e 6.

Alfabeto: consoantes e vogais; dígrafos (SIGLAS utilizadas em Brasília); falsos “amigos” ou “cognatos”: diferenças entre algumas palavras em espanhol e em português.

Os sons das letras e palavras entre uma língua e outra podem ser muito diferentes. Pedir aos alunas/os para que observem as semelhanças entre os sons das línguas que eles conhecem pode ser uma forma de tornar mais simples a pronúncia dos fonemas trabalhados em sala de aula.

Aulas 7, 8 e 9.

Números: utilidade dos números; Endereços (em Brasília); Celular/telefone; CPF e RG; Dinheiro; Horário (que horas são?);

Lembrar que documentos pessoais são diferentes entre os países e culturalmente diferentes. Dar abertura e acolher os comentários e dúvidas espontâneos das/os alunas/os sobre essas diferenças pode ser um caminho para pôr em prática os conhecimentos adquiridos em aula e promover a valorização dos saberes e intercâmbios culturais.

Tempo/duração: (até que horas? Quantas horas de curso? Quanto tempo de espera?...); futebol (tempo da partida= 45 minutos); dias da semana; meses do ano; datas comemorativas; feriados, festas nacionais (Carnaval, Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Namorados, Dia dos Pais, Natal, Ano Novo, aniversário); que dia é o seu aniversário? Qual a sua data de nascimento? forma de escrever as datas (___/___/___); relação dos meses com os números.

Nossa noção de tempo contempla a divisão entre horas, dias, meses e anos, por exemplo. É importante observar as diferenças de noções sobre o tempo e explicar aos alunas/os as maneiras como organizamos as datas, meses e épocas do ano pode auxiliar na compreensão intercultural destas definições. Acolher dúvidas e curiosidades das/os alunas/os pode também promover trocas interculturais de interesse para os Warao.

Aulas 10 e 11.

Estações do ano e clima: (outono, inverno, primavera e verão); Brasília (a história da cidade, como funciona o Plano Piloto); Regiões Brasileiras (mapa do Brasil, eventos históricos e animais do Brasil).

Por serem indígenas em mobilidade, as/os alunas/os podem ter tido acesso a diferentes climas, biomas e formas de definir os endereços. É importante possibilitar momentos para que as/os alunas/os possam falar desses outros lugares e vivências, visando colocar em prática os conteúdos vistos e valorizar as trajetórias e experiências anteriores.

Aulas 12 e 16.

Verbos “ser” e “estar”: (no presente do indicativo); breve história de Brasília.

Observe que os tempos verbais podem variar em sua estrutura linguística entre dois idiomas diferentes. Explicar os tempos verbais pode demandar conversações para explicar como são construídas as frases nas diversas variações temporais e seus usos práticos.

Aula 13.

Família e relações familiares: (pai, mãe, irmãos, tios, primos, avós, tios, cunhados, sogros, genro, nora, sobrinho, padrasto, madrastra).

Ao tratar deste assunto, observe que as noções de parentalidade e família podem ser diferentes e que o conteúdo precisará criar uma interação com a ideia de família e parentes próprias da cultura Warao.

Aulas 14 e 15.

Vocabulário e uso do computador:

(mouse, tela, estabilizador, central de processamento de dados ou cpu, teclado); Visita virtual ao Palácio Tiradentes; Gírias;

Acessar ao letramento digital pode ser uma forma de promover o acesso a ferramentas úteis e necessárias que permitam uma melhor inclusão local a serviços e direitos.

Profissões/Direitos Trabalhistas/Formas de contrato e os riscos do Trabalho Escravo em contextos rurais e urbanos.

Informar sobre direitos e serviços é uma forma de promover o exercício de cidadania dos indígenas Warao nos municípios e cidades por onde eles estejam no Brasil. Importante observar que são estruturas institucionais de garantia de direitos e precisam ser explicados dentro do contexto particular brasileiro de cidadania.

Aula 17.

Profissões; Sistema de Saúde Indígena no Brasil.

Noções de saúde, doença e morte são diferentes entre culturas distintas. Os xamãs e médicos indígenas podem ter um papel importante na cura e rituais de passagem, bem como as parteiras e a medicina natural e tradicional. Além disso, ao tratar do SUS, é importante lembrar também que o um Sistema Único de Saúde tem suas particularidades e diferenças com os serviços de saúde ofertados em outros países do mundo. Assim como outros sistemas e políticas públicas universais, como a educação, assistência social, educação financeira, podem precisar de uma contextualização.

Aula 18.

Revisão do curso; a lei e os povos indígenas no Brasil; a Lei Maria da Penha⁷.

Ao tratar deste conteúdo, observar a necessidade de buscar e convidar especialistas na temática ou dos órgãos competentes, para desenvolver rodas de conversa e um tratamento sensível, visando uma comunicação intercultural e qualificada sobre temas sensíveis e/ou específicos.

Aula 19.

Visita guiada ao Jardim Botânico de Brasília: Fauna e flora do Cerrado; Conservação ambiental; Cidades e meio ambiente.

Promover atividades extracurriculares e práticas, fora da sala de aula, podem ser muito bem-vindas pelo grupo. É importante comunicar, organizar e coordenar diretamente com as respectivas lideranças e familiares das/os alunas/os para, que as atividades sejam conduzidas de após o consentimento prévio, sem ruídos de comunicação, respeitando os hábitos e auto-organização das comunidades com as quais se está tendo contato no processo de ensino-aprendizado.

7. Tratar de temas sobre violências pode demandar pesquisas sobre os meios e instituições de apoio que podem ser acessados localmente para a garantia destes marcos de direito específicos. Além disso, é importante salientar que, no processo de migração, a convivência interétnica em abrigos e o contato com outras cosmologias e religiosidades, os Warao vem vivenciando diversas transformações em sua cultura, em parte pela necessidade de adaptação e sobrevivência. No entanto, essas mudanças têm causado conflitos internos entre homens, mulheres e pessoas LGBTQI+, bem como entre famílias e lideranças. Diante disso, a coesão social vem sendo enfraquecida por esses conflitos, gerando outros desencadeamentos como a desagregação de famílias e debilitação dos laços de confiança entre as redes de apoio mútuas. Então, quando falamos no tratamento de violências nas comunidades Warao, especificamente de gênero ou contra pessoas LGBTQI+, estamos falando de um sintoma consequente de vários outros fatores interrelacionados. Assim, ao tratar desses conflitos é necessário investigar a relação de fatores agregados e evidenciá-las nos processos de resolução comunitária dos conflitos.

Aula 20.

Entrega dos certificados de conclusão de curso.

Celebrar os rituais de passagem é um elemento que os Warao tem em sua organização cultural e é algo muito valorizado. Pensar em momentos simbólicos de encerramento e reconhecimento dos conhecimentos adquiridos pode ser algo que valorize a rede local de parceiros e fortaleça os vínculos construídos com os Warao durante o curso. Estes momentos tornam-se também em situações de troca e vivência em português.

Esse conjunto de conteúdos permitiu uma exposição imersiva na cultura lexical brasileira, na qual as palavras são um instrumento de compreensão social ou, conforme explicação de Barbosa:

“A partir dessa ótica, a língua passa a ser considerada não mais como um instrumento para a comunicação, mas como um depósito da cultura da qual ela é representante. Essa aliança entre língua e cultura vincula o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira às experiências significativas vividas e adquiridas no cotidiano, levando em consideração as interações sociais a que um aprendente é exposto, sobretudo quando se está em situação de imersão.” (Barbosa, 2008/2009, p. 40)

Os Warao tiveram acesso, portanto, a uma prática pedagógica culturalmente significativa, que não buscou depositar conteúdo para em seguida mensurar resultados. Não foram adotados testes, provas ou situações de cobrança de desempenho com vistas a classificar e ranquear comparativamente o nível de assimilação dos conteúdos linguísticos. O estabelecimento de um contexto de ensino – aprendizagem, no qual puderam ser acolhidos e ouvidos e onde puderam trocar conhecimentos sobre a língua, o país em que se encontram e as circunstâncias de onde saíram mostrou – se importante para restituir um sentido de reconhecimento, respeito e autonomia cerceados pela situação de migração e refúgio e abrigo. Nesse sentido, o curso promoveu uma pedagogia terapêutica para os Warao (Almeida & Rufino, 2018), com resultados satisfatórios para a “desestrangeirização” (Barbosa, comunicado oral, 14/06/21) da língua portuguesa tal como vivenciada no cotidiano do DF e do Brasil, conferindo maior autonomia e agencialidade aos Warao em suas relações interétnicas em contexto de migração e refúgio.

7.

Avaliação dos métodos e pedagogia utilizada

Avaliação dos métodos pedagógicos utilizados no ensino do português

O curso “Introdução ao Português para Indígenas Warao” foi realizado em curto espaço de tempo e com obstáculos de grande complexidade para sua implementação. Dentre os quais destacam-se: o contexto de pandemia da COVID-19; a distância cultural, linguística e de escolarização dos Warao; a ausência de informações sobre suas trajetórias, níveis de formação, interesses e capacidades profissionais e competências linguísticas, dentre outros. Soma-se a estes, outros obstáculos de menor complexidade, mas importantes em termos pedagógicos, como: instalações arejadas; iluminadas; limpas; material de prevenção à transmissão de COVID-19 como máscaras e álcool gel; e material didático como quadro branco, canetas, material escolar, caixa de som, computadores, projetor etc. Os Warao também demandaram apoio na forma de lanche para participarem do curso, uma vez que nos dias de realização do curso eles participavam pela manhã de curso de panificação em Samambaia –



Foto: © OIM 2021

Pesquisa DTM Nacional sobre a População Indígena Refugiada e Migrante Venezuelana, realizada em Boa Vista - RR, em 2021.

DF⁸, tendo pouco tempo entre deslocamentos para o almoço, descanso e retomada das atividades à tarde. Para equacionar esses pré-requisitos foram providenciados, em caráter solidário, pela OIM, ACNUR, IMDH e Administração de São Sebastião, além do uso de recursos próprios da equipe, todos os insumos necessários à realização do curso.

Em termos dos métodos pedagógicos utilizados, a opção pelo oferecimento do curso introdutório de Português em conformidade com as orientações pedagógicas – do ensino de Português como língua de acolhimento – e metodológicas – da Antropologia e da pesquisa-ação – propiciaram, como mencionado acima, a compreensão e uso do português em situações concretas de relações interétnicas. Não se trata de adquirir domínio linguístico sobre a semântica e a gramática da língua, mas em desenvolver a capacidade pragmática de utilização da língua em situações comunicacionais concretas, capaz, inclusive, de definir os termos da situação. A demonstração de compreensão e uso cotidiano do português pelos Warao cursistas

foi observada não somente em sala de aula, mas nas interações com a equipe da Cáritas e entre os Warao, que compartilhavam entre si os aprendizados no curso. O acompanhamento dos “seminários” feitos presencialmente e por videoconferência sobre temas do seu interesse também atestaram a compreensão do Português pelos Warao. Eles participaram das atividades com perguntas, comentários e depoimentos, aprofundando aspectos do seu interesse entre si e na língua warao. Em atividades de escuta de músicas, os Warao também demonstraram a capacidade de reconhecer e compreender frases completas e poéticas em português, registrando-as por escrito e apresentando sua interpretação uns para os outros, também em português. Pelo exposto, o curso cumpriu integralmente seus objetivos, além de ter oferecido subsídios imprescindíveis para replicação da experiência em outros momentos e locais.

Por último, cabe relatar que além da distância cultural, linguística e de escolarização dos Warao, a situação de abrigo das famílias Warao em local provisório foi o

8. Promovido pela OIM em parceria com a ADRA/DF e o SENAI/DF, no âmbito do Projeto Oportunidades, iniciativa da OIM de promoção da integração econômica de venezuelanos e migrantes de países vizinhos ao Brasil.

fator que agregou maior complexidade para a realização do curso de um ponto de vista operacional. Para que a experiência pedagógica ocorra, é necessário assegurar condições de infraestrutura e gestão da iniciativa. Esta situação implica o diálogo permanente com as lideranças Warao, na qualidade de coordenadores indígenas do curso, e com interlocutores da equipe do abrigo. Essa articulação é necessária tanto em termos interculturais quanto interinstitucionais para assegurar a aceitabilidade da ação, o que torna o planejamento, organização e execução do curso, um processo politicamente complexo e delicado.

A postura respeitosa, acolhedora e aberta da equipe responsável pelo curso frente aos cursistas, funcionários da equipe da Cáritas e funcionários da Administração de São Sebastião, dentre outros, foi reconhecida pelos Warao como expressão de qualidades importantes para a criação de vínculos de confiança que permitiram trocas de informações sobre si, sobre sua comunidade e sobre a situação de abrigamento no contexto das aulas e em momentos de confraternização. Não por outra razão, os Warao encontraram nas aulas a oportunidade para distensionarem as relações, marcadamente conflitivas, vivenciadas no espaço do abrigo, onde todos os aspectos de suas vidas são administrados por uma equipe responsável por assegurar sua manutenção e estabelecer regras de convivência e gestão, que por vezes se chocam com a forma de organização social e os interesses, compreensão e reivindicações dos Warao.

Outro ponto particular observado no decorrer do desenvolvimento do curso foi o fato de que, após o início das atividades, houve desistência por parte de 4 (quatro) cursistas, sendo 3 (três) mulheres. Foi apresentada a necessidade de cuidado com os filhos para a desistência. Ponto este que precisa ser verificado e pensado a partir de uma logística que inclua a presença das crianças em sala de aula ou que possibilite a proximidade das mães com seus filhos.

Por último, cumpre relatar que a situação de abrigamento também se mostrou complexa devido à sobreposição de iniciativas por parte das agências

internacionais para a migração e o refúgio, assim como por diferentes entidades e integrantes do Governo Federal, Distrital, da academia e da sociedade civil, que acessam ora simultânea ora consecutivamente os Warao com propostas de projetos, cursos e atividades que visam apoiar, auxiliar e contribuir para sua presença no Brasil e no DF. Essa atuação precisa ser coordenada previamente em um calendário programático comum e que deve ser oportunamente apresentado de modo prévio e esclarecido aos Warao para sua efetiva implementação.

Assim, pode-se afirmar que a apresentação prévia da equipe e da proposta às lideranças Warao e a organização subsequente da consulta direta à comunidade com relação a proposta de curso foram ações garantidoras não somente da implementação do curso, mas também e ao lado das práticas pedagógicas adotadas da frequência e permanência dos Warao, salvo poucas exceções, até o seu término. A realização do curso de português como língua de acolhimento em nível introdutório se mostrou, portanto, acertada como atividade que propiciou um espaço de escuta compreensiva, respeitosa e horizontal, tanto dos Warao como de integrantes da equipe da Cáritas, assim como de servidores do próprio GDF, quem buscaram o espaço do curso para tentar uma interlocução direta com as lideranças Warao. Essa interpretação foi validada pelos próprios Warao ao manifestarem publicamente a importância do curso para desenvolver suas habilidades linguísticas e comunicacionais em português, convidando-nos a continuar com outras iniciativas no campo da educação para sua comunidade no Distrito Federal. Entretanto, a continuidade dessa atuação foi condicionada pelos próprios Warao à obtenção de espaço próprio, onde possam se estabelecer autonomamente como uma comunidade indígena, segundo seus usos, costumes e tradições, o que certamente constituirá uma situação intercultural mais apropriada para o ensino – aprendizagem do português e outros conhecimentos necessários à sua vida entre o Brasil e a Venezuela.

8.

Recomendações às políticas de educação

1. Assim como foi importante para o curso contar com pessoas que tinham algum conhecimento sobre a história e a trajetória do povo Warao, cabe contemplar este critério também para um trabalho junto às escolas que recebam alunos Warao e promover o fortalecimento destes conhecimentos por meio de parcerias entre as diversas instituições.
2. O direito a ter uma escola diferenciada não é de todo incompatível com o acesso às escolas públicas urbanas. Nestes casos, é preciso acompanhar a inserção e valorizar as boas práticas de acolhida destes alunos e alunas em diferentes espaços educativos e escolas formais.
3. Se entendemos que uma escola diferenciada e indígena deve estar inserida em contextos e espaços comunitários, a política de acesso à educação e a valorização das línguas indígenas devem ser mais um requisito para se repensar formas de acolhida que não se reduzam aos abrigos.
4. Recomenda-se o desenho de políticas que valorizem a língua indígena, uso da língua em diferentes meios, radio, mídias, impresso, vídeos, cartilhas, entre outros.
5. Devem-se considerar as diferenças dialetais e culturais entre os Warao de regiões de origem diferentes na Venezuela na construção dos currículos e conteúdos educacionais.
6. Valorizar as diversas competências linguísticas entre a população Warao, os bilíngues (warao e espanhol), daqueles que falam ou compreendem bem o português, entre outros, através de políticas para intérpretes comunitários, mediadores culturais, entre outros.

7. Acolher a demanda para o aprendizado da língua portuguesa, com a metodologia língua de acolhida (ver material Vivendo e Aprendendo no Brasil) para grupos diferenciados e incluir as mulheres nestes grupos.
8. Formular um guia de informações para serem entregues às escolas que acolham estudantes Warao e alimentar uma rede entre elas, para promover as boas práticas de inserção escolar.
9. Promover a formação de um grupo de profissionais Warao de diferentes estados, para construção de materiais didáticos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) escolares em escolas urbanas que valorizem a cultura Warao e grupos EaD que dialoguem e forneçam subsídios para os próprios Warao e para escolas públicas.
10. A partir de uma construção coletiva com o apoio de defensores da DPU, do MPF, universidades, ONGs, outros e, claro, os próprios Warao, a viabilização de um guia para o acesso a escolas públicas, poderia favorecer o acesso à educação em contexto de mobilidade, para promover a continuidade nos processos de escolarização e inclusão escolar. O guia também poderia criar dinâmicas circulares para que a documentação escolar seja facilitada entre escolas. Essa não é uma ideia nova, várias iniciativas foram e estão sendo feitas para a construção de redes de acolhimento dos refugiados e migrantes em vários estados do Brasil.

9.

**Referências
bibliográficas**

10.

**Referências
audiovisuais**

11.

Anexo 1

9. Referências bibliográficas

Albert, Bruce; Senra, Estêvão Benfica (Org.), 2021. Puu Naki Thëã Oni: O conhecimento yanomami sobre abelhas. Acervo Instituto Socioambiental, São Paulo-SP, Brasil. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/puu-naki-thea-oni-o-conhecimento-yanomani-sobre-abelhas>. Acesso em: 15/07/22.

Almeida, Raisa Grasielle Rodrigues RUFINO, Emmanoel de Almeida, 2018. Perspectiva terapêutica da pedagogia do oprimido de Paulo Freire: Uma leitura fenomenológica existencialista. In: Psicologia e Interfaces, v. 2, n. 1. Revista Educação, Brasil.

Anuniação, Renata Franck Mendonça, 2018. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de Português como língua de acolhimento. Revista X, v. 13, n. 1. Curitiba-PR, Brasil, p. 35-56.

Baniwa, Gersem, 2019. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Laced, 1 ed. Mórula, Rio de Janeiro-RJ, Brasil, pp. 296.

Barbosa, L. M. A., 2020. Ensino aprendizagem de português para falantes de outras línguas em contexto universitário: Da práxis reflexiva ao acolhimento. In: Línguas estrangeiras aplicadas: Trajetórias e possibilidades (Pereira, Fernanda Alencar), v. 1. Pontes Editores, Campinas-SP, Brasil, pp. 89-99.

Barbosa, L. M. A., 2019. Português Língua de Acolhimento: O que a prática nos ensina? In: Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada (Walkyria Magno e Silva; Wagner Rodrigues Silva; Diego Muñoz Campos), 1 ed., v. 1. Pontes Editores, Campinas-SP, Brasil, pp. 209-226.

Barbosa, L. M. A., 2016. Imigrations et défis dans le contexte de l'enseignement du portugais comme langue d'accueil à l'Université de Brasília. In: Forma Breve, v. 1. Brasília-DF, Brasil, pp. 716-726.

Ministério da Educação (Brasil), 1998. Referencial Curricular Nacional para Educação Intercultural Indígena. Brasília. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700. Acesso em: 15/07/22.

Ministério da Educação (Venezuela), 2004. Guia Pedagógica Warao para uma educação intercultural bilíngue. Caracas, Venezuela, pp. 211

Moreira, Elaine; Torelly, Marcelo, 2020. Soluções Duradouras para indígenas migrantes e refugiados no contexto do fluxo Venezuelana no Brasil. Organização Internacional para as Migrações (OIM), Brasil. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/OIM%2520_solucoes_duradouras_para_ind%25C3%25ADgenas_migrantes%2520web.pdf. Acesso em: 15/07/22.

Paredes, Jesus Desidério Nunes (et all), 2019. Educação escolar indígena Warao: práticas de uma pedagogia decolonial na Amazônia Paraense. Cadernos de Campo 4, n. II. PPGA/UFPA, Pará, Brasil.

Pereira dos Santos, Isis; Gonzalo Zambrano, Cora Elena, 2019. Percepções sobre aprendizagem e uso de língua portuguesa por indígenas venezuelanos da etnia Warao refugiadas em Pacaraima/RR Miraquitã, v. 7, n.2. UFAC, Acre, Brasil, pp. 180-193.

Torelly, Marcelo; Yamada, Erika, 2018. Aspectos jurídicos da atenção aos Indígenas Migrantes da Venezuela para o Brasil. Organização Internacional para as Migrações (OIM), Brasil. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/BRL-OIM%2520004.pdf>. Acesso em: 15/07/22.



10. Referências audiovisuais

Instituto Socioambiental (Brasil), 2022. PUU NAK THĚĂ ONI: O conhecimento Yanomami sobre abelhas! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ztL5Lp00yEg>. Acesso em: 15/07/22.

Observatório das Migrações (Brasil), 2021. Diálogo do Observatório das Migrações da UNB: Migrações e educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SXDMww2pktc>. Acesso em: 15/07/22.

Unifec; Aldeias Infantis (Brasil), 2022. Ciclos de capacitações sobre educação indígena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-wDswQ-tP8g>. Acesso em: 15/07/22.

Unicef (Brasil), 2022. Povo Warao: interculturalidade e ação pedagógica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IIIDDI9UtrI>. Acesso em: 15/07/22..



11. Anexo 1

ementa: Português Língua de Acolhimento – Nível Iniciante 1

Público: Indígenas da Etnia Warao

Carga Horária – 40 horas

Professora responsável: Lúcia M. de Assunção Barbosa

Ementa:

O curso de Português Língua de Acolhimento propõe uma introdução a um repertório gramatical e temático da língua e da cultura brasileira, visando uma sensibilização a elementos considerados mais urgentes para uma inserção linguística e laboral do grupo recém-chegado.

Objetivo geral:

Abordar aspectos da língua portuguesa na sua vertente formal e informal por meio de aulas expositivas com material didático elaborado especificamente para o atendimento do grupo.

Objetivos específicos:

- Abordar aspectos linguísticos e culturais do Brasil;
- Praticar o português falado e escrito;
- Ampliar conhecimentos sobre legislação trabalhista;
- Sobre práticas sociais brasileiras cotidianas e conhecimentos e aprendizagens diversas relacionados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula;

Conteúdos desenvolvidos:

Expressões úteis para a sala de aula

- – Professora, não entendi, pode explicar novamente?
- – Tenho dúvida;
- – Poderia repetir, por favor?
- – Professora, poderia falar mais devagar?

Apresentar-se; Falar de si:

- – Como você se chama/Qual é o seu nome?
- – Quantos anos você tem/Qual a sua idade?
- – Qual a sua nacionalidade?
- – O que você gosta de fazer?
- – Por que você quer aprender português?

Saudações e expressões importantes

- Informal: – Oi! Olá!
- – Como vai?
- – Tudo bem?
- – Muito prazer!
- – Prazer em conhecer!

Saudações do dia

- – Bom dia!
- – Boa tarde!
- – Boa noite!

Solicitação

- – Com licença!
- – Por favor!
- – Por gentileza!

Agradecimentos

- – Obrigado! Obrigada!
- – Muito obrigado/a
- – Valeu (informal usado – em geral – pelos jovens)
- – De nada!

Pedido de desculpa

- – Me desculpe
- – Sinto muito
- – Perdão

Despedida

- – Tchau!
- – Até mais
- – Até logo
- – Até amanhã

Alfabeto

- Consoantes e vogais
- Dígrafos

Siglas utilizadas em Brasília

Números

- Utilidade dos números:
- Endereços (em Brasília)
- Celular/ telefone
- CPF e RG
- Dinheiro
- Horário (que horas são?)
- Tempo/duração (até que horas? Quantas horas de curso? Quanto tempo de espera?..)
- Futebol (tempo da partida= 45 minutos)

Dias da semana

Meses do ano; datas comemorativas; feriados, festas nacionais (carnaval, páscoa, dia das mães, dia dos namorados, dia dos pais, natal, ano novo, aniversário)

- Que dia é o seu aniversário? Qual a sua data de nascimento?
- Forma de escrever as datas (___/___/___) relação dos meses com os números.

Estações do ano e clima (outono, inverno, primavera e verão)

Brasília (a história da cidade, como funciona o Plano Piloto)

Regiões brasileiras (mapa do Brasil)

Verbos “ser” e “estar” (no presente do indicativo)

Família e relações familiares (pai, mãe, irmãos, tios, primos, avós, tios, cunhados, sogros, genro/nora, sobrinho, padrasto, madrasta)

Vocabulário do computador (mouse, tela, estabilizador, cpu, teclado)

Contexto: breve história de Brasília

Falsos amigos: diferenças entre algumas palavras em espanhol e em português

Profissões

Direitos trabalhistas

Procedimentos:

Aulas expositivas e dialogadas com proposições de atividades de compreensão e produção oral.

Produção escrita de textos curtos.

Atividades gramaticais corrigidas em sala de aula a partir de uma interação permanente com os participantes.

Material utilizado:

O curso utilizou material didático próprio, elaborado pela equipe de professoras e pesquisadores(as) envolvidos no Projeto com o objetivo de atender as demandas do grupo

