



Universidade Estadual  
da Região Tocantina  
do Maranhão

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, TECNOLÓGICAS E LETRAS -  
CCHSTL  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JARETE SILVA RIBEIRO**

**MAIRA PEREIRA DE ABREU**

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA  
NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL COM A COMUNIDADE INDÍGENA  
VENEZUELANA WARAO REFUGIADA NA CIDADE DE AÇAILÂNDIA-MA**

Açailândia-MA

2024





**JARETE SILVA RIBEIRO**  
**MAIRA PEREIRA DE ABREU**

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA  
NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL COM A COMUNIDADE INDÍGENA  
VENEZUELANA WARAO REFUGIADA NA CIDADE DE AÇAILÂNDIA-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais, Tecnológicas e Letras (CCHSTL), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus Açailândia como requisito obrigatório para obtenção de título em pedagogia Licenciatura.

Orientador: Prof. Me. Fausto Ricardo Silva Sousa

Açailândia-MA

2024



R484p

Ribeiro, Jarete Silva

Práticas de alfabetização e letramento em língua portuguesa numa perspectiva intercultural com a comunidade indígena venezuelana warao refugiada na cidade de Açailândia-MA / Jarete Silva Ribeiro. – Açailândia: UEMASUL, 2024.  
59 f. : il.

Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Açailândia, MA, 2024.

Orientador: Prof. Me Fausto Ricardo Silva Sousa.

1. Warao. 2. Alfabetização. 3. Indígena. 4. Venezuela e cultura. 5. Abreu, Maira Pereira de. I. Título.

CDU 376-054.62:572.95(812.1)

**JARETE SILVA RIBEIRO**  
**MAIRA PEREIRA DE ABREU**

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL COM A  
COMUNIDADE INDÍGENA VENEZUELANA WARAO REFUGIADA NA  
CIDADE DE AÇAILÂNDIA-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais, Tecnológicas e Letras (CCHSTL), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus Açailândia como requisito obrigatório para obtenção de título em pedagogia Licenciatura.

Aprovado em: 23 / 02 / 2024

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**FAUSTO RICARDO SILVA SOUSA**  
Data: 08/03/2024 10:59:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Me. Fausto Ricardo Silva Sousa (Orientador)

Mestre em Educação-Formação Docente em Práticas Educativas

Universidade Federal do Maranhão-UFMA

---

Prof. Dra. Gabriela Guimarães Jerônimo

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa

Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista -  
UNESP/Araraquara

---

Prof. M<sup>a</sup>. Leidiane de Souza Silva Pereira

Mestre em Educação-Formação Docente em Práticas Educativas

Universidade Federal do Maranhão-UFMA



## AGRADECIMENTOS

Agradecemos antes de tudo a Deus, por ter nos concedido saúde e foco para efetivação deste trabalho. Segundo aos nossos familiares, pelo apoio e ajuda, que foi essencial para a elaboração, aplicação, escrita e correção do nosso projeto.

Ao nosso orientador, professor mestre Fausto Ricardo Silva Sousa, por guiarnos durante a pesquisa, via processos de reflexão das nossas práticas pedagógicas, correções, conselhos e materiais que foram de bastante valia para a eficácia do escrito.

Ao líder do grupo indígena, por ser solícito ao nos receber em seu espaço de trabalho e expor sem aversões sobre a jornada de refúgio e estadia dos indígenas Warao no território brasileiro.

Agradecemos em especial as 2 (duas) irmãs e os 2 (dois) irmãos Warao, por proporcionar momentos únicos e partilhar as mais distintas singularidades educacionais, sociais, econômicas e afetivas, durante a nossa estadia com elas e eles. “*Muchas gracias niños*” por compartilhar momentos íntimos de suas vidas e permitir conhecê-las(los) em um processo contínuo, que ficará sempre marcado em nossas jornadas acadêmicas e principalmente em nossas vidas pessoais.

À representante do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán (CDVDH/CB), por esclarecer nossas dúvidas a respeito das práticas socioeducativas, desempenhadas pelo centro com o grupo indígena Warao.

À escola municipal de ensino na qual as(os) alunas(os) estão matriculadas, por disponibilizar um horário e o espaço para a aplicabilidade das intervenções, que foi de extrema relevância para a concretização deste trabalho.

Agradecemos a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) por nos permitir, através da graduação em pedagogia licenciatura, ter um olhar humanizado para a área educacional, buscando sempre atuar com enfoque em práticas socioeducativas.





*“A educação é importante para aprender a defender  
sua etnia, sua cultura e, assim, servir à sociedade.”*

*(Plácido Benítez)*





## RESUMO

Este estudo apresenta em seu corpo as motivações do artifício de refúgio do grupo indígena venezuelanos Warao ao Brasil, apresenta as principais dificuldades das crianças Warao no processo de alfabetização e letramento em língua portuguesa, contextualiza a atuação do Centro de Defesa da Vida dos Direitos Humanos Carmen Bascarán - CDVDH/CB de Açailândia-MA e exhibe como ocorreu o procedimento de colaboração no processo de alfabetização e letramento dessas crianças, através de pesquisas bibliográficas, pesquisa-ação, tanto na ótica objetivista, quanto na ótica subjetivista e considera a prisma da interculturalidade e os círculos de cultura de Paulo Freire. Além de elucidar as relações sociais que permearam os processos de socializações e de pesquisas dentro de ambientes educacionais formais e não formais, como também, a importância do partilhamento de compreensões dos aspectos culturais e preservação desses povos.

**Palavras-chaves:** Warao, alfabetização, indígena, Venezuela e cultura.





## RESUMEN

Este estudio presenta las motivaciones de la decisión del grupo indígena venezolano Warao de buscar refugio en Brasil, así como las principales dificultades enfrentadas por los niños Warao en el proceso de alfabetización en portugués, contextualiza el trabajo del Centro de Defensa de la Vida y de los Derechos Humanos Carmen Bascarán - CDVDH/CB en Açailândia-MA y muestra cómo colaboramos en el proceso de alfabetización de estos niños, a través de la investigación bibliográfica, la investigación-acción, tanto desde una perspectiva objetivista como subjetivista, y considera el prisma de la interculturalidad y los círculos de cultura de Paulo Freire. Además de dilucidar las relaciones sociales que permearon los procesos de socialización e investigación dentro de los ambientes educativos formales y no formales, así como la importancia de compartir comprensiones sobre los aspectos culturales y la preservación de estos pueblos.

**Palabras clave:** Warao, alfabetización, indígena, Venezuela y cultura.





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDVDH/CB	Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia-MA
COMUCAA	Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e do Adolescentes de Açailândia Maranhão
CPF	Cadastro de Pessoa Física
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OI,	Órgãos Governamentais, e Organismos Internacionais
OIM	Organização Nacional dos migrantes
ONG	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
nº	Número
p.	página
MA	Maranhão
PA	Pará
Ph.D.	“Philosophy Doctor” Doutor em alguma área do conhecimento.
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prof.	Professor
Prof. <sup>a</sup>	Professora
QEdu	plataforma que contém os principais dados do nosso ensino básico
RR	Roraima
TO	Tocantins
TV	Televisão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- primeiro contato com o líder e crianças Warao	21
Figura 2- Ficha com anotações sobre as hipóteses silábicas	38
Figura 3- levantamento do universo vocabular	42
Figura 4- desenhos das crianças sobre as moradias na Venezuela	43
Figura 5- crianças pesquisando comidas típicas da Venezuela	43
Figura 6- crianças respondendo atividade impressa	44
Figura 7- meninas utilizando o aplicativo "Silabando"	46
Figura 8- crianças realizando a leitura das famílias silábicas	46
Figura 9- menino formando palavra com alfabeto móvel	47
Figura 10- crianças escrevendo palavras do "ditado mudo"	49
Figura 11- menina realizando a leitura de texto e menino formando palavra	49
Figura 12- crianças realizando de forma coletiva a separação silábica	50
Figura 13- estudantes resolvendo questões de atividade impressa com auxílio	51
Figura 14- meninos resolvendo questões de atividade impressa	52
Figura 15- crianças expressando-se sobre os momentos de intervenção	52





## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1- A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	15
1.1 Contextualização dos indígenas venezuelanos Warao e o processo de refúgio a Açailândia-MA .....	18
1.2. O primeiro contato com os indígenas Warao; um encontro intercultural.....	20
CAPÍTULO 2- PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS JUNTO ÀS CRIANÇAS INDÍGENAS VENEZUELANOS WARAO .....	25
2.1. As práticas socioeducativas do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia-MA desenvolvidas com os indígenas Warao .....	26
CAPÍTULO 3- CAMINHOS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA .....	30
3.1. O processo de Alfabetização e letramento segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky .....	32
3.2. Círculos de cultura de Paulo Freire como princípio alfabetizador intercultural .....	34
3.3. A educação no contexto do município Açailandense .....	36
CAPÍTULO 4- ITINERÁRIO METODOLÓGICOS PERCORRIDO .....	39
4.1. Práticas de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa junto às crianças Warao .....	41
4.1.1 Primeiro dia (25 de outubro de 2023).....	44
4.1.2 Segundo dia (27 de outubro de 2023) .....	45
4.1.3 Terceiro dia (30 de outubro de 2023). .....	46
4.1.4 Quarto dia (06 de novembro de 2023).....	47
4.1.5 Quinto dia (08 de novembro de 2023) .....	48
4.1.6 Sexto dia (10 de novembro de 2023).....	49
4.1.7 Sétimo dia (13 de novembro de 2023).....	50
4.1.8 Oitavo dia (14 de novembro de 2023) .....	51
4.1.9 Nono dia (20 de novembro de 2023) .....	51
4.1.10 décimo dia (22 de novembro de 2023).....	52
4.2. resultados e discussão.....	53
4.3. Considerações finais .....	54
REFERÊNCIAS .....	57



## INTRODUÇÃO

A República Federativa Brasileira é um local que recebe diariamente fluxos migratórios dos mais variados países da América do Sul, por fazer fronteira com as mais diversas nações. Diferente dos imigrantes que avistam o Brasil como um local que oportuniza melhores condições de vida em comparação com as suas áreas de origem, os refugiados são indivíduos forçados a migrarem por identificarem riscos claros de morte pelos mais diversos motivos, destaca-se a intolerância religiosa, guerras, sistemas políticos opressores e crises econômicas. De acordo com Pinto e Obregon (2018) a crise-política da Venezuela iniciou-se advento de uma instabilidade petroleira que é uma das principais causas de refugiados venezuelanos, entre eles evidenciam-se os indígenas da etnia Warao, a qual é a 2ª (segunda) maior comunidade nativa da Venezuela. Os primeiros registros de fluxos dos povos originários em território brasileiro ocorreram no ano de 2014, mas, somente em 2019, chegaram no município açailandense.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de criação de n.º 5.371/67 da Fundação Nacional do Índio — FUNAI, a regulamentação do estatuto sob o Decreto de n.º 9.010/2017, os Direitos Universais reconhecidos em tratados e estendidos a todos os cidadãos, sem distinção, os Direitos dos Migrantes, sendo aqueles garantidos a todos os migrantes, independentemente de serem ou não indígenas, e os Direitos como indígenas propriamente, as diretrizes estabelecidas na Nova Lei de Migração 13.445/17 e o ordenamento Jurídico Nacional sobre os Povos Indígenas contemplam os princípios e diretrizes que resguarda os povos Warao. Porém, dentre esses dispositivos é possível averiguar o acesso à educação disponibilizado aos povos indígenas Warao abrigados no município de Açailândia-MA, carecendo se conectar com a cultura brasileira para uma melhor adaptação ambiente em que residem no momento, sem que dispusesse de sua identidade cultural.

Desta forma, nota-se que mesmo com a permanência dos indígenas venezuelanos Warao na cidade de Açailândia-MA, são escassos os números de projetos e políticas públicas que contribuem assertivamente no processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa. Por isso, é imprescindível contribuir com o ensino-aprendizagem de crianças venezuelanas e, ao mesmo tempo, compreender como se dá o processo de alfabetização e letramento em Língua



Portuguesa de crianças da comunidade indígena venezuelana Warao, refugiadas(os) na cidade de Açailândia–MA que se faz problemática de nosso estudo.

Com o propósito de construir e partilhar compreensões dos aspectos culturais de alfabetização e letramento de crianças Warao, definimos como objetivo geral analisar e colaborar com o processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa das crianças da comunidade indígena venezuelana Warao. Como objetivos específicos abarcamos: compreender as motivações do processo de refúgio do grupo indígena venezuelana Warao ao Brasil; Identificar as principais dificuldades das crianças indígenas no processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa; contextualizar a atuação do Centro de Defesa da Vida dos Direitos Humanos Carmen Bascarán — CDVDH/CB de Açailândia–MA com as crianças Indígenas Warao Venezuelanas; e contribuir com o processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa de crianças indígenas Warao, a partir de necessidades educacionais apresentadas pela própria comunidade.

Esse trabalho originou-se de estímulos de caráter social, pessoal, acadêmico e educacional. Referente ao aspecto social, pensar em medidas que contribuem com a valorização e a preservação da identidade, língua e cultura indígena é de extrema urgência, já que o processo de refúgio colabora para o enfraquecimento de práticas culturais. Além disso, esse trabalho teve em vista garantir que as práticas de ensino-aprendizagem fossem efetivadas e que favorecessem o acolhimento, socialização e integração, com enfoque em uma ação humanizada que ampara os alunos Warao, buscamos uma transformação social na progressão educacional.

Do lado particular, em convívio no município de Açailândia–MA no qual residimos, presenciamos em momentos distintos, episódios nos quais crianças indígenas da etnia Warao enfrentavam dificuldades com o uso da Língua Portuguesa e ao acompanhar as atividades socio educacionais desenvolvidas pelo Centro de Defesa da Vida dos Direitos Humanos Carmen Bascarán — CDVDH/CB via Instagram junto à comunidade Warao. Despertou-nos o interesse em contribuir efetivamente no processo educacional. Além disso, contribuiremos com atividades que pudessem promover mudanças sociais, por meio da introdução de exercícios de inclusão dessas crianças no ambiente escolar.

Durante a graduação, o arcabouço teórico e prático que adquirimos no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL, campus Açailândia, por meio das disciplinas de fundamentos



antropológicos da educação, que abarcou o estudo acerca do etnocentrismo indígena, que enfatiza a etnia como centro da cultura de um povo, além do componente curricular Educação do Campo, que integrou discussões a respeito do ensino em comunidades rurais, como as indígenas do Estado Maranhense, no qual ocasionou o interesse em contribuir de forma educacional com a comunidade indígena. Idealizamos a aplicabilidade deste trabalho para maiores compreensões sobre o processo de ensino-aprendizagem e práticas socioeducativas utilizadas no âmbito escolar, proporcionando uma contribuição de cunho social.

Em uma perspectiva educacional, pensar em medidas pedagógicas assertivas de socialização, acolhimento e inclusão dirigida a esse público, em especial as crianças indígenas da etnia Warao, é de máxima emergência. Desta forma essa pesquisa assumiu o compromisso com a reposição de defasagens educacionais de crianças Warao e contribuiu com o processo de alfabetização e letramento, já que, preparar um ambiente letrado é cultivar e exercitar práticas sociais relativas à leitura e escrita, permitindo à criança desenvolver conceitos e competências funcionais relacionadas ao letramento.

A jornada da pesquisa utilizou a metodologia de pesquisa-ação e bibliográfica e adotou a abordagem qualitativa. O processo de coleta de dados contou com entrevistas com o líder do grupo Warao, com a diretora da instituição de ensino que as crianças estão matriculadas e com a representante do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán (CDVDH/CB), além de contar com a abordagem da interculturalidade e o círculo de cultura de Paulo Freire, apoiando-se nos seguintes passos: investigação, tematização e problematização para aplicabilidade das intervenções educacionais.

O projeto foi idealizado e executado por acadêmicas do curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL campus Açailândia-MA, Jarete Silva Ribeiro e Maira Pereira de Abreu, orientado pelo professor mestre Fausto Ricardo Silva Sousa e com a colaboração de uma Escola Municipal de Açailândia, que disponibilizou o auditório para a realização das intervenções.

Estruturalmente, a presente monografia está organizada em 4(quatro) capítulos. O primeiro capítulo é intitulado “A educação intercultural”, no qual mostra as motivações que obrigaram vários Indígenas Warao buscarem meios de



sobrevivência no Brasil, por processos de refúgio, além de apresentar como transcorreu o primeiro contato com o grupo emigrado em Açailândia–MA.

O capítulo 2, nomeado “Práticas socioeducativas junto às crianças indígenas Warao venezuelanas”, analisamos e esclarecemos as práticas socioeducativas desenvolvidas pelo Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia–MA.

Capítulo 3, exhibe os “Caminhos para alfabetização e letramento em Língua Portuguesa”, através da contextualização dos sistemas de ensino em Língua Portuguesa, círculos de cultura de Paulo Freire como princípio alfabetizador em uma perspectiva intercultural e descrevemos como ocorrem os processos educativos no contexto Açailandense.

O último capítulo, designado de “Itinerário metodológico percorrido” apresenta os métodos utilizados durante a pesquisa, as intervenções de alfabetização e letramento desenvolvidas com as 4 (quatro) crianças indígenas Warao e os ponderamentos e epílogos finais do trabalho produzido.

À vista disso, abonar a importância da função social da escola como necessidade para apropriação de bens culturais e da leitura e escrita, além de tornar o processo educacional inclusivo, com ênfase no convívio real e necessário para eliminar as barreiras do preconceito e garantir a participação diversa, respeitando a identidade e a diversidade no ambiente escolar. Abonar aí a importância de trabalhar a alfabetização e letramento de forma conjunta com os aspectos singulares do grupo, numa dimensão intercultural.



## CAPÍTULO 1- A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A perspectiva de uma educação intercultural preocupa-se por tratar temáticas de equidade, respeito aos direitos humanos, ascensão de valores e aceitação e não apenas como mero assunto que deve ser incorporado ao currículo escolar. Busca principalmente orientar para uma educação onde as práticas são definidas democraticamente e que possui a pretensão de justiça sociais e culturais.

O escritor bacharel em história, doutor em Sociologia e pesquisador na área de Etnologia Indígena, Roque de Barros Laraia (2001), articula em sua obra “Cultura: um conceito antropológico” que um dos fatores determinantes no processo de construção cultural é a comunicação que se dá através de símbolos, e dentro desse processo podemos transmitir informações, interpretar e armazenar, assim gerando cultura.

Laraia (2001) menciona o Filósofo chinês Confúcio, que defende a ideia de que os seres humanos nascem de forma igual, mas o que distinguem os indivíduos uns dos outros são seus hábitos, ou seja, os que nos diferencia é a cultura, trazendo para discussão conceitos e ideias referentes ao determinismo biológico e geográfico. O “Determinismo biológico” defende a ideia de que as características físicas e psicológicas são definidas por meios naturais, além de defender que há aspectos genéticos superiores e inferiores. Partindo desse conceito, é a biologia que irá definir se as pessoas serão capazes de realizar uma determinada atividade, mas evidenciando que esse conceito não é determinante.

O escritor discorre sobre o “determinismo geográfico”, conceito esse que defende que os indivíduos estão condicionados a realizar determinadas funções de acordo com o espaço geográfico que ocupam, também idealiza que a cultura de determinado local é superior aos demais. Laraia (2001) refuta essas ideias ao discorrer que o ser humano é o único animal que rompeu suas limitações biológicas e geográficas e dominou toda a natureza, pois é o único que possui cultura. O autor expõe a forma que ocorreu a construção do conceito de cultura de forma histórica até a atualidade.

Diante dessa discussão, podemos compreender que os aspectos culturais se principiam de um conjunto de crenças e valores que são repassados em um meio social e que podem indicar diálogos e estabelecer interações, já que todo o processo é baseado em aprendizagens, onde conceitos, procedimentos e atitudes precisam ser



diariamente repensados de acordo com as singularidades humanas, na medida que emergem as necessidades.

Além disso, O Ph.D. e pesquisador na área de Teoria do Currículo, Tomaz Tadeu (2014) em seu livro intitulado “A produção social da identidade e da diferença”, discute a questão do multiculturalismo como meio de explorar e pensar a individualidade e a diversidade no âmbito educacional. O autor defende que é necessário a reelaboração do currículo e que nele seja colocado como centro a temática da diferença ao invés da igualdade, que a pedagogia não se detenha em apenas lembrar sobre os aspectos da diversidade.

No âmbito de discutir o multiculturalismo no espaço escolar, Silva (2014) aborda acerca das relações dos sistemas de poder na diferenciação, pertencimento em que as identidades e as diferenças sempre estarão envoltas com inclusão ou exclusão na sociedade que valoriza o poder econômico e cultural elitista, esses aspectos de identidade também são divisores das classes sociais que o mundo é ordenado.

Portanto, a identidade e a diferença é uma atividade de sentidos e significados a sociedade, além disso, também é um processo de construção, fragmentada, instável, contraditório e inacabado e encerra o capítulo mostrando quatro propostas para lidar com a diversidade, a primeira enxerga o assunto como algo benéfico, a segunda diz que se dentro da diversidade houver preconceito ou discriminação é algo meramente psicológico que precisa ser tratado pedagogicamente, a terceira proposta ver as diferenças como algo exótico e a quarta sugestão de percorrer a diversidade como uma questão política discursiva.

A vista disso, faz-se necessário adotar a abordagem da interculturalidade como medida central no processo de ensino-aprendizagem, visto que parte de uma “situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural” (Candau, 2000, p. 55). Compreendendo o processo de alfabetização e letramento, com base nessa conduta que percebe e valoriza a cultura durante todo o fazer pedagógico, mais que trabalhar os processos educacionais pautados na valorização das singularidades é acima de tudo, uma medida de preservação e difusão de raízes culturais, que aos coletivos populares e exhibe principalmente uma ótica de valorização humana.



A professora titular emérita, doutora e pós-doutora em educação Vera Maria Ferrão Candau (2000), discorre sobre a importância de utilizar a interculturalidade no espaço educacional, já que esse viés tem como princípio a participação ativa e a sensibilidade, além de adotar as particularidades da cultura como uma ferramenta principal no processo educacional.

A educadora argumenta ainda que o sistema pedagógico precisa reconhecer as diferenças em suas práticas, além de buscar medidas para trabalhar as desigualdades e as diferenças que consiga reconhecer, respeitar e compreender as especificidades dos grupos, para poder desvencilhar-se da homogeneidade cultural presente nas instituições.

A escritora pontua que não existe um modelo pronto, assim fazer-se necessário estar conectado com o contexto do local e deixar de ver as diferenças como problema e enxergar como algo positivo. É preciso combater as desigualdades, mas as diferenças precisam ser valorizadas e respeitadas no contexto escolar e assim ver as singularidades como métodos de ensino.

Nesse sentido, o canadense Peter McLaren (1997), aponta que a interculturalidade parte do multiculturalismo crítico, que se inicia da premissa da resistência, abancar por meio de uma política de transformação, além de buscar uma inovação nas lutas de linha sociais, constitucionais e de significados em vigor ao referenciar-se as classes, gênero, raça e ressalta que precisamos enxergar os aspectos culturais como algo que precisa ser discutido e valorizar as diferenças.

A jornada de uma educação intercultural promoverá a valorização dos diversos grupos culturais, para reconhecer as particularidades, além disso, é uma perspectiva educacional que realça a cultura, portanto das ferramentas para a elaboração de uma comunidade democrática, plural e humana, já parte de políticas de equidade e de reconhecimentos identitários.

A doutora em educação Catherine Walsh (2012, p.61) discorre que a “interculturalidade está presente nas políticas públicas e nas reformas educacionais e constitucionais, e é um eixo importante tanto na esfera institucional nacional como na esfera Inter/transnacional e de cooperação”. Assim compreendemos que a educação intercultural é um procedimento dinâmico e permanente, onde se estabelece uma relação entre os sujeitos que permite transmitir conhecimentos e práticas culturais, buscando sempre um contato próximo interpessoal, além disso, estabelece diálogos para a compreensão das desigualdades sociais, econômicas e políticas.



A vista disso, podemos inferir que a educação intercultural corrobora para a alfabetização e letramento de indígenas venezuelanos, já que segundo Silva (1998), a educação indígena busca a revitalização e a reelaboração das singularidades dos grupos visando sempre a emancipação social, tendo como objetivo a conquista de sua autonomia social e cultural.

Afirmção das diferenças culturais é uma parte que integra as relações interpessoais, ressaltando que o espaço escolar deve adicionar práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento dessas relações, buscando meios permissíveis ao aprendizado dos diferentes grupos sociais, respeitando e valorizando as diversidades culturais sem isolá-las, mas que proponha e efetive uma verdadeira interculturalidade.

Segundo Cadau (2014), A educação intercultural respeita a singularidade dos diversos povos, parte das diferenças como um dos pilares principais, um enredo que inicia através dos diálogos entre os sujeitos de forma individual e grupal, um método principiado da convicção dos aspectos sociais, econômicos e justiça, além dos intermediários de medidas políticas que garantam os direitos das particularidades e igualdade. Portanto, para contribuirmos significativamente em processos de acolhimento, socialização e integração dos povos Warao, foi necessário enxergar o contexto regional e social dos indígenas venezuelanos Warao.

### **1.1 Contextualização dos indígenas venezuelanos Warao e o processo de refúgio a Açailândia-MA**

Os indígenas venezuelanos Warao, são povos oriundos da região do delta do rio Orinoco, próximo ao caribe venezuelano, onde vivem em sua maioria às margens do litoral. Estudos arqueológicos e antropológicos apontam que o local é ocupado por elas e eles a mais de 8.000 anos, além disso, A comunidade Warao utiliza a língua materna (Warao) como primeira língua e o espanhol como segunda língua, essa comunidade também apresenta, em termos de número, o maior percentual populacional da região com cerca de 49.000 indígenas Warao (Botelho; Ramos; tarrafo, 2017).

O processo de êxodo rural dos indígenas venezuelanos Warao a República Federativa Brasileira iniciou-se com a crise econômica da Venezuela em 2014, conflito esse que se principiou advento da queda mundial dos preços de barril de petróleo que, na época, era a principal fonte econômica da república, onde a renda da região



chegava em cerca de 96% ligada exclusivamente ao óleo mineral (Pinto; Obregon, 2018).

Segundo Obregon e Pinto (2018) no ano de 1990, a região produzia cerca de 3 milhões de toneladas de petróleo e com o colapso a produção reduziu-se a 1,5 milhões. Outro fator que colaborou com isso foram as diversas sanções adotadas pelos Estados Unidos, que obstruiu o empréstimo de dinheiro ao país sul-americano, impedindo a recuperação da região, além disso, o governo de Nicolás Maduro cooperou para a situação de refúgio, devido ao sistema político opressor, marcado por escândalos de corrupção (comercialização de combustível com preços abaixo do valor comercial para países que tivessem algum tipo de acordo ou demonstrasse apoio ao governo vigente).

Em consequência da crise política e econômica, o país passou a facear uma escassez de suprimentos, como alimentos: água potável, medicamentos e energia. Além disso, o governo de Nicolás Maduro, enfrentava uma insatisfação da população alinhada com os movimentos de oposição, que visava tornar o regime vigente inelegível e requerer eleições diretas. Contra tal realidade, o governo adotou medidas violentas de coibição por intermédio do exército para permanecer na liderança da Venezuela (Pinto:Obregon,2018).

Avista disso, milhares de famílias venezuelanas refugiaram-se em países que possui fronteira com a área em tensão e o Brasil, sendo um dos países que divisa com o território da Venezuela, tornou-se um país com intensos fluxos migratórios.

Famílias indígenas Warao migraram de Pacaraima–RR e Boa Vista–RR para Manaus–AM, Santarém–PA e Belém–PA” (Santos; Sonegheti; Tarragó, 2018). No ano de 2019, iniciaram o processo de deslocamento territorial no país, povoando principalmente cidades das regiões do norte e nordeste. A migração dos indígenas Warao no território brasileiro é um assunto relevante ao ter em vista entender as dimensões, culturais, sociais e educacionais em um território estrangeiro.

Apesar da Constituição Federal Brasileira de 1988 garantir em seu artigo, número 231, o direito à organização social, costumes, à língua, crenças e tradições aos povos indígenas e também considerar todo histórico de dominação indígena sobre o território que ocupam, dando dever à União de proteger, demarcar e fazer respeitar todos os seus bens, sendo a etnia Warao não pertencente ao solo brasileiro, leva ao entendimento de que o estado não tem responsabilidade sobre esses povos. Porém, apesar de não terem terras tradicionalmente ocupadas no país, os direitos continuam



sendo pertencentes a esses povos. Além disso, a Lei n.º 5.371/97 de criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Decreto de n.º 9.010/2017 que faz a regulamentação do estatuto, que garantem políticas-públicas aplicáveis “aos indígenas migrantes, assegurando direitos nacionais, sem distinções, habitáveis em zona rural ou urbana” (OIM, 2018).

Entre os estados ocupados por povos Warao, destaca-se o Maranhão, que dispõe de uma das cidades que possui um extenso êxodo rural, principalmente na capital São Luís e nos municípios de Imperatriz e Açailândia. O município Açailandense comporta atualmente um grupo de indígenas da etnia Warao, especificamente no bairro Capelloza, amparado pelo Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos de Açailândia, uma organização coletiva não governamental, que visa criar condições onde os direitos dos indivíduos sejam devidamente respeitados com ações socioculturais e jurídicas e em busca de entender as motivações do processo de refúgio e dificuldades específicas do grupo Warao de Açailândia–MA, entramos em contato com a ONG que viabilizou o nosso primeiro contato com o líder Warao.

## **1.2. O primeiro contato com os indígenas Warao; um encontro intercultural**

Chegar até os Warao, foi uma tarefa bastante simples, ao contar com o intermédio do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán-CDVDH/CB que atualmente está realizando o acompanhamento dos indígenas. A instituição disponibilizou o nome da escola nas quais as crianças estão matriculadas, além de fornecer o número de telefone do representante dos Warao do município, daí, realizamos uma visita à escola e apresentamos as propostas do projeto para a diretora e supervisora, que se mostraram abertas à vista dos dilemas educacionais apresentados por esse público.

Após isso, ocorreu o primeiro contato com o indígena via WhatsApp para agendarmos uma conversa presencial com ele e com as crianças. O bate-papo ocorreu no dia 11 de setembro de 2023, no núcleo comunitário do CDVDH/CB localizado no bairro Capelloza.



Figura 1- primeiro contato com o líder e as crianças Warao



fonte: compilado das autoras (2023).

Iniciamos o diálogo explicando a proposta do projeto para o líder e crianças Warao. Formado em línguas, geografia e história e atuou na área educacional por aproximadamente 12 (doze) anos. Perguntamos como se deu o processo de imigração do grupo a cidade de Açailândia–MA. Ele iniciou a conversa relatando sobre o processo de refúgio.

O processo de travessia da Venezuela para o Brasil iniciou no ano de 2019 e durou 5(cinco) dias e 5(cinco) noites. Saímos da Venezuela com o nosso grupo, que era composto por três famílias com o total de 25 pessoas, entre adultos, adolescentes e crianças e o nosso objetivo inicial era apenas vir a fronteira brasileira e ficar por duas semanas para comercializar nossos artesanatos, porém, não conseguimos o dinheiro para retornar. A cidade que ficamos abrigados foi Pacaraima, na qual permanecemos lá por 3(três) dias em um local para refugiados do governo de Brasil (Warao, 2023).

A cidade de Pacaraima é localizada ao norte do Estado de Roraima e por conta dos extensos fluxos migratórios foi criado abrigos para refugiados, através do programa Operação Acolhida que “foi reconhecido pelo governo federal por meio do Decreto Nr 9.285, de 15 FEV 18” (Ministério da Defesa, 2022).

Posteriormente, as famílias indígenas seguiram por 214 km até outro abrigo temporário na cidade de Boa Vista, capital de Roraima, que também é efeito do plano do governo federal, o programa foi coordenado e executado com a parceria de militares, Órgãos Governamentais e Organismos Internacionais (OI); Organizações não Governamentais (ONG) e a sociedade civil (Ministério da Defesa, 2022). O



programa estruturava-se em 3 (três) eixos de atuação: o ordenamento da Fronteira; abrigo / acolhimento de imigrantes da Venezuela; e interiorização dos imigrantes. O terceiro pilar do plano, a Interiorização dos imigrantes, visava transportar as famílias venezuelanas a outros estados brasileiros com objetivo de possibilitar melhores condições de vida. Questionamos o líder Warao, sobre as motivações para a escolha da cidade de Açailândia–MA, o líder indígena relatou que:

Escolhemos o município de Açailândia–MA, pois a minha sogra residia na localidade e assim teriam um apoio na busca de empregos e moradia e através desse contato ela nos informou que a região possuía um alto índice de oportunidades de empregos, portanto, enxergamos o local como um ambiente propício para trabalhar e guardarmos o máximo de dinheiro para assim voltarmos ao nosso país (Warao, 2023).

Ao chegar no município açailandense, em 25 de julho de 2020, o Warao expôs que ele, sua esposa e seus dois filhos, que hoje possuem 14(quatorze) e 11(onze) anos, viveram na casa da sogra e as outras famílias foram amparadas pelo CDVDH/CB, que disponibilizou colchões, alimentação e roupas. A procura por emprego iniciou-se no primeiro dia da chegada ao município, porém sem sucesso.

Ao deparar-se com um cenário de trabalho dessemelhante do esperado, ele seguiu com sua família para a cidade de Araguaína–TO. Em seguida, seguiram para o município de Teresina–PI, onde foram amparados pela congregação Jesuíta, que idealizam, através de suas ações, transformar realidades hostis em processos acolhedores, solidários e fraternos.

Logo depois, encaminharam-se para o estado de Pernambuco, já que a tia de sua esposa residia na região, e ao chegarem foram auxiliados pela Organização Nacional dos migrantes (OIM), que trabalha para promover o processo de migração organizada, além disso, atua conjuntamente com a parceria do governo e das universidades. Com as tentativas frustradas de conseguir empregos em outros estados, a família retornou para Açailândia–MA.

Após ser chamado para palestrar em uma faculdade privada do município, O Warao foi convidado para trabalhar em uma escola de idiomas em Açailândia e em um colégio particular, onde atuou como professor de espanhol. Com o encerramento dos contratos das instituições educacionais, o representante foi aprovado no seletivo de professores de Imperatriz–MA e é atualmente nomeado professor do projeto de reforço escolar e cultural desenvolvido pelo CDVDH/CB com crianças indígenas



Warao. Já sua esposa só conseguiu uma ocupação formal, após se capacitar em um curso de corte e costura oferecido pelo CDVDH/CB e atualmente trabalha em uma malharia da cidade.

Além disso, outra atividade oferecida pelo CDVDH/CB aos indígenas, foi uma oficina para instruir-se a preparar cuscuz, alimento esse bastante consumido na região do nordeste principalmente no Maranhão, o indígena relatou que o grupo recebia esse alimento de doações, porém, não sabiam prepará-lo e o CDVDH/CB observando tamanha dificuldade, ofertou uma oficina para essa comunidade. Após essa colocação, questionamos se a atividade foi benéfica e qual alimento comumente consumido no Brasil o grupo mais gostava e qual não gostavam, ele respondeu que sim, a atividade surtiu efeito e agora elas e eles sabem preparar o alimento, além disso, a comida que mais as(os) agrada é o macarrão e o mantimento simbólico brasileiro que não consomem é o feijão.

Em seguida, o representante dos indígenas que se concentra no bairro periférico Capeloza, relatou que a comunidade se encontra em situações de vulnerabilidade social e a única renda fixa do grupo é o Bolsa Família, programa do governo federal de distribuição de renda a famílias que se deparam em circunstâncias de extrema pobreza. O único órgão que fornece apoio com questões jurídicas, alimentação, capacitação profissional é a organização não governamental CDVDH/CB.

O CDVDH/CB com auxílio do líder, desenvolve com as crianças Warao um projeto de alfabetização e resgate da língua não escrita própria dos indígenas venezuelanos, o idioma Warao. Porém, o indígena relatou que carece fazer diariamente a busca ativa dessas crianças, já que os pais não enxergam a educação como algo fundamental para a formação dos indivíduos, além disso, alguns meninos participam do projeto não governamental, que leva o futebol e atividades, recreativa as crianças e adolescentes com vulnerabilidade social, além também de participarem das atividades de capoeira do próprio núcleo cultural do CDVDH/CB.

Concluimos a conversa questionando-o a respeito da escola formal que as crianças estão frequentando e se todos estão regularmente matriculados.

Os “ninos” tem muitas dificuldades na escola, pois o Português formal de Brasil é bastante difícil, além disso, esse ano de 2023 é o primeiro contato dos “niños Warao” com a instituição escolar, não conhecem todas as letras do alfabeto, apresentam dificuldades na coordenação motora fina



demonstram dificuldades na leitura e escrita da Língua Portuguesa (Warao, 2023).

O líder expôs que enfrentou bastante dificuldade para conseguir matricular as(os) alunas e alunos, por serem imigrantes, viverem como nômades e por não terem a documentação, porém, após entrarem com medidas no Ministério Público, conseguiram a Carteira de Registro Nacional Migratório e um número de identidade e a Identificação Fiscal Individual (CPF), posteriormente realizaram a matrícula de 15(quinze) estudantes no ensino fundamental anos iniciais e também escreveram alunos e alunas em outra escola de ensino infantil.

Assim, compreendemos o processo de refúgio de diversos indígenas Warao que migraram para a cidade de Açailândia-MA, portanto, parte desse público é composto por crianças e fez-se urgente pensarmos em medidas educacionais que visassem o acolhimento, interação, socialização, alfabetização e letramento em Língua Portuguesa em espaços educacionais, a partir das necessidades apresentadas.

Tomando por referência o artigo 32, inciso 3º da Lei de Diretrizes e Base — LDB n.º 9394/1996, que ratifica o direito atribuído aos povos indígenas proporcionando uma educação que reconheça suas identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências, recuperando sua história e memórias, não podemos deixar de compreender a urgência por uma educação intercultural que dialogue com a cultura Warao.

Essas garantias legislativas promovem a inclusão das crianças indígenas migrantes em escolas públicas, sendo importante as devidas ressalvas aos seus direitos atribuídos. Por isso, é relevante captar as ações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem destes refugiados, compreendendo o papel da escola para desenvolver esse processo.

Baseando-se nestas localidades, é inestimável buscar compreender as práticas socioeducativas oferecidos na localidade em que habitam atualmente os povos Warao migrantes do município açailandense, já que essas questões influenciam diretamente no ajuste cultural, social e educacional junto as crianças da comunidade indígena venezuelana Warao.



## **CAPÍTULO 2- PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS JUNTO ÀS CRIANÇAS INDÍGENAS VENEZUELANOS WARAO**

A educação apresenta-se nos mais variados espaços, sejam em ambientes formais ou não-formais e compreendendo os processos educacionais que ocorrem fora de ambientes institucionalizados, é preciso compreender as singularidades desses locais, compreendendo a ótica de ensino que dialoga e estabelece relações com o público atendido.

De acordo com Caliman (2010), às atividades socioeducativas partem de práticas de cuidado e assistência social e “por isso são chamadas de atividades ou instituições socioeducativas que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade, particularmente das crianças e adolescentes” (Idem, p. 344). Desta forma, compreendemos que as atividades socioeducativas estimulam a participação do sujeito na vida pública, construindo o senso crítico da realidade social, fazendo-o questionar e comparar o ambiente em que vive e o ambiente que deveria ser.

Avista disso, destaca-se o foco da interculturalidade crítica, no quesito das diferenças e igualdade entre os diferentes grupos socioculturais, assumindo as diferenças como típicas da democracia, construindo relações igualitárias entre esses diferentes grupos. No intuito de empoderar os grupos sociais inferiorizados.

Em consonância, Carvalho e Azevedo (2004) citam que projetos socioeducativos, desenvolvidos em contraturno escolar ou fora de ambientes educativos formais, complementam ações educacionais e proteção social, baseando-as nas legislações afirmativas que atendem. Com isso, participar destas práticas socioeducativas das crianças Warao constitui em uma ação humanizada para o acolhimento e socialização de imigrantes venezuelanos, que estão desassistidos de políticas públicas sociais, na região em que buscam abrigo.

A atuação do CDVDH/CB direciona a prática dos direitos humanos, para ressignificação da aplicabilidade de garantias em uma sociedade contemporânea, contextualizando conceito de interculturalidade no refúgio de um grupo que busca acolhimento, socialização e integração, sem perder o respeito a sua cultura e o acesso à justiça social. Esses aspectos fundamentam ações para além do espaço escolar, efetivando práticas socioeducativas que promovem a inclusão e integração.



No Brasil, os povos indígenas são reputados como indivíduos de baixa escolarização, não tendo o mesmo acesso à educação, determinados serviços sociais e de garantias fundamentais, como um grupo de sujeitos marginalizados e discriminados. Portanto, faz-se necessário compreender o papel do CDVDH/CB com os indígenas Warao, já que essas práticas socioeducacionais são significativas para um melhor acolhimento, socialização e integração desses povos. Exercendo meios que desenvolvam a interculturalidade, trazendo ações pedagógicas ligadas à aprendizagem, resultando em relações interpessoais.

### **2.1. As práticas socioeducativas do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia-MA desenvolvidas com os indígenas Warao**

Em busca de conhecer mais profundamente as práticas socioeducativas direcionadas às crianças Warao e desenvolvidas pelo CDVDH/CB, buscamos contato direto com a ONG, entrevistamos a Coordenadora das Ações Socioculturais do CDVDH/CB, responsável por desenvolver ações com o grupo.

Na conversa, ela relata que o primeiro contato com as crianças indígenas Warao ocorreu no ano de 2021 (dois mil e vinte um). Ao chegarem no município, logo foram direcionadas(os) ao CDVDH/CB, e o processo de acolhimento sendo de incidência política, resultou na necessidade de mobilização social em rede com cobrança direta ao município mediante articulações com a Secretaria de Assistência Social.

A ONG disponibilizou assistência jurídica e social, fornecendo total apoio à comunidade Warao. Desde a organização das documentações atrasadas ou em falta, até as organizações de instalações das famílias no bairro da Vila Capelloza, matrículas escolares e registros no sistema de Cadastro Único.

A importância da legalização dos documentos, reflete também, na necessidade de matrículas das crianças na escola, pois a ONG buscou a garantia dos direitos básicos constitucionais brasileiros para os povos estrangeiros poderem ter uma vida digna em nosso país.

A coordenadora relatou que um dos motivos que facilitou a compreensão e comunicação com os povos Warao foi o fato deles, além de usarem o seu idioma materno, utilizarem a língua espanhola, e uma das integrantes do CDVDH/CB é





Todas as medidas socioeducativas efetivadas pelo Centro de Defesa aos povos Warao referem-se a um processo de liberdade ainda em trâmite, para haver respeito no acolhimento de um povo obrigado a adaptar-se com diferentes culturas, língua, país, tradições, etc. Segundo a representante do centro, graças a essas medidas hoje elas e eles sentem-se bem mais à vontade em comunidade e bem mais envolvidos em todas as esferas sociais. A coord. expôs ainda, que atualmente as crianças são mais seguras, livres e envolvidas socialmente por fazer parte de uma imersão social com outras crianças e outras realidades que agora é a que elas/es também se viram obrigadas a viver e que de uma certa forma está desfrutando, mesmo que não em totalidade de direitos humanos garantidos a elas/es.

Além disso, o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia-MA ainda cumpre o papel de garantir que não apenas os povos Warao, mas todas as pessoas desfrutem dos seus direitos básicos minimamente estabelecidos por lei, para poderem ter liberdade e vivam harmoniosamente, respeitando suas origens, cultura e história.

Diante da conversa com a Coordenadora das Ações Socioculturais do CDVDH/CB, é evidente que as ações socioeducativas ofertadas pelo CDVDH/CB, resultam na formação social e cultural das crianças, ou seja, a efetivação do exercício de cidadania o que de acordo com Carvalho (2007), a participação social é requisito fundamental para que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos tornem-se sujeitos ativos e “capazes de comprometimento ético e político com a propriedade coletiva”(Carvalho, 2007, p.15).

As ações socioeducativas se ampliam ao passo em que por informações são garantidos o atendimento das demandas da população, “exigir respeito com relação aos próprios direitos é, portanto, uma aprendizagem que alinhava atitudes e conhecimentos, redundando em benefícios individuais e também coletivos” (Carvalho, 2007, p.15).

As práticas socioeducativas se constroem por meio de processos e atividades não vinculadas ao sistema de méritos e níveis, típico do sistema escolar formal e possibilita aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural.

Assim o compromisso e dedicação da instituição que luta pelos direitos humanos, que realmente faz diferença no meio social. Pois, sem distinção de qualquer





### **CAPÍTULO 3- CAMINHOS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Debater, sob um ponto de vista teórico, sobre os caminhos de alfabetização e letramento, é antes de tudo entender que conceitos e métodos são desenvolvidos na premissa de solucionar ou amenizar defasagens que se apresentam em sala de aula, que compreendem os mais diversos públicos. Frisamos ainda, o quão necessário é que os educandos compreendam o poder do uso da língua como um instrumento para a efetivação da comunicação no meio social e que assim tornem o processo de codificação e decodificação da língua um processo descomplicado, tanto para os educadores quanto para os educandos.

Além disso, reflexões que levem a compreensões de práticas significativas e dialógicas em torno da cultura escrita, que se relacionam às apropriações dos educandos, como situações desafiadoras possibilitando análises e reflexões das crianças e permita que tenha os conhecimentos sobre a língua e assim a escrita se amplie.

A jornada de alfabetização e letramento, prolonga-se afora de decodificar letras, esse flagrante dispõe de conexões com vivências diárias e culturais, a educadora, pesquisadora, linguista e referência em processo de alfabetização no Brasil, Magda Soares(2005) argumenta que alfabetização refere-se ao processo de ensino-aprendizagem da feição das línguas e o domínio desse processo transcorre um conjunto de saberes referentes a funcionalidade do sistema motor e cognitivo para o uso da escrita e o letramento é compreendido como um grupo de informações, entendimento e capacidades que perpassam a língua nas mais variadas e participações sociais na cultura da escrita.

Além disso, deve-se considerar as instruções, potências e experiências particularidades dos estudantes ao alfabetizá-los. A leitura e a escrita constituem-se em uma mescla de práxis sociais, abarcando para além dos espaços educacionais convencionais, é necessário que os educandos consigam construir uma leitura de mundo, sentidos e significados, além de fazer o uso social da língua ao utilizá-la nas mais simples tarefas, como ao ler uma lista de mercado, bula de remédio e receita.

A compreensão no processo educativo da criança é um método de extrema importância, já que os processos de alfabetização e letramento um mecanismo que perpassa, além da educação formal, nos mais variados espaços como: familiares,



sociais e culturais. Esses aspectos compreendem que o processo educativo de alfabetizar e letrar-se em Língua Portuguesa é um caminho no qual professoras e professores, alunas e alunos precisam caminhar juntos, pois a medida em que se aprende, também se ensina.

Magda Soares (2003) discorre sobre as dificuldades que os estudantes enfrentam durante o processo de alfabetização e letramento, já que parte de representações abstratas, onde os educandos devem transformar sons em modelos gráficos e para a efetivação desse procedimento, os educadores precisam entender de que jeito ocorre essa captação, assim cabe-os embasar-se em fundamentos fonológicos que inclui o estudo do sistema sonoro do idioma, ou seja, a instrução dos sons.

É preciso ressaltar a importância de associar os métodos de codificação e decodificação com um ambiente letrado que contemple jornais, livros, receitas e revistas, por exemplo, que apresentem situações reais do cotidiano dos alfabetizados. Todavia, é significativo ser encarado as singularidades da alfabetização e do letramento, já que detém fundamentos próprios.

Soares (2003), nomeia o momento de alfabetização como uma aprendizagem inicial da língua escrita, já que se principia de cenários mais amplos, que considera a alfabetização um procedimento que compreende as noções dos sons da fala, isto é, de qual maneira simbolizamos os fonemas em letras, já o letramento é a evolução das capacidades do uso da escrita perante a sociedade, ou seja, oferecer aptidões de interpretação dos signos sociais.

Os educadores precisam compreender e respeitar os conhecimentos prévios durante o processo de alfabetização e letramento e tenham consciência que a aprendizagem ocorre singularmente para cada indivíduo. Portanto, é necessário respeitar as individualidades do grupo indígena Warao durante o fazer pedagógico, além disso, é imprescindível que professoras e professores arquitetem momentos favoreça a aquisição da leitura e escrita e que considerem em seus atos educativos os aspectos culturais, sociais, econômicos, as dificuldades e as potencialidades dos educandos, compreendendo que o processo de aquisição da língua escrita perpassa diversos caminhos. Emília Ferreira e Ana Teberosky (1984), argumentam que durante o processo de alfabetização e letramento a criança em um agente no próprio processo de aprendizagem do código alfabético, à medida que estabelece relações com meio social.



### 3.1. O processo de Alfabetização e letramento segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Os pressupostos teóricos que podem basear o processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa partem da autonomia das práticas educativas, em espaços escolares. Esclareceremos ao decorrer do escrito sobre a língua em torno das discussões sobre o ensino-aprendizado da língua portuguesa brasileira.

A psicóloga, pedagoga e doutora argentina, Emília Ferreiro e a alfabetizadora argentina, doutora em psicologia, Ana Teberosky (1984) argumentam que para a efetivação da escrita é necessário considerar a psicogênese da língua, processo esse que considera a história da aquisição dos conhecimentos e das funções psicológicas particulares dos indivíduos durante todo o processo educacional e o principal encargo da psicogênese, além de ter como principal objetivo interpretar como as crianças obtêm os conhecimentos da escrita. As autoras ressaltam, ainda, que não basta ensinar o código alfabético para efetivação da leitura e escrita, é necessário que o procedimento considere as etapas da construção da escrita. Até o final da década de 1980, considerava-se o processo de alfabetização, apenas a partir dos métodos analítico e sintéticos, foi unicamente de pesquisas dessas autoras que passaram a pensar como as crianças aprendem e de maneira progridem no procedimento de alfabetização.

Segundo as escritoras as crianças passam por 4 etapas antes de compreender o sistema alfabético de escrita, sendo assim, cada etapa suas características específicas de aprendizados. São elas “pré-silábico” onde os indivíduos possui seus traços típicos como linhas e formas que a letra M, um estudante presente nesse nível não distinguir os números de letras e usam vários signos para escrever uma única palavra, além disso, nessa fase os educandos passam por etapas de consciência como, escrever e diferente de desenhar, onde tem em vista estabelecer uma distinção entre os desenhos os signos como letras, números e pontuações, escrever requer usar rabiscos, na tentativa de escrever expressam-se mediante signos que nesse momento já não são desenhos, porém não são letras convencionais e o último nível de consciência é diferenciar letras e números, ao longo do percurso de obtenção da escrita os indivíduos percebem que além dos desenhos e letras existe o sistema numérico.



O segundo nível da escrita é a “fase silábica”, essa etapa inicia-se com o processo de fonetização, onde as crianças reconhecem que o sistema alfabético relaciona-se com a fala, o nível divide-se em dois processos, o quantitativo, que é correspondente a silábica onde não tem valor sonoro, o sujeito pode identificar toda a palavra, porém, quando convidada a contar os sinais realiza a leitura silábica, ou seja, apenas será atribuída os sinais a quantidade de sílabas sem identificar a palavra; o qualitativo, que possui o valor sonoro, já conseguem separar as emissões após entender o todo, portanto as crianças conseguem localizar o som e tentam representá-las apenas por vogais e consoantes.

O terceiro nível é o “silábico-alfabético”, nessa etapa as crianças já possuem a percepção que a escrita das palavras é uma representação direta da fala, além de perceber os sons emitidos pelas sílabas. Os estudantes já não se contentam em representar cada emissão sonora apenas com uma única letra e utilizam outras na tentativa de representá-la.

O quarto e último nível da escrita é a “alfabética”, que se caracteriza na ligação dos fonemas (integração fônica mínima elevada de valor) e grafemas (unidades correspondentes linguísticas na qual representa a unidade da escrita). Na última fase os indivíduos entendem como funciona a organização e a utilização das palavras, além de que cada sílaba corresponde a uma ou mais letras.

Na perspectiva da psicogênese da língua escrita, que se fundamenta na alfabetização construtivista, a criança não é mais vista como mero receptor e copiador de informações. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), falam sobre a importância de o espaço escolar proporcionar liberdade para reforçar as possibilidades de expressão. É importante possibilitar essa liberdade de escrita das crianças, desenvolvendo ações e atividades que estimulem a produção da escrita. A aprendizagem é um exercício no qual tem em vista estabelecer uma estabilidade à busca aquisição de novos conhecimentos, procedimento esse que não corresponde a atos de passividade dos participantes, já que o artifício de aquisição de saberes ocorre de forma contínua.

A fim de contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças Warao, foi necessário pesquisarmos e selecionarmos metodologias que considerasse as dimensões culturais, sociais, econômicas e regionais durante todo o processo educativo, chegamos assim aos Círculos de cultura de Paulo Freire, que entende o processo de alfabetização como um procedimento que parte da compreensão do



mundo dos sujeitos por intermédio da cultura e atua como um efeito do trabalho e do empenho do criador e recriador.

### **3.2. Círculos de cultura de Paulo Freire como princípio alfabetizador intercultural**

Paulo Freire, um dos mais alentados educadores brasileiros, ficou mundialmente conhecido após escrever no ano de 1965 o livro “A educação como prática da liberdade” onde mostra o método de alfabetização de adultos e apresenta as circunstâncias sociais e políticas da época, a partir de círculos de cultura e do diálogo.

No capítulo 3, intitulado “Educação Versus” Massificação” Freire (1999) expõem a crítica a respeito da educação tradicional, onde as professoras e professores são tidos como a parte principal no processo de ensino-aprendizagem e os educandos são vistos como folhas em branco que precisam ser preenchidas. Além disso, mostra a superação dessa prática mediante uma perspectiva onde considera os indivíduos em sua capacidade como ser histórico. O educador acreditava em uma educação onde os indivíduos superam a visão ingênua, a transitividade crítica, que se constitui por meio do compromisso político e social no qual o diálogo é a base para o ensino.

A reflexão crítica de Freire (1996) inicia-se e finaliza-se através dos diálogos, onde é necessário praticar a escuta e esse papel não cabe apenas aos estudantes, também é função dos educadores, já que os processos de ensino-aprendizagem são um procedimento. Freire (1996) argumenta ainda que é imprescindível designar um diálogo com o mundo levando a questioná-lo, um discurso problematizador com a vinculação com o meio. Ademais, é necessário esclarecer aos estudantes suas realidades sociais, históricas e ideológicas, para mais, o intuito é fazer com que os educandos se enxerguem como indivíduos participantes e de transformação do ambiente.

Nessa dimensão, para Freire (2013), a alfabetização é entendida por ser um processo político que estabelecerá os direitos e deveres dos indivíduos, além de que “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 2013, p. 14). Freire (2013) argumenta que o ensino é elaborado como



um instrumento do campo cultural cuja proporção com o poder simbólico, que consegue reproduzir as desigualdades sociais, além disso, adotou um viés de um ensino que estabelece por meio de esqueletos democráticos de organização, no qual a cultura assume um papel de destaque no processo de instrução.

Para a concretização de uma educação igualitária, democrática e intercultural, Freire (1965) usa os Círculos de cultura, que podem ser compreendidas como uma reunião quase informal, onde de diálogos sobre um determinado tema que pode ser escolhido antecipadamente ou não, como a aprendizagem sendo organizadas em formato de roda, permitindo que as(os) estudantes ocupem os espaços igualmente.

Neste sentido, temos a importância de utilizar as particularidades dos povos no processo educacional, buscando a emancipação dos grupos e a valorização da cultura. Evidencia-se ainda a relevância das táticas educacionais a partir de temas geradores durante o processo de formação educacional, e que a escola, como um crucial instrumento formador, deve atentar-se para os temas cotidianos das(os) alunas(os) ao elaborar as aulas.

Nesse cenário, as(os) docentes são denominadas(os) coordenadoras(és) onde exercem um papel de uma espécie de organizador do círculo. Essa função possibilita que a(o) profissional enxergue palavras-chave, e que gerem os possíveis temas geradores, ponto de partida do processo de alfabetização, daí em diante são elaborados materiais exclusivos para determinado grupo. Os círculos de cultura detêm como princípio fundador o diálogo, a participação, o respeito e o trabalho em grupo, além disso, podem ocorrer em qualquer espaço e consideram o processo de reflexão, dialógico, criativo e ousado.

Partindo da concepção freiriana de alfabetização, o processo parte de um ideal libertário e de elucidação. A alfabetização e letramento por meio dos círculos de cultura despreza os métodos convencionais compostos por frases com esqueletos semânticos, sintáticas e fonéticas simples e dedica-se a palavras do cotidiano dos alunos, já que assim o sistema alfabético revela-se com maior ênfase para os estudantes.

Diante do exposto, compreendemos ser necessário seguir uma perspectiva de dimensão cultural no processo educativo, para que assim ações educacionais sigam para uma transformação social e desempenhem um papel cultural no ato educacional. Pensando nessa realidade de pesquisa, os círculos de cultura são meios a ser direcionado no currículo de ensino das escolas do ensino básico do município de



Açailândia. Pois as experiências vivenciadas promovem a construção de conhecimento coletivamente, por meio de ações dialógicas sobre os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva crítica e desestabilizadora.

### **3.3. A educação no contexto do município Açailandense**

A cidade de Açailândia está localizada no estado do Maranhão, conquistou a emancipação no ano de 1981. Atualmente tem 42 anos. Segundo a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pesquisas feita em 2018, mostra que é o oitavo município mais populoso do estado, com um total de 111.757 (cento e onze mil, setecentos e cinquenta e sete) habitantes.

O Produto Interno Bruto (PIB) do ano de 2016 foi de R\$ 1.999,546, 31 milhões, tornando o município o 4º maior PIB do estado do Maranhão. A cidade é um importante polo agroindustrial, onde a exportação de ferro gusa, gerado por indústrias siderúrgicas instaladas no município.

Em busca de compreender o cenário educacional que crianças Warao estão inseridas, foi importante analisar a funcionalidade da educação básica do município de Açailândia–MA, assim realizamos levantamentos no site da plataforma QEdu com base no Censo do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Conforme o censo do INEP no ano de 2022, Açailândia–MA, conta com 105 (cento e cinco) escolas de educação básica, sendo elas: 15 da rede estadual, 70 municipais, 1 federal e 19 escolas privadas. São 18.533 (dezoito mil, quinhentos e trinta e três) alunos matriculados, contabilizando as áreas urbana e rural.

Os estudos mostram o percentual de infraestrutura das escolas municipais, sendo: as escolas com acessibilidade 49%, alimentação fornecida em 98% das escolas, 51% das escolas possuem TV, 12% das escolas têm bibliotecas com acervo de livros e um profissional especializado, 19% das escolas dispõe laboratório de informática e 9% laboratório de ciências, 22% tem quadra de esportes, 77% dispõe água tratada fornecida pela rede pública, 100% das escolas tem energia elétrica, 85% tem coleta periódica de lixo, apenas 10% esgoto e 73% banda larga.

A plataforma QEdu (2022), avalia uma infraestrutura funcional com qualidade apenas a partir de 70% de eficiência dos serviços fornecidos pela escola, argumentando que as escolas devem dispor de boas condições de infraestrutura para um bom funcionamento e atendimento dos alunos e alunas nelas matriculadas.



Não temos dados comprobatórios ou documentais sobre o preparo da atuação dos profissionais da educação das escolas municipais de Açailândia–MA para uma educação efetiva aos alunos e as alunas indígenas que estudam na zona urbana. O fato do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a qual foi desenvolvido este projeto de monografia não estar acessível para comunidade conhecer e avaliar se é condizente com a realidade e necessidade da região, dificultou essa comprovação.

Porém, podemos afirmar que a lei garante um ensino acessível e de qualidade para educação dos povos indígenas. O artigo 78º da LDB, confirma que a educação 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 nacional.

Este mesmo artigo da LDB, prevê a União para fomentar a cultura e assistência aos indígenas, desenvolvendo programas integrantes de ensino e pesquisa, para oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas. Esse preceito atribui a União de administrar a educação escolar fornecida aos indígenas, mas também admite a colaboração dos demais sistemas de ensino e educação estadual e municipal.

A aplicabilidade destas garantias está relacionada ao poder público executivo, para implementação destes avanços nas práticas pedagógicas específicas, um ensino de educação inclusiva e intercultural efetiva. O PPP da escola também deve incluir essas práticas, visando uma educação específica que atenda a necessidade de uma comunidade que desde o ano de 2019 acolhe alunos e alunas indígenas na região.

Embora não haja dados, a experiência vivenciada com desenvolvimento deste projeto transparece que as instituições de ensino de Açailândia–MA, da rede pública, ainda não implementaram práticas pedagógicas e formação de profissionais da área da educação para atuarem no atendimento da realidade de uma educação intercultural, que valoriza as diversidades dos alunos e alunas. E a ausência dessas práticas deixa prevalecer experiências fragmentadas e descontínuas da educação, além da oferta de um ensino desigual.

E mesmo que essas práticas existam teoricamente nos documentos educacionais do município, é impossível fazer menção, pois os documentos da escola são inacessíveis para comunidade comprovar que existam políticas públicas educacionais direcionadas para educação intercultural da região.



Para a educação intercultural ser respeitada e de fato ofereça uma educação equidade, é necessário considerar a realidade e necessidade dos alunos e alunas que frequentam a escola, garantindo a efetivação de leis e práticas políticas educacionais. Considerando os aspectos socioculturais dos povos indígenas que nela frequentam.

O único documento oferecido pela equipe gestora para contribuir com as nossas intervenções foi uma ficha contendo a relação das(os) alunas(os) venezuelanos registradas(os) na instituição de ensino com anotações sobre as hipóteses silábicas.

Figura 2- Ficha com anotações sobre as hipóteses silábicas

RELAÇÃO DE ALUNOS VENEZUELANOS				
MATUTINO				
Nº	NOME	DATA DE NASCIMENTO	SÉRIE	HIPÓTESE
1	[REDACTED]	04/12/2008	2º ANO A	começa o alfabeto está escrito pouco
2	ANDRÉ DA SILVA	07/05/2011	2º ANO B	começa o alfabeto 31clv
3	ANDRÉ MORENO	03/08/2014	2º ANO B	não conhece o alfabeto começa a escrever
4	[REDACTED]	03/03/2013	2º ANO B	começa o alfabeto 31clv na escrita
5	D. [REDACTED]	01/10/2008	2º ANO B	
6	[REDACTED]	18/10/2015	2º ANO B	
7	NAIR [REDACTED]	17/01/2012	2º ANO B	começa a escrever e começa a ler
8	[REDACTED]	30/07/2015	2º ANO B	
9	GABRIELA ZAPATA FUCATERRA	08/02/2013	2º ANO B	
10	[REDACTED]	28/02/2011	3º ANO A	sem frases silabas começa a escrever
11	[REDACTED]	07/11/2012	3º ANO A	sem frases silabas começa a escrever
12	[REDACTED]	12/02/2014	3º ANO B	
13	[REDACTED]	28/11/2011	3º ANO B	

  

VESPERTINO				
Nº	NOME	DATA DE NASCIMENTO	SÉRIE	HIPÓTESE
1	LIB. C. [REDACTED]	23/12/2011	4º ANO B	
2	[REDACTED]	19/04/2009	4º ANO B	

fonte: Escola campo (2023).

A ficha possibilitou verificarmos individualmente as competências e habilidades das crianças indígenas Warao. Diante da realidade vivenciada no meio educacional do município de Açailândia-MA, é imprescindível considerar a educação intercultural. Tornando as escolas um espaço inclusivo, com respeito às diferenças, identidades e diversidades culturais. Compreendendo também que medidas amenizam a situação, mas não inclusas no currículo escolar, podem não solucionar situações que condizem com realidade e necessidade da comunidade educacional.



## CAPÍTULO 4- ITINERÁRIO METODOLÓGICOS PERCORRIDO

A presente pesquisa foi realizada através dos métodos de análise bibliográfica e pesquisa-ação, além de adotar abordagem qualitativa. O estudo bibliográfico, de acordo com Andrade (2010), fundamenta meios para desenvolver trabalhos acadêmicos laboratoriais ou de campo, implicando preliminarmente em pesquisas. Esse tipo de pesquisa faz referências teóricas analisadas e já publicadas, sendo que uma pesquisa bibliográfica apresenta descrições ou verificação de trabalhos publicados sobre a teoria que irá conduzir a projeto científico presidindo uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que efetua e traz como objetivo reunir e analisar textos publicados, para fortalecer a pesquisa.

Em relação à pesquisa-ação, Antônio Carlos Gil, (2021), argumenta que é a tentativa de contribuir ou resolver problemas de uma demanda coletiva, além de colaborar com interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, permitindo a troca de ideias para colaborar com os propósitos em comum dos envolvidos, sendo sanar ou amenizar as problemáticas de estudo. O autor alega, ainda, que esse método de investigação é faseado, primeiro faz-se necessário a observação, que garantirá a coleta das informações necessárias para o processo de investigação, além de conhecer o objeto de estudo intimamente. A segunda etapa consiste na interpretação de dados na fase anterior e o terceiro passo é a ação, onde permite o pesquisador intervir na realidade estudada, além de avaliar os resultados obtidos durante a metodologia adotada.

A pesquisa colaborou com o processo de alfabetização das crianças indígenas venezuelanas Warao e assumiu a abordagem qualitativa que, segundo Gil (2021), é compreendida por um método que parte da análise conceitual que permite analisar, explorar e comparar concepções, além de proporcionar o aprofundamento do reforço escolar, buscando, no nosso caso, estabelecer uma qualidade no processo de ensino-aprendizagem do público-alvo. Os princípios referenciais assumidos são as fontes primárias, apreendidos como informações captadas mediante uma investigação de campo, por meio de entrevistas, questionários e observação, e as secundárias, os quais são obtidas a partir de referenciais teóricos como artigos científicos, revistas, livros e entre outros.

O processo de coleta de dados contou com entrevistas, visto que essa técnica permite compreender profundamente o universo educacional que as crianças estão



inseridas. Esse instrumento foi aplicado com o líder do grupo, Warao, com a diretora da instituição de ensino e com a representante do CDVDH/CB, na qual as crianças estão inseridas em atividades socioeducativas. As coletas de informações adotaram o cunho qualitativo, sobre o processo de êxodo rural e as dificuldades educacionais, que contribuiu para a identificação de estratégias de ensino no procedimento de reforço escolar do componente curricular em Língua Portuguesa.

Adotou ainda o círculo de cultura de Paulo Freire como metodologia para a aplicabilidade das aulas. Freire (2015) fundamenta essa proposta pedagógica, como um caráter radicalmente democrático e libertador, propondo uma aprendizagem integral, rompendo a fragmentação, necessitando de uma tomada de decisão perante a problemática vivenciada em determinados contextos.

Para Freire (2015), o círculo cultural implica na construção de conhecimento por meio do diálogo. Os Círculos de Cultura são espaços se ensina e se aprende. Espaços nas quais a preocupação não é simplesmente transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de construção do conhecimento coletivamente, através das experiências vividas. Ele discorre ainda que mesmo o aluno não sendo alfabetizado, já tem uma bagagem cultural que não deve ser desconsiderada ou inferiorizada da bagagem do seu educador.

Inicialmente, ocorreu o aprofundamento dos estudos na abordagem da interculturalidade que compreende e respeita a cultura durante o processo de alfabetização e letramento, além de perceber as diferenças culturais e diálogos fundamentados a partir das singularidades como fator determinante no processo de aquisição da língua.

Em seguida, fez-se a coleta de dados, referente ao desenvolvimento escolar das crianças, a socialização na instituição educacional e práticas socioeducativas que contribuem na formação destes indivíduos. Coletando esses dados, mediante conversas com a direção, professores e funcionários da escola; entrevistando o líder indígena Warao; visitando a instituição que auxilia o desenvolvimento das práticas socioeducativas das crianças.

O primeiro contato direto com as crianças ocorreu no refeitório da instituição educacional. O momento foi reservado para conhecermos, conversar e comunicá-las(lós) que teríamos encontros semanais, para auxiliá-las(lós) em Língua Portuguesa. O diálogo permitiu realizarmos o levantamento do universo vocabular dos



estudantes, a qual foi o ponto de partida para aplicação do reforço em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa.

Após isso, foi realizada a seleção das palavras geradoras, a criação de situações existenciais típicas do grupo, tendo sido feita a confecção de fichas em formato de slides, com imagens, perguntas norteadoras e com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Apoiando-se na técnica de ensino que adota os seguintes passos: investigação, tematização e problematização, de Paulo Freire (1993).

As atividades ocorreram no horário das 10:15h às 11:15h da manhã, três (3) vezes na semana, contabilizado 11 (onze) encontros, ocorridos às segundas, quartas e sextas, que aconteceram no auditório da escola. Após conhecer o espaço, horário, data e disponibilidade das crianças, planejamos as atividades conforme a realidade que nos foi apresentada. Iniciando as atividades na data acordada com a direção da escola.

#### **4.1. Práticas de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa junto às crianças Warao**

A nossa estadia na escola iniciou-se no dia 23 de outubro de 2023, data que foi previamente estabelecida por meio de conversas com a diretora e supervisora da instituição, em encontros anteriores e confirmados via WhatsApp. O horário disponibilizado por elas foi das 10:15hs às 11:15hs da manhã, três (3) vezes na semana, além disso, esse dia foi destinado para realizarmos levantamento do universo vocabular das crianças Warao e ocorreu no refeitório da escola.

Ao chegarmos na escola fomos informadas pela diretora da escola que as nossas práticas só contariam com 4(quatro) estudantes (duas meninas e dois meninos), já que as outras 6(seis) crianças matriculadas migraram com suas famílias para outros municípios em busca de melhores condições econômicas.

As crianças são duas irmãs, de 10 (dez) a 12 (doze) anos, frequentavam o 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e estudavam na mesma sala, no turno matutino, são de uma família de mais 9 (nove) irmãos. De acordo com elas, os irmãos já eram adultos e não frequentavam mais a escola.



Os meninos tinham 9 (nove) e 11 (onze) anos, são irmãos, frequentavam 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e estudavam na mesma sala do turno matutino, porém, em uma turma distinta das meninas.

Nesse momento com as crianças, houve uma conversa para conhecê-los/as melhor. Os meninos e as meninas estavam bastante tímidos e sempre simpáticos. No início da conversa, eles e elas respondiam às perguntas com uma só palavra ou frases curtas e diretas. Quando começamos a desenvolver um diálogo mais pessoal sobre nosso dia a dia, foram se soltando mais nas conversas e até mesmo conduzindo o nosso diálogo.

Foi possível identificar as brincadeiras que costumavam praticar no seu país de origem. De acordo com que falaram, são brincadeiras semelhantes às brincadeiras conhecidas no Brasil, como: pega-pega, esconde-esconde, boneca, bola, peteca e outras. Descreveram suas moradias na Venezuela, as casas são de barro, cobertas de palhas e dormiam em rede.

Figura 3- levantamento do universo vocabular



fonte: compilado das autoras (2023).

Finalizamos a conversa pedindo para as crianças desenharem as suas moradias quando ainda moravam na Venezuela e enquanto desenhavam falaram sobre as comidas típicas de sua região. Mencionaram também sobre suas comidas tradicionais que consumiam em Açailândia-MA, já que os ingredientes que eram acessíveis e ainda falaram das comidas que sentem falta, mas estão impossibilitados de comer devido à dificuldade de conseguirem os ingredientes.

As palavras geradoras selecionadas durante o diálogo, para elaborarmos as intervenções foram: rede, capoeira, frutas, animais, *arepas* (alimento típico da





de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa das crianças indígenas venezuelanas Warao.

#### 4.1.1 Primeiro dia (25 de outubro de 2023)

No Primeiro dia, a diretora disponibilizou o auditório da escola, que dispunha de mesas e cadeiras apropriados para os estudos. A aula iniciou com apresentação da temática para os alunos, com auxílio de um slide. Inicialmente foi introduzida a imagem da palavra geradora (REDE) e em seguida, introduzimos os aspectos de discussão a respeito da palavra, perguntamos se elas e eles reconheciam o objeto, de que material a rede é feita? Para que a rede serve? Os estudantes mostraram-se abertos aos questionamentos, porém demonstraram bastante timidez ao responder, detendo-se a retornos em frases curtas ou apenas em uma única palavra. “Sim, usamos para dormir”, “é feita de cipó ou pano”.

Posteriormente, realizamos a análise e leitura silábica da palavra REDE, além de explicar que a palavra possui duas famílias, a da letra “R” e da letra “D”. Durante o processo ficaram bastante desconcentrados, porém quando elas e eles tiveram o contato com o notebook, realizaram a leitura coordenadamente.

Figura 6- crianças respondendo atividade impressa



fonte: compilado das autoras (2023).

Após solicitamos que as(os) alunas(os) respondessem à atividade impressa, que consistiam em fazer a separação silábica de palavras que possuíam as mesmas famílias da palavra rede, a menina e menino mais velho mostraram bastante dificuldade em comparação com os mais novos.



A aula encerrou-se com um ditado do grupo de palavras das letras R e D e os educandos escreveram as palavras de forma coletiva com o auxílio de um alfabeto móvel. As crianças conseguiram fazer a leitura de todas as letras, em seguida, individualmente elas mencionaram palavras que iniciavam com cada letra do alfabeto, não podia repetir a palavra que o colega já tinha mencionado. A outra atividade, era conduzida pelo sorteio de palavras e as crianças tinham que montar a palavra sorteada com o alfabeto móvel. Após as(os) alunas(os) montarem a palavra, deveriam dizer se conheciam a palavra e qual significado, além disso, também fizeram questão de traduzir a palavra para o espanhol e verificar se nos pronunciamos corretamente.

As crianças desenvolveram as atividades com excelência, apenas o menino de 11 (anos) teve dificuldade na hora de montar as palavras, pois às vezes, esquecia algumas letras ou confundia e até mesmo não sabia a escrita de determinada palavra.

#### **4.1.2 Segundo dia (27 de outubro de 2023)**

No segundo dia apenas as meninas compareceram à instituição de ensino, questionamos sobre a ausência dos meninos e a aluna menor respondeu que não sabia, mas normalmente elas e eles que decidem quando vão à escola.

Após esse diálogo inicial, apresentamos a temática para as alunas, com auxílio de um slide, seguindo o mesmo processo da aula anterior, com a introdução de várias imagens do contexto da palavra geradora CAPOEIRA.

Em seguida, realizamos os aspectos de discussão a respeito da palavra CAPOEIRA, quais são as vestimentas da capoeira? Quais são os golpes mais comuns na capoeira? Que instrumentos musicais são utilizados na capoeira? Nesse segundo dia elas demonstraram mais abertas a responder às perguntas, discorreram que elas e eles fazem capoeira no CDVDH/CB e responderam todos os questionamentos de maneira satisfatória e conseguiram identificar todos os golpes nas imagens, porém, não sabiam nomeá-los, falaram que o vestuário era todo branco e gostavam muito de praticar esse esporte.

Posteriormente, realizamos a análise silábica da palavra CA-PO-EI-RA e frisamos que a palavra possui famílias. Após, elas foram convidadas a responder à atividade impressa, que seguia a separação silábica, escrita de palavras e identificação de sílabas das famílias trabalhadas.



A aula foi finalizada com os jogos do aplicativo “Silabando” que trabalha as sílabas simples e complexas, através do aplicativo permitiu que as crianças formassem palavras com grafia diferente.

Figura 7 - meninas utilizando o aplicativo "Silabando".



fonte: compilado das autoras (2023).

#### **4.1.3 Terceiro dia (30 de outubro de 2023).**

A palavra geradora escolhida da terceira aula foi FRUTAS e seguiu a mesma ordem das aulas anteriores, apresentação das temáticas com imagens em um slide, aspectos de discussão a respeito da palavra geradora, análise silábica da palavra FRU-TAS, apresentação das famílias.

A aula foi encerrada com um “ditado mudo” que consiste na apresentação de imagens e depois precisaram grafar as palavras correspondente à imagem. Nesse momento, os estudantes tiveram dificuldade para identificar as frutas, pois algumas não faziam parte de sua alimentação, mas à medida que demonstraram dificuldades, parávamos e explicamos mediante vídeo e imagem, no qual, permitiu que eles conhecessem as diversidades de frutas e, além disso, abrimos um espaço para discutirmos quais as frutas que tem na Venezuela e como elas eram denominadas em suas regiões de origem.



Figura 8 - crianças realizando a leitura das famílias silábicas.



fonte: compilado das autoras (2023).

Os meninos sempre ensinavam as palavras em espanhol e pediam para que repetíssemos os nomes das frutas, até que nossa pronúncia fosse executada corretamente. Além disso, perguntávamos para as meninas se elas queriam pronunciar as palavras em Warao, já que somente elas sabiam falar a língua indígena, porém elas demonstraram bastante constrangimento, por conta, de falas racistas ditas por professoras.

#### 4.1.4 Quarto dia (06 de novembro de 2023)

Na quarta aula o termo praticado foi LEGUME. A intervenção seguiu a organização estabelecida de apresentar a temática com imagens em slides, introdução dos aspectos de discussão, análise silábica da palavra LE-GU-MES, apresentação das famílias e atividade correspondente a temática.

Figura 9- menino formando palavras com alfabeto móvel.



fonte: compilado das autoras (2023).



Durante o encontro, foi desenvolvido a separação de sílabas, com palavras que as crianças já conheciam, sabiam escrever e faziam parte do seu meio cultural e social. Apresentamos as imagens no notebook e as crianças falavam o que era, para que servia e/ou onde encontrar. Em seguida, escreviam a palavra no caderno e faziam a separação de sílabas. Todas as palavras eram monossílabas, dissílabas ou trissílabas.

O menino mais novo demonstrou interesse de aprendizagem com uso de ferramentas tecnológicas, utilizamos com ele o uso do tablet para facilitar o seu processo de aprendizagem. O que resultou em uma grande evolução nos nossos encontros. Nesse dia, foi desenvolvido atividade de escrita.

Essa aula foi desenvolvida com uso do notebook e slides. Passamos as imagens de legumes e as crianças participava, descrevendo o legume e se conheciam ou já tinham provado. Mencionaram também, sobre os legumes que só conheceram aqui no Brasil. Depois, eles escreveram o nome dos legumes em seus cadernos e pintaram as palavras dos legumes que não conheciam.

Com uso de ferramentas tecnológicas identificamos que a criança que estava com mais dificuldade de aprendizagem conseguia acompanhar melhor a aula e se interessava mais em aprender com uso dessa ferramenta.

#### **4.1.5 Quinto dia (08 de novembro de 2023)**

Continuamos nesse encontro, seguindo o roteiro por meio da seleção de palavras geradoras e com a atividade de separação de sílabas. O vocabulário da quinta aula era ANIMAIS, além disso, buscamos também ensinar sobre o que eram as palavras com ditongo, tritongo, dígrafos e hiatos. As crianças conseguiram assimilar a forma que é feita a separação de sílabas através dos fonemas e emissão sonoras, separação ou não de consoantes, separação de vogais ou semivogais.

Nesse encontro foi possível identificar também a necessidade de trabalhar com as crianças, as palavras parônimas, pois elas tinham dificuldade em compreender o sentido das palavras que se assemelham ou são idênticas à grafia e até com o mesmo som.



Figura 10 - crianças escrevendo os nomes dos animais



fonte: compilado das autoras (2023).

#### 4.1.6 Sexto dia (10 de novembro de 2023)

A palavra geradora foi BRINQUEDO. Devido à dificuldade de compreensão das crianças com as parônimas, identificada na aula anterior, desenvolvemos nesse encontro, uma aula para que elas conhecessem algumas palavras parônimas e como elas poderiam fazer a tradução da palavra segundo o significado.

Essa aula foi direcionada de forma lúdica, para as crianças aprenderem efetivamente. Por isso, levamos alguns objetos de palavras parônimas e as palavras que não conseguimos levar os objetos, trabalhamos com imagens no notebook ou desenhos no quadro.

Essa aula, assim como as outras, foi bastante produtiva e muito animada. As crianças demonstraram muita empolgação no momento da aprendizagem.

Figura 11- menina realizando a leitura de texto e menino formando palavras.



fonte: compilado das autoras (2023).



#### 4.1.7 Sétimo dia (13 de novembro de 2023)

Seguindo o planejamento traçado pelo diagnóstico efetivado com as crianças, desenvolvemos nesse dia, foi através da palavra geradora *AREPAS* e a partir disso, as crianças apresentaram outras palavras do meio cultural e social delas(es) e desenvolver a atenção e a concentração por meio da capacidade auditiva e ainda auxiliar na fixação da ortografia e da escrita.

Introduzimos alguns questionamentos da comida típica *arepas* que resultou nas palavras farinha, milho e água. As palavras que as crianças demonstraram ter dificuldade na escrita, apresentamos via imagens. Elas e eles tinham autonomia de traduzir a palavra para o espanhol.

Figura 12- crianças realizando de forma coletiva a separação silábica.



fonte: compilado das autoras (2023).

Nesse dia, também introduzimos novamente o “ditado mudo” e guiamos as crianças para realizarem a leitura das palavras passadas no encontro anterior, em seguida, cada uma escolhiam duas palavras do ditado para criarem uma frase ou pequeno texto.

Após a produção do texto, elas faziam a leitura para todo o grupo e conjuntamente corrigimos as ortografias equivocadas, cada palavra corrigida, eles diziam o significado e sempre traduziam para espanhol. Nesse momento eles pediam para a gente repetir as palavras em espanhol, fortalecendo o processo de ensino aprendizagem do educador com o educando.



#### 4.1.8 Oitavo dia (14 de novembro de 2023)

É importante mencionar que a essa altura, já estávamos familiarizadas com as crianças. Elas demonstraram estar à vontade conosco, compartilhavam os acontecimentos do seu dia a dia, das atividades socioeducativas que participavam, faziam pegadinhas, piadas, falavam sobre episódios de animes que assistiam e até mesmo desenvolvimentos dos jogos online que praticavam.

Seguimos a aula, apresentando o significado e história do jogo capoeira que eles praticavam como uma de suas atividades sociais. Para que pudéssemos exercitar a interpretação de texto.

Figura 13- estudantes resolvendo questões de atividade impressa com auxílio.



fonte: compilado das autoras (2023).

Após a leitura, conversamos sobre a compreensão que elas tiveram do texto. Todas participaram partilhando suas vivências com as práticas das aulas de capoeira.

#### 4.1.9 Nono dia (20 de novembro de 2023)

Nesse dia, a professora dos meninos, solicitou nosso auxílio na atividade passada para casa. Com a permissão dos meninos, olhamos os cadernos e auxiliamos na atividade de separação de sílabas.

Seguimos a explicação da atividade, com o mesmo método que já estávamos desenvolvendo com eles. Elas e eles liam as palavras, diziam o significado, se conheciam o objeto da palavra e depois faziam a separação das sílabas. As meninas fizeram o mesmo exercício.



Figura 14- meninos resolvendo questões de atividade impressa.



fonte: compilado das autoras (2023).

#### 4.1.10 décimo dia (22 de novembro de 2023)

Ao perceber a necessidade de trabalhar mais a separação de sílabas com os meninos, reforçamos essa atividade nesse encontro. Utilizamos jogos eletrônicos de aplicativos educacionais para facilitar e tornar prazeroso esse momento.

Todas as crianças ficaram empolgadas com essa metodologia e percebemos uma grande evolução nessa temática. No último encontro com as crianças, desenvolvemos uma atividade de diagnóstico para saber a evolução obtida nesse período, foi bastante satisfatório os resultados que alcançamos com todas as crianças, o processo de ensino aprendizagem foi evolutivo para ambos.

Ao final da aula, as crianças expressaram todo carinho e gratidão por esse momento conosco. Falaram repetidas vezes, que sentiriam falta da gente e que não queria que esses momentos terminassem.

Agradecemos às crianças pela disponibilidade e motivação que mantiveram do começo ao fim no projeto e principalmente o empenho em desenvolver todas as atividades.

Figura 15 - crianças expressando-se sobre os momentos de invenção.



fonte: compilado das autoras (2023).



Diante da experiência vivenciada no período de desenvolvimento do projeto, percebe-se a extrema necessidade da prática de uma educação intercultural segundo a realidade das escolas de ensino básico no município de Açailândia–MA. E para a fomentação destas práticas é necessário registrar nos documentos norteadores, além de capacitar os professores e professoras em sua formação continuada sobre a temática.

Essa necessidade é visada, através dos resultados alcançados do projeto. A evolução das crianças com esse processo de aprendizagem ficou perceptível na sala de aula e a empolgação que elas demonstravam ao participar do projeto. Um método satisfatório que respeita suas origens, considera sua cultura e conhecimentos prévios, contribui consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem, tornando o meio educacional respeitoso e inclusivo.

#### **4.2. resultados e discussão**

Diante da funcionalidade desta pesquisa, foi favorecido a progressão no desenvolvimento escolar das crianças Warao, através da recomposição de aulas necessárias para adaptação e socialização de criança estrangeiras e indígenas, recorrendo a métodos lúdicos e considerando o círculo de cultura de Paulo Freire como principal meio de ensino-aprendizagem.

Essas ações foram conduzidas de modo prazeroso e satisfatório, tanto para as crianças Warao, como para as acadêmicas, que vivenciaram um momento único de ensino aprendizagem nesse período de conclusão do curso. A troca de conhecimentos foi a base para o desenvolvimento de um bom ensino. As acadêmicas mediaram esse processo de construção de saberes com respeito e sensibilidade, atentando-se as diferenças, os conhecimentos prévios das crianças, proporcionando respeito e inclusão, resultando na facilitação de aprendizagem dos conteúdos.

Promover uma educação intercultural é fundamental para constituir um ensino inclusivo, com respeito as diversidades, garantindo a funcionalidade legislativa educacional e utilizando-se das orientações que rege o nosso sistema brasileiro de educação. Além, de ser condizente a realidade da comunidade escolar que as crianças Warao estão inseridas.



As práticas pedagógicas destes projetos ressaltaram a significância dialógicas em torno da cultura que relaciona a vivência das crianças Warao, considerando suas origens, para compreensão dos conteúdos repassados, apresentando situações que possibilitaram análises e reflexões das crianças, ampliando seus conhecimentos sobre letramento e a linguagem escrita portuguesa. Ana Teberosky, argumentam justamente sobre a importância de o espaço escolar proporcionar liberdade para reforçar as possibilidades de expressão. Importante possibilitar essa liberdade de escrita das crianças, desenvolvendo ações e atividades que estimulem a sua aprendizagem de interpretação e escrita.

Considera-se a funcionalidade deste projeto, uma inspiração para a própria escola fazer métodos que auxiliam na aprendizagem de alunos e alunas de cultura diversas, considerando suas origens e atuais vivências. É importante mencionar, que o projeto também contribuiu em reparar prejuízos causados no meio educacional no período em que as crianças Warao estavam afastadas da escola, por conta da busca por refúgio em solo brasileiro.

Proporcionar educação com métodos que consideram as necessidades dos alunos e alunas, conhecendo sua realidade, faz parte de um ensino humanizado. Dimensionando uma atenção socio educacional, que contribui para formação do sujeito, usando mecanismos e situações proporcionando o respeito cultural.

### **4.3. Considerações finais**

A experiência de analisar e colaborar com práticas de alfabetização e letramento em língua portuguesa, com a comunidade indígena venezuelana Warao localizada em Açailândia–MA, oportunizou compreender as motivações no processo de refúgio do grupo, mediante uma entrevista com o líder Warao, possibilitando entender o trajeto cotidianamente, além de ter viabilizado o primeiro contato com as crianças.

Identificamos que as/os alunas/os possuíam dificuldade na pronúncia das palavras em português e por isso não conseguiam grafá-la. Apresentaram constrangimento ao expor seus aspectos culturais, dificuldade no processo de aquisição das capacidades de interpretação textual e por isso tivemos em vista aplicar as intervenções utilizando estratégias lúdicas, círculo de cultura de Paulo Freire que



partir de compreensões de uma educação interculturalidade, onde entende e respeitar a cultura durante todo o processo educativo.

Para mais, com a introdução desses métodos educativos, avaliamos que o processo de alfabetização e letramento é assertivo quando o trajeto abarca o universo vocabular dos educandos e assim reconduz o ensino/aprendizagem para progressão no ano letivo escolar do qual os/as estudantes estão matriculadas e matriculados, possibilitou o melhoramento do processo de aquisição das capacidades de interpretação textual, permitiu a familiarização com o sistema alfabético da Língua Portuguesa, contribuiu com ações que auxiliaram no acolhimento, socialização e integração destas crianças, com a introdução de ações que ressignificam e colaboram com o fortalecimento da autoestima.

Essa pesquisa também promoveu o entendimento e a contextualização das práticas desempenhadas pelo Centro de Defesa da Vida dos Direitos Humanos Carmen Bascarán — CDVDH/CB de Açailândia—MA com os estudantes, por meio de conversas com os indígenas e com a representante do órgão, que proporcionaram dispositivos que regularizaram a documentação, igualdade de tratamento e de oportunidade aos refugiados e aos seus familiares, inclusão social e laboral, acesso a serviços, programas e benefícios sociais aos bens públicos à educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviços bancários e seguridade social.

Fundamentado nisso, nota-se a urgência do órgão público a fim de ampará-las(lós), já que os refugiados, em específico os indígenas Warao, apresentam diversas dissemelhanças organizacionais, culturais, sociais, profissionais, linguísticos, que precisam ser compreendidas e considerados em todo processo educativo e social. Portanto, deve-se considerar o grupo de venezuelanos Warao, ao estabelecer propostas pedagógicas, PPP, intervenções educacionais e que elas e eles sejam compreendidas(dos) em todo o fazer educativo, além disso, cabe também aos profissionais que atuam na área da educação, concernir os atos pedagógicos em um viés da afetividade e que assim contribua para o desenvolvimento humano.

É preciso também que haja a formação continuada dos profissionais da educação, com foco em aspectos indígenas, culturais e de inclusão. Capacitação que discuta as políticas públicas previstas em lei e adequação de políticas públicas que compreenda a educação indígena, que atenda de forma satisfatória às necessidades dos indígenas venezuelanos da comunidade Warao.



Concordamos ainda que para a integração efetiva das crianças Warao na educação brasileira, é necessário e urgente compreender o espaço escolar como um local formador e integrador, que os indígenas são sujeitos de direitos e que necessitam de metodologias que abranjam as suas necessidades de aprendizagens, sem negligenciar a cultura durante a jornada pedagógica.

Contribuir socialmente por um projeto de letramento que insere uma educação intercultural é satisfatório em todas as instâncias. Pois, foi o início de uma demanda que precisa de mais atenção das políticas educacionais e sociais. O desenvolvimento positivo das crianças nos dar certeza da necessidade de inserir as práticas que desenvolvam a educação intercultural e que essas práticas se façam presentes nos documentos norteadores da instituição escolar.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BENÍTEZ, P. **Indígenas Warao frequentam a escola em projeto de alfabetização trilingue, Nações Unidas Brasil**, Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/228965-ind%C3%ADgenas-warao-frequentam-escola-em-12projeto-de-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-tril%C3%ADngua>. Acesso em: 11.jun.2023.

JUNIOR, C. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. *Educar em Revista*, v. 31, n. 57, p. 303-310, 2015.

BOTELHO, E.; RAMOS.L.; TARRAGÓ, E. Parecer Técnico.208/2017/SEAP/6ªCCR/PFDC. Brasília, DF: **Ministério Público Federal**, 2017.

Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n.º 1/1992a 128/2022, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n.º 1 a6/1994. -- 62. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2023. -- (Série legislação; n. 1).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm) \_ Acesso em: 20. jan. 2024.

CALIMAN, G. *Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador*. **Revista de Ciências da Educação**, n. 23, Americana, 2010.

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, M. C.; AZEVEDO, M. J. **Ações complementares a escola no âmbito das políticas públicas**. [S. l.: s.n.], 2004.

CARVALHO, M.C B. d.e. et al. Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: igualdade como direito, diferença como riqueza.



**Caderno 1: Síntese / CENPEC.** São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007.

FERREIRA, E. V.; SILVA, I. B. A educação escolar indígena: avanços e perspectivas. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente.** 2013. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_24\\_1364870809.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_24_1364870809.pdf) . Acesso em: 08.jan. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas 1984. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, C. **Como elaborar projetos de pesquisa /** Antônio Carlos Gil. — 3. ed. —São Paulo: Atlas, 2021.

GIROUX, H. **Cruzando limites: trabajadores culturales y políticas educativas.** Barcelona: Paidós, 1997.

**IBGE divulga as Estimativas de População dos municípios para 2018,** IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/22374-ibge-divulga-as-estimativas-de-populacao-dos-municipios-para-2018>. Acesso em: 05. jan. 2024.

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Censo Escolar, 2022. Brasília: MEC, 2011.

Internacional para as Migrações (OIM), **Agência das Nações Unidas para as Migrações,** 2018.DPA/SPEA/PGR. Brasília, DF: Ministério Público Federal, 2018.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico /** Roque 1.331c 14. ed. de Barros Laraia. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.Petrópolis, RJ: Voss, 2014. 3ª reimpressão, 2017. ISBN 978-85-326-2413-0 1.

Ministério da Defesa, **Operação Acolhida,** Publicado em 25/08/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/exercicios-e-operacoes/acoes-humanitarias/operacao-acolhida>. Acesso em: 14.set.2023.

PINTO, L.C.; OBREGON, M.F. Q. Crise dos refugiados na Venezuela e a relação com o Brasil, **Derecho y Cambio Social** publicación: 02/01/2018.



QEdU. QEdU - Plataforma de dados da educação brasileira, 2024. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 01 jan. 2024.

**Relatório de Gestão da FUNAI de 2022** seria: FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Relatório de Gestão 2022. Brasília: FUNAI, 2022.

SANTOS, M.; SONEGHETTI, P. M. C.; TARRAGÓ, E. **Parecer Técnico** n. 328/2018.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. -Petropolis, RJ: Voss, 2014. 3ª reimpressão, 2017. ISBN 978-85-326-2413-01. Diferenças individuais 2. Identidade I. Hall, Stuart. II. Woodward, Kathryn. III. Título.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-03-3.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan.dez. 2012.

