

Dossiê

Políticas linguísticas e acolhimento intercultural de crianças, jovens e adultos indígenas da etnia Warao no Piauí

Marcella dos Santos Abreu¹ 

Ana Carolina das Graças Veras² 

Maria Raquel Barros de Lima² 

RESUMO:

O trabalho apresenta as experiências de formação e acompanhamento de educadores envolvidos nos projetos Alfabetização sem Fronteiras, da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Teresina-PI, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Nebu Tuma-Daomata Tane Naminakitane, da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI). Trata-se de ações desenvolvidas com indígenas da etnia Warao, oriundos da Venezuela, que se encontram em situação de refúgio, na capital piauiense. Ao vislumbrarmos a potência dessas experiências como exemplos de vivências interculturais, translíngues e freirianas de acolhimento, cogitamos visibilizar as políticas linguísticas consideradas nos processos de letramentos e de mobilização de repertórios com estudantes da etnia, na rede pública municipal e estadual de ensino daquela cidade. Para tanto, foram realizadas observações de aulas com crianças e adolescentes nas escolas da SEMEC, bem como a coleta de materiais utilizados na experiência com adultos da SEDUC-PI. Espera-se que a visibilização daquelas ações e a produção de caderno pedagógico com orientações para educadores no contexto do EJA Intercultural Warao possam contribuir, não apenas para a continuidade da inclusão dessa comunidade vulnerabilizada socioeconomicamente, mas também para o aprofundamento de políticas educacionais que se comprometam com a garantia de seus direitos linguísticos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas. Interculturalidade. Translinguagem. Warao.

Declaração de financiamento

Este trabalho contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI).

Bethânia Mariani

Editora-chefe dos Estudos de Linguagem

Dr. Ebal Bolacio

Dr. Paul Voerkel

Editores convidados

Recebido em: 31/08/2024

Aceito em: 15/12/2024

¹Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: marcella.abreu@unesp.br

²Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil.

E-mails: veraskrol@gmail.com; raquelgandhi@yahoo.com.br

Como citar:

ABREU, Marcella dos Santos; VERAS, Ana Carolina das Graças; LIMA, Maria Raquel Barros de. Políticas linguísticas e acolhimento intercultural de crianças, jovens e adultos indígenas da etnia Warao no Piauí. *Gragoatá*, Niterói, v. 30, n. 66, e9999, jan.-abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.9999.pt>

Introdução

Apresentamos, neste trabalho, nossa implicação com os projetos de letramentos (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020) que se desenvolvem com indígenas da etnia Warao, oriundos da Venezuela, na cidade de Teresina-PI. Trata-se de ações em desenvolvimento para apoiar o atendimento da rede municipal e estadual de ensino, no que se refere ao acesso à educação de crianças, jovens e adultos desse grupo.

Em situação de refúgio e de extrema vulnerabilidade socioeconômica, essa população chegou à capital piauiense em 2019, vivendo, desde então, em quatro abrigos mantidos pela prefeitura teresinense: o Clube Social Piratinga, o Centro Social Urbano Buenos Aires, o Centro de Formação da EMATER e a Casa de Passagem do Migrante. Diferentes frentes de atuação para a garantia dos direitos dessas pessoas foram criadas desde então, como o acompanhamento de profissionais da Cáritas Diocesana e de pesquisadores da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC), por meio da Unidade de Educação Escolar Indígena e Quilombola (UEEIQ), apoia, desde janeiro de 2023, a formação de educadores da etnia Warao e da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), à qual coube o atendimento educacional das crianças e adolescentes daqueles abrigos. Nesta experiência, intitulada *Alfabetização Sem Fronteiras*, foram estabelecidos dois princípios que atravessam todas as ações pedagógicas delas decorrentes: o direito à educação intercultural indígena, preconizada em referenciais nacionais (Brasil, 1998), bem como os direitos linguísticos desse grupo, constituído por falantes da língua originária Warao e de língua espanhola.

A demanda dos próprios indígenas pela inclusão de jovens e adultos no sistema educacional piauiense também provocou a SEDUC, por meio de sua Unidade de Educação de Jovens e Adultos (UEJA) a organizar o projeto intercultural EJA *Nebu Tuma-Daomata Tane Naminakitane* que, na língua Warao, significa Jovens e Adultos para aprender, expressão escolhida pelos próprios educadores da etnia para nomear o projeto. No currículo, prevê-se um eixo dedicado a políticas linguísticas, por meio do qual deve ser garantida a educação linguística em Warao, em espanhol e em português como língua adicional (PLA)¹.

Com o entendimento de que processos específicos de contratação, formação e acompanhamento de professores deveriam ser mobilizados em ambas as frentes de atendimento, atuamos na construção de percursos que garantissem, de fato, a implementação de políticas linguísticas democráticas (Lagares, 2018), para o acolhimento linguístico, social e translíngue² das pessoas envolvidas.

¹O projeto assume inicialmente a opção pela nomenclatura Português como Língua Adicional (PLA), porque as pesquisadoras que dele participam concordam com outras investigações do campo da Linguística Aplicada sobre a necessidade de colocar o termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em suspensão (Diniz; Neves, 2018). No contexto de imigração em Portugal, a sigla PLAc se vincula a “[...] a uma política de língua que condiciona o acesso a direitos sociais [...] à conclusão dos cursos e obtenção de certificação de língua portuguesa (Bizon; Camargo, 2018, p. 717)”. Em outros trabalhos (Abreu; Rocha, 2022), também já explicitamos tal posicionamento que aqui se mantém: “No já sloganizado PLAc, corre-se se o risco da naturalização do ‘discurso da falta’, por meio do qual se difunde [...] o imaginário de que o acesso a certas práticas letradas em português garantirá o acesso a posições sociais mais valorizadas socialmente” (Diniz; Neves, 2018, p. 101). Relaciona-se a essa crença totalizadora um “[...] modelo autônomo de letramento” (Diniz; Neves, 2018, p. 101), por meio do qual a habilidade cognitiva em lidar com textos escritos pauta categorizações perigosas acerca de supostas dificuldades e/ou níveis de letramento entre imigrantes e refugiados de diferentes origens. Desse modo, as menções a acolhimento se referem aqui, sobretudo, ao enfrentamento do monolinguismo e do assimilacionismo, por meio de políticas de acolhimento social (Peters Salgado et al., 2023) em línguas (Bizon; Camargo, 2018).

²É importante destacar que nosso entendimento sobre translinguagem (*translanguaging*, em inglês) não se refere à alternância de línguas nomeadas, mas a uma abordagem filosófico-educacional (Pinheiro et al., 2021) que, para além de valorizar técnicas pedagógicas baseadas em princípios heteroglóssicos, desafia ideologias linguísticas e compromete-se com agenda social mais ampla (Poza, 2018), de modo a considerar na educação linguística os corpos nela implicados, suas histórias e cosmovisões (como a da etnia Warao na experiência aqui em discussão).

Em nossas vivências de formação e de acompanhamento do trabalho realizado com educadores brasileiros e indígenas da etnia Warao, tais perspectivas se aliam aos atravessamentos do método freiriano (Brandão, 1991), os quais também tornamos visíveis neste artigo. Para tanto, delimitamos aqui a discussão sobre o mapeamento realizado em escolas municipais urbanas de Teresina-PI, no que concerne ao atendimento de crianças e adolescentes, pelo projeto *Alfabetização sem Fronteiras*, e apontamos como se deu o acompanhamento da EJA Intercultural Warao, especialmente no que concerne à categorização e análise de materiais utilizados.

Apontaremos, como resultado dessas interações, o processo de produção de caderno orientador para educadores da escola *Oka ka Inaminanoko* que, em 2024, tem acolhido gradativamente os dois projetos aqui descritos, de modo a unir os indígenas da etnia Warao, em situação de refúgio, à etnia Guajajara, na disputa política pela consolidação de um projeto educacional intercultural e plurilíngue dos povos originários na cidade de Teresina-PI.

Mapeamento da educação Warao com crianças e adolescentes em escolas municipais de Teresina-PI

O processo de alfabetização e letramentos com crianças e adolescentes da etnia Warao em escolas municipais de Teresina-PI teve sua implementação em janeiro de 2023, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), para o atendimento de cerca de cem estudantes indígenas nas escolas municipais Iolanda Raulino e Mocambinho, localizadas na zona norte da capital, bem como na escola municipal localizada na zona rural da cidade, Dona Isabel Pereira. Vale ressaltar que, anteriormente à efetivação do atendimento educacional nessas comunidades escolares, houve vários encontros com educadores Warao e instituições como UFPI, UESPI e Cáritas para dialogar sobre a sistematização do projeto *Alfabetização sem Fronteiras*.

Trata-se de ação educativa que vislumbra o acolhimento linguístico de crianças em situação de refúgio, para a garantia da inclusão social e educacional em seu novo local de moradia. A proposta é plurilíngue, intercultural e freiriana, aspectos que relacionamos aos entendimentos sobre políticas linguísticas democráticas, ou a “Uma perspectiva glotopolítica de análise [que] exige tomar partido, de acordo com um ideal democrático, nas lutas políticas da linguagem, assumindo, portanto, as implicações éticas que a própria pesquisa tem enquanto prática social” (Lagares, 2018, p. 42).

Nosso envolvimento no projeto também se justifica pela confluência de perspectivas decoloniais na educação linguística, que preconizam

Um modo de ensinar e aprender línguas mais culturalmente sensível aos sujeitos em interação nesse processo, redimensionando as relações entre língua, cultura e os papéis de muitos elementos que o condicionam, como o planejamento de cursos, os materiais didáticos, a avaliação e a formação de professores capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade. (Mendes, 2022, p. 127).

Nesse cenário, estreitamos nossas parcerias com SEMEC Teresina e SEDUC-PI, para verificarmos, por meio de observações de aulas, como é realizada a construção pedagógica nas escolas de atendimento às crianças e adolescentes da etnia Warao. Além disso, visamos acolher a percepção dos professores não indígenas e educadores indígenas sobre a sua experiência em sala de aula.

Escolhemos utilizar uma abordagem entrelaçada às narrativas de uma das pesquisadoras-observadoras (Menezes, 2019) da equipe sobre diálogos e aulas das quais participou com os professores. As observações tiveram como foco os diversos temas relacionados à educação linguística do projeto, incluindo, por exemplo, questões concernentes às dificuldades encontradas no percurso escolar; à escolha de materiais e seus suportes e à avaliação da aprendizagem.

Além disso, também foram verificados elementos relacionados ao planejamento de aulas, segundo o método Paulo Freire de alfabetização, os atravessamentos de ideologias linguísticas, as relações entre os educadores implicados e a interação desses agentes com as crianças e adolescentes.

Quanto aos materiais didáticos, foram observados fatores acerca de fontes de pesquisa, ferramentas e contextualização, a interação das crianças com esses materiais, as temáticas por eles abordadas e as possibilidades de compartilhamento desses recursos com outros, bem como as avaliações realizadas.

Para tanto, apresentamos a primeira etapa do mapeamento educacional com as crianças e adolescentes da etnia Warao na educação municipal de Teresina-PI, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2023, quando foram realizadas observações de aulas apenas em duas escolas situadas na zona urbana.

Assinalamos que as construções coletivas e participativas da metodologia a ser mobilizada com os educandos no cotidiano das escolas foi paulatinamente problematizada com todos os educadores em encontros periódicos quinzenais e depois mensais no Centro de Formação Odilon Nunes, em Teresina-PI. Nos primeiros diálogos, educadores Warao, polivalentes e de língua espanhola, por meio dos traços metodológicos freirianos, a saber, investigação, tematização e problematização, realizaram em conjunto processos participativos de apropriação do contexto vocabular das crianças e adolescentes a serem atendidos.

Brandão (1991) enfatiza a relevância dos elementos do contexto vocabular dos sujeitos, para tornar os processos de ensino-aprendizagem significativos. A etapa da tematização foi facilitada enquanto os elementos da investigação do contexto vocabular, os quais Freire (2017) denomina palavras geradoras, mobilizaram repertórios para se trabalhar vocábulos associados a variados contextos culturais entrelaçados com o cotidiano dos indígenas da etnia Warao em situação de abrigo.

Freire (2017) também potencializa a relação dialógica que deve ser predominante nos processos de ensino-aprendizagem e, desse modo, o projeto *Alfabetização sem Fronteiras* movimenta tal dimensão, enquanto a formação dos educadores e o cotidiano do ato educativo estabelece relações de interação interculturais, linguísticas e sociais.

A dimensão da problematização, cara ao método freiriano, está em curso, sendo uma reivindicação dos educadores Waraos que as famílias participem da efetivação do processo de educação das crianças e adolescentes. Desse modo, como estratégias, temos em andamento o projeto de realização de oficinas com vistas a materializar essa reivindicação dos indígenas. Os processos de formação dos educadores que ancoram o ato educativo no contexto escolar preconizam a interação entre os sujeitos, a fim de tornar a educação linguística em português contextualizada, problematizada e criativa.

Uma das estratégias para manter a vinculação entre os processos de ensino-aprendizagem entre os educadores foi a construção coletiva, no segundo encontro de formação, que denominamos, a partir das leituras de Freire (2008, 2017), eixos temáticos. O primeiro eixo foi intitulado *Para construir uma vida melhor*. A ação de planejar o ato educativo entre educadores da etnia Warao e professores de português e espanhol, considerou a intencionalidade problematizadora e, como resultado, o ato educativo demonstrou variadas atividades pedagógicas e didáticas.

As palavras geradoras que emergiram com os educandos nas escolas diziam respeito basicamente à higiene, trabalho, moradia e alimentação. Em situação de abrigo, essas palavras geradoras são significativas na realidade de vulnerabilidades vivenciadas pelos indígenas. O que se estabelece no atendimento educacional aos Waraos é a materialização de outra forma de conceber a educação como ato político. A interação desenvolvida entre os educadores possibilitou a criatividade, bem como a articulação entre saberes culturais e conhecimentos.

Nas seções a seguir, veremos como esses resultados se expandiram a partir das experiências com as duas escolas urbanas envolvidas na experiência do projeto *Alfabetização sem Fronteiras*: a Escola Municipal Iolanda Raulino e, em seguida, a Escola Municipal do Mocambinho.

Escola Municipal Iolanda Raulino

As repercussões desses entendimentos foram verificadas *in loco* pela pesquisadora-observadora, primeiramente, na Escola Municipal Iolanda Raulino, localizada no bairro Poti Velho, situada na zona norte da capital piauiense. Nessa interação, realizada em julho de 2023, verificou-se que o corpo docente responsável pela educação das crianças e adolescentes é composto por três educadores: uma professora polivalente que ensina o português, uma docente de língua espanhola e um educador Warao, este último responsável por fazer não somente a mediação das atividades, mas também por concretizar com seu trabalho o direito de falar com as crianças em sua língua originária, que já fora historicamente silenciada e apagada de forma violenta pelo colonizador branco e europeu (Veronelli; Daitch, 2021).

Foi possível identificar, durante as observações realizadas, que a educação com crianças e adolescentes da etnia Warao era vista pelos educadores sob uma ótica de luta contra as desigualdades, na qual “O objetivo primeiro está na defesa de uma visão de educação que considere a pedagogia como uma forma de luta político-cultural que possibilite a partir do uso da linguagem a significação do corpo na leitura crítica das questões sociais [...]” (Ferreira, 2022, p. 23).

Na escola, verificou-se também que a educação plurilíngue é uma realidade. As crianças aprendem e, para tanto, mobilizam de seu repertório linguístico o português brasileiro como língua adicional (PLA), o espanhol como língua oficial da Venezuela e a sua própria língua originária, o Warao. Neste caso, particularmente, respeita-se o que Calvet (2007) apresentara como princípio da territorialidade – o direito à língua do território em que um grupo se situa, bem como o princípio da personalidade – o direito de falar sua língua originária, não importa em qual território (Calvet, 2007).

Destaca-se também o que Lagares (2018) aponta mais recentemente sobre políticas linguísticas, nas quais as decisões são tomadas com os falantes como agentes das “(...) discussões e de sua própria implementação, considerando que os debates sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem” (Lagares, 2018, p. 33). Nesse caso, o Warao como língua originária se configura como uma forma de lutar e resistir ao apagamento desses povos, que normalmente têm suas culturas silenciadas pelos atravessamentos da colonialidade da linguagem (Veronelli; Daitch, 2021).

Ainda sobre a educação linguística, podemos perceber alguns resultados obtidos justamente devido a essa riqueza proporcionada pela mobilização de repertórios linguísticos no contexto escolar. Em um relato da professora polivalente, foi destacado que, ao ensinar o som do “v” e utilizar a palavra “vaca” para ilustrá-lo em português brasileiro, as crianças o pronunciavam como a letra *uve* do espanhol. Antes que

ocorresse a correção, a presença da educadora de língua espanhola em sala permitiu a mediação entre a oralidade do grupo e os resultados de sua escrita, que evidenciaram a compreensão do vocábulo em português, cuja ortografia, inclusive, é coincidente.

Outro exemplo apresentado foi de um momento em que a professora polivalente fez perguntas ao grupo, porém uma criança não conseguiu formular sua opinião em português, porém o fez em espanhol. Nessa ocasião, a professora de língua portuguesa teria corrigido a resposta, mas a de língua espanhola mediou, acolhendo o modo como foi apresentado, pois a questão fora respondida e houve produção de sentidos entre o grupo e as educadoras.

Podemos notar, então, que a educação linguística e intercultural vivenciada no projeto permite a constante desestabilização do monolinguismo associado aos conceitos de língua nacional e de nação (Lagares, 2018). Em comunidades como a dos Waraos, nas quais tal construção não é a tônica, outras práticas podem ser vislumbradas, já que a língua originária de sua etnia já era minoritarizada, em relação ao espanhol, antes de seu deslocamento da Venezuela para o Brasil. Nesse caso, trata-se de garantir também o direito humano desse grupo à sua língua de herança, uma garantia que deve se associar a outras no território de acolhimento:

Esse direito é inerente a cada membro da comunidade falante, como direito individual e também um direito coletivo. E, por isso, a sobrevivência da língua falada pelo grupo e a sua transmissão para as próximas gerações dependem da garantia de outros direitos humanos, como o direito à educação, com ensino da própria língua e da própria cultura, direito à autodeterminação, com a participação nos processos decisórios, o direito ao desenvolvimento e à identidade cultural, dentre outros. (Soares, 2014, p. 66-67).

No contexto do acolhimento social e educacional aqui explicitado, um instrumento de política linguística que concretiza o respeito ao direito também à língua de herança, é o material didático (Bizon; Diniz, 2019). Nesse sentido, o entendimento de que a língua portuguesa não assume um lugar hegemônico no projeto *Alfabetização sem Fronteiras* é percebido por meio da participação de educadores Waraos na elaboração e adaptação de recursos educacionais que sejam significativos para os pequenos.

Com esses movimentos colaborativos, a interculturalidade se faz presente: respeitar e acolher o que essas crianças têm a dizer é fundamental, pois “(...) o diálogo intercultural dentro da escola é a grande aposta para a transformação dos processos pedagógicos em ações que valorizem a diversidade das pessoas, opondo-se aos mecanismos de silenciamento, invisibilização e discriminação” (Ferreira, 2022, p. 22).

É dessa forma que o método Paulo Freire orienta a experiência, pois, além de problematizar a perspectiva monoglóssica e de apagamento da

língua originária dessa comunidade, também afasta a ideia da educação bancária, vislumbrando a tomada de consciência, a democratização de saberes, o diálogo e a crítica da realidade.

Evidentemente, trata-se de um percurso metodológico que exige empenho de toda a comunidade escolar. Os educadores seguem as etapas do método freiriano de apresentar as perguntas sobre as vivências culturais e sociais no Brasil e na Venezuela (investigação), para a organização das palavras geradoras que orientam o trabalho da escrita e da leitura em PLA, por meio das pontes linguísticas em espanhol e em Warao (tematização). Em seguida, busca-se provocar a mudança em seu contexto, a partir da problematização, etapa na qual os educadores sentem ainda mais dificuldade, pois não conseguem efetuar uma abordagem mais aprofundada, mesmo trabalhando assuntos que interessam à etnia Warao, como saúde, trabalho e demais políticas públicas.

Quanto à produção e curadoria de materiais didáticos, os professores da escola Iolanda Raulino, na sala de aula, sempre precisam se utilizar de imagens para as associações com a palavra geradora em discussão, isso porque só a pronúncia do vocábulo em português não é suficiente. Em certas circunstâncias, nem as imagens os ajudam, como foi o caso do sorvete, que não foi reconhecido nem pelo nome, nem pela ilustração, porque nunca tiveram contato com a sobremesa.

Os educadores apresentaram, também, alguns dos materiais que utilizavam em sala de aula, como alfabetos móveis e silábicos, bingos de letras e sílabas, evidenciando que os jogos estão sempre presentes no seu planejamento, visto que a professora de português tem formação em gamificação e usa desses conhecimentos para aplicar metodologias ativas e tornar as aulas mais interativas com as crianças e adolescentes.

Podemos observar, então, que as educadoras entendem o ensino para além do modo escrito, ao constatarem que a utilização de recursos semióticos diversos permite a produção de sentidos. Nessa perspectiva, há o atravessamento de letramentos multimodais (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020), por meio de recursos visuais, gestuais e sonoros, por exemplo, que propiciem vivências escolares mais significativas para aqueles estudantes.

Isso se estende, finalmente, à avaliação, que também é construída em grupo, considerando etapas para o diagnóstico sobre a concretização ou não de habilidades adquiridas durante o semestre, como recontar uma história, a partir do que o professor narra, e ler e escrever frases desde seu contexto.

Escola Municipal do Mocambinho: construindo *janokos*

Na Escola Municipal do Mocambinho, os resultados também foram muito parecidos, inclusive na avaliação. A unidade se localiza também na zona norte da cidade, no bairro Mocambinho. Na ocasião da visita, realizada em julho de 2023, foi possível observar as interações da professora polivalente e do educador Warao com as crianças.

Antes do início da aula, a professora polivalente relatou um pouco sobre sua experiência nesse projeto e falou da importância de fazer parte da iniciativa como um desafio, pois a turma é multisseriada e é uma experiência única, mas não menos encantadora. Enfatiza, que o trabalho da alfabetização, conforme o método Paulo Freire, possibilita conhecer mais sobre os alunos, suas necessidades, anseios e vivências.

No que se refere à produção e curadoria de materiais didáticos, observou-se que os educadores trabalham com músicas, filmes e desenhos apresentados em português e em espanhol, utilizam ainda o data show, materiais impressos, a decoração plurilíngue da sala e o alfabeto móvel. As temáticas abordadas nesses materiais também partem de uma conversa com os estudantes, sendo selecionadas, por exemplo, conforme suas necessidades quanto à implementação de políticas públicas para o acolhimento social de sua etnia.

Partindo para a análise da aula na Escola Municipal do Mocambinho, verificamos que a professora iniciou com a apresentação de uma música em português e em espanhol e, após esse momento, foi realizada uma brincadeira na qual o objetivo era trabalhar as partes do corpo e os números em português, esses últimos também foram trabalhados em atividade realizada com um calendário, de modo que se revisasse também os meses e os dias da semana. Essa atividade foi realizada tanto pela professora, em português, como pelo educador, que trouxe o Warao e o espanhol em sua explicação.

A fala do educador Warao, nesse caso, um *aidamo* (líder da comunidade), foi recebida com muito respeito pelos estudantes. Na oportunidade, foi realizada uma introdução em Warao e em espanhol, da qual pudemos destacar a menção aos direitos dos povos indígenas e às políticas públicas para essa população, mencionando, inclusive, a missão da ministra Sônia Guajajara frente ao Ministério dos Povos Indígenas³. O educador também apresentou questões relacionadas ao significado e à importância da alfabetização, recebendo uma resposta em Warao e, logo em seguida, em espanhol. Isso sugere que, nessa escola, a criticidade está sendo concretizada pelo próprio educador da etnia, com uma representatividade muito maior para essas crianças, por ser um *aidamo* falando a respeito de políticas que os envolvem.

Para a atividade prática, os educadores trouxeram um exercício que trabalhou temas como lazer e moradia. Em conversas anteriores, os estudantes disseram brincar em seu tempo livre, construindo *janoko*, palavra Warao para casa em português. Com essas informações, os educadores organizaram um material com palitos de picolé e deixaram que as crianças e adolescentes produzissem seus *janokos*. Um aspecto importante nessa experiência é que preferiram amarrar os palitos a colá-los. Após essa atividade, estudaram a letra J e sua família linguística em português, com base na inicial da palavra *janoko*, vista em sala, dessa vez, por meio da atividade manual.

³Sonia Bone de Sousa Silva Santos, conhecida como Sonia Guajajara, é indígena do Povo Guajajara/Tenetejara. Foi indicada para ser a primeira a liderar o Ministério dos Povos Indígenas, criado em 2023, quando se inicia o terceiro mandato do Presidente da República Luiz Inácio da Silva. Disponível em: <<https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>> Acesso em: 14 dez 2024.

A experiência observada ressalta, entretanto, a mobilização de repertórios que não se limitam ao código de três línguas para a produção de sentido das crianças e adolescentes envolvidos. Foram consideradas as suas histórias de vida com relação a uma casa, o lugar do passado e a perspectiva do amanhã. A concretude dessa casa é visibilizada por meio da construção com os palitos e a escolha do barbante que se conecta às vivências das famílias com o artesanato de seu povo. Trata-se, portanto, de atividades que nos conectam a entendimentos sobre práticas translíngues (*translanguaging*), neste contexto, comprometidas com acolhimento linguístico que enseja a alteridade e a justiça social/cognitiva da comunidade Warao: “A perspectiva de *translanguaging* como processo que envolve repertórios linguísticos, e não ‘línguas’, parece ser um caminho possível para o reconhecimento dessa alteridade. Isso é a garantia dos Direitos Humanos, do Direito Linguístico de cada pessoa e da copresença dos corpos” (Peter Salgado et al, 2021, p. 31).

A vivência dessas práticas translíngues, interculturais e freirianas é o que se constata, portanto, no processo de acompanhamento das duas escolas urbanas do projeto *Alfabetização Sem Fronteiras*. Para além do direito à língua, concretiza-se, assim, o direito às manifestações culturais desse grupo, que envolvem suas escolhas e a amplitude de seus saberes heteroglóssicos no processo de escolarização e ensino-aprendizagem de português como língua adicional no Brasil.

Projeto EJA Intercultural Warao *Nebu Tuma Daomata Naminakitane*

O projeto EJA Intercultural: *Nebu Tuma Daomata Naminakitane*, idealizado pela Secretaria Educação do Estado do Piauí, teve seu marco inicial em março de 2023, por meio das ações de sua Unidade de Educação Escolar Indígena e Quilombola (UEEIQ) e de sua Unidade de Educação de Jovens e Adultos (UEJA), em parceria com pesquisadoras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pautada ainda no método freiriano de alfabetização, manteve, como na ação desenvolvida pela SEMEC de Teresina, a contratação de professores polivalentes, de docentes de espanhol e de educadores da etnia Warao para o planejamento e mediação conjunta das aulas com jovens e adultos em salas multisseriadas.

Ao longo desse processo, pudemos acompanhar reuniões, encontros de formação e discussões acerca de matrizes curriculares, planejamento, matrículas, material escolar, contratação de professores, solicitação de transportes e alimentação, dentre outros assuntos. Antes da inauguração da escola indígena *Oka ka Inaminanoko*, em setembro de 2023, os estudantes indígenas estavam divididos em três escolas da zona urbana da cidade, a saber: Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Gayoso e Almendra, Unidade Escolar Melvin Jones e o Centro de Ensino em Tempo Integral (CETI) Cristino Castelo Branco. Assim, analisemos, primeiramente, essa fase da educação sob uma gestão não-indígena e que não contava ainda com um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico para tal atendimento.

De setembro a dezembro de 2023, pudemos coletar, entre os registros realizados por professores em grupos de mensagens instantâneas administrados pela UEEIQ, informações a respeito de como a EJA estava sendo vivenciada na prática com as pessoas daquela etnia. Essas observações basearam-se nos conceitos de seleção, categorização e crítica de materiais didáticos (Deschaine; Sharma, 2015) e concentraram-se em atividades que eram desenvolvidas e compartilhadas naqueles canais de comunicação entre educadores e gestores envolvidos no projeto.

Observamos, por meio dos recursos educacionais utilizados com os estudantes, práticas ainda muito tradicionais e desconexas da experiência intercultural de educação de jovens e adultos indígenas em contexto de acolhimento. Para tanto, utilizamo-nos do percurso metodológico de Deschaine e Sharma (2015), que preconiza cinco etapas do processo de curadoria de materiais, a saber: a coleção, durante a qual ocorre a coleta de materiais; a categorização: capacidade de classificar e organizar informações de forma lógica e coerente; a crítica, cujo foco é a avaliação criteriosa desses materiais; a conceituação, quando o professor faz uma organização dos dados selecionados e criticados na etapa anterior; a circulação de materiais, cujo propósito é tornar esse material disponível em plataformas digitais que sejam abertas e gratuitas.

Sob tal perspectiva, analisamos esses processos pedagógicos até a fase crítica, na qual pudemos avaliar de forma mais criteriosa se aqueles materiais e atividades didáticas estavam contemplando a educação intercultural, freiriana e plurilíngue de indígenas da etnia Warao, princípios explicitados durante formações que mediamos com a SEDUC-PI, durante todo o ano de 2023.

Começamos pela primeira fase, a de coleção, na qual tivemos a oportunidade de contar com fotos, vídeos e demais documentos relacionados a planejamentos de aulas. Nesta fase de coleta, pudemos entender como estavam sendo planejadas e desenvolvidas as atividades, bem como compreender que concepções esses educadores mantinham a respeito das formações realizadas sobre o ensino-aprendizagem de português como língua adicional (PLA), especialmente no contexto indígena.

Na segunda fase, a de categorização, classificamos esses materiais em grupos, de modo a melhor organizar aspectos metodológicos encontrados. Ou seja, organizamos fotos e vídeos que poderiam ser enquadrados em categorias didáticas às quais nomeamos 1) infantilização do ensino e 2) política cultural civilizatória. Consideramos, para tanto, a importância de enfrentarmos os apagamentos e as violências que podem promover os materiais didáticos como instrumentos de políticas linguísticas (Bizon; Diniz, 2019).

Na primeira categoria, as atividades propostas por meio dos materiais de ensino são consideradas inadequadas à educação linguística em português como língua adicional com jovens e adultos, um grupo que carrega consigo experiências de vida e aprendizados já consolidados,

mesmo academicamente, pois algumas dessas pessoas possuem uma formação escolarizada antes de se deslocarem ao Brasil. Os materiais e atividades dessa categoria apresentam propostas que se limitam, em sua maioria, a pinturas de desenhos relacionados a estereótipos indígenas, colagens de figuras e exercícios de cobertura de letras, por exemplo.

Na segunda categoria, pudemos observar que muitos materiais buscam a todo momento civilizar os indígenas em seu país de refúgio. Assim, percebemos que algumas atividades realizadas com essa etnia, tais como fazer cantar e tocar o hino nacional brasileiro, ou colorir a bandeira do Piauí, reverberam concepções de língua-cultura como um instrumento de poder e hierarquização do saber (Rosa, 2022). Desse modo, tais recursos educacionais demonstram que, mesmo com propostas periódicas de formação, ressignificar práticas violentas é tarefa desafiadora para educadores implicados no contexto avaliado.

Na terceira fase, a da crítica, apresentamos exatamente essa percepção dos problemas encontrados nos materiais didáticos e atividades metodológicas, avaliando aquilo que pode ser revisitado para a concretização da proposta de ensino-aprendizagem almejada pela SEDUC-PI.

Com a mudança de ambiente das escolas da zona norte para uma escola indígena localizada na zona sul da cidade, mudou-se também a gestão do projeto. Desde janeiro de 2024, a iniciativa conta com uma equipe gestora composta por educadores Guajajaras e Waraos. Com isso, o projeto EJA Intercultural migra para essa unidade escolar que, gradativamente, tem sido preparada para oferecer diferentes etapas da educação básica, de modo que indígenas de ambas as etnias e a comunidade não indígena do bairro tenham a oportunidade de lá estudarem.

Outra mudança significativa é que, com a nova escola, organizou-se um projeto político pedagógico (PPP), para amparar o atendimento educacional a esses povos, prevendo o ensino de línguas como um eixo do currículo denominado políticas linguísticas. Com esses entendimentos, consolida-se o ensino-aprendizagem de português e de espanhol por professores brasileiros, bem como da língua originária Warao, por um educador da mesma etnia.

Vislumbramos entregar à SEDUC-PI um caderno de orientações para aquele eixo de políticas linguísticas, tendo como princípios a interculturalidade, o plurilinguismo e a interdisciplinaridade para a circulação dos saberes ancestrais da etnia Warao e guajajara na escola. É a contribuição que se deseja oferecer, sobretudo aos educadores da escola indígena *Oka ka Inaminanoko*, após a constatação de que a infantilização e a imposição de política cultural civilizatória presentes em materiais da primeira etapa do projeto *Nebu Tuma Daomata Naminakitane* não são compatíveis com a proposta prevista pela SEDUC-PI.

O intuito do material é tornar-se paradigmático para a elaboração de cadernos orientadores de outros eixos, como a etnomatemática, também preconizada no PPP. Dessa forma, deve apresentar três unidades que contemplem o trabalho com as línguas e as narrativas daquelas etnias, tendo como atravessamento a ampliação de conhecimentos em PLA e em espanhol.

Tendo como estrutura as cinco etapas da sequência didática de Defays (2015) – sensibilização, exposição, apropriação, produção e autoavaliação, o caderno se encontra em fase de apreciação pela equipe gestora da escola indígena e pela Unidade de Educação Escolar Indígena e Quilombola da SEDUC-PI. Após essa fase de avaliação, seguida de possível período de revisão, o material deverá ser entregue ao estado do Piauí como contribuição concreta da pesquisa realizada com o projeto de Educação de Jovens e Adultos *Nebu Tuma Daomata Naminakitane*.

Desenho didático do caderno orientador para educadores da EJA *Nebu Tuma Daomata Naminakitane*

Para que seja possível vislumbrar como se realizou o desenho didático do material, vale destacar a importância dos entendimentos sobre sequência didática em língua adicional de Defays (2015), que nos permitiram estruturar as unidades em fase de validação. Foi considerado um percurso de cinco etapas (Defays, 2015), que são progressivas e podem ser associadas e combinadas ao método Paulo Freire de educação, pois partem dos mesmos pressupostos: valorização dos saberes do aprendiz, aprendizagem coletiva, consciência crítica e autonomia (Freire, 2018).

A primeira etapa desta sequência didática é a sensibilização. Nela, podemos trabalhar com perguntas, a fim de levantar um diálogo e diagnosticar aquilo que já se conhece a respeito do tema. Pode-se ainda começar com uma música, vídeos, textos escritos, imagens. Ao educador cabe interessar, motivar e intrigar seus estudantes a partir das questões apresentadas (Defays, 2015). Percebe-se que tal etapa é parecida com a primeira fase do método freiriano, a investigação, pois também busca mobilizar conhecimentos prévios entre os estudantes, baseando-se em suas experiências de vida.

A segunda etapa de Defays (2015), chama-se exposição. Os estudantes são expostos a uma novidade linguística ou cultural, que pode ser apresentada também com materiais multimodais. Este momento é o de promover o acesso a novos dados, aprender e explorar conhecimentos e tomar consciência dos problemas que podem surgir com as novas descobertas.

Na terceira etapa, a de apropriação, o estudante irá fazer uma reflexão sobre o que foi visto na exposição, irá aplicar seus conhecimentos por meio de atividades sistemáticas que podem ser mesmo mais tradicionais, como lista de exercícios que trabalhem gramática e vocabulário, por exemplo. Nessa etapa, pode-se recorrer a outros materiais e suportes que ajudem a consolidar esses conhecimentos.

A quarta etapa é a produção. Aqui o estudante terá a oportunidade de colocar suas descobertas em prática. O ideal é que sejam propostas atividades para correlacionar as habilidades adquiridas em situações reais de uso, em contextos significativos. Esse tipo de produção faz com que o aprendiz se sinta motivado e perceba que suas descobertas e esforço o ajudam em sua aprendizagem.

A quinta e última fase é a de (auto)avaliação. Nela, o estudante terá a oportunidade de observar sua progressão, identificar dificuldades e obter ainda oportunidades para melhorar as dificuldades que ainda existem. Não é um momento para julgamentos, mas sim de entendimento e de oportunidades de avançar ainda mais.

Tal percurso guiou, por exemplo, a construção da primeira unidade, que tem como temática as narrativas. Para seu desenvolvimento foram concebidas quatro seções: a) A fundamentação filosófica da pedagogia Warao e Guajajara; b) Origens dos povos Warao e Guajajara; c) A origem da morte; d) Os contos.

O ensino-aprendizagem de línguas, inclusive de PLA para os grupos da EJA Intercultural Warao, é atravessado nessas sequências pela importância da oralidade na contação de histórias pelos povos originários, que assim transmitem conhecimentos seculares de geração para geração, conforme inclusive destaca a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018):

Esse conjunto de elementos originam narrativas religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia(s) de divindade(s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram tradições específicas, inicialmente orais. (Brasil, 2018, p. 440).

Escolhemos para essa unidade a exploração do gênero conto e, para além de conectá-la, por razões legais e institucionais, à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), valemo-nos da concepção de gênero discursivo bakhtiniana (Bakhtin, 2006) e, sobretudo, da curadoria de vídeos e textos que nos informaram sobre as narrativas orais dos povos Warao e Guajajara.

Merece destaque o material que a primeira etnia nos apresentou ainda nas reuniões iniciais para a construção do currículo do projeto *Nebu Tuma Daomata Naminakitane*. Trata-se de um guia pedagógico para a educação intercultural bilíngue – espanhol e Warao, preconizada com os indígenas da etnia Warao na Venezuela, entre os anos de 2003 e 2004. Na introdução do caderno intitulado *Guía Pedagógica para la Educación Intercultural Bilíngue* (Venezuela, 2004), é enfatizado o desejo desse povo, ainda em seu país de origem, de construir um processo educativo intercultural, que contemplasse a sua memória ancestral e o seu projeto de futuro:

O conteúdo deste Guia é o esforço, nesta oportunidade vivida pelo povo Warao, de se encontrar com seus saberes acumulados desde tempos passados, para abrir caminho à recriação e reflexão sobre as diferentes formas em que sua cultura é fundamentada e representada, bem como as diversas maneiras de transmissão de seus próprios sistemas de interpretação. Isso é importante para possibilitar a geração de propostas pedagógicas com o objetivo de construir uma educação intercultural que desafie a sociedade como um todo e estabeleça pontes que favoreçam o diálogo e a compreensão na nobre tarefa de fazer com que toda a nação se sinta parte da interculturalidade em uma perspectiva nacional. (Venezuela, 2004, p. 18).

O desejo dos indígenas da etnia Warao de aprender a língua portuguesa no Piauí e de dar continuidade ao seu projeto educativo intercultural encontrou acolhimento no projeto da SEDUC-PI e, por isso, o guia apresentado foi considerado durante todo o processo formativo, bem como na elaboração do caderno orientador em fase de validação.

Como o guia já produzido na Venezuela se propõe a sistematizar e compartilhar saberes sobre a educação, a geografia, a arte e os sistemas de produção do povo Warao (Venezuela, 2004, p. 18), citamos, na primeira unidade de nosso caderno, textos informativos e contos que valorizam naquele material a importância da oralidade na educação deste povo, avançando também em discussões sobre enredo, tipo de narrador e estruturas gramaticais, como os tempos verbais mais comuns nas sequências narrativas. Além disso, propomos, principalmente nas etapas de produção e avaliação, atividades multimodais que exploram a criatividade dos indígenas e lhes dão maior liberdade para a consolidação de seus conhecimentos, por meio de vídeos, imagens, (re)contação oral e/ou escrita coletiva de histórias.

Para ilustrar a organização de uma das seções dessa primeira unidade concebida sobre narrativas, apresentamos, primeiro, o quadro síntese de seus objetivos (Quadro 1):

Quadro 1. Síntese dos objetivos da seção 1 - unidade didática 1.

Fundamentação filosófica da pedagogia Warao e Guajajara
Fortalecer sua ancestralidade Warao ou Guajajara, por meio da memória; Discutir sobre o tema da educação indígena nas etnias Warao e Guajajara; Narrar seu percurso educacional (escolar ou não), utilizando estruturas da língua portuguesa para falar de si e do que lhe pertence (pronomes pessoais e adjetivos possessivos).

Fonte: elaboração própria.

A seguir (Quadro 2), apresentamos ainda a síntese de seção referente à primeira sequência didática, conforme as etapas descritas por Defays (2015):

Quadro 2. Síntese das etapas da seção 1 – unidade didática 1.

Fundamentação filosófica da pedagogia Warao e Guajajara	
Sensibilização	Texto <i>Fundamentación Filosófica de la pedagogía Warao</i> (Venezuela, p. 23-24) ; atividades de compreensão escrita em espanhol
Exposição	Vídeo Série <i>Cultura Imaterial Warao Língua</i> ; atividade de compreensão oral em língua portuguesa
Apropriação	Vídeo <i>Dar valor à nossa língua</i> ; atividade de compreensão oral em língua portuguesa; atividade de análise linguística sobre pronomes pessoais e adjetivos possessivos em português
Produção	Produções multimodais translíngues com vídeos e pinturas, retratando momentos de aprendizado
(Auto)avaliação	Exposição dos vídeos e pinturas em uma sessão de cinema na escola.

Fonte: elaboração própria, de acordo com Defays (2015).

Como é possível notar, buscamos também explicitar, nos objetivos e ao longo das cinco etapas da sessão, elementos que evidenciam o atendimento à demanda apresentada pela comunidade Warao no Piauí, acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa para seu povo. Pautamo-nos, para tanto, novamente no que a introdução do guia de educação intercultural Warao aponta sobre a importância da aquisição do espanhol naquele contexto (Venezuela, 2004, p. 18) e, principalmente, sobre como sua compreensão acerca da interculturalidade se expandia para além do mero manejo de línguas: “Não podemos ser intercultural sem sentir isso, interculturalidade não se baseia apenas em dominar duas línguas: isso pode fazer um tradutor” (Venezuela, 2004, p. 18).

Também com base nesses entendimentos da filosofia Warao que nos parecem exemplares sobre interculturalidade e políticas linguísticas, as demais unidades propostas em nosso caderno têm como temática as moradias, os sistemas de produção e a arte indígena. Por meio delas são realizadas discussões sobre pesca, agricultura, culinária, tempo, caça e adornos corporais sob a cosmovisão dos povos originários do contexto, abrangendo, ainda, elementos da cultura guajajara.

De modo geral, na produção do caderno orientador, indicamos, além da sequência didática e atividades que podem ser trabalhadas pelos professores, possibilidades de uso de espaços externos à sala de aula, bem como de materiais impressos e digitais selecionados mediante curadoria criteriosa de recursos educacionais já disponíveis sobre as culturas Warao e guajajara.

Considerações finais

Constatamos, inicialmente, que o processo de formação e acompanhamento do projeto *Alfabetização sem Fronteiras* articulou entendimentos sobre políticas linguísticas democráticas (Lagares, 2018) ao traçado metodológico freiriano (Brandão, 1991) nas escolas municipais de Teresina-PI, com o fim de garantir os direitos linguísticos de crianças indígenas acolhidas nesse território. A experiência engajou diferentes agentes: pesquisadoras de uma universidade federal, educadores da etnia Warao, educadoras municipais e gestoras da pasta de educação do Estado do Piauí.

É justamente o comprometimento da SEDUC-PI nesse projeto que propiciou a ampliação do atendimento da população Warao também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com o EJA Intercultural *Nebu Tuma Daomata Naminakitane*. Como indígenas, os Waraos seguem seu percurso formativo em escola na qual se conectam a parentes da etnia guajajara. Na comunidade escolar *Oka ka Inaminanoko*, seguem com a construção de projeto político pedagógico intercultural e plurilíngue, bem como de instrumentos de políticas linguísticas (Bizon; Diniz, 2019) significativos, tais como o caderno orientador que deverá concretizar os resultados da pesquisa aqui apresentada.

Nota-se, assim, que, para além de uma experiência de atendimento às demandas sobre inclusão educacional, esta investigação testemunhou a construção de um currículo para um novo modelo de educação linguística, comprometido com o enfrentamento do monolinguismo, com o respeito às línguas-culturas originárias, com a diversidade de repertórios, de histórias e de cosmovisões e, sobretudo, com a justiça social para o acolhimento de pessoas vulnerabilizadas e minoritizadas politicamente no Brasil, por seus marcadores étnico-raciais, linguísticos e socioeconômicos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 43, p. 155-191, 2019.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana et al. (org.). *Migrações Sul – Sul*. Campinas: Nepo; Unicamp, 2018. p. 712-726.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Brasil, 2018.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007.

DEFAYS, Jean-Marc. *La langue française étrangère et seconde*. Bruxelles: Éditions Mardaga, 2015.

DESCHAINÉ, Mark; SHARMA, Sue Ann. A. The five Cs of Digital Curation: supporting twenty-first-century teaching and learning. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, v. 10, n. 1, p. 19-24, 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

FERREIRA, Deise Viana. Afrolatinidade e educação. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). *Suleando conceitos em linguagens: Decolonialidade e epistemologias outras*. Campinas: Editora Pontes, 2022. p. 17-23.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*, 57ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 64ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). *Suleando Conceitos em linguagens: Decolonialidade e epistemologias outras*, 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 123-132.

MENEZES, Vera Lúcia. A pesquisa Narrativa. In: MENEZES, Vera Lúcia. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019. p. 87-95.

PETERS SALGADO, Ana Claudia *et al.* Translanguaging e justiça social: Por uma mudança de perspectiva. *Polifonia*, v. 29, n. 53, p. 15-40, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14857>. Acesso em: 9 ago. 2023.

PINHEIRO, Petrilson *et al.* Sentidos sem fronteiras para uma educação linguística transformadora: translanguagem e transposição na era do significado multimodal e mediado digitalmente em tempos pandêmicos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 331-352, 2021.

POZA, Luis. Translanguaging: Definitions, Implications, and Further Needs in Burgeoning Inquiry. *Berkeley Review of Education*, v. 6, n. 2, 2018.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos. Áreas culturais latino-americanas. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 25-32.

SOARES, Inês Virgínia Prado. Direito à diversidade linguística no Brasil e sua Proteção Jurídica. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA. 1, 2014, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014. p. 66-93.

VENEZUELA. MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN. *Guía Pedagógica Warao para la Educación Intercultural Bilingüe*. Dirección General de Asuntos Indígenas. Caracas-Venezuela, 2004.

VERONELLI, Gabriela; DAITCH, Silvana Letícia. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, v. 16, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em: 31 ago. 2024.

Linguistic Policies and Intercultural Reception of Warao Indigenous Children, Youth, and Adults in Piauí, Brazil

ABSTRACT:

The work presents the experiences of training and monitoring educators involved in the Alfabetização sem Fronteiras project, from the Municipal Department of Education (SEMEC) of Teresina-PI, and the Nebu Tuma-Daomata Tane Naminakitane Youth and Adult Education (EJA) project, from the State Department of Education of Piauí (SEDUC-PI). These actions were developed with Venezuelan indigenous people from the Warao ethnic group who are in a refugee situation in the capital of Piauí. By recognizing the potential of these experiences as examples of intercultural, translanguaging, and Freirean reception practices, we aim to highlight the linguistic policies considered in the literacy processes and repertoire mobilization with students of this ethnicity, within the municipal and state public education networks of that city. To this end, classroom observations with children and adolescents in SEMEC schools were conducted, as well as the collection of materials used in the experience with adults from SEDUC-PI. It is hoped that highlighting these actions and producing a pedagogical guide with guidelines for educators in the context of the EJA Intercultural Warao will contribute not only to the continued inclusion of this socioeconomically vulnerable community but also to the deepening of educational policies committed to ensuring their linguistic rights in Brazil.

KEYWORDS: *Linguistic Policies. Interculturality. Translanguaging. Warao.*