



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

LUAN LOPES CABRAL

**NARU NAMINA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

João Pessoa

2024

LUAN LOPES CABRAL

**NARU NAMINA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura em  
Letras – Língua Portuguesa, da Universidade  
Federal da Paraíba — UFPB, como requisito  
parcial para obtenção do título de Licenciada em  
Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Coelho  
Aragon

João Pessoa  
2024

**Catálogo na publicação Seção de  
Catálogo e Classificação**

C117n Cabral, Luan Lopes.

Naru Namina: relatos de experiências no ensino de português como língua de acolhimento para mulheres Warao / Luan Lopes Cabral. - João Pessoa, 2024.  
48 f. : il.

Orientadora: Carolina Coelho Aragon.  
TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Warao. 2. Português como Língua de Acolhimento.

UFPB/CC Refugiadas. 4. Mulheres Warao. I. Coelho  
HLA Aragon, Carolina. II. Título.

CDU  
81'27

LUAN LOPES CABRAL

**NARU NAMINA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura em  
Letras – Língua Portuguesa, da Universidade  
Federal da Paraíba — UFPB, como requisito  
parcial para obtenção do título de Licenciada em  
Letras – Língua Portuguesa.

Monografia avaliada em: 29 de outubro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carolina Coelho Aragon  
(Orientadora)

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Angela Maria Erazo Muñoz

Assinatura: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Leonardo Gueiros da Silva  
(Suplente)

João Pessoa  
2024

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que, mesmo sem compreender a importância e o significado de uma graduação, me permitiram seguir meu sonho. Amo muito vocês.

À minha professora de Literatura, Jacqueline Gomes, que não apenas me inspirou a sonhar, mas que viu em mim algo que eu mesmo não conseguiria enxergar nem se usasse uma lupa. Sou eternamente grato por ter me oferecido a oportunidade de cursar uma universidade.

A deus, por me conceder a coragem e a força necessárias nos momentos em que eu mais precisei para concluir este trabalho.

Aos meus parceiros nessa jornada acadêmica, os “5 Filhos de Saussure”: Amanda Lins, Caio Augusto, Lucas Batista e Mércia Paiva. Que estiveram comigo desde o início do curso e se tornaram uma parte da minha história acadêmica.

Ao professor Dr. José Wellisten, minha eterna gratidão por me guiar e ensinar os caminhos dessa profissão.

À minha professora orientadora Dra. Carolina Aragon que me inspira e ensina todos os dias, muito obrigado por não ter me permitido desistir e desistir de mim, mesmo quando eu pedia.

Ao meu namorado, Felipe Borba, por toda ajuda, suporte e amor. Te amo! Agradeço por estar ao meu lado, mesmo nos momentos em que eu apenas pensava em desistir e reclamar. Obrigado por segurar minha mão todas as vezes que senti medo.

Aos meus amigos de muitos anos, Carlos Eduardo e João Victor Luz, por toda a parceria, ajuda e conselhos. Tenho muita sorte de ter conhecido vocês.

À família PLEI, esse microuniverso que se expande todos os dias, que me acolheu nesta universidade e me permitiu ser quem eu sempre quis, além de me apresentar a uma área que hoje sou apaixonado. Amo todos vocês e sou grato por ter tido a oportunidade de conhecê-los.

Ao projeto “Warao”, Aylane, Emanuel, Guilherme, Juliana, Kalyana e Lidyane, pois, sem vocês, este trabalho não teria sido possível. Se nesse trabalho, eu utilizo “nós” como voz discursiva, é na intenção de trazer a voz de vocês para esse trabalho.

*“Language is the foundation of civilization. It is the glue that holds a people together. It is the first weapon drawn in a conflict.”*

***A chegada (Arrival), dirigido por  
Denis Villeneuve***

## RESUMO

Este trabalho descreve as vivências de ensino de português como Língua de Acolhimento (PLAc) para mulheres Warao, refugiadas em João Pessoa–PB, por meio de relatos de experiências, destacando a importância da língua como uma das ferramentas de inclusão social, cultural e econômica. Os Warao, originários do Delta do Rio Orinoco, na Venezuela, enfrentaram um processo de migração forçada para o Brasil a partir de 2014 devido à crise no seu país, o que gerou desafios significativos à sua integração no Brasil. Assim, este trabalho se justifica com base na premissa de que, ao descrever experiências no contexto desse ensino, contribuimos para dar visibilidade à riqueza cultural do povo Warao, além de proporcionar aos estudantes de licenciatura a oportunidade de desenvolverem um olhar mais sensível às questões de diversidade linguística e cultural. A pesquisa, vinculada ao Programa de Licenciatura (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba, tem como objetivo geral descrever estratégias adotadas na sala de aula, focando no desenvolvimento de um ensino que respeite as especificidades culturais e sociais dessa população. A fundamentação teórica é baseada em autores, como: Amado (2013), São Bernardo (2016), Roosevelt (2019) e Santos (2019), os quais contribuem para a compreensão histórico-cultural dos Warao e as metodologias educacionais que podem ser usadas para esse contexto de ensino. O estudo adota uma abordagem qualitativa, alinhada à pesquisa-ação. Espera-se que as experiências aqui relatadas possam visibilizar esse contexto educacional e servir como uma abordagem possível para lidar com as questões enfrentadas. Tal trabalho ressalta a necessidade de um olhar sensível e a valorização cultural dos Warao, enfatizando a importância de um ensino inclusivo que promova a igualdade de oportunidades.

**Palavras-chave:** Warao; Português como Língua de Acolhimento; Refugiadas; Mulheres Warao.

## RESUMEN

Este trabajo describe las experiencias de enseñanza de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) para mujeres Warao, refugiadas, en João Pessoa-PB mediante relatos de experiencias, destacando la importancia de la lengua como una de las herramientas de inclusión social, cultural y económica. Los Warao, originarios del Delta del Río Orinoco, en Venezuela, han enfrentado un proceso de migración forzada a Brasil, a partir de 2014 debido a la crisis en su país, lo que ha generado desafíos significativos para su integración en este país. De este modo, este trabajo se justifica en la premisa de que, al describir experiencias en el contexto de esta enseñanza, contribuimos a dar visibilidad a la riqueza cultural del pueblo Warao, además de brindar a los estudiantes de licenciatura la oportunidad de desarrollar una mirada más sensible hacia las cuestiones de diversidad lingüística y cultural. La investigación, vinculada al Programa de Licenciatura (PROLICEN) de la Universidad Federal de Paraíba, tiene como objetivo general describir las estrategias adoptadas en el aula, centrándose en el desarrollo de una enseñanza que respete las especificidades culturales y sociales de esta población. La fundamentación teórica se basa en autores como Amado (2013), São Bernardo (2016), Roosevelt (2019) y Santos (2019), quienes contribuyen a la comprensión histórico-cultural de los Warao y las metodologías educativas que pueden ser utilizadas en este contexto de enseñanza. El estudio adopta un enfoque cualitativo, alineado con la investigación-acción. Se espera que las experiencias aquí relatadas puedan visibilizar este contexto educativo y servir como un enfoque posible para abordar las cuestiones enfrentadas. Este trabajo subraya la necesidad de una mirada sensible y la valorización cultural de los Warao, enfatizando la importancia de una enseñanza inclusiva que promueva la igualdad de oportunidades.

**Palabras clave:** Warao; Portugués como Lengua de Acogida; Refugiadas; Mujeres Warao.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

**PLAC** — Português como Língua de Acolhimento

**ACNUR** — Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

**SEDH** — Secretaria de Desenvolvimento Humano

**CERMIR** — Centro Estadual de Referência do Migrante e Refugiado

**PLE** — Português como Língua Estrangeira

**PLEI** — Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais

**UFPB** — Universidade Federal da Paraíba

**PROLICEN** — Programa de Licenciaturas

**PB** — Paraíba

**PLA** — Português como Língua Adicional

**OIM** — Organização Internacional para Migrações

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. NAVEGANTES POR TODA VIDA: WARAO - POVO DA ÁGUA.....</b>	<b>14</b>
2.1 O povo Warao: aspectos históricos, linguísticos e culturais.....	14
2.2 Deslocamentos para o Brasil: aspectos linguísticos, sociais e políticos.....	18
2.3 Português como língua de acolhimento.....	23
<b>3. NARU NAMINA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>27</b>
3.1 Línguas Minoritárias e Formação de Professores: Língua Warao no Contexto da Educação Básica.....	27
3.2 Descrição das aulas para as mulheres Warao.....	31
3.3 Desafios para a execução do projeto.....	37
3.4 Os caminhos para o ensino: contornando os desafios.....	39
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>45</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os indígenas Warao constituem, atualmente, a etnia indígena-refugiada com o maior número de indivíduos em território brasileiro. Originários do Delta do Rio Orinoco, na Venezuela, os Warao ocuparam diversas regiões do território desse país, mas, em decorrência da severa crise econômica e política, foram forçados a se deslocar, provocando um fluxo migratório gradual para o Brasil desde 2014 (ACNUR, 2024). Esse processo de deslocamento forçado impôs desafios significativos à integração dessa população na sociedade brasileira, especialmente no que tange à educação e à inclusão social. Imigrantes em situação de vulnerabilidade, como os Warao, enfrentam grandes barreiras, entre as quais se destacam as dificuldades com a língua e a cultura do novo território habitado.

Diante desse cenário, o ensino de português para essa população surge como uma das ferramentas essenciais para promover a sua inclusão na comunidade brasileira. O aprendizado da língua-cultura do país não apenas facilita a comunicação, mas também contribui para a inclusão socioeconômica dos imigrantes, promovendo uma maior igualdade de oportunidades e potencializando o exercício da cidadania. O domínio do português permite, ainda, que os Warao acessem qualificações socioculturais importantes tanto para o enriquecimento pessoal quanto para sua interação sociocultural.

O presente trabalho, portanto, tem como objetivo geral relatar os caminhos e estratégias adotados por nós durante o ensino de português para mulheres Warao refugiadas na cidade de João Pessoa–PB, iniciativa que ocorreu entre os meses de fevereiro a julho de 2024. Os objetivos específicos são: a) relatar as ações de planejamento de aulas; b) descrever a ministração de aulas; c) expor os desafios e as soluções encontradas ao longo das experiências de ensino.

No contexto educacional, as aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para mulheres Warao, em particular, têm um papel importante. Ao desenvolver essa iniciativa, buscamos não apenas ensinar a língua, mas também proporcionar uma formação que leve em consideração as especificidades dessa população e os desafios que enfrentam em seu cotidiano. Além disso, esse tipo de ação educativa pode formar um olhar mais sensível nos estudantes de Letras, como os alunos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que, ao

participarem de projetos como o Programa de Licenciatura (PROLICEN)<sup>1</sup>, têm a oportunidade de se envolver diretamente com a realidade desses imigrantes.

Este trabalho está vinculado à nossa participação no PROLICEN da UFPB, por meio do projeto intitulado "Línguas Minoritárias e Formação de Professores: Língua Warao no Contexto da Educação Básica", o qual é coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carolina Coelho Aragon. Esse projeto visa não apenas o ensino de português, mas também o desenvolvimento de atividades pedagógicas que promovam a integração linguística e cultural das mulheres Warao, ao mesmo tempo que oferece aos alunos do curso de Letras-Português uma formação prática e sensível às necessidades de populações em situação de vulnerabilidade.

O título deste trabalho, "Naru Namina," reflete a jornada vivida ao longo dessa experiência de ensino-aprendizagem. Em português, "Naru Namina" significa "Caminhos do Ensino", e foi escolhido justamente por simbolizar os trajetos que nós, membros do projeto, e as alunas percorremos juntos. Ao longo desse processo, tivemos que trilhar caminhos, muitas vezes incertos, em busca de métodos e abordagens que pudessem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, encontrando nas adversidades oportunidades de crescimento mútuo.

Essas mulheres, em sua maioria monolíngues em Warao, apresentam variados níveis de habilidade em leitura e escrita e demandam um ensino de português que respeite e atenda às suas necessidades específicas de acolhimento. Os principais questionamentos deste estudo é: aulas de PLAc para mulheres refugiadas Warao têm o potencial de desenvolver um olhar mais sensível nos estudantes de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, preparando-os de forma mais adequada para lidar com a presença de alunos Warao em suas futuras salas de aula?

Como fundamentação teórica, mobilizamos, principalmente, os autores Amado (2013), São Bernardo (2016), García-Castro (2006), Roosevelt (2019), Figueroa (2022) e Santos (2019), cujas contribuições são essenciais para a compreensão dos conceitos abordados neste trabalho. Além disso, focamos em teóricos que definem o ensino do Português como Língua de Acolhimento, como Grosso (2010) e Ançã (2008).

Portanto, a justificativa deste trabalho baseia-se na premissa de que descrever as vivências e desafios enfrentados pelas mulheres Warao e abordar suas práticas culturais e linguísticas, ajuda a dar visibilidade à riqueza cultural e à identidade desse povo, promovendo o respeito e a valorização de suas tradições. O ensino de português como língua de

---

<sup>1</sup> Programa de apoio para os Cursos de Licenciatura da UFPB tem como objetivo principal aprimorar a formação inicial dos alunos. Para isso, oferece oportunidades que permitem aos participantes vivenciar a experiência de uma sala de aula antes de concluírem sua formação.

acolhimento (PLAc) para mulheres Warao refugiadas em situação de vulnerabilidade é um dos meios facilitadores para a sua inclusão social, cultural e econômica no Brasil. Além disso, as aulas de PLAc oferecem a nós, estudantes de licenciatura, a oportunidade de desenvolver um olhar mais sensível às questões de diversidade linguística e cultural, nos preparando para atuar em contextos educativos variados.

Por fim, o estudo aborda a lacuna no sistema educacional paraibano, que ainda não atende adequadamente às demandas dos Warao. Relatar as vivências e desafios do ensino de PLAc contribui para a discussão sobre a necessidade de políticas públicas mais robustas que promovam a integração social e a igualdade de oportunidades para populações em situação de refúgio.

Este trabalho, portanto, é um relato de experiência, onde adotamos uma abordagem qualitativa, caracterizada, por Severino (2014), como “[...] um modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (Severino, 2014, p. 103). Essa abordagem permite explorar as experiências vivenciadas no projeto, priorizando a compreensão dos fenômenos em seu contexto social e cultural, ao invés de focar exclusivamente nas ferramentas metodológicas empregadas.

Além disso, o caráter desse relato está alinhado à pesquisa-ação, que, segundo Severino (2014), é uma forma de investigar práticas e transformá-las ao mesmo tempo, permitindo que os participantes reflitam sobre suas ações e promovam mudanças significativas em seu contexto. Assim, ao longo deste trabalho, tanto nós quanto as alunas tivemos que encontrar caminhos para uma efetiva aprendizagem, o que evidencia a natureza dinâmica e colaborativa dessa abordagem.

Acerca de sua estrutura, este trabalho está organizado em dois capítulos, além da Introdução. O primeiro capítulo “Navegantes por toda vida: Warao - Povo da Água” é composto por três seções: a primeira aborda os aspectos históricos e culturais do povo Warao, a segunda discute o seu processo de deslocamento para o Brasil, e a terceira explora o conceito de Português como Língua de Acolhimento. O segundo capítulo é dedicado ao relato de experiência, também dividido em três seções. Na primeira, apresentamos uma breve introdução sobre o projeto e suas ações; na segunda, discutimos os desafios enfrentados ao longo do projeto; e, por fim, na terceira seção, explicamos como superamos esses desafios. Por último, temos as considerações finais que apresenta as reflexões obtidas a partir dessas experiências.

## 2. NAVEGANTES POR TODA VIDA: WARAO - POVO DA ÁGUA

Neste capítulo, apresentaremos os principais estudos que abordam o tema deste trabalho, bem como as teorias que sustentam nossa experiência de ensino. Iniciaremos com uma análise do nosso público, oferecendo um panorama de informações sobre os aspectos culturais, históricos e linguísticos dos Warao. Em seguida, exploraremos as motivações que levaram a esse deslocamento repentino para o Brasil, considerando como essas circunstâncias impactam suas vidas e seu processo de integração. Por fim, discutiremos a teoria escolhida para aplicar ao processo de ensino de português para esse público, destacando a relevância de uma abordagem que se alinhe ao contexto emergencial que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística dos Warao.

### 2.1 O povo Warao: aspectos históricos, linguísticos e culturais

O povo Warao está situado na região do Delta Amaruco, no leste da Venezuela, local composto por numerosos rios. A capital, Tucupita, localiza-se à beira do canal Manamo<sup>2</sup>, um dos afluentes do Orinoco. Além do Manamo, os principais rios da região incluem o Rio Grande e o Macareo. Essa configuração geográfica tem uma influência direta na cultura e no modo de vida desse povo, moldando aspectos como arquitetura, artesanato, artes em geral, culinária e religião. Como nos informam Garcia-Castro e Heinen (2000):

Os Warao, habitantes milenares do delta do Orinoco, na Venezuela, ocupam uma extensa área que não abrange apenas o estuário deste rio, mas que se estende pela região nordeste do estado de Monagas, sudeste de Sucre, nordeste de Bolívar e a região sudeste do estado Delta Amacuro, ultrapassando ao sudeste as fronteiras com a República da Guiana (García-Castro e Heinen, 2000, p.1 - tradução nossa<sup>3</sup>).

Parte de sua subsistência é advinda da pesca, um povo pescador e coletor (Garcia-Castro, 2000). Tais atividades são desenvolvidas tradicionalmente em regiões ribeirinhas (fluvial/marítimas) e úmidas. Conforme Wilbert e Lafée-Wilbert (2008, p. 47 - tradução nossa<sup>4</sup>): “A pesca em campos e bosques alagadiços era realizada com as mãos, varas

---

<sup>2</sup> Na língua Warao significa ‘dois’, pois, para eles, cada rio tem braços (*imujo*) que se estendem ao longo da geografia para abrigar/acolher os seres vivos (Muñoz, 2017, p. 2).

<sup>3</sup> Los Warao, habitantes milenarios del delta del Orinoco, en Venezuela, ocupan una extensa área que no sólo abarca el estuario de este río, sino que se extiende por la región monoriental del estado Monagas, suroriental de Sucre, nororiental de Bolívar y la región suroriental del estado Delta Amacuro, traspasando al sureste los límites con la república de Guyana.

<sup>4</sup> La pesca en los herbazales y bosques anegadizos se realizaba con las manos, cañas sin anzuelos, totumas, cercas, barbaco, estacas, arpones y cestas. La caza dependía del arco y flecha especializada, lanzas y perros.

sem anzóis, cabaças, cercas, barbaco, estacas, arpões e cestas. A caça dependia de arcos e flechas especializados, lanças e cães”. As suas moradias, *janoko*, são construídas sobre os rios, comumente conhecidas como palafitas. Elas flutuam no rio e ficam umas ao lado das outras, unidas apenas por troncos de árvores que funcionam como pontes. (Gerulewicz, 2022, p. 69).

O impacto dos rios é tão significativo que influencia não somente na identidade dos Warao, mas também na forma com que eles percebem o mundo, como explica Muñoz (2017):

[...]aqueles que são estrangeiros são chamados de "gente da terra" (jotaroo), porque não pertencem à cosmogonia da água, enquanto o residente nativo é warao, ou seja, "gente da canoa" ou, mais amplamente, "gente da água", terminologia e concepção que permanecem vivas até hoje (Muñoz, 2017, p. 4 - tradução nossa<sup>5</sup>).

Essa autodenominação como “gente da canoa”, reflete a importância que o rio tem para a subsistência cotidiana e cultural dos Warao. Como afirma Basilio Maria del Barra (1964):

O verdadeiro nome foi dado por eles mesmos ao se definirem como guarao (Warao) ou guaratuma (Waraotuma) e também guarotu ou guarootu (Warotu, Waraotu), em contraste com jotaro ou jotarotu, como chamam os não-guaaos, crioulos ou índios. Os não-guaaos são jotaraos (jota arao, gente da terra). Eles, os guaraúnos, não são jota arao (gente da terra), mas sim guarao (gua arao), gente das embarcações, navegantes por toda a vida. (Del Barra, 1964, p. 1, *apud* Muñoz, 2017, p. 3 - tradução nossa)<sup>6</sup>

A presença Warao nesta região os caracteriza, segundo García-Castro (2006), como o grupo humano mais antigo da Venezuela, habitando o delta do rio Orinoco há pelo menos oito mil anos. O primeiro contato dos Warao com os europeus ocorreu no início da colonização da América do Sul e do Caribe, durante as navegações nas proximidades da região (Heinen, 1988; Whitehead, 1997, *apud* Roosevelt, 2019, 236). Esse período alterou para sempre o modo de vida dos Warao, assim como a de outros povos indígenas da região. Como destaca Roosevelt (2019), “a chegada deles causou um período de turbulência, com diferentes grupos indígenas atacando outros a mando de diferentes nacionalidades europeias concorrentes”

---

<sup>5</sup> Aquellos como foráneos, son llamados “gente de tierra” (jotaroo), porque no pertenecen a la cosmogonía del agua, mientras que el residente nativo es warao, es decir, “gente de canoa”, o más allá “gente de agua”, terminología y concepción que perviven hoy contemporáneamente

<sup>6</sup> El verdadero nombre se lo han dado ellos mismos al definirse a sí propios guarao (warao) o guaratuma (waraotuma) y también guarotu o guarootu (warotu, waraotu), en contraposición de jotaro o jotarotu, con que se nombran a los no guaaos, criollos o indios. Ellos los no guaaos, son jotaraos (jota arao, gente de tierra). Ellos, los guaraúnos, no son jota arao (gentes de tierra), sino guarao (gua arao), gente de las embarcaciones, nautas de por vida.

(Roosevelt, 2019, p. 237 - tradução nossa<sup>7</sup>). Apesar das mudanças drásticas causadas pela exploração europeia, a região ocupada pelos Warao permaneceu isolada por um certo tempo. Conforme afirma Ferreira (2022):

No início da colonização no século XVIII, os espanhóis não demonstravam interesse pela região que habitava os Warao, por ser considerada um ambiente inóspito e pouco propício para a economia e habitação. Devido a essa segurança acabaram recebendo outros povos indígenas que fugiam dos massacres ocasionados pela colonização, gerando uma certa diversificação e mudança no seu estilo de vida (Ferreira, 2022, p. 11).

Portanto, essa interferência externa não apenas fragmentou a coesão social entre os grupos indígenas, mas também impôs novas dinâmicas de poder e sobrevivência, levando a desestabilização cultural e territorial que reverbera até os dias atuais.

Segundo Roosevelt (2019), desde esse período, os Warao já ocupavam áreas fluviais: pântanos, regiões lacustres, pequenas ilhas no Delta do Orinoco e margens de rios. Na região, havia um comércio estabelecido entre os grupos étnicos, no qual os Warao estavam envolvidos. Com a chegada dos colonizadores europeus, a dinâmica comercial foi modificada, já que eles passaram a participar das trocas, oferecendo ferramentas, tecidos e materiais de metal em troca de itens como canoas, peixes e frutas. Nas palavras da autora: “alguns exploradores europeus relataram que os Warao viviam exclusivamente da pesca e da coleta de frutas, afirmando que viviam completamente sem o uso da agricultura ou da criação de animais” (Roosevelt, 2019, p. 236 - tradução nossa<sup>8</sup>)

Alguns estudos iniciais afirmaram que os Warao eram, na verdade, um povo puramente caçador e coletor e que as práticas agrícolas foram introduzidas por outros grupos indígenas. Porém, destacamos a visão de Roosevelt (2019, p. 237) que contesta essa suposição, afirmando que “[...] a subsistência tradicional dos Warao depende fortemente de tubérculos adaptados aos pântanos e de palmeiras e árvores que os botânicos classificam como domesticadas e/ou cultivadas.” (tradução nossa)<sup>9</sup>

Outro recurso bastante explorado pelos Warao é a palmeira do buriti, *ojidu*, uma planta bastante comum na região de canais ao longo do Delta. É tida como a “árvore-da-vida”

---

<sup>7</sup> Their arrival caused a time of turmoil, with different Indian groups attacking others at the behest of different competing European nationalities

<sup>8</sup> Some European explorers reported that the Warao lived solely on fishing and collecting of fruits, asserting that they lived entirely without use of agriculture or animal husbandry.

<sup>9</sup>The Warao traditional subsistence relies heavily swamp-adapted root crops and on palms and trees that botanists classify as domesticated and/or cultivated.

para a população Warao, pois é um recurso essencial para a sua economia e cultura. Por meio dessa palmeira, eles podem extrair a matéria-prima para a construção de seus *janoko*, embarcações e alimentação. Ainda utilizando-se do *ojidu*, pode se obter: o que eles chamam de *la yuruma* (farinha para fazer uma espécie de beiju); uma larva que serve de alimento (el gusano); um líquido que serve de bebida (el guarapo); e a palma, utilizada na confecção de diferentes tipos de artesanatos. No Brasil, porém, o acesso ao buriti depende de licença ambiental e a árvore não pode ser derrubada (Silva e Torelly, 2018). Conforme a Lei nº 12.651/12 (Novo Código Florestal), a supressão de vegetação nativa só pode ocorrer com a autorização de órgãos ambientais competentes, levando em conta o interesse público na preservação da flora (Brasil, 2012). Portanto, as leis de proteção ambiental do Brasil, embora necessárias para a preservação da flora, impõem desafios adicionais à integração cultural e econômica dos Warao no país.

Quanto à língua Warao, ela é falada pelo povo homônimo, que originalmente era falada apenas na Venezuela, porém, hoje, estão espalhados por vários países, incluindo o Brasil. Ela é caracterizada como uma língua isolada, ou seja, “não há estudos suficientes para enquadrá-la como parte de uma família ou tronco linguístico” (Silva; Brandão, 2023, p. 71). Um aspecto tipológico notável dessa língua é sua ordem de palavras, que é considerada rara. As frases em Warao seguem a ordem OSV (Objeto - Sujeito - Verbo), uma estrutura presente em apenas quatro línguas no mundo, o que representa 0,29% de todas as línguas conhecidas (Wals, 2020).

Segundo o site Ethnologue, a vitalidade da língua Warao é classificada como forte (*vigorous*), ou seja, a língua (*jono*) é ainda utilizada no cotidiano para a comunicação e passada de geração em geração. Os falantes são, em sua maioria, caracterizados pelo bilinguismo, principalmente os homens, os quais dominam a língua warao e possuem níveis variados de fluência em espanhol. É importante destacar que, após o início do deslocamento para o Brasil, muitos também passaram a falar português. Contudo, há uma preocupação crescente entre os Warao sobre a possível perda de sua *jono*. Ramón Gómez Quinonez, liderança de um dos abrigos da cidade de João Pessoa, em comunicação pessoal disse que “um Warao que não fala warao está perdido”. Essa preocupação surge pelo fato de as crianças Warao nascidas no Brasil terem contato com a língua warao apenas em casa. Além disso, os Warao acreditam que seus filhos devem também aprender espanhol para poderem, assim, se comunicar com seus familiares que residem na Venezuela, caso precisem retornar.

O sistema fonológico da língua warao é relativamente pequeno, composto por 11 sons consonantais e 5 vocálicos. Segundo Figueroa (2022) existem:

Anomalias notáveis como a ausência de uma bilabial surda e a presença de uma velar labializada no conjunto de plosivas, bem como a ausência de uma lateral. Consoantes extra-sistêmicas, como, podem aparecer em onomatopeias (por exemplo, lakaatata 'caracara de garganta vermelha') (Figueroa, 2022, p.1246)

O autor também observa que a maioria dos alofones são opcionais, embora os falantes tendem a associá-los à variação dialetal.

Fonologicamente<sup>10</sup>, não há contraste de vozeamento consonantal, e seu sistema silábico é simples, com a ausência de tons. O acento é fixo, recaindo sempre na penúltima sílaba (Osborn, 1966; Romero-Figueroa, 1997).

Do ponto de vista morfológico e sintático, a língua possui uma morfologia concatenativa, com marcação dependente (dependent-marking). Não há distinção morfológica para gênero, e o plural é indicado por meio de sufixos. Além disso, não há diferenciação entre pronomes inclusivos e exclusivos. Tempo e aspecto também são expressos por sufixação.

## **2.2 Deslocamentos para o Brasil: aspectos linguísticos, sociais e políticos**

Devido à crise político-econômica que se instaurou em seu país de origem desde 2014, os Warao se depararam com a obrigação de se deslocarem da sua região de origem – o Delta do Orinoco – para o Brasil, mais especificamente para o município de Pacaraima, cidade que faz fronteira com a cidade venezuelana de Santa Elena do Uairén. A sua chegada no território brasileiro foi vista como um fenômeno excepcional, tendo em vista que esse grupo não vivia em região fronteira com o estado brasileiro. Estima-se que os Warao percorreram uma rota de quase 1000 quilômetros, partindo do Estado de Delta do Amaruco, na Venezuela, e passando por diversas cidades até chegar no município de Santa Elena do Uairén, para depois adentrar no território brasileiro (Santos, 2019, p. 22).

Há registros que as primeiras pessoas Warao chegaram ao Brasil em meados de 2014, mas foi somente em 2016 que essa presença se tornou mais expressiva, devido ao “agravamento da crise da Venezuela, com desabastecimento de produtos básicos, hiperinflação e aumento da violência, que o processo de deslocamento de venezuelanos/as indígenas e não indígenas para o Brasil se intensificou” (ACNUR, 2024, p. 43). Até junho de

---

<sup>10</sup> De acordo com dados do projeto PROLICEN “Línguas Minoritárias e Formação de Professores: Língua Warao no Contexto da Educação Básica”.

2023, estima-se que um montante de sete milhões de venezuelanos vivem fora de seu país, no Brasil, segundo ACNUR (2024):

No Brasil, até 22 de agosto do mesmo ano, havia um total de 487.725 pessoas refugiadas e migrantes de nacionalidade venezuelana. Esse fluxo conta com a presença de mais de 10 mil indígenas pertencentes a diferentes povos, como os Warao, os Taurepang, os Kariña, os E'ñepa e os Wayúu; em sua maioria com o status legal de solicitantes da condição de refugiado. Os Warao representam 66,28% desse contingente de indígenas deslocados (ACNUR, 2024, p. 43).

Dessa forma, a demanda por políticas públicas de acolhimento desses indivíduos faz-se mais que necessária. Essas pessoas vieram para o Brasil em busca de abrigo e de melhores condições de vida. Sendo assim, uma das principais demandas desse povo gira em torno da aprendizagem do português, já que é a língua oficial do país. Os Warao, em sua maioria, são monolíngues e com níveis variados de fluência em espanhol. Portanto, o português se insere como segunda língua para a maioria e uma terceira língua para alguns. De acordo com Campetela (2014), o poder linguístico da fala e da escrita não é algo que se consiga, mas algo que coexiste com a necessidade de se comunicar. Contudo, esse processo de ensino não pode ser visto como obrigatório para os indígenas, já que o processo deve levar em conta as necessidades do contato desse grupo com os falantes de português.

Atualmente, estima-se que cerca de sete mil Warao estejam vivendo em território brasileiro, com aproximadamente 50% dessa população composta por crianças e adolescentes (ACNUR, 2024). Naturalmente, a maioria se fixou nos estados da região Norte, onde o processo de deslocamento se iniciou, especialmente em Roraima, Amazonas e Pará, que compreendem 88% da população Warao no Brasil. O restante está distribuído pelos outros 23 estados brasileiros, incluindo Maranhão, Mato Grosso, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. Conforme afirma Lucena (2021):

Quando chegam a Pacaraima, muitos pensam logo em seguir para Boa Vista e de lá, dependendo das condições de alojamento, estrutura social e alimentação, também seguem para Manaus, Belém e, assim, adentram na região do Nordeste, tendo como primeiro destino São Luís, capital do Maranhão. A partir daqui, muitas famílias seguiram por caminhos distintos: Teresina/PI, Salvador/BA, Recife/PE, João Pessoa/PB, entre outras (Lucena, 2021, p. 102).

O autor ainda afirma que não há uma “logística pré-definida”, pois depende de vários fatores, como a presença de familiares já estabelecidos nas cidades supracitadas e solidariedades e articulações sociais promovidas pelos estados, incluindo órgãos como Ministério Público Federal, Polícia Federal e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Todos esses fatores são essenciais para a obtenção de assistências sociais e documentação.

Os Warao enfrentam diversos desafios em sua nova realidade. A adaptação à vida urbana é dificultada por barreiras linguísticas e dificuldades de integração econômica, uma vez que muitos possuem baixos níveis educacionais. Como resultado, muitos dependem da coleta de dinheiro nas ruas para sobreviver, uma prática que, embora seja uma estratégia de sobrevivência, gera resistência local. Vale ressaltar que, para os Warao, essa prática não é vista como algo pejorativo, mas sim como uma estratégia de adaptação à sua nova realidade, conforme descrito por ACNUR (2021):

Do ponto de vista tradicional, portanto, as mulheres não pedem esmolas, mas coletam dinheiro, o que não significa, contudo, que o ato de pedir dinheiro nas ruas constitua um traço cultural tradicional desse povo. Trata-se de uma estratégia adaptativa desenvolvida no contexto urbano. Por isso, ela não é compreendida pelos indígenas como uma prática depreciativa, constrangedora ou indigna, assim como, quando estão em suas comunidades, não é indigno adentrar as matas em busca de frutas, mel e pequenos animais (ACNUR, 2021, p. 20).

Apesar de esse ser um caminho encontrado pelos Warao para suprir a falta de recursos para a sobrevivência, eles demonstram frequentemente o desejo de ingressar no mercado de trabalho. No entanto, devido à ausência de políticas públicas que atendam a essa população, esse desejo raramente é realizado. Isso também foi constatado em outros trabalhos:

Deve-se considerar, porém, que embora seja a solução encontrada pelos Warao diante do contexto de escassez de alimentos e recursos, em muitas ocasiões ela é contrastada ao desejo de acesso ao mercado de trabalho, tanto por homens como por mulheres. Há relatos de cansaço e de insatisfação diante da necessidade de, continuamente, pedir dinheiro nas ruas, inclusive porque os próprios indígenas entendem que se trata de uma atividade de risco, devido à exposição ao sol, a outras intempéries, ao tráfego de veículos, ao risco de violência urbana e ao racismo (ACNUR, 2021, p. 21).

Uma das respostas a essa crise, foi a implementação da Operação Acolhida, uma iniciativa do governo brasileiro, em parceria com organizações não governamentais e internacionais, lançada em 2018, para atender o fluxo migratório de venezuelanos, conforme explica Sánchez e Muñoz (2024) essa operação

oferece assistência humanitária aos/as venezuelanos/as que chegam pelo estado de Roraima, garantindo sua recepção, identificação, imunização e regulamentação migratória. Um dos pilares desta iniciativa é o Plano Nacional de Interiorização (Plano Nacional de Interiorização) – PNI, que busca trasladar de forma segura, gratuita e voluntária a outras cidades e regiões do território nacional, as famílias venezuelanas que se encontram em condição de vulnerabilidade e ingressam pelo norte do país (Sánchez e Muñoz 2024, p. 4 - tradução nossa<sup>11</sup>).

---

<sup>11</sup> Ofrece asistencia humanitaria a los/as venezolanos/as que llegan por el estado de Roraima, asegurando su recepción, identificación, inmunización y regulación migratoria. Uno de los pilares de esta iniciativa es el Plano Nacional de Interiorização (Plan Nacional de Interiorización) – PNI, que busca trasladar de forma segura,

O objetivo é garantir melhores condições de vida e reduzir a pressão sobre os serviços públicos em Roraima, onde muitos migrantes inicialmente se estabelecem (Brasil, 2018).

Abrigos foram estabelecidos em cidades como Boa Vista e Pacaraima; no entanto, a superlotação e a falta de estratégias de saída dos abrigos têm sido problemas constantes. Santos (2019) afirma que “o controle na forma empregada e o confinamento espacial são estranhos à cultura Warao” (Santos, 2019, p. 44). Por conta disso, muitos preferem fugir desses locais para viver nas ruas. Para Ventura (2018, p. 24), a gestão desses locais não levam em consideração as dinâmicas culturais dos Warao.

Desde o início, a gestão dos abrigos ou desconsiderou ou teve dificuldades para reconhecer as dinâmicas próprias e as formas de organização social destes grupos, suas relações internas e forma de tomada de decisões ou da resolução de conflitos. A perspectiva adotada foi a de do disciplinamento da vida nos abrigos e o estabelecimento de normas sem a participação e consulta devida aos indígenas. Houve, inclusive, interferência nos modelos de organização - atribuindo-se, em alguns momentos, às entidades gestores o poder de indicar os representantes legítimos das famílias indígenas - e a estruturação rigorosa de horários e funções.

Apesar das iniciativas voltadas para facilitar a integração do grupo e promover a geração de renda, ainda é necessário um plano de ação mais amplo e estruturado para assegurar tanto a proteção quanto a plena integração dessa população.

A cidade de João Pessoa atualmente abriga cerca de 450 indígenas Warao provenientes da Venezuela (A União, 2024, s.p.<sup>12</sup>). Desde a chegada deste grupo, a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano da Paraíba tem implementado políticas públicas para garantir a cidadania e a adaptação desses migrantes. O governo estadual estabeleceu um plano que inclui moradia, alimentação, itens de higiene e acompanhamento social, além de melhorias nas unidades de acolhimento. No entanto, as condições dos abrigos têm sido objeto de preocupação. Segundo notícia “Indígenas venezuelanos estão em abrigo superlotado e com problemas de estrutura em João Pessoa” veiculado pelo portal G1 em 26/08/2023, de autoria Gabriella Loiola:

Os indígenas venezuelanos da etnia warao, que ocupam um abrigo no Centro de João Pessoa, denunciam uma série de problemas no prédio em que vivem. O prédio está com infiltrações, janelas caídas, sanitários e pias quebradas, e ficou sem energia por 7 dias. Além disso, o local está superlotado, abrigando mais pessoas do que capacidade que havia sido estipulada. A situação se repete em outros abrigos dos indígenas na

---

gratuita y voluntaria a otras ciudades y regiones del territorio nacional, a las familias venezolanas que se encuentran en condición de vulnerabilidad e ingresan por el norte del país.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/noticias/geral/politicas-publicas-levam-cidadania-aos-migrantes>. Acesso em 30 set. 2024

capital paraibana. Os órgãos responsáveis não têm mais noção de quantos venezuelanos estão nestes locais. (Portal G1, 2023, s.p.<sup>13</sup>)

Apesar de o governo estadual se promover como vitrine no “abrigo”<sup>14</sup> dos Warao no estado, ainda há uma série de desafios a serem enfrentados. A situação é preocupante, e a necessidade de políticas públicas eficazes e sustentáveis é evidente para garantir a dignidade e a qualidade de vida dos Warao em João Pessoa.

A Secretaria de Desenvolvimento Humano (SEDH) desempenha um papel essencial no acolhimento e integração dos Warao em João Pessoa. A SEDH coordena um projeto abrangente que visa fornecer atendimento integral aos Warao, garantindo moradia, alimentação, itens de higiene e acompanhamento social. Além disso, facilita a articulação entre diferentes secretarias e órgãos, promovendo o acesso dos Warao a políticas públicas e serviços socioassistenciais. Atualmente, por exemplo, “113 famílias que moram em João Pessoa são atendidas pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e beneficiadas com o Bolsa Família” (A União, 2024<sup>15</sup>). A SEDH também desenvolve iniciativas para fomentar a geração de renda e a empregabilidade entre os Warao, visando promover sua autonomia e integração. Por fim, se empenha em ouvir os Warao para garantir uma adaptação culturalmente sensível ao território paraibano, enfrentando desafios como a barreira linguística e a baixa escolaridade para oferecer soluções duradouras.

Há iniciativas governamentais para integrar crianças e jovens Warao às escolas públicas, visando garantir o direito à educação para essa população. Uma das principais ações é a formação de um Grupo de Trabalho (GT) pelo Ministério Público da Paraíba, em colaboração com a Funai e outras secretarias do estado. Esse grupo busca desenvolver políticas públicas específicas para atender as necessidades das crianças e adolescentes Warao, que somam cerca de 400 indivíduos na cidade, dos quais metade está em idade escolar.

Essa iniciativa tem como foco aprimorar ações voltadas para a saúde e a educação, promovendo a autonomia desses jovens e respeitando suas especificidades culturais. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont é uma das que mais acolhe alunos Warao, com cerca de 30% de sua população estudantil composta por crianças e jovens dessa etnia (Paraíba, 2024).

---

<sup>13</sup> Disponível em:

<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/08/26/indigenas-venezuelanos-estao-em-abrigo-superlotado-e-com-problemas-de-estrutura-em-joao-pessoa.ghtml>. Acesso em 30 set. 2024

<sup>14</sup> Termo usado pelo governo da paraíba em uma matéria.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://auniaio.pb.gov.br/noticias/geral/politicas-publicas-levam-cidadania-aos-migrantes>. Acesso em 30 set. 2024

## 2.3 Português como língua de acolhimento

"Refúgio" — no sentido amplo — pode significar local que oferece paz, tranquilidade, sossego, um esconderijo (Refúgio, 2024). No entanto, a realidade das pessoas que se deslocam de suas nações em busca de proteção e refúgio muitas vezes é bem diferente dessa definição idealizada. Com o aumento da dificuldade de se manter em sua terra natal, diversas pessoas, todos os anos, abandonam tudo o que conhecem para ter uma chance de sobrevivência em outro lugar. Tal deslocamento repentino é conhecido como migração forçada, que se caracteriza por deslocamentos de indivíduos ou grupos em resposta a crises, como guerras, perseguições, desastres naturais ou crises econômicas e sociais severas, conceituado por Sánchez e Muñoz (2024) da seguinte forma:

A migração forçada, frequentemente retratada nos meios de comunicação de massa, na qual os indivíduos deixam seus locais de nascimento por motivos alheios à sua vontade, resultantes de desastres climáticos e ambientais, guerras civis ou grandes crises econômico-sociais e de ordem pública, tornou-se um tema de grande relevância no debate público mundial. No hemisfério das Américas, um dos movimentos populacionais mais significativos tem sido o venezuelano. Este país caribenho enfrenta uma crise multidimensional aguda e sem precedentes, provocando o êxodo de grande parte de sua população local (Sánchez e Muñoz, 2024, p. 2)

A população Warao se enquadra da migração forçada devido a uma combinação de fatores que os levaram a abandonar suas terras na Venezuela e buscar refúgio em outros países, especialmente no Brasil. Fato é que essa questão assola a sociedade desde os primórdios e é responsável por desencadear grandes transformações nas sociedades.

No que diz respeito ao Brasil, a situação tem se tornado cada vez mais frequente. Segundo dados da ACNUR (2023, s.p.), desde o ano de 2011, “[...]foram protocoladas 348.067 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil. Somente no ano de 2022, 50.355 pessoas solicitaram refúgio no país, cerca de 73% a mais do que no ano anterior[...]”.

Devido a essa grande demanda, surgem preocupações acerca do ensino de língua, para ser mais exato, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), pois esses grupos possuem a necessidade de se incluírem na comunidade brasileira, o que é simplificado pela aprendizagem da língua do país. Essa vertente de ensino de português refere-se à prática de ensino de maneira que facilite a integração do indivíduo em situação de migração forçada. A ideia principal é utilizar o ensino de português como um meio de promover a integração desses indivíduos na nova comunidade que estão inseridos. Para Grosso (2010):

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (Grosso, 2010, p.74)

Porém, para alguns teóricos como Bulla e Kuhn (2020), o termo ‘Português como Língua de Acolhimento’ não reflete adequadamente a realidade brasileira, pois esse conceito foi importado de Portugal e o contexto brasileiro de migração é bastante distinto do europeu, especialmente pela ausência de políticas públicas eficazes voltadas para migrantes forçados. Além disso, Bulla e Kuhn (2020) criticam a romantização desse termo, argumentando que:

O termo também é às vezes entendido, por um lado, de uma maneira romantizada, como se bastasse saber português para ser bem acolhido em um país, e, por outro, de um modo um tanto desigual, atribuindo ao migrante uma posição inferior que requer caridade, impedindo o estabelecimento de relações igualitárias, de interculturalidade e multilinguismo (Bulla; Kuhn, 2020, p. 8)

É evidente que esperar que a inclusão de um indivíduo dependa exclusivamente do domínio da língua do país que o acolhe é uma visão ingênua. No entanto, devemos assumir que é inegável o papel que a aprendizagem do idioma local desempenha no processo de integração dessas pessoas à nova comunidade. É importante reconhecer que esse é apenas um dos caminhos para promover sua inclusão, mas não o único. Como afirma São Bernardo (2016):

Essa população, de grande diversidade linguística e cultural, enfrenta problemas de diversas ordens e a barreira linguística é recorrentemente referida como um dos impedimentos para a integração, além de ser um fator que promove mal-entendidos e alimenta o preconceito entre quem chega e quem acolhe (São Bernardo, 2016, p.17).

Essa vertente de ensino se diferencia do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) principalmente na abordagem e nos objetivos pedagógicos. Enquanto o PLE foca na aquisição do idioma para fins acadêmicos, profissionais ou culturais, o PLAc vai além desses objetivos. Priorizando a integração social de pessoas refugiadas, atendendo às necessidades imediatas dos aprendizes, como o acesso a serviços básicos, inserção no mercado de trabalho e adaptação à nova cultura, sem desconsiderar, é claro, a preservação de suas identidades

culturais. O PLE, por outro lado, tende a ter uma abordagem mais ampla, sem o foco na especificidade emergencial que o PLAc busca atender diretamente.

Portanto, adquirir a língua portuguesa se insere como um dos caminhos para promover a integração do refugiado, já que a comunicação é fundamental nesse processo. Todavia, esse processo não é simples, a aprendizagem de língua no Brasil se transforma em mais um dos problemas que esses indivíduos vão enfrentar ao tentar construir suas vidas no país. Para Amado (2013):

As perspectivas individuais sobre a língua-alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para a inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguísticos-culturais, também pode contribuir para essa situação (Amado, 2013, p. 8).

Sob essa perspectiva, o refugiado não possui condições nem mesmo de expressar as suas necessidades e, conseqüentemente, ele não conseguirá ou enfrentará dificuldades de demonstrar as suas vivências culturais. Assim, a língua se torna a chave para que as pessoas refugiadas possam entender os novos padrões e práticas culturais e também expor as suas tradições e conhecimentos. Segundo Ançã (2008), o domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania: “o problema da língua de acolhimento coloca-se como toda a premência, sendo o domínio da língua portuguesa uma das vias mais poderosas para integração dos estrangeiros tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social)” (Ançã, 2008, p.74.). Por meio da aquisição da língua portuguesa os indivíduos acolhidos podem se afirmar de fato naquela nova realidade, como afirma Pereira (2017, p.128) “O português, mais que uma nova língua, é um elemento de mediação do acolhimento e da construção da liberdade”. Isto posto, o domínio da língua do país que os acolheu, neste caso o PLAc, torna-se um dos fatores importantes para que as pessoas refugiadas possam se integrar na sociedade e no mercado de trabalho.

O PLAc se destaca, acima de tudo, pela especificidade do contexto em que seus aprendentes se encontram, nesse caso a situação de refugiado. Para essas pessoas que se encontram em um novo cenário linguístico-cultural, a aprendizagem da língua está associada a um conhecimento mais abrangente, incluindo habilidades práticas do dia a dia e ações específicas. Grosso (2010) afirma que “orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida,

as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (Grosso, 2010, p. 71).

Dessa forma, sob o contexto de migração forçada em que a pessoa refugiada se depara, aprender a língua da sociedade de acolhimento facilita a inserção socioeconômica dos imigrantes. Aprender a língua do país de refúgio vai além de ser apenas mais um idioma na vida desses aprendizes, a nova língua será um dos instrumentos que os permitirá uma maior facilidade de integração e acesso a essa nova sociedade. “Conhecer a língua do país de acolhimento é uma condição necessária e indispensável para o indivíduo ser autônomo e também condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional, pois o seu desconhecimento constitui uma desigualdade” (Caldeira, 2012, p. 44). Essa aprendizagem cria uma maior equidade de oportunidades para todos, pois favorece o exercício da cidadania e intensifica as trocas enriquecedoras entre as comunidades.

Devido à sua especificidade, o PLAc frequentemente exige um ensino adaptado às necessidades e expectativas de seus alunos. Como professores dessa modalidade, devemos considerar os desafios enfrentados pelos aprendizes, a fim de tornar o processo de aprendizagem o mais sensível e acolhedor possível. Dessa forma, o aprendizado do idioma não se torna mais um obstáculo na vida daqueles que já lidam com inúmeras adversidades. Nesse sentido, São Bernardo (2016) afirma:

A experiência como refugiado/a não é homogênea. Porém, inerente ao status de refugiado/a está a condição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda as necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio do reestabelecimento dessas pessoas (São Bernardo, 2016, p. 64).

Portanto, o ensino de PLAc transcende o simples processo de ensino-aprendizagem, consolidando-se como uma das ferramentas fundamentais para a integração de pessoas refugiadas e migrantes em sua nova realidade sociocultural. Como o próprio termo "acolhimento" sugere, essa metodologia desempenha um papel que vai além do cumprimento de um cronograma acadêmico: ela se torna um meio indispensável para promover a inclusão, a dignidade e a construção de novas trajetórias para indivíduos que buscam recomeçar suas vidas em um novo país.

### **3. NARU NAMINA: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

A seção seguinte será dedicada ao relato de experiência. Nela, explicaremos como surgiu o projeto e suas características principais. Discutiremos as metodologias empregadas durante as aulas, incluindo uma descrição detalhada de duas delas. Ademais, abordaremos os desafios enfrentados ao longo do processo e, por fim, descreveremos as soluções que encontramos para superá-los.

#### **3.1 Línguas Minoritárias e Formação de Professores: Língua Warao no Contexto da Educação Básica.**

O projeto "Línguas Minoritárias e Formação de Professores: Língua Warao no Contexto da Educação Básica", iniciado em 2024 como uma iniciativa do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), integra o PROLICEN da UFPB. Desenvolvido a partir de diálogos com a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano da Paraíba (SEDH), o projeto visou, sobretudo, oferecer aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para mulheres refugiadas da etnia Warao, contribuindo para sua inserção linguística e cultural na cidade de João Pessoa. Na época da escrita deste trabalho, a equipe constituinte do projeto era composta por sete integrantes — dois bolsistas e cinco voluntários — formando um grupo relativamente grande. Por isso, inicialmente, dividimos a condução das aulas para que todos pudessem participar.

Como parte das ações do PROLICEN, a principal atividade do projeto foi a ministração de aulas para mulheres Warao na Universidade. No entanto, ele é uma continuidade do projeto de extensão “Warao: Descrição Linguística e Apoio Educacional”, que vigorou em 2023 e visava expandir a documentação e descrição da língua Warao, além de fornecer suporte educacional para os Warao abrigados em João Pessoa. Essa ação contou com a participação ativa de falantes da língua Warao. Entre os resultados pretendidos pelo projeto anterior estão a produção de uma gramática pedagógica da língua Warao e um livro didático destinado à educação de jovens e adultos.

Durante a execução do projeto anterior, foram coletados dados, incluindo narrativas em warao, um vocabulário de mais de 600 palavras, frases, entre outros. Esses materiais foram fundamentais para a elaboração de materiais pedagógicos, os quais estão em andamento. Com o término do projeto "Warao: Descrição Linguística e Apoio Educacional", decidiu-se que suas ações seriam incorporadas ao projeto PROLICEN, foco deste TCC.

É importante ressaltar que o projeto PROLICEN integra-se às ações do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), o qual objetiva preparar estudantes estrangeiros por meio da promoção de atividades interculturais, linguísticas e sociais. Por meio dessas atividades, os alunos aprimoram a sua compreensão da língua e cultura brasileira, o que, por sua vez, facilita a integração, em diversos aspectos, na sociedade local.

O PLEI destaca-se por sua importância estratégica ao trabalhar com os pilares fundamentais da universidade: ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. No âmbito do ensino, o programa oferece uma formação essencial para os alunos do curso de Licenciatura em Letras, proporcionando-lhes experiência prática e supervisionada em sala de aula. Esse processo permite que os estudantes desenvolvam habilidades e competências cruciais para sua atuação profissional, com ênfase no ensino de Português como Língua Adicional (PLA).

No campo da extensão universitária, o PLEI exemplifica o conceito de extensão descrito por Garrafa (1989, p.109), que “articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”. O PLEI, ao atender estrangeiros, intercambistas e pessoas refugiadas, atua como um elo entre o conhecimento acadêmico e a comunidade, aplicando esse conhecimento em benefício social. Por meio de suas ações socioeducativas, o programa contribui para a redução da desigualdade e da exclusão social, reforçando o compromisso da universidade com a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento social.

Além de cumprir um papel central na extensão, o PLEI também contribui significativamente para a política de internacionalização da universidade. A internacionalização no ensino superior envolve o desenvolvimento de parcerias globais, intercâmbios e colaborações que fortalecem a troca de conhecimentos além das fronteiras nacionais. Como aponta Morosini (2019), a internacionalização integra a dimensão internacional ao contexto acadêmico, promovendo cidadania global e contribuindo para o bem-estar coletivo e o desenvolvimento sustentável. Dessa forma, o PLEI cumpre uma função chave tanto no fortalecimento da extensão quanto na internacionalização da universidade, estabelecendo uma ponte entre o ensino acadêmico e a sociedade global.

Segundo Cabral; Paiva; Souza (2023), o PLEI se estabelece como um pilar essencial na missão de internacionalização da Universidade Federal da Paraíba, pois ao

Promover o ensino do português como língua estrangeira, não apenas facilita a comunicação e a integração dos estudantes estrangeiros em ambientes acadêmicos

brasileiros, mas também serve como um veículo para compartilhar os valores, tradições e riqueza cultural do Brasil (Cabral; Paiva; Souza, 2023, p. 4).

Isso contribui para a construção de pontes culturais e o fortalecimento das relações internacionais da instituição de ensino, enriquecendo a experiência de todos os envolvidos e promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade cultural global. No âmbito da produção acadêmica, o PLEI contribuiu significativamente com a publicação de numerosos artigos, resumos acadêmicos, materiais didáticos e trabalhos de conclusão de curso, consolidando-se como um dos principais fomentadores da produção acadêmica na UFPB. A importância do PLEI deve ser amplamente reconhecida, pois, apesar das limitações de recursos, o programa mantém de forma constante seu compromisso com a aprendizagem de seus alunos. O trabalho realizado pelo PLEI vai além da formação profissional; ele molda pessoas, proporcionando não apenas habilidades acadêmicas, mas também crescimento pessoal e intercultural. A dedicação e o esforço contínuos da equipe resultam em um impacto duradouro, refletido na formação de indivíduos capacitados e conscientes de seu papel no mundo.

A iniciativa de oferecer aulas exclusivas para as mulheres Warao na Universidade surgiu a partir de uma demanda apresentada por elas, em colaboração com o Centro Estadual de Referência do Migrante e do Refugiado (CERMIR<sup>16</sup>). A proposta foi levada à professora Carolina Aragon que, após o diálogo, elaborou o projeto submetendo-o ao edital PROLICEN 2023e. Dessa forma, o projeto tem como justificativa a premissa de que a aprendizagem da língua portuguesa é um dos fatores essenciais para facilitar a integração dessas mulheres na sociedade brasileira, promovendo sua inclusão social e autonomia. E não há forma mais eficaz de alcançar esse objetivo do que por meio de um programa que apoia diretamente os cursos de licenciatura, proporcionando uma formação mais integrada e prática para nós, futuros educadores. Tal abordagem permite não apenas a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a nossa atuação profissional no campo da educação.

Outras iniciativas de ensino da língua portuguesa já foram criadas para atender a esse público. Algumas por parte da Associação Sal da Terra e outras por professores vinculados à Prefeitura de João Pessoa. As ações do Sal da Terra promovem a integração social desse grupo em João Pessoa por meio do ensino da língua portuguesa. A Associação tem

---

<sup>16</sup> O CERMIR é um serviço estadual na Paraíba dedicado à recepção e triagem de casos, encaminhando-os à rede de proteção local. A equipe atua diretamente com os indígenas Warao, promovendo oficinas e acordos de convivência para organizar e manter os espaços de abrigo e residência.

desenvolvido suas atividades em João Pessoa desde 1989, focando na alfabetização de jovens e adultos em áreas periféricas da cidade e em municípios vizinhos. Segundo Soares (2022), desde outubro de 2020, a Sal da Terra, em parceria com a UFPB e a Ação Social Arquidiocesana (ASA), iniciou atividades de letramento em português para os Warao, envolvendo professores capacitados e formações contínuas.

A Prefeitura de João Pessoa, por sua vez, tem também implementado iniciativas voltadas ao ensino de português para os indígenas Warao nas escolas e nos abrigos. Em colaboração com organizações como a Organização Internacional para Migrações (OIM), promove cursos de português especificamente direcionados a esse grupo.

Apesar dessas mobilizações, ainda há muito a ser feito para que as aulas atendam plenamente às necessidades desse público. As aulas para os adultos geralmente ocorrem nos próprios abrigos, que carecem de infraestrutura adequada para essas atividades. A falta de cadeiras e materiais escolares tendem a comprometer o ambiente de aprendizagem, dificultando o processo educativo dos Warao.

Além das limitações estruturais, as aulas de português também enfrentam o desafio de não atender de maneira equitativa a totalidade do grupo, devido a questões sociais e culturais dos Warao. A organização social dessa comunidade tradicionalmente confere aos homens maior liberdade de atuação em espaços públicos e sociais, o que influencia suas práticas culturais e a divisão de responsabilidades dentro da comunidade. Embora as mulheres desempenhem funções fundamentais no âmbito familiar e comunitário, elas frequentemente encontram barreiras que restringem sua participação em atividades de maior visibilidade e alcance social. Um exemplo dessa realidade é que as responsabilidades domésticas das mulheres, como o cuidado dos filhos e a preparação das refeições, frequentemente dificultam sua participação regular nas aulas disponibilizadas.

Portanto, refletindo sobre as demandas trazidas pelas Warao, este projeto foi elaborado para dar aulas apenas para as mulheres nos espaços da Universidade, criando novas oportunidades para esse público.

Como Amado (2013) afirma, há uma grande lacuna no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para pessoas refugiadas. Isso porque, eles “chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros” (Amado, 2013, p.07). Ainda, a ausência de políticas públicas voltadas ao ensino da língua para essas pessoas transfere a responsabilidade para instituições de apoio aos imigrantes que, em muitos casos, não estão devidamente preparadas para desempenhar essa função (São Bernardo, 2016, p.62). A autora ainda ressalta a necessidade urgente do envolvimento das

Universidades em pesquisas, projetos e ações voltadas para o ensino de português como língua de acolhimento, pois

se os governos ainda não atentaram para a necessidade de promover o ensino de português para esses imigrantes, premente que as universidades, principalmente as públicas, que ministram cursos de Letras, criem programas de extensão universitária e incentivem seus alunos a fazerem estágios nesses programas. Às instituições que já têm especialidades em nível de graduação ou pós-graduação em PLE, é mais do que urgente que voltem seus olhos, na pesquisa e no ensino, a esse público que, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz (Amado, 2013, p. 09).

Na próxima seção, iremos descrever de maneira detalhada o desenvolvimento das aulas voltadas especificamente para as alunas Warao. Abordaremos os objetivos estabelecidos, as metodologias empregadas e os recursos utilizados, bem como as particularidades consideradas para atender às necessidades e contextos dessas alunas.

### **3.2 Descrição das aulas para as mulheres Warao**

Nossas aulas ocorriam semanalmente, sempre às quintas-feiras, com duração de duas horas, das 9h até 11h — os dias e horários foram escolhidos pelas mulheres Warao. O grupo era composto por cerca de 15 alunas, que viviam em diferentes abrigos, localizados em áreas distantes entre si.

Antes do início das atividades com as alunas, não possuíamos informações precisas acerca de suas habilidades linguísticas, bem como de suas competências em leitura e escrita. Em função dessa falta de clareza, decidimos conduzir a primeira aula em um nível básico, visando realizar um diagnóstico inicial, apresentarmos e familiarizar-nos com as alunas.

Nesta primeira aula, optamos por utilizar o espanhol como língua intermediária para facilitar a comunicação. Dado que algumas alunas se comunicavam exclusivamente em warao, as que possuíam conhecimento de espanhol ajudavam a explicar conceitos para aquelas que enfrentavam dificuldades de compreensão. Ao longo da aula identificamos que a maioria das alunas não possuía habilidades de escrita e leitura, porém isso já era algo esperado por nós da equipe. Antes do início das aulas, já havíamos decidido que iríamos adotar um enfoque na oralidade, uma vez que essa era uma das principais habilidades que as mulheres demonstraram interesse em dominar.

Para facilitar a assimilação, preparamos um material que incluía uma seleção de palavras consideradas importantes para as alunas. Nos slides, apresentamos a tradução dessas palavras em warao ao lado da tradução em português, vale ressaltar que o uso desse recurso era voltado não apenas para nossa organização metodológica, mas também auxiliava as

estudantes que não sabiam ler a compreenderem o vocabulário apresentado por meio das imagens. Essa primeira aula abordou temas como: animais, fenômenos naturais, família, vocabulário relacionado a artesanato, cores e números.

A concepção das aulas foi centrada nos desejos e nas necessidades de aprendizagem dessas mulheres. Os temas abordados nas aulas sempre foram escolhidos com base nas prioridades de aprendizado mais urgentes para elas, em um processo que reflete um dos principais conceitos do PLAc, conforme destacado por São Bernardo (2016):

Defendemos que o uso de temas, que sejam próximos à realidade em que vivem ou viveram as/os alunas/os, pode facilitar a aquisição de uma língua estrangeira uma vez que aproxima o aluno dessa língua e que o incentiva a produzir textos, narrativas pessoais, que contem sua própria história. O emprego de assuntos de seu interesse no material didático pode fazer com que a/o aprendiz sintam-se acolhida/o e respeitada/o (São Bernardo, 2016, p. 67).

As mulheres Warao enfrentam uma série de desafios significativos, especialmente após sua migração da Venezuela para o Brasil. Entre esses desafios destacam-se as condições de moradia e alimentos. Além disso, assumem grandes responsabilidades familiares, atuando sozinhas como provedoras na coleta e distribuição de recursos, enquanto os parceiros enfrentam dificuldades em encontrar emprego. Contudo, “Para as mulheres Warao, apesar de elas reconhecerem o risco para si e para seus filhos, estar com as crianças nas ruas é uma forma de mantê-las em segurança, tendo em vista que o cuidado para com elas é papel sobretudo da progenitora” (ACNUR, 2024, p. 39). Também, a xenofobia e a violência agravam ainda mais sua situação de vulnerabilidade, expondo-as a discriminação em diversas esferas. Por fim, o acesso a serviços essenciais, como saúde, educação e assistência social, é extremamente limitado, devido às barreiras linguísticas e a falta de políticas públicas adequadas que atendam às suas necessidades específicas (Pereira; Pinto, 2024).

Portanto, aulas cuidadosamente planejadas e tematizadas, pensando nos desafios que essas mulheres enfrentavam e as suas necessidades, são de extrema importância. Esse enfoque permite que a relevância do uso da língua no cotidiano seja percebida.

Devido a esse cenário de aprendizagem, a metodologia e planejamento das aulas encontravam-se em constante movimento, ou seja, as aulas deveriam ser pensadas e construídas a partir das demandas e objetivos desse grupo.

Para exemplificar, na primeira aula, optamos por abordar temas que fossem acessíveis e de interesse imediato para as alunas, facilitando o contato com a língua portuguesa. Escolhemos iniciar com vocabulário relacionado a animais, pois esse tema permitia uma identificação rápida por meio de imagens, o que se mostrou mais eficaz. Além disso,

incluímos vocabulário relacionado ao artesanato, uma atividade essencial para muitas mulheres Warao, introduzindo também números associados ao dinheiro. Essa abordagem inicial focou nas necessidades práticas e urgentes das alunas.

No final da aula, solicitamos um retorno das mulheres sobre quais outros conteúdos seriam de interesse delas. As alunas expressaram desejo de aprender sobre compras e vendas. Em resposta, na próxima aula, desenvolvemos atividades centradas em locais de compra e venda, como farmácias, mercados e shoppings, e trabalhamos com verbos essenciais como "gostar," "comprar," "querer" e "vender." Como já mencionado, no início, o foco das aulas foi a oralidade, uma vez que muitas das alunas ainda não sabiam ler ou escrever e precisavam urgentemente desenvolver habilidades de comunicação básica.

O quadro abaixo apresenta a lista de todos os temas abordados ao longo das aulas.

**Quadro 1: Lista dos temas**

<b>Tema</b>	<b>Conteúdo</b>
Quem somos? Apresentação e Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário: Animais; Artesanato; Família; Cores; Dinheiro e Números.</li> </ul>
Vamos às compras?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locais de Compra;</li> <li>• Verbos: comprar, gostar, vender, querer, pegar;</li> </ul>
Vamos ao médico?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenças de locais de atendimento de saúde;</li> <li>• Preencher fichas;</li> <li>• Relatar sintomas;</li> <li>• Tipos de doenças;</li> <li>• Verbos e nomes relacionados a esta temática.</li> </ul>
Revisão de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a prática cursiva;</li> <li>• Foco na escrita e revisão do conteúdo: mercado/compras e saúde.</li> <li>• Prática leitura: palavras.</li> </ul>
Cores e sabores: frutas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frutas: Banana, maçã, goiaba, manga, mamão, tangerina, abacaxi, melancia, uva, abacate;</li> <li>• Prática de pronúncia e escrita;</li> <li>• Vocabulário: semente, polpa, casca, suco, doce, azedo;</li> <li>• Verbos associados: comer, cortar, descascar, gostar, querer;</li> <li>• Cores das frutas;</li> <li>• Frases associadas: eu gosto de laranja, eu descasco banana...</li> </ul>
Cozinhar e Modos de Preparo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos e nomes relacionados a cozinha: cozinhar, fritar, mexer, assar, ralar, ferver, misturar, adicionar, cortar</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utensílios de cozinha: equipamentos elétricos, utensílios de medição e limpeza;</li> <li>• Cômodos de uma casa: qual a diferença para as casas dos Warao?</li> </ul>
Dinheiro na mão: aprendendo como pagar e receber em português	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de pagamento;</li> <li>• Compreender preços, pagamentos e vendas;</li> <li>• Compreender vendas para trabalho, controle de vendas e gastos.</li> </ul>
Aprendendo sobre bancos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula sobre banco: diferença entre saques;</li> <li>• Tipo de bancos no Brasil; principais bancos do país;</li> <li>• Como abrir uma conta no banco?</li> <li>• Horário de funcionamento do banco;</li> <li>• Vocabulário (saque, transferir, depositar conta poupança e corrente, etc.);</li> <li>• Bolsa família: como aderir ao programa?</li> </ul>
O que fazer no tempo livre: dicas de lazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você sabe o que é lazer;</li> <li>• Estrutura gramatical: perguntas e respostas envolvendo os lugares que vamos abordar;</li> <li>• Lugares de Lazer: Parque Solon de Lucena e Parque Zoobotânico Arruda Câmara (Bica).</li> <li>• Questões relacionadas à bilheteria: compra, dinheiro, troco; como eu chego até lá (Lagoa/Bica).</li> </ul>
Entendendo o trabalho no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissão/emprego.</li> <li>• Como é o sistema de trabalho no Brasil?</li> <li>• Trabalhos informais e formais;</li> <li>• Locais de trabalho.</li> </ul>
Entendendo o trabalho no Brasil <sup>17</sup> (Com mulheres que faltaram)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissão/emprego.</li> <li>• Como é o sistema de trabalho no Brasil?;</li> <li>• Trabalhos informais e formais;</li> <li>• Locais de trabalho.</li> </ul>
Pronomes e povos indígenas do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes pessoais, pronomes possessivos;</li> <li>• Semelhanças e diferenças com povos indígenas brasileiros.</li> </ul>

<sup>17</sup> Nesse dia, nós repetimos a aula anterior, pois muitas alunas faltaram.

Revisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão de números, apresentação pessoal e pronomes.</li> </ul>
Revisão - Continuação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão do alfabeto, animais, frutas</li> <li>• Ditado de palavras.</li> </ul>

Fonte: o próprio autor, 2024

Ao longo do desenvolvimento do curso, nossas metodologias foram evoluindo, baseada na prática e na observação constante do que gerava melhores resultados para as alunas. Após cada aula, realizávamos reuniões pedagógicas com a professora (coordenadora do projeto)<sup>18</sup>, nas quais discutíamos e ajustávamos nossas abordagens de ensino, além de fazermos uma análise crítica das atividades realizadas. Em uma dessas reuniões, por exemplo, decidimos simplificar o formato das aulas, deixando de lado o uso de slides e focando mais na prática escrita e oral, vale ressaltar que as próprias alunas pediram para as aulas tivessem um foco maior nas habilidades de escrita. Essa mudança foi motivada pela constatação de que as alunas se engajavam mais quando utilizávamos o quadro e solicitávamos que escrevessem no caderno.

Essas reuniões eram fundamentais para monitorar o progresso das alunas e identificar áreas que poderiam ser aprimoradas. Além disso, eram momentos para esclarecermos dúvidas e melhorar nossas práticas pedagógicas com o suporte da coordenadora Carolina Aragon, que, com sua vasta experiência, auxiliava no processo de adaptação a essa modalidade de ensino, ainda nova para nós, membros do projeto. O caráter reflexivo dessas reuniões contribuiu de forma decisiva para o aperfeiçoamento das metodologias utilizadas.

Realizávamos avaliações contínuas das metodologias empregadas para verificar a sua eficácia, uma vez que nossas experiências anteriores eram apenas aulas para estrangeiros que vieram ao Brasil para estudar ou morar.

A diferença entre um aluno de PLAc e um aluno de PLE está fundamentada principalmente nas suas necessidades e contextos de aprendizagem. O PLAc, como afirma Brandão *et al.* (2019) “é caracterizado pela necessidade emergencial da aprendizagem dessa segunda língua, visando a inserção de pessoas refugiadas e imigrantes no país, além de considerar também a inserção na cultura do país, sem que percam a identidade do seu país de

<sup>18</sup> Vale ressaltar que durante todas as aulas a coordenadora estava presente na sala de aula, para nos auxiliar caso fosse necessário.

origem” (Brandão *et al.*, 2019, p. 120). Dessa forma, o PLAc trabalha como uma das vias para essas pessoas que precisam recomeçar suas vidas em um novo país. O ensino de PLE, por sua vez, geralmente é uma realidade mais flexível e com pouco urgência, seus aprendentes buscam aprender a língua para fins de lazer, profissional e educacional, permitindo um ritmo de aprendizagem mais moderado e abrangendo, muitas vezes, aspectos culturais e literários, sem a pressão imediata por integração social (Costa; Taño, 2017).

Na aula intitulada “Dinheiro na mão: aprendendo como pagar e receber em português”, decidimos incorporar atividades práticas que simulassem uma experiência de mercado. Levamos dinheiro em papel e alimentos com valores definidos, criando uma dinâmica semelhante a um ambiente real de compras. A atividade consistiu em um pequeno teatro, no qual vendíamos os produtos para as alunas, que precisavam nos pagar conforme o valor de cada item. Durante a atividade, ensinamos também o conceito de troco, invertendo os papéis em outro momento: as alunas vendiam os produtos, e nós, como compradores, efetuávamos o pagamento. Caso o valor pago fosse superior ao preço, elas deveriam calcular e devolver o troco corretamente.

**Figura 1: Aula de “Dinheiro na mão”**



Fonte: dados do projeto PROLICEN, 2024

Essas atividades práticas, que simulavam situações cotidianas, mostraram-se eficazes. Percebemos que o aprendizado dos conceitos era muito mais significativo quando as alunas podiam aplicá-los imediatamente após a explicação. A prática em tempo real consolidava o

entendimento dos conteúdos de forma dinâmica e participativa, promovendo maior envolvimento e retenção por parte das alunas.

Na aula sobre frutas, utilizamos uma metodologia semelhante à aplicada em outras aulas práticas. Levamos frutas reais para a sala e trabalhamos seus nomes e características, mostrando cada fruta às alunas enquanto ensinávamos. Para exemplificar o uso de frases relacionadas às frutas, usamos sentenças como "Eu descasco a banana" – *Ine buratana najoro najia* –, "Eu como a laranja" – *Ine laranja najoroya* – e "Eu gosto de laranja" – *Ine naranja nasoba yakera*.

Durante a atividade, distribuimos as frutas entre as alunas para que elas realizassem as ações descritas nas frases, como descascar, comer e demonstrar preferência por determinada fruta. Esse tipo de prática permitiu que as alunas vivenciassem o vocabulário de forma concreta e ativa, facilitando a compreensão e memorização do conteúdo por meio de ações associadas às palavras e frases ensinadas.

**Figura 2: Aula “Cores e Sabores: Frutas”**



Fonte: projeto PROLICEN, 2024

**Figura 3: Frutas utilizadas na aula**



Fonte: projeto PROLICEN, 2024

### 3.3 Desafios para a execução do projeto

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, enfrentamos diversos desafios em sua execução. Primeiramente, como já mencionado, nenhum aluno membro da equipe possuía experiência prévia com o ensino de língua portuguesa para refugiadas indígenas, o que nos colocou diante de um contexto inédito. No entanto, para enfrentar esse desafio, contamos com as orientações da coordenadora e discussões sobre as demandas específicas de PLAc associado aos povos indígenas, pensando em suas demandas atreladas aos aspectos culturais e sociais desse povo.

Esse novo cenário trouxe consigo questões únicas, como o fato da maioria das mulheres não saberem ler nem escrever e, em alguns casos, se comunicarem exclusivamente em warao. Isso, de certa forma, limitava a utilização de uma língua intermediária para facilitar o contato e o ensino.

Embora aplicássemos muito do que havíamos aprendido durante nossa participação no PLEI, foi necessário modificar e adaptar diversas práticas pedagógicas para atender às especificidades desse público. Abaixo iremos listar algumas dessas questões e na próxima seção detalharemos o processo que conduzimos para contornar esses desafios.

a) Dada a natureza dinâmica e imprevisível do contexto de ensino, optamos por não seguir um cronograma rígido de aulas, como normalmente acontece no PLEI. Inicialmente, havia incerteza quanto ao nível de proficiência das alunas em português e espanhol — especialmente porque algumas delas eram monolíngues em warao —, bem como em relação às suas habilidades de leitura e escrita.

b) A presença dos filhos dessas mulheres na sala de aula. Muitas delas não tinham com quem deixar as crianças durante as aulas, sendo comum a presença de *los niños*<sup>19</sup> na sala. Essa situação, embora compreensível e inevitável, por vezes dificultava o andamento das atividades, uma vez que algumas exigiam atenção constante, o que comprometia a concentração das alunas e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

c) Os materiais didáticos disponíveis para o público de PLAc e indígenas. No contexto do ensino de Português como Língua Adicional (PLA), uma dificuldade recorrente é a escassez de materiais didáticos (Copetti, 2023), especialmente em comparação com outras áreas de ensino, como o português como língua materna. Em nosso caso, essa insuficiência foi ainda mais acentuada, dado o caráter altamente específico do público-alvo. Embora existam outras experiências de ensino-aprendizagem de português voltadas para os Warao, essas práticas não se adequavam à nossa realidade, pois muitos desses projetos eram direcionados a alunos com algum nível de escolaridade prévio.

d) Observamos também que algumas alunas saíam de casa muito cedo e não conseguiam se alimentar adequadamente. A UFPB disponibilizava um transporte exclusivo para que as

---

<sup>19</sup> Tradução: as crianças

alunas pudessem participar das aulas, o que exigia que o motorista iniciasse o trajeto cedo. Por conta disso, observamos que as alunas precisavam sair de casa muito cedo e, conseqüentemente, não conseguiam se alimentar de forma adequada. É importante destacar que a primeira refeição dos Warao costuma ser bastante reforçada e requer uma preparação demorada, já que inclui uma grande variedade de alimentos. Nos abrigos, há apenas um espaço coletivo utilizado como cozinha por todas as famílias, o que limita o tempo disponível para que todos possam preparar suas refeições. Embora as aulas iniciassem às 9h, o transporte passava por dois abrigos distantes entre si, obrigando as alunas a sair com antecedência. A logística, somada ao trânsito intenso, atrasava frequentemente o percurso. Como resultado, observamos uma dificuldade crescente em manter a concentração e o foco ao longo das duas horas de aula sem intervalos.

e) Resistência por parte dos homens Warao: além das questões logísticas, no início enfrentamos uma resistência por parte dos homens da comunidade Warao, influenciada por fatores culturais, sociais e históricos, manifestou-se na oposição em permitir que as mulheres participassem das aulas sem a presença deles.

f) A presença regular das mulheres nas aulas também era comprometida quando as crianças adoeciam ou quando havia necessidade de realizar afazeres domésticos, como lavar roupas e cozinhar. Nos abrigos, o horário para essas atividades era dividido entre as famílias Warao e precisavam se alinhar a esses afazeres. Além disso, a ida às aulas impedia que as mulheres participassem da coleta de materiais que contribuía para a renda familiar, representando mais um desafio à sua participação constante.

### **3.4 Os caminhos para o ensino: contornando os desafios**

Frente a essa conjuntura de desafios, ficou evidente que seria necessário contornar as dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem, o que exigiu da equipe flexibilidade e criatividade para desenvolver soluções práticas. Isso inclui a resolução de questões mencionadas acima. Essa abordagem flexível foi crucial para que pudéssemos nos adaptar às circunstâncias.

No caso do nosso projeto, as barreiras linguísticas e o contexto sociocultural que estão inseridos foram um dos principais obstáculos. Esse desafio, como mencionamos, foi agravado pela escassez de materiais didáticos específicos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) a falantes de warao. Materiais previamente publicados, como o

"Caderno Pedagógico: Português para Indígenas Warao – Recomendações para um Ensino Culturalmente Sensível", disponibilizado pela OIM Brasil, desempenharam um papel fundamental ao nos fornecer diretrizes para compreender melhor esse público e conduzir as aulas de forma adequada. Além disso, artigos que relatam experiências anteriores no ensino de português para os Warao – como “Os desafios do ensino de PLAc para os indígenas Warao em Belém.” Brandão *et al.* (2019) – também foram relevantes para o nosso trabalho. No entanto, é importante destacar que, apesar de toda essa base teórica e pedagógica, cada contexto de ensino de Português como Língua Adicional (PLAc) apresenta características únicas e desafios específicos, o que demanda uma constante adaptação das estratégias pedagógicas. Dessa forma, percebemos que, embora os recursos disponíveis tenham nos ajudado significativamente, eles ainda eram insuficientes para abranger todas as particularidades do nosso contexto de ensino.

Para resolver essa questão, optamos por aproveitar o acervo de palavras coletado no projeto anterior — “Warao: Descrição Linguística e Apoio Educacional” — como base para o ensino. Esse acervo, que já incluía frases, narrativas e um montante de 600 palavras em warao, se mostrou uma ferramenta bastante útil, pois nos permitiu integrar a língua materna das alunas nas aulas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Ao passo que ensinávamos a língua portuguesa, também aprendíamos a língua warao, o que reforçava a valorização da língua. Aprender a língua passou a ser um dos nossos focos também. Além disso, as aulas se tornaram uma oportunidade para expandir esse acervo, à medida que solicitávamos às alunas novas palavras que ainda não havíamos registrado, ampliando o material pedagógico em construção. Expandimos o material e incluímos uma seção dedicada aos peixes, que são de grande importância para a comunidade Warao. Alinhando-se ao conceito de que o ensino de português pode ser integrado à valorização e preservação das línguas minoritárias<sup>20</sup>, essa iniciativa destaca a importância da documentação de línguas indígenas não apenas com fins linguísticos, mas também como uma forma de preservar o patrimônio cultural desses povos. A produção desse livro didático trilingue, que abrangerá português, warao e espanhol, como previamente dito, está em andamento e pode ser uma ferramenta facilitadora para futuras aulas para esse público.

Além disso, o contexto social dessas mulheres exigiu que pensássemos em soluções criativas para problemas práticos. Sobre a presença das crianças, decidimos adquirir brinquedos e materiais de colorir, criando um ambiente para elas. No mesmo ambiente, parte

---

<sup>20</sup> A depender da discussão, o termo língua minorizada poder ser contemplado.

da equipe ficava responsável por entreter as crianças, enquanto o restante ministrava as aulas. Essa divisão de tarefas não só facilitou a concentração das mães, como também transformou o ambiente de ensino em um espaço mais acolhedor.

Como já mencionado, algumas não sabiam ler ou escrever nem em sua própria língua, enquanto outras tinham um conhecimento básico de espanhol. Diante dessa diversidade, optamos por não criar um cronograma rígido de aulas, adotando uma abordagem mais adaptativa. O cronograma foi sendo moldado conforme o avanço das alunas e as necessidades que surgiam ao longo do curso. Essa metodologia em constante movimento, como descrevemos, permitiu uma resposta mais imediata aos desafios pedagógicos, possibilitando que as alunas participassem ativamente da definição de seus próprios processos de aprendizagem.

Para contornar a situação de muitas horas de aula e contribuir na alimentação das mulheres e crianças, decidimos fazer uma pausa em todas as aulas, durante a qual levávamos lanches tanto para as alunas quanto para seus filhos. Isso não apenas aumentou o nível de atenção nas aulas, como também contribuiu para um ambiente mais propício à aprendizagem, garantindo uma melhor assimilação dos conteúdos.

Em relação à presença regular das mulheres nas aulas, que era afetada tanto pelo adoecimento das crianças quanto pelos afazeres nos abrigos, havia pouco que pudéssemos fazer, já que essas questões estavam profundamente enraizadas no contexto cultural, e como professores, não podíamos interferir diretamente. No entanto, a resistência dos homens em permitir que as mulheres participassem sozinhas das aulas foi gradualmente diluída. Esse avanço ocorreu por meio de um processo de diálogo, mediado pela coordenadora, que explicou o propósito das aulas e ressaltou sua importância para o desenvolvimento e autonomia das alunas.

O projeto foi encerrado em julho devido a novas dinâmicas de organização dos abrigos. Um exemplo disso é a mudança na liderança do CERMIR, responsável pela intermediação entre a universidade e os abrigos, o que impactou diretamente as configurações desses locais. As aulas já oferecidas nos abrigos tornaram-se mais frequentes, ampliando o número de alunos atendidos. O projeto segue em andamento e, no momento da escrita deste trabalho, a equipe está focada na produção do material didático já mencionado. A próxima oferta de aulas dependerá de futuras demandas, visto que muitas das alunas já alcançaram seus objetivos de aprendizagem.

Em relação ao sucesso do curso, acredito que conseguimos atender a boa parte das demandas que nos foram apresentadas. Essas mulheres, além de estarem aprendendo a língua

portuguesa para facilitar seu processo de integração na sociedade, estavam, sobretudo, ocupando e territorializando o espaço da universidade, um ambiente que, para alguns, ainda é visto como excludente. Embora ainda tenhamos muito a aprender para aprimorar a eficácia de nossas ações, é inegável que essa primeira proposta foi de extrema importância, tanto para nós quanto para as alunas. Para elas, o curso ofereceu a oportunidade de aprender a língua portuguesa de acordo com suas demandas e necessidades; para nós, ampliou nossas perspectivas de ensino, mostrando que nossa profissão pode ser muito mais plural e abrangente do que imaginávamos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, sugerimos uma mudança de perspectiva discursiva, passando da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular. Assim sendo, eu venho dizer que tal experiência, para mim, foi uma virada de chave na minha jornada acadêmica. Há três anos, tenho tido a experiência de ensinar português para estrangeiros, pessoas refugiadas e intercambistas, vivências no âmbito de PLE/PLA/PLAc que foram essenciais para a minha carreira de professor. Posso dizer que, ao longo desses anos de participação no PLEI, tive espaço para errar, aprender, conhecer e reconhecer. Cada momento vivido construíram o profissional que sou hoje. Antes desse momento, já fui um graduando com medo de sala de aula e com muitas dúvidas e receios acerca da minha profissão. No entanto, pude contornar meus receios, pois, graças ao PLEI e de seus membros constituintes, encontrei os *narunamina*. Encontrei, sobretudo, meios de ensinar e também de ser ensinado.

Neste projeto que relato aqui, encontrei os caminhos para me reinventar e descobrir uma nova modalidade de ensino-aprendizagem que ainda não tinha tido a oportunidade de vivenciar. Por meio do projeto “Línguas Minoritárias e Formação de Professores: Língua Warao no Contexto da Educação Básica” tenho a certeza de que me sinto mais preparado para os desafios que virão nos meus caminhos de ensino. Nesse projeto, aprendi a me adaptar e readaptar às dificuldades que podem existir em uma sala de aula.

Acredito que ter a oportunidade de protagonismo em uma sala de aula tão diversa foi de extrema importância para a minha formação, pois prova o quão plural e transformador esse ambiente pode ser. Tal experiência vai muito além do que se é aprendido entre as paredes de uma sala de aula da graduação; aqui, os pensamentos e teorias que estudamos são materializados e postos em prática. Dessa forma, tal projeto desempenha um papel relevante para me preparar como um agente de ensino sensível às pluralidades escolares.

Diante do que foi exposto aqui, entendi que a cidade de João Pessoa, apesar de suas mobilizações e esforços para fomentar políticas de integração da população Warao na comunidade pessoense, ainda falha em alguns aspectos. Suas iniciativas ainda não parecem cumprir com as necessidades desse grupo, principalmente no que concerne a área de ensino. Isso não desmerece as organizações que oferecem auxílio a essa população na cidade, — e muito menos nos coloca como um modelo a ser seguido — mas é um alerta para que o poder público atente-se e trate com maior sensibilidade e seriedade as demandas do povo Warao. Espero que, considerando que a questão Warao na cidade ainda é muito incipiente, possam

ser realizadas mudanças para melhorar o atendimento dessa população e garantir melhores oportunidades de inclusão na sociedade paraibana.

Por meio desse projeto, pude perceber que políticas linguísticas voltadas para línguas minorizadas são fundamentais para garantir os direitos desses povos a uma educação de qualidade. As línguas indígenas e de imigração, como a Warao, são parte crucial desse contexto. O projeto, portanto, inseriu-se na construção de diálogos por meio de aulas de PLAc e na produção de materiais didáticos, visando preparar professores da educação básica para lidar com contextos escolares que valorizam e preservam as línguas minoritárias e de imigração no Brasil.

Apesar das dificuldades, esses desafios também proporcionaram um aprendizado para todos os envolvidos, contribuindo para a construção de um ambiente de ensino mais inclusivo e sensível às particularidades desse público. Dessa forma, por meio dos relatos de experiências descritos neste trabalho, buscou-se ensinar português às mulheres Warao, mas também construir pontes entre diferentes culturas e promover a valorização e preservação da identidade linguística e cultural desse povo. Isso reforça a importância de as universidades, especialmente as públicas, desenvolverem ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para o ensino de línguas a imigrantes e pessoas refugiadas. Assim, a iniciativa relatada aqui, é um exemplo de possíveis ações plausíveis de serem construídas em conjunto com o povo Warao, oferecendo não só ensino, mas também suporte cultural e social para essa população. A flexibilidade, a adaptação e o respeito à realidade das alunas foram essenciais para o andamento das ações do projeto, demonstrando que o ensino vai muito além da sala de aula — ele é um processo contínuo de construção, adaptação e, sobretudo, acolhimento.

## REFERÊNCIAS

ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, n. 13, p. 71-87, 2018. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/924>. Acesso em: 20 set. 2024.

ACNUR, Alto Comissariado da ONU para os Refugiados. 2024. **Os Warao no Brasil: contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes**. Brasília: ACNUR/Ministério da Cidadania. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/web-os-warao-no-brasil-pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

\_\_\_\_\_. 2023. **Brasil reconheceu mais de 65 mil pessoas como refugiadas até 2022**. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/brasil-reconheceu-mais-de-65-mil-pessoas-como-refugiadas-ate-2022>. Acesso em: 18 ago. 2024.

\_\_\_\_\_. 2021. **Os Warao no Brasil: contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes**. Brasília: ACNUR/Ministério da Cidadania. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/web-os-warao-no-brasil-pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, v. 4, n. 2, p. 6-14, 2013.

BRANDÃO, Ana Paula Barros *et al.* Desafios do ensino do PLAc para indígenas Warao em Belém. **Muiraquitã**, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <https://posletrasufac.com/2021/01/26/muiraquita-v-7-n-2-2019/>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.651**, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis n.ºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis n.ºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória n.º 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2012]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm). Acesso em 23 set. 2024.

\_\_\_\_\_. **Operação Acolhida**. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>. Acesso em: 03 set. 2024.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. Português como língua adicional no Brasil: perfis e contextos implicados. **ReVEL**, vol. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/22399>. Acesso em: 29 set. 2024.

CABRAL, Luan Lopes; PAIVA, Mércia Barbosa; SOUZA, José Wellisten Abreu de. INTERNACIONALIZAÇÃO ATRAVÉS DA EXTENSÃO: AÇÕES DO PLEI-UFPB NO ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS E NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE LETRAS. In: REIS, Thiago S.; FERREIRA, Maria (org.). **Actas Completas da Jornada Internacional de Iniciação Científica e Extensão Universitária** [recurso eletrônico]. Porto: Editora Cravo, 2024. Disponível em: <https://jiiceu.pt/wp-content/uploads/2024/02/Actas-Completas-JIICEU-2023.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

CALDEIRA, Patrícia Alexandra Marcos. **A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural**. 161 f. 2012. Tese (mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/9931>. Acesso em 09 set. 2024.

CAMPETELA, Cilene. Proposta de Material Didático para o Ensino Aprendizagem do Português como Segunda Língua em Escolas Indígenas. **Revista Eletrônica Letras Escreve**, v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/233923910>. Acesso em 24 de set. 2024.

COSTA, Eric; TAÑO, Renata. Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes e Refugiados em São Paulo. **Revista CBTecLE**, v. 1, n. 2, p. 75–97, 2017. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/1054>. Acesso em: 26 set. 2024.

Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) 2013. **WALS Online** (v2020.3). Zenodo. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7385533>. Acesso em: 20 ago. 2024

FERREIRA, Larissa Vanderlei. **Avila: centro de abrigo e apoio ao imigrante Warao em João Pessoa - Paraíba**. 2022. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26621>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GARCÍA-CASTRO, Alvaro A. Mendicidad indígena: Los Warao Urbanos. **Boletín Antropológico**, n. 48, p. 79-90, 2000.

\_\_\_\_\_. Migración de indígenas Warao para formar barrios marginales en la periferia de las ciudades de Guayana, Venezuela. In: REPRESA PÉREZ, Fernando (coord.). **De Quito a Burgos: Migraciones y Ciudadanías**. Burgos: Editorial Gran Vía, 2006.

GARCÍA-CASTRO, Alvaro A.; HEINEN, H. Dieter. Las Cuatro Culturas Warao. **Tierra Firme: Revista arbitrada de Historia y Ciencias Sociales**, p. 1-12, 2000.

GARRAFA, Volnei. **Extensão: a universidade construindo saber e cidadania**. Brasília: Editora UnB, 1989.

GERULEWIEZ, Marisa Vannini de. **El Chamán de los Canaguáros: vieje por el mundo indígena venezolano**. 2. ed. Caracas: el perro y la rana, 2022.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LOIOLA, Gabriella. **Indígenas venezuelanos estão em abrigo superlotado e com problemas de estrutura em João Pessoa**. G1 Paraíba, João Pessoa, 26 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/08/26/indigenas-venezuelanos-estao-em-abrigo-superlotado-e-com-problemas-de-estrutura-em-joao-pessoa.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2024.

LEWIS, M. Paul; SIMONS, Gary F.; FENNING, Charles D., eds. (2021). **Warao**. *Ethnologue: Languages of the World*, 24.<sup>a</sup> ed. Dallas. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/wba/>. Acesso em 27 de ago. de 2024.

LUCENA, Jamerson Bezerra. Impressões criadas sobre os indígenas Warao nas ruas de João Pessoa-PB em tempos de pandemia. **Travessia**, v. 2, n. 91, p. 101-116, 2021. Disponível em: <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/992>. Acesso em: 05 de set. de 2024.

MUÑOZ, Jenny González. A LOS PIES DEL ORINOCO. CULTURA MATERIAL DEL PUEBLO WARAO. **Seminário Internacional de Cultura Material e Arqueologia**, v. 1, p. 1-19, 2017. Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/ppgh/anais-seminario-internacional/2017/jenny-gonzales.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/ppgh/anais-seminario-internacional/2017/jenny-gonzales.pdf). Acesso em: 05 de set. de 2024.

MOROSINI, M. C. (org.). **Guia para a Internacionalização Universitária**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1383/>. Acesso em 27 set. 2024.

OSBORN, Henry. Warao I: Phonology and morphonemics. In: **International Journal of American Linguistics (IJAL)**, vol. 32, p. 108-123, 1966. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/46491>. Acesso em 24 ago. 2024.

PARAÍBA. **Ação promove intercâmbio e diversidade com estudantes brasileiros e da etnia Warao**. Portal do Governo da Paraíba, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/acao-promove-intercambio-e-diversidade-com-estudantes-brasileiros-e-da-etnia-warao>. Acesso em: 26 set. 2024.

PEREZ, Priscila. **Políticas públicas levam cidadania aos migrantes**. A União. Disponível em: <https://auniaio.pb.gov.br/noticias/geral/politicas-publicas-levam-cidadania-aos-migrantes>. Acesso em: 30 set. 2024.

PEREIRA, Giselda Fernanda. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Paulo, **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/issue/view/557>. Acesso em: 20 set. 2024.

PEREIRA, Sílvia Carla Bezerra; PINTO, Fábio Coelho. Das Águas Do Rio Orinoco às Águas do Rio Guamá: A Trajetória do Processo Educacional das Crianças e Adolescentes Indígenas da Etnia Warao nos Abrigos em Belém do Pará. **Revista Ft**, v. 28. ed. 134, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/das-aguas-do-rio-orinoco-as-aguas-do-rio-guama-a-trajetoria-do-processo-educacional-as-criancas-e-adolescentes-indigenas-da-etnia-warao-nos-abrigos-em-belem-do-para/>. Acesso em 25 set. 2024.

**REFÚGIO**. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trabalho/>. Acesso em: 18/07/2024.

ROOSEVELT, Anna C. The Warao of the Orinoco delta: A stilt-village culture. In: NAVARRO, Alexandre Guida (org.). **A Civilização Lacustre e a Baixada Maranhense: Da Pré-História dos campos inundáveis aos dias atuais**. São Luís: Café & Lápis, 2019.

ROMERO-FIGEROA, Andrés. **A Reference Grammar of Warao**. Newcastle: LINCOM, 1997.

SÁNCHEZ, Daniel Guillermo Gordillo; ERAZO MUNOZ, Angela Maria. Venezolanos/as en las escuelas brasileñas: reflexiones y estrategias desde la educación plurilingüe. **Revista**

**Letras Raras.** Campina Grande, v. 13, n. 1, p. e1909, feb. 2024. Doi <https://doi.org/10.5281/zenodo.10729933>

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.** Tese de Doutorado. 260p. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SANTOS, José Raimundo Torres dos. **Diáspora dos índios Warao da Venezuela.** 2019. 93f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/440>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Deywela Thayssa Xavier da; BRANDÃO, Ana Paula Barros. Multilinguismo e políticas linguísticas: o caso dos Warao em Belém. **Revista Moara**, n. 62, p. 70-92, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i62.15067>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SILVA, Sidney da; TORELLY, Marcelo. **Diagnóstico e avaliação da migração indígena da Venezuela para Manaus, Amazonas.** Brasília: Organização Internacional para as Migrações (OIM), Agência das Nações Unidas para as Migrações, 2018.

SOARES, Valclécia Bezerra. **Os Warao e a interculturalidade: propostas para uma educação escolar indígena migrante a partir da ACP/Roraima.** 2022. 91f. Dissertação de mestrado (Antropologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27992>. Acesso em: 26 ago. 2024.

VENTURA, Luis. **Migração e direitos coletivos: a presença dos Warao no Brasil.** In: Relatório - Violência contra os Povos Indígenas no Brasil [recurso digital]. Conselho Indigenista Missionário – CIMI, 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>. Acesso em 23 set. 2024.

WILBERT, Werner; LAFÉE-WILBERT, Cecilia Ayala. **La Mujer Warao: de recolectora deltana a recolectora urbana.** Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Instituto Caribe de Antropología y Sociología. v. iluso Fundación La Salle de Ciencias Naturales. Monografía N° 51. 2008.