

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA FRONTEIRA  
BRASIL/VENEZUELA: DO CANTO DO GUARIBA AO PROJETO  
JANOKOIDA DE EDUCAÇÃO TRILÍNGUE**

**Lívia Késsia da Silva Rocha Soares**

Dissertação

Mestrado Acadêmico em Educação

Boa Vista - RR

2021



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**Lívia Késsia da Silva Rocha Soares**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA FRONTEIRA**  
**BRASIL/VENEZUELA: DO CANTO DO GUARIBA AO PROJETO**  
**JANOKOIDA DE EDUCAÇÃO TRILÍNGUE**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima (Uerr) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRR), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação e Interculturalidade.

**Linha de pesquisa 02:** Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Alessandra Souza Santos

Boa Vista - RR

2021

**Copyright © 2022 by Livia Késsia da Silva Rocha Soares**

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR  
Coordenação do Sistema de Bibliotecas  
Multiteca Central  
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho  
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR  
Telefone: (95) 2121.0946  
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676a	Soares, Livia Késsia da Silva Rocha. Alfabetização e letramento na fronteira Brasil/Venezuela: do canto do Guariba ao projeto Janokoida de educação trilingue / Livia Késsia da Silva Rocha Soares. – Boa Vista (RR) : UERR, 2022. 82 f. ; PDF  Orientador: Profa. Dra. Alessandra Souza Santos.  Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Pro-grama de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE).  1. Alfabetização 2. Letramento 3. Educação Intercultural I. Santos, Alessandra Souza (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título  UERR. Dis.Mes.Edu.2022 CDD – 372.414
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

## FOLHA DE APROVAÇÃO

LÍVIA KÉSSIA DA SILVA ROCHA SOARES

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 03/12/2021

Banca Examinadora



PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ALESSANDRA DE SOUZA SANTOS  
Orientadora - UERR



PROF.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS  
Membro Titular Interno  
IFRR



PROF. DR. JONILDO VIANA DOS SANTOS  
Membro Titular Externo  
UFRR

Boa Vista - RR

2021

*A Deus que sempre está ao meu lado, me mantendo de pé.  
A minha eterna mãe, Edilma, e meu eterno professor, Devair Fiorotti,  
que me ensinaram tanto sobre a vida e educação.  
Ao meu esposo Cairon e minha filha Giovanna, por todo amor,  
incentivo e paciência durante esses anos.  
Ao meu pai Evaristo e meus irmãos (as) Aline, Brenda, Dax e Jhony,  
pelo carinho recebido.  
Aos alunos imigrantes do nosso Brasil, em especial aos da etnia  
indígena Warao.  
A minha orientadora, professora Dra. Alessandra Santos, por não ter  
desistido de mim.  
Aos professores da graduação e pós-graduação da Universidade  
Estadual de Roraima (Uerr), pelos ensinamentos.  
Às grandes amigas Graciete, Socorro Maria, Sony Ferseck, Gênesis e  
Ozamar pela amizade, apoio e ajuda nos momentos de dúvidas e  
indecisões.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me protege e me guia em todos os meus passos, por ter me permitido concluir esse estudo. Sem Ele ter me concedido força, coragem e fé eu não teria conseguido.

Ao meu querido e eterno professor, Dr. Devair Fiorotti, que me ensinou tanto e que deixou saudades no meu coração.

A minha eterna mãe que, com certeza, está muito feliz com essa minha conquista, saudades eternas.

Ao meu esposo Cairon e minha filha Giovanna pelo amor, carinho, paciência e incentivo.

A minha família, que sempre torceu por mim.

A minha orientadora, professora Dra. Alessandra Santos, que me ajudou num momento tão difícil da minha vida.

A todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica, em especial às professoras queridas Catarina Padilha e Cora Conzalo.

Aos meus colegas de turma 2019.1 do Mestrado Acadêmico em Educação (Uerr/IFRR).

As minhas amigas Graciete e Liliane, pelo carinho e amizade.

À secretária de Educação do município de Pacaraima, Alsione Alencar e a chefe do Departamento de Ensino, Dona Dijé pelo apoio e incentivo.

Aos imigrantes refugiados indígenas da etnia Warao, em especial os professores e alunos que vivenciaram junto comigo a prática pedagógica dentro do Projeto Janokoida.

À Fraternidade Humanitária (FFHI), pela oportunidade de desenvolver a minha prática pedagógica no Projeto Janokoida de Educação Trilíngue, especialmente aos irmãos (as) Anderson, Raquel e Emanuelle: como eu aprendi com vocês!

Aos colegas da Escola Municipal José Arnóbio da Silva, que me acompanharam nessa caminhada.

À gestora Claudi e à coordenadora Vanessa, da Escola Municipal Sonho Infantil que me apoiaram desde que passei a fazer parte do corpo docente da escola. Gratidão!

*A alfabetização para ser eficaz precisa de duas coisas importantes: um bom mestre e um alicerce sólido. O mestre conhecerá bem o terreno e a profundidade que irá cavar para fazer o alicerce, para depois subir as colunas e colocar as paredes. Não adianta querer subir paredes sem os alicerces e as colunas, se assim fizer a casa cairá, pois foi líquida demais. Assim é a alfabetização e o letramento na vida das crianças de hoje.*

Nilce Santos

SOARES, Livia Késsia da Silva Rocha. **Alfabetização e Letramento na Fronteira Brasil/Venezuela: do Canto do Guariba ao Projeto Janokoida de Educação Trilíngue.** 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2021.

## RESUMO

Os desafios que envolvem o ato de ensinar acerca das práticas de alfabetização e letramento em contextos escolares fronteiriços têm refletido diretamente no processo de ensino e aprendizagem. O município de Pacaraima - RR, localizado na fronteira Brasil/Venezuela, apresenta forte diversidade cultural e linguística, já que a cidade é porta de entrada dos imigrantes venezuelanos. Diante do contexto intercultural das escolas de fronteira, educadores demonstram dificuldades em desenvolver a leitura, a escrita e a interpretação de textos dos alunos, especialmente de alunos imigrantes indígenas. Sendo assim, a presente dissertação desenvolvida na linha 2 de pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, no Mestrado Acadêmico em Educação, pela Universidade Estadual de Roraima (Uerr) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), procurou responder o seguinte problema de pesquisa: Quais as dificuldades dos professores brasileiros e Waraos em alfabetizar/letrando crianças, adolescentes e jovens imigrantes indígenas inseridos num contexto fronteiriço/intercultural e trilíngue? Nessa perspectiva, o trabalho tem como objetivo analisar como a prática pedagógica dos professores tem desenvolvido a alfabetização e o letramento das crianças, adolescentes e jovens imigrantes indígenas inseridos num contexto fronteiriço/intercultural e trilíngue. Como metodologia, adotamos a abordagem qualitativa e como instrumentos e técnicas para a coleta de dados, utilizamos a pesquisa descritiva, pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevista semiestruturada a fim de pontuar e discutir os entraves vivenciados na prática, tanto pelos educadores quanto pelos alunos imigrantes.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Educação Intercultural.



SOARES, Livia Késsia da Silva Rocha. **Alfabetización y Letramiento en la frontera Brasil/Venezuela: del canto del Guariba al proyecto Janokoida de Educación trilingüe.** 2021. 82 f. Disertación (Maestría Académica en Educación) – Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2021.

## RESUMEN

Los desafíos que involucran la acción de enseñar acerca de las prácticas de alfabetización e letramiento en contextos escolares fronterizos se ha reflejado directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El municipio de Pacaraima - RR localizado en la frontera Brasil/Venezuela presenta una fuerte diversidad cultural y lingüística, ya que la ciudad es puerta de entrada de inmigrantes venezolanos. A partir del contexto intercultural de las escuelas de frontera, educadores demuestran dificultad en desarrollar la lectura, la escrita y la interpretación de textos de alumnos, en especial de alumnos inmigrantes indígenas. En este sentido la presente disertación desarrollada en la línea 2 de investigación: Educación del Campo, Educación Indígena e Interculturalidad, en la maestría Académico en Educación, en la Universidad Estatal de Roraima (Uerr) en convenio con el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima (IFRR), busco responder el siguiente problema de investigación: Cuáles son las dificultades de los profesores brasileños y Warao en alfabetizar/letrando niños, adolescentes y jóvenes inmigrantes indígenas que hacen parte de un contexto fronterizo/intercultural y trilingüe? En esta perspectiva, el trabajo tiene como objetivo analizar cómo la práctica pedagógica de los profesores ha desarrollado la alfabetización y el letramiento de los niños, adolescentes y jóvenes inmigrantes indígenas que están incluidos en un contexto fronterizo/intercultural y trilingüe. Como metodología, adoptamos el abordaje cualitativa, y como instrumento y técnica para la colecta de datos, utilizamos la investigación descriptiva, investigación bibliográfica y documental, observación participante e entrevista semiestructurada a fin de puntuar y discutir las barreras vivenciadas en la práctica tanto de los educadores cuanto por los alumnos inmigrantes.

**Palabras clave:** Alfabetización; Letramiento; Educación Intercultural.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Funcionamento do Projeto Janokoida de Educação Trilíngue no período de 08/2019 a 01/2019.....	47
<b>Quadro 2</b> - Amostra da pesquisa.....	48
<b>Quadro 3</b> - Instrumentos de coletas de dados e sua aplicabilidade.....	51
<b>Quadro 4</b> - Censo 2019 - Divisão dos alunos imigrantes indígenas da etnia Warao.....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
E	Entrevista
GF	Grupo Focal
GNB	Guardia Nacional Bolivariana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INE	Instituto Nacional de Estadística – Venezolano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira
PPA	Plano Plurianual
SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SEMECD	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UEER	Universidade Estadual de Roraima
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPEL	Universidade Pedagógica Experimental Libertadora

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 CONHECENDO HORIZONTES: A FRONTEIRA E O CENÁRIO MIGRATÓRIO EM PACARAIMA.....</b>	<b>16</b>
1.1 Fronteira: uma dimensão simbólica.....	16
1.2 A fronteira Brasil/Venezuela: o município de Pacaraima e seu contexto educacional.....	18
1.3 O cenário migratório em Pacaraima.....	19
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA – ABORDAGENS TEÓRICAS.....</b>	<b>20</b>
2.1 Alfabetização e Letramento: conceitualização.....	20
2.2 Algumas reflexões sobre Interculturalidade e Educação Intercultural.....	26
2.3 Alfabetizar e Letrar em contexto trilíngue: conceituando o multilinguismo.....	28
2.4 Reflexões para uma educação trilíngue no estado de Roraima.....	30
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 NARRATIVAS DE VIDA E EDUCAÇÃO PELAS VOZES DA PESQUISADORA E DOS PROFESSORES WARAOS DO ABRIGO JANOKOIDA.....</b>	<b>33</b>
3.1 Do Canto do Guariba ao Projeto Janokoida de Educação Trilíngue: relatos de experiências.....	33
3.2 Vivências e reflexões dos professores Waraos: narrativas de vida e suas características.....	40
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>

<b>4.1 Tipo de pesquisa.....</b>	<b>45</b>
<b>4.2 Local de realização da pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>4.3 Participantes da pesquisa.....</b>	<b>47</b>
<b>4.4 Procedimentos: técnicas e instrumentos de coletas de dados.....</b>	<b>49</b>
<b>4.5 Método da pesquisa.....</b>	<b>52</b>
<b>4.6 Análises dos dados.....</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>5 AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DA FRONTEIRA EM ALFABETIZAR E LETRAR ALUNOS IMIGRANTES INDÍGENAS: INTERPRETANDO E ANALISANDO OS DADOS.....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 Perfil dos participantes: algumas considerações.....</b>	<b>55</b>
<b>5.2 Alfabetização e Letramento: conceitos, processos e práticas de aprendizagem....</b>	<b>61</b>
<b>5.3 Alfabetizar letrando alunos imigrantes indígenas numa perspectiva intercultural: a questão do multilinguismo.....</b>	<b>65</b>
<b>5.4 O processo de inserção dos alunos imigrantes venezuelanos indígenas: a interculturalidade em evidência.....</b>	<b>68</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES.....	78
ANEXO.....	82

## INTRODUÇÃO

*Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escolha lhe abra horizontes.*

Emília Ferreira

Esta pesquisa surge da experiência vivenciada, ainda na graduação, no curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Escolar Indígena, pela Universidade Estadual de Roraima (Uerr), onde fui tutora (professora) durante três anos e meio no Projeto de Letramento Guariba, criado pelo professor Devair Antônio Fiorotti e que teve sua existência de 2011 a 2017, no município de Pacaraima, fronteira Brasil/Venezuela. O referido projeto apresentava como principal objetivo uma intervenção efetiva na comunidade em que estava inserido o Campus Pacaraima, da Uerr, por meio de um trabalho pedagógico que tinha como pressupostos a proposta teórica dos Gêneros Textuais, direcionadas para a prática do Letramento. Nesse contexto, o foco das ações planejadas eram atividades voltadas a suprir as dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos significativos, direcionadas a uma interpretação crítica de mundo.

Desde lá tenho direcionado meu olhar, mas um olhar epistemologicamente curioso e ao mesmo tempo confuso de compreender como ocorre o processo de alfabetização e letramento de crianças que apresentam dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos, especialmente em escolas de fronteira, já que muitas delas vêm alfabetizadas do seu país de origem. Diante desse cenário, é possível observar os educadores cercados de dificuldades acerca da diversidade cultural e linguística, fortemente presente na sala de aula. Outra inquietação refere-se à formação e à prática pedagógica dos professores durante este processo, ou seja, de como tem sido desenvolvida a alfabetização e o letramento a partir de uma educação intercultural. Nessa perspectiva, podemos destacar essas escolas como instituições de educação bi (ou tri) língues, contando com um número significativo de alunos estrangeiros. Atualmente, ressaltamos o contexto migratório no estado de Roraima, tendo o município de Pacaraima como porta de acesso ao Brasil.

Dessa forma, considerando as experiências acadêmicas vivenciadas no Projeto Guariba, tive a oportunidade de realizar, durante seis meses dentro do Abrigo Janokoida<sup>1</sup> (casa grande) também em Pacaraima - RR, um trabalho pedagógico que estava voltado para o ensino da língua portuguesa, compreendida como língua de acolhimento para crianças, adolescentes,

---

<sup>1</sup> Na língua indígena Warao *Janokoida* significa Casa Grande ou Grande Abrigo.

jovens e professores da Etnia Indígena Warao e imigrantes venezuelanos não indígenas. Um dos trabalhos realizados foram capacitações para os professores Waraos (todos com formação na área da educação), partindo de temas relacionados à educação brasileira escolhida por eles mesmos.

O Projeto Janokoida de Educação Trilíngue tinha como um dos objetivos oferecer uma formação alternativa, não convencional e integral trilíngue: Warao, Castelhana e Português. Durante a sua existência, o projeto atendeu, em média, 223 crianças, adolescentes e jovens, de 04 a 20 anos de idade. Esse número não era fixo, pois algumas famílias passavam pelo processo de interiorização<sup>2</sup> ou regressavam para o seu país novamente. Atualmente, o projeto não mais existe com essa nomenclatura e nem com esse formato e concepção de ensino, pois as crianças, os adolescentes, jovens e adultos foram inseridos no ensino formal local. Nessa conjuntura, outras organizações/instituições brasileiras e internacionais passaram a coordenar o abrigo, oferecendo aos meninos e meninas residentes diferentes atividades pedagógicas.

No período em que esse trabalho foi realizado, pude observar as dificuldades dos professores brasileiros e Waraos para desenvolver a escrita, a leitura e a interpretação de textos dos alunos que já se encontravam no processo de alfabetização e letramento. A partir disso, compreendi que era necessário realizarmos projetos de intervenção. Sendo assim, um projeto chamado “Metodologias para alfabetizar/letrando alunos imigrantes indígenas do projeto Janokoida de Educação Trilíngue”, foi criado e desenvolvido. O principal objetivo era desenvolver metodologias de alfabetização e letramento, tanto no ensino da língua portuguesa quanto da matemática e demais temas trabalhados no projeto, com a finalidade de auxiliar os professores brasileiros e Waraos, e ainda facilitar o processo de ensino/aprendizagem que é tão afetado, especialmente quando se trata de regiões fronteiriças, onde o uso das línguas indígenas está presente, evidenciando o multilinguismo, já que os sujeitos, na grande maioria, são bilíngues.

Acerca do que foi desenvolvido no Projeto Janokoida, partindo de um trabalho pedagógico, lúdico e do ensino significativo da língua portuguesa, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais as dificuldades dos professores brasileiros e Waraos em alfabetizar/letrando crianças, adolescentes e jovens imigrantes indígenas inseridos num contexto fronteiriço/intercultural e trilíngue? Neste sentido, o problema procura versar os desafios

---

<sup>2</sup> A interiorização é um programa do governo federal brasileiro para a população venezuelana que vive em Roraima e Amazonas que visa, com segurança, mudar para outras partes do Brasil. O programa prioriza venezuelanos(as) que estão em situação de vulnerabilidade nas cidades de Boa Vista, Pacaraima e Manaus, tanto em abrigos quanto fora deles. O processo de interiorização é completamente voluntário e gratuito. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/programa-de-interiorizacao/>. Acesso em: 07 abr. /2021.

enfrentados pelos professores em desenvolver sua prática pedagógica em contexto bi (ou tri) línguas para alfabetizar e letrar alunos imigrantes indígenas, tendo consciência da interculturalidade efetivamente presente nas escolas fronteiriças.

Com essas questões, alguns apontamentos norteadores são necessários, como por exemplo: Como se dá, na prática, o processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes trilíngues, que não dominam a língua portuguesa? Os educadores brasileiros e Waraos apresentam dificuldades, e como essas dificuldades são superadas para que não reflita na aprendizagem dos alunos? São realizados encontros pedagógicos para o estudo e discussão de conceitos como alfabetização, letramento, interculturalidade e multilinguismo, já que estamos falando de escolas de fronteira? É possível criar estratégias de ensino para alfabetizar e letrar num contexto intercultural e multilíngue?

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a prática pedagógica dos professores tem desenvolvido a alfabetização e o letramento de crianças, adolescentes e jovens imigrantes indígenas inseridos num contexto fronteiriço/intercultural e trilíngue, tendo em vista que os alunos pertencentes ao projeto têm o Warao como primeira língua, outros têm o espanhol como primeira língua e, entretanto, estão sendo alfabetizados e letrados na língua portuguesa.

Nesta perspectiva, *o primeiro capítulo* traz uma breve abordagem sobre a fronteira e o cenário migratório em Pacaraima, bem como suas particularidades, finalizando com um retrato do contexto educacional fronteiriço (intercultural) deste município.

*O segundo capítulo* contextualiza a abordagem teórica da pesquisa, explanando o conceito de fronteira e o debate/reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento, enfatizando as práticas e os métodos de ensino, e ainda a relação da alfabetização com a interculturalidade. Neste viés, apresentamos algumas reflexões sobre interculturalidade e educação cultural, buscando compreender sobre o multilinguismo nas escolas de fronteira, já que é evidente a presença de línguas indígenas, língua espanhola e língua portuguesa. Neste capítulo, também discutiremos os desafios enfrentados pelos professores brasileiros e Waraos para alfabetizar e letrar em contexto trilíngue, como aconteceu no projeto Janokoida, e as possibilidades de um ensino trilíngue na fronteira Brasil/Venezuela.

*O terceiro capítulo* traz a narrativa de vida e relatos de experiências de alfabetização e letramento na fronteira, tanto da pesquisadora quanto dos professores Waraos. Este capítulo justifica a importância de conhecer o contexto histórico, político, social e educacional da Etnia Indígena Warao para que possamos compreender o que mudou na educação dessas crianças, adolescentes e jovens com a vinda para o Brasil, como era desenvolvida a prática pedagógica



de alfabetização no contexto escolar da Etnia, e assim perceber as necessidades de aprendizagem dos alunos e as dificuldades dos professores. Também enfatizaremos sobre o processo de inserção das crianças e dos adolescentes na rede municipal de ensino de Pacaraima - RR.

*O quarto capítulo* apresenta os caminhos metodológicos utilizados e explicita os achados da pesquisa que está fundamentada numa abordagem qualitativa. Como técnicas de pesquisas foram utilizadas a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. O método utilizado para a análise e interpretação dos dados é a fenomenologia. Com isso, esta dissertação tem como desígnio apresentar os resultados obtidos na pesquisa realizada no município de Pacaraima - RR, com professores brasileiros e Waraos, que teve como amostra trabalhada 6 pessoas que aceitaram participar do estudo. Neste capítulo, são apresentados o tipo de pesquisa, local de realização da pesquisa, os sujeitos, instrumentos de coleta de dados, bem como o método utilizado e os dados de campo.

*O quinto capítulo* traz a análise e a interpretação dos dados, dando destaque aos resultados da pesquisa documental e trabalho de campo, assim como os instrumentos e técnicas utilizados. Todas essas questões serão descritas nas considerações finais desta pesquisa.

## **CAPÍTULO I**

### **1 CONHECENDO HORIZONTES: A FRONTEIRA E O CENÁRIO MIGRATÓRIO EM PACARAIMA**

A fronteira, passagem e lugar de todos que transcorrem de lá para cá ou até mesmo o contrário, fronteira das oportunidades, das novas descobertas, e ainda da liminaridade social (AGIER, 2015) encontrada nas coisas ou nas atitudes propriamente ditas do sujeito, fronteira das inúmeras concepções, dos conflitos, mas incansavelmente a fronteira do diálogo e, ao mesmo tempo, da contradição. Como aponta Sandra Jatahy Pesavento (2002, p. 35-36):

Sabemos todos que as fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que guiam a percepção da realidade. Neste sentido, são produtos dessa capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. Referimo-nos ao imaginário, este sistema de representações coletivas que atribui significado ao real e que pauta os valores e a conduta. Dessa forma, as fronteiras são, sobretudo, culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias, limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo.

A autora nos traz o conceito de fronteira simbólica, útil para descobertas sobre as formas de representação da realidade. Com essa visão de fronteira como um espaço para a construção dos sentidos, apresento o conceito de fronteira, em seguida, o município de Pacaraima e o seu cenário migratório na fronteira do Brasil/Venezuela, contextualizando algumas particularidades desta região, enfatizando a diversidade cultural e linguística, os aspectos sociais, econômicos, e principalmente educacionais.

### **1.1 Fronteira: uma dimensão simbólica**

Compreender o que é fronteira está, também, em refletir sobre as vivências, os conflitos e as diferenças existentes nos sujeitos, pois a fronteira é entendida como lugar de esperança, mas de contradições e intolerância. É na fronteira que identidades e línguas se cruzam e são constituídas novas identidades a partir do contato com o outro. Diz Raffestin (2005, p. 10) que:

A fronteira vai muito mais além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso. Para compreendê-la, é preciso retomar a expressão 'regere fines' que significa traçar em linha reta as fronteiras, os limites. É o mesmo procedimento utilizado pelo padre na construção de um templo ou de uma cidade, quando ele determina esse espaço consagrado sobre o terreno. Nessa operação o caráter mágico fica evidente: trata-se de delimitar o interior e o exterior, o reino do sagrado e o reino profano...pois segundo Benveniste, a noção de fronteira é ao mesmo tempo material e moral. Assim, uma fronteira não é somente um fato geográfico, mas também é um fato social de uma riqueza considerável pelas conotações religiosas nele implícitas.

A fronteira, nessa concepção, não seria apenas um espaço delimitado geograficamente, mas também um lugar social de trocas intensas, ressignificações e mudanças constantes. Importante destacar que este estudo estará permeado de retomadas implícitas acerca das considerações de Pesavento (2002, p. 36) sobre a ideia de fronteira não apenas como uma faixa divisória, mas como dimensão territorial simbólica, pois:

[...] mesmo nesta dimensão de abordagem fixada pela territorialidade e pela geopolítica, o conceito de fronteira já avança para os domínios daquela construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença. Nesta medida, o conceito de fronteira trabalha, necessariamente, com princípios de reconhecimento que envolvem analogias, oposições e correspondências de igualdade, num jogo permanente de interpenetrações e conexões variadas.

Essa forma conceitual de leitura de fronteira nos permite uma visão mais ampla sobre diversas possibilidades de movimentos simultâneos e até contraditórios. Permite-nos, também, observá-la sob aspectos de incorporação e alteridade entre os sujeitos, conduzindo à observação de inovações que surgem como resultado das trocas constantes entre diferentes culturas e organizações sociais. Organizações estas que se cruzam e se mostram em suas complexidades sociais, as quais segundo Agier (2001, p. 12):

Dois momentos podem ser distinguidos na análise: por um lado, a necessidade experimentada por alguns grupos, categorias ou indivíduos de edificar, nesse ou naquele contexto, fronteiras simbólicas (é o momento da identidade); por outro, o processo dessa edificação ela própria, ou seja, o momento da criação cultural, que se define sempre no quadro precedente<sup>3</sup>. É esse processo que Barth descreveu como a “construção social das diferenças culturais”. Para tornar esse ponto mais preciso, eu diria que é nesse momento de edificação/ justificação da identidade a ser construída que se elabora o conteúdo dos enunciados ou declarações identitárias, os quais, ao fazê-lo, não cessam de receber uma pluralidade de fluxos de informações.

Desse modo, entendemos a fronteira como um lugar de múltiplas interpretações e profunda complexidade, como um lugar em constante transformação, ou mesmo um espaço simbólico que se renova constantemente, ou um entremeio formado por hibridações, como aponta Bhabha (1998, 345-346):

O problema não é de cunho ontológico, em que as diferenças são efeitos de alguma identidade totalizante, transcendente, a ser encontrada no passado ou no futuro. As hifenções híbridas enfatizam os elementos incomensuráveis – os pedaços teimosos – como a base das identificações culturais. O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, *contingencialmente*, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça. Tais atribuições de diferenças sociais – onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar* – encontram

---

<sup>3</sup> A obra editada por Fredrik Barth (1969) ainda representa a principal referência dessa abordagem. Ver, também, Barth (1998) e uma apresentação geral da questão em Poutignat e Streiff-Fenart (1998).

sua agência em uma forma de um “futuro” em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge no *entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente (grifos do autor).

Com base nessas abordagens e leituras de definições do que seria a fronteira, esta pesquisa foi desenvolvida. Buscamos trazer uma leitura sobre as intensificações dos contatos, das trocas, reconstruções e ressignificações resultantes de conflitos sociais ou individuais, o que pode ser observado na busca por inovações para alfabetização e letramento, no campo da educação, no contexto migratório intenso que ocorre, atualmente, entre migrantes venezuelanos indígenas da etnia Warao, venezuelanos não indígenas e moradores do município.

## **1.2 A fronteira Brasil/Venezuela: o município de Pacaraima e seu contexto educacional**

O município fronteiriço de Pacaraima está localizado no extremo norte do Estado de Roraima, a 215 km da capital Boa Vista e tem boa parte de sua área cercada por reservas indígenas. O município de Pacaraima concentra uma população estimada de 18.913 pessoas (IBGE, 2020) que, por sua vez, apresenta uma grande interculturalidade a partir de uma escolarização em contextos bi (ou tri) língües.

A referida cidade está localizada na região entre Brasil e Venezuela, e faz fronteira com o município Gran Sabana, mais especificamente com o povoado de Santa Elena de Uairén. Nessa fronteira, os municípios de Pacaraima - RR e *Santa Elena del Uairén* (centro do município *Gran Sabana* - VE, doravante mencionado apenas como Santa Elena - VE) têm suas áreas urbanas separadas por uma distância de 15 quilômetros. Entre os dois municípios há movimentação bastante intensa devido ao grande fluxo de pessoas que transitam diariamente pela região e as relações estão estabelecidas, em geral, sobre o que popularmente alguns denominam como “relações de fronteira amigável”, ou seja, sem grandes situações conflituosas<sup>4</sup>.

Diante disso, sendo considerada faixa de fronteira internacional, o município de Pacaraima é conhecido como BV-8, pois está ligado à demarcação da fronteira com a Venezuela pelo Exército Brasileiro, tendo sua região rica em minério com uma forte presença de garimpeiros, já que a demarcação foi acometida logo após a chegada do garimpo na região.

### **1.3 O cenário migratório em Pacaraima**

---

<sup>4</sup> Faz-se necessário elucidar que esta era a denominação que se ouvia comumente até meados de 2017, antes da intensificação do fluxo migratório de venezuelanos ao Brasil, por conta da atual crise que a Venezuela atravessa.

A crise política e econômica na Venezuela ocasionou a vinda de milhares de pessoas para o Brasil, e o município de Pacaraima tornou-se a principal porta de entrada para imigrantes e refugiados na busca por melhores condições de trabalho, e principalmente pelos serviços de saúde, educação e assistência social.

Nesse sentido, a cidade de Pacaraima, que antes do fechamento da fronteira vinha se apresentando como um espaço de estruturação essencial, por meio do deslocamento constante de pessoas que iam e vinham formando encontros culturais e que fortaleciam a economia local, atualmente vem apresentando alguns reflexos acerca do fechamento da fronteira por conta da Pandemia da Covid-19. Esses reflexos que geraram alguns conflitos estão na baixa significativa das vendas do comércio local, em que o aspecto socioeconômico causou uma crise financeira à população, imigrantes residentes, e até mesmo do município vizinho Santa Elena de Uairén, localizada no Estado de Bolívar, no sul da Venezuela, na fronteira com o Brasil. A saúde vem se apresentando acerca de enormes filas formadas todos os dias, sobrecarregando os profissionais e provocando demora no atendimento e na marcação de consultas. A formação das filas se dá pela grande procura em obter o cartão do Sistema Único de Saúde (SUS), remédios e vacinas oferecidas nas Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Na educação, teve um aumento no número de matrículas, especialmente de alunos estrangeiros, entre eles venezuelanos indígenas e não indígenas, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (Semecd). Sendo assim, Pacaraima soma um total de 31 escolas, sendo 04 na sede do município com uma ramificação que atende alunos imigrantes, indígenas das etnias Wapixana, Macuxi, Taurepang e Waraos compreendendo 41,92% do total de estudantes da rede municipal de ensino, e 27 escolas localizadas nas comunidades indígenas, segundo a Semecd.

A partir do contexto citado acima, podemos destacar que Pacaraima, por ser um município de fronteira, sempre atravessou desafios, e um deles está na escolarização quanto às multiplicidades de culturas existentes nas escolas que têm seus espaços escolares constituídos por contextos bi (ou tri) língues. Assim sendo, a língua e a identidade estão como protagonistas no processo educacional das escolas de Pacaraima que após a imigração tem crescido expressivamente. Com isso, compreender, primeiramente, o conceito de fronteira é essencial para que possamos entender o contexto migratório do Brasil com a Venezuela acerca do deslocamento de pessoas e das definições de medidas que devem ser tomadas, especialmente no âmbito cultural e educacional.

## CAPÍTULO II

### 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FRONTEIRA BRASIL/VENEZUELA – ABORDAGENS TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que servirão de base para a referida pesquisa. O objetivo é promover reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento e o processo educacional de ambos os termos numa perspectiva de uma educação intercultural, levando em consideração as dificuldades que permeiam as escolas de fronteira e os desafios enfrentados pelos professores que trabalham em contextos bi (ou tri) língues. Sendo assim, discorreremos tanto sobre práticas de alfabetização quanto de letramento, direcionadas para um contexto cultural, social e econômico.

#### 2.1 Alfabetização e Letramento: conceitualização

A alfabetização pode ser compreendida como a aprendizagem da escrita e da leitura, ou como um processo de aquisição do código escrito. Soares (2011) nos diz que se tem tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. E enfatiza que, de certa forma, é verdade, já que:

a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido (SOARES, 2011, p. 15).

A autora utiliza o termo etimológica para discorrer que a alfabetização não ultrapassa mais que o ensinar o código da língua escrita e as habilidades de ler e escrever, e que tanto etimológica quanto pedagogicamente não seria apropriado que o termo alfabetização designe ao processo de aquisição da língua escrita e ao seu desenvolvimento, já que a caracterização da sua natureza é que alfabetização em seu sentido próprio, específico, é o processo de aquisição do código escrito das habilidades de leitura e escrita. E afirma que não seria apropriado atribuir um significado muito amplo à alfabetização, pois implicaria na configuração das habilidades básicas de leitura e de escrita (SOARES, 2011).

Dentro desse contexto, é indispensável destacar que a alfabetização está relacionada ao domínio do sistema de escrita e que para ler e escrever é preciso partir de um processo em

que é necessário atribuir significados ao que está sendo lido e escrito, já que a alfabetização também é um processo de compreensão e representação do mundo. De acordo com Tfouni (2010), a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Segundo a autora, a alfabetização está diretamente ligada ao processo de escolarização, em que o sujeito, individualmente, precisa construir hipóteses sobre o sistema alfabético.

Como educadores, refletimos inúmeras vezes porque não conseguimos alcançar nos nossos alunos a leitura e a escrita de forma satisfatória. O que não percebemos é que o processo de alfabetização é bem mais complexo do que se pensa, e que a prática pedagógica não é a mesma, embora a etapa de ensino seja. Isso se dá mediante o desenvolvimento do processo da alfabetização não enquanto conceito, mas do que tem sido ofertado nas escolas para que as crianças aprendam a ler e escrever. Nessa perspectiva, um olhar reflexivo é imprescindível durante o processo de ensino e aprendizagem para que as práticas de alfabetização não sejam entendidas como um processo não espontâneo, acometido tanto pelo fracasso escolar quanto pelas dificuldades de aprendizagem em qualquer etapa de ensino.

Tfouni (2010, p. 16) revela que “existem duas formas segundo as quais comumente se estende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos de naturezas diferentes”. Sendo assim, vale ressaltar que a escola e suas práticas propõem, na sua grande maioria, uma alfabetização direcionada para codificar e decodificar textos, isto é, escrita e leitura de forma mecânica e repetida. Contudo, a alfabetização deve incluir, em seu processo, práticas do contexto social, cultural e econômico da criança. Podemos, inclusive, afirmar que o convívio diário da criança com os mais diversos tipos de textos permite mais engajamento na aprendizagem da leitura e da escrita.

Com isso, ao discutir sobre o processo de alfabetização é pertinente levar em consideração o contexto em que o indivíduo está inserido, nos preocupando com o aspecto social, cultural e econômico, e se esses aspectos contribuem para uma alfabetização, especialmente como práticas sociais. Soares (2011) enfatiza que o conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e até tecnológicas. Essas características citadas pela autora estão diretamente ligadas ao modelo de sociedade e o contexto vivenciado pela criança, suas necessidades e dificuldades apresentadas no ambiente escolar e no seu conhecimento prévio que na maioria das escolas não são levadas em consideração como algo que contribua na aprendizagem dos alunos.

Neste viés, são necessários novos olhares e novas perspectivas sobre o conceito e o processo de alfabetização no contexto escolar, preocupando-se com a alfabetização de natureza social de crianças, jovens e adultos. Para tanto, Ferreiro (2015, p. 25) diz que “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas, as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Conforme a autora, é preciso a escuta por meio do diálogo, já que os sujeitos, ainda crianças, aprendem observando e interagindo, se apresentando com um ser passivo que absorve o que é ensinado, mas que necessita de estímulos na construção do seu conhecimento acerca do seu próprio mundo e de suas vivências.

Sintetizando, a alfabetização tem sua história e suas contribuições para os desafios que envolvem o ensino da leitura e da escrita. Quando falamos de métodos de alfabetização, logo pensamos numa tendência tradicional de ensino. A verdade é que a alfabetização avançou, deixando de lado métodos que eram vistos como mecânicos e repetitivos. Sob este enfoque, é evidente que as discussões sobre as práticas de alfabetização estão diretamente ligadas aos métodos, que no contexto atual ainda são utilizados, especialmente na alfabetização inicial, em que os educadores pouco têm se preocupado com o objeto do conhecimento, se limitando apenas aos métodos. Por muito tempo, o que importava era aprender as letras, as sílabas e praticar a silabação para a formação de palavras, e assim concretizar a aprendizagem da leitura e da escrita através das cartilhas. E as dificuldades continuavam, mesmo quando a criança aprendia por meio da repetição dos sons das letras.

Para Ferreiro (2011, p. 31), “tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados. Métodos analíticos *versus* métodos sintéticos, fonéticos, *versus* global, entre outros”. Ressalta a autora que nenhuma dessas discussões levou em consideração as concepções das crianças sobre o sistema de escrita, por exemplo. Quanto às controvérsias dos métodos até os anos 1980, a alfabetização estava relacionada ao ensino da leitura e os métodos sintéticos e analíticos embasavam o ensino, limitando completamente a escrita aos ditados e à cópia, ou seja, a aprendizagem escrita a partir de produções textuais vinha logo após a aprendizagem e domínio da leitura. Os métodos não consideravam a escrita como uma função social e nem permitiam que as crianças a utilizassem de forma espontânea.

Com a chegada do construtivismo no Brasil já na década de 1980, o papel da escrita começou a ser compreendido e enfatizado. Com isso, a criança passou a construir não só sua própria escrita, mas o seu conhecimento acerca do seu próprio contexto. A alfabetização, numa



visão construtivista, compreende que a criança constrói a própria alfabetização, desenvolvendo a leitura e a escrita de acordo com suas próprias estratégias no ato da aprendizagem. Soares (2003) aponta que o construtivismo trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

Até aqui compreendemos que algumas divergências estão em torno do conceito e das práticas de alfabetização. Um ponto relevante que devemos refletir é a formação do professor alfabetizador, especialmente daqueles que atuam nas escolas de fronteira. Diante de tantos questionamentos, torna-se necessário entender quais desafios afetam o processo de alfabetização em contextos interculturais, e qual a relação da alfabetização com a interculturalidade. Outro desafio é compreender as dificuldades dos professores quanto ao processo de alfabetização em meio à diversidade cultural e linguística presente nas salas de aulas, já que todos os dias os entraves irão existir mediante o papel social que a escola deve ter e exercer.

Portanto, a alfabetização e o seu desenvolvimento percorrem um longo caminho, mas este caminho não deve ser desenvolvido sozinho, é preciso que a alfabetização não seja trabalhada isoladamente durante o processo de aprendizagem de leitura e de escrita da criança. Assim, sabendo das diversas implicações educacionais que são vistas como dificuldades nas escolas de fronteira, compreender o que é letramento, e porque deve caminhar junto com a alfabetização, nos ajuda a entender a prática de alfabetizar letrando e como se dá tal processo, principalmente nas escolas de contextos interculturais.

Mas, o que é Letramento? No Brasil o termo Letramento surge na década de 1980, nos apresentando uma nova maneira de compreender e praticar leitura e escrita nas escolas. Estudiosas como Angela Kleiman, Magda Soares e Leda Tffouni, além de outros autores no país, proporcionaram leituras significativas com publicações sobre letramento que contribuíram para a prática pedagógica dos educadores.

A autora Mary Kato nos apresentou o primeiro conceito sobre letramento em 1986, no seu livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, pela editora Ática, que nos destaca que o termo letramento está ligado ao uso e domínio individual da língua escrita. Desde então, outros autores nos trouxeram abordagens teóricas sobre o tema. Tornou-se necessário discutir e refletir depois de substituir a palavra alfabetismo. O letramento é indissociável de alfabetização e está ligado à forte presença da escrita na sociedade.

Conforme Soares (2020), o termo letramento proveio da palavra *literacy* da língua inglesa, que vem do latim *littera* e significa dizer letra. Letramento, segundo a autora, é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita. E conceitua o letramento como uma apropriação tanto, da leitura quanto da escrita praticada socialmente, em que o sujeito letrado torna-se capaz de fazer uso competente da leitura e da escrita, obtendo melhores condições sociais e culturais.

Já Kleiman (1995, p. 19) “define hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. De acordo com a autora, letramentos são práticas sociais de leitura e escrita, mas com dois aspectos dominantes, em que apresentam semelhanças quanto ao termo e à situação do ensino e aprendizagem da língua escrita utilizadas e vivenciadas fora do contexto escolar. Na perspectiva de Tfouni (2010), o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. A autora nos faz entender que o letramento busca descrever e estudar o que acontece nas sociedades quando adotam um sistema de escrita, mas de forma restrita ou generalizada, destacando que o letramento desliga-se de verificar o individual, focando-o no social. Ainda conforme Tfouni (2010, p. 22).

Os estudos sobre letramento não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Nessa conjuntura, o letramento aparece como um ponto de transformação do sujeito a partir da cultura da linguagem escrita, ligada, também, à estrutura social, permitindo o seu uso e a sua prática de forma mais ampla. Nesse sentido, o letramento apresenta em seu conceito a aquisição da língua escrita de forma competente por uma sociedade, embora seja muito comum ouvir ou ler sobre os mais diversos tipos de letramento.

Sendo assim, é importante ressaltar que o letramento também se apresenta como um objeto cultural, e que todo aquele ou aquela que domina um sistema de escrita é considerado letrado. Nessa perspectiva, o letramento, sendo compreendido como um ato social e cultural, deve discorrer das dimensões individuais e sociais abordadas por Mortatti (2004) e Soares (2020). Trata-se da abordagem do letramento explanando sobre as dimensões do termo, mas de forma paradoxal. Segundo Mortatti (2004, p. 98):

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, em sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do

texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

A partir da fala da autora, o letramento é, sem dúvida, a língua escrita, seu uso e suas funções nas sociedades letradas, ou seja, sociedades baseadas e organizadas em torno de um sistema de escrita, em que o comportamento individual e social está relacionado à cultura escrita. Desta feita, é necessário compreender que no letramento voltado para uma dimensão individual o sujeito apresenta domínio na tecnologia do ler e escrever, possuindo habilidades linguísticas e psicológicas. Essa dimensão não depende dos determinantes culturais, pois toda a característica de uma pessoa alfabetizada está relacionada na codificação e decodificação de símbolos linguísticos. Na dimensão social, o letramento está relacionado às práticas sociais, como o uso da língua escrita.

Nessa dimensão social Mortatti (2004, p. 105) nos diz que “não existe um único tipo de letramento, a autora destaca que letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõe”. Diante disso, se estendem as reflexões sobre o fenômeno do letramento, principalmente trabalhado em escolas de fronteira, em que as práticas de letramento devem ser desenvolvidas numa dimensão social, já que o contexto é intercultural e o sujeito está em contato direto com outras culturas.

Não podemos deixar de citar que na dimensão social, segundo Mortatti (2004) são plurais os eventos de letramento e as práticas de letramento, duas faces de uma mesma realidade. Os eventos de letramento são compreendidos como atividades particulares em que o letramento tem um papel e podem ser atividades repetidas, as práticas de letramento, no entanto são modos culturais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num momento letrado (STREET, 2014). Do ponto de vista de Street, os eventos de letramento estão ligados às atividades diárias de qualquer sujeito de uma determinada sociedade, dependendo das características do contexto sociocultural de uso dessas atividades. Já as práticas de letramento, apresentam um sentido mais amplo, em que é necessário um maior engajamento com o uso da leitura e da escrita como prática social e que essas práticas de letramento são variadas, dependendo do contexto cultural.

Certamente explicar sobre letramento nunca foi uma tarefa fácil, por se tratar de um termo abrangente, complexo e pouco discutido no meio educacional, principalmente em contextos escolares interculturais. Para tanto, é preciso um entendimento seguro quanto às práticas interculturais, tanto alfabetização quanto de letramento. A pretensão deste trabalho é demonstrar que a relação da alfabetização e do letramento, numa perspectiva intercultural, tem

colocado alunos e professores diante de muitos desafios, especialmente em escolas de fronteira. Diante disso, argumentaremos, a seguir, sobre interculturalidade e educação intercultural, a fim de evidenciar o que foi dito até aqui sobre os termos de alfabetização e letramento, seus processos e suas práticas.

## **2.2 Algumas reflexões sobre Interculturalidade e Educação Intercultural**

Cada povo tem uma cultura distinta da outra porque se situa no mundo e se relaciona com ele de uma maneira própria de sua comunidade, de seus fazeres e deveres. Segundo Alkmin (2001, p. 21), “língua e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável, mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano”.

Para Signorini (2002, p. 76) a língua de um povo “*constitui-se como um dos seus bens mais preciosos*”, é por meio da língua que se apresentam refletidas as representações e construções de uma sociedade, das diversas variações, é através da língua que se dá a relação de poder e dominação, é onde existem as transmissões culturais. Para Freire (2008), a língua é um elemento apontado como principal marcador de características identitárias, pois o indivíduo se constrói e se transforma na língua e pela língua. Ou seja, podemos dizer que todas as áreas da língua são atingidas pelo seu uso ou não uso, pois mudanças funcionais nos diferentes domínios sociais acarretam mudanças no vocabulário, padrões discursivos, trocas e estilo. Abordar o conceito de interculturalidade no ensino intercultural, perpassa essas visões e definições do que é a língua, devendo-se apontar a relevância de que se tome em conta, também, o universo multicultural (LUCIANO, 2006) em cada contexto.

A interculturalidade na educação tem como base o respeito pleno às diversidades culturais entre indivíduos de origens linguísticas, ideais e organizações sociais diferentes (COSTA, 1998). Essa prática revela processos de crescentes tentativas para amenizar a exclusão social de modo a propor o desenvolvimento de estratégias que facilitem a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem, com base no respeito e no reconhecimento das diferenças, da mesma forma em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos. Entretanto, em regiões de fronteira, revela também os desafios implícitos na própria natureza da interculturalidade, pois não se trata apenas de “lutar pelos direitos sociais dos grupos marginalizados, mas também pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico” (COSTA, 1998, p. 9), compreendendo suas culturas como sistemas originais de viver e pensar.

Entendendo, então, que a cultura representa, justamente, este conjunto de “práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido” (CANCLINI, 1983, p. 29), podemos dispor sobre a compreensão de uma educação intercultural entre sujeitos de línguas semelhantes, ou próximas, porém com culturas completamente diferentes, como seria o caso de professores brasileiros trabalhando com alunos e professores migrantes venezuelanos, e, indígenas. A preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural.

As relações sociais e interculturais na área da educação apresentam complexidade que requer novas formas de se pensar o ensino, pois há um debate constante entre monoculturalismo e multiculturalismo que envolve todo projeto de ação que busque visar toda cultura como válida e digna de respeito, de modo que contemple os anseios da coletividade no ambiente escolar. A dimensão do ensino intercultural surge como forma de amenizar o impacto entre indivíduos que precisam ser incluídos no projeto social de uma comunidade ou localidade e o ambiente escolar é o melhor espaço para essa prática. A diferença entre a multiculturalidade e interculturalidade reside no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, sobretudo na prática educativa.

A relação de interculturalidade indica situações nas quais pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural (CANDAUI, 2000). Isso pressupõe opções e ações deliberadas, sobretudo no campo da educação.

Segundo Morin (1985, p. 59-60):

[...] o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras. [...] a complexidade reside justamente nisto: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente. (tradução nossa)

Em Nanni (1998), encontramos a ideia de que a educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, de modo a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. Mas para tanto, ela aponta que a educação intercultural é:

um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura

peçoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimedias (NANNI, 1998, p. 50). (tradução nossa)

Em suma, o que Nanni (1998) no traz é que o educador que assume uma postura multicultural, considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando lhe adaptar uma proposta educativa. Nesta proposta, o método de ensino teria que buscar limitar os danos entre os sujeitos, tanto sobre si quanto sobre os outros, mas alerta para o fato de que o educador somente passa da perspectiva multicultural à intercultural quando efetivamente constrói um projeto educativo intencional que vise promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. Sendo esta a base norteadora sobre interculturalidade na educação, que pretendo sinalizar como neste estudo.

### **2.3 Alfabetizar e Letrar em contexto trilingue: conceituando o multilinguismo**

Compreender o conceito e os processos de alfabetização e letramento no campo da educação ainda tem sido um grande desafio para muito educadores. Um desses desafios está diretamente relacionado às práticas de alfabetização e letramento numa perspectiva intercultural. Se é difícil ensinar a ler e a escrever, mas difícil ainda é ensinar num contexto escolar trilingue, como é o caso de projetos educacionais e escolas localizadas em áreas de fronteira. Ser alfabetizado e letrado com um ou dois sistemas da língua escrita tem tornado o processo de ensino e aprendizagem complexo e cercado de dificuldades por parte dos professores.

Na escola, a criança que se encontra no processo de alfabetização e letramento em contexto bi (ou tri) língua fica exposta a inúmeras situações, em que o professor como mediador desse processo deve proporcionar formas diversificadas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, iniciaremos essa discussão discorrendo sobre o que é multilinguismo para que possamos entender a concepção de alfabetizar e letrar em contexto trilingue.

Desta feita, podemos dizer que o diálogo entre os sujeitos contribui na troca de conhecimentos, assim como na construção de novas identidades. Dialogar com o outro nos torna capaz de aprender que não existem culturas únicas, e que é possível aprender quando estamos em contato direto com o outro. No ambiente escolar a multiculturalidade está cada vez mais presente, tornando a convivência com as diferentes culturas mais efetivas, embora a escola

não venha exercendo uma visão Sociolinguística de perceber e explorar a diversidade existente no âmbito educacional.

O contexto multilíngue nas escolas de fronteira tem sido colocado como uma problemática diante das dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem. Um dos entraves é ensinar crianças, adolescentes e jovens imigrantes indígenas a ler, escrever e interpretar textos. No cenário de uma sociedade considerada multilíngue, pela forte presença da imigração venezuelana, o papel do multilinguismo apoia-se na necessidade que o indivíduo tem de se relacionar com o outro, de aprender com o diferente. Na sala de aula o uso de diferentes idiomas permite tanto ao aluno quanto ao professor a mediação intercultural, proporcionando a interação dos sujeitos.

Nesse sentido, o conceito de Multilinguismo pode ser definido como a habilidade de utilizar mais de duas línguas (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008), como é o caso de muitos sujeitos que vivem ou estudam em cidades localizadas na fronteira. Todos esses indivíduos apresentam maior fluência numa determinada língua, influenciados pelo contexto em que vivem e que de certo modo a relação com o outro permite atitudes linguísticas. Um exemplo claro são crianças que já chegam alfabetizadas de seus países, com pleno domínio da linguagem oral e escrita na sua língua materna e/ou outra língua, mas que, com o contato diário com outra cultura, se tornam falantes de outras línguas diferentes da sua. Assim sendo, Gogolin e Ludi (2021) nos diz que o multilinguismo se apresenta como a habilidade que caracteriza pessoas capazes de se fazerem compreendidas em mais de uma língua.

Na fronteira, as línguas se cruzam, assim como nas escolas, a experiência dos professores constata o prazer e o medo de exercer suas práticas pedagógicas, e esse medo aumenta quando se trata de alfabetizar e letrar dentro de um contexto multicultural. Nessa perspectiva, que inclui dois processos de extrema relevância na vida escolar de muitas crianças, torna-se necessário refletir e compreender como desenvolver a leitura e a escrita, alfabetizando e letrando ao mesmo tempo.

Entre a teoria e a prática alfabetizar/letrando quer dizer a aquisição e domínio do código escrito sendo desenvolvido como práticas sociais. São dois termos diferentes, mas que possuem processos distintos capazes de serem trabalhados em conjunto. Soares (2020), em sua obra *“Alfabetizar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever”*, nos apresenta letrar como o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, e alfabetizar como a aprendizagem do sistema alfabético para que os alunos se situem no texto. A autora destaca que o texto é, sem dúvida, o eixo central das atividades de letramento e afirma que o

texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização. Na concepção da autora, o texto é o eixo central da integração de letramento e alfabetização.

Diante disso, é importante enfatizar que a escola deve realizar um trabalho pedagógico com base nessas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, pois conforme Soares (2020, p. 47), teríamos

alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Soares afirma, mais uma vez, que é preciso colocar as crianças em contato direto com os mais variados gêneros textuais para que possam aprender a ler e escrever no contexto das práticas sociais e percorrer um caminho em que o sujeito aprenda se apropriando daquilo que está sendo lido e escrito.

A partir disso, alfabetizar e letrar em contexto trilingue exige reflexão e condições devem ser oferecidas aos alunos durante o processo. É necessário ficar atento e perceber o que acrescenta ou que, também, se distancia da perspectiva de alfabetizar letrando dentro do contexto intercultural, como bem destaca Santos (2007, p. 98) quando afirmam que: “Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos [...] que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

#### **2.4 Reflexões para uma educação trilingue no estado de Roraima**

Já sabemos que o Multilinguismo está presente no dia a dia de muitas pessoas, principalmente dentro dos âmbitos escolares. Com isso, o conhecimento de novas línguas no processo educativo torna-se de grande relevância no cenário fronteiriço, em que múltiplas culturas interagem constantemente.

Assim sendo, é comum encontrarmos, na maioria dos municípios do estado de Roraima, pessoas de diferentes países com culturas e idiomas diversos, e que, por sua vez, acabam sendo expostos à outra língua. Dessa forma, o domínio de uma outra língua atualmente é de fundamental importância para a convivência fora do círculo familiar.

Nessa perspectiva, Oleksak (2007) adverte que, nesse cenário, torna-se imprescindível entender o processo de globalização, já que a globalização está intimamente ligada ao fenômeno



do trilinguismo. Nesse contexto, cabe destacar que a linguagem nos permite entender não somente a nós mesmos, mas, sobretudo o ambiente ao nosso redor.

Diante disso, o aperfeiçoamento de um novo idioma pode ocorrer de diferentes graus, podendo variar de acordo com o propósito para o qual será utilizado, logo, uma educação trilingue nas escolas da fronteira não requer uma fluência nativa de todos os idiomas falados pelos indivíduos, mas exige a compreensão do uso da língua dos diferentes grupos linguísticos.

No Brasil de alguns anos até os dias atuais percebe-se uma crescente busca por escolas bilíngues, o que vem gerando um aumento de ofertas desse tipo de educação, contudo essa oferta está restrita à elite e à classe média alta, uma vez que as escolas bilíngues, por exemplo, são privadas e de custo elevado e voltadas a uma parcela minoritária da sociedade. Entretanto, ressalta-se que num estado multicultural habilitado por diversas culturas e grupos sociais, entre eles indígenas, guianenses, venezuelanos, colombianos, chineses, entre outros, é de grande valia uma educação pautada numa educação trilingue.

Cabe enfatizar, ainda, que no Brasil, como dito anteriormente, as escolas voltadas para o bilinguismo em línguas como inglês e francês ficam nas mãos da burguesia, classe esta que tem maior poder aquisitivo, porém cabe advertir que as escolas na zona de fronteira do município de Pacaraima e Santa Elena de Uairén tinham um programa denominado Escolas de Fronteira, que era destinado aos países participantes do Mercosul, onde professores do ensino fundamental lecionavam a segunda língua (espanhol ou português) nas escolas participantes deste programa. Mas, desde o ano de 2008 o referente programa foi extinto das escolas participantes na fronteira do Brasil/Venezuela.

Desta feita, percebe-se o descaso acerca da educação trilingue, visto que, no Brasil temos como língua oficial a língua portuguesa, entretanto, possuímos dialetos indígenas, espanhol, língua de sinais que também são faladas dentro do nosso território. No entanto, línguas estas, apesar de constituírem nossa sociedade, não são valorizadas nem socialmente e muito menos na esfera educacional.

Nesse contexto, Roraima, por ser um estado constituído, em sua maioria, por povos indígenas e imigrantes, as autoridades não veem a diversidade cultural e linguística presente no estado como um ponto relevante no cenário educativo. Talvez o domínio de diferentes línguas seja entendido como um ponto de partida para o desenvolvimento de uma sociedade que não conhece apenas a sua realidade, mas que apresenta apropriação da realidade vivenciada pelo outro. Quando falamos em apropriação, nos referimos à compreensão de esferas educacionais, econômicas e políticas.

Em Roraima podemos afirmar que os diferentes povos formam a cultura escolar. Desse modo, o ensino de uma ou mais línguas é uma forma dinâmica e repleta de possibilidades para o aprofundamento do processo de aprendizagem, fazendo com que os educandos conheçam não só a língua, como também os aspectos culturais, a história, a crença e os costumes das várias culturas que fazem parte das instituições escolares. Assim, as línguas indígenas, o espanhol no ambiente escolar, cumpre papel fundamental na formação de alunos globais, bem como abre possibilidades para experiências interculturais.

Portanto, refletir sobre o ensino trilíngue nas escolas do estado de Roraima é uma preocupação que deve ganhar notoriedade, uma vez que tanto as aulas de língua portuguesa e espanhol quanto as aulas de línguas indígenas preparam os alunos para dominar um terceiro idioma que podem ser as línguas Macuxi, Taurepang, Wapichana e Warao, entre outras. Logo, a intenção de um ensino trilíngue não requer apenas o domínio de outra língua, mas, sobretudo, fazer com que educadores e educandos compreendam o papel das múltiplas culturas que perpassam, todos os dias, os ambientes escolares, fazendo com que estes entendam a importância da interculturalidade dentro das instituições escolares, pois as culturas não devem apenas serem vistas, mas incluídas nos currículos.

### **CAPÍTULO III**

#### **3 NARRATIVAS DE VIDA E EDUCAÇÃO PELAS VOZES DA PESQUISADORA E DOS PROFESSORES WARAOS DO ABRIGO JANOKOIDA**

Educar na fronteira, em que a vulnerabilidade social e cultural é visivelmente presente, tem afetado o ensino e a aprendizagem das escolas, deixando educadores e educandos fragilizados, já que é possível nos depararmos com problemas que vão muito além das

dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos, apresentadas por crianças e adolescentes de diversas etapas de ensino. Outros entraves estão no descompasso entre o nível escolar e a idade dos alunos, e ainda as dificuldades dos professores em desenvolver suas práticas pedagógicas com alunos imigrantes indígenas e não indígenas.

Neste capítulo, relatamos a experiência da pesquisadora em alfabetização e letramento na fronteira Brasil/Venezuela, nos projetos Guariba e Janokoida, o primeiro numa perspectiva de letramento e o segundo voltado para uma educação em contexto trilíngue. Também são relatados a narrativa de vida e educação dos professores da Etnia Indígena Warao, refugiados do Abrigo Janokoida.

### **3.1 Do Canto do Guariba ao Projeto Janokoida de Educação Trilíngue: relatos de experiências**

Durante quase toda a minha graduação em Pedagogia com ênfase em Educação Escolar Indígena, pela Universidade Estadual de Roraima (Uerr), fui tutoranda no Projeto de Letramento Guariba, criado pelo professor Devair Antônio Fiorotti e que teve sua existência em Pacaraima - Roraima, na fronteira Brasil/Venezuela, de 2011 a 2017. O principal objetivo do projeto era uma intervenção efetiva na comunidade em que estava inserido o Campus Pacaraima, da Uerr, por meio de um trabalho pedagógico que tinha como pressupostos a proposta teórica dos Gêneros Textuais, direcionadas para a prática do Letramento. Com isso, visava contribuir, através da leitura, da escrita e da interpretação textual, e inserir crianças com dificuldades de aprendizagem nas práticas sociais, tanto de leitura quanto de escrita, de forma significativa.

O Projeto Guariba também funcionava na Comunidade Indígena Sorocaima II, atendendo alunos da Escola Estadual Índio Manoel Barbosa. Em Pacaraima o projeto era dividido em três equipes, sendo elas: Equipe Macunaíma, Monte Roraima e Pedra Pintada, cada uma delas era composta por dois ou três acadêmicos dos cursos de Letras, Pedagogia, Geografia e Ciências da Natureza. As aulas com as crianças aconteciam três vezes na semana, já que os outros dois dias eram destinados a planejamento de aulas e reuniões pedagógicas acerca de temas relacionados ao referido projeto. Uma das aulas contava com música (voz e violão), e muita arte envolvida, fazendo tutorandos e crianças viajar no mundo da imaginação, aprendendo a ler, escrever e interpretar através da ludicidade e da interação entre as equipes.

No contexto que vivemos atualmente, compreender o processo de ensino e aprendizagem é, também, compreender que ambos não devem ser entendidos como processos independentes, pois ensinar e aprender estão relacionados ao comportamento, seja dentro ou fora da sala de aula, e tudo isso nos faz repensar sobre os inúmeros problemas que assolam a educação brasileira, um deles é o fracasso escolar que pode estar atrelado às dificuldades ou problemas de aprendizagem, fazendo com que muitos alunos sejam excluídos do tal processo. No projeto Guariba, em Pacaraima, recebíamos, em média, 50 crianças da Escola Municipal Casimiro de Abreu, com idades entre 09 e 12 anos, do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental apresentando grandes dificuldades de aprendizagem. Crianças com necessidades educacionais especiais também eram atendidas no projeto, e antes de ingressarem à escola, realizavam um diagnóstico a fim de identificar que dificuldades apresentavam.

Já no projeto, outro diagnóstico era realizado, e a partir dali iniciávamos um trabalho pedagógico, tendo como pressupostos teóricos os gêneros textuais direcionados para a prática do letramento, como dito anteriormente. A equipe da pesquisadora chamava-se Pedra Pintada. Atuando como tutora (professora), a alfabetização e o letramento caminharam juntos durante toda a sua prática pedagógica, durante todo o tempo em que estive no projeto desenvolvendo esse trabalho. O ensino interdisciplinar também era praticado e, trabalhar a geografia, a matemática e as ciências numa perspectiva de letramento, tornava as aulas ainda mais proveitosas, dinâmicas e divertidas.

No decorrer dos anos, foi possível observar e acompanhar de perto o avanço significativo que tiveram muitas crianças atendidas no projeto. Algumas delas não escreviam o próprio nome e as dificuldades de aprendizagem estavam relacionadas aos problemas emocionais vivenciados por boa parte daquelas crianças no próprio ambiente familiar. O desequilíbrio social se mostrava presente quando era relatado pelas crianças que o pai estava no garimpo ou preso, enquanto a mãe estava trabalhando para alimentar os filhos ou, então, que moravam com outros parentes. Havia crianças com deficiência intelectual, crianças acompanhadas por psicólogos e que eram atendidas no Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), quando o problema apresentado pela criança era ainda mais delicado.

Todo esse contexto tornava o processo de ensino e aprendizagem dentro do projeto como uma relação sustentavelmente intrínseca entre tutorandos e crianças, já que não eram tratadas como na formalidade que é exigida na escola, o aprender e o ensinar não partiam de

uma estratégia pronta, embora a aula fosse planejada, mas de uma ação conjunta que envolvia a convivência entre alunos, tutorandos, família e escola.

A metodologia utilizada na prática pedagógica da pesquisadora durante o trabalho com as crianças com as dificuldades diagnosticadas, dava-se a partir do nível de escrita em que elas se encontravam. O contato com os mais diversos tipos de textos, entre eles os gêneros textuais trabalhados, inclusive, na prática, juntamente com as experiências trazidas pelas crianças e vivenciadas no contexto local também eram levados em consideração. Ao ensiná-las a ler e interpretar, mesmo tendo diagnosticado o nível de escrita ainda na fase pré-silábica, a preocupação era não depositar letras ou famílias silábicas de forma mecânica, mas desenvolver tanto a aquisição da escrita quanto da leitura, alfabetizando e letrando ao mesmo tempo, e levando-as a interagir/agir com o mundo afora.

O contexto, dentro do projeto, era variado e, portanto, não só o aspecto cognitivo, mas o aspecto afetivo/social e psicomotor estava sendo desenvolvido, quando partíamos de atividades lúdicas como: a criação de fábulas a partir de sua vivência, receitas na prática, produção de ingressos e cartas, música e dança.

Certamente muitos desafios foram vencidos por todos que faziam o projeto Guariba acontecer. As crianças puderam adentrar e compreender o mundo da leitura e da escrita acerca das suas próprias experiências dentro e fora do contexto escolar, permitindo, também, experiências culturais quando inúmeras vezes deram de frente com folhetos de igreja, placas de lojas, jornais, produtos de supermercados, e quando ouviram músicas de diferentes ritmos, entre outros.

Levando em consideração que as práticas de alfabetização e letramento levam as crianças a ampliar sua escrita e sua leitura, e ainda a sua participação direta na sociedade, o projeto Guariba permitiu que elas compreendessem que a sala de aula também era um espaço de prática social quando se tinha dentro dela uma multiculturalidade fortemente presente. Mas, muitas vezes não era vista nem pelo (a) o professor (a) e nem pelos alunos (as), pois os professores não trabalhavam. Às vezes, nem conheciam os termos letramento e interculturalidade, e os alunos, porque se sentiam excluídos, portanto, não tinham interesse em aprender nada do que a escola tinha para oferecer e ensinar.

Nessa perspectiva, alfabetizar e letrar numa sala de aula multicultural e com diferentes níveis de aprendizagem implicaria diretamente na prática pedagógica dos professores das escolas de fronteira. De início, a pesquisadora ficou perdida e com um grande desafio a ser vencido, pois teria que entender o que é alfabetização, letramento e gêneros textuais.

Perguntava-se diversas vezes como iria trabalhar com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. E como seria realizado esse trabalho se as crianças encaminhadas pela escola, já citada, fossem crianças estrangeiras, crianças especiais ou crianças indígenas. Para um (a) educador (a), inúmeras perguntas são feitas diante do cenário em que trabalhamos, onde sequer temos acesso a materiais escolares que toda escola pública deveria ter.

Partindo desses pressupostos e tendo como referência o projeto Guariba, entendemos como é indispensável um olhar diferenciado sobre o contexto escolar com o qual trabalhamos. Durante os três anos e meio no Guariba, a pesquisadora repensou e observou, dando mais ênfase à própria prática e a dos professores que atuam nos anos que se encontram no processo de alfabetização e letramento, destacando o currículo desenvolvido, a concepção e os métodos de ensino. E o mais importante, o trabalho que é desenvolvido em contextos bi (ou tri) línguas.

As experiências adquiridas no projeto Guariba ensinaram a compreender que cada criança ou adolescente com dificuldades de aprendizagem tem suas angústias e medo quando o tempo na escola vai passando e a leitura, escrita e interpretação não são aprendidas. Percebi que muitos fatores sociais são responsáveis pelo fracasso escolar e que não é apenas o método utilizado pelos professores, mas um conjunto de fatores que implicam diretamente na vida do aluno. E assim, entendemos que o contexto escolar está entre as principais ferramentas para um bom avanço no processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 2018, a pesquisadora iniciou um trabalho como pedagoga dentro do Projeto Janokoida de Educação para Integração Transcultural, que, logo em seguida, passou a ser chamado de o Bem Comum. O projeto foi criado em parceria e participação efetiva dos Educadores Warao, Abrigo Janokoida (Casa Grande), Paróquia de Pacaraima, Vicariato Apostólico de Caroni e Irmãs Escalabrinianas, Secretaria de Trabalho e Bem-Estar Social (Setrabes), Associação Cultural Canarinhos da Amazônia, Federação Humanitária Internacional – Fraternidade, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Universidade Pedagógica Experimental Libertadora (Upel).

Desenvolvido no município de Pacaraima (Roraima), fronteira Brasil-Venezuela o Projeto Janokoida trabalhava a partir de uma educação transcultural de emergência com crianças e adolescentes imigrantes indígenas e não indígenas venezuelanas. As aulas eram realizadas de segunda a sexta-feira, tanto pela manhã quanto pela tarde, no Centro de Atendimento Infantil Jesus Peregrino, no pátio da igreja católica, senão dentro do próprio Abrigo Janokoida. Eram realizadas aulas de Educação Física, Arte e algumas oficinas trazidas por voluntários ou organizações não governamentais (Ongs).

O projeto atendia, em média, 223 crianças, adolescentes e jovens com idades entre 04 e 20 anos. Esse número sofria atualização todos os dias, já que muitas famílias eram inscritas no processo de interiorização seguindo viagem para outros estados brasileiros ou retornavam para o seu país de origem, neste caso a Venezuela.

Com a vulnerabilidade social presente naquele contexto de imigração, o projeto foi pensado a fim de proporcionar uma educação integral sem fronteira não convencional e que permitisse a valorização da cultura e dos saberes das crianças e adolescentes Waraos e não Waraos. Alguns valores e princípios, como o respeito à cultura e às diferenças, a inclusão e construção, e ainda a gestão coletiva com as crianças e adolescentes foram desenvolvidos dentro do projeto.

O principal objetivo era oferecer uma formação alternativa, não convencional e integral trilingue: Warao, Castellano e Português, e que abrangesse de maneira generalizada um conhecimento transcultural, proporcionando uma ampla consciência, prática de valores e cultura autóctones, preparando-os para uma educação regular que os integrasse à sociedade local.

Nesse sentido, o projeto almejava o desenvolvimento de uma educação para a vida, a promoção do conhecimento dos idiomas Warao, Espanhol e Português, a promoção de uma capacitação pedagógica continuada com os educadores Warao, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo, o fortalecimento da cultura Warao, o favorecimento do conhecimento de aspectos tanto do Brasil quanto da Venezuela, entre outros.

Diante disso, a pesquisadora iniciou, primeiramente, como pedagoga, mas atendendo a todas as crianças e adolescentes inseridas no projeto. O trabalho inicial foi bastante intenso, pois os primeiros desafios surgiram ao se deparar com crianças falantes apenas da língua Warao, ou da língua Espanhola. Mas, o propósito era desenvolver um trabalho, especialmente com o ensino da língua portuguesa. Com isso, surgiu a preocupação com as crianças menores, inclusive aquelas que nunca tinham ido à escola, já que na etnia Warao não é uma obrigação a criança ir para a escola convencional.

A metodologia do projeto partia do conhecimento prévio das crianças e dos adolescentes, do desenvolvimento de atividades lúdicas como forma de tornar as aulas significativas e integrais, de reflexões sobre o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar e onde ensinar, e também de um plano de formação pedagógica continuada para os educadores Waraos que também atuavam no projeto. Uma vez na semana a pesquisadora capacitava esses educadores com temas escolhidos por eles mesmos, temas estes relacionados à educação

brasileira. Entre os temas estavam: História da educação brasileira, Currículo, Cultura brasileira, Alfabetização e letramento. Sendo assim, a pesquisadora teve que, novamente, repensar a prática pedagógica, mas, dessa vez, direcionando o olhar para a diversidade linguística existente no contexto do projeto e de como iria aplicar o currículo já desenvolvido pelos educadores Waraos durante as aulas.

Uma das ações trabalhadas no projeto Janokoida partia da contribuição dos professores da Upel que eram responsáveis em organizar um movimento integral de avaliação que incluíssem aspectos da alfabetização, esporte, arte e música. A partir da experiência de letramento e alfabetização no projeto Guariba, as crianças foram distribuídas por idade.

Para as crianças que tinham idades entre 4 e 5 anos, era realizado um trabalho mais lúdico e que tinha uma rotina que visava desenvolver experiências como, por exemplo, a convivência em grupo, pois a adaptação, sem dúvidas, foi um dos obstáculos mais difíceis. Criar uma rotina para as crianças pequenas por meio da musicalidade, das brincadeiras, contação de histórias, pinturas, desenhos, recorte e colagem colocava a pesquisadora numa grande reflexão sobre a própria prática pedagógica, já que fazê-los atribuir, naquele momento, a língua portuguesa, sendo falantes de uma outra língua, a fazia compreender no que de fato iria contribuir com o que tinha para ensinar. Mas, estava dando certo e cada dia vivido e fazendo a rotina nas três línguas nos mostrava o poder que a língua tem e a pesquisadora também aprendia. Cada conquista era uma alegria estampada no rosto, pois a cultura estava ali presente, entrelaçada.

Nesse momento, a alfabetização e o letramento aparecem fortemente partindo do trabalho que foi desenvolvido com crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos. É importante ressaltar que os professores Waraos realizaram um diagnóstico com o objetivo de verificar quais alunos apresentavam grandes dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos e os alunos que mais demonstraram estar com dificuldades foram os que tinham idade entre 9 e 16 anos. Estes alunos passaram a ser alfabetizados, primeiramente, na língua espanhola e o trabalho seguia numa perspectiva mais de letramento, motivando os alunos a desenvolverem sua oralidade, escrita e interpretação na língua portuguesa, utilizando os mais diversos gêneros textuais, alfabetizando e letrando ao mesmo tempo.

Começava ali uma série de inquietações, só que agora com as transformações que poderiam ocorrer dentro de um projeto que tinha um ensino trilingue. As línguas sendo trabalhadas no contexto intercultural, em que a identidade, a diferença e as especificidades da cultura de um povo tinham que ser respeitadas.



Dessa feita, um projeto de intervenção que tinha como tema: *Metodologias para alfabetizar/letrando alunos imigrantes indígenas do projeto Janokoida de educação trilingue* foi criado com o objetivo de desenvolver metodologias de alfabetização e letramento, tanto no ensino da língua portuguesa quanto da matemática e demais temas trabalhados dentro do projeto, auxiliar os professores brasileiros e Waraos, e facilitar no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, realizamos o projeto de intervenção, entregue a uma coordenadora da Unicef que acompanhou no dia em que o projeto foi aplicado. Foram explanados sobre os conceitos de alfabetização e letramento a partir de autores como Magda Soares, Angela Kleiman, Maria do Rosário Mortatti, Leda Tfouni e outros. Em seguida, partimos para a prática e construção de jogos e brincadeiras lúdicas que foram construídas nas três línguas.

Conforme dito, até o presente momento, não havíamos refletido sobre a questão do multilinguismo e o ensino na fronteira. Com a atuação no projeto Janokoida, a pesquisadora foi instigada sobre o papel da língua no contexto escolar, principalmente sobre como alfabetizar e letrar num contexto bi (ou tri) língua, ou seja, buscar que tipo de alfabetização e como desenvolver o letramento, que pouco se ouvia falar, nas escolas de fronteira, considerando a presença de tantas línguas dentro do espaço escolar e as dificuldades do professor em lidar com a diversidade.

O projeto Janokoida ensinou muito sobre o educar na fronteira, mas também mostrou os entraves vivenciados pelos professores da fronteira do Brasil com a Venezuela. No Janokoida, compreendemos a incompreensão do aluno, mas também do professor referente à alfabetização e o letramento, numa perspectiva intercultural e trilingue.

### **3.2 Vivências e reflexões dos professores Waraos: narrativas de vida e suas características**

A crise socioeconômica e política na República Bolivariana da Venezuela acarretou a vinda de milhares de venezuelanos ao Brasil. Entre os imigrantes e refugiados estão os indígenas venezuelanos da etnia Warao que cruzaram a fronteira Brasil/Venezuela na busca por melhorias de vida, já que vinham enfrentando problemas em suas habitações, como a falta de comida e assistência médica.

Os Waraos são oriundos do delta do Rio Orinoco na Venezuela, e, pela cidade venezuelana Santa Elena de Uairén, foram chegando a Pacaraima, município do estado de Roraima, localizado na fronteira Brasil-Venezuela. Já em Pacaraima - RR, a etnia indígena

Warao se refugiou, primeiramente, nas ruas da cidade. Em seguida, foi adentrando ao abrigo Janokoida, abrigo específico para a etnia Warao, oferecido pelo governo federal brasileiro.

O referido abrigo, que já recebeu mais de 400 indígenas Waraos<sup>5</sup>, a maioria sendo crianças e adolescentes, teve a necessidade de proporcionar uma educação integral sem fronteira, já que a vulnerabilidade econômica e social vinha afetando, especialmente, crianças, adolescentes e jovens imigrantes venezuelanos indígenas e não indígenas. Dessa forma, o projeto Janokoida de educação trilingue foi pensado com o objetivo de atender a essa demanda, proporcionando não só às crianças, adolescentes e jovens Waraos e não Waraos, uma formação alternativa, mas também aos professores Waraos, a oportunidade de exercer seus trabalhos como educadores indígenas, ajudando ao povo da sua etnia e nacionalidade na prática de valores e no fortalecimento da sua própria cultura, mesmo vivenciando a cultura do outro.

Durante as aulas no projeto, observando de perto o trabalho realizado pelos professores Waraos, foi possível perceber a dedicação desses educadores e ouvi-los sobre diversos temas relacionados à educação, inclusive brasileira e ainda a vida e os desafios enfrentados até a vinda para o Brasil. A proposta, a seguir, foi de resgatar as memórias da história de vida dos professores Waraos, relatadas por eles mesmos, para compreender o contexto em que estes professores viviam, suas lutas, conquistas e angústias. No decorrer do texto, serão descritas questões políticas, sociais e principalmente educacionais, além de características da cultura da etnia Warao. Com isso, ressaltamos que alguns professores optaram por descrever na língua espanhola.

Começamos trazendo relatos do professor Jesús Nobélio Paredes, que inicia dizendo assim:

*Si hablamos de educación de antes nuestro abuelos no tuvieron oportunidad de tener acceso a la educación como tal, ya que las enseñanzas la obtenían día a día, de la convivencia diaria de sembra, de la casa, de la pesca, entre otros. También nuestros abuelos enseñaban por medio del habla (consejos) al artardecer y al amanecer planteabas de los objetivos que iban a lograr durante en día. Al cabo del tiempo la educación ya estaba en las manos de los Hermanos misioneros de la terciarisa capuchinos, localizado en una comunidad indígenas llamado Araguaimujo del Municipio Antonio Díaz del estado Delta Amacuro (Venezuela). En donde los misioneros recogían a los niños para que pudieran sacar sus primaria y terminar sus estudio hasta sus sexto grado. En aquel momento la educación estaban privatizado, es decir tener que tener dinero para continuar sus estudio, la mayoría no pudieron continuar y sacar su secundaria. Ya desde allí las personas con sus sexto grado ya se hicieron maestros para iniciar dar*

---

<sup>5</sup> Número informado por dados estatísticos realizados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur).

*sus enseñanzas hacia los demas hermanos ya en las escuelas en diferentes comunidades* (Professor Warao Jesús Nobélio Paredes, bacharel em ciências)<sup>6</sup>.

Na fala do professor Nobélio Paredes, percebe-se uma angústia quanto ao desafio de continuar estudando, de concluir a escola e das dificuldades que seus avós tiveram para ter acesso à educação, também é possível compreender a importância e o papel dos avós na etnia Warao, na cultura indígena. A educação e o aprendizado se davam pelos ensinamentos dos mais velhos.

Uma curiosidade, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), é que, no abrigo Janokoida, as famílias estão divididas em líderes responsáveis por seus grupos chamados de ‘aidamos’<sup>7</sup>. Os líderes organizam as famílias para o recebimento de alimentos, materiais de limpeza, entre outras atividades ou doações oferecidas pela coordenação do abrigo. Uma característica marcante da etnia Warao é que na sua organização familiar os bens materiais são utilizados de forma coletiva, além de preservar enormemente as ações comunitárias.

Os Waraos, conforme Gerulewicz (2013, p. 43), “não são altos e apresentam corpos bem formados, ombros fortes, costas largas, mãos e pés de tamanhos regulares, uma cor de pele bronze claro e só se pintam em festas e bailes, ou seja, em ocasiões bem especiais”. Estes povos falam minimamente a língua espanhola, pois de acordo com autores como García Castro (2000), a língua Warao é uma língua isolada.

Nessa perspectiva, é indispensável evidenciar como tem sido organizado o processo educativo trilhado pelo povo Warao já no município de Pacaraima e as ações que têm sido realizadas para o desenvolvimento das necessidades educativas e sociais, já que na cultura Warao a educação partia dos ensinamentos dos avós, seguida da ajuda daqueles que conseguiam concluir, e com isso, ensinavam o que tinham aprendido para aqueles que ainda não tinham terminado o colegial completo.

O professor Warao Juan Alcántara optou por relatar sua vida na própria língua Warao, por entender que a cultura do seu povo não pode ser esquecida, e disse assim:

*Katukete yakerara? Ine inaminatu Juan Alcántara, Ine Warao Venezuela atamo, Ine yaotae Pacaraima eku, nobotomo warao a nobotomo arakate jotarao a nobotomo*

---

<sup>6</sup> Se falamos de educação de antes nossos avós não tiveram oportunidade de ter acesso a educação como tal, já que o ensino eles obtiveram dia a dia, da convivência diária das plantações, da casa, da pesca, entre outros. Também nossos avós ensinavam por meio da fala (conselhos) ao entardecer e amanhecer falavam dos objetivos que iriam conseguir durante o dia. [...] estudos, a maioria não podia continuar e finalizar o ensino médio. Já desde lá as pessoas com seu sexto ano já se tornaram professores para começar dar seus ensinamentos para os demais irmãos já nas escolas em diferentes comunidades (Professor Warao Jesús Nobélio Paredes, bacharel em ciências, tradução nossa).

<sup>7</sup> Aidamo, na língua Warao, significa os líderes, os “grandes homens”.

*karata inaminakitane jabatakitane, teribulitane tane. Tai yaota mas aba yakerajawitu jatane. Ama ine miae nobotomo warao a nobotomo kokotukadana inaminaka tane jatanae, takore arakate inaminaka tane jatanae. Ama jotaraotuma a nobotomo sike yakeraja inaminae jotarao a jabata yakeraja imaminae tubuae, tiakuare português a ribu yakeraja inaminae dubujida tame<sup>8</sup>.*

Na memória do professor Juan, a educação Warao era exclusivamente em casa, com a família, reafirmando o que o professor Nobélio falou anteriormente. Na escola, não se aprendia na língua Warao, mas na língua espanhola. Diante dessas afirmativas, nos remetemos ao processo de aprendizagem, em que crianças e adolescentes vão sendo ensinados não na sua língua materna, mas numa língua diferente da sua e isso nos faz pensar que estamos sujeitos a deixar de lado nossa própria cultura, a língua e os costumes, sendo que não é bem assim. Conforme a indagação de Maher (2007, p. 263):

E se as culturas não são fixas, não são unas, elas tampouco são irredutíveis. Muito pelo contrário: as culturas são absolutamente permeáveis umas às outras. E isso vale para todas: não é como se houvesse, de um lado, cultura ‘puras’ e de outro, cultura ‘já contaminadas, culturas ‘mestiças’.

A partir das palavras do autor, destacamos o contexto de ensino e aprendizagem do projeto Janokoida e o uso da língua portuguesa, como forma de integrá-los na sociedade local. Nesse sentido, não significa que alunos e professores Warao irão abandonar de vez sua cultura, ensinar e aprender uma outra língua quer dizer a aceitação da diversidade, embora tenham direitos linguísticos.

Nessa perspectiva, ao falar de cultura, a professora Warao Amarilis nos diz:

*Mi nombre es Amarilis Del Carmen Tavar Jimenez, soy de la comunidad Araguabisis municipio Antonio Días, estado Delta Amacuro. Tengo 26 años, vengo de una familia católica, somos 6 hermanos en total 3 hembra y 3 varones. Recientemente cuando yo obtuve mi conocimiento en mi comunidad me gustaba estas mucho en el Rio. No salía de ella hasta que mis padres me llamaba la tensión, pero realmente el warao gusta mucho de Rios y curiara “Kanoa” pascaba-mos en ceños, todo eso para nosotros era felicidad. Gracia a Díos aen tengo a mis padres com vida, como toda una familia vivíamos juntas en una sola casa. En la tardecer todo nos sentabamos afuera de la casa y nos reuníamos bastante gente con los vencinos ya sea para contar, escuchas cuentos de nuestro ancestros.*

*La llegada aqui en Brasil fue el 9 de marzo del año de 2018, mi llegada aqui Pacaraima fue muy triste, porque yo no tenia para el passaje de pagar el transporte del bus. Venimos 7 personas a cola como décimos los venezolanos em português “Carona”. Mi hijo y yo no contabamos con nada ni para comprar fraldas, entonces al llegar al abrigo gracia a Díos tavimos la entrada rápido porque para esa época el abrigo estaba en loy manos de la fraternidade, ali adentro neutros Hermanos nos auxiliaron con dasayuno, los Hermanos de fraternidade nos dieron usou personales,*

---

<sup>8</sup> Eu sou Juan Alcantara, tenho 36 anos, sou graduado como TSU em Educação Física e Esportes na Venezuela. Eu trabalhei na Venezuela com adolescentes não Waraos e alguns que eram Waraos, maioria não eram Waraos, trabalhei como professor de esportes de primeiro ano até quinto ano de colegial ou aqui é ensino médio. Agora a educação Waraos só é na casa, na família, mas a educação na escola era mais que tudo em espanhol eu lembro assim sempre desde que era criança, não posso falar outra coisa que não lembro (Juan Alcantara, professor da etnia indígena Warao, tradução nossa).

*comidas, fraldas para my hijo, y apartede eso el tomaba alimento en esse caso un sargento de apellido “Tisiano” que que trabaja dentro del abrigo me ayudo en muchas ocasiones para conseguir esse alimento sin pedir nada a cambio. Entonces fueron mejorando las casas para mi, y como vine a este país con el objetivo de conseguir trabajo y ayudar ami familia en Venezuela. Asi fue el tempo, conseguí trabajo en restaurante llamada “Doña Rita” donde trabaje fiegando platos y limpiar. Al día me pagaban 30reais al días, estive em ese restaurante un mês trabajando.*

*Educación aqui en Brasil. Cuando llegue aqui en Pacaraima dentro del abrigo Janokoida una hermana de fraternidade llamada “Rayito de Luiz” fue incentivado a otros Hermanos waraos, como Darwin Jesús, Maria Lucenia, Israel Arintero y mi persona de voluntario, entonces llego un personal de Unicef, y nos vio que teniamos esa iniciativa de educación dentro del abrigo fueron conversando con la fraternid donde dieron Buenos propósitos por la parte de educación. La educación continuo en el espacio del padre Jesús, donde llamo el espacio “Jesus Peregrino”era una educción informal, atendíamos niños waraos y criollos venezolano inmigrante, atendíamos mas de 200 niños(as) y contabamos para esse tempo com 6 profesores indígena waraos y 2 profesores brasileiros. Un profesor de educación física y una professora de português. Entonces asi funcionaba la educación com los niños inmigrantes del abrigo janokoida y arianga de la calle. Nosotros podemos ver las ventajas y desventajoy hacerca de la educación de la escuela formal com los profesores brasileiros eso fue dado despues que acabo la escuela informal con los educadores waraos. Decidimos estar como voluntários para poder ayudar a ellas porque niños que no entendia el português ni español, solo el “warao” eso era la desventajas de esa escuela formal. Pero poco a poco los niños adactaron a las clases de ellos y vimos resultados (Professora Warao Amarilis Del Carmen Tavar Jimenez)<sup>9</sup>.*

No relato da professora Amarilis é demonstrado o quanto o rio e a pesca é importante para ela, para sua cultura, e que pescar no rio era um meio de vida fortemente presente na cultura da etnia Warao. A chegada ao Brasil, na busca por mudança social e econômica, foi um desafio a ser enfrentado por Amarilis e muitos refugiados indígenas venezuelanos que deixaram para trás seus lares e suas histórias de vida.

A professora Warao, que também atuou no projeto Janokoida, afirma que uma educação informal apresenta vantagens e desvantagens, mas também ressaltou na sua fala sobre a desvantagem da educação formal, que, na sua compreensão, não acolhia os professores Warao como parte do corpo docente, atuando com as crianças, adolescentes e jovens da sua etnia, mas como voluntários sem remuneração e isso era visto como desvalorização do professor Warao, bem como com a sua cultura.

Acerca do que foi dito por Amarilis compreende-se que as crianças, especialmente aquelas que só falam a língua Warao necessitariam do auxílio dos professores, também Waraos,

---

<sup>9</sup> “Meu nome é Amarilis Del Carmen Tavar Jimenez, sou da comunidade Araguabisis, município Antonio Días, estado Delta Amacuro. Tenho 26 anos, venho de uma família católica, somos 6 irmãos no total 3 mulheres e 3 homens. Recentemente, quando eu obtive meu conhecimento na minha comunidade eu gostava de estar muito no rio. Não saía dele até que meus pais me chamavam a atenção, mas realmente o Warao gosta muito de rios e canoa pescávamos em carranca, tudo isso pra nós era felicidade [...] Então, assim funcionava a educação com as crianças imigrantes do abrigo Janokoida e crianças da rua. Nós, podemos ver as vantagens e desvantagens sobre a educação da escola informal com os educadores Waraos [...] (tradução nossa).

para o desenvolvimento da aprendizagem. A inclusão dos professores e dos alunos tornaria evidente uma educação intercultural na prática, o que não é feito nas escolas de fronteira.

## **CAPÍTULO IV**

### **4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Apresenta-se, neste capítulo, todo o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Na seção, a seguir, serão explanados os procedimentos utilizados para a obtenção das análises dos dados, bem como a descrição do tipo de pesquisa, local da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para coleta de dados, o método da pesquisa e os dados de campo, considerando o contexto trilíngue e intercultural, em que a pesquisa foi desenvolvida. Sendo assim, o estudo apresentado é de abordagem qualitativa, percorrendo um caminho no método

fenomenológico baseado em Bardin (2011), Severino (2016), Moreira (2004), Gil (2010) entre outros autores para a realização da fundamentação metodológica deste estudo.

Todavia, vale ressaltar que a referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Uerr), mas não foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) por questões relacionadas e ocasionadas pela pandemia da Covid-19, visto que parte dos sujeitos da pesquisa seriam professores imigrantes e refugiados venezuelanos indígenas, residentes de abrigos administrados pelas Forças Armadas e pela Agência da ONU para Refugiados (Acnur).

Diante disso, o referente estudo foi concretizado com os professores brasileiros que atuaram no projeto Janokoida e com as narrativas orais dos professores venezuelanos indígenas, da etnia Warao, que foram realizadas antes do período pandêmico.

#### **4.1 Tipo de pesquisa**

Este trabalho se enquadra em uma abordagem qualitativa, pois busca compreender quais as dificuldades dos professores brasileiros e Waraos em alfabetizar e letrar crianças, adolescentes e jovens venezuelanos indígenas, inseridos num contexto fronteiriço/intercultural e trilingue. Conforme a definição de Creswell (2010, p. 43), a abordagem qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa busca a compreensão mais aprofundada e particular do objeto que está sendo estudado e pesquisado, não se preocupando com estatísticas ou representatividade numérica, mas com a realidade social que está associada a um conjunto de fatores.

De acordo com Rodrigues e Limena (2006, p. 90), a abordagem qualitativa é definida:

Quando não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.

Na pesquisa qualitativa, é possível descrever, comparar e interpretar as questões sociais, já que o pesquisador tem um contato direto com o objeto estudado, em que a realidade do fenômeno não poderá ser quantificada. Para Severino (2016, p. 125), são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz

referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. Lüdke e André (2014) definem as etapas de uma pesquisa qualitativa como sendo: a observação participante que possibilita o contato direto do pesquisador na realidade, a entrevista que possibilita o aprofundamento das informações, análise documental que completa e complementa os dados coletados. Diante disso, essa somatória de informações nos possibilita propor novas perspectivas para a realidade pesquisada.

Desse modo, utilizaremos como procedimentos metodológicos o método fenomenológico para as análises dos dados que é "[...] o estudo das experiências vividas de cada um e a experiência humana com ênfase nos sentidos, interpretações, atividades e interações pessoais" (MOREIRA, 2004, p. 46). Para Gil (2010, p. 39), a “pesquisa fenomenológica busca a interpretação do mundo através da consciência dos sujeitos formulada com base nas suas experiências”. De acordo com os autores, a fenomenologia busca interpretar o fenômeno a partir de suas experiências.

#### **4.2 Local de realização da pesquisa**

O município de Pacaraima está localizado no extremo Norte do estado de Roraima, fronteira do Brasil com a Venezuela. Demarcada pelo Exército brasileiro, Pacaraima tem sua história fortemente ligada em torno do marco conhecido como BV-8. Conhecida por ter suas temperaturas mais baixas, o município também apresenta uma grande diversidade cultural e linguística que aumentou com o contexto migratório.

A pesquisa foi realizada no Projeto Janokoida de Educação Trilíngue, projeto que atendia crianças, adolescentes e jovens imigrantes venezuelanos indígenas e não indígenas, e na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (Semecd) para a análise documental quanto à inclusão dos alunos venezuelanos indígenas Waraos na rede municipal de ensino, ambos situados no município de Pacaraima - RR, fronteira do Brasil com a Venezuela. Durante o mês de agosto do ano de 2018 a janeiro de 2019, período em que a pesquisadora atuou como professora dentro do projeto Janokoida, foi possível realizar observações participantes nas salas de aulas dos professores Waraos e dos professores brasileiros. Durante este período, rodas de conversas foram realizadas com os professores Waraos, em que narraram suas histórias de vida, pontuando sobre cultura, política e educação, e já em janeiro do ano de 2020 até o início do mês de março foram realizadas outras observações com os participantes da pesquisa. Já no mês de dezembro do ano 2020, os sujeitos envolvidos aceitaram ser entrevistados pela pesquisadora.



### 4.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa três (03) professores da etnia indígena Warao e três (03) professores brasileiros que atuaram no projeto Janokoida de educação trilingue, desenvolvendo um trabalho pedagógico com crianças, adolescentes e jovens imigrantes venezuelanos indígenas e não indígenas na sede do município de Pacaraima – Roraima - Brasil.

O projeto Janokoida funcionava tanto no turno matutino quanto no turno vespertino e teve a atuação de onze (11) professores Waraos e dez (10) professores brasileiros, incluindo um professor que ministrava a disciplina de educação física, com atividades realizadas dentro do abrigo Janokoida. No quadro a seguir consta a descrição da quantidade de alunos por idade, bem como as atividades desenvolvidas no referido projeto.

**Quadro 1** - Funcionamento do Projeto Janokoida de Educação Trilingue no período de 08/2019 a 01/2019

<b>Idade</b>	<b>Quantidades de alunos</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
4 anos	27	Atividades lúdicas: Rotina com musicalidade, contação de histórias, pintura, entre outras.
5 anos	21	Atividades lúdicas: Rotina com musicalidade, contação de histórias, pintura, entre outras.
6 e 7 anos	31	Alfabetização e letramento acerca dos gêneros textuais.
8 anos	14	Alfabetização e letramento acerca dos gêneros textuais.
9 anos	23	Alfabetização e letramento acerca dos gêneros textuais.
10 e 11 anos	32	Alfabetização e letramento acerca dos gêneros textuais.
12 e 13 anos	29	Alfabetização e letramento acerca dos gêneros textuais.
14 e 15 anos	21	Alfabetização e letramento acerca dos gêneros textuais.
16 a 20 anos	32	Alfabetização e letramento acerca dos gêneros textuais.
Alunos com dificuldades de Aprendizagem	Não tinha um número fixo	Alfabetização e letramento acerca dos gêneros textuais.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com o quadro acima, dentro do projeto Janokoida as turmas eram divididas por idade e não por etapa ou modalidade de ensino. Cada professor Warao era responsável por uma faixa etária e ministravam as aulas, tanto na língua espanhola quanto na língua Warao. Os professores brasileiros atuavam com todas as crianças, adolescentes e jovens inseridos no

projeto, realizando um trabalho pedagógico na língua portuguesa, compreendida como língua de acolhimento, mas numa perspectiva de alfabetização e letramento.

É muito importante enfatizar que um dos objetivos do projeto era oferecer uma formação alternativa, não convencional e integral trilingue – Warao, Castellano e Português. Todas as atividades desenvolvidas eram trabalhadas nas três línguas e temas como: Saúde/higiene, ciências sociais/naturais, arte/cultura, direitos/deveres eram trabalhados numa perspectiva intercultural, pois o trabalho buscava evidenciar as três culturas, a Brasileira, Venezuelana e Warao.

**Quadro 2 - Amostra da pesquisa**

<b>AMOSTRA</b>	<b>PROFESSORES WARAO</b>	<b>PROFESSORES BRASILEIROS</b>	<b>QUANTIDADES</b>
<b>ENTREVISTA</b>	03	03	06
<b>OBSERVAÇÃO</b>	11	03	14

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme o explanado no quadro acima, a escolha dos professores da etnia indígena Warao e dos professores brasileiros para a realização da entrevista se deu mediante a atuação conjunta desses professores no projeto Janokoida e a inclusão das crianças, adolescentes e jovens Waraos na rede municipal de ensino do município de Pacaraima. Vale destacar que os professores brasileiros que atuaram no projeto Janokoida, atualmente trabalham nas escolas municipais com alunos venezuelanos indígenas e não indígenas e estão em contato direto com a língua espanhola e línguas indígenas na sala de aula.

#### **4.4 Procedimentos: técnicas e instrumentos de coleta de dados**

Neste momento, iremos responder aos objetivos da pesquisa e compreender os passos metodológicos para a elaboração de instrumentos de coletas de dados que serviram de base para a construção do objeto pesquisado, em que foi necessário organização e planejamento de tais atividades. Sendo assim, os instrumentos utilizados para coleta de dados da pesquisa foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de natureza descritiva. Também foram utilizados observação participante e entrevista semiestruturada.

Tendo em vista que a pesquisa é de abordagem qualitativa, este estudo foi dividido em algumas etapas. A primeira consiste no levantamento bibliográfico da literatura para melhor compreendermos os conceitos de alfabetização e letramento no âmbito educacional, assim

como os conceitos de fronteira, multilinguismo e as discussões realizadas acerca das dificuldades dos professores em alfabetizar e letrar em contexto bi (ou tri) línguas. Também trouxemos contextualizações sobre o processo da alfabetização e do letramento acerca de uma educação intercultural, e ainda reflexões para uma educação trilingue para o estado de Roraima. Diante disso, Fonseca (2002, p. 32) vem nos dizer que a pesquisa bibliográfica:

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa bibliográfica nos proporciona o contato direto com todo o material já escrito sobre os temas pesquisados, além de informações ou conhecimentos estudados por diversos autores. Dessa forma, os registros feitos por outros pesquisadores são indispensáveis para novas contribuições para a referida pesquisa.

A segunda etapa partiu das narrativas orais dos professores Waraos e da pesquisadora, em que são descritas a história de vida e experiências educacionais, especialmente com alfabetização e letramento na fronteira. Segundo Severino (2016, p. 134), a história de vida coleta informações da vida pessoal de um ou vários informantes, podendo assumir formas variadas como autobiografia, memorial, entre outras. Esta etapa foi fundamental, pois permitiu ouvir os participantes indígenas quanto à chegada deles no município de Pacaraima; conhecer suas necessidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, como professores que atuaram no projeto Janokoida, e ainda saber mais sobre a cultura, a política e a educação do povo Warao.

Nesse contexto, torna-se necessária a descrição do fenômeno investigado. A pesquisa descritiva foi utilizada nessa etapa, já que esta tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008).

Nessa perspectiva, revela Triviños (1987, p. 110) que “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Segundo o autor, a pesquisa descritiva proporciona a descrição e um entendimento amplo do fenômeno pesquisado, em que é possível fazer a descrição por meio de categorias a partir de um planejamento antecipado. Diante disso, no primeiro capítulo deste trabalho são narrados pelos próprios participantes indígenas o nome, a idade, a formação, assim como a história de vida, como dito anteriormente.

Na terceira etapa, foi realizado um trabalho de campo para a realização da coleta de dados. Esse trabalho de campo foi dividido em três fases: A primeira fase consistiu na observação participante durante o período em que a pesquisadora atuou no projeto Janokoida. “A observação permite o acesso aos fenômenos estudados e é uma etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” de acordo com Severino (2016, p. 134). Na concepção de Gil (1989, p. 105), a observação:

[...] nada mais é do que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimentos científicos, à medida que: serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais, e é submetida a verificação e controles de validade e precisão.

Conforme o autor, a observação ajuda na compreensão, além de contribuir para a identificação de dados e o contato direto com o fenômeno. Desta feita, a observação participante foi indispensável para conhecer o local, a estrutura física, o funcionamento do projeto e o perfil dos sujeitos envolvidos. Com esta técnica, um relatório foi elaborado acerca de levantamento de informações e indicadores como: planejamento de aula, prática pedagógica, conhecimento sobre concepções diádico-pedagógico sobre alfabetização e letramento, e rodas de conversa com os professores Waraos e brasileiros.

Outro instrumento utilizado nessa etapa foi a análise documental, na Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima, para identificar, no Censo escolar do ano de 2019/2020, quantos alunos imigrantes indígenas foram inseridos nas escolas da rede municipal, e quais as etapas de ensino que esses alunos se encontravam. Segundo Lüdke e André (2014, p. 44-45), “a análise documental é uma valiosa técnica na abordagem qualitativa, seja como complemento nas informações obtidas, seja em busca de outros aspectos”. Para Severino (2016, p. 132), a análise documental é toda forma de registro e sistematização dos dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Essa técnica permite ao pesquisador coletar informações relevantes e identificar fontes do objeto pesquisado. Afirma Gil (2008, p. 51) que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

A técnica da análise documental auxilia o pesquisador nas análises e coletas de fontes informacionais, contribuindo para a pesquisa de modo que com autorização da instituição a análise do documento pode ser consultada mais de uma vez, complementando outras técnicas de pesquisa.

O último instrumento para coleta de dados consistiu na entrevista semiestruturada com os professores, tanto brasileiros quanto Waraos com o objetivo de compreender quais as dificuldades de alfabetizar/letrando crianças, adolescentes e jovens imigrantes indígenas inseridos num contexto fronteiriço/intercultural e trilingue? Conforme Severino (2016, p. 133), “é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados”. Trata-se, portanto, de uma interação entre o pesquisador e pesquisado. Ludwig (2012, p. 66) diz que “a entrevista semiestruturada se baseia em questões específicas, porém, sem ordenamento rígido”. Com isso, roteiros de entrevistas foram elaborados e direcionados para os professores Waraos e brasileiros que atuaram dentro do projeto Janokoida.

**Quadro 3** - Instrumentos de coleta de dados e sua aplicabilidade

<b>INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>				
<b>Envolvidos na pesquisa</b>	<b>Censo Escolar 2019/2020</b>	<b>Roteiro de Entrevista</b>	<b>Roteiro de Observação</b>	<b>Análise Documental</b>
Semecd	x			x
Professores Waraos		x	x	
Professores brasileiros		x	x	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados explicitados no quadro acima mostram como foi realizada a aplicabilidade dos instrumentos para a coleta de dados. Tais instrumentos contribuíram para conhecer melhor o funcionamento do projeto Janokoida e compreender como foi a entrada dos alunos imigrantes indígenas na rede municipal de ensino, que já recebia um número significativo de alunos venezuelanos não indígenas, e como está sendo realizado o trabalho dos professores brasileiros que atuaram com meninos e meninas da etnia indígena Warao, ainda na existência do projeto e depois de estarem matriculados nas escolas da sede.

Dentro desse contexto, para a execução dos instrumentos para a coleta de dados, foram realizados os seguintes procedimentos: a) da observação: Houve observação durante o período que a pesquisadora atuou no projeto, mas foram feitas outras observações no que tange à

atuação dos professores brasileiros. b) da entrevista: Foi marcado para depois da qualificação dentro ou fora do abrigo Janokoida com a autorização dos sujeitos da pesquisa e da Acnur, órgão responsável pelo abrigo e pela entrada de pesquisadores. Com a autorização dos participantes desta pesquisa, e do Conep será utilizado um gravador de voz no ato da entrevista.

#### **4.5 Método da pesquisa**

Apoiando-se no método fenomenológico para compreender o processo desde a chegada dos professores imigrantes indígenas Waraos ao Brasil até o trabalho realizado dentro do projeto Janokoida, com crianças, adolescentes e jovens imigrantes venezuelanos indígenas e não indígenas, a utilização e escolha do método fenomenológico deu-se a partir da essência da história oral de vida que retrata a formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a cultura, a política de comunidade e a educação escolar da etnia Warao, relatadas e descritas por eles mesmos.

Desse modo, a fenomenologia trabalha com a descrição do objeto pesquisado. É um método de acesso à realidade concreta do mundo, e a pesquisa fenomenológica é uma pesquisa de natureza e que pretende dar conta do que acontece pelo clareamento do fenômeno (AMATUZZI, 2001). Nos estudos de Husserl, a fenomenologia expressa um sentimento ao ser e ao fenômeno. Além disso, quando elaborou o método, o autor revelou que a objetividade não era uma categoria que independia da subjetividade, ou seja, a objetividade se organizava através dela. Nesse sentido, este estudo destaca as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no âmbito de suas caminhadas quando decidiram se refugiar aqui no Brasil. A finalidade do método fenomenológico está em caracterizar o ser e descrever todos os significados que as experiências vivenciadas pelos sujeitos representam para eles.

Nesse contexto, Moreira (2004, p. 83) vem ressaltar que:

A Fenomenologia seria uma ciência que partiria “do zero”, sem pressuposições. O foco da Fenomenologia está no que é dado pela intuição, pois “Husserl segue o princípio dos princípios, segundo o qual o conhecimento dado originalmente pela intuição é conhecimento verdadeiro e deve ser aceito como se apresenta.

Na perspectiva do autor, a fenomenologia é “Quando um fato se nos apresenta à consciência, juntamente com ele captamos uma essência” (MOREIRA, 2004, p. 84). As essências estão relacionadas às unidades de sentido, quando observadas, neste caso, pelo mesmo indivíduo em diferentes atitudes que ele tenha, ou até mesmo por indivíduos diferentes nas mesmas atitudes que ele cometa. Na fenomenologia, não se trabalha com pressupostos, mas

com a essência, a verdade e a realidade do fenômeno. Sendo assim, a fenomenologia tem como ponto de partida a realidade social do sujeito que está centrada nas suas experiências de vida e na sua compreensão. Para se alcançar o fenômeno, é necessário a obtenção de relatos.

Adotando uma postura fenomenológica-hermenêutica, não retemos esta pesquisa apenas na narração de vida dos sujeitos envolvidos. Para tanto, a entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento para analisar os dados, a partir das coletas realizadas em cima das categorias respondidas pelos entrevistados.

#### **4.6 Análises dos dados**

O delineamento desta pesquisa e as informações coletadas para a análise dos dados se deram acerca de apontamentos feitos pelos autores Gil, Severino, Triviños, Lüdke e André. Na pesquisa de campo, com a devida utilização dos instrumentos de coletas de dados que se enquadram no método fenomenológico, obtivemos respostas para o problema e objetivos da pesquisa. Como instrumento para análise de dados, utilizamos a análise do conteúdo e categorização baseada em Bardin (2011, p. 47) que diz que o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De acordo com Bardin, a análise do conteúdo está relacionada à questão metodológica que pode ser aplicada no discurso, visando compreender estruturas e características da comunicação, em que o pesquisador precisa exercer um olhar atento a novos significados no conteúdo. A autora nos informa que tem regras para que as análises de conteúdos sejam válidas e devemos organizá-las em categorias (BARDIN, 2011). Assim sendo, este estudo está organizado, delimitando a categoria.

## **CAPÍTULO V**

### **5 AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DA FRONTEIRA EM ALFABETIZAR E LETRAR ALUNOS IMIGRANTES INDÍGENAS: INTERPRETANDO E ANALISANDO OS DADOS**

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos da pesquisa com base nas entrevistas realizadas com os professores brasileiros que atuaram em conjunto com os professores venezuelanos da etnia indígena Warao no projeto Janokoida de Educação Trilíngue. Para as discussões acerca dos dados coletados, adotamos a análise do conteúdo baseadas em Bardin (2011) divididas por categorias como: formação acadêmica (nome, sexo, idade, naturalidade, tempo de atuação na área de educação, tempo de atuação no projeto Janokoida e etapas de ensino em que já atuou), alfabetização e letramento (conceitos, processos e práticas de ensino e aprendizagem), entre outras categorias.

Nessa perspectiva, realizamos, primeiramente, a transcrição para leitura aprofundada do material e entre as 16 (dezesesseis) perguntas que foram realizadas na entrevista, nos apropriamos estrategicamente de 8 (oito) perguntas para compreender o problema de pesquisa que procurou responder quais as dificuldades dos professores em alfabetizar letrando crianças, adolescentes e jovens imigrantes indígenas inseridos num contexto fronteiro/intercultural e trilíngue.



Diante disso, apresentamos, a seguir, a análise do estudo organizada a partir do discurso dos professores brasileiros. Assim, seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Uerr), utilizamos letras e números para identificar os participantes da pesquisa.

### **5.1 Perfil dos participantes: algumas considerações**

No que se refere à formação de professores que atuam em regiões fronteiriças como é o caso dos professores brasileiros que participaram do presente estudo, e que atualmente atuam nas escolas do município de Pacaraima, na fronteira Brasil/Venezuela com alunos imigrantes venezuelanos indígenas e não indígenas, Peñalongo (2003) nos diz que há novas características nesse contexto de fronteira e que estão a demandar não somente uma revisão curricular dos espaços educativos, mas caminhos de lutas, resistências, liberações e ações culturais.

Na perspectiva do autor, trabalhar em contextos escolares, nos quais a diversidade cultural é fortemente presente, torna necessário refletir o currículo e outras ações relacionadas ao âmbito educacional. Desta feita, partindo da compreensão do autor sobre as características do contexto escolar fronteiriço, iniciamos a entrevista perguntando aos participantes sobre a formação acadêmica, o tempo de atuação na área da educação, tempo de atuação no projeto Janokoida, bem como as etapas de ensino que já trabalharam. O objetivo é refletir acerca da formação de professores da fronteira e os desafios enfrentados na prática pedagógica com alunos imigrantes indígenas e não indígenas, e que se encontram no processo de alfabetização e letramento.

Inicialmente, nos surpreendemos com a formação dos professores entrevistados, pois alguns já apresentavam uma segunda licenciatura, embora a atuação na área da educação tenha se dado em disciplinas e etapas de ensino que não correspondiam a sua formação inicial. A seguir, exibiremos a formação acadêmica, entre outras informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A1: Eu sou professora e já tenho 6 anos que eu trabalho aqui no município. Comecei quando estava finalizando a minha primeira formação na UERR que era letras né, aí entrei como professora de educação física, aí em seguida, fui para professora de religião e tô agora nos três anos dando aula para o 3º ano do ensino fundamental 1 e já tenho pedagogia também. Quando eu comecei a dar aula lá no anexo que fazia parte da Escola Alcides Lima.

A2: Tenho 25 anos, sou natural de Santa Luzia no Maranhão, sou graduado em licenciatura em física e matemática e pedagogia também, tenho 4 anos na área da educação aqui no município de Pacaraima. Nesses 4 anos que eu trabalho na educação eu tive a primeira experiência na Escola Municipal Casimiro de Abreu, que eu fui professor interdisciplinar no 5º ano. Pra mim foi uma tarefa bem difícil porque foi

minha primeira experiência como docente, então tive apoio, ajuda de outros professores que já estão na área da educação por muito tempo já, pra poder quebrar esse meu tabu porque eu tinha um medo de não dar conta, enfrentar aquela realidade que era ser um professor do 5º ano. E no ano seguinte eu fui chamado novamente pela Secretaria de Educação para trabalhar com os imigrantes refugiados warao, então mais uma vez tive um desafio. Porque trabalhar com as crianças brasileiras que falam meu idioma já é um pouco complicado, imagina com outras crianças que não falam, e não entendem meu idioma. Era um projeto da prefeitura porque eles já tinham que está incluídos na rede municipal de ensino, então eu fui convocado para trabalhar com eles. Passei um ano, o ano de 2019 completo com eles, trabalhei juntamente com outros professores que faziam uma extensão, uma ramificação do Alcides Lima.

A3: Sexo feminino, idade 32 anos, natural do Amazonas, cidade Manaus, nível superior completo, licenciatura plena em pedagogia, pós-graduação em informática na educação e pós-graduação em alfabetização, letramento e a psicopedagogia institucional. Tempo de atuação na área da educação 4 anos e seis meses. Tempo de atuação no projeto Janokoida, fiquei de 15 a 25 dias.

Sabemos que a formação de professores no Brasil, desde a formação docente voltada para o ensino das primeiras letras até as alterações nos cursos de licenciatura, passou por diversas mudanças ao longo desses anos. Desse modo, a formação de professores vem caminhando com os avanços e os retrocessos que ainda têm sido compreendidos como uma série de preocupações, mesmo pós Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96).

No discurso do professor A2 é perceptível o medo e a angústia quando diz que:

Observa-se que o professor entrevistado exerceu sua formação inicial e específica numa etapa de ensino que não condizia com a sua formação. No Brasil, essa é uma realidade que afeta não somente as escolas localizadas na fronteira, pois nas escolas rurais, indígenas e da cidade, é muito comum os professores assumirem turmas conforme a necessidade da escola no momento.

Um ponto indispensável que deve ser discutido sobre a formação de professores que atuam em escolas de fronteira é sobre as dificuldades que o professor tem em dar continuidade a sua formação, já que praticar educação em contextos escolares fronteiriços requer um olhar de compreensão e alteridade por parte de toda comunidade escolar. Entre uma problemática e outra, as políticas públicas direcionadas para a formação de professores não tem olhado para as peculiaridades das escolas de fronteira. Sendo assim, é preciso repensar acerca das dificuldades que colocam os educadores em meio ao caos de um ensino fragilizado e sem perspectivas de avanço significativo, tanto na vida dos alunos quanto dos professores.

As escolas fronteiriças lutam diariamente para o exercício da aceitação da diversidade, que muitas vezes é ignorada, e o professor, que deveria contribuir para a formação de sujeitos socioculturais, acaba enxergando a convivência em um espaço com diversas línguas como um desafio a ser enfrentado. Diante disso, o professor A2 revela ainda que:

*[...] eu fui chamado novamente pela Secretaria de Educação para trabalhar com os imigrantes refugiados warao, então mais uma vez tive um desafio. Porque trabalhar com as crianças brasileiras que falam meu idioma já é um pouco complicado, imagina com outras crianças que não falam, e não entendem meu idioma [...].*

Nesse contexto, afirma Candau (2011, p. 253) que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

A autora nos faz perceber o papel que a escola e todos os envolvidos no processo educativo deve exercer diante da diversidade existente no contexto escolar. Embora a escola não esteja preparada para o ensino em contextos bi (ou tri) língues, e muito menos para saber lidar com os fatores relacionados a questões como identidade, política, entre outros, é importante que haja um maior engajamento por parte dos professores para que a escola tenha sentido, mas não um sentido contraditório no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. É necessário, primeiramente, compreender o espaço da fronteira que se vive.

A partir disso, programas como o da Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (Peibf) deveriam ter uma maior notoriedade, especialmente na fronteira entre Brasil e Venezuela, onde o programa não mais funciona, dificultando a possibilidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de fronteira. A criação e efetivação de outros programas ou projetos educacionais voltados para uma educação intercultural bi (ou tri) língua promoveria a valorização da cultura, o acolhimento, a diversidade, bem como a formação sociocultural dos indivíduos. Nessa perspectiva, é de suma importância uma proposta de formação de professores em que a concepção de currículo permita uma ampla discussão sobre os aspectos culturais que cercam as escolas de fronteira.

Nesse sentido, a formação de professores sempre estará em evidência, uma vez que

a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio - e modalidades Educação de Jovens e Adultos, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação escolar, visando assegurar a produção e a difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os quatro direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2017, p. 3).

Diante disso, colocar a formação inicial e continuada como um aspecto primordial para uma educação de qualidade, seja qual for o contexto educacional em que este profissional da educação esteja inserido, é de grande valia, tornando necessário expandir os programas e as políticas públicas, promovendo e facilitando o processo de ensino e aprendizagem, e proporcionando, ao professor da fronteira, uma formação mais significativa a fim de contribuir para o crescimento da convivência com o outro, já que a escola é um espaço aberto à diversidade.

Assim sendo, ressalta-se, ainda, que os professores entrevistados atuaram, e dois deles ainda atuam com crianças, adolescentes e jovens que pertenceram ao projeto Janokoida de educação trilingue, localizado no município de Pacaraima, fronteira entre Brasil e Venezuela. Dentro do projeto, todos os educandos eram imigrantes venezuelanos indígenas e não indígenas, e o trabalho desenvolvido pelos professores brasileiros e Waraos era em contexto trilingue.

Desta feita, muitas dificuldades surgiram ao longo deste trabalho. Ensinar a ler, escrever e interpretar textos num espaço com diversas línguas tornavam os desafios ainda mais crescentes. Portanto, ainda na existência do projeto Janokoida, um projeto de extensão chamado: *Metodologias para alfabetizar/letrando alunos imigrantes indígenas*, foi realizado a fim de contribuir na formação dos professores.

Dessa forma, jogos lúdicos foram construídos para desenvolver a leitura, a escrita, e a matemática, já que no projeto trabalhávamos numa perspectiva de alfabetização e letramento, por meio dos gêneros textuais. Uma inquietação dos professores observados durante a atuação da pesquisadora no projeto Janokoida estava relacionada à compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento que eram confundidos e trabalhados separadamente.

Em seguida, interrogamos os professores entrevistados se já tinham realizado alguma formação continuada ou desenvolvido trabalhos pedagógicos com turmas que se encontravam no processo de alfabetização e letramento. Perguntamos, ainda, se a Secretaria Municipal de Educação do município de Pacaraima já tinha ofertado cursos com essa temática. Eles responderam:

A1: Eu fiz uma formação ééé continuada, deixa eu ver, foi no tempo que eu tava fazendo a faculdade, eu fiz PIBID, eu passei 5 anos no PIBID né, mas era assim com os alunos já maiores. A gente participou de uma do PNAIC. Sim e eu já trabalhei com turmas que se encontram no processo de alfabetização, foi lá mesmo também e aqui na Casimiro.

A2: Não. Somente cursos mesmo de extensão, essas coisas. Ciclos de debate, essas coisas. Ah sim eu participei de alguns projetos na, no período que eu estava na Universidade Estadual de Roraima/UERR. Eu consegui ingressar num projeto de letramento Guariba, trabalhávamos com alfabetização, que aí foi meu primeiro contato que eu tive com as crianças. Alafnetização e letramento, então eu passei de

2016 à 2018 no projeto de letramento Guariba com o professor Devair Fiorotti e pra mim foi de grande ajuda que eu obtive muita experiência, tanto na parte ééé pedagógica.

A3: Sim. Já trabalhei com turmas que se encontram no processo de alfabetização. E alfabetização e letramento juntos não, os dois não. Se oferecem curso voltado para alfabetização e letramento, os dois num curso só eu não tenho recordação de ter acontecido, eu acredito que não, nessas duas temáticas juntas não, pelo menos do meu conhecimento não.

Conforme a resposta dos professores, a temática formação continuada necessita de uma atenção mais efetiva, pois a determinação de um trabalho pedagógico eficaz e significativo não depende exclusivamente da preparação do professor que está em sala de aula exercendo sua prática todos os dias.

A formação continuada é, sem dúvidas, o primeiro passo para a melhoria do ensino, e nota-se o papel fundamental que a universidade tem na formação de professores. Um exemplo claro disso é quando o profesoosor A2 diz:

*[...] eu participei de alguns projetos na, no período que eu estava na Universidade Estadual de Roraima/UERR. Eu consegui ingressar num projeto de letramento Guariba trabalhavamos com alfabetização, que aí foi meu primeiro contato que eu tive com as crianças. Alfabetização e letramento, então eu passei de 2016 a 2018 no projeto de letramento Guariba com o professor Devair Fiorotti e pra mim foi de grande ajuda que eu obtive muita experiência, tanto na parte ééé pedagógica.*

E acrescenta o professor A1: “*Eu fiz uma formação ééé continuada, deixa eu ver, foi no tempo que eu tava fazendo a faculdade, eu fiz PIBID, eu passei 5 anos no PIBID né [...]*”.

Como se observa a experiência com projetos de extensão dentro da academia contribui positivamente para a formação e a prática pedagógica dos professores. A relação entre teoria e prática precisa ser compreendida como um ponto crucial na preparação dos professores e, principalmente para os que se sentem despreparados. Com isso, Barreto (2008, p. 217) nos informa que

As instâncias de formação de professores do ensino superior necessitam das condições previstas no plano curricular, para garantir ao professor; o contínuo exercício da relação ação-reflexão, numa dimensão coletiva facilitando assim a relação teoria e prática, a construção de saberes específicos associados ao saber fazer e o incentivo à formação do professor e do aluno.

Tudo isso nos faz repensar sobre a aprendizagem ainda na universidade, pois é dentro do contexto educacional de um curso de graduação em licenciatura que aprendemos sobre a relação teoria e prática, mas que infelizmente não aprendemos a entender sobre a realidade escolar em que estamos inseridos. O conhecimento não se aplica em todos os contextos escolares, e quando nos referimos a contextos educacionais fronteiriços não conseguimos exercer a prática docente, pois não acolhemos como deveríamos a diversidade cultural e

linguística presente na sala de aula. Por isso, temas relacionados à educação têm desafiado inúmeros professores.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (Semecd), do município de Pacaraima - RR, na fronteira do Brasil/ Venezuela, como dito anteriormente, implantou, nos anos de 2019/2020, o programa Mais Alfabetização, que é um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), pela Portaria n.º 142/2018, e tem como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

De acordo com o MEC, o programa apresenta diretrizes a fim de fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, promover a integração com a política educacional da rede de ensino, integrar as atividades ao projeto político-pedagógico da rede e das unidades escolares, entre outras. Um outro programa ofertado aos professores do município de Pacaraima é o Tempo de Aprender, que foi aderido no ano de 2020/2021, e está direcionado para atingir alunos com dificuldades e melhorar a qualidade da alfabetização. É importante enfatizar que o programa Tempo de Aprender não tem como mapear se os professores realizam ou não o curso.

Quando explanamos sobre formação continuada, estamos falando do professor que se encontra em pleno exercício do seu trabalho docente. Sendo assim, o professor é consciente de que é necessário realizar cursos, capacitações ou participação em programas educacionais para melhoria de sua formação. A professora A1 afirmou ter participado do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), um programa do MEC que buscava assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade.

Todavia, a professora A3 afirma não ter conhecimento de cursos voltados para a alfabetização e letramento discorrendo que “[...] *os dois num curso só eu não tenho recordação de ter acontecido, eu acredito que não, nessas duas temáticas juntas não, pelo menos do meu conhecimento não*”. Isso demonstra que os cursos ofertados pela Secretaria de Educação, de fato, não são de conhecimento da professora A3. Portanto, cursos são ofertados, mas o professor precisa estar atento e buscar por mudanças significativas para sua formação.

## **5.2 Alfabetização e Letramento: conceitos, processos e práticas de aprendizagem**

Sabemos que a alfabetização inicia-se bem antes da criança ir para escola, embora o processo da alfabetização seja desenvolvido formalmente e o letramento esteja diretamente relacionado ao uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Nesse sentido, perguntamos aos

participantes da pesquisa o que entendiam sobre os conceitos de alfabetização e letramento. As respostas foram:

A1: Bom, o que entendo sobre alfabetização e letramento é que, por exemplo, se eles têm essas dificuldades né... a gente tem que procurar interagir com eles e puxar pro lado que facilita eles em aprender né. Sobre alfabetização e o letramento, tem criança que tu tá ensinando da lousa e ela tá sentadinha e elas não aprende, aí tu tem que procurar a maneira com que facilita ele pra ele aprender né, então é isso que eu entendo e muito deles tem essa dificuldade, uns não. Na hora que tu tá explicando na lousa eles já né, já pegam e outros não eles têm essa dificuldade de entender.

A2: Alfabetizar ... Acredito que alfabetizar é quando a gente tem um ... pegar aquela criança que não tem conhecimento algum e a gente começa a, a ensinar a aprender a ler e a conhecer as letrinhas, ela identificar em alguns momentos: “A eu aprendi essa letra, faz parte do alfabeto”. Então eu acredito que seja assim. Letrar acredito que seja quando a gente, quando a criança aprende, identifica aquelas letrinhas, que ela possa pegar aquelas letrinhas juntamente para formar sílabas mais simples e compostas, até mesmo frase.

A3: Alfabetização e letramento são termos distintos né que alfabetização é diferente de letramento, mas que ambos devem ser ... trabalhados simultaneamente, um não descarta a possibilidade de tá trabalhando junto com o outro. A criança ela começa o letramento é ... bem antes de ser inserida na escola que ela tem os primeiros contatos com as letrinhas, não é só diretamente na escola. Quando ela é inserida na escola é o processo de alfabetização que muitas vezes só se resume é ... é simplificando né a alfabetização é a criança saber ler e escrever e ela ter aquele conhecimento do sistema escrito, da nossa escrita, aí a alfabetização basicamente se resume nisso né. Já o lado do letramento é a criança letrada, ela tem assim o hábito, as habilidades e o prazer pela leitura e ela também, ela sabe distinguir diferentes ééé gêneros né e textos. E no caso da alfabetização ela requer assim uma ... vamos dizer uma técnica né, porque a criança tem que aprender a forma escrita de escrever um texto, ééé que começa da esquerda para direita, já no letramento não é mais no sentido de técnica como ocorre na alfabetização e eles são dois termos distintos, tentando resumir é basicamente isso. Uma criança alfabetizada é aquele aluno que sabe ler e escrever e uma criança letrada é aquela que vai além do saber ler e saber escrever, ela entende, ela interpreta, eu acredito que se resuma nisso.

No que concerne ao conceito de alfabetização e letramento, é necessário enfatizar que tanto a alfabetização quanto o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito, como já mencionado neste estudo. Nesse contexto, partindo dos pressupostos teóricos sobre o conceito de alfabetização e letramento, notamos que nem sempre o professor tem conhecimento de temas relacionados à educação.

A interpretação e o entendimento dos professores quanto aos conceitos nos fazem, novamente, refletir sobre a formação continuada para professores que atuam com turmas que se encontram no processo de alfabetização e letramento, especialmente quando nos referimos a crianças, adolescentes e jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem e que são falantes de outra língua. A professora A1 diz que:

*[...] Sobre alfabetização e o letramento, tem criança que tu tá ensinando da lousa e ela tá sentadinha e elas não aprende, aí tu tem que procurar a maneira com que*

*facilita ele, pra ele aprender né, então é isso que eu entendo e muito deles tem essa dificuldade, uns não [...].*

A análise da resposta difere de Perez e Bairon (2002, p. 66) quando nos afirmam que alfabetização:

*é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola.*

A autora destaca que a alfabetização também se inicia a partir dos conhecimentos prévios da criança. Conhecimentos estes que são adquiridos no meio em que ela vive, antes dela ir para a escola. Alfabetização ou alfabetizar é um ato que envolve o ensinar e o aprender, mas também é um processo, e o processo de alfabetização não termina nunca, e não existe o sujeito que sabe ou que não sabe, pois nenhum de nós somos alfabetizados igualmente e até os conceitos mudam de acordo com as culturas e as tecnologias, segundo Ferreiro (2015). Alfabetização vai além de saber codificar e decodificar códigos, trata-se de um processo amplo e os desafios aumentam quando partimos de espaços escolares em que a diversidade cultural e linguística é fortemente presente na sala de aula.

Na fala do professor A2, ao citar que: *“Alfabetizar ... Acredito que alfabetizar é quando a gente tem um ... pegar aquela criança que não tem conhecimento algum e a gente começa a, a ensinar a aprender a ler e a conhecer as letrinhas”*, é perceptível uma insegurança em explicar sua compreensão sobre o conceito de alfabetização. Isso demonstra os entraves vivenciados pelos professores da educação básica e o baixo nível nos dados educacionais. Nas escolas de fronteira, por exemplo, o processo de escolarização, algumas vezes, é compreendido pelos envolvidos no processo educativo apenas como escolas que reproduzem conflitos sociais gerados pelas diferenças existentes no contexto escolar.

Obviamente que o professor necessita rever sua prática pedagógica, levando em consideração o contexto escolar de fronteira e os conflitos culturais existentes acerca da língua, dos costumes e das crenças. Exercer práticas de alfabetização a partir de uma educação intercultural requer um olhar de alteridade para aquele que já tem uma história de vida, uma cultura. É evidente que as dificuldades dos professores aparecem nesse cenário de interculturalidade em que são constituídas novas identidades.

Assim sendo, alfabetização ou alfabetizar não significa apenas ensinar a criança ou o adulto a ler e escrever, mas realizar a interação dos sujeitos independentemente da sua cultura. O educar na fronteira coloca o professor e o aluno diante de uma relação com o outro, que não



fica apenas no diálogo, mas no convívio diário com tudo relacionado ao que o outro tem para oferecer, e a natureza de tudo isso está em saber administrar essa diversidade e compreender que as escolas são espaços de uma educação intercultural bi (ou tri) língues, onde problemáticas sempre vão existir.

Nesse sentido, os desafios que envolvem o ato de alfabetizar, especialmente em escolas de fronteira em que muitos alunos são imigrantes, como é o caso do projeto Janokoida, o processo de alfabetização e letramento precisa ser desenvolvido numa perspectiva intercultural de forma que o método não seja uma preocupação, mas que venha contribuir para o desenvolvimento da escrita, da leitura e da interpretação de textos dos alunos inseridos no processo. A prática pedagógica deve permitir significados na aprendizagem, promovendo não só o desenvolvimento social e cultural das crianças, jovens e adultos, mas a inserção em diferentes atividades escolares e sociais.

Portanto, a compreensão do conceito de letramento também é fundamental na formação dos professores, já que tanto a alfabetização quanto o letramento devem ser trabalhados juntos, como um único processo, como diz a professora A3 ao discorrer que: *“Alfabetização e letramento são termos distintos né que alfabetização é diferente de letramento, mas que ambos devem ser é ... trabalhados simultaneamente, um não descarta a possibilidade de tá trabalhando junto com o outro”*.

Diante disso, destacamos na perspectiva de Mendonça (2007, p. 46) que:

O conceito de letramento (e, por extensão, de sujeito letrado) surgiu para dar conta da complexidade de eventos que lidam com a escrita. Mais amplo que o conceito restrito de alfabetização, a noção de letramento inclui não só o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém.

Segundo a autora, o letramento é a função social, tanto do uso da escrita quanto da leitura, e ainda a interação destes no dia a dia. No projeto Janokoida, as atividades eram desenvolvidas por meio dos gêneros textuais trabalhados em contexto trilingue, mas na sua grande maioria na língua portuguesa, já que um dos objetivos do projeto era inserir os alunos pertencentes ao projeto na rede de ensino local.

A língua estava entre as dificuldades apresentadas pelos professores que se deparavam com crianças, adolescentes e jovens que tinham dificuldades em ler, escrever e interpretar textos, inclusive na sua língua materna. Outro desafio estava na interação verbal das três línguas: Warao, Espanhol e Português, já que se tratava de um espaço de aprendizagem não formal, com professores e alunado que buscavam mudança social.

Para essa questão, o letramento, muitas vezes não compreendido pelos professores, está relacionado à mudança social na perspectiva de Street (2014), que destaca a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento. Na categoria, a seguir, compreenderemos as dificuldades citadas acima em desenvolver a alfabetização e o letramento dos alunos imigrantes indígenas.

### **5.3 Alfabetizar letrando alunos imigrantes indígenas numa perspectiva intercultural: a questão do multilinguismo**

Com o que foi explanado até o presente momento, podemos concluir que o letramento se apresenta como um contexto mais amplo que a alfabetização e com diferentes significados. A formação continuada, bem como a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, está entre as problemáticas que afetam no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento de crianças, adolescentes e jovens. Todavia, este estudo buscou responder quais as dificuldades dos professores brasileiros em alfabetizar letrando crianças, adolescentes e jovens imigrantes indígenas inseridos num contexto fronteira/intercultural e trilingue.

Sendo assim, perguntamos aos entrevistados o que entendiam sobre alfabetizar letrando numa perspectiva intercultural e quais suas dificuldades em alfabetizar/letrando alunos imigrantes da etnia indígena Warao em contexto trilingue (Espanhol, Português e Warao). As respostas foram:

A1: Deixa eu ver aqui ... É assim como eu trabalhei lá, então a gente teve assim um pouco logo no início a dificuldade porque tem uns que eles falam o espanhol e tem uns que eles não falam o espanhol, então a gente teve essa dificuldade, porque ééé coisa pra gente que é certo pra eles eram errado né, é a cultura deles. Então eu tive um pouco dessa dificuldade de ensinar eles né, mas depois que eu fui praticando com eles e tinha um tutor (professores warao) na sala que ele fazia, por exemplo, tem palavras que eu falava e eles não entendiam, nem em espanhol eles não entendiam, então eles faziam a tradução né pros alunos. Então até aí foi a minha dificuldade.

A2: Acredito que seja alfabetizar é uma realidade pra outra, digamos de uma cultura pra outra, outra cultura, na minha cultura e no meu idioma, por exemplo.

A3: Eu acredito que aqui em Pacaraima por ser uma região já de fronteira essa interculturalidade né, intercultural ela é presente, acredito que constantemente e agora éla só acrescentou a mais essa particularidade né que agora teve dos ééé, além de serem estrangeiros né venezuelanos e indígenas né de outro país na nossa cidade que são essas peculiaridades que temos, que tem agora com os waraos. Que essa alfabetizar e letramento ééé e também pensar no outro, acredito que é isso. Pensar que são crianças distintas né, são diferentes é com outra cultura, é que não que mesmo que já estejam inserida no sistema agora de Pacaraima de ensino, mas tem que ser sempre diferenciado pra eles, no sentido que é outro idioma né outra língua, então tem ser pensado de uma maneira mais sucinta, mas simples né na compreensão pra eles. Porque éé se já tem a dificuldade com o brasileiro, imagina com os estrangeiros e de outra cultura por serem indígenas. Então acredito que requer um olhar mais criterioso

no sentido de levar em consideração essa diferença né que tem, essa interculturalidade e o professor tem que está ciente que tem que ser diferenciado.

Como se sabe, alfabetizar e letrar são processos distintos, mas interligados. Quando a criança, ou o adulto, é alfabetizado e letrado ao mesmo tempo, se torna capaz de exercer a leitura e a escrita nas práticas sociais, mas para isso é necessário proporcionar a convivência com leitura e escrita, inclusive no âmbito familiar.

No discurso dos professores entrevistados não há uma compreensão clara do que é alfabetizar letrando, quando o professor A2 nos diz que “*alfabetizar é uma realidade pra outra, digamos de uma cultura pra outra, outra cultura, na minha cultura e no meu idioma, por exemplo*”. Essa afirmativa do entrevistado confirma as dificuldades durante a prática de alfabetizar letrando alunos imigrantes, já que alfabetizar letrando é oportunizar situações de aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando e explorando os mais diversos tipos de textos e materiais didáticos. E se tratando de espaços escolares em contextos bi (ou tri) língues, é necessário realizar a integração das culturas por meio de atividades nas quais haja interação das línguas, como sugerem Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Dentro desse contexto, muitos alunos só têm acesso aos mais diversos tipos de textos por meio da escola. Quando essas escolas são de fronteira, o processo de alfabetização e letramento devem partir de uma perspectiva de educação intercultural, já que a escolarização é desenvolvida em contextos bi (ou tri) língues. Sendo assim, de acordo com a professora A3:

*[...] alfabetizar e letramento ééé e também pensar no outro, acredito que é isso. Pensar que são crianças distintas né, são diferentes é com outra cultura, é que mesmo que já estejam inseridas no sistema agora de Pacaraima de ensino, mas tem que ser sempre diferenciado pra eles, no sentido que é outro idioma né outra língua, então tem ser pensado de uma maneira mais suscinta, mas simples né na compreesão pra eles. Porque éé se já tem a dificuldade com o brasileiro, imagina com os estrangeiros e de outra cultura por serem indígenas [...].*

Neste viés, um letramento intercultural,

pressupõe uma educação baseada na premissa básica que considera os diferentes mundos que os diferentes aprendizes linguística e culturalmente trazem consigo para a sala de aula como sendo ricos receptáculos de recursos a serem considerados e não como origens de privações e, conseqüentemente, como obstáculos a serem superados (HALL, 2008, p. 47).

Trazendo para a realidade do projeto Janokoida e das escolas localizadas no município de Pacaraima, na fronteira do Brasil/Venezuela, percebemos a dificuldade do professor em colocar os alunos, especialmente alunos imigrantes, que na sua maioria são venezuelanos, indígenas e não indígenas, para interagir com a cultura do outro. As concepções didáticas e pedagógicas, algumas vezes, não atendem as necessidades dos alunos.

O trabalho desenvolvido em sala de aula dificilmente parte do que é colocado pelo autor, em considerar, primeiramente, o conhecimento prévio do aluno imigrante. Desconsidera-se a cultura, a língua e o que esse aluno tem para oferecer. Nesse contexto, as dificuldades dos professores iniciam quando enxergam tudo o que o aluno imigrante tem para oferecer e ensinar como um obstáculo para a prática docente, o que para muitos não será superado.

Uma questão que precisa de um olhar diferenciado por parte dos professores é o de receber em sala de aula crianças, adolescentes, jovens e até adultos que não tiveram acesso à escola, acarretando uma grande falha na alfabetização inicial e os impossibilitando-os de se tornarem letrados. E que:

para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (CARVALHO, 2015, p. 69).

Tomando como referência o que sugere a autora, sabemos que a realidade das escolas de fronteira perpassa desafios como o uso da língua, que é o primeiro passo para a adaptação, como já mencionado anteriormente. A professora A1 traz, na sua fala, que:

*[...] a gente teve essa dificuldade, porque ééé coisa pra gente que é certo pra eles eram errado né, é a cultura deles. Então eu tive um pouco dessa dificuldade de ensinar eles né, mas depois que eu fui praticando com eles e tinha um tutor (professores warao) na sala que ele fazia, por exemplo, tem palavras que eu falava e eles não entendiam, nem em espanhol eles não entendiam [...].*

**Como se sabe, a construção da identidade se dá na escola, já que é um espaço de socialização, conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010).**

**O município de Pacaraima, como já afirmamos, apresenta uma grande diversidade cultural e linguística e, conseqüentemente, as instituições de ensino são diversificadas e o contato com outras culturas geram os conflitos sociais. Com isso, a prática pedagógica para muitos professores torna-se uma árdua missão em que tudo é visto como um problema, desde a estrutura física da escola até os alunos dentro de sala de aula. A professora A3 que diz que:**

*A maior dificuldade não foi a questão do idioma e sim, comportamento de alguns alunos. Pois os mesmos não estão acostumados com certos limites e se esforçam em entender o que era ensinado. Eram crianças com faixa etária entre 7 a 10. Que estavam aprendendo o processo de alfabetização ainda. Pelo nível das atividades conseguiam acompanhar. Tinha um professor que falava a mesma língua warao e facilitava a compreensão, pois o mesmo sempre tentava traduzir para os alunos.*

Na fala da professora A3 é enfatizado que as crianças Waraos, com faixa etária entre 7 e 10 anos ainda se encontravam no processo de alfabetização, mas que pelo nível das

atividades conseguiam acompanhar. Isso nos remete às atividades rotineiras e que não contribuem no desenvolvimento da fala e da escrita da criança, adolescente ou jovem imigrante. Nesse ponto, entendemos que cabe ao professor ajudar os alunos no seu desenvolvimento. **O ensino, numa perspectiva bi (ou trilíngue), precisa iniciar pelo acolhimento dos alunos, e sabemos que nem sempre isso acontece.**

**Diante disso, uma reflexão de Zambrano (2017) nos traz a questão do multilinguismo, que também agrega ao processo de alfabetizar letrando, numa perspectiva de educação intercultural, quando nos afirma que a educação ou escolarização em contexto bilíngue ou multilíngue pode ser encontrada com indígenas, imigrantes, surdos ou nas fronteiras.**

A autora faz referência a uma educação em contexto de minorias e continua a discorrer que “todas as escolas, onde existem esses casos, apresentam um cenário sociolinguisticamente complexo, pois, nessas comunidades, podem ser faladas mais de uma língua ou mais de uma variedade” (ZAMBRANO, 2017, p. 25). No contexto das escolas de fronteira, a valorização precisa atingir a todos que fazem educação, respeitando e desenvolvendo tanto a alfabetização quanto o letramento, numa perspectiva intercultural, partindo, primeiramente, da interação cultural entre os alunos, de forma que não atinja sua identidade social.

#### **5.4 O processo de inserção dos alunos imigrantes venezuelanos indígenas: a interculturalidade em evidência**

O processo de inserção dos alunos imigrantes venezuelanos indígenas da etnia Warao se deu mediante o término das atividades que eram realizadas no Projeto Janokoida de Educação Trilíngue. O projeto tinha como objetivo oferecer uma formação alternativa, não convencional e trilíngue nas línguas Warao, Espanhol e Português para crianças, adolescentes e jovens residentes do abrigo Janokoida.

Com o fim das atividades no projeto Janokoida, a Prefeitura Municipal de Pacaraima, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, iniciou um projeto. Então, crianças, adolescentes e jovens que pertenciam ao projeto Janokoida passaram a frequentar o mesmo espaço de aprendizagem, mas dessa vez como alunos efetivos da rede municipal de ensino. A partir disso, novos professores foram contratados para atender a demanda de alunos imigrantes indígenas que foram matriculados nas escolas municipais de Pacaraima, contando com o auxílio dos professores Warao em cada turma.

Sendo assim, cerca de 147 alunos imigrantes indígenas da etnia Warao foram matriculados, segundo o censo do ano de 2019. Esse número mudava de acordo com a entrada e saída dos alunos que passavam pelo processo de interiorização com suas famílias ou com a evasão escolar. O quadro a seguir mostra como estavam divididos os alunos matriculados.

**Quadro 4** - Censo 2019 – Divisão dos alunos imigrantes indígenas da etnia Warao

<b>ETAPA</b>	<b>IDADE</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1º período</b>	<b>4 anos</b>	<b>13 alunos</b>	
<b>2º período</b>	<b>5 anos</b>	<b>15 alunos</b>	
<b>1º ano</b>	<b>6/7 anos</b>	<b>40 alunos</b>	
<b>2º ano</b>	<b>8 a 12 anos</b>	<b>79 alunos</b>	
<b>EJA</b>	<b>13 a 20 anos</b>		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como podemos observar no quadro, não apresentamos a quantidade de alunos matriculados na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No 2º ano do Ensino Fundamental foram matriculadas crianças com idades entre 8 e 12 anos de idade. É importante destacar que, na etnia Warao, crianças, adolescentes e jovens apresentavam um descompasso entre a idade e a etapa de ensino e, na sua maioria, os alunos ainda se encontravam no processo de alfabetização e letramento. Portanto, tiveram que ser matriculados na etapa de ensino citada anteriormente.

Dessa forma, o número de alunos matriculados teve um crescimento conforme o novo censo de 2020/2021 informado pela Secretaria Municipal de Educação. Atualmente existem 1.554 alunos estrangeiros matriculados nas escolas da sede, sendo a maioria venezuelanos, indígenas e não indígenas. Quanto aos alunos da etnia Warao, um passo muito importante foi dado na vida dos meninos e meninas que chegaram ao município de Pacaraima em busca de mudança social.

Nessa perspectiva, não poderíamos deixar de citar a importância e a evidência da interculturalidade nas escolas fronteiriças. Acerca disso, indagamos aos professores entrevistados sobre o que entendiam sobre interculturalidade e uma educação intercultural. As respostas foram as seguintes:

*A1: Assim eu entendo assim um pouco assim diferente né a cultura dele da nossa aqui, é muito assim diferente né, as comidas, as vezes até o modo de se expressar é diferente né, de se vestir, eles lá na escola, por exemplo lá, aqui eles já chegaram a se vestir, mas lá onde eles moravam antigamente o menino era coberto só a parte íntima, o resto eles andam assim, porque é na aldeia né. As vezes a gente pegava e comprava sandália pra eles, porque a gente pensava que eles andavam descalço porque não tinham né, aí eu [...] compravam sandália pra eles e no outro dia eles vinham descalço. Aí o tutor não é o jeito deles, deles andarem desse jeito, mas até se acostumar. As vezes a gente conseguia roupa pra eles [...]. Bom uma educação intercultural, o que eu entendo é que a gente tem que é ensinar eles e respeitar a cultura deles né, porque as vezes pra nós deve ser diferente, mas pra ele é normal. Então a gente tem que igualar né e encaixar uma na outra. E assim como eu ensinei eles eu aprendi muito com eles também né. Aprendi a fazer artesanato com eles que eu não sabia né, muita coisa, tecido eu aprendi, a gente mexeu com miçangas. Logo no final que a gente finalizou com eles e faltava o mês de dezembro, a gente fez uma feira de exposição de artesanato que eles construíram juntos com os professores. Então a gente aprendeu um pouco da cultura deles e transmitiu um pouco da nossa pra eles né.*

*A2: Interculturalidade eu acredito que seria ááá, essa, esse momento de inserir essa cultura nossa na cultura deles na nossa. Educação intercultural acredito eu que seria uma educação ééé, uma nova educação, uma educação diferente, uma educação deles dos waraos porque eles não, acredito eu que a educação deles não sejam igual a nossa, nenhuma é igual. Então pra eles seria essa interculturalidade, a nossa cultura inserida na cultura deles e vice e versa.*

*A3: Não respondeu.*

A interculturalidade, a partir da perspectiva de Lopes (2012, p. 69):

É um conceito dinâmico que supera o Multiculturalismo ao reconhecer a sociedade como um espaço de permanente interação; b) propugna não apenas o respeito à diversidade cultural, mas a necessidade da convivência e troca de experiências; c) procura recriar as culturas existentes, reconhecendo que se encontram em permanente transformação; d) propõe uma nova síntese cultural, o que implica a reelaboração dos modelos culturais preconcebidos; e) pressupõe a interação entre as culturas que, embora muitas vezes tensa, pode ser regulada.

De acordo com a autora, a interculturalidade exige interação e diálogo entre as culturas existentes, permitindo aprender e trocar experiências a partir da convivência com o outro. Nos contextos escolares fronteiriços, a interculturalidade promove a construção de novas identidades.

Quando perguntamos aos professores entrevistados o que compreendiam sobre interculturalidade e educação intercultural, o objetivo estava em perceber se os professores reconheciam as diferenças existentes na sua sala de aula. Destacamos a fala do professor A1 ao discorrer a respeito:

*Assim eu entendo assim um pouco assim diferente né a cultura dele da nossa aqui, é muito assim diferente né, as comidas, as vezes até o modo de se expressar é diferente né, de se vestir, eles lá na escola [...] Bom uma educação intercultural, o que eu entendo é que a gente tem que é ensinar eles e respeitar a cultura deles né, porque as vezes pra nós deve ser diferente, mas pra ele é normal [...].*

E completa o professor A2:

*Interculturalidade eu acredito que seria ááá, essa, esse momento de inserir essa cultura nossa na cultura deles na nossa. Educação intercultural acredito eu que seria uma educação ééé, uma nova educação, uma educação diferente, uma educação deles dos waraos porque eles não [...].*

Com base nos trechos citados acima, é perceptível um olhar de alteridade nas respostas dadas pelos professores, mas não na compreensão do que é interculturalidade e uma educação intercultural.

A prática pedagógica exercida pelos professores, atualmente, nas escolas de fronteira está sendo desenvolvida acerca de desafios impostos pela própria escola como a língua e a escolarização da criança imigrante, especialmente indígena, que, às vezes, não sabe ler e escrever na sua própria língua. Uma educação intercultural inicia-se pelo acolhimento e o respeito às diversas culturas existentes no espaço escolar.

Candau (2014) afirma que uma educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Um exemplo claro é que no projeto Janokoida a prática pedagógica desenvolvida pelos professores tentava incluir a cultura Warao nas atividades trabalhadas, como as práticas discursivas por meio dos gêneros textuais. O esforço e a dedicação estavam como um ponto positivo dos professores Warao que auxiliavam os professores brasileiros na tradução quando as dúvidas surgiam. Desta feita, as dificuldades não eram apenas dos professores brasileiros, mas também dos professores Warao que passavam pelo mesmo processo de aprendizagem dos alunos.

Contudo, uma educação intercultural deve fazer o professor refletir e acreditar que é capaz de realizar ações diferenciadas na sua prática pedagógica e de construir práticas educativas interculturais como a da professora A2 que ressalta:

*[...] assim como eu ensinei eles eu aprendi muito com eles também né. Aprendi a fazer artesanato com eles que eu não sabia né, muita coisa, tecido eu aprendi, a gente mexeu com miçangas. Logo no final que a gente finalizou com eles e faltava o mês de dezembro, a gente fez uma feira de exposição de artesanato que eles construíram juntos com os professores. Então a gente aprendeu um pouco da cultura deles e transmitiu um pouco da nossa pra eles né.*

Na perspectiva da fala da professora A2, uma educação intercultural deve iniciar, como dito anteriormente, acolhendo, primeiramente, a diversidade cultural e linguística presente nas escolas, e para que esse acolhimento dê um passo é necessário aprofundamento, mudanças e reflexão no currículo trabalhado. Todavia, é imprescindível que todo e qualquer trabalho desenvolvido com crianças, adolescentes e jovens imigrantes indígenas e não indígenas



contribua para a mudança social, e que a mudança cultural ocorra de forma que permita a integração de todos no processo educativo, inclusive os mais fragilizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tantas dificuldades e sofrimentos vivenciados, tanto pela questão da crise migratória da Venezuela no Brasil quanto pela pandemia da covid-19, não foi uma tarefa fácil realizar este estudo. No entanto, foi muito gratificante aprender e compreender os desafios dos professores da fronteira que atuaram no projeto Janokoida de educação trilingue.

Em meio à diversidade cultural e linguística presente nas escolas de Pacaraima, entender as dificuldades que os professores apresentam em alfabetizar letrando alunos imigrantes indígenas fez a pesquisadora repensar a própria prática pedagógica, bem como as políticas públicas direcionadas para as escolas de fronteira. Ao refletir sobre a interculturalidade e uma educação intercultural acerca das falas dos professores entrevistados, percebi que a prática pedagógica se dá por um caminho ainda distante do que diz o conceito de interculturalidade e educação intercultural. Falta muito para a prática de uma educação intercultural nos espaços escolares fronteiriços.

Ao analisar a questão da alfabetização e do letramento numa perspectiva intercultural, ainda dentro do projeto Janokoida, foi possível observar e chegar à conclusão de que a dificuldade inicial do professor que atua em espaços escolares fronteiriços está na língua, no acolhimento à diversidade, que não é aceita e que reflete diretamente na prática pedagógica, dificultando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Compreender e saber diferenciar, na prática, alfabetização de letramento também foi observado como uma dificuldade dos professores. Mesmo com a inserção dos alunos nas escolas da rede municipal de Pacaraima, o trabalho só era desenvolvido mediante o auxílio dos professores Waraos realizando a tradução da atividade em sala de aula.

Nesse contexto de dúvidas e incertezas, o que identificamos é que as línguas se misturam o tempo inteiro, mas a língua portuguesa e espanhola são as mais faladas. As atividades desenvolvidas são voltadas para o currículo já trabalhado nas escolas não permitindo espaço para a cultura Warao. É notável, durante o estudo, que a formação de professores não é entendida como algo prioritário para a melhoria na qualidade de ensino, inclusive no que diz

respeito às práticas de alfabetização e letramento de alunos imigrantes, especialmente indígenas.

Outra preocupação é que não há reflexões ou discussões sobre políticas públicas direcionadas para programas educacionais para as escolas de fronteira. Nessa perspectiva, acredito que o primeiro passo para auxiliar os professores diante das dificuldades apresentadas seria a reativação do Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira (Peibf) que é de fundamental importância para proporcionar aos professores mais segurança e aprendizado na sua prática pedagógica, e ainda a criação de outros programas e projetos que venha a contribuir, principalmente nas dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos apresentadas pelos alunos imigrantes indígenas.

Assim sendo, acredito ser imprescindível destacar que tanto os espaços não formais quanto formais de aprendizagem precisam se apropriar mais sobre os processos de alfabetização e letramento de alunos imigrantes, e ainda refletir o multilinguismo nas escolas como um ponto positivo e importante para a realização de atividades escolares que evidenciem a diversidade cultural e linguística existente.

Deste modo, torna-se necessário acolher as diferenças existentes no contexto escolar de fronteira, criando novas metodologias com objetivo de atender diretamente os alunos imigrantes que se encontram no processo de alfabetização e letramento. E ainda, abordar e realizar ações educacionais com temas sobre questões linguísticas em contexto de ensino bi (ou tri) língua a fim de contribuir na formação continuada dos professores, ajudando-os nas dificuldades relacionadas às práticas de alfabetização e letramento. Logo, este estudo buscou trazer um olhar diferenciado para o processo de alfabetização e letramento numa perspectiva intercultural de crianças, jovens e adultos imigrantes indígenas e para as dificuldades apresentadas pelos professores em desenvolver tal processo nas escolas de fronteira.

## REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. "Le Temps des Cultures Identitaires. Enquête sur le Retour du Diable à Tumaco (Pacifique Colombien)". *L'Homme*, v. 157, p. 87-114, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/lhomme.97>. Acesso em: 09 ago.2021.
- AGIER, Michel. **Migrações, descentramento e cosmopolitismo**. Uma antropologia das fronteiras. São Paulo/Maceió: Unesp/Ufal, 2015.
- ALKMIN, Tânia M. Sociolinguística: parte I. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.
- AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma psicologia humana**. Campinas: Alínea, 2001.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, M .A. S. C. Dilemas da inclusão na educação básica frente as diretrizes para a formação em pedagogia. *In*: BATISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial**: Diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 304-308.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 25 out. 2021.
- CANCLINI, Néstor García. **As Culturas Populares no Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 137-165.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 09 ago. 2021.
- CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Políticas culturais. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- FONSECA, João José S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Uece, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.
- GARCÍA CASTRO, Alvaro A. Mendicidad indígena: Los Warao Urbanos. **Boletín Antropológico**, n. 48, p. 79-90, 2000. Disponível em: <http://ciscuve.org/wp-content/uploads/2017/11/BAULA-Mendicidad-Indigena-Warao-Alvaro-Garcia-Castro.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.
- GERULEWIEZ, Marisa Vannini de. **El Chamán de los Canagueros**. Viejé por ei mundo indígena venezuelano. Caracas: El Perro y La Rana, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010.
- GOETHE INSTITUT. **Multilingualism: What is multilingualism?** 2015. Disponível em: <https://www.goethe.de/en/spr/mag/20492171.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- HALL, Joan K. Language education and culture. *In*: MAY, Stephen.; HORNBERGER, Nancy H. (Eds.). **Language Policy and Political Issues in Education**. New York: Springer Science and Business Media, 2008. p. 45-55.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pacaraima - População 2020**. IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/pacaraima/panorama>. Acesso em: 29 ago.2021.
- KATO, Mary. A. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.
- LOPES, Ana Maria D'Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, Ano XX, n. 38, p.

67-81, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/301>. Acesso em: 09 ago. 2021.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED / Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MAHER, Terezinha M. Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada** – suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 37-56.

MOREIRA, Daniel A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MORIN, Edgar. Le vie della complessità. *In*: BOCCHI, Gianluca; CERUTI, Mauro (Ed.). **La sfida della complessità**. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NANNI, Antonio. **L'educazione interculturale oggi in Italia**. Brescia: EMI, 1998.

OLEKSAK, Rita. Construindo uma estrutura para a alfabetização em avaliação nacional. **Anais em língua estrangeira**, v. 40, n. 4, pág. 565-565, 2007.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23. p. 149-155. mai/jun/jul/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8Sy5vMLBcBCMVy6qKgFSqwt/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 09 ago. 2021.

PEREZ, Clotilde; BAIRON, Sergio. **Comunicação & Marketing**. São Paulo: Futura, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. *In*: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Fronteiras culturais** – Brasil, Uruguai, Argentina. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2002, p. 35- 39.

RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. *In*: OLIVEIRA, Tito Carlos M. D. **Território sem Limites**: Estudos sobre Fronteiras. Campo Grande: UFMS, 2005. p. 9-15.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SIGNORINI, Inês. **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/outros-textos//semagdssoares.doc>. Acesso em: 21 set. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento desenvolvido, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Escolarização em contexto bilíngue na fronteira Brasil/Venezuela. **Linguagem em Foco** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 9, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1574>. Acesso em: 10 out. 2021.

ZIMMER, Márcia; FINGER, Indrid; SCHERER, Lilian. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. **ReVEL**, v. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_11\\_do\\_bilinguismo\\_ao\\_multilinguismo.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

## APÊNDICES

**Apêndice A** - Roteiro de Observação para sala de aula (Período em que a pesquisadora atuou no Projeto Janokoida de Educação Trilíngue)

**Apêndice B** - Roteiro de Entrevista (Professores brasileiros que atuaram no Projeto Janokoida de Educação Trilíngue)

**Apêndice A** - Roteiro de Observação para sala de aula (Período em que a pesquisadora atuou no Projeto Janokoida de Educação Trilíngue)

### ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NO PROJETO JANOKOIDA

1. Estrutura física do espaço de aprendizagem do projeto;
2. Características e descrições pedagógicas do projeto;
3. Recursos didáticos utilizados pelos professores;
4. Verificar como se dava as práticas de alfabetização e letramento em contexto trilíngue;
5. Observar as dificuldades dos professores Waraos e brasileiros em alfabetizar e letrar em contexto trilíngue;
6. Números de alunos que ainda não são alfabetizados.

**Apêndice B - Roteiro de Entrevista (Professores brasileiros que atuaram no Projeto Janokoida de Educação Trilíngue)**

**Instituição:** Universidade Estadual de Roraima (Uerr)

**Curso:** Mestrado Acadêmico em Educação

**Título:** Alfabetização e Letramento na fronteira Brasil/Venezuela: Do Canto do Guariba ao Projeto Janokoida de Educação Trilíngue

**Pesquisador (a):** Lívia Késsia da Silva Rocha Soares.

1. Fale sobre sua formação acadêmica (nome, sexo, idade, naturalidade, formação, tempo de serviço na área da educação, tempo de serviço no projeto janokoida de educação trilíngue, tempo de atuação como professor, etapas de ensino que já trabalhou).
2. Responda se você já trabalhou com turmas que se encontram no processo de alfabetização e letramento.
3. O que você sabe ou entende sobre os conceitos de alfabetização e letramento.
4. Fale o que é para você alfabetizar/letrando numa perspectiva intercultural.
5. Fale se você já fez ou faz alguma formação continuada voltada para a alfabetização e letramento.
6. A Secretaria Municipal de Educação de onde você exerce sua profissão de professor (a) oferece cursos ou formação continuada para alfabetização e letramento.
7. Fale sobre o seu trabalho desenvolvido no Projeto Janokoida de Educação Trilíngue.
8. Fale sobre as suas dificuldades em desenvolver sua prática pedagógica dentro do Projeto Janokoida de Educação Trilíngue.



9. Fale das suas dificuldades em alfabetizar/letrando alunos imigrantes da etnia indígena Warao em contexto trilingue (Espanhol, Português e Warao).
10. Fale como é trabalhar em escolas ou projetos de fronteira.
11. Fale o que você entende por interculturalidade.
12. Fale sobre o que você sabe ou entende por multilinguismo
13. O que é para você uma educação intercultural.
14. Fale o que é alfabetização e letramento numa perspectiva intercultural.
15. Você se acha preparado para trabalhar em contextos escolares bi (ou tri) língues.
16. Você acredita que trabalhar práticas de alfabetização e letramento com alunos imigrantes seria uma forma de acolher e inserir esses meninos e meninas nas práticas sociais de leitura e escrita na sociedade local.

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
<p><b>PERFIL DOS PARTICIPANTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b></p>	<p>Formação acadêmica (nome, sexo, idade, naturalidade, tempo de atuação na área de educação, tempo de atuação no projeto Janokoida e etapas de ensino que já atuou). Fale se você já fez ou faz alguma formação continuada voltada para a alfabetização e letramento. A Secretaria Municipal de Educação de onde você exerce sua profissão de professor (a) oferece cursos ou formação continuada para alfabetização e letramento.</p>
<p><b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS, PROCESSOS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM</b></p>	<p>Alfabetização e letramento (conceitos, processos e práticas de ensino e aprendizagem). O que você sabe ou entende sobre os conceitos de alfabetização e letramento.</p>
<p><b>ALFABETIZAR LETRANDO ALUNOS IMIGRANTES INDÍGENAS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: A QUESTÃO DO MULTILINGUISMO</b></p>	<p>Fale sobre as suas dificuldades em desenvolver sua prática pedagógica dentro do Projeto Janokoida de Educação Trilingue. Fale o que é para você alfabetizar/letrando numa perspectiva intercultural. Fale das suas dificuldades em alfabetizar/letrando alunos imigrantes da etnia indígena Warao em contexto trilingue (Espanhol, Português e Warao).</p>

<b>O PROCESSO DE INSERÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES VENEZUELANOS INDÍGENAS: A INTERCULTURALIDADE EM EVIDÊNCIA</b>	Fale o que você entende por interculturalidade. O que é para você uma educação intercultural.
---	---

## ANEXO

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



1. Projeto de Pesquisa: Alfabetização e Letramento na fronteira Brasil/Venezuela: Do Canto da Guerra ao Projeto Jemotele de Educação Trilingue.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 7			
3. Área Temática: Estudos com populações indígenas:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: LIVIA KESSIA DA SILVA ROCHA SOARES			
6. CPF: 030.737.293-48	7. Endereço (Rua, n.º): Avenida João Alves Brasil, nº 454 Casa 2 apt. 4 BOA VISTA, RORAIMA 69200000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 69091585348	10. Outro Telefone:	11. Email: livia_gds@hotmail.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela construção científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>22</u> , <u>03</u> , <u>2021</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	13. CNPJ: 08.240.805/0001-08	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (68) 3209-8493	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Commission Maria Spolli</u>	CPF: <u>380.390.190-15</u>		
Cargo/Função: <u>Coord. Hist. Adm. Educ.</u>	 Assinatura		
Data: <u>22</u> , <u>03</u> , <u>2021</u>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			