



Avaliação,
Políticas
e Expansão
**da Educação
Brasileira 7**

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 7

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A945 Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 7 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-464-1

DOI 10.22533/at.ed.641191007

1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.

CDD 379.981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS	
Maria Isabel Tromm	
Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.6411910071	
CAPÍTULO 2	6
A FORMAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA LINGUAGEM TEATRAL COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁXIS DOCENTE	
Hugo de Melo-Rodrigues	
José Albio Moreira de Sales	
Cicera Sineide Dantas Rodrigues	
Tatiana Maria Ribeiro Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910072	
CAPÍTULO 3	14
A IMPORTÂNCIA DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM LITERÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA	
Susana Vieira Rismo Nepomuceno	
Gabriela Alves Ferreira de Oliveira	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.6411910073	
CAPÍTULO 4	23
A UTILIZAÇÃO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	
Rosemary Carvalho de Sousa	
Raphael Alves Feitosa	
Gerlyson Rubens dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910074	
CAPÍTULO 5	29
AQUISIÇÃO DAS PRIMEIRAS FORMAS DA LINGUAGEM INFANTIL	
Givaldo Carlos Candrinho	
DOI 10.22533/at.ed.6411910075	
CAPÍTULO 6	33
ATIVIDADES DO PROJETO CAMINOS: ENTRE A LÍNGUA, A LITERATURA E A CULTURA ARGENTINA	
Carla Luciane Klos Schöninger	
Iasmin Assmann Cardoso da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910076	
CAPÍTULO 7	40
DA PAIDEIA NA GRÉCIA CLÁSSICA À RELAÇÃO COM O <i>CORPO UTÓPICO</i> FOUCAULTIANO: ILAÇÕES SOBRE O DIÁLOGO DO DRAMATURGO ARISTÓFANES NO BANQUETE, DE PLATÃO	
Yvisson Gomes dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6411910077	

CAPÍTULO 8	49
DALCÍDIO JURANDIR: UM ENSAIO SOBRE O ROMANCE DE FORMAÇÃO E A LITERATURA FORMATIVA	
Osileide de Jesus Lira Luzia Batista de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6411910078	
CAPÍTULO 9	59
DESDE LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES EN HONDURAS HACIA EL DISEÑO DE UNA MAESTRÍA INNOVADORA EN DIDÁCTICA DE LENGUAS Y CULTURAS	
Jean Noel Cooman José Alexis Espino	
DOI 10.22533/at.ed.6411910079	
CAPÍTULO 10	70
DESVENDANDO UM LUGAR NO TEATRO POR MEIO DO DANJURO: A TÉCNICA A FAVOR DA ADOLESCÊNCIA	
Leonardo Augusto Madureira de Castro Isabella Fernanda Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100710	
CAPÍTULO 11	79
EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS E VIVÊNCIAS DE CIDADANIA: A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	
Ariana Silva da Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.64119100711	
CAPÍTULO 12	94
FAÇA ARTE NO IFPR: ACESSO À EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO POR MEIO DA ARTE E DA CULTURA	
Máriam Trierveiler Pereira Kathleen Mariane da Silva Lorena Fernandes de Oliveira Terezinha dos Anjos Abrantes Creir da Silva Marcelo Trierveiler Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100712	
CAPÍTULO 13	112
GRUPO DE TEATRO CATARSE: O TEATRO COMO POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO SOBRE A INTOLERÂNCIA NA ATUALIDADE	
Ana Luiza Palhano Campos Silva Monick Munay Dantas da Silveira Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.64119100713	
CAPÍTULO 14	127
IDENTIDADES EM RISCO: O DISCURSO DISSONANTE DE CAROLINA MARIA DE JESUS	
Janaína Da Silva Sá	
DOI 10.22533/at.ed.64119100714	

CAPÍTULO 15	139
LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRIBUIÇÕES QUE OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO TEM NOS REVELADO	
Laine Cristina Forati de Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.64119100715	
CAPÍTULO 16	150
LITERATURA E GÊNEROS TEXTUAIS ADAPTADOS PARA A CULTURA SURDA	
Noemi Teresinha Gorte Nolevaiko	
DOI 10.22533/at.ed.64119100716	
CAPÍTULO 17	158
O GÊNERO RESENHA DE FILME: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
Thaís Cavalcanti dos Santos	
Kathia Alexandra Lara Canizares	
Rosa Maria Manzoni	
DOI 10.22533/at.ed.64119100717	
CAPÍTULO 18	172
A IMPORTÂNCIA DA AULA DE LITERATURA NA ESCOLA	
Andréa Portolomeos	
Sophia Assis Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.64119100718	
CAPÍTULO 19	179
O LETRAMENTO NA VOZ DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA	
Jéssica Fernanda da Silva Gomes	
Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.64119100719	
CAPÍTULO 20	185
O TEATRO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Aurora Fernanda Aquino Garcete	
DOI 10.22533/at.ed.64119100720	
CAPÍTULO 21	194
RELATO DE EXPERIÊNCIA SISTÊMICA EM SALA DE AULA: PROJETO PINTANDO COM GRAFITE - ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS, CUIABÁ, MT	
Dilma Aparecida Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100721	
CAPÍTULO 22	201
UMA ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DAS RODAS DE LEITURA	
Simone Aparecida Botega	
Andréa Portolomeos	
DOI 10.22533/at.ed.64119100722	

CAPÍTULO 23	209
UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE TEATRO NA EDUCAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DA INDÚSTRIA CULTURAL E DA SEMIFORMAÇÃO NAS PESQUISAS	
Leonardo Augusto Madureira de Castro	
Isabella Fernanda Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.64119100723	
CAPÍTULO 24	223
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO CARLOS-SP	
Ana Caroline Marques de Souza	
Caroline Bastos de Souza	
Laís Ferraz de Assis Pinto	
Ariele Gomes Botelho	
Adriele da Silva Braga	
Fernanda dos Santos Mendes	
Iury Antônio Oliveira Sá	
Rosilene Côrrea dos Santos Mendes	
Valmir Samuel Farias	
Maristela Carbol	
Fernanda Vieira Rodovalho Callegari	
DOI 10.22533/at.ed.64119100724	
CAPÍTULO 25	228
LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO SEXUAL ADOLESCER: ESPAÇO DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS	
Giseli Monteiro Gagliotto	
Franciele Lorenzi	
Franciéle Trichez Menin	
Gisele Arendt Pimentel	
Eritânia Silmara de Brittos	
DOI 10.22533/at.ed.64119100725	
CAPÍTULO 26	235
AQUISIÇÃO DAS PRIMEIRAS FORMAS DA LINGUAGEM INFANTIL	
Givaldo Carlos Candrinho	
DOI 10.22533/at.ed.64119100726	
SOBRE O ORGANIZADOR	239

EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS E VIVÊNCIAS DE CIDADANIA: A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ariana Silva da Fonseca

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Lisboa - Portugal

RESUMO: A diversidade cultural constitui um desafio ao ato educativo. A educação intercultural emerge como estratégia diferenciada que visa a valorização e integração de todas as culturas e a promoção da interação pacífica entre povos. A educação pré-escolar constitui um espaço para a exploração da literatura infantil, um veículo para fomentar a perspectiva intercultural e o contato com o outro. A investigação constituiu-se como uma metodologia participativa, em que as vozes das crianças se manifestaram e em que estas fossem perspectivadas como intervenientes ativos do seu processo de ensino-aprendizagem. Enquadrados numa dinâmica relacional, a interação entre as crianças, a ação da educadora e a participação dos pais, promoveram experiências e aprendizagens interculturais, realizadas através de processos dialógicos, reflexivos e empáticos.

O projeto desenvolveu-se numa sala de jardim de infância da rede privada. Teve como finalidade compreender o processo de desenvolvimento da consciência intercultural de crianças em idade pré-escolar, através do trabalho pedagógico com narrativas multiculturais.

Os dados recolhidos revelaram como se

constituiu o processo contínuo de aprendizagem, através do qual as crianças se apropriaram do trabalho educativo com as narrativas, para alicerçarem aprendizagens significativas e desenvolverem competência intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Intercultural; Educação Pré-Escolar; Literatura Infantil; Participação; Competência Intercultural.

ABSTRACT: Cultural diversity is an increasing challenge to the educational action. Intercultural education emerges as a differentiated strategy aimed at enhancing and integrating all cultures and promoting the peaceful interaction among peoples. Pre-school education is a space for exploring children's literature, which constitutes a vehicle for fostering an intercultural perspective and contact with others. This research was conceived as a participatory methodology, in which the children's voices were heard and in which children were seen as active participants in their teaching-learning process. Based on relational dynamics, the interaction between the children, the educator's action and the parent's participation, promoted intercultural experiences and learning, carried out through dialogic, reflexive and empathic processes. The project was developed with a kindergarten class of the private school network. It aimed to understand the process of developing intercultural awareness in pre-school children,

through pedagogical work with multicultural narratives. The collected data revealed how the continuous learning process was developed, whereby children used the educational work with narratives, to build meaningful learning experiences and develop intercultural competence.

KEYWORDS: Intercultural Education; Preschool Education; Children’s Literature; Participation; Intercultural Competence.

1 | INTRODUÇÃO

As sociedades têm atualmente uma realidade social multicultural, que influencia significativamente o domínio educativo. A interculturalidade sustenta uma estratégia dinâmica de correlação entre pessoas e culturas (Oliveira e Sequeira, 2012). Perspetiva uma componente de mudança na educação, que como base do processo educativo, deve fazer refletir sobre a sociedade atual. É imperativo que este processo contribua para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, reconhecendo e aceitando a individualidade de cada um, criando espaços dialógicos e de interação, onde todos possam participar, ser ouvidos e ter voz.

Atualmente, o sistema educativo tem vindo a reconhecer a importância da educação pré-escolar como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças, assumindo-se claramente que esta é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida. A educação pré-escolar assume-se como um espaço de promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, tendo como base a educação para a cidadania, numa perspetiva de consciencialização do Outro, através de experiências de natureza intercultural que possibilitem a compreensão de diferentes culturas (Silva et al, 2016).

No jardim de infância, o trabalho colaborativo entre adulto e criança, promove o envolvimento da criança como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al, 2016, p.31) e “protagonista central da sua aprendizagem” (Pinto e Santos, 2012, p.336), comprovando que o trabalho cooperativo entre crianças e adultos contribui amplamente para o desenvolvimento das relações interpessoais. Deste modo, o desenvolvimento da competência intercultural vai permitir interações sociais adequadas e harmoniosas nos vários contextos de diversidade (Deardorff, 2006), fomentando experiências de alteridade, consciencialização cultural e competências no domínio da cidadania (Ramos, 2007). O envolvimento de outros parceiros educativos neste processo, dará continuidade ao trabalho realizado em contexto escolar noutras esferas educativas, promovendo a participação de todos e promoção da igualdade de direitos, numa perspetiva democrática, cultural, social e cívica.

As histórias constituem-se como um dispositivo pedagógico (Cortesão e Stoer, 1996), para que a criança descubra o mundo envolvente e usufrua de um contacto precoce com a diversidade, que lhe vai permitir reconhecer e valorizar o Outro (Leite

e Rodrigues, 2000; Balça, 2003) e consciencializar-se para o exercício da cidadania, num mundo global. Então, fomentam a sensibilização à perspetiva intercultural, sendo que “multicultural literature in the classroom has the potential to promote intercultural competencies and to equip students to live in an increasingly diverse society” (Dolan, 2012:94).

Relacionando as narrativas multiculturais, com as dimensões da diversidade, educação e cidadania, a investigação pautou-se numa componente participativa, que focou o grupo como entidade social e cooperativa.



Quadro 1 - Eixos alicerçantes do projeto

PARTE I

2 | A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERSPETIVAS NUMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Numa esfera de fenómenos migratórios e de intensa globalização, a educação intercultural emerge como uma abordagem diferenciada, conjeturando uma abordagem baseada no respeito mútuo e na igualdade, concentrando-se no desenvolvimento de “capacidades dirigidas para a compreensão de diferentes modos de pensar e viver” (Oliveira e Sequeira, 2012, p.86).

Inserida em contexto escolar, articula um currículo adaptado às origens e necessidades dos alunos, valorizando as suas culturas de origem, num processo de ensino-aprendizagem coeso e coerente, de acordo com o contexto de cada aluno. Esta perspetiva é por isso pautada em processos de inclusão, proporcionando um espaço aberto, onde se partilham aprendizagens e diálogos e onde se desenvolvem

competências de igualdade, tolerância, respeito e cooperação. Deste modo pretende-se que os alunos, desde as idades mais precoces, partilhem oportunidades de convivência social onde possam vivenciar experiências educativas significativas para desenvolverem e alicerçarem estas competências.

Neste contexto, em que a diversidade cultural e o contato intercultural são visíveis nas sociedades, as competências interculturais (Byram, 1997; Deardorff, 2006) tornam-se numa resposta necessária. Assim, o desenvolvimento destas competências desempenha um papel fundamental na aprendizagem de convivência democrática, tendo a educação um importante papel no desenvolvimento destas. Do ponto de vista pedagógico e em idades mais precoces, é possível explorar e ensinar o conhecimento acerca dos outros, fomentando uma atitude de respeito por outras crenças e/ou valores.

É neste âmbito que a educação pré-escolar pode marcar a diferença enquanto espaço aberto à inclusão e à diversidade. É essencial que, nas primeiras etapas da educação, as crianças se familiarizem com conceitos importantes, que as vão ajudar a desenvolver as competências necessárias para se relacionarem com os seus pares, numa dimensão de respeito e complementaridade. Oliveira-Formosinho et al (2013) esclarecem a sua importância, pois é através deste que as crianças vão desenvolver competências, interiorizar normas e valores inerentes à vida em sociedade, promovendo atitudes essenciais à sua inserção social, quer na escola, quer na vida. Só desta forma, a criança vai deixar de ter uma visão centrada em si, para ser parte de um do grupo, aprendendo a trabalhar de forma cooperativa.

Para compreender o papel da educação pré-escolar e a sua articulação com a educação para a cidadania, deve explicitar-se que a grande finalidade da Educação Pré-Escolar é o desenvolvimento pessoal e social da criança, num quadro de cidadania democrática, “assegurando uma formação efetiva que propicie o conhecimento profundo do desenvolvimento da criança e dos modos de a integrar e fazer aprender os valores da democracia” (Marchão e Henriques, 2015, p.83). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) enfatizam particularmente a educação para a cidadania, ao nível da organização do ambiente educativo e da organização do grupo, o que vai permitir a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, dando à criança a oportunidade de se expressar, de escolher e decidir. Deste modo, as dinâmicas de interação com adultos e crianças levam a criança a interiorizar valores e a consciencializar-se de si e dos outros, num processo de educação para os valores e para uma vivência democrática.

3 | OS PROJETOS PARTICIPATIVOS: O PAPEL DA CRIANÇA, DA EDUCADORA DE INFÂNCIA E A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Promover a interculturalidade só é possível com a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo.

A relação adulto-criança é particularmente importante, pois deve promover a aprendizagem experiencial participativa e transformativa. Permite que a educadora de infância assuma o papel de mediadora cultural junto das crianças, partindo do contexto e das experiências de cada criança, promovendo a partilha de diferentes perspetivas, reconhecendo a existência de vários contextos socioculturais e a particularidade de cada um deles, através da promoção de interações entre os intervenientes.

A relação de pares deve ser vista numa perspetiva sociocolaborativa, valorizando durante a rotina diária “modos de participação e envolvimento das crianças na co-construção da aprendizagem experiencial - individualmente, em pares, em pequenos grupos, em grande grupo” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p.32). Para Lopes e Silva (2008), o elemento que faz com que os membros do grupo trabalhem juntos e de forma ativa - a interdependência positiva - é o núcleo da aprendizagem cooperativa. Para que o processo de aprendizagem melhore significativamente, as crianças devem avaliar as suas ações e tomar decisões acerca das suas condutas, o que também vai fortalecer o desenvolvimento das competências interpessoais.

Neste âmbito, o trabalho de equipa entre adulto-criança e criança-criança, vai funcionar como processo interativo (Hoffmann, 2012), que vai promover o envolvimento das crianças, sendo que é “em participação, pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p.72). Assim, a pedagogia em participação, promove a liberdade e a cooperação, levando a criança a participar na sua construção, tornando as aprendizagens realmente significativas. Esta vai interligar-se com o trabalho de projeto, uma abordagem que pretende construir o conhecimento a partir de uma perspetiva holística e democrática, que permite à criança ser ouvida, pois tem “uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica (...) [com] capacidade como construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na sua aprendizagem” (Ibid.).

Deste modo, as aprendizagens que as crianças realizam no jardim de infância, tem influência na esfera familiar, pois o que a criança transmite em casa, irá resultar em diálogos, facilitando as relações familiares e conseqüentemente, contribuindo para o interesse da família e para a sua participação na vida escolar (Silva et al, 2016). Assim, as crianças podem funcionar como mediadoras entre a escola e a família, facilitando a aproximação, comunicação, interação e a colaboração entre as duas ‘instituições’, quer de forma direta, quer indireta. Este processo é benéfico para todos os intervenientes no processo educativo e ajuda as crianças a desenvolverem as suas competências sociais, a sentirem-se capazes na justificação das suas escolhas pessoais e na tomada de decisões.

4 | A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O jardim de infância é um local privilegiado para a exploração da literatura infantil. Sabendo que na educação pré-escolar “o tempo é de cada criança” (Silva et al,

2016, p.27), é essencial a organização do ambiente educativo, para que este permita a interiorização de aprendizagens, numa perspetiva holística. A intencionalidade educativa da educadora de infância na diversificação de tempos e espaços educativos, focando as múltiplas dimensões da aprendizagem elencadas nas áreas de conteúdo do pré-escolar (Ibid.), para fomentar o desenvolvimento de “capacidades críticas indispensáveis [...]” (Unesco, 2009, p.16), é fundamental.

Sendo que uma das principais funções da escola é a formação do indivíduo leitor, esta torna-se espaço privilegiado de acesso ao mundo da escrita, em todas as idades. É neste âmbito que o tempo para a exploração da literatura emerge. As suas possibilidades pedagógicas incluem uma pluralidade de perspetivas que se estendem ao nível da educação emocional, afetiva, cognitiva, linguística, social e cultural, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de observação e de memorização, associadas a momentos de fruição.

Constituindo-se como uma ferramenta pedagógica relevante, o trabalho com a literatura enreda inúmeras possibilidades de exploração em contexto educativo, sendo o trabalho a partir de histórias considerado como um dispositivo pedagógico eficiente (Cortesão e Stoer, 1996), para que a criança descubra o mundo envolvente e usufrua de um contacto precoce com a diversidade, que lhe vai permitir reconhecer e valorizar o Outro (Leite e Rodrigues, 2000; Balça 2007) e compreender a diversidade do mundo onde está inserida. As mensagens transmitidas através do seu texto promovem a aquisição de novos saberes acerca de outros povos, culturas e tradições, dando à criança um panorama acerca de realidades diferentes. Assim, as histórias constituem-se como um veículo incontornável para fomentar a educação intercultural (Dolan, 2014).

Neste âmbito, o livro infantil, em particular quando aborda a temática da diversidade cultural de modo intencional, é uma estratégia que pode concorrer para aprendizagem e compreensão intercultural da parte das crianças (Morgado e Pires, 2010).

PARTE II

5 | OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Atualmente podemos encontrar vários materiais literários, que evidenciam temas sociais emergentes como a multiculturalidade ou o racismo, assim como estereótipos e preconceitos, visíveis no quotidiano, o que torna o livro infantil numa ferramenta cultural essencial, para apoiar a criança no conhecimento e relacionamento com o mundo envolvente, ajudando-a a compreender as relações entre as pessoas (Azevedo, 2006), promovendo a emergência de pensamentos críticos acerca da realidade (Colomer, 1999; Morgado e Pires, 2010) e permitindo à criança conhecer-se a si e ao

Outro (Azevedo, 2006), para que possa determinar as suas próprias representações.

Foi definida como problemática do estudo a compreensão do contributo do trabalho pedagógico com base na literatura infantil, para o desenvolvimento da interculturalidade por parte de um grupo de crianças, tendo sido estabelecidos como objetivos da investigação: (i) compreender as experiências interculturais de exploração de literatura infantil, patentes nas relações sociais das crianças com pares e adultos e na sua perceção do mundo envolvente; (ii) compreender as aprendizagens interculturais patentes no comportamento das crianças; (iii) fomentar o desenvolvimento da competência intercultural nas crianças.

6 | METODOLOGIA E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO

O estudo foi desenvolvido através de um projeto de intervenção implementado com um grupo multicultural de 24 crianças com 4/5 anos. O projeto visou a integração de conteúdos curriculares a partir da exploração de histórias com temas sociopolíticos atuais, numa perspetiva holística.

Constituiu uma investigação-ação participativa, que pretendeu compreender como se processam as dinâmicas que levam ao desenvolvimento da consciência e competência intercultural em crianças do pré-escolar. Utilizando como estratégia, narrativas infantis, pretenderam-se fomentar hábitos de reflexão conjunta, através da ação participada das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem. Os dados foram recolhidos através de observação participante, notas de campo e meios audiovisuais durante um período de oito meses.

Deste modo, associaram-se cinco histórias, às divisões por continentes que constituem o mundo, estando o projeto organizado de acordo com as áreas de conteúdo da educação pré-escolar (Silva et al, 2016), em blocos de intervenção distintos, onde através de atividades pedagógicas foram abordadas diferentes áreas e/ou temas sociopolíticos, tal como é visível no quadro 1.

Bloco de Intervenção	História explorada	Conteúdos/Temas
A Continente: Europa	O nabo gigante	- Diversidade cultural e linguística; -Gastronomia típica europeia; -Arte e património.
B Continente: África	A surpresa de Handa	- Diversidade cultural e linguística; - Músicas/ danças tradicionais africanas; - Arte africana.
C Continente: América do Norte	As cores de Mateus	- Diversidade cultural; - Racismo; - Adoção.
D Continente: América do Sul	Dançar nas nuvens	- Diversidade cultural; - Figuras/ festividades tradicionais brasileiras; - Migração.

E Continentes: Ásia	Lili e o jardim da Índia	- Diversidade cultural e religiosa; - Tradições religiosas do Hinduísmo.
------------------------	--------------------------	---

Quadro 1 - Organização da operacionalização do projeto

7 | RESULTADOS

Através do cruzamento de dados, evidenciam-se as mudanças observáveis no comportamento das crianças, durante e após o trabalho pedagógico com as histórias infantis.

As experiências interculturais fomentadas agiram como estratégia educativa (Oliveira e Sequeira, 2012) e como elemento potenciador de aprendizagens. Deste modo, existiram diferentes experiências decorrentes do processo, que se enumeram de seguida:

I. O envolvimento crescente da participação das crianças na construção e desenvolvimento do projeto;

Segundo Carvalho (2015) reconhecer a criança como ator social implica que o processo educativo incida em “escutar suas vozes e incluir suas formas próprias de pensar e agir (...)” (Ibid., p.125), criando espaços de abertura que potenciaram a participação e as escolhas nos diálogos de grupo e nas propostas a serem realizadas. Assim, a metodologia de trabalho de projeto focou-se numa perspetiva de aprendizagem colaborativa (Cortesão e Stoer, 1996; Oliveira-Formosinho et al, 2011; Malavasi e Zoccatelli, 2013) e valorizou os interesses das crianças, que sob a mediação da educadora se envolveram em trocas de ideias, na planificação das atividades e nas pesquisas realizadas (Vasconcelos et al, 2012), tendo em conta os seus interesses e implicando-as ativamente nas experiências, para que as aprendizagens se tornassem realmente significativas e promovessem o trabalho cooperativo, o respeito mútuo e a aceitação do ponto de vista do Outro. Existiram crianças que tomaram a iniciativa de forma recorrente, para propor e/ou escolher uma atividade ou pesquisa relacionada com o tema a explorar, pretendendo dar a sua opinião em contexto de grupo e tendo capacidade para fundamentarem o seu ponto de vista.

O grupo divulgou as suas pesquisas e conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento das atividades e das interações resultantes destas, aos colegas da instituição, especialmente no trabalho de projeto C que se movia à volta do preconceito do racismo e da discriminação. Neste projeto refletiram em torno da questão “Como podemos combater o racismo?”. Este tema mobilizou ‘ferramentas’ emocionais e empáticas no grupo, notório na nota de campo: “A L.C. disse: aprendemos que temos que ser amigos de todos os meninos, não faz mal ser diferente, isso é bonito”. Afirmações como esta denotam a integração de conhecimentos, e a sensibilização a atitudes e competências ligados à interculturalidade, comprovando o papel da pedagogia de projeto na criação de uma cultura escolar que fomenta o papel da

criança como um ser capaz, pensante, que carece de compreender o mundo que a rodeia e nele participar, que vê a criança como “alguém aberto ao novo e ao diferente” (Barbosa e Horn, 2008, p.87).

As interações entre pares foram um dos fatores potenciadores do desenvolvimento do grupo, funcionando como um catalisador da construção coletiva. Existiram vários espaços de diálogo e reflexão entre crianças e adulto-criança. O processo de mudança no grupo foi sentido ao longo do projeto, tornando-se mais evidente em momentos de interação, quer em pequeno, quer em grande grupo.

II. A participação das famílias e a mediação das crianças na relação escola-família;

As famílias nucleares, nomeadamente os pais e alguns avós, atuaram como entidades de apoio aos interesses das crianças, servindo de coorientadores e consequentemente de facilitadores do desenvolvimento de competência intercultural. Deste modo, as dinâmicas de participação familiar tiveram também um papel fundamental nas experiências interculturais vivenciadas (Silva et al, 2016). Existiram diversos momentos em que as famílias concretizaram intervenções, quer em contexto de sala, quer em contexto familiar.

A interação e os processos dialógicos das crianças com os adultos de referência, nomeadamente com a equipa de sala e as famílias, contribuíram para alargar as trocas de informação das crianças a outros contextos, o que lhes permitiu aumentar os seus conhecimentos a outros contextos e criar uma maior proximidade/interação entre escola e família (Silva et al, 2016). Neste âmbito, é importante salientar o trabalho efetuado a dois níveis: **as crianças como mediadoras da relação escola-família** (Ibid.), em que os comportamentos das crianças promoveram a continuidade das aprendizagens escolares no contexto familiar (McDermott, 2008), pois estas foram promovendo diálogos constantes, onde reportavam as temáticas apreendidas nas histórias, dando um papel de maior destaque aos pais, na sua vida escolar, evidente nas **opiniões expressas pelas famílias no decorrer do desenvolvimento do projeto**. Potenciar as relações entre a família e a escola, fomenta uma “escola intercultural” (Silva, 2003), pois ambos os agentes são considerados partes igualitárias do processo de ensino-aprendizagem, tendo os dois uma influência basilar na vida escolar das crianças.

III. A integração de conteúdos curriculares a partir da exploração das histórias, numa perspetiva holística;

O projeto de intervenção pautou-se pela integração de conteúdos que articulassem o currículo pré-escolar, encadeando todas as áreas de conteúdo, o que pressupõe a aprendizagem numa perspetiva holística, “dado que a construção do saber se processa de forma integrada e há inter-relações entre os diferentes conteúdos” (Silva et al, 2016:31), com os fundamentos educativos descritos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), que se correlacionam com as conceções da

educação intercultural, expressas através das áreas e temas sociais explorados ao longo da intervenção pedagógica e manifestados nas aprendizagens realizadas nas diferentes dimensões dos modelos de competência intercultural de Byram (1997) e de Deardorff (2006).

Deste modo, os processos colaborativos, assim como as narrativas, foram o veículo para a integração curricular, emergindo como uma dinâmica alargada, através do envolvimento das crianças no processo de descoberta do Outro, na exploração dos conhecimentos acerca do meio envolvente e na reflexão acerca da diversidade. As crianças realizaram aprendizagens significativas, sendo capazes de as aplicarem em contexto, mobilizando os conhecimentos nas diferentes áreas de conteúdo de forma integrada.

No contexto da educação de infância, a aprendizagem acontece nas vivências diárias e é a partir das interações realizadas, que as crianças vão desenvolvendo gradualmente as competências nas várias áreas, o que foi evidente no que concerne às aprendizagens interculturais patentes nos comportamentos do grupo de crianças.

Os modelos de competência intercultural de Byram (1997) e Deardorff (2006) privilegiam as **atitudes** como dimensão primordial a trabalhar, de forma a desenvolver a autoconsciência e transformação gradual dessas atitudes como elementos essenciais, no processo de desenvolvimento de competência intercultural. Ao longo do projeto de intervenção, várias crianças evidenciaram uma sensibilização nesta dimensão, manifestada através da compreensão das outras culturas, por meio da observação de elementos visuais presentes nas ilustrações dos livros. Manifestaram também atitudes de curiosidade e interesse pelas culturas, costumes e tradições do Outro, o que foi observável nas atividades desenvolvidas nos vários blocos de intervenção do projeto.

À medida que o projeto se desenvolvia as crianças evidenciaram também aprendizagens, que se integram nas dimensões seguintes dos modelos de Byram (1997) e Deardorff (2006), respetivamente - **conhecimentos e compreensão** - nomeadamente ao nível da integração de conhecimentos acerca da cultura do Outro e consciencialização da sua própria identidade cultural, pois compreender a nossa própria cultura é uma ponte para compreender a dos outros (Byram, 2008; Ramos, 2011, 2013).

Nesta dimensão salienta-se o reconhecimento da diversidade como forma de semelhança (Byram, 2008; Ramos, 2011,2013) e a consciencialização emergente da existência de outras identidades sociais e culturais (Oliveira e Sequeira. 2012), visível ao nível das conceções de: (1) diversidade linguística (Byram, Gribkova e Starkey, 2002) nomeadamente relativas à consciencialização acerca de outros reportórios linguísticos; (2) identificação de diferentes manifestações religiosas; (3) consciencialização de tradições de outros povos como fator de identidade cultural. Ramos (2011, 2013) defende que conhecer e compreender normas, valores e códigos culturais, consciencializa para as especificidades de cada cultura, uma componente incontornável para desenvolver competências no domínio intercultural.

Transversalmente a estas aprendizagens, as crianças evidenciaram **skills** emergentes, componentes essenciais à dimensão referida e necessárias à mobilização do conhecimento e compreensão do Outro, que levam o sujeito a saber ouvir, interpretar e relacionar-se com o que é culturalmente diferenciado, fundamentais no desenvolvimento da consciência intercultural, tal como preconizado nos modelos de Byram (1997) e Deardorff (2006). Deve destacar-se que o grupo iniciou o processo de **consciencialização acerca da importância de alguns temas sociais explorados**. O vínculo afetivo da adoção, assim como a conceção de racismo - identificação de atitudes discriminatórias/ formas de combater o racismo (Morgado e Pires, 2010) - foram algumas das aprendizagens mais patentes nos comportamentos das crianças. A familiarização com o fenómeno migratório foi outro ponto fundamental do projeto. Esta consciencialização é necessária “for all citizens, including our young learners, to understand the complex issue of seeking refuge” (Dolan, 2014, p.95) e está intimamente relacionados com noções de justiça, igualdade, respeito mútuo e liberdade (Ibid.). Este conceito foi explorado em estreita ligação com as estruturas familiares multiculturais. O contato precoce do grupo com estas perspetivas globalizantes permitiu o conhecimento de diferentes realidades. Um aspeto importante a ressaltar, é defendido em ambos os modelos e pauta-se na familiarização com noções precoces de **alteridade**, em que elementos do grupo demonstraram compreender a interação/interdependência do Outro, outra componente necessária para o desenvolvimento de consciência intercultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Ramos, 2011,2013).

Neste âmbito, a aprendizagem intercultural emergente - e mais evidente - foi a **capacidade empática** que algumas das crianças começaram a evidenciar no decorrer do projeto, nomeadamente pela personagem Mateus, figura central da história explorada no bloco de intervenção C. Após compreenderem a história e interiorizarem os seus conteúdos, as crianças começaram a contextualizar o tema do racismo, com as situações que observaram na história, evidenciando sensibilização à discriminação da qual a personagem foi vítima.

A última dimensão do modelo de Byram (1997) remete para a **consciência cultural**, numa visão mais ampla da multiculturalidade, assim como de questões ligadas às temáticas sociais, tais como o preconceito, o racismo, a migração ou a adoção. Esta dimensão é visível nos comportamentos evidenciados pelas crianças (Deardorff, 2006), sendo que todas as aprendizagens explicitadas anteriormente podem considerar-se uma manifestação da consciência (inter)cultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Ramos, 2011,2013).

Tendo em consideração que no ensino pré-escolar o tempo incorpora dinâmicas de participação no trabalho educativo e inclui experiências múltiplas, linguagens plurais e diferentes culturas (Oliveira-Formosinho et al, 2011) e o espaço se considera “como um território organizado para a aprendizagem [...] aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades [...] Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais” (Ibid., p.11), os momentos de brincadeira livre, evidenciaram-

se como espaços de aprendizagens culturais. Assim, nestes momentos, o grupo criou diversas situações de jogo simbólico em que eram “pessoas de outros países”, recriando situações retratadas nas histórias e utilizando os materiais presentes nas áreas de atividade, para recriar tradições, como trajes ou alimentação típicas. Estes momentos servem também como exemplos das marcas de **comportamento observável resultante do conhecimento interiorizado** (Deardorff, 2006).

Deste modo, o desenvolvimento da competência intercultural emergiu como transversal, quer às experiências, quer às aprendizagens interculturais, sendo concretizado através destas (Unesco, 2013).

8 | CONCLUSÕES

A investigação-ação constituiu-se como uma metodologia que pretendia modificar a realidade educativa, mobilizando de forma mais sistemática, a participação e colaboração direta dos intervenientes (Máximo-Esteves, 2008) no processo educativo - crianças e famílias nucleares - atribuindo-lhes um papel ativo no processo educativo.

Gradativamente, os diálogos e reflexões em conjunto levaram as crianças a desenvolverem o seu espírito crítico, a questionarem, a exporem ideias, a sistematizarem a informação, a formularem hipóteses acerca daquilo que iam observando e aprendendo (Malavasi e Zoccatelli, 2013), assim como a refletirem na sua forma de estar e ser em relação ao Outro, na resolução de conflitos, no saber ouvir e no colocar-se no lugar do Outro. No contexto da investigação realizada, os tempos em grande grupo, evidenciaram-se como espaços em que as crianças trocavam ideias e “puderam expor os seus interesses, suas preocupações [...]” (Carvalho, 2015, p.135), o que culminou na observação de posturas mais reflexivas e interventivas por parte do grupo e conseqüentemente a alterações nos processos emocionais e sociais e aprendizagens significativas no domínio intercultural, especialmente ao nível do respeito e valorização de diferentes identidades culturais (Morgado e Pires, 2010).

Esta espiral de experiências gerou múltiplas aprendizagens e conseqüentemente, a partilha das descobertas realizadas no ambiente escolar, com os pais. A mediação criança-família-escola levou ao interesse e participação ativa de grande maioria das famílias. Os projetos participativos - trabalhos de projeto desenvolvidos com as crianças e projetos em parceria com os pais - foram fundamentais para o sucesso da investigação e para as aprendizagens desenvolvidas (Lopes e Silva, 2008).

Visto que a diversidade cultural foi encarada como uma fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem, foi importante rentabilizar os saberes e culturas presentes no grupo, interligando-os com as histórias exploradas, pois a abordagem do “conhecimento do mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem” (Silva et al, 2016:85). Assim, os países escolhidos para ‘explorar’ envolveram estas culturas, no sentido de promover uma conexão às raízes

culturais destas crianças.

As vivências interculturais experienciadas no decorrer do processo educativo, permitiram ao grupo desenvolver competências em várias áreas e demonstrar atitudes positivas face a elementos que retratavam a diversidade. Subentende-se que os efeitos das experiências interculturais na integração das aprendizagens de outras culturas no espaço escolar foram positivos, numa perspetiva de educação para a cidadania intercultural (Byram, 2008). Neste âmbito deve ainda ressaltar-se a educação pré-escolar, como ambiente promotor de experiências ao nível do diálogo e da participação e de aprendizagens ao nível do saber-ser (Mendonça, 1994).

As pesquisas e observações de imagens realizadas em conjunto, e a partir das histórias, permitiram às crianças afirmar as suas necessidades educativas face às problemáticas emergentes e funcionaram como reflexões conjuntas em torno dos tópicos de natureza (inter)cultural, tais como o racismo, a migração ou a religião. Ao longo da exploração das histórias, o grupo revelou atitudes de compreensão, cooperação, sensibilização à valorização cultural e alteridade, demonstrando ainda ter uma atitude empática e positiva face às diferenças, características de outras culturas. O facto de realizarem comparações entre culturas, em diferentes ocasiões, denotou uma forte ligação com as experiências vivenciadas, a todos os níveis, efetivando que “to hear [these] stories and to learn about the experiences of others” (Dolan, 2014, p.93), tem potencial de transformação relacional, preparando a criança para novas práticas de cidadania e possivelmente para uma atuação mais consciente como futuro cidadão.

As histórias atuaram como estratégia pedagógica (Cortesão e Stoer, 1996; Leite e Rodrigues, 2000) para familiarizar o grupo com a diversidade (Magos, 2009), desencadeando processos reflexivos sobre a compreensão do mundo envolvente (Mesquita, 2007), processos esses que atuaram como promotores do desenvolvimento da consciência intercultural (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Ramos, 2011,2013). O trabalho pedagógico com as cinco histórias de literatura infantil constituiu-se ainda como núcleo agregador das aprendizagens realizadas e da exploração de áreas e/ou temas relacionados com a diversidade cultural (Magos, 2009; Morgado e Pires, 2010), como veículo de transmissão de conteúdos e de promoção de valores (Short, 2009), levando as crianças a “immerse themselves in story worlds, gaining insights into how people feel, live, and think around the world” (Short, 2009. p.1).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Literatura infantil e leitores, da teoria às práticas**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2006.

BALÇA, A. Somos todos irmãos, somos todos diferentes. A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural. In: AZEVEDO, F.; RAMOS, R.; PEREIRA, I.; SILVA, S.; ROSA, M.; ALMEIDA, A. A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. **Actas do**

I Encontro Internacional. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. p. 421-428.

BALÇA, A. “Era uma vez...” da literatura infantil à educação para a cidadania. In: Azevedo, F.; Araújo, J. M.; Pereira, C.S.; Araújo, A. F. **Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil.** Gaia: Gailivro, 2007. p.478-486.

BARBOSA, M.C.S; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** São Paulo: Artmed Editora, 2008.

BYRAM, M. A model for intercultural communicative competence. In: Byram, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence.** Clevedon: Multilingual Matters, 1997. p.31-55.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.** Strasbourg: Council of Europe, 2002.

BYRAM, M. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections.** Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

CARVALHO, R.S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, Brasil, v.41, p.124-141, 2015.

COLOMER, T. **Introducción a la literatura infantil y juvenil.** Madrid: Síntesis Editorial, 1999.

CORTESÃO, L.; STOER, S. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. **Inovação**, Lisboa, v.9, p. 35-51, 1996.

DEARDORFF, D. K. **The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) - North Carolina State University, North Carolina, 2006.

DOLAN, A.M. Intercultural Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers. **Children’s Literature in English Language Education Journal**, v.2, n.1, p.92-109, 2014.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora na educação infantil. In: Cardona, M.J.; Guimarães, C.M. **Avaliação na educação de infância.** Viseu: Psicosoma, 2012, p.254-266.

LEITE, C.; RODRIGUES, M. L. **Contar um conto, acrescentar um ponto: uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

LOPES, J.; SILVA, H.S. **Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância.** Maia: Areal Editores, 2008.

MAGOS, K. **Tell it with a folk tale. The contribution of folk tales to intercultural education.** Athens: Migration Policy Institute, 2009.

MALAVASI, L.; ZOCCATELLI B. **Documentar os projetos nos serviços educativos.** Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2013.

MARCHÃO, A.; HENRIQUES, H. Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. **Revista Aprender**, Portalegre, v.36, p.72-85, 2015.

MÁXIMO-ESTEVES, L. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação.** Porto: Porto Editora, 2008.

MENDONÇA, M. **A educadora de infância : traço de união entre a teoria e a prática.**

Porto : Edições Asa, 1994.

MESQUITA, A. Para uma poética da leitura infantil. In: Azevedo, F., Araújo, J.M.; Pereira, C.S.; Araújo, A.F. **Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil**. Gaia: Gailivro, 2007, p.478-486.

MORGADO, M.; PIRES, M.N. **Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. et al. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, D.; SEQUEIRA, R.M. **A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral**. Lisboa: Lidel, 2012.

PINTO, J.; SANTOS, L. Avaliar para aprender nos primeiros anos. In: Cardona, M.J. Guimarães, C.M. **Avaliação na educação de infância**. Viseu: Psicosoma, 2012, p. 334-351.

RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v.41, n.3, p. 223-244, 2007.

RAMOS, N. Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In: Alcoforado, L.; Ferreira, J.A.G.; Ferreira, A.; Lima, M.; Vieira, C.; Oliveira, A.; Ferreira, S. **Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 189-200.

RAMOS, N. **Interculturalidade(s) e Mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. The Overarching Issues of the European Space**. Porto: Ed. Faculdade Letras Universidade do Porto, 2013, p.343-360.

SHORT, K. G. Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. **Bookbird: A Journal of International Children's Literature**, Baltimore, v.47, n.2, p. 1-10, 2009.

SILVA, P. **Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SILVA, I.L. et al. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 2016.

UNESCO. **Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Paris: Unesco, 2009.

UNESCO. **Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework**. Paris: Unesco, 2013.

VASCONCELOS, T. et al. **Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/ integrar metodologias**. Lisboa: Direção Geral da Educação, 2012.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-464-1



9 788572 474641