

MÚLTIPLOS OLHARES DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE



GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ
LUCIENNE DORNELES
REBECA PIZZA PANCOTTE DARIUS
(ORGANIZADORAS)

Atena
Editora
Ano 2019

Germana Ponce de Leon Ramírez
Lucienne Dorneles
Rebeca Pizza Pancotte Darius
(Organizadoras)

Múltiplos Olhares da Educação na Contemporaneidade

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de
Oliveira Diagramação: Lorena Prestes
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
Profª Drª 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
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª 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
Profª Drª 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
Profª Drª 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. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
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. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a 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
Prof.^a Dr.^a 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.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| M961 | Múltiplos olhares da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico] / Organizadoras Germana Ponce de Leon Ramírez, Lucienne Dorneles, Rebeca Pizza Pancotte Darius. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7247-354-5 DOI 10.22533/at.ed.545191807 1. Educação. 2. Pedagogia – Pesquisa – Brasil. I. Ramírez, Germana Ponce de Leon. II. Dorneles, Lucienne. III. Darius, Rebeca Pizza Pancotte. CDD 370 |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

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

APRESENTAÇÃO

Este livro, na forma de coletânea, é fruto de trabalhos de cunho científico desenvolvidos com alunos em nível de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), campus Engenheiro Coelho, SP. Tais trabalhos foram desenvolvidos ao longo de um ano e meio sob as orientações de docentes do curso a partir da diversidade de áreas em que desenvolvem suas pesquisas.

O contexto atual, dinâmico, complexo, mutável como tem se demonstrado conduz à percepção da necessidade de instigar e formar nos jovens universitários uma postura investigativa desde a graduação, considerando que um dos objetivos do ensino superior é o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Desse modo, compreende-se a importância do incentivo às pesquisas que articulem os conhecimentos teóricos aos práticos possibilitando aos graduandos uma formação mais ampla e significativa.

Esta obra reúne trabalhos cujas temáticas elucidam acerca de múltiplos saberes no campo da educação os quais embora não tenham a intenção de esgotar as possibilidades de discussão acerca deles, apontam promissores rumos de pesquisas que contribuem na área da alfabetização; diversidade étnica e cultural; educação especial; gestão escolar; ludicidade no processo de ensino e aprendizagem; transculturalidade; inteligência espiritual; formação docente.

As organizadoras.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| O ESTADO DA ARTE: ESTUDO COMPARATIVO SOBRE OS DESAFIOS PROFISSIONAIS E O OLHAR ATUAL DO GESTOR ESCOLAR SOBRE SUA PRÁTICA | |
| Luciane Weber Baia Hees Daniele de Castro Corrêa Rachel Simone Roganti da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.5451918071 | |
| CAPÍTULO 2 | 15 |
| FATORES QUE INTERFEREM NA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Brenda Karoline Honório Elen Roberta Leita da Silva Rebeca Pizza Pancotte Darius | |
| DOI 10.22533/at.ed.5451918072 | |
| CAPÍTULO 3 | 26 |
| CONSCIENTIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO SER NEGRO NAS SÉRIES INICIAIS | |
| Bianca Fonseca dos Santos Léia Andrade Frei de Sá Teresa Siwassangue Hisakenua Germana Ponce de Leon Ramírez | |
| DOI 10.22533/at.ed.5451918073 | |
| CAPÍTULO 4 | 41 |
| MÉTODO FÔNICO E A AQUISIÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA DE DOIS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN | |
| Gabrielly Cristina Pereira Ingrid Rodrigues Rieger Keyla Ferrari | |
| DOI 10.22533/at.ed.5451918074 | |
| CAPÍTULO 5 | 54 |
| RELAÇÃO ENTRE O USO DE SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS ILÍCITAS, PROBLEMAS SOCIOEMOCIONAIS E EVASÃO ESCOLAR | |
| Karoline Barreto Rauber Luana Aparecida de Andrade Zanitti Ana Cláudia Vespa Mainer Dias | |
| DOI 10.22533/at.ed.5451918075 | |
| CAPÍTULO 6 | 66 |
| O IMPACTO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA NO INTERIOR DE SÃO PAULO | |
| Caroline Amanda Pinheiro Karina da Silva Eustáquio Maria Aparecida Mendes de Souza Simpício Luciane Weber Baia Hees | |
| DOI 10.22533/at.ed.5451918076 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 7 | 84 |
| COMPREENSÃO DAS FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA | |
| Elaine Martins Duarte | |
| Gersonita Silva Alcantara | |
| Silvonia de Melo Soares | |
| Rebeca Pizza Pancotte Darius | |
| DOI 10.22533/at.ed.5451918077 | |
| CAPÍTULO 8 | 102 |
| JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO- MATEMÁTICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES | |
| Evelyn Mendes Cerqueira | |
| Monize Aparecida de Toledo | |
| Rafaela da Silva Dantas | |
| Raquel Pierini Lopes dos Santos | |
| Luciane Weber Baia Hees | |
| DOI 10.22533/at.ed.5451918078 | |
| CAPÍTULO 9 | 119 |
| O USO DO PARADIDÁTICO COMO MEIO DE ENSINO: FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA INDÍGENA | |
| Joyce Moura Silva | |
| Laura KiachacotaHebo | |
| Tauana Silva Rodrigues da Costa | |
| Germana Ponce de Leon Ramírez | |
| DOI 10.22533/at.ed.5451918079 | |
| CAPÍTULO 10 | 128 |
| LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO | |
| Ambar Magnólia Bordón Duarte | |
| Danielle De Matos Afonso Nascimento | |
| Verlene Caldeira Costa | |
| Denise Andrade Moura de Oliveira | |
| DOI 10.22533/at.ed.54519180710 | |
| CAPÍTULO 11 | 140 |
| A INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL E AS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I | |
| Luana Cardoso Nascimento | |
| Marianna Gerardo Hidalgo Santos Jorge Leite | |
| Agnaldo César Rocha Abreu | |
| Ana Cláudia Vespa Mainer Dias | |
| DOI 10.22533/at.ed.54519180711 | |
| CAPÍTULO 12 | 156 |
| O PAPEL DO BRINQUEDO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA CONSCIÊNCIA EM SER NEGRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| Aline Vieira de Oliveira Souza | |
| Morgana Santos Viana Marques | |
| Germana Ponce de Leon Ramirez | |
| DOI 10.22533/at.ed.54519180712 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 13 | 170 |
| LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL, ASPECTOS HISTÓRICOS | |
| Bianca Gusmão dos Santos Monfardini | |
| Felipe Bauer Feijó | |
| Laís de Andrade Ribeiro Barboza | |
| Rúbens William Borges Richter | |
| Giza Guimarães Pereira Sales | |
| DOI 10.22533/at.ed.54519180713 | |
| CAPÍTULO 14 | 186 |
| A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO ESCOLAR PARA A CRIANÇA CEGA: ESTUDO DE CASO | |
| Fernanda Coraini | |
| Natalina Lopes Fernandes Tavares | |
| Willer Ferreira de Oliveira | |
| Keyla Ferrari Lopes | |
| DOI 10.22533/at.ed.54519180714 | |
| CAPÍTULO 15 | 197 |
| CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS TRANSCULTURAIS EM AMBIENTE ESCOLAR | |
| Keilyn Stegmiller Paroschi | |
| Betania Jacob Stange Lopes | |
| DOI 10.22533/at.ed.54519180715 | |
| SOBRE AS ORGANIZADORAS | 212 |

CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS TRANSCULTURAIIS EM AMBIENTE ESCOLAR

Keilyn Stegmiller Paroschi

Centro Universitário Adventista
de São Paulo, Pedagogia
Engenheiro Coelho, SP

Betania Jacob Stange Lopes

Centro Universitário Adventista
de São Paulo, Educação
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: O número de alunos transculturais tem aumentado devido à crescente mobilidade presente no século XXI, o que aponta para uma necessidade de melhor compreensão, por parte da equipe escolar, de aspectos linguísticos, acadêmicos e emocionais envolvidos na transição escolar dessas crianças transculturais. O objetivo do presente estudo foi, então, analisar aspectos de aculturação de alunos transculturais no processo de transição em ambiente escolar, a partir da percepção desses alunos, dos professores e da equipe administrativa da escola. Esta pesquisa de natureza qualitativa utilizou a metodologia da problematização, por meio do sistema do *Arco de Magueres*. Como meio de obtenção de dados, foram realizadas entrevistas face-à-face com quatro crianças transculturais, com três professores e uma coordenadora da instituição de ensino onde ocorreu o estudo. Os resultados

revelaram que as crianças transculturais desse estudo apresentam características e necessidades fundamentais semelhantes às de outras crianças transculturais, conforme pesquisas já realizadas em outros países, em aspectos linguísticos, acadêmicos e, sobretudo, emocionais. Notou-se que os professores e a coordenadora preocupam-se majoritariamente com o desenvolvimento acadêmico e linguístico de seus alunos transculturais, deixando a questão emocional em segundo plano.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças Transculturais; Aculturação; Escola.

ABSTRACT: The number of transcultural students has increased due to the rise of mobility in the twenty-first century, which leads to the necessity of a better comprehension on the part of the school staff of linguistic, academic, and emotional aspects involved in these kids' transition between schools. The goal of this study was, therefore, to analyze acculturation aspects of transcultural students in the process of transition in a school environment from the perspective of these students, the teachers, and the administrative staff of the school. This qualitative research made use of the problematization method by means of the *Arco de Magueres* system. As a means of obtaining data, face-to-face interviews were held with four transcultural kids, with three teachers, and with

one coordinator of the institution in which the study was done. The results revealed that the transcultural kids in this study show similar basic characteristics and needs to other transcultural kids in linguistic, academic, and especially emotional aspects, as evinced in studies undertaken in other countries. It was observed that the teachers and the coordinator are more concerned with the academic and linguistic development of their transcultural students, relegating emotional issues to second place.

KEYWORDS: Transcultural Kids; Acculturation; School.

1 | INTRODUÇÃO

Sob o título “Aculturação de Crianças Transculturais em Ambiente Escolar e Propostas de Atuação na Escola”, o texto foi apresentado no congresso XIV Ciências Culturas e Cidadanias na Universidade de Coimbra, Portugal.

O mundo vive a era da globalização, da tecnologia e da informação. Assim, com a aproximação política, informacional e, inclusive, geográfica – referente à tecnologia – a realidade mundial é cada vez mais multicultural, devido à crescente interconectividade e interdependência. “*The term globalization is not only an expression to portray the trend of our era, but also the dominant logic affecting our daily lives.*” (MOORE, 2011, p. 10).

Esse contexto tem suscitado um aumento significativo de imigrações e mudanças internacionais de famílias, seja por motivos políticos, econômicos, sociais, ambientais, de trabalho, ou de estudo (BBC, 2014). Em decorrência desse cenário, sociólogos, psicólogos e educadores voltam seus olhares para o processo de transição escolar das crianças dessas famílias. Pascoe (1993) denomina-as de transculturais, pelo fato de viverem parte de suas vidas em uma cultura diferente da sua de origem e/ou a de seus pais.

Estudos sobre crianças transculturais no processo de transição em ambiente escolar, apontaram como dificuldades: questões linguísticas, acadêmicas, culturais, entre outras (MOORE, 2011). Além dos aspectos alistados anteriormente como dificuldades desse grupo, pesquisadores como Pollock e Van Reken (2009), Moore (2011), Morales (2015), Johnson (2016), Bajamal (2017) enfatizaram que essas crianças defrontam desafios emocionais no processo de transição a outra/s cultura/s e que as várias perdas, seja de pessoas, lugares ou posses, podem levar à dor mal resolvida. Considerando essas questões, referindo-se ao ambiente escolar, o trabalho de transição com alunos transculturais exige uma reflexão crítica para a construção desse processo com a finalidade de minimizar os impactos, sobretudo emocionais, confrontados por esses alunos. Tal fato implica na necessidade de escolas terem propostas de trabalho ao receber alunos transculturais.

Frente a essa conjuntura, definiu-se como objetivo maior dessa pesquisa, analisar aspectos de aculturação de alunos transculturais propondo maneiras de atuação no processo de transição em ambiente escolar, a partir da percepção desses alunos,

dos professores e da equipe administrativa da escola. Esse intento foi alcançado por meio da verificação da percepção dos professores acerca do processo de transição de alunos transculturais na escola, bem como da auto percepção desses alunos quanto aos seus processos de aculturação em âmbito escolar. Por fim, foi apontado um conjunto de aspectos a serem considerados ao receber alunos transculturais em ambiente escolar.

O presente estudo visa a contribuir para o aperfeiçoamento de ações de professores e equipes escolares ao receberem alunos transculturais.

2 | METODOLOGIA

A base norteadora desta pesquisa é a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez conforme a aplicação de Berbel, (1995), cujo processo desenvolve-se nas cinco etapas do Método do Arco, a saber: (a) Observação da Realidade e Definição do Problema; (b) Pontos-Chave; (c) Teorização; (d) Hipóteses de Solução e (e) Aplicação à Realidade (ALVES e BERBEL, 2012).

A relevância social desta abordagem de estudo, encontra-se na interação entre a primeira e última etapa, uma vez que se parte de uma realidade social observada na busca de uma prática que vise à sua transformação (PALÁCIO e BERBEL, 2011).

3 | ALUNOS TRANSCULTURAI: O DESVENDAR DE UM PROBLEMA A PARTIR DE UMA REALIDADE OBSERVADA

Devido a experiências prévias de transições culturais da pesquisadora, surgiu a curiosidade de se estudar o assunto. O estudo iniciou-se, então, na etapa da Observação da Realidade, por meio de leituras sobre o tema. Por meio da inserção dos termos *Third Culture Kids* e *School* com a conjunção *AND* e o indicador *allintitle* (termo em inglês que significa “tudo no título” e serve de filtro para a busca ser pontual) em quatro plataformas, foram encontradas dez pesquisas tanto no Google Acadêmico quanto no ProQuest dissertações e teses. Já que houveram cruzamentos de estudos e uma filtragem de leitura que eliminou temas irrelevantes para o assunto da presente pesquisa, restaram quinze ao todo [sem repetições]. A mesma busca foi realizada em língua portuguesa, porém não foram encontradas pesquisas.

Após a leitura sobre crianças transculturais em ambiente escolar, a Observação da Realidade continuou ao passo que surgiu o interesse de conhecer a realidade do local de origem das pesquisadoras. Por se tratar de uma escola situada em ambiente universitário, com professores e alunos que buscam o aperfeiçoamento acadêmico em outros países, fez-se um levantamento das crianças transculturais matriculadas na escola. Com relativa dificuldade, após perguntar individualmente aos professores do colégio, foram encontrados doze alunos transculturais. Por questões qualitativas e

devido à área de estudo das pesquisadoras (pedagogia), foi decidido, então, realizar uma pesquisa com quatro crianças transculturais do nível I (ensino fundamental), com professoras e uma coordenadora do mesmo nível.

Seguidamente, com base nas leituras realizadas previamente, foram elaboradas três entrevistas diferentes: uma para as crianças, outra para as professoras e ainda outra para a coordenadora do ensino fundamental I. Como base, foi utilizado o questionário de Jasuikontyté (2014) para crianças imigrantes – este foi adaptado à realidade de transculturalidade. Antes, porém, da realização das entrevistas, entrou-se em contato com os pais das crianças, os quais foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constando todas as informações referentes à pesquisa. Todas as entrevistas foram áudiogravadas e, posteriormente, transcritas.

Durante estes processos, através de reflexões sobre as informações coletadas e as apreciações dessas em programa de análise qualitativa WebQDA, notou-se que, enquanto as professoras e a coordenadora não fizeram referência nenhuma ao aspecto emocional de alunos transculturais, os últimos se referiram em grande quantidade aos próprios sentimentos e emoções ao se tratar de suas experiências transculturais.

Como último passo, de acordo com as observações e reflexões realizadas, elaborou-se um problema de pesquisa nos seguintes termos: como orientar os professores e a equipe escolar, que recebem alunos transculturais, para atender suas necessidades linguísticas, acadêmicas e emocionais?

4 | REFLEXÕES SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA E A DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE

Após reflexões sobre os possíveis fatores e determinantes maiores do problema, a segunda etapa constituiu-se no delineamento dos temas a serem estudados através dos pontos-chave.

Assim, em primeiro lugar considerou-se importante explicitar o termo Alunos Transculturais, além de discorrer sobre o histórico e desenvolvimento de definições da palavra. Para a solução da problemática, é essencial que os professores e integrantes da equipe escolar entendam, por completo, a significação do termo. Fortemente associado a este elemento estava a indispensabilidade de delinear características linguísticas e acadêmicas próprias de crianças transculturais, além de aspectos emocionais dessas, o que resultaria em um conhecimento aprofundado sobre o perfil de alunos transculturais.

Tais contemplações sobre a problemática conduziram à investigação de três pontos-chave: (a) crianças transculturais; (b) características linguísticas e acadêmicas de alunos transculturais; (c) perfil emocional de crianças transculturais.

5 | INVESTIGANDO OS PONTOS-CHAVE

A terceira etapa se deu por meio da teorização, na qual buscaram-se respostas aos pontos-chave previamente definidos. Assim, como passo inicial, foi realizada uma pesquisa sobre o desenvolvimento do termo crianças transculturais.

Crianças transculturais

Criança Transcultural define-se como uma criança que tenha passado um período em um país diferente daquele de seus pais durante os anos de desenvolvimento (antes dos 18 anos de idade), havendo vivido, portanto, entre duas ou mais culturas. Antes, porém, de chegar ao termo “Criança Transcultural”, é necessário delinear a evolução histórica do termo, sendo pioneira a expressão *Third Culture Kid (TCK)*. Usado inicialmente pela socióloga Ruth Hill Useem em por volta de 1960, o termo caracteriza crianças que passam um tempo da vida em um país diferente daquele de seus pais. Useem continuou por definir a “terceira cultura” (*third culture*) como sendo uma junção complexa entre a cultura vivida em casa, ou seja, dos pais e a cultura do país no qual a criança reside (MOORE, 2011).

Useem percebeu que as crianças (americanas vivendo na Índia) por ela observadas haviam criado uma terceira cultura que refletisse em um estilo de vida diferente tanto da própria cultura americana quanto da cultura indiana, ou seja, do país de residência. Esta terceira cultura seria uma nova, intersticial (LINTON, 2013). Por mais que a socióloga tivesse caracterizado as TCKs simplesmente como “crianças que acompanham seus pais para outra sociedade” USEEM *apud* (POLLOCK e VAN REKEN, 2009, p. 15), todas as crianças de terceira cultura estudadas na época eram filhos de uma de quatro categorias: missionários, empresários, militares ou diplomatas.

Desde então, sentiu-se a necessidade de redefinir o termo *Third Culture Kid* devido a outras crianças que não se enquadravam na definição de TCKs mas que estavam vivenciando experiências parecidas e apresentando características similares às crianças típicas TCKs. Alguns pesquisadores adotaram, então, novos termos que definissem a experiência vivida entre duas culturas, como: Nômades Globais, Transculturais e Transnacionais (BAJAMAL, 2017).

No ano de 2001, o livro *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds* de Pollock e Van Reken popularizou o termo TCKs (MOORE, 2011) e ampliou o significado deste adotando um novo termo *Cross Cultural Kids*. Este novo termo inclui crianças de famílias: bi culturais, imigrantes, refugiadas, minorias, entre outras (LINTON, 2013). Assim, a definição de Pollock e Van Reken (2009) para “Cross Cultural Kid” é “*a person who is living or has lived in – or meaningfully interacted with – two or more cultural environments for a significant period of time during childhood (up to age 18)*” (p. 18).

Já Linton menciona o uso do termo *Transcultural Children*, o qual também traduz-se “crianças transculturais” e é definido como sendo “*a child who spends a significant*

part of his life in a country or countries which are not the same as the one stamped on his passport” PASCOE *apud* (LINTON, 2013, p. 23).

De acordo com o dicionário online brasileiro da língua portuguesa Michaelis, não havendo definição para a palavra “transcultural”, o termo próximo “transculturização” significa a “modificação de elementos culturais, decorrente da fusão de duas culturas distintas” (MICHAELIS, 2018). Assim, esta pesquisa utilizará o termo “Crianças Transculturais” de acordo com a definição de Pollock e Van Reken (2009) do termo *Cross Cultural Kids*, por decorrência da abrangência de sua definição. Além disto, a preferência pelo prefixo “trans” é explicado a partir de sua definição “além de” (PRIBERAM, 2018), o qual melhor descreve a experiência e a cultura adquirida por *Cross Cultural Kids*, por se tratar de mais e ir além de apenas uma interrelação entre culturas (POLLOCK e VAN REKEN, 2009; MOORE, 2011; LINTON, 2012; BAJAMAL, 2017).

Devido à realidade do local no qual a pesquisa ocorreu, escolheu-se estudar apenas uma categoria de Crianças Transculturais: as crianças transculturais conforme a definição de *Third Culture Kids* de Pollock e Van Reken (2009), porém, com o acréscimo de duas categorias: estudantes e/ou trabalhadores temporários.

Características linguísticas e acadêmicas de alunos transculturais

Por mais que os estudos encontrados na etapa da observação da realidade tratem de crianças transculturais em ambiente escolar, referências específicas às questões linguísticas e acadêmicas são escassas (DELLOS, 2017). Outro aspecto importante de ressaltar é que a maior parte das pesquisas abordam questões que envolvem a primeira transição de alunos transculturais, ou seja, de sua pátria de origem, ao novo país, no qual, então, ocorre a intersticialidade de culturas e o desenvolvimento de uma terceira cultura. Pouco se fala, porém, da segunda transição escolar dessas crianças, ou seja, a de retorno ao país de origem. Estudiosos nomeiam essa segunda (que pode ser terceira, quarta, quinta... dependendo da quantidade de vezes que a criança se mudou; neste caso caracteriza-se de segunda transição aquela transição de retorno ao país de origem) transição de *reentry*, o qual traduzido seria reentrada [no país de origem] (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2018). Pollock e Van Reken (2009) mencionam esse assunto em seu livro e esclarecem que o processo de reentrada é uma extensão daquele de entrada em outro país, ao passo que os desafios e as dificuldades enfrentados em uma primeira transição, se repetem na segunda ou em qualquer outra transição transcultural.

Diante dessa aclaração, as crianças que participaram dessa pesquisa se enquadram no contexto de reentrada, por terem nascido no Brasil, passado um período em outro país e, por fim, reentrado no país de origem. Em decorrência disso, todas já falavam o português como primeira língua, mesmo não havendo passado

por um processo sistemático de alfabetização. Ainda assim, como característica de qualquer criança bilíngue sequencial, cujas habilidades linguísticas desenvolvem-se proporcionalmente ao tempo de exposição às línguas (PAROSCHI et al. 2017), constatou-se que a proficiência na segunda língua era, de fato, maior. Como estivessem em idade escolar, elas foram muito mais expostas ao idioma estrangeiro que ao português, falado apenas em casa.

Interessantemente, as crianças entrevistadas não mencionaram dificuldades linguísticas. Duas alunas ainda expressaram alegria em relação à língua portuguesa ao se tratar da reentrada no Brasil: Bárbara: “eu fiquei feliz também porque a língua é mais fácil aqui – minha língua de nascença”; Carolina “fiquei um pouco feliz de vir para cá porque eu pensei que de repente não teria que falar uma língua assim tão diferente... falar uma língua mais normal [...] eu gosto porque as tarefas são mais fáceis... a língua não mais diferente... agora é bem melhor e mais fácil de falar”. Ao mesmo tempo, as professoras e a coordenadora indicaram o aspecto linguístico como sendo o de maior preocupação. Veja na tabela a seguir (Tabela 1) as respostas dadas à pergunta: Ao receber alunos transculturais, qual a sua principal preocupação?

| Nome fictício | Respostas |
|---------------|---|
| Renata | “Meu medo era em relação à aprendizagem da língua e também em questão de ter que, eventualmente, ter que reprová-la.” |
| Talita | “A língua. As vezes a gente recebia alguns alunos que já estavam alfabetizados na língua estrangeira e a preocupação era como seria para aprender o português.” |
| Vanessa | “A preocupação é muito grande porque tudo aqui é só em português. Produção de texto então era uma montanha que ela tinha que escalar. Então minha maior preocupação foi linguística.” |
| Larissa | “A língua. Em termos de conteúdo, geralmente a gente consegue adequar.” |

Tabela 1

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

Essa preocupação das professoras e da coordenadora é válida, pois, por mais que crianças consigam falar em mais de uma língua com facilidade e ainda aprendê-las simultaneamente, há de se ter o cuidado, porquanto é imprescindível que a criança aprenda uma língua de forma profunda o suficiente para poder pensar nela. Desta forma, uma vez que uma língua está bem enraizada, a criança tem maior facilidade para aprender outras fluentemente. Outrossim, é necessário atentar para “*pitfalls; these include being limited in any one language, becoming a “creative speller”, and losing fluency and depth in the child’s native language*” (POLLOCK e VAN REKEN, 2009, p. 121).

Por outro lado, Pollock e Reken (2009) e Moore (2011) afirmam que crianças transculturais normalmente apresentam fortes habilidades linguísticas. Desde pequenas, essas crianças desenvolvem uma facilidade no uso de línguas,

diferentemente daqueles que aprendem uma segunda língua na escola, como parte curricular. Além disso, crianças transculturais compreendem com maior aptidão a relevância de se aprender línguas e culturas (MOORE, 2011). Essas questões foram observadas nas entrevistas com as professoras, ao haverem notado que todas os alunos transculturais delas tiveram êxito linguístico, veja conforme a Tabela 2 a seguir:

| Nome fictício | Respostas |
|---------------|---|
| Renata | “A menina, em questão de 3 meses já estava falando.” |
| Talita | “para criança é tranquilo porque eles pegam muito rápido. A fala é mais fácil, por causa do convívio.” |
| Vanessa | “já foi superado [as dificuldades acadêmicas e linguísticas em geral].. estava relacionado à língua mas já desde o primeiro bimestre as notas já eram muito boas... 8 para cima.” |
| Larissa | “geralmente depois de um bimestre ou de, no máximo, um semestre eles já estão bem.” |

Tabela 2

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

Quanto à parte acadêmica, no contexto de imigração, Crosnoe e Turley (2011, p. 137, tradução livre) afirmam “*the very act of migrating from one country to another is a shock sufficiently large to affect the educational outcomes of immigrants*”. Tal experiência é vivida, de forma parecida, por alunos transculturais.

A troca para um sistema escolar num país completamente diferente pode causar danos temporários, inclusive sentimentos de vulnerabilidade, mesmo se o contexto educacional novo passe a conduzir o aluno imigrante [ou o aluno transcultural] a resultados mais favoráveis no futuro um pouco mais distante (PAROSCHI et al., 2017, p. 18).

Há estudos comprovando que crianças transculturais possuem um desempenho acima da média quando comparados aos colegas que não tiveram experiências transculturais. Wrobble (2005, p. 74) conforme citado por Linton (2013), encontrou que alunos transculturais tiraram notas significativamente mais altas que seus colegas no teste SAT (prova estandardizada norte-americana, que possibilita a entrada na faculdade). Também as médias dos primeiros na faculdade eram melhores. Similarmente, Willis et al. (1994, p. 36) analisaram que estudantes de uma escola internacional se auto identificaram como tendo alto desempenho acadêmico (apud LINTON, 2013). Ainda, Useem (1993), conforme citado por Linton (2013), encontrou que crianças transculturais têm quatro vezes maior probabilidade de terem um diploma universitário.

Na tentativa de explicar tais resultados, acredita-se que o bilinguismo tenha influência no desempenho escolar dos alunos. Bialystok (2007) e Chitiri e Willows (1997) afirmam que habilidades cognitivas mais bem desenvolvidas podem ser consequências do bilinguismo. Clarkson (2007) encontrou correlações entre bilinguismo e melhores performances em matemática. Além disto, Lauchlan et al. (2013) realizaram estudos

mostrando que crianças bilíngues têm um desempenho melhor em testes de solução de problemas não verbais. Na presente pesquisa, observou-se, em geral, satisfação em relação ao desempenho acadêmico, o qual está fortemente ligado ao linguístico, inclusive na fala das professoras.

A partir desses resultados, nota-se que embora a preocupação das professoras seja fortemente linguística, a fala de todas demonstra que em pouco tempo as crianças superam as dificuldades da língua, o que resulta em bom rendimento acadêmico. Pode-se generalizar que as crianças transculturais possuem rendimento acadêmico positivo, pela característica de conseguirem compensar carências com o decorrer do tempo (PAROSCHI et al., 2017).

Perfil emocional de crianças transculturais

Assim como as partes linguística e acadêmica, os estudos sobre o perfil emocional de crianças transculturais e o impacto dos deslocamentos sobre elas causado, também são limitados. Além disso, a dificuldade de TCKs expressarem seus sentimentos, característica comum de crianças transculturais, contribui para restringir as informações coletadas nas poucas pesquisas existentes sobre este assunto [o emocional de crianças transculturais]. Ainda assim, há estudos realizados com crianças transculturais que apontam para baixos níveis de estabilidade emocional (DELLOS, 2017).

Dellos (2017) define o desenvolvimento emocional como sendo “*the experience, expression, understanding and regulation of emotions from birth and the growth and change in these capacities throughout childhood, adolescence and adulthood*” (p. 8). Através dessa definição, compreende-se, de forma mais clara, o fato de que mudanças e transições são fatores consideráveis e influentes ao se tratar do desenvolvimento socioemocional de crianças (JOHNSON, 2016). Outrossim, em um estudo realizado por Simpson e Fowler, conforme citado por Dellos (2017), encontrou-se uma forte correlação entre mudanças e questões emocionais, comportamentais e acadêmicas nas crianças estudadas. Ainda conforme Dellos (2017), outros estudos concluíram que “*emotional and psychological issues such as depression, anxiety, and stress are common consequences of transition and have an influence on TCKs’ experiences*” (pg. 17).

Tais dificuldades explicam-se por meio do estado sensível de crianças mais novas, pelo fato de ainda estarem desenvolvendo-se emocional e socialmente. Por decorrência disso, ao afrontarem a necessidade de ter que adaptar-se a um novo ambiente cultural, ao terem que deixar amizades e fazer novas, além de enfrentarem complexidades identitárias durante múltiplos processos de aculturação, as TCKs são, conseqüentemente, expostas a conflitos emocionais (BAJAMAL, 2017).

Um dos aspectos mais importantes ao se tratar do emocional é a formação de

relacionamentos. É através da ligação emocional com pessoas especiais que o senso de pertencimento é desenvolvido. Quando essa experiência é positiva crianças sentem-se pertencentes e criam uma estabilidade emocional maior (DELLOS, 2017). Isso é possível acontecer com crianças transculturais, apesar de suas várias transições, quando os pais se atentam a esses aspectos e buscam oferecer maior apoio emocional para seus filhos. No entanto, os riscos de TCKs criarem “*patterns of self-protection against the further pain of separations may affect relationships throughout their lives*” (POLLOCK e VAN REKEN, 2009, p. 131).

Nesta pesquisa, todas as crianças expressaram tristeza em haverem deixado seus amigos na mudança para o Brasil, veja conforme a Tabela 3:

| Nome fictício | Respostas |
|---------------|---|
| Laura | “Me senti triste porque eu queria ir mas eu também não queria ir por causa dos meus amigos”. |
| Carolina | “Eu fiquei triste de deixar todo o mundo, porque ninguém gosta de perder os amigos da escola né”. |
| Bárbara | “Sim, fiquei triste porque eu tinha amigos muito próximos lá”. |
| Ana | “É que eu tinha uma melhor amiga lá, fiquei triste por causa dela”. |

Tabela 3

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

À pergunta “se você escolhesse algo que você mais sente falta, o que seria?” Ana ainda respondeu: “minha melhor amiga”. Interessantemente, Dellos (2017) encontrou resultados similares em sua pesquisa: “*almost every student explained how difficult it was to leave close friends behind*” (p. 54). Há o lado positivo de crianças transculturais terem uma diversidade de amigos e conexões, muitos, no entanto, aprendem a evitar relacionamentos mais íntimos e pessoais pelo medo de perde-los. Os TCKs podem chegar a proteger-se da dor de perder relacionamentos preciosos através de mecanismos como: fingir que não há sentimento, desapegar rapidamente ou recusar sentir a dor (POLLOCK e VAN REKEN, 2009).

É importante destacar que muitas dessas crianças, ao crescerem, continuam no mesmo padrão de vida de mudanças e transições e em período de ensino médio, é comum que TCKs sejam enviadas a internatos. Desta forma, Pollock e Van Reken (2009) vão além e abordam a importância do relacionamento de crianças transculturais com seus pais:

whenever there is a prolonged loss of relationship between parent and child, for whatever reason, children go through grief, despair, and, finally, detachment as they try to cope with that loss [...] the chronicity of separating so repeatedly from friends and other relatives can lead to a habit of detachment for many TCKs, whether they went to boarding school or not. They simply refuse to let themselves care about or need anyone again. The sad thing is, when pain is shut down, so is the capacity to

Há maneiras, porém, de lidar com situações para que a dor de crianças transculturais seja amenizada e para que possam usufruir dos vários lados positivos de terem vivências ricas com amigades de culturas diferentes. Bajamal (2017) explica que o bem-estar emocional de TCKs está relacionado à adaptação dos pais no país novo e que o tempo de qualidade passado em família é de extrema importância. Além disso, o apoio social da família através de comunicação positiva durante o período de aculturação auxilia as crianças transculturais nesse processo.

Outros aspectos fundamentais influentes no emocional de crianças transculturais são: *rootlessness* ou *homelessness* e, conseqüentemente, *restlessness*. Pollock e Van Reken (2009) explicam os primeiros pelo fato de TCKs não terem um lar verdadeiro. A partir do momento que se mudaram pela primeira vez, aquele lar, da forma como era, foi perdido e, por mais que possam retornar um dia, jamais será o mesmo. Desta forma, o lar passa a significar um lugar emocional ao invés de um lugar físico. Como consequência, crianças transculturais desenvolvem o sentimento de *restlessness* e passam a considerar cada momento da vida como sendo temporário. De alguma forma, *“the settling down never quite happens. The present is never enough – something always seems lacking. An unrealistic attachment to the past, or a persistent expectation that the next place will finally be home, can lead to this inner restlessness that keeps the TCK always moving”* (p. 126).

De acordo com um estudo realizado por Hoersting e Jenkins, conforme citado por Dellos (2017), aprofundou-se mais a questão da falta de um lar verdadeiro e sua relação com o emocional de uma pessoa:

cultural homelessness is directly correlated with the amount of affirmation and belonging the individual received during their developmental years. The study also found that there is a negative correlation between self-concept as well as emotional security with respect to cultural homelessness on both TCKs and Adult TCKs (p. 33).

Por mais que crianças não saibam expressar por inteiro os sentimentos complexos provindos de suas experiências de transições, foi interessante notar ambos os aspectos “falta de um lar” e “desassossego” presentes em suas falas. Por mais que todas as participantes tivessem expressado felicidade por estarem no Brasil, todas, se pudessem escolher, prefeririam que suas casas estivessem no país de origem, com exceção de Laura que queria que sua casa fosse aonde sua melhor amiga morasse. Se você pudesse escolher um lugar para ser sua casa, onde seria? Aqui ou lá? Veja as respostas na Tabela 3 a seguir:

| Nome fictício | Respostas |
|---------------|---|
| Laura | “Onde a minha amiga estivesse vivendo.” |
| Carolina | “Seria lá. Que era um lugar assim com várias árvores, e tinha um canto que tinha água e quando você ia lá, tinha uma rampa para você passar.” |
| Bárbara | “Tem uma cidade lá que é bem calma e tem sol e comida boa. Eu escolheria lá.” |
| Ana | “Acho que lá... eu tinha mais meus pais. Aqui eles toda hora ficam saindo. Minha mãe me- nos, meu pai toda hora tá saindo.” |

Tabela 3

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

É possível perceber que as respostas das crianças foram inteiramente emocionais. Laura sente muito pela saudade de sua amiga; tanto Carolina quanto Bárbara se apegam a lembranças, memórias, cheiros e momentos bons passados lá; já Ana relacionou o lugar à presença mais constante de seus pais em seu dia a dia. O que elas não sabem, porém, é que, infelizmente, se voltassem para aqueles lugares, não seria o mesmo. Elas se encontram em “um apego ilusório ao passado”.

6 | ALTERNATIVAS PARA RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS

A quarta etapa aconteceu em sequência, quando foram definidas as hipóteses de solução do problema a partir das investigações realizadas. Durante a etapa da definição dos pontos-chave, notou-se o pouco conhecimento existente por parte da equipe escolar – professores e coordenador – sobre crianças transculturais e que essas possuem características específicas e únicas diferentes de outras crianças. Além dessa questão, entendeu-se que as crianças transculturais têm grandes limitações de compreensão dos próprios sentimentos e necessidades. Como consequência, concluiu-se que mesmo os pais dessas crianças não apreendem a abrangência e o impacto de mudanças transculturais sobre seus filhos e, portanto, não buscam o apoio necessário para que esses sejam auxiliados em etapas de transição e aculturação. Como hipóteses de solução propuseram-se, então, algumas alternativas para superar tais carências. A primeira seria em forma de palestra para elucidar a equipe escolar quanto ao termo e às características de crianças transculturais. Em seguida propôs-se um plano baseado no modelo de apoio a famílias internacionais de Carolyn Reeves, conforme descrito por Morales (2015).

7 | A CONTRIBUIÇÃO PARA MUDANÇAS

Por fim, a quinta etapa consistiu em oferecer propostas de atuação para a escola melhor atender alunos transculturais. Primeiramente, portanto, devido à importância de que toda a equipe escolar se conscientize sobre o termo ‘crianças transculturais’ e suas

características tanto acadêmicas e linguísticas, quanto emocionais, sugere-se que seja realizada uma palestra no auditório da escola sobre as TCKs. Desta forma, através da exposição detalhada do tema e, no final, uma sessão de discussão com perguntas e respostas, os professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais estarão mais bem preparados para compreender suas crianças transculturais.

Em segundo lugar, propõe-se criar um programa de transição que atenda tais crianças conforme as propostas de Morales (2015). Este plano deve ser idealizado e implementado juntamente com a orientação educacional. Neste cenário, o primeiro passo é que os orientadores educacionais busquem o aperfeiçoamento contínuo de seus conhecimentos multiculturais. Em seguida pode-se implementar a seguinte adaptação do modelo de apoio a estudantes e famílias internacionais de Carolyn Reeves, conforme citado por Morales (2015):

| | Envolvimento estu- dantil | Orientação às famílias | Orientação ao aluno |
|--|--|--|---|
| Alunos que estão che- gando | <ul style="list-style-type: none"> - Ter um aluno previa-mente escolhido da mesma sala do aluno recém-chegado, que seja responsável por cuidar deste novo aluno, estar com ele durante o recreio, introduzi-lo aos outros colegas e acompanha-lo a lugares como educação física, cantina, coral, sala de artes, etc. - Criar um Grupo de estudantes de envolvimento proativo responsável por planejar e organizar formas de auxiliar estudantes novos e alunos que estejam deixando a escola para mudarem-se a outro país. - A sala deverá criar um caderno com mensagens especiais dos colegas para auxiliar o aluno no processo de despedida. | <ul style="list-style-type: none"> - Fornecer um processo de adequação e orientação a famílias recém-chegadas através do diálogo, da exposição sobre os procedimentos e funcionamentos da escola. Sanar dúvidas dos pais. - Fornecer suporte contínuo aos pais do aluno recém-chegado, atendendo-os no que for necessário. | <ul style="list-style-type: none"> - O aluno recém-chegado deverá passar com a orientação educacional, quem o auxiliará em seu processo de aculturação na nova escola. |
| Alunos que estão par- tindo | <ul style="list-style-type: none"> - A sala deverá criar um caderno com mensagens especiais dos colegas para auxiliar o aluno no processo de despedida. | <ul style="list-style-type: none"> - Fornecer suporte aos pais e informá-los sobre a importância de uma transição bem resolvida para o bem estar dos filhos. | <ul style="list-style-type: none"> - O aluno deverá passar com a orientação educacional para que essa ajude-o a preparar-se para a transição. |

Fonte: elaboração própria a partir da proposta de Reeves, conforme citado por Morales (2015).

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolas de natureza multicultural, o que está cada vez mais comum no mundo globalizado de hoje, requerem compreensão sobre crianças transculturais e preparação para atendê-las conforme suas necessidades. As transições vivenciadas por crianças transculturais causam impactos acadêmicos, linguísticos e majoritariamente emocionais. Enquanto as professoras e a coordenadora demonstraram preocupar-se apenas com as dificuldades linguísticas e acadêmicas das crianças transculturais deste estudo, as crianças, em contrapartida, enfatizaram muito mais questões emocionais como: dor da separação de amizades especiais; saudade de momentos vividos em lugares específicos, lugares anteriormente considerados como lar e perda de sentimentos gerados em situações passadas. Frente a esse cenário, propôs-se, então, criar maneiras de conscientizar a equipe escolar sobre a importância de se conhecer sobre as características de crianças transculturais. Além disso, foi apresentado um modelo de apoio a estudantes e famílias transculturais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E.; BERBEL, N. A. N. A Resolução de Problemas no Contexto de um Currículo Integrado de Enfermagem. **Cienc Cuid Saude**; v. 11 p. 191-198. 2012.
- BAJAMAL, H. F. Saudi Third Culture Kids: a Phenomenological Case Study of Saudis' Acculturation in a Northeast Ohio Elementary School. **ProQuest LLC**. 2017.
- BBC. **Geography**: Migration Trends. 2014. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebite/size/geography/migration/migration_trends_rev2.shtml> Acesso em 20 Novembro 2017.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização: uma Alternativa Metodológica Apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Ci Soc/Hum**. v. 16, p. 9-19. 1995.
- BIALYSTOK, E. Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. **Language Learning**, 52, 45-77, 2007.
- CHITIRI, H.; WILLOWS, D. M. Bilingual word recognition in English and Greek. **Applied Psycholinguistics**, 18, 139-156, 1997.
- CLARKSON, P. C. Australian Vietnamese students learning mathematics: high ability bilinguals and their use of their languages. **Educational Studies in Mathematics** 64.2: 191-215, 2007.
- CROSNOE, R.; TURLEY, N. L. K-12 Educational Outcomes of Immigrant Youth. **Future Children**, pp. 129-152, 2011.
- DELLOS, R. Exploring the Experiences and Effects of International School Changes of "Third Culture Kids". **ProQuest LLC**. 2017.
- HEALTHCAREFUTURE. Marshall McLuhan – The World is a Global Village (CBC TV). 2009. Disponível em <<https://youtube.com/watch?v=HeDnPP6ntic>> Acesso em: 30 Abril 2018.
- JASIUKONTYTÉ, A. Ser Criança Imigrante: (Re)construção da Identidade e da Cidadania. **Universidade de Aveiro**. Departamento de Educação. 2014.
- JOHNSON, L. R. The Acculturation of Third Culture Kids and the Implication for International School

Transition Programs. **ProQuest LLC**. 2016.

LAUCLAN, F., PARISI, M., FADDA, R. Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. **The International Journal of Bilingualism**. Vol. 17 Issue 1, p. 43-56, 2013.

LIMBERG, D.; LAMBIE, G. W. Third Culture Kids: Implications for Professional School Counseling. **Asca. Professional School Counseling**. Out. 2011.

LINTON, D. B. The Traits, Characteristics, and Qualities of International Christian School Teachers Valued by Third Culture Kids. **ProQuest LLC**. 2013.

MCNULTY, Y.; CARTER, M. Do International School Staff Receive Professional Development Training About Third Culture Kids (TCKs)? Perspectives from Faculty and Parents. **The Routledge Handbook on Schools and Schooling in Asia**. Oxon, UK: Routledge. 2017.

MICHAELIS. **Transculturização**. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transcultural/>> Acesso em: 30 Abril 2018.

MOORE, A. M. Confused or Multicultural: A Phenomenological Analysis of the Self-Perception of Third Culture Kids with Regard to their Cultural Identity. **Proquest LLC**. 2011.

MORALES, A. Factors Affecting Third Culture Kids' (TCKs) Transition. **Journal of International Education Research** – First Quarter Vol. 11, Num. 1. 2015.

PALÁCIO, S. G.; BERBEL, N. A. N. Uma Análise Crítica da Avaliação da Aprendizagem num Curso de Fisioterapia. **Diálogos & Saberes, Mandaguari**, v. 7, n. 1, p. 73-84. 2011.

PAROSCHI, K., SANTOS, C., ANTONIO, I., MARQUES, H., FERREIRA, M., PAULA, M., PAROSCHI, E. **Projeto Integrador: Organização do Tempo e Espaço no Ambiente Educacional**. Clube de Autores. Engenheiro Coelho. 2017.

PASCOE, R. **Culture Shock: Successfully Living Abroad**. Graphic Arts, Portland, OR. 1993.

POLLOCK, D. C.; VAN REKEN, R. E. **Third Culture Kids: growing up among worlds**. Revised Ed. Boston/London: Nicholas Brealey Publishing, 2009.

PRIBERAM. **Trans-**. Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/trans>> Acesso em 30 Abril 2018.
U.S. DEPARTMENT OF STATE. **Diplomacy in Action**. Reverse Culture Shock. Disponível em <<https://www.state.gov/m/fsi/tc/c55963.htm>> Acesso em 10 Maio, 2018.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

GERMANA PONCE DE LEON RAMIREZ Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Graduação em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (1999). Atualmente é professora permanente do Mestrado Profissional em Educação do UNASP, campus Engenheiro Coelho. Pesquisadora, atuando principalmente, no campo do conhecimento da geografia humana, com enfoque sobre a diversidade étnica e cultural brasileira (questão indígena e afrobrasileira), ensino da Geografia; Geografia da Religião e no âmbito da geografia da saúde (aspectos sócio ambientais).

LUCIENNE DORNELES Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo. Possui mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba na área de Filosofia da Educação e graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Exerceu a função de Orientadora Educacional, Coordenadora Pedagógica de Ensino Médio e Coordenadora Pedagógica de livros didáticos na Editora Casa Publicadora Brasileira. Atualmente é Professora Titular de graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação, Didática, Organização da Educação Brasileira e Coordenação Pedagógica. Tem dedicado seus estudos e pesquisas principalmente à área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, privilegiando os seguintes temas: teoria crítica, racionalização da educação e psicologismo na educação.

Rebeca Pizza Pancotte Darius Doutoranda em Educação Escolar pela Unesp (início em 2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Adventista Paranaense (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2004). Trabalhou como professora de séries iniciais tanto em instituição particular como em instituições públicas (municipais). Atuou como Coordenadora Pedagógica em escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, nos níveis Fundamental e Médio. Atualmente, professora e coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP - Campus Engenheiro Coelho).

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-354-5

