



**FACULDADE ITAPURANGA – FAI  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**PAULO CÉSAR NASCIMENTO**

**MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE: uma análise bibliográfica,  
experiências, vivências e perspectivas de professores/as da educação infantil e ensino  
fundamental I**

**Itapuranga – GO  
JANEIRO/2023**

**Paulo César Nascimento**

**MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE: uma análise bibliográfica,  
experiências, vivências e perspectivas de professores/as da educação infantil e ensino  
fundamental I**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia,  
da Faculdade de Itapuranga – FAI, como  
requisito obrigatório para obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Linha de pesquisa: Estudos culturais  
pedagógicos

Orientadora: Marinéia Moreira da Silva

**Itapuranga**

**2023**

NASCIMENTO, Paulo César.

MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE: uma análise bibliográfica, experiências, vivências e perspectivas de professores/as da educação infantil e ensino fundamental I. Itapuranga – GO: Faculdade Itapuranga. - 2022.

57fls.

Monografia, Faculdade Itapuranga. Curso de Segunda graduação em Pedagogia, 2023.

Professora orientadora: Es. Marineia Moreira da Silva

1-Análise bibliográfica 2. Descolonial. 3. Multiculturalidade.

I. Paulo César Nascimento .

1. II. Faculdade Itapuranga – Itapuranga. Segunda graduação em Pedagogia.

Dedico esse texto aos professores e professoras que direta ou indiretamente, contribuíram para meu pensar diverso, crítico e reflexivo, aos teóricos e teóricas, pesquisadores e pesquisadoras que contribuem diuturnamente para uma educação diversa, multicultural e intercultural, esses/as que nos fazem pensar a educação como libertadora, nos ensinam a desprender das amarras colonialistas que cercam a sociedade não eurocêntrica, a educação irá avançar cada dia mais. Muito obrigado a todos, todas e todes envolvidos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas envolvidos e envolvidas para a escolha do tema que será abordado nessa pesquisa, vocês me propiciaram uma experiência ímpar.

Aos profissionais da Faculdade Itapuranga, que não mediram esforços para passar seus conhecimentos e compartilhar suas experiências profissionais dentro e fora da sala de aula.

Ao pessoal responsável pela biblioteca da Faculdade, os livros que me foram emprestados serviram, em grande medida, para que meu pensamento e minha criticidade elevassem ainda mais. Muito obrigado por tudo.

Agradeço também à Faculdade Itapuranga, na pessoa da Professora Arlete, por todo o carinho e fraternidade que a instituição me acolheu durante esse período de estudos, as experiências adquiridas durante esse período foram e sempre serão, partes integrantes da minha atuação dentro da sala de aula.

Aos/às teóricos/as, pesquisadores/as e professores/as que contribuem para a educação em nosso país, suas experiências e pesquisas contribuem para uma educação mais justa, equitativa e descentralizada, muito obrigado.

À Professora Islene, que sempre me deu oportunidades para apresentar o pouco conhecimento que adquiri durante esse extenso período de estudos que trago comigo, a senhora será sempre lembrada por esse pesquisador e pedagogo que vem se formando, muito obrigado por tudo.

À Secretária de Educação do município de Itapuranga, professora Antonieta, que me incentivou a buscar essa nova formação, expandindo meu campo de atuação e minha perspectiva de educação, a senhora foi pertinente para minha formação pedagógica, desde a infância até este presente momento, sempre lembrarei da senhora, muito obrigado, minha querida professora.

Agradeço, também, aos meus antepassados que lutaram, batalharam e não desistiram até que seus objetivos fossem alcançados, uma educação de qualidade e oportunidades que jovens, como eu, pobre, negro e subalternizado alcançasse uma educação de nível superior.

Aos conhecimentos descolonizadores, esses que nos ajudam a pensar maneiras nossas de produzir e passar conhecimentos além dos hegemônicos que nos são empurrados goela abaixo.

E, por fim, meus agradecimentos à professora Marinéia, seus sorrisos, suas conversas e seu carisma propiciaram um período de muita admiração e carinho, continue ajudando as crianças na arte do aprender a aprender, a senhora é essencial em nossas instituições de ensino.

NASCIMENTO, Paulo César. **MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE:** uma análise bibliográfica, experiências, vivências e perspectivas de professores/as da educação infantil e ensino fundamental I. 2023. 56f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Itapuranga, Itapuranga, Goiás, 2023.

**Resumo:** Nesta pesquisa apresentamos uma análise bibliográfica sobre pesquisas que discutiram, experienciaram e problematizaram a multiculturalidade e interculturalidade na educação infantil e ensino fundamental I. Para localizar e selecionar os textos que fariam parte desta pesquisa, utilizamos cinco critérios, que foram relevantes para delimitar os textos alcançados, utilizamos as palavras multiculturalidade e interculturalidade na educação infantil como palavras-chave para dar o comando ao Google Acadêmico, logo depois, selecionamos publicações ocorridas entre o período de 2019 a 2020, ordenando-as por relevância e publicadas na língua portuguesa, e por fim, selecionamos cinco publicações mais relevantes para o multiculturalismo e cinco relevantes para o interculturalismo. Para chegar ao texto final, dividimos este trabalho em quatro partes, com base no conhecimento descolonizado (CASTO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2018; HALL, 2006) problematizamos o papel da escola na manutenção do pensamento eurocêntrico, utilizando alguns pesquisadores elucidamos, logo de início, nossa percepção da multiculturalidade (CANDAU, 2012; SAVIANI, 2011; WILLIAM, 2019) e, logo depois, expusemos a ideia de interculturalidade (ALMEIDA, 2019; CANDAU, 2008; SANTOS, 2010). Ao fazer uma análise bibliográfica qualitativa (ANDRADE, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2003; PRADANOV; FREITAS, 2013; TRIVIÑOS, 1987), foi possível compreender e apontar as inúmeras possibilidades de promover uma educação diversificada dentro do ambiente escolar. A análise mostra que precisamos sair de nossas zonas de conforto e furar as “bolhas culturais” que colonizam nossas mentes, bem como, entendemos que é preciso dialogar, conhecer e apresentar o novo para a boa prática pedagógica. Portanto, com esta pesquisa, conclui-se que devemos reconhecer o desconhecido, aprendê-lo e praticá-lo constantemente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise bibliográfica. Descolonial. Multiculturalidade. Interculturalidade. Educação Infantil.

NASCIMENTO, Paulo César. **MULTICULTURALITY AND INTERCULTURALITY: a bibliographic analysis experiences, and perspectives of early childhood education and elementary school teachers I.** 2023. 54p. Monography (Degree in Pedagogy) – College of Itapuranga, Itapuranga, Goiás, 2023.

**ABSTRACT:** In this research we present a bibliographical analysis on research that discussed, experienced and problematized multiculturalism and interculturality in early childhood education and elementary school I. To locate and select the texts that would be part of this research, we used five criteria, which were relevant to narrow the texts reached, we used the words multiculturalism and interculturality in early childhood education as keywords to give the command to Google Scholar, soon after, we selected publications occurring between the period 2019 to 2020, sorted by relevance and published in Portuguese, and finally, we selected five publications most relevant to multiculturalism and five relevant to interculturalism. To reach the final text, we divided this work into four parts, based on decolonized knowledge (CASTO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007; COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2018; HALL, 2006) we problematize the role of the school in maintaining Eurocentric thinking, using some researchers we elucidate, at the outset, our perception of multiculturalism (CANDAUI, 2012; SAVIANI, 2011; WILLIAM, 2019) and, soon after, we exposed the idea of interculturality (ALMEIDA, 2019; CANDAUI, 2008; SANTOS, 2010). When doing a qualitative bibliographical analysis (ANDRADE, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2003; PRADANOV; FREITAS, 2013; TRIVIÑOS, 1987), it was possible to understand and point out the countless possibilities to promote a diverse education within the school environment. The analysis shows that we need to get out of our comfort zones and pierce the “cultural bubbles” that colonize our minds, as well, we understand that it is necessary to dialogue, know and present the new for good pedagogical practice. Therefore, with this research, it is concluded that we must recognize the unknown, learn it and practice it constantly.

**KEYWORDS:** Bibliographic analysis. Decolonial. Multiculturalism. Interculturality. Child Education

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.3 MULTICULTURALISMO: O QUE É, E QUAL SUA PRÁTICA?.....	15
1.4 INTERCULTURALISMO: O QUE É, E QUAL SUA PRÁTICA?.....	16
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
2.1 O QUE É ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA? .....	18
2.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA .....	19
2.4 A COLETA DOS DADOS.....	22
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>27</b>
3.1 O NOVO E O VELHO SE MISTURAM, SE TRANSFORMAM EM UMA EXPERIÊNCIA MULTICULTURAL. ....	27
3.2 VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES PARA O INTERCULTURALISMO EM SALA DE AULA .....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>54</b>



## INTRODUÇÃO

A multiculturalidade e a interculturalidade está presente na sociedade “brasileira”<sup>1</sup> desde o processo de colonização. Neste vasto território se fundiram diversas culturas existentes mundo a fora, como a cultura euro-americana (MIGNOLO, 2003), africana, indígena etc., dando espaço para a construção do que hoje conhecemos como “cultura brasileira”. Tendo em mente a problemática educacional originada por esse contexto, Abdias do Nascimento argumenta que; “o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle” (NASCIMENTO, 1978, p. 95). Ressalta-se que compreendemos o “aparelhamento de controle” como algo que tenta, de todas as formas, dar ênfase, apenas, na cultura da elite, o que pesquisadores decoloniais nomearam como “relações de poder, ser e saber”.

Dessa forma, esta pesquisa tenta catalogar, por intermédio de uma revisão bibliográfica, o conhecimento/percepção gerados por professores/as e pesquisadores/as da educação “brasileira” sobre a multiculturalidade e a interculturalidade. Além disso, tentamos registrar de que maneira essas/es profissionais da educação discutem, dentro da sala de aula, a multiculturalidade ou interculturalidade. Acreditamos na necessidade de levantar indagações sobre a natureza eurocêntrica e a mentalidade colonizadora de nossas instituições de ensino (CARVALHO, 2018). Neste sentido, referimos a toda a estrutura educacional que está organizada de uma forma que privilegia a cultura euro-americana. De acordo com Castro-Gomes e Grosfoguel (2007), a “superioridade” do conhecimento euro-americano, ou até mesmo a história dessa localidade ser contada como história mundial, é um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo. Para Lino (2014, p. 20), essa circunstância “produz situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais”. Portanto, deve-se compreender que existem “grupos na sociedade que foram deixados à margem por algum acontecimento hegemônico particular” (WILLIAMS, 1979, p. 119). Dessa maneira, compreender e catalogar como os/as professores/as trabalham a multiculturalidade ou interculturalidade dentro da sala de aula se faz urgente e necessário, com a finalidade de problematizar as inter/relações existentes em um contexto específico.

---

<sup>1</sup> Utilizo neste texto o termo “brasileiro/a”, para me referir aos pertencentes do território “brasileiro”. A escolha do sufixo “iano” para completar o radical “Brasil”, se dá como força de luta e resistência e, conseqüentemente, propagar os traços colonialistas presentes em algumas nomenclaturas que utilizamos diuturnamente. No caso do sufixo “eiro”, está diretamente ligado aos trabalhadores (GARCÍA, 2010) e escravizados do período colonial, àqueles que trabalhavam na exploração do pau-brasil durante este período. Então, a escolha lexical serve como forma de me posicionar política e socialmente neste texto.

Neste trabalho, é dado ênfase às pesquisas de professores e professoras publicadas e disponibilizadas via internet. Para a realização dessa pesquisa, levamos em consideração a disponibilidade das pesquisas na plataforma “Google Acadêmico”. A pesquisa ocorreu durante os meses de setembro e outubro de 2022, em que foi dado o comando para o Google Acadêmico apresentar as pesquisas sobre multiculturalidade e interculturalidade, em um decurso de 2019 a 2020.

Após ter acesso os trabalhos publicados optamos sem selecionar trabalhos que possuíam, em suas palavras-chaves, os termos “Multiculturalidade” e “Interculturalidade” para a análise, adotando, então, os seguintes critérios: a) Multiculturalidade e interculturalidade na educação infantil; b) Publicações ocorridas entre o período de 2019 a 2020; c) Ordenadas por relevância e publicadas na língua portuguesa, e; d) As 5 publicações mais relevantes para o multiculturalismo e as 5 publicações mais relevantes para o interculturalismo.

À vista disso, buscamos apontar nesta pesquisa – como são desenvolvidas/apresentadas as questões de multiculturalismo ou interculturalismo nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas brasileiras. Trazemos para fazer parte do corpus pesquisas e vivências de professores e professoras das escolas municipais “brasileiras”. Dentro desse texto, apresentamos os conhecimentos desses/as professores/as sobre o multiculturalismo ou interculturalismo. Esse trabalho tenta complementar a vasta teoria existente sobre o tema em questão para a área da pedagogia. Afinal, para Willians (1979), devemos considerar o cultural como um domínio e subordinação que é vivida por determinadas classes. Dessa maneira, compreendemos que é preciso “[v]alorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2018, p. 9). Portanto, catalogar as compreensões e conhecimentos das/os professoras/es sobre o multiculturalismo e interculturalismo pode enriquecer as aulas, com foco, principalmente, na construção de uma sociedade mais ética e que compreenda a existência de uma sociedade diversa.

### **1.1 Justificando a Pesquisa**

Durante boa parte da minha vida estudantil fui visto como alguém divergente ao padrão esperado de um estudante. Era visto como alguém que não gostava de estudar e que não estaria apto para seguir a vida acadêmica. De certa forma, agia de maneira mais agressiva porque não conseguia me encontrar socialmente, e não conseguia perceber a possibilidade da diversidade nas aulas que assistia. Dentro da sala de aula, professoras e professores apresentavam matérias e temas que não faziam sentidos para minha vida social. O que era apresentado nas aulas, não

era experienciado em meu cotidiano. Tudo isso, acarretou numa necessidade de me adequar ao que se esperava de um estudante, isto é: sentar-se e aceitar, de forma passiva, tudo aquilo que me era apresentado. Até minha identidade foi apagada com o passar dos tempos. Hoje, compreendo que vivemos em uma sociedade que tenta, de todas as formas, nos apagar culturalmente e socialmente.

Só me foi possível chegar a essa conclusão após começar minha primeira graduação. Dentro da sala de aula acadêmica, comecei a me re/descobrir. Foi possível perceber que tudo o que aconteceu na minha vida estudantil dizia mais sobre a necessidade de mudança das aulas, do que a mudança do meu próprio “eu”. Dentro do curso de Letras, na UEG, me foi possível conhecer maneiras outras de ensinar/aprender a Língua Portuguesa. Foi nessa perspectiva que construí, em 2019, aulas de Língua Portuguesa que problematizavam os conhecimentos culturais sobre algumas religiões divergentes ao que nos é ensinado, o cristianismo. Dentro do meu estágio, preparei aulas de Língua Portuguesa com o propósito de expandir a percepção crítica de jovens e adolescentes sobre a diversidade cultural religiosa que estamos submetidos. Foi, também nesse período, que acabei conhecendo as religiões de matrizes africanas. As quais são pejorativizadas dentro do conhecimento euro-americano, afinal, são religiões oriundas de negros e negras que foram estigmatizados durante boa parte da construção da atual modernidade.

Após a graduação, tive a possibilidade de me ingressar ao “Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade” (POSLLI), disponibilizado pela Universidade Estadual de Goiás, campus Cora Coralina. Neste momento, pude adentrar aos estudos linguísticos e interculturais, me possibilitando compreender a necessidade urgente de um ensino voltado para as múltiplas culturas e suas interações cotidianas. Essa experiência ímpar me instruiu a pensar uma nova perspectiva de pesquisa e produção científica, desta forma, originou meu trabalho intitulado – “Ecoando Vozes Subalternizadas: uma experiência de/colonial e antirracista de educação linguística em sala de aula de ensino médio” (NASCIMENTO, 2022). Este trabalho me fez re/pensar as formas que são produzidas e organizadas as aulas para a educação básica, em outros termos; em suma maioria, as aulas são preparadas levando em consideração o contexto cultural de quem as produz - professores e professoras. Portanto, o ensino acaba sendo limitado ao que os trabalhadores da educação compreendem como contexto cultural. Dessa maneira, as culturas infantis, juvenis etc. ficam às margens, muitas vezes vistas como algo desconectado da realidade estudantil.

Ao descentralizar o conhecimento científico pude ter a contribuição de jovens para a produção de uma pesquisa inovadora, que nos fez re/pensar as formas de tais produções. Aqui,

assumo novamente o papel de tentar descentralizar o conhecimento, desta vez, com o propósito de fazer uma releitura da bibliografia já existente, apresentar as diferenças entre multiculturalismo e interculturalismo e as possibilidades de abordá-las dentro do ambiente escolar, portanto, a ideia é apresentar e catalogar as formas que essas temáticas são levantadas e abordadas dentro de contextos reais da educação.

## **1.2 A diversidade cultural: o que é e sua importância**

Durante um processo longo e demorado, a educação brasileira veio se adaptando à realidade do Brasil, reconhecendo, aos poucos, a diversidade de seres, saberes e poderes (COSTA; TORRES; GROSFUGUEL, 2018). Para que isso seja possível, é preciso rememorar o contexto histórico em que o Brasil foi formado: durante o processo de colonização, portugueses atracaram-se nos portos brasileiros e encontraram povos indígenas diversos, dando início a formação de uma “sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de indí[gena] – e mais tarde de negro – na composição” (FREYRE, 2006, p. 65)<sup>2</sup>.

Por conseguinte, a sociedade brasileira que conhecemos hoje, se deu por um processo de miscigenação cultural. No entanto, não basta dizer que o Brasil é uma mistura de culturas, é preciso atentar para o fato de que a identificação cultural, “através da qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12), produzindo, então, o sujeito pós-moderno. Portanto, “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13). A diversidade cultural permite o sujeito se deslocar de uma identidade cômoda que foi/é “naturalizada” no processo de convivência social. Dessa maneira, compreendemos neste texto a diversidade cultural como: “a valorização das culturas regionais [e internacionais], a afirmação da identidade e dos valores dos pequenos grupos, etnias etc.” (GADOTTI, 1992, p. 35). Além dessa concepção, compreendemos as necessidades de re/construir as imagens e representações

---

<sup>2</sup> Utilizo o livro “Casa grande & Senzala” para elencar a visão colonialista da sociedade brasileira, porém, é de extrema importância apontar as divergências existentes entre seus escritos e a realidade social do Brasil. Ao tentar encapsular os povos indígenas no termo “índio” e, os povos negros na “escravização”, alimenta o pensamento colonial presente na época e ainda, muito visto nos dias atuais, por isso, faço uma pequena alteração, ao substituir o termo “índio” por “indígena”.

culturais dadas aos povos do continente africano, da América Central, da América do Sul e do Oriente.

Na BNCC, nos apresenta dez competências gerais da educação básica, aqui, se faz necessário destacar a sexta, oitava e nona que dizem, respectivamente:

[...]6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

[...]9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 09-10)

A BNCC vem como fundamento para compreendermos a sociedade pós-moderna, com o propósito de descentralizar o conhecimento e de romper, mesmo que timidamente, a visão colonialista que ainda permeia nossa sociedade. Saímos da necessidade de uma “identidade nacional” e partimos para uma afirmação das “identidades nacional”, da concepção de “cultura” para a noção da existência de “culturas”. Sendo assim, chegamos à compreensão da escola “como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, [que] deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). Por consequência, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma a necessidade de as escolas trabalharem não apenas a cultura regional, mas dar a oportunidade de discutir e compreender as diversas culturas existentes, não apenas em nosso país, mas de todo o mundo, haja vista que com o advento das TDIC’s<sup>3</sup>, estamos em constante contato com a diversidade cultural.

Ao direcionar as bases da educação constatamos algumas leis que incitam a ressignificação dos pensamentos colonialistas, ou seja, o dever de trabalhar e compreender a diversidade cultural que nos permeia. Dentre esses deveres está a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirmando a necessidade e o

---

<sup>3</sup> Abreviação para “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, para melhor compreensão do termo, e sua utilização na prática, indico a leitura do artigo intitulado “TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: três perspectivas possíveis”, do Dr. Leo Victorino da Silva, disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3955>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

dever de ensinar sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). De acordo com a Lei,

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, [acesso digital])

Ao trazer a Lei em sua íntegra para este trabalho, apontamos o respaldo de professores/as para iniciar as discussões em suas aulas sobre a diversidade cultural. Dessa forma, deve-se compreender que cultura

[...] não é somente música, dança, artes, religião, cinema, literatura. A ciência, a tecnologia e a educação como veículo de transmissão do conhecimento também são categorias de cultura. Diz-se que os países que investiram maciçamente em educação de qualidade são os mais desenvolvidos hoje. Mas o desenvolvimento equilibrado é aquele que não degrada a natureza e não destrói a cultura de um povo, isto é, a sua visão do mundo e do universo, as suas religiões, a sua história e as suas tradições, embora tais tenham dinâmica própria. (MUNANGA, 2016/2017, *apud*, WILLIAM, 2019, p. 18)

Compreender a diversidade cultural não é abdicar dos nossos conhecimentos culturais já existentes, mas utilizá-los para que possamos conhecer o que até então é desconhecido. Utilizar músicas, danças, artes, religiões, cinema e literaturas de outras culturas nas salas de aula é uma ótima ferramenta para apresentar a diversidade cultural, porém, não basta apenas apresentá-las aos/às alunos/as, é preciso ter conversas críticas e instigar a criticidade desses/as educandos/as. Com a finalidade de ensiná-los/as a pensar: por que determinado “pré-conhecimento” foi/é “naturalizado” em um determinado contexto? Levá-los/as a pensar, por exemplo, por que acreditamos que “Exu” é uma representação do “diabo” cristão, ou mais, por que pensamos que os povos indígenas são humanos que vivem em matas, moram em “ocas” etc. Todos os pensamentos – que excluem – e são “naturalizados” em nosso cultural, possuem uma história que, também, é intrínseca ao racismo e à época da colonização. Portanto, compreendemos que “a cultura é o conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas

negociam maneiras apropriadas [ou não] de agir em contextos específicos” (EAGLETON, 2011, p. 55).

De toda forma, não podemos nos esquecer que dois dos princípios da educação são: “[...] III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). À vista disso, apresentar, conversar, discutir e problematizar a diversidade existente no Brasil e no mundo é de veemência importância. De acordo com a Constituição Federal, de 1988, em seu Art. 215 e § 1º: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 2016, p. 126).

Diante de tais informações, chegamos à conclusão de que a diversidade cultural não é apenas algo defendido por ideários pedagógicos atuais, mas um construto de regras, leis e de pesquisas científicas, logo, empenhar-se e aplicar-se a diversidade cultural dentro das instituições não pode ser visto, apenas, como direito do/a diferente, mas dever de professores e professoras dentro das instituições de ensino brasileiras. Assim sendo, concordamos com Rodney William (2019, p. 100), “os elementos inerentes à cultura têm de ser respeitados em seus contextos culturais, pois são importantes para a identidade do grupo”.

### **1.3 MULTICULTURALISMO: o que é, e qual sua prática?**

Enquanto os estudos da diversidade cultural se preocupavam em catalogar e demonstrar a quantidade de culturas existentes mundo a fora, o multiculturalismo se preocupou em apontar as relações existentes entre as diversas culturas. Uma obra importante para pensarmos a necessidade de a educação incorporar em seu seio o multiculturalismo é a o livro “Pedagogia Histórico-Crítica”, de Dermeval Saviani (2011). Neste livro, o autor apresenta as perspectivas tradicionais de ensino que priorizavam a “cultura erudita” em contrapartida a “cultura popular”. De acordo com ele, a cultura erudita é aquela que prioriza os conhecimentos científicos (cultura elitizada) em detrimento dos conhecimentos sociais e vivenciados pela sociedade (cultura popular). Dessa maneira, a educação acabava se distanciando de seu público-alvo, isto é, da grande parte da sociedade. Portanto, acredita-se na necessidade de partir da “cultura popular” para conhecer-se a “cultura erudita”.

No entanto, é necessário compreendermos que o conhecimento não está arraigado apenas na “cultura erudita”, mas, também, nos conhecimentos da “cultura popular” as quais enriquecem o fazer e desenvolver pedagógico. As/Os aprendizes vêm de um contexto e, este contexto, incumbiu-se de apresentá-las/os, em primeiro momento, ao mundo que as/os cercam.

Seguindo esta lógica, a “cultura erudita” e a “cultura popular” estão em constante diálogo e intersecção, em síntese, “toda cultura é múltipla, dinâmica, movediça e se configura a partir do contato com outras culturas” (WILLIAM, 2019, p. 100).

Por mais paradoxal que pareça, uma das grandes dificuldades encontradas na atualidade é a de apresentar outras culturas dentro da sala de aula. Isto está diretamente relacionado aos livros consumidos por professoras/es. Em suma maioria, são livros escritos por uma classe que direta ou indiretamente, privilegia uma cultura em oposição a outra. Tal concepção é o que Quijano (2005) chama de colonialidade<sup>4</sup>. Segundo o autor, a sociedade está presa na concepção histórica da colonização, ou seja, apenas na exploração de terras ou povos, de certa forma, acabam se deixando influenciar pela colonização intelectual. Em outros termos, estamos presos na concepção de “colonialismo”, enquanto deveríamos estar observando e atentos na “colonialidade”.

Seguindo esta concepção, Stuart Hall (2005, p. 52) afirma que a expressão multicultural é diversa, isto é, há várias concepções para o termo. Mas em suma, é um termo que descreve “as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’” (HALL, 2003, p. 52). Mesmo havendo divergências da concepção do “multiculturalismo”, todos os teóricos chegam a uma determinada concepção, os estudos multiculturais reconhecem e afirmam a existência de diversas culturas em um mesmo grupo/território (HALL, 2003; CANDAU, 2012; TOURINHO, 2016).

#### **1.4 INTERCULTURALISMO: o que é, e qual sua prática?**

Para facilitar a compreensão do termo, é preciso, em primeiro momento, separá-lo em partes, haja vista que é um termo originado a partir de prefixação (INTER) e sufixação (ISMO), deixando o radical CULTURA isolado. O estudo desses signos e significantes é diverso e complexo, tentaremos, na medida do possível, facilitar a compreensão no decorrer desse tópico.

Em primeira análise, é preciso problematizarmos a função de um prefixo. De acordo com Cegalla (2020),

---

<sup>4</sup> Entende-se por colonialidade o enaltecimento da “cultura erudita” em detrimento da “cultura popular”. Em resumo, é nosso consumismo da história social contada pelo primeiro grupo e, depreciação da história social vivenciada pelo segundo grupo.



Os prefixos ocorrentes em palavras portuguesas provieram do latim e do grego, línguas em que funcionam como preposições ou advérbios, portanto como vocábulos autônomos. Por isso têm significação bem mais precisa que os sufixos e exprimem, geralmente, circunstâncias (lugar, modo, tempo, etc.) (CEGALLA, 2020, p. 110)

Aqui, compreende-se, portanto, que os prefixos são utilizados com a intenção de informar uma circunstância, não obstante, o prefixo “INTER”, expressa uma “posição ou ação intermediária” (CEGALLA, 2020, p. 111), ou seja, ação de intermediar ou interagir a algo ou alguém.

Já os sufixos, são elementos linguísticos utilizados para modificar o sentido inicial do radical, neste caso, modificar o sentido de CULTURA. Diga-se, sair da concepção de Cultura como algo dinâmico e sem fundamentação, para algo fundamentado nas percepções científicas e reais da sociedade, afinal, o sufixo em questão (ISMO) forma “substantivos que traduzem ciência, escola, sistema político ou religioso: astronomia, romantismo, modernismo, socialismo, catolicismo.” (CEGALLA, 2020, p. 104). À vista disso, compreendemos, então, que o CULTURALISMO pode ser compreendido como a ciência que estuda o cultural.

Destarte, ao unirmos, de forma geral, a compreensão literal do termo “Interculturalismo”, teremos, então, a interação da ciência que estuda o cultural. Isso posto, poderemos aprofundar no que tange à ciência e a importância do termo em questão para a educação.

Para Santos (2010, p. 47), “num diálogo intercultural, a troca ocorre entre diferentes saberes que refletem diferentes culturas, ou seja, entre os universos de sentidos diferentes e, em grande medida, incomensuráveis”. Porém, quando falamos sobre interculturalidade, dialogamos na concepção de privilegiar a discussão relevante a respeito da diversidade de grupos culturais existentes dentro da sociedade. Tal discussão, acompanha a concepção de respeito e autoafirmação das identidades culturais, “a qual promova uma Educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais” (CANDAUI, 2008, p. 52). Esse debate se determina a trazer para o centro das discussões grupos marginalizados e subalternizados pela sociedade,

[...] na qual estão incluídas mulheres (em especial as negras e pobres), indígenas, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais e outras identidades de gênero e sexualidade não contempladas na atual sigla adotada, representada pelo ‘+’ (LGBTI+), moradores da periferia, jovens negros, quilombolas, imigrantes de outros países e regiões, os quais são negados direitos, além de serviços fundamentais para sua sobrevivência. (ALMEIDA, 2019, p. 22)

Portanto, a interculturalidade deve ser compreendida como algo dinâmico, complexo e problematizador. Em outras palavras, a interculturalidade busca questionar, indagar e colocar em dúvida as identidades que nos são empurradas goela abaixo pelo grupo elitizado, enraizado como padrão desde às grandes cruzadas.

## **METODOLOGIA**

Neste capítulo, é apresentado a metodologia adotada para a realização dessa pesquisa. Dividindo-o em três tópicos. Início este texto apresentando ao leitor a abordagem adotada nesta pesquisa, isto é, a análise bibliográfica. Logo após, descrevo a abordagem qualitativa adotada, com o propósito de dar ênfase na qualidade dos textos analisados. Em seguida, apresento as maneiras escolhidas para a escolha e delimitação do tema abordado nessa pesquisa. Por fim, trago informações pertinentes para elucidar a maneira em que os dados apresentados foram coletados.

### **2.1 O que é análise bibliográfica?**

Antes de tudo, é preciso compreender que “todo trabalho de graduação é fundamentado em pesquisa bibliográfica” (ANDRADE, 2010, p. 82), afinal, este “é o primeiro passo, requisito indispensável na elaboração” (ANDRADE, 2010, p. 97) da pesquisa acadêmica. Portanto, a análise bibliográfica é “elaborada a partir de material já publicado [...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRADANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

De acordo com Andrade (2010, p. 25),

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo (ANDRADE, 2010, p. 25)

Portanto, uma pesquisa bibliográfica é caracterizada como uma releitura e revisão de trabalhos que já foram publicados. Ao adotar essa perspectiva, queremos procurar “referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre”

(FONSECA, 2002, p. 32) o tema multicultural e intercultural. No entanto, é preciso expor que “[...] a pesquisa bibliográfica não pe mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). Para Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012), uma pesquisa de análise bibliográfica busca levantar e analisar criticamente trabalhos que já foram publicados sobre o tema que se pesquisa, com a finalidade de atualizar, desenvolver o conhecimento e colaborar com o ato de pesquisar.

Nessa perspectiva, é necessário, também, expor os benefícios e fragilidades em adotar tal perspectiva de pesquisa. De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68)

[o]s benefícios de utilizar a pesquisa bibliográfica são: o baixo custo, o pesquisador quase não precisa se deslocar para encontrar pesquisas científicas públicas, pois com a internet encontram-se inúmeras pesquisas já realizadas. O pesquisador tem a possibilidade de investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor sobre o fenômeno em estudo. Os pontos negativos são: se o pesquisador que não analisar as fontes bibliográficas de modo correto acarretará uma pesquisa sem qualidade, pois baseou em dados infundados, ou se a escolha do tema que cerca a pesquisa tiver poucas obras publicadas pode comprometer a qualidade da pesquisa. (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 68)

Tendo isso em mente, buscamos, dentro de ambiente propício, catalogar e examinar um contingente pesquisas realizadas com a finalidade de eleger as que compuseram esta pesquisa em questão, o qual será mais bem elucidado no tópico 2.4.

## **2.2 A abordagem qualitativa**

Durante um extenso período das pesquisas na área da educação, dava-se ênfase aos aspectos quantitativos e, de certa forma, recusavam uma abordagem qualitativa, afinal, para alguns, “o enfoque qualitativo era, simplesmente, um exercício especulativo sem valor para a ciência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116). Fato é, essa abordagem veio com o intuito de apresentar outras alternativas metodológicas, alternativas essas que se opunham [ou não] ao positivismo quantitativo, afinal, “a qualidade do objeto não é passiva. As coisas podem realizar a passagem de quantitativo ao qualitativo, e vice-versa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 118).

Na abordagem qualitativa presamos para a qualidade das informações apresentadas, desta forma, dá-se a liberdade de problematizar e apresentar as concordâncias e discordâncias que podem surgir numa pesquisa de “análise bibliográfica”. Dessa maneira, por meio de uma ação “disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121) o produtor da pesquisa tenta apresentar, problematizar e relacionar maneiras distintas que tal

pesquisa pode contribuir para o tema discutido, no nosso caso, as experiências multiculturais e interculturais de professores da educação infantil. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 105), todas as pesquisas possuem “um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro; todos têm elementos que desaparecem e elementos que se desenvolvem”, dessa forma, ao adotar a perspectiva qualitativa, apresentamos as características primordiais das pesquisas apresentadas, mas também, comentamos e problematizamos quando necessário ao nosso ver.

De toda forma, é preciso elucidar que “quando pesquisam[mos] aspectos qualitativos como atitudes e opiniões, empregam[mos] escalas que permitem a quantificação” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 187), em nosso caso, a quantidade de pesquisas aqui apresentadas. No entanto, por nosso foco não estar ligado à quantidade das pesquisas apresentadas, optamos em não adotar a perspectiva quali-quantitativa. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem a pretensão de identificar a presença de problemas e, também, de determinar sua natureza, para além, considera os possíveis aspectos relevantes acerca dele. Dessa maneira, uma pesquisa qualitativa considera as opiniões, crenças e ideologias dos sujeitos pesquisados e, também, do próprio pesquisador, tendo em mente a existência de subjetividades que são presentes em todos os argumentos envolvidos no trabalho. Portanto, esta pesquisa adota o termo qualitativo porque

Se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 2012, p. 16)

Sabe-se que todo discurso é carregado de crenças e opiniões, a pesquisa acadêmica não foge à regra. Ao ter isso em mente, a atual pesquisa não possui a pretensão de mascarar os meus posicionamentos, mas elucidá-los e apresentar outros que corroboram com a forma de pensar. Portanto, um dos principais aspectos da pesquisa qualitativa está expressa nessas palavras, isto é, a subjetividade. Afinal, ela “é considerada um fator integral de qualquer pesquisa humana” (REES, 2008, p. 259). Em outras palavras, tanto as subjetividades das pesquisas apresentadas quanto as minhas, são consideradas nessa pesquisa, pois eu, enquanto pesquisador, sou parte/voz desse texto e faço parte de todo o processo de interpretação e de análise dos estudos.

### **2.3 A escolha e delimitação do tema em questão**

A escolha do tema de uma pesquisa é a parte mais difícil, afinal, na atualidade, há inúmeras possibilidades de pesquisa, na pedagogia não é diferente. Essas possibilidades, que

parecem um emaranhado de cartas sobrepostas na mesa, nos alimenta com uma vasta preocupação, em especial com a Pré-Escola e Educação Infantil I. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 44), “[e]scolher um tem significa levar em consideração fatores internos e externos”, em outras palavras, o pesquisador precisa selecionar um assunto que tenha afinidade e que seja compatível com seu gral de instrução, além disso, o objeto a ser pesquisado deve ser atual e ter condições mínimas para sua realização. Para essa realização, o/a pesquisador/a deve ter em mente sua disponibilidade de tempo, conhecer obras que são pertinentes ao assunto abordado e, também, ter a possibilidade de consultar especialistas da área em questão. No entanto, é imprescindível, para a escolha do tema de pesquisa, ser preciso para a escolha da fundamentação teórica, a qual orientará o pesquisador (TRIVIÑOS, 1987).

A escolha de pesquisar sobre multiculturalismo e interculturalismo se deu, após eu, como pesquisador e professor, observar inúmeras problemáticas na problematização da diversidade dentro das instituições de ensino, seja na academia ou no ambiente escolar. Ao focar o ambiente escolar ao qual estava subscrito, durante a escolha do tema, foi possível notar um enorme esforço de professores e professoras em fazer aulas dinâmicas, peças teatrais, pinturas, representações etc., porém, durante esse período, foi possível notar uma dualidade marcante, ou seja, tais questões eram levantadas apenas em datas comemorativas, como no caso da páscoa e dia dos povos indígenas (datas que presenciei dentro da instituição escolar). Ao perceber as diferenças de tratamento, comecei a problematizar o porquê dessas ações. Enquanto a primeira foi trabalhada com pinturas colocadas em painéis nos corredores, peças teatrais, lembrancinhas dos/as professores/as, apresentações de músicas e fala de coordenadores e diretores, a segunda, não teve tantos esforços quanto. Na segunda data comemorativa, professores e professoras, sozinhos/as, tentaram trabalhá-lo porém, reproduzindo estereótipos que são empurrados aos povos indígenas, isto é, pinturas nos rostos, cocás e o cântico (naturalizado em nossa sociedade) como marcações de alguns povos indígenas.

Essa dualidade de tratamento, aos olhos de céticos, pode parecer algo “natural”, algo que não precisa ser revisto, afinal, te trata apenas de “formas dinâmicas” de se trabalhar tais assuntos. Porém, tal prática parece limitar uma cultura a algo simplório, enquanto a outra é colocada em papel de destaque. Ao pensar em todas essas problemáticas, me propus a pesquisar sobre multiculturalidade e interculturalidade. De início, a intenção era me reunir com os professores e as professoras para discutir sobre tais práticas e trazê-las para a pesquisa, infelizmente, por questões pessoais, não foi possível desenvolver tal projeto. Então, pensei em uma outra possibilidade, trazer um relato autobiográfico, dessa experiência que tive. Essa possibilidade me pareceu viável, porém, me peguei pensando: o que isso poderia corroborar

para a ciência? Talvez nada, mas talvez muita coisa. Pela incerteza, resolvi desfazer o esqueleto de pesquisa da segunda proposta, e criar um novo, uma pesquisa que poderia dar indicações de caminhos a professores/as e futuros pedagogos/as, uma análise bibliográfica que apresentasse experiências e vivências já efetuadas no meio estudantil.

Nesta lógica, ao sistematizar meus questionamentos, minhas problematizações e meus posicionamentos, busquei, dentro do possível, realizar uma pesquisa que apresentasse, ao leitor, temas pertinentes à educação multicultural e intercultural, para além disso, apresentei algumas possibilidades de praticar a educação para diversidade.

Portanto, neste trabalho, é dado ênfase às pesquisas de professores e professoras publicadas e disponibilizadas via internet. Como o foco era apontar caminhos e possibilidades para professores/as praticarem uma educação intercultural e multicultural, optamos em organizar e selecionar os trabalhos por meio de uma lógica, a qual será mais bem explicada no próximo tópico. Neste, dispomo-nos a dizer que, nosso tema é multiculturalismo e interculturalismo, nosso recorte, foi a realização de uma análise bibliográfica, buscando trabalhos e pesquisas já realizadas e publicadas por professores e professoras que problematizam tais questões dentro das pré-escolas e escolas da Educação Infantil I.

#### **2.4 A coleta dos dados**

Para a realização dessa pesquisa, levamos em consideração a disponibilidade das pesquisas na plataforma “Google Acadêmico”. A pesquisa ocorreu durante os meses de setembro e outubro de 2022, período em que foi dado o comando para o Google Acadêmico apresentar as pesquisas sobre multiculturalidade e interculturalidade, em um decurso de 2019 a 2020.

Após ter acesso os trabalhos publicados, optamos em selecionar trabalhos que possuíam em suas palavras-chaves os termos “Multiculturalidade” e “Interculturalidade” para a análise, seguindo os seguintes critérios: a) Multiculturalidade e interculturalidade na educação infantil; b) Publicações ocorridas entre o período de 2019 a 2020; c) Ordenadas por relevância e publicadas na língua portuguesa, e; d) As 5 publicações mais relevantes para o multiculturalismo e as 5 publicações mais relevantes para o interculturalismo.

À vista disso, buscamos apontar nesta pesquisa – como são desenvolvidas/apresentadas as questões de multiculturalismo ou interculturalismo na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas brasileiras. Trazemos para fazer parte do corpus, pesquisas e vivências de professores e professoras das escolas municipais “brasileiras”. Dentro desse texto,

apresentamos os conhecimentos desses/as professores/as sobre o multiculturalismo ou interculturalismo. Esse trabalho tenta complementar a vasta teoria existente sobre o tema em questão para a área da pedagogia. De acordo com Willians (1979), devemos considerar o cultural como um domínio e subordinação que é vivida por determinadas classes. Dessa maneira, compreendemos que é preciso “[v]alorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2008, p. 9). Portanto, catalogar as compreensões e conhecimentos das/os professoras/es sobre o multiculturalismo e interculturalismo pode enriquecer as aulas, com foco, principalmente, na construção de uma sociedade mais ética e que compreenda a existência de uma sociedade diversa.

Ao realizar o comando (Multiculturalidade e Interculturalidade) para a pesquisa, na plataforma “Google Acadêmico”, obtivemos, aproximadamente, 24.200 resultados. Ao perceber a inviabilidade de apresentar todas as pesquisas, optamos em fazer um recorte. O primeiro recorte foi feito por intermédio do comando de pesquisa, ou seja, na barra de pesquisar digitamos; “multiculturalidade e interculturalidade na educação infantil”. Esse primeiro recorte, reduziu o número para 18.700 resultados. Número esse que ainda continuaria alto e inviável para a atual pesquisa. Nesse sentido, aplicamos o segundo recorte, assim dizendo, delimitando um recorte temporal, 2019 – 2020, neste delineamento, o número reduziu-se para 4.390 conclusões, número ainda alto para análise bibliográfica. Nesta lógica, optamos em ordená-las por relevância e selecionar apenas páginas em língua portuguesa, diminuindo para 2.460 resultados.

Considerando o número ainda alto para uma análise bibliográfica, selecionamos apenas cinco que falavam diretamente sobre o conceito e a importância dos estudos multiculturais na educação infantil, os quais, optamos em apresentar em ordem crescente, isto é, partir do “menor” nível de titulação para o “maior”, até chegarmos aos artigos em que há a mistura dos títulos encontrados (Doutores; Mestres, e; Gradua(n)dos). Essa ordem é uma escolha que, tem como intuito, facilitar a apresentação e representação dos trabalhos encontrados, para que, possíveis leitores, compreendam com facilidade a importância dos temas em questão. Dessa forma, os trabalhos estão apresentados no quadro a seguir:

*Quadro 1 - Pesquisas que enquadram ao tema Multiculturalismo*

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Gênero Textual</b>	<b>Local e Data</b>
MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e possibilidades	Paula Cristina de Souza Brito	Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS) como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.	Inhumas – GO, 2020
UMA ABORDAGEM MULTICULTURAL NO 1º CEB PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	Mónica Cristina Abreu Lucas	Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.	Coimbra, 2020
A LITERATURA INFANTIL INDÍGENA COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: a intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil)	Maria da Luz Lima Sales	Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação	Évora, janeiro de 2019
MULTICULTURALISMO, IDENTIDADES, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS COTAS: construções por estudantes de medicina da UFRJ	Daise Pires; Vera Helena Ferraz de Siqueira	Artigo científico publicado na Revista Eletrônica de Educação, v.13, n. 3, p. 1082-1102.	Publicação digital, set./dez., 2019.
O PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E CULTURAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, A REFORMULAÇÃO DO ENSINO DA ARTE A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O USO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA EDUCATIVA.	Claudia Botelho	Artigo Científico publicado na Revista GEARTE, v. 6, n. 1, p. 80-91.	Publicação digital, jan./abr. 2019.

Fonte: Dados coletados para a atual pesquisa



Seguindo esta lógica, a pesquisa bibliográfica realizada conseguiu alcançar sete (7) pesquisas que tinham, em suas palavras-chave, o termo Intercultural, porém, por duas<sup>5</sup> pesquisas tratarem de formação de professores e currículos de pedagogia (temas que não são problematizados neste estudo) foram desclassificadas, ficando exatamente cinco (5) textos para serem analisados neste tópico. A relação dos textos está apresentada no quadro abaixo:

*Quadro 2 - Pesquisas que enquadram ao tema Interculturalismo*

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Gênero Textual</b>	<b>Local e Data</b>
EXPERIÊNCIAS MUSICAIS INTERCULTURAIS NO CORAL INFANTIL UFRN	Yago Marques da Rocha Neves Maia	Monografia apresentada ao Curso de graduação em Música (L), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Música.	Natal – RN, 2019
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões sobre diferenças culturais na infância	Alessandro de Melo; Débora Ribeiro	Artigo científico publicado na Revista Conjectura: filosofia e educação, v. 24, n. 01, p. 1-17.	Caxias do Sul, 2019
LITERATURA INFANTIL INDÍGENA: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade	Bruna Costa Mariano Ferregueti Souza; Laura Juliana Neris Machado Barros; Maristela Bortolon de Matos	Artigo científico publicado na Revista Interfaces da Educação, v. 11, n. 33, p. 266-281.	Paranaíba, 2020
A INTERCULTURALIDADE E O USO DAS TIC NA	Eva Perregil;	Artigo científico publicado na Revista	Juiz de Fora, 2020

<sup>5</sup>ALMEIDA, Nilsete Araujo. **Os currículos de pedagogia da UFRN sob um olhar intercultural**: a transição dos currículos entre os anos 2009 e 2017. 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. RAUBER, Pedro. A construção de práticas pedagógicas decoloniais e sua articulação com os processos formativos. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 9, n. 01, 2020.

---

EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR: um estudo de caso	Lúcia Amante; Glória Bastos	Educação em Foco, v.25, n. 3, p. 14-34.	
PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL E ITÁLIA: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo	Flávio Santiago; Márcia Lúcia Anacleto de Sousa; Ana Lúcia Goulart de Faria	Artigo Científico publicado na Revista EccoS, n. 51, p. 01-23.	São Paulo, 2019.

---

Fonte: Dados coletados para a atual pesquisa

## **Análise e discussão dos dados**

Neste capítulo, dividido em duas partes, apresentamos a análise e discussões dos textos selecionados. No primeiro tópico, apresentamos, discutimos e problematizamos as pesquisas relacionadas ao multiculturalismo. Já no segundo tópico apresentamos, incluímos, analisamos e questionamos sobre as poucas experiências e vivências realizadas dentro dos ambientes escolares sobre a temática. Concluimos, com este capítulo, que o multiculturalismo é, talvez, o tema mais abordado nas pesquisas, acadêmicas, afinal, ele está inserido nas discussões pedagógicas a um tempo consideravelmente extenso. Já a interculturalidade, começou a ser desenvolvida nas academias há pouco tempo, porém, já consegue demonstrar seus frutos para uma educação diversa e descentralizada.

### **3.1 O novo e o velho se misturam, se transformam em uma experiência MULTICULTURAL.**

Nesta primeira parte, será apresentado e problematizado os trabalhos apresentados no “Quadro 1”, os quais tratam de experiências, pesquisas e vivências de professores/as e pesquisadores/as preocupados com a multiculturalidade existente em nosso território “brasileiro”. Ao nos deparar com essas pesquisas, notamos o quanto tal prática é necessária, urgente e fácil de ser trabalhada dentro dos espaços pedagógicos. É uma perspectiva inovadora que poderá, no decurso do tempo, apresentar caminhos e possibilidades aos professores e futuros professores da infância.

O trabalho “MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios e possibilidades”, da pesquisadora Paula Cristina de Souza Brito, “busca analisar os desafios e possibilidades do trabalho multicultural e intercultural com alunos da Educação Infantil” (BRITO, 2020, p. 8). Para desenvolver a pesquisa em questão, Brito investiga a literatura produzida a respeito do assunto e, com isso, analisa alguns livros literários.

A redação da pesquisa é separada em 5 partes, sendo organizadas da seguinte forma: Introdução; Capítulo 1; Capítulo 2; Capítulo 3 e; por último, as Considerações Finais.

O capítulo 1, intitulado “EDUCAÇÃO ESCOLAR E CULTURA: A IMPORTÂNCIA DO MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA” (BRITO, 2020, P. 13), a escritora desenvolve uma argumentação, apresentando duas abordagens da cultura nas escolas, as quais são intituladas de “diferencialista” e “multiculturalista”. Posteriormente, é apresentado a

subdivisão do multiculturalismo, isto significa falar do assimilacionista; diferencialista e; interativo. Subsequentemente, apresenta uma breve concepção da educação indígena das primeiras décadas do século XX e, a posteriori, apresenta, sob sua perspectiva, a participação do Movimento Negro na expansão das problematizações sobre cultura e educação. Por fim, ela faz uma breve análise das décadas de 1980 e 1990 e suas implicações para o multiculturalismo.

Em linhas gerais, a autora apresenta que a abordagem multiculturalista é “a afirmação das diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras [que] se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes e diversas linguagens.” (CANDAU, 2011, p. 153 *apud* BRITO, 2020, p. 13). Para ela, “entender o que é multiculturalismo nos faz refletir sobre as diversas abordagens existentes em torno desses questionamentos” (BRITO, 2020, p. 14). Questionamentos esses que compreendemos não existir verdades absolutas e inacabadas. Multiculturalismo é, então, “a mistura de culturas e etnias” (BRITO, 2020, p. 14), já a abordagem diferencialista se trata da tentativa de encapsular algo dinâmico, quanto a cultura. Ou seja, tentar apresentar, isoladamente, cada cultura, sem levar em consideração que “convivemos com diferentes identidades” (BRITO, 2020, p. 14) diuturnamente.

Nesta perspectiva, é preciso ter em mente que o multiculturalismo se ramifica em três concepções – assimilacionista; diferencialista e; interativo. O primeiro, parte da concepção de comparação, isto é, equipara uma cultura com outra sem levar em consideração os aspectos da sociedade ligada à determinada cultura. Portanto, “deslegitima os seus saberes, sua bagagem cultural, pois mesmo apresentando diversidades, uma classe se mostra superior a outra” (BRITO, 2020, p. 14). Dito de outra forma, ao colocar duas culturas em paralelo, corre-se ao risco de elevar uma crença em detrimento de outra. O que, em nosso caso, é a elevação da cultura branquificada, a qual está intrínseca no imaginário social como sendo a superior (QUIJANO, 1992).

No ponto de vista do aspecto diferencialista, as práticas educativas limitam e atrapalham o relacionamento, impedindo “que o sujeito explore conhecimentos e desperte seu senso crítico” (BRITO, 2020, p. 15). Por intermédio de uma releitura de Candau, Brito (2020) afirma que a cultura escolar, que utiliza como referência o multiculturalismo assimilacionista e diferencialista, acaba priorizando o “comum” e desprezando os divergentes. Muitas das vezes é algo feito no “automático”, ou seja, deixam o convívio social, a crença pessoal e a perspectiva individual tomar conta das atitudes e, conseqüentemente, as reproduzem num espaço em que deveria servir para expandir as concepções de mundo, afinal, dentro da escola, nos deparamos com a diversidade extraescolar. Diversidade essa que, muitas vezes, é emudecida dentro desses espaços escolares.

Por último, o multiculturalismo interativo, que “visa a desconstrução da homogeneização do ensino cultural para compreensão da dimensão cultural e faz isso através da troca de conhecimento com o outro” (BRITO, 2020, p. 16). Nesta perspectiva, os conhecimentos culturais não são colocados ao lado e nem comparados. Aqui, toda e qualquer cultura é revista em sua totalidade, pensando nos aspectos sociais, políticos, culturais e do grupo como num todo. Para a autora, “estudar a historiografia do multiculturalismo é fundamental [para] compreender o porquê de o cenário atual do Brasil ser enraizado nos precedentes de preconceitos com sua própria raça, sobretudo por sermos um povo miscigenado” (BRITO, 2020, p. 17).

Ao refazer uma releitura de Candau e Russo (2011), Brito (2020) aponta o papel primordial do ensino indígena latino-americano, dividindo-o em quatro etapas: a) período colonial – “momento que a cultura hegemônica é imposta sobre as populações indígenas” (p. 18); b) criação das escolas bilíngues para os povos indígenas – “essas escolas reconheciam o bilinguismo não como uma inovação e reconhecimento de uma riqueza cultural, mas sim como apenas uma etapa para a transição, que visava alfabetizar e ‘civilizar’ os povos indígenas” (p. 18); c) escolas alternativas, orientação de lideranças ligadas à Igreja Católica e universidades – com a “visão de uma ‘integração’ dos povos indígenas às sociedades nacionais” (p. 19); d) período em que os povos indígenas puderam participar das determinações de seu processo educacional – nesta etapa o bilinguismo se transforma e é “inserido na ampla discussão sobre interculturalidade” (p. 19).

Seguindo essa compreensão, observa-se o papel primordial dos grupos subalternizados (NASCIMENTO, 2022) no processo educacional multicultural, afinal, houve, também, lutas do movimento negro em busca de uma educação libertadora. Movimento esse que “se tornou uma luta em busca de direitos para desconstruir essa reprodução histórica de ideias de raças” (BRITO, 2020, p. 20), que criou estereótipos pejorativos para a população negra, influenciando na marginalização e desigualdade de oportunidades para essa população que, de acordo com o IBGE, é a maior população do território brasileiro, 54%. Porém, mesmo após esses avanços da educação, o ensino brasileiro ainda se vê preso aos preceitos do multiculturalismo assimilacionista, o qual acaba fixando a ideia de superioridade, como já descrevi na pesquisa de mestrado (NASCIMENTO, 2022).

Dessa forma, Brito (2020, p. 29) afirma que “se torna cada vez mais presente a necessidade de se trabalhar com a interculturalidade, desconstruindo esse processo homogeneizador”. De acordo com a autora, a literatura pode ser grande aliada nesse processo:

Através da literatura o professor pode transformar essa retratação dos povos como minoria, mostrando as diferenças e as riquezas que as culturas alheias têm e quanto conhecimento podemos aplicar na bagagem cultural do outro ao conhecermos a cultura afro-brasileira e indígena, por um olhar que não seja colonizador. (BRITO, 2020, p. 29)

Portanto, a literatura infantil se torna um recurso primordial na formação da criança em sua integralidade. Por meio da literatura, “o indivíduo em formação se torna seguro diante de situações de seu contexto social [...] [permitindo] [...] que a criança conheça situações, culturas, e ao ser estimulada se torna possível a desconstrução de estereótipos culturais” (BRITO, 2020, p. 30). Como indicação, ela apresenta as obras literárias “O cabelo de Lêlê”, “As cores de Mateus”, “Menina bonita do laço de fita”, “TXOPAI e ITÔHÃ”, e afirma diferentes possibilidades de professores/as trabalharem essas obras na Educação Infantil:

Pode iniciar sua sequência didática trabalhando as possibilidades que partem da leitura e interpretação das crianças, aproveitando o momento para identificar o conceito que as crianças têm acerca do tema. E a partir de informações obtidas nesse primeiro momento, onde houve a coleta de informações que as crianças trazem de casa sobre a temática, o professor pode fazer questionamentos prévios aprofundando o conhecimento através das dúvidas que forem analisadas e criar atividades lúdicas (BRITO, 2020, p. 32)

Diante dessa situação, Brito (2020) nos mostra possibilidades e necessidades pedagógicas que abordam as histórias de distintas culturas. Tais perspectivas, que auxiliam o ensino dentro dos contextos históricos, expõe possibilidades outras de educação, afinal, “o ensino que associa os negros a um povo escravo não favorece a formação de uma identidade cultural” (BRITO, 2020, p. 42).

Uma outra perspectiva possível de educação multicultural é apresentada na dissertação de mestrado de Mônica Cristina Abreu Lucas (2020), intitulada “UMA ABORDAGEM MULTICULTURAL NO 1.º CEB PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL”. Na pesquisa em questão, a autora se propõe a “desenvolver atitudes positivas perante a diversidade cultural; conhecer outras culturas diferentes da sua; e por fim, desenvolver o pensamento divergente/alargamento de novas perspectivas.” (LUCAS, 2020, p. 8). Por intermédio de uma investigação, promoveu discussões com uma docente que cooperou para a elaboração de uma sequência didática que permitiu apontar os benefícios de uma educação voltada para a diversidade cultural (LUCAS, 2020).

O trabalho, dividido em cinco capítulos, traça um breve panorama do sistema educacional até a ação realizada por intermédio da sequência didática elaborada. Conforme

explicitado por Lucas (2020, p. 10), a multiculturalidade é “um dos desafios que o Estado-nação revela dificuldades de enfrentar”. Dessa forma, explícita que o multiculturalismo

Refere-se à coexistência de várias culturas numa mesma sociedade sem preconceitos ou discriminação. No entanto, o facto de as diferentes culturas coexistirem não pressupõe que convivam, já que em muitos casos, permanecem invisíveis por assimilação na cultura maioritária (LUCAS, 2020, p. 10-11)

Já a interculturalidade, de acordo com a autora, “reconhece a sociedade como sendo um espaço de inevitável e permanente interação” (LUCAS, 2020, p. 11). No entanto, é preciso compreender que a educação intercultural abraça tal teoria como um método de ensino-aprendizagem, que possui a finalidade de enriquecer as construções e conhecimentos culturais dos indivíduos e, além disso, incentivar o pluralismo de ideias, como ficou estabelecido pela BNCC (2017), corroborando na necessidade de apresentar, dentro da sala de aula, as múltiplas culturas em suas plenitudes, isto é, seus conjuntos de valores e crenças (LUCAS, 2020). Assim sendo, a “educação intercultural permite dar maior liberdade de expressão e promoção das culturas das minorias étnicas” (LUCAS, 2020, p. 13). De acordo com a UNESCO (2002, *apud*, LUCAS, 2020, p. 14), “é por meio da educação que as escolas devem promover a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural, estimulando assim, as pessoas a se abrirem para diferentes culturas”.

Porém, professores/as acabam ficando desorientados de como trabalhar nessa perspectiva de ensino. De acordo com Lucas (2020), a literatura é, novamente, a maior aliada desses/as profissionais da educação, afinal, com o auxílio dela, os/as profissionais podem instigar os/as aprendizes a conhecer outras realidades além daquelas já vivenciadas por eles/as, fortalecendo o combate aos estereótipos e preconceitos que coexistem com a sociedade.

Além disso, pode-se destacar “o interesse que desperta, nos alunos e nas alunas, a abordagem da diversidade cultural, muito especialmente, a que lhes é desconhecida” (LUCAS, 2020, p. 41). Trazer o diferente para dentro da sala de aula desperta a curiosidade das crianças e, conseqüentemente, aumenta suas interações e partilhas dentro do ambiente escolar. Ao fazer uma releitura da obra “Noutro Continente” (BASTOS, 1993), Lucas (2020) leva, para a sala de aula, aspectos inerentes à cultura japonesa, apresentando-nos o interesse e a curiosidade que foram despertados acerca do tema.

Registraram-se comentários tais como: “mas não é desconfortável para eles sentarem-se no chão!”, “não, eles já devem estar habituados”, “se se sentam

no chão ficam mais baixos que a mesa...”, “e não usam cadeiras?, é mais fácil e ficam mais altos”, “eles usam mesas pequenas”, “e como é que comem com pauzinhos? Deve cair tudo no chão...”, “são pauzinhos especiais e eles treinam desde pequenos” (LUCAS, 2020, p. 41).

Diante desses diálogos, é possível perceber que a interação e as aprendizagens se constroem de forma mútua e, conseqüentemente, abrem brechas para a indicação de leituras e brincadeiras lúdicas. Ainda nessa perspectiva, Lucas (2020) propõe uma conversa orientada, com a finalidade de realizar “um projeto acerca de outras culturas/países que os/as alunos/as tivessem curiosidade em conhecer e aprender mais” (p. 42), selecionando “seis: Egito, Itália, México, Noruega e Países Baixos” (p. 42). As aulas e as discussões foram orientadas por intermédio de três perguntas: a) “o que pensamos saber?”; b) “o que queremos saber?”; e c) “onde vamos pesquisar/recolher informação/material?” (LUCAS, 2020, p. 42).

A sequência didática, elaborada pela pesquisadora e participantes se organizou em dez sessões, sendo elas: 1) conceitos de multiculturalismo e interculturalismo; 2) seleção dos países e primeiras concepções dos países escolhidos; 3) início de pesquisas sobre os países; 4) exploração das bandeiras e descoberta dos países no mapa mundo; 5) pesquisas na biblioteca e realização de trabalhos em grupo; 6) exploração de características de três países através da análise de imagens; 7) pesquisa na biblioteca e realização de trabalhos em grupo; 8) elaboração de textos narrativos com imagens dos diferentes países; 9) finalização da realização dos trabalhos em grupo; 10) apresentação dos trabalhos. Á vista disso, evidencia-se a necessidade do/a professor/a buscar se re/inventar para propor um ensino multicultural e intercultural, re/conhecer e re/aprender outras culturas é um papel trabalhoso e que demanda muito investimento de tempo e experiência, é necessário buscar aprendizagem sempre. Conhecer o outro pelo outro, e não pelo que dizem sobre este outro.

No entanto, é preciso compreendermos que tal abordagem é fruto de um contexto sociocultural específico. O/a professor/a deve conhecer o ambiente cultural dos/as aprendizes para propor atividades que se encaixem ao grupo específico. Afinal,

Na sequência do que se fez e se abordou no presente projeto relativo à temática da interculturalidade, mais precisamente acerca do conhecimento de culturas diferentes das existentes na sala de aula, surge a curiosidade de explorar, de se alargar horizontes nesta área. Por sua vez, a implementação deste projeto não se pode generalizar a outras turmas e/ou escolas, pois, a investigação decorreu num espaço de tempo limitado e apenas com uma turma, sendo que as atividades foram pensadas e planejadas de acordo com o grupo e características dos sujeitos intervenientes (LUCAS, 2020, p. 77)



Destarte, o que é planejado para um grupo específico pode não surgir o mesmo efeito, por isso, é importante o/a professor/a pensar maneiras que melhor se adequam ao contexto cultural da turma em específico e, assim, promover uma aprendizagem multi-intercultural que surte os efeitos esperados.

Nós, enquanto professores/as, precisamos ter em mente que “a literatura nos conduz a vivermos outras vidas na pele de personagens distantes, habitantes do outro lado do mundo, de épocas remotas ou de seres que simplesmente estão a nossa volta, porém, não se tornam perceptíveis, dada nossa insensibilidade” (SALES, 2019, p. 13). Tal entorpecimento nos priva de percebermos, talvez, o caráter elucidativo das literaturas indígenas. Sales (2019), ao perceber o universo pedagógico da “Literatura Infantil indígena”, propõe um “trabalho de intervenção em uma escola de Belém, consubstanciada em 10 oficinas” (SALES, 2019, p. 15), com o propósito de “mostrar a elas [crianças do quarto do ensino fundamental] todo o potencial de culturas ancestrais, que fizeram parte da origem dos antepassados brasileiros” (p. 15). Além de utilizar textos de autores indígenas, ela utilizou “instrumentos musicais, brincadeiras, pintura corporal ou grafismo, a música Guarani, palavras cruzadas e caça-palavras com vocabulário indígena, adereços, desenhos, dobradura de papel, quadrinhos, charges, trabalho com massa de modelar, vídeo e muita contação de histórias” (SALES, 2019, p. 16). Recursos imprescindíveis para uma aula multifacetada e dinâmica, que nos permite “tirar o véu que esconde” a beleza das culturas marginalizadas que as relegam a um “*status* de somenos”.

A educação, em especial o ambiente escolar, tem a função de estimular o questionamento e a constante busca de informações e aprendizagens, desta maneira, a literatura pode ter a incumbência de facilitar e orientar tais direções que devem ser tomadas. E nós, “professores, devemos incentivar os alunos a verem o mundo de forma positiva, buscando enxergar o que há de bom e belo no outro” (SALES, 2019, p. 22). À vista disso,

Um importante veículo de conhecimento para o alunado são as narrativas de mitos e lendas de povos que têm tradições diversas, pois, através da literatura – mesmo popular ou de origem oral como é a Literatura Indígena –, podemos sensibilizar pequenos cidadãos para problemas e situações que, embora estranhas a eles, são compreensíveis por serem questões humanas e, portanto, universais (SALES, 2019, p. 24).

Essas narrativas podem ser inseridas nas aulas de vários componentes curriculares, tais como: história, abordando os conceitos estruturantes da cultura; geografia, trabalhando os contextos geográficos; língua portuguesa, utilizando o gênero textual e as questões gramaticais de forma reflexiva (CEREJA, 2013) etc.

Ao fazer uma releitura de Magalhães (1940), Sales (2019) faz um apontamento pertinente para pensarmos o caráter das narrativas indígenas, essas são construídas com forte protagonismo dos animais de nossa fauna, as quais

Englobam [o] ciclo do jabuti (O jabuti e a anta do mato, O jabuti e a onça, O jabuti e outra onça, dias versos de O jabuti e a raposa, O jabuti e o homem, O jabuti e o gigante), do ciclo da raposa (com seis versões de A raposa e a onça, A raposa e o homem, A onça e os cupins) e outras como O veado e a onça e A moça que procura marido, com várias versões (SALES, 2019, p. 91)

Sendo pertinente para trabalhar, também, as questões das ciências da natureza de forma mais humanizada. Nestas narrativas, seres humanos e animais se interrelacionam, “demonstrando o pensamento indígena segundo o qual homens e animais igualam-se e têm a mesma importância entre si” (SALES, 2019, p. 91).

Devido ao apagamento cultural que os povos nativos e negros sofreram desde a época da colonização, as relações de poder, ser e saber (QUIJANO, 2005) provocaram um apedutismo das literaturas advindas desses povos, o que fez com que professoras/es não as conheçam, alimentando, direta ou indiretamente, o apagamento sociocultural se comparada à produção norte-americana (SALES, 2019). Dessa forma, compreendemos que a consequência da abstenção de trabalhar tais narrativas “deve-se à ausência de políticas de ensino, como a formação do corpo docente e a falta de material didático apropriado para trabalharem-se temas como a cultura negra e mesmo a indígena” (SALES, 2019, p. 101).

Para a realização da pesquisa em questão, Sales (2019) levou dez (10) narrativas indígenas para “alunos do quarto ano do ensino fundamental” (SALES, 2019, p. 224), sendo elas:

*O buraco da onça, Iauaretê e a anta, O pajé e o ratinho e Iauaretê e o jabuti* (de Kaká Werá Jecupé), *Maracanã, O saber das avós, As serpentes que roubaram a noite* (de Daniel Munduruku), *Sobre a origem do mundo, Yaguarãboia, a mulher-onça e O fantasma da casa abandonada* (de Yaguarê Yamã). E ainda cinco recontos: *O Veados e a Onça* (por Ana Maria Machado), que se trata da mesma *Iauaretê e a anta*, contada por Kaká Werá Jecupé, porém trocando-se os nomes dos animais (Iauaretê é onça verdadeira em tupi-guarani); *Jabuti e a anta e Jabuti e a onça* (por Marion Villas Boas), *O passáro da sorte* (por Clarice Lispector) e *O mito da criação dos rios da Ilha de Marajó* (por Juraci Siqueira). (SALES, 2019, p. 101, grifo da autora)

Tais mitos, lendas e fábulas indígenas puderam “contribuir para uma reflexão acerca do preconceito contra os povos indígenas na escola – construído ao longo dos séculos – e, por conseguinte, na sociedade” (SALES, 2019, p. 197). Fato que pode ser constatado pela aplicação

de duas entrevistas: “uma ocorrida antes das oficinas e outra logo após tais atividades concluídas em sala de aula” (SALES, 2019, p. 239). Na primeira, retirou dos/as alunos/as descrições dos indígenas “de modo romântico, europeizado, confuso ou vendo-o como uma pessoa ‘normal’. Apesar de a maioria considerar os índios iguais aos brancos, tiveram dificuldade para justificar seu posicionamento” (SALES, 2019, p. 260).

Do primeiro contato com as crianças – contando com nossa apresentação, no início de fevereiro – até o final, na última entrevista – em final de junho –, passaram-se quatro meses, verificando-se, nesse entremeio, mudanças em relação às abordagens iniciais dos alunos sobre as sociedades indígenas, sua cultura e, no segundo momento que pudemos estar com os alunos individualmente, nas entrevistas. Eles apresentaram alguma melhora no quesito leitura oral, lendo de modo mais desenvolvido que antes e com volume de voz maior, evoluindo à medida que as oficinas iam progredindo e portando-se de modo ativo, inclusive trazendo contribuições suas às oficinas, como quando uma menina nos falou como eram as crianças indígenas de Santarém que ela conheceu em uma de suas viagens. (SALES, 2019, p. 283)

Diante desse cenário, observamos que trazer para dentro da sala de aula o desconhecido, alimenta não só o imaginário, mas também a curiosidade das crianças o que, paralelamente, auxilia na participação e interação dentro da sala de aula. De acordo com Sales (2019, p. 311), essa pesquisa possibilitou verificar que “as crianças [são] receptivas naturalmente, em relação à cultura indígena”. Portanto, percebe-se que as propostas didáticas que utilizam do multiculturalismo podem enriquecer o fazer docente e alimentar as aulas dinâmicas e instigadoras, as quais produzem, além de mais aprendizagem, uma educação para a diversidade social encontrada em nosso território brasileiro.

Além da possibilidade de se trabalhar a literatura dentro da sala de aula, Botelho (2019), em seu artigo intitulado “O patrimônio artístico e cultural do estado do Espírito Santo, a reformulação do ensino da arte a partir da Base Nacional Comum Curricular e o uso da tecnologia na prática educativa”, nos apresenta a viabilidade em trabalhar o componente curricular Arte utilizando-se de tecnologias, buscando, com essa experiência, a aproximação de culturas diversas e do próprio território do Estado. Vale ressaltar que, na atualidade, uma educação multicultural não é bem-vista por alguns seguimentos da sociedade por influência “de valores religiosos que questionam a relevância dos estudos de matrizes estéticas africanas” (BOTELHO, 2019, p. 81). Porém, a dificuldade vai além das questões religiosas, afinal, na contemporaneidade, ainda sofremos à falta de pesquisas sobre as produções artísticas para além das hegemônicas (BOTELHO, 2019) mas, como bem descrito por Sales (2019), observamos um avanço na propagação e conhecimento sobre as diferentes produções culturais.

Antes de mais nada, é preciso compreendermos que trabalhar o multiculturalismo vai além das questões religiosas ou crenças individuais. Precisamos compreender e aceitar que “o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural” (NASCIMENTO, 1978, p. 95), desta forma, as instituições escolares têm o papel primordial em desconstruir o caráter colonial que permeia a sociedade “brasileira”. Trabalhar as múltiplas culturas passa pela religiosidade e crença, porém, não é apenas isso, dentro do próprio contexto cultural “brasileiro”, possuímos várias culturas negras que foram relidas e adequadas ao projeto colonial, tendo os turbantes e afins, o samba e a bossa nova, a capoeira gospel e o bolinho de Jesus como releituras da cultura negra e apropriadas em prol de uma marginalização dos demais aspectos da cultura afro (WILLIAM, 2019). Como é possível notar, existem várias possibilidades de compreender e observar o multicultural intrínseco nas nossas práticas cotidianas. Ao compreender isso, Botelho (2019) utiliza a tecnologia, como meio de propagação e catalogação das partes estruturantes de uma dada cultura que, nesse caso, se trata do cultural do estado do Espírito Santo. A criação de um museu virtual propiciou a propagação e o “mapeamento de obras, produções culturais e manifestações estéticas de diferentes naturezas” (BOTELHO, 2019, p. 82) do estado, o que leva a compreensão que as questões multiculturais podem ser utilizadas em suas várias vertentes e possibilidades, para além disso, a tecnologia pode ser uma grande aliada para um ensino multicultural e diferenciado, haja vista que possibilita uma interação multifacetada por parte dos/as aprendizes (BOTELHO, 2019).

Neste viés, enxerga-se na escola um lugar que inúmeras identidades e culturas ocupam e trocam suas experiências socioculturais. O componente curricular Arte pode, também, ocupar destaque numa aprendizagem multicultural, afinal, “como parte da cultura, a arte também se faz pela diversidade, situando-se no contexto brasileiro, a arte a ser ensinada nas escolas carrega traços étnicos, religiosos e de gêneros mais diversos” (BOTELHO, 2019, p. 83). Deve-se compreender que, de acordo com Moreira e Candau (2008), o multiculturalismo na educação abrange um posicionamento efetivo e favorável à luta contra as opressões e discriminações que os grupos “minoritários” são submetidos perenemente. Nas palavras de Botelho (2019):

No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao apresentar a expressão “características fundamentais do Brasil” e algumas dimensões (sociais, materiais e culturais) aponta para a diversidade, nos aspectos social, material e cultural, que colaboram com a construção da noção de identidade nacional e pessoal. (BOTELHO, 2019, p. 84)

Como já dito anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta um caminho para uma educação voltada aos aspectos diversificados das várias culturas existentes,

não é diferente para o componente curricular Arte, afinal, “na BNCC continua defendendo o respeito às diferenças e a interação interculturais, valorizando ainda que as produções não hegemônicas da arte também sejam respeitadas” (BOTELHO, 2019, p. 85). Dentro das questões culturais há de se notar que, a música (em seus variados gêneros), os grafites (espalhados pela cidade), as pulseiras (feitas de miçangas, trançadas de barbantes e afins) são repertórios vastos de culturas e ricas de um fazer artístico cultural específico, temas que podem ser abordados no componente curricular em questão. Portanto, entendemos que a “ideia de uma educação intercultural baseia-se no conhecimento do que se tem no entorno do educando, percebendo as marcas sociais, étnicas, religiosas, econômicas” (BOTELHO, 2019, p. 87). É possível, até mesmo professores/as que não querem se esbarrar num tema complexo quanto a religião, trabalhar o multiculturalismo dentro da sala de aula, em suma, os conhecimentos religiosos são apenas um, dos vários temas que podem e precisam ser trabalhados no ambiente educacional. Nas salas de aula, os/as professores/as precisam assumir uma postura de tutores/as e se veem, também, como produtores de cultura, desta forma, poderão potencializar o fazer cultural local, este que se encontra tímido e desvalorizado (BOTELHO, 2019). Trabalhar o cultural é, também, trabalhar o que está a nossa volta e o que está na vida diária das crianças. A instituição educacional não pode se privar de refletir e problematizar dentro das salas de aula o que é consumido pelas crianças, este caminho é o único viável para as identidades que se constroem nesse momento de aprendizagem.

Na perspectiva apresentada neste tópico, foi possível observar, nas pesquisas apresentadas, como a questão multicultural pode ser trabalhada dentro do ambiente escolar. Além disso, aprendemos com Brito (2020) a complexidade que está em torno do termo multiculturalismo, suas ramificações, teorias e práticas intrínsecas a cada uma dessas ramificações. Ademais, compreendemos que o multiculturalismo está diretamente ligado com pesquisas e o acesso de grupos minorizados no contexto educacional, os quais contribuíram para a evolução do pensar educacional. Os grupos indígenas e negros, que possuímos contatos direta ou indiretamente, contribuíram para este olhar multicultural e, suas respectivas literaturas, podem contribuir ainda mais no processo de aprendizagem para a diversidade. As pesquisas de Lucas (2020) e Sales (2019) nos apresentaram possibilidades de trabalhar com a literatura multicultural dentro da sala de aula, a primeira, nos levou a pensar as literaturas e diversidades internacionais, já a segunda, nos trouxe para mais perto, atribuindo a possibilidade de se trabalhar literatura indígena dentro dos vários componentes curriculares. Tais pesquisas reforçam as possibilidades e necessidades de uma educação que, além de ensinar ler e escrever, ensina a com/viver com a diversidade presente na sociedade brasileira. O último texto, de

Botelho (2019), apresentou a possibilidade de utilizar as tecnologias em favor dessa aprendizagem descentralizada, encontrando no componente curricular Arte, uma enorme possibilidade de se trabalhar o cultural local e extra local. Possibilidades há, precisamos, inicialmente, saber e tentar adotá-las.

No próximo tópico, será apresentado algumas pesquisas que tinham, em suas palavras-chave, o termo intercultural, portanto, tentaremos elucidar a diferença existente entre o termo multicultural e intercultural, e, para além disso, apresentar algumas possibilidades de se trabalhar tal perspectiva dentro da sala de aula.

### **3.2 Vivências, experiências e possibilidades para o Interculturalismo em sala de aula**

Observado e problematizado no tópico anterior, o multicultural está diretamente relacionado em apresentar a diversidade de culturas existentes em nosso meio, apresentá-las de uma maneira não comparada, mas de forma que o/a indivíduo/a perceba suas singularidades e percepções de vida. Já na perspectiva da interculturalidade, o papel primordial é observar e problematizar as interações que são feitas entre diferentes grupos, é “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais” (CANDAUI, 2008, p. 52).

Ao catalogar as pesquisas que fariam parte dessa pesquisa, nos deparamos com a pesquisa de Maia (2019), intitulada “EXPERIÊNCIAS MUSICAIS INTERCULTURAIS NO CORAL INFANTIL UFRN”, essa que nos levou a pensar o papel desempenhado das músicas no processo ensino/aprendizagem, ao ter acesso ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), foi possível perceber a sua importância no processo educacional, afinal, de acordo com este documento

A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 1998, p. 45)

Desta forma, a pesquisa, mesmo não sendo realizada por alguém formado em pedagogia, há muito para enriquecer a discussão deste texto que se constrói. Desde muito nova, a humanidade possui acesso a música, o que é primordial para a construção de sua identidade quando mais velha. Para a realização da pesquisa, Maia (2019) contou com a colaboração do Coral Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), se trata de “um projeto

de extensão vinculado à Escola de Música da UFRN [...]. O grupo foi criado em 2015 pelas professoras Christina Bogiages (oboísta e regente americana) e Nan Qi (pianista e educadora chinesa, naturalizada canadense e brasileira” (MAIA, 2019, p, 23). Ao adotar o estudo de caso, Maia (2019, p. 25) buscou “entender, descrever e explicar uma situação ou acontecimento particular com o intuito de descobrir relações sistemáticas entre os elementos pesquisados”, além disso, o pesquisador buscou, também, investigar as experiências interculturais entre as crianças e a *culture bearers*<sup>6</sup> neste coral infantil.

Entre os meses de março e outubro de 2019, Maia (2019, p. 25) inseriu-se no local de pesquisa, “com o objetivo de observar, analisar e entender o contexto socioeducativo estudado”. Ao ter o contato com o coral, o pesquisador percebeu algumas reações que, de acordo com ele, era comum. De acordo com ele, as crianças tinham “uma relutância inicial para aprender músicas de outras realidades culturais” (MAIA, 2019, p. 27). Conforme apontado na pesquisa, Maia (2019) diz que as crianças, por não conhecerem estilos musicais coreanos, como a música tradicional coreana “Arirang”, “alguns alunos não assimilavam a letra e melodia, pois entendiam que esta música não era um ‘canto’, mas apenas ‘gritos’” (MAIA, 2019, p. 27). Ao convidarem uma imigrante sul-coreana, conseguiram construir um arranjo musical que misturou a tradicional canção “com a versão moderna do grupo sul-coreano *BTS*, que envolve dança e elementos da música *pop* americana” (p. 27-28). Segundo o pesquisador, aproximar e apontar os aspectos semelhantes e divergentes das culturas tornou “uma das estratégias pedagógicas mais efetivas para a educação musical intercultural” (MAIA, 2019, p.28).

Para a realização da pesquisa, o autor optou por utilizar, como referência, o Modelo de Maturidade Intercultural que, de acordo com ele, se trata da capacidade de cada indivíduo definir, dentro de seu próprio eu, um sistema de crenças que sistematiza as relações mútuas com terceiros (MAIA, 2019). Para ele,

Pensar a maturidade intercultural por meio da educação musical implica em traçar estratégias pedagógicas e pensar o currículo para no âmbito da diversidade cultural, mover os estudantes além das suas zonas de conforto ao promover, por um repertório plural, ações crítico-reflexivas sobre questões étnico-raciais, sociais, políticas que ultrapassam as barreiras pragmáticas dos conteúdos teórico-musicais estudados em sala. (MAIA, 2019, p. 20)

---

<sup>6</sup> Na tradução literal, esse termo significa portadores de cultura. No sentido da pesquisa em questão, o termo é designado para pessoas imigrantes, isto é, pessoas que residiam em outros países e que estão atualmente residindo no Brasil contribuindo no pensamento intercultural. Dessa forma, o coral, ao trabalhar uma determinada música, chamam representantes dessas culturas para colaborarem no processo de ensino/aprendizagem intercultural.

Ao levar em consideração as vivências individuais e coletivas das crianças a educação está fazendo o papel de mediadora dos conhecimentos, o que Vygotsky (1978) definiu como “zona de desenvolvimento proximal”. Isto é, partir do conhecido para conhecer o desconhecido. Ao “aproveitar a imaginação e criatividade das crianças através de jogos musicais, percussão corporal e contações de histórias” (MAIA, 2019, p. 28) fortaleceu o processo de aprendizagem dessas crianças, afinal, quando ouvidos, os subalternizados possuem a tendência em contribuir com o que está sendo desenvolvido (NASCIMENTO, 2022).

A música, além de contribuir para o processo de construção da identidade, possibilita “as crianças ampliarem as suas preferências por novos idiomas e, conseqüentemente, assim os alunos [podem] desenvolver as suas aptidões linguísticas de maneira contextualizada” (MAIA, 2019, p. 28). No entanto, é primordial o/a professor/a sempre dialogar com as crianças sobre as traduções das músicas, para que as crianças não apenas cantem e reproduzem “sons que para elas não possuem sentidos” (MAIA, 2019, p. 29).

Um fato que nos deixou pensativos, é o grande envolvimento das crianças com a cultura japonesa, afinal, o coral trabalhava canções de 12 países: “Brasil, Alemanha, Argentina, China, Coreia do Sul e Coreia do Norte, Estados Unidos, França, Itália, Inglaterra, Japão e Moçambique” (MAIA, 2019, p. 29) e, segundo o pesquisador, a música mais citada pelas crianças, integrantes do coral, foi a “trilha sonora do filme japonês ‘O Castelo no Céu’”, intitulada de “Kimi o Nosete”. É fato que, na contemporaneidade, os animes e mangás estão em alta na cultura infantil, uma brecha (DUBOC, 2012), que nós, enquanto professores e professoras podemos utilizar para trabalhar o interculturalismo em conjunto com a leitura e problematização das narrativas encontradas nesses gêneros textuais. Ao analisar as respostas obtidas por questionários, o autor enfatiza que “para algumas delas [criança], este repertório plural permitiu refletir sobre a diversidade musical de outros povos e etnias, o que reforça a importância da educação intercultural como forma de ampliar os discursos musicais em sala de aula” (MAIA, 2019, p. 29-30).

Durante a realização da pesquisa, o grupo recebeu dois representantes da *culture bearers*; Micas, advindo de Moçambique, e Kim, advinda da Coreia do Sul. Os quais narraram suas percepções ao participarem do Coral Infantil, consistindo nas seguintes contribuições:

Quando os adultos me perguntam sobre Moçambique, eu sinto que eles fazem isso por educação. Mas as crianças [do coral] realmente estavam curiosas! [...] Eu pude ver em seus olhos que elas estavam viajando através da imaginação quando nós falamos sobre o significado da música e, mais importante, quando cantamos e dançamos juntos.



[...] As crianças criaram um vínculo com as músicas! Tudo isso se transformou em um maior entendimento sobre a cultura africana, já que as crianças se tornaram abertas às diferenças, respeitando a diversidade cultural e musical (MICAS).

Eu me emocionei muito quando entrei na sala [do coral], com o meu filho e o meu marido, e ouvi as crianças ensaiando ‘Arirang’. [Eu amei] ter ajudado o coral a aprender melhor essa música, ter falado sobre o significado dela para a cultura coreana... Eu amei que o meu filho de 4 anos de idade ouviu outras crianças aprendendo a pronunciar coreano. Eu quero que ele valorize a cultura coreana também!

[...] Eu senti muito orgulho em trazer um pouco da minha cultura para o outro lado do mundo! (KIM). (MAIA, 2019, p. 32)

Nessas palavras, observamos o caráter primordial em levar, para os contextos educacionais, falas de representantes das culturas que professores e professoras estão problematizando com os/as aprendizes. Como não é em todas as cidades que possuem imigrantes, esses educadores podem utilizar as TDIC’s ao seu favor, ou seja, utilizar vídeos disponibilizados pela plataforma Youtube, textos oriundos de pessoas das culturas que estão sendo trabalhadas, filmes, documentários etc., todos esses recursos podem ser utilizados dentro da sala de aula para tornar as aulas dinâmicas e atrativas. No entanto, é preciso compreender que o desenvolvimento de um pensamento intercultural é dinâmico e diverso, em suma, “este é um processo fluido, complexo e que pode acontecer de maneira célere ou lentamente, visto que cada pessoa interpreta as interrelações culturais de maneira diferente” (MAIA, 2019, p. 33).

Além disso, é fundamental enfatizar que, trabalhar a interculturalidade da música, não está restrito apenas às músicas de outros países afinal, possuímos, dentro de nosso próprio território, uma infinidade de gêneros musicais e, ao trabalharmos essa abundância de estilos melódicos contribuiremos para o enriquecimento, transformação e hibridização cultural individual e/ou coletiva por via de troca de saberes, costumes, princípios morais, concepções etc. (MAIA, 2019). Em suma, a interculturalidade contribui para que o indivíduo enxergue no outro não apenas suas diferenças, mas também as contribuições que podem ser pertinentes para uma evolução moral e cultural.

A concepção de Maia (2019) vai ao encontro da concepção de Melo e Ribeiro (2019). No artigo intitulado “Interculturalidade e Educação Infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância”, os pesquisadores afirmam que

Em um contexto mundial onde se fortalece o discurso pelo direito à diferença e não somente à igualdade, é difícil para nós, educadores e educadoras, comprometidos com uma educação emancipadora, fecharmos os olhos para o momento que vivemos [vivíamos] no Brasil, de grande instabilidade

democrática e social, em que grupos historicamente marginalizados são os principais alvos, como: indígenas, mulheres, negros, LGBTQs, entre outros. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 03)

Nessa perspectiva, é preciso observarmos como tratamos, no cotidiano escolar, as relações culturais heterogêneas que nos deparamos (MELO; RIBEIRO, 2019). Carecemos de nos perguntar diuturnamente:

O trabalho pedagógico, na Educação Infantil, tem se orientado pela diversidade e diferença na estruturação de currículos e práticas? Como esse trabalho vem ocorrendo? No sentido de homogeneização, de monoculturalidade, do epistemicídio (SANTOS, 2010), ou no sentido crítico de considerar as diferenças como vantagem pedagógica? (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 03)

São questionamentos que devem fazer parte de nossa prática docente, e que são, também, orientadoras para a escrita do texto desses pesquisadores. Alguns marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Lei n. 11.645, de 2008 (BRASIL, 2008) reafirmam a importância de uma educação orientada pela diversidade. De acordo com Melo e Ribeiro (2019, p. 4), “todo esse amparo legal prevê, dentro de uma perspectiva humanizadora, um trabalho que valorize a diversidade cultural”. Dessa forma, cabe nos perguntar: Como estão os currículos escolares dentro das instituições que trabalhamos? Como estão desenvolvidos os Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições? E mais, se olhamos para a diversidade cultural, como estão sendo nossas práticas dentro desse ambiente escolar? São perguntas com respostas variadas, complexas e heterogêneas, assim como as questões culturais.

Na atualidade, é possível verificarmos um caminho na contramão da interculturalidade nos testes padronizados dentro de determinados componentes curriculares, são práticas que dão foco no desenvolvimento cognitivo, priorizam atividades que se tornam mecânicas, em outras palavras, os/as aprendizes aprendem a reproduzir de forma automática. Acreditamos, porém, que a “Educação Infantil possui modos singulares de organização e planejamento que devem se orientar ao desenvolvimento integral das crianças, consideradas sujeitos ativos na construção de conhecimento” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 5). Ao considerar a infância como primordial para o desenvolvimento das regras morais e de paridade, concebemos a educação em duas dimensões: individual e social: “*Individual* no sentido de prover o saber necessário para o

autodesenvolvimento dos sujeitos, educando para o ‘viver bem’; *social* quanto à formação do cidadão e sua contribuição à sociedade, de modo que sua ação seja mais adequada ao ‘viver bem’ de todos” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 5, grifo do autor). Dessa forma, compreendemos que a instituição escolar acaba possuindo dois deveres, alfabetizar (algo que já é feito, mesmo que de forma mecânica), e ensinar a conviver em sociedade (em especial com a diversidade).

Nesta lógica, a interculturalidade “elaborada a partir da resistência e lutas indígena e afro” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 6) busca promover uma interação entre os diferentes grupos socioculturais, ou seja, é tão importante alfabetizar quanto ensinar a conviver com a diversidade. De acordo com Melo e Ribeiro (2019), este trabalho tem sido uma situação difícil, afinal, muitas das vezes, privilegiamos o comodismo, isto é, continuamos fazendo igual ao já feito (o que a sociedade já está acostumada), como por exemplo o “Dia do Índio<sup>7</sup>”:

É abordada dentro das instituições educativas reforçando preconceitos e estereótipos ancorados na realização de atividades enfadonhas como pinturas no rosto, recorte de penas construídas em EVA ou cartolina, confecção de cocares com canudinhos, apresentação das músicas da Xuxa, dentre outras, que empobrecem o poder crítico e criativo das crianças, omitindo as belezas, as riquezas e a história dos povos indígenas. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 7)

São atitudes corriqueiras, re/produzidas todos os anos dentro das mais diversas instituições de ensino que, mesmo sem perceber, professores e professoras, agindo dessa forma, estão re/produzindo preconceitos, caracterizados pelos estereótipos naturalizados pela cultura eurocêntrica relatada no tópico anterior. Ao fazer uma releitura de Duschatzky e Skilar (2000), Melo e Ribeiro (2019) apresenta três formas em que diversidade vem sendo tratada pela sociedade, sendo elas: *o outro como a fonte de todo mal; os outros como sujeitos de uma marca cultural, e; o outro como alguém a tolerar*. O primeiro, trata dos modelos violentos e excludentes adotadas por algumas perspectivas da educação, que tenta, de várias formas, apontar os preconceitos apenas nos “outros”, não assumindo os próprios preconceitos carregados em nós por meio do cultural. O segundo, está diretamente ligado ao multiculturalismo que acomoda um discurso sobre a importância da diversidade e da interculturalidade apenas como premissa para a “boa convivência”, para a “tolerância”, “respeito” e “reconhecimento” das diferentes formas culturais, práticas que não provocam

---

<sup>7</sup> Que passou a ser chamado “Dia dos Povos Indígenas” pela Lei 14.402/22, promulgada em 8 de julho de 2022. Mesmo com o veto dado pelo ex-presidente, a Câmara dos Deputados o derrubou, designando que, no dia 19 de abril, é comemorado o dia dos povos Indígenas. Essa terminologia é defendida por intelectuais indígenas, como Daniel Munduruku (2012), no livro intitulado “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro”. Compreendemos que, a terminologia “índio”, foi forçada com o propósito de estereotipar e, conseqüentemente, alimentar a premissa de que os indígenas são todos “iguais”, desconsiderando o caráter sociocultural de cada tribo.

grandes mudanças na realidade social. Isso nos leva à terceira forma de tratar a diversidade, a qual está ligada com as formas que a diversidade é tratada dentro das instituições escolares, como o exemplo do “Dia do índio”. Segundo Melo e Ribeiro (2019, p. 8), “o termo *diferença* tem sido associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao *déficit* cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles com baixo rendimento escolar, que provêm de comunidades de risco e famílias em vulnerabilidade social”. Essa forma de pensar não leva em consideração o fato de que a cultura “eurocêntrica” ou a cultura que o indivíduo conhece pode também ser vista como diferente, e toda a carga pejorativa que tal terminologia carrega.

Na discussão elaborada no artigo do/a pesquisador/a é apresentado, similarmente, outras pesquisadas realizadas em outros contextos, como a de Cavaleiro (2010) que, consoante a Melo e Ribeiro (2019, p. 9), diz; “bebês e crianças negros recebiam menos carinho e conforto de suas professoras e, também, enfrentavam situações em que outras crianças se recusavam a brincar com elas”. Como também, as pesquisas realizadas por Godoy (1996), Dias (1997) e Trinidad (2011), as quais alcançaram resultados relacionados a autoimagem de crianças negras.

Em 1996, Godoy demonstrou, em sua pesquisa na pré-escola, que crianças negras com 5 anos já possuíam autoimagem negativa; no mesmo ano, a pesquisa de Dias (1997), também realizada na pré-escola, indicou que as crianças negras eram vistas como feias, sua cor era entendida de modo pejorativo por outras crianças. A pesquisa de Trinidad (2011) demonstrou que crianças negras tinham desejo de ser diferentes, principalmente com relação ao seu cabelo e à cor. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 9)

Tais resultados corroboram para o pensamento da importância de uma educação intercultural que prioriza a des/construção dos estereótipos naturalizados (pela naturalização) de um modelo “padrão eurocêntrico”. Quando consideramos os aspectos estereótipos, que estão diretamente relacionados com visão de padrões estéticos dominantes, professores e professoras negam as ocorrências pejorativas, nas palavras de Melo e Ribeiro (2019):

Indicador comum às pesquisas é que geralmente, quando interpeladas sobre a ocorrência de preconceito, racismo e discriminação no ambiente educativo e em suas próprias práticas, as professoras negam sua existência, mesmo que suas práticas ou discursos demonstrem o contrário. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 9)

Nesta linha de raciocínio, é de fundamental importância compreender, problematizar e refletir sobre nossas práticas e percepções dentro dos ambientes escolares. Quando não

apresentamos outros conhecimentos, outras imagens e outros padrões estamos contribuindo para a estereotipagem que alimenta os estigmas, preconceitos, racismos, discriminações etc.

A interculturalidade se fundamenta na interação entre as diversas culturas, no entanto, vivenciamos nas práticas pedagógicas a monocultura, em especial, a monocultura do saber, que “privilegia apenas um tipo de conhecimento, transposto como conteúdo escolar, visto como único legítimo” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 10). Algumas práticas podem e devem ser consideradas ao pensar a educação intercultural, porém, é preciso observarmos algumas questões nos ambientes em que trabalhamos, tais como: Existem atividades com o intuito de conhecer o mundo cultural dos/as aprendizes? Quais são as marcas culturais das instituições que trabalhamos? Nos painéis das escolas, quem organiza os temas e as informações que ali estão? Como é tratado a diversidade nos livros didáticos? O conhecimento é trabalhado de forma linear e único? Ou, é trabalhado por ramificações, com espaços para interações dos aprendizes? Existem aberturas para leituras e conhecimentos diversos? (CANDAUI, 2016 *apud* MELO; RIBEIRO, 2019). Tais perguntas devem ser respondidas individualmente para que, logo após, o/a professor/a construa uma sequência didática pensando nesses aspectos. É preciso que nos atentemos a todas as diversidades que são apresentadas logo que nos abrimos a conhecer o contexto cultural das crianças. Talvez, a maior facilidade para o professor que quer promover uma educação intercultural – algo que rotineiro no ano letivo – é pensar as datas comemorativas, afinal:

As datas comemorativas exemplifica essas rotinas na Educação Infantil, que, se não forem objeto de intenso diálogo e reflexão, continuam reproduzindo práticas e conceitos que, muitas vezes, operam via multiculturalismo de cunho neoliberal, folclorização dos diferentes. O trabalho pontual com o “Dia da Consciência Negra” realizado, por exemplo, apenas para cumprir um percurso predeterminado nos currículos de Educação Infantil, opera no sentido de tolerância e respeito, mas não questiona as desigualdades étnico-raciais e não trabalha pela sua superação. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 12)

Os/as indivíduos/as são reprodutores e produtores de culturas, portanto, deve-se ter em mente que professores/as, nos seus contextos reais, estão reproduzindo e produzindo algum tipo de experiência cultural, porém, alunos e alunas também o estão. Nós, adultos, somos diversos, carregamos nossas bagagens socioculturais, os alunos e as alunas também são, “por isso o entendimento necessário [é] de que não existe infância, mas várias infâncias, que diferem em questões de etnia, classe, gênero” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 13) etc. Nesta perspectiva, compreendemos que “construir práticas pedagógicas interculturais, na Educação Infantil, leva

a ampliar o olhar para a diversidade de culturas da sociedade e não apenas de cada turma” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 14).

Uma das questões que mais surgem quando se fala de questões interculturais é: Como desenvolver tal prática? A concepção etnocêntrica do fazer pedagógico nos leva a buscar modelos, regras e formas já prontas para desenvolver determinado fazer pedagógico. No entanto, é preciso ter em consideração que a diversidade identitária é variável, mutável e diversa, isso significa que uma determinada prática pode funcionar num contexto e não funcionar noutro, isto é parte integrante da representação da diversidade social. Porém, alguns pesquisadores adotam tais práticas e relatam em pesquisas científicas, artigos, trabalhos de conclusões etc., como podemos encaminhar para produzir uma educação nesta perspectiva. Dessa forma, cabe ao/à professor/a conhecê-la e readaptá-la ao contexto em que está atuando. É o caso do artigo intitulado “Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade”, das pesquisadoras Bruna Souza, Laura Barros e Maristela Matos (2020).

Pensar uma educação intercultural é pensar, também, no que se tem disponível no contexto em que estamos inseridos, isto é; Os/as alunos/as possuem curiosidades? Quais ferramentas, espaços e materiais tenho disponível? No caso da pesquisa supracitada, foi realizada no Estado de Roraima, o qual, segundo Paulo Santilli (2002), possui a maior população indígena do Brasil e conta com aproximadamente 46% de sua área demarcada como Terra Indígena. Nesta perspectiva, Souza, Barros e Matos (2020) teria inúmeros espaços para desenvolver a interação cultural dos/as aprendizes. Desta forma, durante o primeiro semestre de 2019, desenvolveram uma sequência didática “norteadas pelo Projeto Escolar *Paradan: cultivando sementes* [...] [do] Instituto de Formação Superior Indígena da UFRR” (SOUZA; BARROS; MATOS, 2020, p. 271).

Ao seguir as orientações de Mesquita, Leão e Souza (2016 *apud* SOUZA; BARROS; MATOS, 2010), as pesquisadoras afirmam que é preciso levar em consideração quatro etapas para elaborar uma sequência didática, sendo elas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Dessa forma, para cumprir a primeira parte – apresentação da situação – os

Estudantes do Insikiran promoveram uma aula passeio pelo Instituto, na qual os discentes entraram em contato com objetos, pinturas e outros elementos que contam um pouco da história das diferentes etnias indígenas de Roraima. Também conheceram a horta e as práticas de cultivo indígena. Além disso, foi ensinada aos discentes a dança Parixara e um grupo de estudantes ofereceu

oficina de pintura corporal aos discentes do 2º ano [do ensino fundamental I]. (SOUZA; BARROS; MATOS, 2020, p. 272)

Neste ponto de vista, os/as aprendizes tiveram a oportunidade de ter uma efetiva interação cultural, ou seja, as professoras/pesquisadoras o pré-conhecimento sobre as questões indígenas, este papel ficou a cargo de quem realmente vivencia e experiencia as culturas e conhecimentos indígenas, dando a perspectiva não branca como primeiro contato. Aquelas escolas e colégios que não possuem possibilidades de ter contato direto com os povos indígenas, podem utilizar as TDIC's neste primeiro momento afinal, na contemporaneidade, a internet é rica de conteúdos produzidos pelas mais diversas etnias, existem grupos músicas indígenas, redes de amparo aos povos indígenas, produtores de conteúdo indígenas nas redes sociais etc. Portanto, cabe aos/às docentes escolher a melhor e mais viável forma de produzir este primeiro contato.

Já em sala de aula [os/as alunos/as] desenvolveram-se atividades que abordaram a cultura indígena sob diferentes perspectivas, de acordo com cada disciplina, em diálogo, tendo a literatura indígena como base para o conhecimento e reconhecimento da riqueza cultural indígena e sua contribuição a nível estadual e nacional (SOUZA; BARROS; MATOS, 2020, p. 272)

É de extrema relevância apontar que este tema foi desenvolvido “nas disciplinas: leitura, escrita e interpretação de textos literários (Língua Portuguesa); dia e noite, preservação do meio ambiente (Ciências); formação do Estado de Roraima, organização das comunidades indígenas e diversidade cultural (Geografia e História)” (SOUZA; BARROS; MATOS, 2020, p. 268). De acordo com as pesquisadoras, essas atividades foram planejadas com a intenção de transcender as fragmentações que são particularidades do currículo. Ao pensar a importância da leitura nos variados componentes curriculares, elas fazem uma releitura de Sauthier e Prochnow (2003) e afirmam:

A leitura possui duas dimensões, que são: a natureza integradora de saberes e a produção constitutiva de novos saberes, desse modo, a leitura perpassa por todo o processo de ensino e aprendizagem, excluindo a ideia de ser algo exclusivo da área de Língua Portuguesa, podendo contemplar a interdisciplinaridade característica do mundo e da escola pensada nessa perspectiva. (SOUZA; BARROS; MATOS, 2020, p. 273)

Para a realização das aulas e contribuir com o processo de interação cultural, as pesquisadoras utilizaram-se de livros de literatura, tais como: “*O reino de Makunaima e sua*

*chefia da fauna* (Zezé Maku); *Canimé* (Cecy Lya Brasil) e *Duas histórias da noite* (Leyla Leong) [...]. Além destes, se trabalhou também com o livro *O segredo da chuva* de Daniel Mudurunku” (SOUZA; BARROS; MATOS, 2020, p. 273). São textos que trabalham e apresentam o cultural indigenista e indígena em sua diversidade, demonstrando e contribuindo para romper os possíveis estigmas e estereótipos circundantes na sociedade sobre esta população. Consequentemente, “este trabalho de re-conhecimento da cultura indígena no Estado de Roraima, culminou na produção coletiva de um livro de literatura infantil” (SOUZA; BARROS; MATOS, 2020, p. 274). Texto este que foi produzido da seguinte forma:

Em sala, coletivamente, as crianças definiram o tema da história, o contexto e os possíveis personagens, dialogando até chegar em comum acordo. Depois, numa narrativa compartilhada, em que cada aluno teve a oportunidade de criar parte da história, com o intermédio das docentes que ponderaram as opiniões de todos, indicaram a coerência que deveria haver dos fatos, produziu-se, anotada pela docente na lousa, de modo que todos pudessem acompanhar. Após esse momento de produção oral, as crianças, em trios, divididos pelas docentes, transcreveram a história e ilustraram o livro que chamaram de *Mikael Paixá: o protetor da floresta*. As docentes dividiram a história em partes e entregaram uma a cada trio, orientando que a transcrevessem nas linhas traçadas no papel que lhes foi entregue e que fizessem um desenho ilustrando o fragmento, na mesma folha no espaço delimitado. (SOUZA; BARROS; MATOS, 2020, p. 274-275)

Por intermédio dessa prática intercultural observa-se possibilidades de se produzir uma educação integral que, direta ou indiretamente, contribui para “romper com estereótipos reproduzidos ao longo de anos de imposição de uma cultura nacional colonial” (SOUZA; BARROS; MATOS, p. 279). Portanto, observa-se, também, a temática sendo trabalhada de uma forma que vai além das datas orientadas no calendário.

Isto posto, deve-se considerar que “o uso das TIC’s é imprescindível, quer na opinião de alunos quer de professores” (PERREGIL; AMANTE; BASTOS, 2020, p. 20) para a aprendizagem intercultural. Afinal, a sociedade está numa constante evolução e interação com as tecnologias, em suas variadas ramificações. Neste viés, “a sociedade cada vez mais apela a que todos os agentes educativos se envolvam na criação de espaço virtuais de aprendizagem intercultural” (PERREGIL; AMANTE; BASTOS; 2020, p. 20). No texto “A INTERCULTURALIDADE E O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: um estudo de caso”, das pesquisadoras Eva Perregil, Lúcia Amante e Glória Bastos (2020), é apresentado a importância das tecnologias de informação e comunicação dentro do ambiente escolar, de acordo com elas, “a sociedade moderna é definida hoje uma sociedade globalizada, caracterizada pela explosão de informação, comunicações, intercâmbios e deslocamentos



realizadas a nível mundial” (PERREGIL; AMANTE; BASTOS, 2020, p. 17). Nesta orientação, observamos a intercrucamento de algumas pesquisas relatadas anteriormente, como a de Botelho (2019) e a de Souza, Barros e Matos (2020), afinal, “a introdução das TIC na educação pré-escolar tem causado os mais diversos debates entre educadores, políticos e outros profissionais que trabalham com estas faixas etárias” (PERREGIL; AMANTE; BASTOS, 2020, p. 20).

Nesta perspectiva, nós, enquanto professores e professoras da educação infantil, precisamos reconhecer a enorme diversidade existente de crianças, sejam nos espaços de origem (internacionais), nos espaços culturais (regionais) e sociais (classes). Sabe-se que “ser educador numa sala multicultural é algo desafiante e que ainda assusta alguns docentes” (PERREGIL; AMANTE; BASTOS, 2020, p. 22) afinal de contas, trabalhar levando em consideração essas diversidades culturais exige muito investimento e atenção por parte do/a docente, mas é comprovado, por intermédio das pesquisas aqui apresentadas, os resultados gratificantes e enriquecedores desse modelo educacional. Porém, para tal realização, o/a docente “deverá estar munido de um espírito aberto, ser imparcial, sem preconceitos, devendo saber escutar e respeitar diferentes perspectivas, questionar-se constantemente, procurar várias soluções e refletir sobre o que fazer para melhorar as situações” (PERREGIL, AMANTE; BASTOS, 2020, p. 18). No ambiente escolar, é preciso desprendermos de nossas próprias convicções, crenças e gostos para trajar uma personalidade indagadora e problematizadora, o que significa, muitas vezes, também estarmos abertos a nos mudarmos.

Observar, ler e aprender novas roupagens da educação é, no todo, desafiador. Afinal, ainda “existem muitos docentes que permanecem na sua zona de conforto, não mudando as suas práticas, apesar do grupo de crianças mudar, alguns por comodismo, outros por medo de inovar, não aceitando opiniões diferentes da sua” (PERREGIL; AMANTES; BASTOS, 2020, p. 23). Apesar das narrativas e discursos de alguns docentes defenderem a diversidade, na prática, pode-se observar muito do mesmo, isto é, as práticas adotadas pelos/as professores/as no dia dos povos indígenas, no dia da Páscoa etc. Essas datas, que remetem a duas culturas distintas, por exemplo, são trabalhadas de formas diversas dentro dos ambientes escolares. Enquanto a primeira é trabalhada de forma superficial, e muitas das vezes estereotipada, a segunda é trabalhada em sua integridade, exaltada e, na maioria dos casos, com peças teatrais leituras de textos e conversas sobre a referida data. Portanto, é preciso ter uma visão crítica sobre as didáticas utilizadas dentro desses ambientes, afinal, “se para os próprios adultos ou docentes é difícil [enxergar a diversidade], para a criança também o será, se não forem motivados para isso e se não tiverem diariamente exemplos de atitudes adequadas face à diversidade” (PERREGIL;

AMANTE; BASTOS, 2020, p. 23) os/as aprendizes vão re/produzir discursos estereotipados e, conseqüentemente, alimentarão ainda mais preconceitos, racismos, bullyings e qualquer outro tipo de segregação cultural ou racial.

Para uma atitude intercultural é preciso ter a consciência que “existem várias estratégias que podem ser adotadas para promover a interculturalidade, atividades cooperativas com recurso a materiais multiculturais [vídeos, textos, histórias, literatura etc.], experiências indiretas e diretas [visita a algum ambiente fora da escola ou cidade; Google Maps ou Google Earth para observar a localidade e contexto histórico; vídeos de representantes da cultura trabalhada etc.], a interpretação de papéis e simulações [peças teatrais; músicas culturais; uma data específica do contexto sócio-histórico do Brasil etc.]” (PERREGIL; AMANTE; BASTOS, 2020, p. 25). Em resumo, compreendemos que

A fase pré-escolar é determinante no que se refere ao desenvolvimento da socialização da criança. Se esta socialização for realizada com a aquisição de valores como o respeito e compreensão pelo Outro como um ser diferente e igual ao mesmo tempo, o educador de infância terá contribuído para que, no futuro, as crianças que têm pela frente sejam adultos aptos para o indispensável diálogo intercultural, que aceitam e se relacionam com qualquer indivíduo, de qualquer cultura ou etnia. [Dessa forma] [...] as práticas ao nível da educação intercultural no pré-escolar são poucas [...] as TIC são um recurso imprescindível nas salas de aula atuais e existe sempre uma forma de poder beneficiar das potencialidades das ferramentas digitais. PERREGIL; AMANTE; BASTOS, 2020, p. 28)

Nesta perspectiva, observa-se a necessidade de trabalhar uma educação intercultural desde a fase pré-escolar, para que os estudantes saiam da educação básica compreendendo a importância da diversidade cultural para a construção e colaboração do avanço sociocultural no Brasil. Portanto, é necessário aprender que “atualmente, as crianças têm características diferentes das de outras gerações, quer na relação que têm com a tecnologia, como na forma como participam na vida familiar [social etc.]” (PERREGIL; AMANTE; BASTOS, 2020, p. 30).

A partir do pensamento intercultural problematizado neste tópico, percebe-se que observar, problematizar e agir dentro da sala de aula é uma ação essencial para garantirmos, mesmo que minimamente, indivíduos capazes de reconhecer o “outro” e, também, de estabelecerem um diálogo edificante entre os mais variados grupos (CANDAUI, 2008). Como foi apresentado com a pesquisa de Maia (2019), podemos utilizar as músicas como elementos primordiais para estabelecerem as relações culturais. Para que isso aconteça, não se pode deixar de lado as perguntas edificantes de nossas atitudes diárias dentro dos ambientes escolares, tais

como: somos orientados na educação a trabalhar a diversidade e as diferenças nos currículos e nas práticas? Estamos trabalhando de forma efetiva as práticas elaboradas? Estamos contribuindo para a edificação do pensamento intercultural? Inclinamo-nos para uma educação crítica que considere as diferenças como apoio pedagógico? (MELO; RIBEIRO, 2019). Para a efetiva realização da educação intercultural devemos utilizar as possibilidades e oportunidades que nos são concedidas em nosso contexto social, isto é, culturas diferentes que existem no nosso território, aqui, atentamo-nos ao cultural nacional e, também, estadual e municipal. A prática pode ser realizada como as pesquisadoras SOUZA, BARROS e MATOS (2020) fizeram, ou seja, levar os/as aprendizes para os espaços culturais diferentes e, também, trazer esse cultural para dentro da sala de aula. Pensar, por exemplo, a cultura indígena e a cultura afro-brasileira como construção de um todo da sociedade brasileira. Trazer a literatura diversa para próximo dos/as estudantes. Com os contos, as fábulas, as falas e vídeos das pessoas que vivenciam e experienciam tais culturas diuturnamente. Para facilitar a atitude pedagógica nos ambientes escolares podemos e devemos utilizar as TICs como apoio para um verdadeiro encontro intercultural, tal como é preconizado pelas pesquisadoras PERREGIL, AMANTE, BASTOS (2020).

A realização de uma educação multicultural e intercultural garante uma educação integral, como defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, assevera a importância de criarmos cidadão críticos e dispostos a conviver em harmonia e interação sociocultural. É possível, como bem observamos nas pesquisas aqui apresentadas, garantir tal educação com recursos mínimos, afinal, dispusemos sobre uma variedade de ações realizadas nos mais variados contextos e espaços físicos e tecnológicos. Por fim, reafirmamos que tal educação deve ser pensada para garantir um ambiente nacional mais efetivo na integração do todo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho de monografia, uma releitura bibliográfica, buscamos catalogar e trazer exemplificações de ações e pesquisas multiculturais e interculturais que já foram realizadas na educação infantil como num todo, desde a fase pré-escolar até o término da educação infantil I. Contudo, é necessário salientar que as pesquisas aqui apresentadas foram coletadas de um recorte temporal específico, isto é, 2019 a 2020. Tal informação serve para afirmar a existência de tantas outras ações e pesquisas que são realizadas em ambiente nacional, desta forma, quem

lê, não deve ficar preso às informações aqui presentes, afinal, existem inúmeras outras experiências que podem contribuir para uma ação intercultural no ambiente escolar.

Durante o ato de pesquisar tais informações, pudemos observar variedades distintas de se trabalhar as questões culturais. Por meio de leituras variadas, utilização de espaços além dos muros das escolas e, também, por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação existentes. Por meio de tais perspectivas, presenciamos uma evolução da educação, em passos lentos, porém latentes, que buscam uma democratização do ensino, um ensino integral e crítico que propícia aos estudantes experiências para além das hegemônicas tão naturalizadas em nossos espaços.

Sobre os recortes aqui apresentados, em especial aos da educação intercultural. É necessário salientar que são assuntos atuais nos mais variados campos de pesquisa da educação, sejam na área da pedagogia ou nas demais áreas de conhecimento social. São temas que estão presentes na vida fora das salas de aula e, que devem ser utilizados também dentro desses espaços. Precisamos compreender que o papel educacional vai além de ensinar determinado componente curricular, afinal, ensinamos pessoas para exercerem seus papéis de cidadão e cidadania nas mais variadas profissões.

Apesar de não trazer todas as pesquisas que já foram realizadas nesta perspectiva, acreditamos que os resultados apresentados e discutidos podem contribuir para que professores e professoras repensem suas atitudes e, também, as readaptem ou criem outras novas formas de instruir os/as aprendizes para um reconhecimento do outro como alguém essencial para a construção de um todo.

Além disso, reconhecemos, também, as limitações desse trabalho: em primeiro lugar, o pouco espaço de discussão e de pesquisas re/apresentadas, por se tratar de um recorte tão específico, isto é, experiências e pesquisas realizadas e publicadas num espaço de tempo relativamente curto, tendo como especificidade a educação multicultural e intercultural para a educação infantil; em segundo lugar, para ampliar as possibilidades e discussões é necessário expandir e buscar outros meios de catalogar as pesquisas que são realizadas e publicadas todos os anos, é necessário, também, expandir o recorte temporal, para garantir a utilização e exemplificação de outras possibilidades de se trabalhar tal educação para além dos/as aprendizes circunscritos nas salas de aulas, garantindo o conhecimento e os pensares dos familiares e dos trabalhadores que contribuem para a educação nesses espaços, tais como; servidores/as do administrativo, da cozinha, dos/as apoiadores/as pedagógicos, enfim, de todos e todas que contribuem para o funcionamento do ambiente escolar.

Como futuros incrementos à esta monografia, planeja-se a continuidade e aprofundamento dos estudos interculturais em ambiente escolares, processo que poderá ser feito por meio de outras experiências e maneiras de se produzir uma educação intercultural *in loco*. Outra possibilidade é catalogar as formas e maneiras que são trabalhadas a educação multicultural e intercultural nos ambientes escolares da Educação Infantil I do Estado de Goiás, para além desse agrupamento de realizações, promover e problematizar formas outras de produzir a educação multicultural ou intercultural nesses espaços.

Durante o ato de pesquisar, refletimos sobre o ato de praticar, ou seja, foram encontradas maneiras de trabalhar outras culturas por meio da literatura, sua importância para promover cidadãos capazes de viver comunitariamente com os diversos. Tal prática, fundamental para a sociedade em geral, poderá corroborar para uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

Portanto, conclui-se que é preciso sairmos de nossas zonas de conforto e furar as “bolhas culturais” que nos colonizam as mentes. Dialogar, conhecer e apresentar o novo é indispensável para a boa prática pedagógica. Devemos reconhecer o desconhecido, aprendê-lo e praticá-lo constantemente, só assim, promoveremos uma educação equitativa.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, N. A. **Os currículos da pedagogia na UFRN sob um olhar intercultural: a transição dos currículos entre os anos 2009 e 2017**. 2019. 87f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

BOTELHO, C. O patrimônio e cultural do estado do Espírito Santo, a reformulação do ensino da arte a partir da Base Nacional Comum Curricular e o uso da tecnologia na prática educativa. **Revista GEARTE**, v. 6, n. 1, 2019, p. 80-91.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei N. 8.069, de 13 julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 24 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, P. C. S. **Multiculturalismo e interculturalidade crítica na educação infantil:** desafios e possibilidades. 2020, 46 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação Superior de Inhumas, Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2020.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 118, ed. 33, p. 235-249, 2012. Disponível em: Rev118\_Completa16x24\_01062012\_Gr.fica.indd (scielo.br). Acesso em: 24 de janeiro de 2023.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, ed. 37, jan./abr., 2008, p. 45-185.

CANDAU, V.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, V. (org). **Diferenças culturais e educação** – construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 59-77.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo: giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.

CAVALHERIO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**, ed. 49. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2020.

CEREJA, W. R. **Conecte:** gramática reflexiva. São Paulo: Saraiva, 2013.

COSTA, J. B.; TORRES, N. M.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: 2018.

DIAS, L. R. **Diversidade étnico-racial e Educação Infantil:** três escolas, uma questão, muitas respostas. 1997. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 1997.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular:** letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, jul./dez., 2000, p. 163-177.

- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco, 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**, 50ª edição. São Paulo: Global Editora, 2006.
- GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**, ed. 10. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-RIO: Apicuri, 2006.
- LINO, T. R. **O lócus enunciativo do sujeito subalterno: uma análise da produção científica de bell hooks e Gloria Anzaldúa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- LUCAS, M. C. A. **Uma abordagem multicultural no 1º CEB para a educação intercultural**. 2020, 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2020.
- MAGALHÃES, C. **O selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- MAIA, Y. M. R. N. **Experiências musicais interculturais no coral infantil UFRN**. 2019, 51f. Monografia (Graduação em Música) – Unidade acadêmica Especializada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MELO, A.; RIBEIRO, D. Interculturalidade e educação infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância. **Revista Conjectura: filosofia e educação**, v. 24, n. 01, Caxias do Sul, 2019, p. 1-17.
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, P. C. **ECOANDO VOZES SUBALTERNIZADAS: uma experiência de/colonial e antirracista de educação linguística em sala de aula de ensino médio**. 2022.



203f. Dissertação (Mestrado em Língua Literatura e Interculturalidade) – Campus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2022.

PERREGIL, E.; AMANTE, L.; BASTOS, G. A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar: um estudo de caso. **Revista Educação em Foco**, v. 25, n. 3, Juiz de Fora, 2020, p. 14-34.

PIRES, D.; SIQUEIRA, V. H. F. Multiculturalismo, identidades, formação profissional e as cotas: construções por estudantes de medicina da UFRJ. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, set./dez. 2019, p. 1082-1102. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2546>. Acesso em 24 de janeiro de 2023.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. São Paulo, v. 10, n. 2, jul./dez. 2012, p. 53-66. Disponível em: A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento | RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação (unicamp.br). Acesso em: 24 de janeiro de 2023.

PRADANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Quijano, A. **Colonialidad y moerdidad/racionalidad**. Instituto Indigenista Peruano, v. 12, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2008, p. 253-274. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/6095>. Acesso em: 24 de janeiro de 2023.

SALES, M. L. L. **A literatura infantil indígena como meio de promoção da educação multicultural**: a intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil). 2019, 475 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Évora, 2019.

SANTIAGO, F. SOUSA, M. L. A.; FARIA, A. L. G. Pedagogia da infância no Brasil e Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. **Revista Eccos**, n. 51, São Paulo, 2019, p. 01-23.

SANTILLI, P. J. B. **Pemongon Patá: território Macuxi, rotas de conflito**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SANTILLI, P. Trabalho escravo e brancos canibais. Uma narrativa histórica Macuxi. In: ALBERT, B; RAMOS, A. (orgs.). **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no norte amazônico. São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUTHIER, Â. M. L.; PROCHNOW, A. L. C. O ensino da leitura numa perspectiva interdisciplinar: uma proposta de aplicação. **Disciplinarum Scientia. Série: Artes, Letras e Comunicação**, Santa Maria, v. 4, n. 1, 2003, p. 185-201.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, ed. 11. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Uberlândia, v. 20, n. 43, 2021, p. 64-83. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em 24 de janeiro de 2023.

SOUZA, B. M. F.; BARROS, L. N. M.; MATOS, M. B. Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade. **Revista Interfaces da Educação**, v. 11, n. 33, Paranaíba, 2020, p. 266-281.

TOURINHO, N. C. B. **Integração de crianças brasileiras no 1º Ciclo no Ensino Básico Português.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** UNESCO, Lisboa, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WILLIAM, R. **Apropriação cultural.** São Paulo: Pólen, 2019.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1979.