

# A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A LITERATURA INFANTIL: PERSPETIVAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Célia Marques<sup>1</sup>, Glória Bastos<sup>2</sup>

<sup>1</sup>CEMRI, Universidade Aberta (Portugal), *ch-ms@hotmail.com*

<sup>2</sup>CEMRI, Universidade Aberta (Portugal), *gloria.bastos@uab.pt*

## Resumo

A sociedade em que vivemos, cada vez mais globalizada, caracterizada por fenómenos migratórios frequentes, está marcada pela interação de diversas culturas, línguas, religiões. Estas interações estão visíveis no contexto escolar, um espaço, frequentemente, onusto de diversas culturas. E a escola continua a ter de responder a esta diversidade, por isso surge a necessidade de educadores e professores terem uma intervenção adequada. A problemática da educação intercultural surge, assim, como uma temática sempre atual. Neste texto aborda-se esta questão, a partir de um enquadramento que reflete sobre os desafios colocados atualmente a uma educação intercultural e pelo papel que a literatura infantil pode assumir no contexto da educação pré-escolar. Em seguida analisam-se as relações entre as perspetivas e as práticas de um grupo de educadoras de infância, a partir dos relatos realizados pelas mesmas. Verifica-se que, embora reconheçam a importância de uma abordagem intercultural no jardim-de-infância, as suas práticas situam-se em níveis ainda incipientes.

Palavras-chave: Educação intercultural, Educação pré-escolar, Literatura infantil, Formação de professores.

## Abstract

The society we live in, increasingly globalized, is characterized by frequent migratory phenomena. This society is also characterized by the interaction of different cultures, languages, religions. These interactions are visible in the school context, a space often filled with diverse cultures. And the school still has to respond to this diversity, so there is the need for educators to have an appropriate intervention. The issue of intercultural education emerges, as well as an ever-present theme. In this paper this issue is approached from a framework that reflects on the challenges currently posed to intercultural education and the role that children's literature can assume in the context of pre-school education. Then we analyse the relations between the perspectives and practices of a group of kindergarten teachers, from reports made by them. It is found that, while recognizing the importance of an intercultural approach in kindergarten, their practices are positioned at incipient levels.

Keywords: Intercultural education, Pre-scholar education, Children's literature, Teacher's education

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual, cada vez mais globalizada e caracterizada por fenómenos migratórios frequentes, está marcada pela interação de diversas culturas, línguas, religiões, costumes. Estas interações estão presentes na escola, que se constitui, cada vez mais, como um espaço multicultural. Torna-se essencial a estimulação da educação intercultural, que se traduz, na perspetiva de Delors, em quatro premissas: “aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos”. Importa sublinhar que a problemática da educação intercultural permanece com extrema atualidade e pertinência, sendo que a intervenção deve começar logo nas primeiras idades, sabendo-se que os estereótipos culturais se adquirem na infância.

A intervenção dos educadores, na educação intercultural, poderá fazer-se com recurso à literatura infantil, valorizando as suas potencialidades, enquanto recurso intercultural. Pretendemos, assim, apresentar alguns resultados preliminares de um estudo centrado na articulação entre Educação Intercultural e Literatura Infantil, dando ênfase às perspetivas e práticas na educação infantil. O

educador de infância, enquanto agente educativo, deve responder à diversidade, potencializando a mesma como uma fonte de aprendizagem para todos, onde se torna indispensável estimular a aquisição de competências através da educação intercultural. Esta questão deve ser entendida como um processo de atualização permanente, se tivermos presente as palavras de Banks (2009): “educational equality, like liberty and justice, is an ideal toward which human beings work but never fully attain. (...) When prejudice and discrimination are reduced towards one group, they are usually directed toward another group or take new forms”.

A educação intercultural implica, assim, uma mudança de atitude nos educadores, mas também a sensibilidade para os múltiplos recursos que poderão facilitar a abordagem intercultural. É neste sentido que, a literatura infantil tem uma enorme importância, pois constitui-se um recurso pedagógico potencial, no que respeita às atividades pedagógicas orientadas, no sentido da educação intercultural.

## 2 ENQUADRAMENTO

### 2.1 Desafios atuais na educação intercultural

Conhecedores das alterações culturais existentes na Escola, enquanto contexto educativo e social, consideramos que o papel do professor tem bastante relevância na forma como estas mudanças se irão traduzir nas aprendizagens e no processo de educação dos alunos.

Mas, para intervir, numa Escola mais rica culturalmente, fruto de constantes movimentos migratórios, de que educadores/professores precisamos? Recorremos à perspetiva de Moreira (2001, p.43), que nos apresenta algumas questões, que se constituem um bom objeto de reflexão:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada?

É evidente que a nossa atenção se centra, de imediato, no processo de formação de professores. Esta constitui-se a raiz de um longo processo, de aquisição de competências, que permitem ao docente ter um perfil assertivo relativo à multiculturalidade e à educação intercultural.

Por isso, tem vindo a ser defendido que a formação se apoie numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados. É, portanto, uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (Leite, 2005, p. 372).

Não há qualquer sentido continuar a formar professores da mesma forma, com competências descontextualizadas e inadequadas à realidade escolar, com a qual se irá deparar. É urgente formar professores numa perspetiva intercultural, para que colaborem, de forma ativa, na educação intercultural dos alunos. Por isso torna-se indispensável repensar a formação de professores, nomeadamente no sentido de os dotar das competências necessárias para intervir no processo de sensibilização e aquisição da competência intercultural. E este processo deve preocupar-nos de forma permanente e não apenas quando surgem problemas na escola e na sociedade, ou quando o tema aparece em destaque na comunicação social. Neste sentido, o caminho a percorrer será segundo a perspetiva de Yus (1999, p.20, citado em Dias, 2009, p. 115):

O paradigma da escola aberta reforça a ideia da inter-relação dialética entre a escola e o meio, ou a de partilhar a tarefa educativa entre a escola e o meio, ou a de partilhar a tarefa educativa entre profissionais e os outros agentes educativos, assim como a necessidade de admitir criticamente o “ruído de fundo” do ambiente social onde a escola está

inserida, percebendo na diferença a injustiça social e exigindo a tolerância e o interculturalismo.

Considerando o professor como um agente educativo essencial no processo de educação intercultural, este deve constituir-se um mediador que desmistifique preconceitos, respeite os valores, valorize as diferentes culturas, de modo a enriquecer todos (escola, famílias e meio envolvente).

De acordo com Canen (2001, p. 211), “O professor deve também procurar desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais”. Convém ter presente que, sobretudo, na educação infantil, o professor constitui-se como um modelo essencial para os seus alunos, e deverá adequar, não só, as suas atitudes, como a sua metodologia de trabalho com o objetivo de ajudar os alunos a pensar, a agir culturalmente, para que possam desenvolver “foundations, frameworks, skills, and knowledge to develop an understanding of underlying cultural values, communication styles, and worldviews to better understand others” behaviors to interact effectively and appropriately with others and, ultimately, to become more interculturally competente” (Deardorff, 2009, p. xiii).

De facto, será importante salientar que é essencial fomentar o conhecimento, na área da interculturalidade, no processo de formação contínua dos professores, levando estes profissionais a aprender a adequar a sua prática a cidadãos que devem aprender, diferentes formas de estar, de viver e de ver o mundo, respeitando as diversas relações marcadas pela mobilidade, enquanto fenómeno global.

Nesta perspetiva multicultural, cabe ao professor desenvolver atitudes e valores que lhe permitam potenciar a descoberta mútua entre os alunos, a partilha de saber, bem como experiências e vivências em prol de um enriquecimento do grupo, ajudando as crianças na distinção “between useful cultural expectations and harmful restrictions of stereotyping for both themselves and other” (O’Neil, 2010, p. 41). Como recorda Roberto Carneiro (2008), o docente deve ter como princípio que educar para a interculturalidade implica uma educação dos olhares que temos sobre o mundo, aprendendo nomeadamente a apreciar os que nos rodeiam, próximos ou distantes.

A aprendizagem intercultural será um dos principais recursos da educação intercultural, onde esta aprendizagem faz alusão ao processo individual que envolve atitudes, comportamentos e experiências relacionadas com a interação entre diferentes culturas. De acordo com Ghobeyshi et Koreik (2003, p. 352) que nos apresentam o conceito de aprendizagem cultural como “o desenvolvimento de competência de atuação em situações de contacto intercultural com base numa habilidade de perceção e aquisição de significados estrangeiros em diferentes sistemas de símbolos verbais e não verbais, com o objetivo de poder reconhecer e superar as perceções marcadas pela própria cultura.”

Assim, a aprendizagem intercultural envolve a compreensão e o conhecimento do contexto cultural onde nos inserimos, respeitando e valorizando os outros. Consideramos que é um processo longo e complexo, sendo um processo de descoberta que desafia a identidade de cada individuo, com o objetivo de atingir um equilíbrio e uma compreensão mútua. Este processo será fundamental, onde Schwab (2004, p.19) sublinha: “The most important value in a globalised world is respect for, and acceptance of, religious, ideological, ethnic and historical differences.”

A competência intercultural não se resume a um contacto próximo entre diferentes culturas, mas assenta na promoção de aptidões que permitam reagir a diferentes situações interculturais. Este conceito pode definir-se como “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (Spitzberg & Changnon, 2009, p.7)

A competência intercultural apresenta algumas componentes essenciais, sendo que Barrett (2011, p. 3) nos dá um contributo bastante estruturado e categoriza as competências em quatro componentes: atitudes, capacidades, conhecimentos e comportamentos. As atitudes traduzem-se no respeito, na tolerância e na consideração pelas diversas culturas; as capacidades referem-se à interação com outras culturas e também a facilidade de adaptação a diferentes ambientes culturais. As capacidades também se relacionam com as capacidades sociais e linguísticas que favoreçam a comunicação com as diferentes culturas. A elasticidade cognitiva bem como a possibilidade de avaliar diversas perspetivas podem também ser consideradas integrantes das capacidades. O conhecimento relaciona-se com o conhecimento exclusivo das diferentes culturas, as perspetivas, as práticas características de cada cultura, assim como a consciência comunicativa, linguística e cultural. Em relação aos comportamentos, incluem os comportamentos comunicativos assertivos nos encontros

interculturais, assim como a flexibilidade no comportamento comunicativo e cultural. Por último, a atuação da sociedade, está também incluída nos comportamentos, onde o objetivo principal é de atingir o equilíbrio e eliminar as discriminações, os conflitos e os preconceitos.

## 2.2 A literatura infantil na educação intercultural

Considerando as palavras de Teresa Colomer (1999), desde a segunda guerra mundial que um dos valores primordiais da literatura infantil e juvenil é fomentar o conhecimento e o respeito pelas outras raças e culturas. De facto, os livros de ficção para crianças e jovens, porque se constituem como um lugar de cruzamento de olhares do leitor com a alteridade e outras culturas e formas de ver o Mundo, podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de acolhimento para com o Outro, designadamente na condição de (i)migrante.

Como já escrevemos noutra local (Tomé e Bastos, 2013), através da literatura, os leitores podem aprender valores essenciais como o altruísmo, a tolerância, a solidariedade, o civismo, a aceitação do Outro e da sua diferença, quer esta se refira à nacionalidade, à raça, à cor, ao credo, à condição física ou mental ou orientação sexual. Neste contexto, vários autores portugueses têm demonstrado a importância da literatura para os mais novos no desenvolvimento de atitudes de respeito, compreensão e aceitação das diferenças culturais e étnicas (cf. Balça, 2007; Bastos, 2008; Morgado & Pires, 2010).

Sem se pretender aqui desenvolver estes aspetos, cabe no entanto sublinhar que através dos livros de potencial receção infantil, as crianças podem tornar-se cidadãos mais atentos ao mundo que os rodeia e à diversidade que nele podemos encontrar. A função socializadora da literatura infantil é um facto, e nessa dimensão cabe ter em consideração a presença de livros que espelhem visões questionadoras da sociedade, em particular no que se refere à dimensão intercultural. Como sublinha Balça (2007, p. 484), a literatura infantojuvenil constitui-se como:

um bom recurso pedagógico, não só porque encerra em si valores literários, valores estéticos e valores sociais, mas também porque propicia, aos leitores mais pequenos, múltiplas leituras e olhares plurais sobre o mundo, aspetos fundamentais para o alargamento de horizontes e para a construção de um diálogo, que conduza à interrogação da realidade e à partilha de respostas e de conhecimentos.

Em determinadas circunstâncias, os livros para crianças podem ajudar os leitores a cruzarem o seu olhar com o olhar dos protagonistas, a viverem, pela identificação com os mesmos, por exemplo, as suas dificuldades de integração num novo espaço social e cultural, tendo esta experiência seguramente um poder transformador no leitor. Por outro lado, estas obras, quando abordam de forma positiva a temática da imigração, podem constituir-se como uma espécie de abrigo para os jovens imigrantes que encontram nestes livros referências à sua cultura de origem e descobrem, na ficção, outras crianças que vivem circunstâncias e sentimentos semelhantes aos seus.

## 3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estudo que serve de suporte aos dados apresentados neste artigo analisa o contexto de um jardim-de-infância, da rede pública, com 5 salas, situado numa região que acolhe atualmente população de diversas origens culturais. Trata-se de um estudo de caso de natureza descritiva e de índole qualitativa.

Para a presente comunicação, analisamos alguns dados obtidos através das narrativas pessoais orais das educadoras, centradas em aspetos relacionados com os percursos de vida e experiência no campo da formação e práticas de educação intercultural. A narrativa como processo e instrumento de pesquisa na área da investigação em educação tem merecido alguma atenção e as suas potencialidades têm sido explicitadas por vários autores (por exemplo, Galvão, 2005; Riessman, 2008). Este tipo de abordagem permite aceder ao ponto de vista do sujeito, possibilitando uma compreensão mais profunda das vivências e experiências dos intervenientes, neste caso das educadoras entrevistadas.

As narrativas expressam experiências e reflexões sobre os percursos realizados, constituindo um momento post-factum, podendo ter um considerável distanciamento temporal em relação à altura em que as situações foram vividas. As palavras transportam consigo o relato dos factos acontecidos, e as percepções, justificações, reflexões sobre esses mesmos factos.

Participaram no estudo as 5 educadoras de infância que exercem funções no referido jardim de infância. Os seus elementos de caracterização são um primeiro fator de relevo. Na verdade, neste grupo de educadoras, 4 têm mais de 50 anos e 1 tem 49 anos, oscilando o tempo de serviço entre os 28 e os 34 anos. Trata-se, portanto, de profissionais com uma longa experiência, representado também uma característica que se tem vindo a acentuar na carreira docente em Portugal, e recentemente comprovada pelos dados da DGEEC (2016): atualmente verifica-se uma reduzida renovação do corpo docente e o seu significativo envelhecimento, nomeadamente no ensino pré-escolar, em que 64,6% dos educadores tem 50 ou mais anos de idade.

As cinco educadoras realizam a sua formação inicial em escolas do Magistério Primário, tendo posteriormente frequentado os cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, criados pelo Decreto-Lei n.º 255/98 de 11 de Agosto, no qual são estabelecidas as "condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico do licenciado" (Art. 1º).

Estando a problemática em análise relacionada com a educação intercultural, um aspeto a explorar dizia respeito à formação recebida nessa área, ou em domínios similares. Dada a faixa etária das educadoras e, por conseguinte, a época em que terão realizado a sua formação inicial, as entrevistadas não recordam ter esse tema sido abordado. E em relação ao complemento de formação, apenas uma menciona uma disciplina na área da antropologia como tendo sido um espaço de reflexão não tanto sobre educação intercultural, mas sobretudo a questão das diversidades culturais. Também nenhuma das intervenientes no estudo frequentou, no âmbito da formação contínua, cursos especificamente sobre esse tema. A educadora C recorda a participação num encontro sobre a cultura cigana, mas num contexto mais informal.

Embora o ambiente social em que a escola se situa só em momentos mais recentes esteja a ser marcado pela presença de populações migrantes de outras nacionalidades e culturas, os habitantes de origem cigana foram sempre uma constante. É neste sentido que todas as educadoras recordam experiências pessoais com crianças ciganas. Todavia, não se revelam despertas para a necessidade de formação em temáticas relacionadas com a interculturalidade. Por exemplo, F menciona que foi o facto de participar no estudo que a alertou para esta problemática. Ao mesmo tempo, B desvaloriza a falta de formação, com a justificação de que esteve vários anos em cargos de direção na escola, portanto sem trabalho direto com turma. Esta atitude não deixa de ser paradoxal, na medida em que se poderá considerar que existe uma responsabilidade acrescida associada, exatamente, a uma posição de gestão e de liderança, que exigirá uma atenção especial às respostas que a escola é capaz de dar a situações de multiculturalidade em presença.

As cinco educadoras reconhecem a importância da abordagem intercultural no jardim-de-infância, mas quando se parte para a exemplificação das atividades, verifica-se uma tendência para minimizar as práticas concretas. Vejamos as palavras de B a propósito dessas práticas:

A nível cultural ... eu sinceramente não tenho tido muito essa necessidade, embora ache importante, eu acho que sim. O jardim-de-infância ... deve, deve fazer isso, mas não tenho tido muita necessidade por isso, porque eles dominam perfeitamente a língua.

O que ressalta neste relato é uma certa perspetiva tradicional da homogeneidade cultural, expressa através do domínio da língua: se todas as crianças, mesmo as oriundas de outras culturas, falam a mesma/a nossa língua, então não se torna necessário a formação na área da educação intercultural, porque também não se considera como uma prioridade um trabalho com as crianças no sentido de alargar as suas perspetivas sobre a diversidade constitutiva do mundo em que vive.

Mas este momento de retrospeção é também uma ocasião para se perceber as limitações do trabalho até então realizado, como as palavras de F deixam transparecer:

Experiência não tenho, claro que proporciono atividades nesse sentido ... mas há pouco tempo, desde que vieram as crianças de etnia cigana e as crianças que tenho moldavas ... e fiquei mais desperta, dantes era a nível mais de planeta, de continente, de, de ...países, de língua, de, há crianças que falam outra língua... Mas ficava mesmo só por aí. Não me lembro que tenha feito muito mais do que isso.

Em termos da utilização da literatura infantil como forma de proporcionar um contacto com a interculturalidade através do diálogo e da problematização de situações suscetíveis de sensibilizar os mais pequenos para uma apreciação positiva das diferenças (culturais, de língua, etc.), verificamos que será incipiente. Os relatos feitos apontam sobretudo para uma dimensão informativa sobre os

diversos países (localização, língua e costumes), ou pesquisa de histórias de algumas culturas em presença (aspecto mencionado por P), o que, sendo uma abordagem importante, não deverá ser a única estratégia a ser desenvolvida no jardim-de-infância. De facto, o trabalho com a ficção, quer de recorte realista, com personagens construídas à semelhança das próprias crianças, quer com uma dimensão simbólica (histórias de animais, por exemplo) tem sido comprovadamente uma estratégia que se revela de extrema importância no campo da educação intercultural.

Estas educadoras não estão totalmente alheadas desse facto – quase todas mencionam o trabalho com histórias, referindo alguns livros concretos ou histórias (os livros da coleção “Sapo”, de Max Velthuijs; a história do Patinho Feio; a coleção “Elmer”) – mas parece emergir alguma fragilidade nas práticas relatadas. Verifica-se alguma dificuldade em recordar e relatar factos concretos, de forma mais circunstanciada, parecendo que não existe verdadeiramente uma intencionalidade explícita nas atividades desenvolvidas, de articulação com uma perspectiva intercultural. Convém recordar que é esta intencionalidade que permite estabelecer um roteiro de trabalho que possa conduzir a resultados observáveis. De outra forma, trata-se de atividades avulsas, com pouco consistência, e portanto também com pouca probabilidade de produzir efeitos.

Como menciona P, o recurso a materiais diversos “enriquece bastante o trabalho e as vivências de cada um, ter sempre histórias diferentes, vermos o mundo por outras perspectivas é sempre útil”. É no cruzamento de diferentes olhares que a individualidade de cada se constrói e fortalece, e isto independentemente de os grupos com que se trabalha serem mais ou menos homogêneos do ponto de vista sociocultural. Porque os contextos sociais não são fechados, e porque também não sabemos os rumos futuros que podem ser seguidos, como C recorda:

porque estamos a lidar com crianças de 3, 4, 5 anos, que é o início de tudo, não é? E se nós levamos alguma, ... experiência positiva nesse aspeto acho que temos todos a lucrar, porque o mundo está cada vez mais misturado, não é, as culturas, os países, anda tudo em movimento, não sabemos se os nossos meninos quando forem mais velhos vão com os filhos ou sozinhos para outros países.

#### 4 REFLEXÕES FINAIS

É importante considerar que a construção de uma cidadania pluralista constitui um processo permanente, exigindo de todos e em especial dos educadores, uma atenção constante. Os recentes acontecimentos que têm marcado a sociedade europeia, marcada por novos fluxos migratórios, e pela entrada em massa de refugiados que fogem da guerra, de terríveis conflitos nacionais e locais, da fome e da pobreza, são sintomáticos de que as nações e os povos não vivem fechados sobre si.

Nesta realidade sociológica, é fundamental que a escola tenha uma ação consistente no campo da educação intercultural/multicultural, seguindo o pensamento, que permanece atual, de Banks (1993): precisamos de continuar ajudar as crianças a construir conhecimento sobre a diversidade que marca as sociedades e a desenvolver perceções, atitudes e comportamentos transculturais positivos. Os breves apontamentos que apresentámos revelam que continua a faltar formação que apoie os educadores na transformação das suas perspectivas e práticas, e que estas permanecem, muitas vezes, a estar presas a visões culturais monolíticas. Sabendo-se que as crianças pequenas começam a construir muito cedo as suas perceções sobre as diferenças, e designadamente as diferenças culturais e étnicas, esta constatação torna mais importante a própria consciencialização dos adultos educadores sobre o seu papel neste processo e as ações pedagógicas que deverão desenvolver.

Como em 2000 refletia Júlia Formosinho, “quando as educadoras se envolvem com as suas crianças em projetos de educação multicultural e intercultural, se “maravilham” e fazem narrativas em torno desses projetos que mostram que cresceram como pessoas e como profissionais” (p. 137), e embora pudéssemos pensar que esses processos já não fazem sentido passados dezasseis anos, verificamos que assim não é e esperamos que a experiência em curso possa igualmente produzir resultados positivos, quer para as educadoras envolvidas, quer para as crianças que poderão beneficiar de práticas renovadas.

## REFERÊNCIAS

- Balça, Â. (2007). “Era uma vez...” da Literatura Infantil à Educação para a Cidadania. In Fernando Azevedo, Joaquim M. Araújo, Cláudia S. Pereira, Alberto F. I. Araújo (Ed.), *Imaginário, Identidades e Margens – Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, pp. 478-485.
- Bastos, G. (2008). Images de l'Orient dans la Littérature de Jeunesse au Portugal. *Actas do Colóquio Internacional Orient et Occident/East Meets West in Istanbul*.
- Banks, J. (1993). Multicultural education. Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. (2009). *Multicultural education. Characteristics and goals*. In J. Banks C. A. and Banks (Ed.). *Multicultural Education: issues and perspectives*, 7th ed, Wiley, New Jersey, 3-30.
- Canen, A. (2001). Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 77.
- Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. In A.T. Matos & M. Lages (coord.), *Portugal: percursos de interculturalidade* (pp 49-120). Lisboa: Alto – Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Percursos\\_Intercultural/4\\_PI\\_Cap3.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultural/4_PI_Cap3.pdf)
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil. Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Deardorff, D. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment in Deardorff, D., *The sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications, pp.477-491.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC); Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE) (2016). *Perfil do Docente 2014/2015*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Formosinho, J. (2000). A educação para a multiculturalidade: um novo olhar sobre a qualidade na educação de infância. *Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância”*, III vol., Braga: CESC, CIEC, Univ. do Minho, 131-138.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Ghobeyshi, S. & Koreik, U. (2003). Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en). *Info DaF*, 30,4, 352-364.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, ano XXVIII, Set./Dez., n. 3 (57), Porto Alegre – RS. 371-389.
- Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*. Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52.
- Morgado, M.; Pires, N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil*. Lisboa: Colibri.
- O’Neil, K. (2010). Once Upon Today: Teaching for Social Justice with Postmodern Picturebooks. *Children’s Literature in Education*. 41, 40-51.
- Politis, D. (2006). Les livres pour enfants et les pratiques interculturelles dans l’école primaire d’aujourd’hui. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, 237-247. <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0606110237A.PDF>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage.
- Schwab, K. (2004). *Statement of principles and values*. Universal Forum of Cultures. Barcelona
- Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. in Deardorff, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications, pp. 2-52.
- Tomé, M. da C. & Bastos, G. (2013). Cruzar Olhares para ver o Mundo: A Literatura Infanto-juvenil e a Comunicação Intercultural. In Clara Sarmento (coord.). *Comunicação, representações e práticas interculturais: uma perspectiva global*, Centro de Estudos Interculturais/Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto/Instituto Politécnico do Porto, p. 14-26.