

## ***Pensa globalmente, age localmente: a literatura de potencial receção infantil na promoção da educação para a cidadania global***

### **Think globally, act locally: children's literature and the promotion of education for global citizenship**

**Maria João Macário**

Escola Superior de Educação de Viseu  
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores  
mmacariol@esev.ipv.pt  
CIÊNCIA ID 4D16-C476-B377

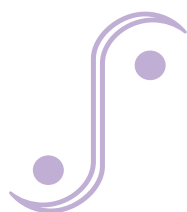
**Cristina Manuela Sá**

Universidade de Aveiro  
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores  
cristina@ua.pt  
CIÊNCIA ID – 3917-18E6-4B80

#### **Resumo:**

O estudo de caso que aqui se apresenta teve como sujeitos participantes uma turma de 13 estudantes de uma licenciatura em educação básica de uma escola superior de educação portuguesa, no ano letivo de 2019/2020. Pediu-se a estes participantes que respondessem a um inquérito por questionário em que refletiam sobre a promoção de uma cidadania global através da literatura de potencial receção infantil. Os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que os estudantes eram capazes de refletir sobre a importância de uma educação que promovesse conhecimentos, capacidade, atitudes e valores passíveis de desenvolver nos seus futuros públicos competências conducentes à assunção de uma cidadania informada e plena na prossecução da paz e do bem comum. Para além disso, os sujeitos participantes reconheceram a importância da literatura de potencial receção infantil como uma oportunidade de promoção de valores literários e sociais. Esses mesmos valores têm igualmente um papel a desempenhar na promoção de uma educação para a cidadania global. Apesar desta abertura à reflexão sobre a literatura de potencial receção infantil para trabalhar valores literários e sociais, como a cidadania global, que advirá, em parte, por se encontrarem no final da frequência de uma unidade curricular onde se trabalhou a educação multicultural e para os valores, este estudo revelou-nos a necessidade de aprofundar a reflexão sobre estes tópicos com os estudantes. Uma forma de o fazer será trabalhar diferentes textos, para diferentes públicos, pensando em estratégias para promover a cidadania global. Desta forma, queremos formar profissionais da educação verdadeiramente comprometidos com as questões globais, logo com o bem comum.

**Palavras-chave:** Educação global; literatura de potencial receção infantil; formação de profissionais da educação.



## **Abstract:**

This case study was promoted with a group of 13 students attending a graduation in Basic Education in a polytechnic institute in Portugal, during the academic year 2019/2020. They were asked to answer a questionnaire on the promotion of an education for a globalized society through children's literature. The data were submitted to content analysis. The results revealed that the students could reflect on the importance of an education promoting knowledge, abilities, attitudes and values capable of developing in their future pupils' competences leading to the exercise of a citizenship focused on peace and the common good. Furthermore, they recognized the importance of children's literature for the promotion of literary and social values which have a role to play in the promotion of an education for a globalized society. In spite of their ability to reflect on the importance of children's literature for the development of literary and social values, which at least partially resulted from the fact that they were attending a course in which they studied multicultural and values education, this study showed that it is essential to go deeper in the reflection on these issues to train education professionals really committed with issues related to globalization and consequently to the common good.

**Keywords:** Global education; children's literature; education professionals training.

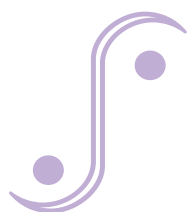
## **Résumé :**

Cette étude de cas a été menée à bout avec un groupe de 13 étudiants qui fréquentaient une licence en Éducation Basique dans un institut polytechnique pendant l'année scolaire 2019/2020. On leur a demandé de répondre à un questionnaire axé sur la réflexion sur la promotion d'une citoyenneté globale à travers la littérature d'enfance. Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les résultats ont révélé que les étudiants étaient capables de réfléchir sur l'importance d'une éducation axée sur la promotion de connaissances, capacités, attitudes et valeurs capables de développer chez leurs futurs publics des compétences amenant à l'exercice d'une citoyenneté visant la paix et le bien commun. En plus, ils ont reconnu l'importance de la littérature d'enfance dans la promotion de valeurs littéraires et sociales qui ont également un rôle à jouer dans la promotion d'une éducation pour la citoyenneté globale. Malgré leur ouverture à la réflexion sur ce genre de questions, découlant au moins partiellement du fait que ces étudiants avaient assisté à des cours sur l'éducation multiculturelle et pour les valeurs, cette étude nous a révélé le besoin d'approfondir la réflexion sur ces questions pour former des professionnels de l'Éducation vraiment compromis avec les questions globales, donc le bien commun.

**Mots-clés:** Éducation globale ; littérature d'enfance; formation de professionnels pour l'Éducation

## **Introdução**

Neste artigo, pretendemos refletir sobre a importância da educação para a cidadania global na formação de futuros profissionais da educação e sobre formas de a promover através da literatura de potencial receção infantil. Para isso, quisemos aceder às reflexões de sujeitos com este perfil, no ano letivo de 2019/2020, no âmbito de uma unidade curricular de Literatura para a Infância I de um curso de licenciatura em educação básica. O estudo de carácter exploratório foi concebido na continuidade do trabalho já desenvolvido por Sá & Mesquita (2018a, 2018b, 2020) sobre a educação para a cidadania global.



Neste artigo, pretendemos refletir sobre a importância da literatura de potencial recepção infantil para a promoção de uma educação para a cidadania global. No contexto de formação de futuros profissionais da educação, é fundamental que os estudantes reconheçam o valor literário destes textos. Para além disso, há que considerar os valores sociais que podem também estar presentes, com vista ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores nos seus futuros alunos contribuindo para a formação de um leitor multicultural dotado de competências, que façam dele um cidadão verdadeiramente comprometido com a justiça e a paz social.

Atualmente, na senda dessa abordagem global alicerçada em ideias defendidas por Morin (1999) sobre os saberes entendidos como não sendo estáticos e fragmentados, mas provisórios, unos e diversificados, procura-se uma educação não compartimentada, mas promotora de um pensamento global e de uma identidade planetária, em que a ação local é pensada na sua (con)sequência global.

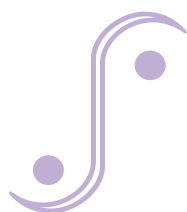
O texto apresenta os pressupostos teóricos alicerçados nas oportunidades da literatura de potencial recepção infantil para a promoção de uma educação para a cidadania global. Em seguida, descreve-se o estudo do ponto de vista metodológico, apresentam-se os dados, discutem-se os resultados e apresentam-se também algumas reflexões finais.

## Contextualização teórica

Nos últimos anos, o campo da formação de professores tem desenvolvido investigação em duas grandes vertentes: i) a construção de conhecimento profissional assente em processos e contextos de formação específicos para promover o seu desenvolvimento nestes futuros profissionais, e ii) os conteúdos e temas a trabalhar com os estudantes nos diferentes espaços e tempos da sua formação (Andrade & Martins, 2018).

De facto, tem-se vindo a operar uma mudança de paradigma na formação de professores, mais centrada num efetivo desenvolvimento de competências, com vista à construção de um perfil de profissional da educação melhor preparado para responder às exigências com que se depara na sua atividade (Leitão & Alarcão, 2006; Nóvoa, 2009; Ponte, 2005; Roldão, 2005) e que lhe são atribuídas pelas políticas educativas em vigor, que visam satisfazer necessidades nacionais e internacionais (Alarcão, 2020, Martins *et al.*, 2017). Defende-se, portanto, uma formação com uma vertente fortemente prática (Cochran-Smith & Power, 2010; Nóvoa, 2009; Ponte, 2005), assente, obviamente, nas componentes científica e didática, para que os futuros professores possam compreender científica e didaticamente as situações educativas em que estão envolvidos.

Essas situações educativas necessitam de refletir a realidade atual em que vivemos, numa era em que a globalização permitiu uma diluição de fronteiras espaciais e temporais. Hoje, as preocupações com as clivagens, as assimetrias e os conflitos sociais, as questões ambientais, a violação dos Direitos Humanos, entre muitos outros problemas, têm um alcance planetário. A contínua evolução tecnológica contribuiu para que a informação e o conhecimento circulassem com mais facilidade e viessem a ocupar um papel central na sociedade, pelo que os problemas que assolam o planeta não são apenas locais, mas objeto de preocupação, reflexão, responsa-



bilização e intervenção por parte de todos. Está, aliás, ao alcance de todos participar e intervir na sua casa, na sua comunidade, na escola, portanto cada cidadão precisa de compreender que a sua ação local necessita de estar assente numa reflexão global.

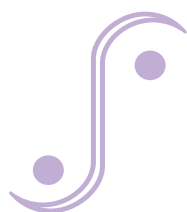
A formação dos futuros profissionais da educação deve, então, preparar os estudantes para promoverem ambientes de aprendizagem, em que os seus futuros alunos possam adquirir conhecimentos, desenvolver capacidades e adotar atitudes e valores, que promovam “o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental”, levando-os a desenvolver competências que os convertam em “cidadãos globais responsáveis” (UNESCO, 2015, p. 2). Logo, pretende-se que compreendam e discutam “as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e agir” (Conselho da Europa, 2010, p. 10), desenvolvendo, nesse processo, um sentido de pertença a uma humanidade comum (UNESCO, 2016). Esse sentido fá-los-á querer enfrentar os problemas globais, sentindo-se cidadãos do mundo (Conselho da Europa, 2010).

Uma educação para a cidadania global envolve, portanto, promover valores universais que contribuam para a afirmação de uma sociedade plural, democrática e livre, assente no reconhecimento e respeito pelos direitos humanos e no exercício de uma cidadania crítica e interventiva por cada um dos seus membros.

De acordo com a Oxfam (2015a, 2015b), a promoção de uma educação para a cidadania global envolve:

- A aquisição de conhecimentos em cinco dimensões
  - Identidade e diversidade cultural,
  - Interdependência e globalização,
  - Justiça social e direitos humanos,
  - Construção da paz e resolução de conflitos,
  - Desenvolvimento sustentável;
- O desenvolvimento de certas capacidades
  - Pensamento crítico,
  - Reflexão,
  - Resolução de problemas,
  - Comunicação,
  - Argumentação,
  - Colaboração;
- A promoção de alguns valores e atitudes
  - Sentido de identidade e autoestima,
  - Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos,
  - Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável,
  - Compromisso com a justiça social e a equidade,
  - Responsabilidade social.

Por conseguinte, numa era em que a educação global, como vimos, assume particular relevância, é necessário dotar os alunos de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores



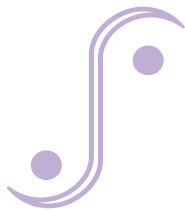
que lhes permitam compreender o mundo da informação e as suas transformações, para nele participarem e intervirem de forma consciente, livre e crítica. Nada disto é possível sem uma competência leitora plenamente desenvolvida. Nessa medida, é função da escola e dos professores desenvolver nos alunos “a capacidade de compreender e interpretar mensagens, que possibilita, além disso, opinar e atribuir valor àquilo que se lê” (Cerrillo, 2006, p. 33). Queremos, então, formar leitores que leiam livremente diferentes tipologias textuais, em diferentes contextos e que sejam capazes de identificar, caracterizar, refletir e ter uma opinião sobre o que leram (Sá & Veiga, 2010).

A figura do mediador reveste-se de especial relevância no estabelecimento do laço entre os livros e o leitor criança/jovem, que apresenta diferentes níveis de competências em compreensão na leitura, propiciando, facilitando, mediando o diálogo entre texto e leitor (Cerrillo, 2006). Isto é ainda mais visível nos primeiros anos de vida, quando a autonomia e o sentido crítico da criança ainda não se manifestam (ou não lhe são reconhecidos). O mediador é o primeiro recetor da leitura, pois abre caminhos para a realizar. No entanto, embora o leitor criança seja ainda inexperiente no contacto com o texto literário, caber-lhe-á sempre essa apreciação sobre os textos selecionados pelo mediador. Se a criança não revelar interesse, não será recetor dela.

Ao longo dos séculos, sabemos como a leitura assumiu sempre um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, das suas capacidades para compreender, para decidir, para criticar, pelo que é fundamental que o mediador tenha uma formação que o prepare para assumir essa responsabilidade de cariz social. Particularmente, a criança acede, pela leitura, a um “conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e efectiva à leitura” (Azevedo, 2006, p. 11).

Neste espaço de leitura(s), a competência literária é, por isso, fundamental, porque permite “ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar, e assim construir novos conhecimentos” (Balça, 2006, p. 327). Nessa medida, é função do educador/mediador promover a fruição da leitura, possibilitando ao mesmo tempo a construção de relações com a literatura com significado, que se revelem efetivas e afetivas.

É por isso que o contacto precoce com os textos literários é fundamental, mas antes de o discutirmos, é importante definirmos este conceito de literatura, que envolve, naturalmente, um destinatário expresso que é a criança, mas que também envolve um *corpus* que Cervera (1991) designa de *literatura anexada*, por incluir a literatura de tradição oral e aquela literatura que, não tendo sido concebida especificamente para as crianças, por algum motivo foi divulgada como sendo para elas. Daí que Azevedo (2006) considere desadequada a designação de *literatura para a infância* (porque remete para a criança como único destinatário) ou de *literatura infantil* (porque o atributo remete para marcas estilísticas/estruturais específicas que são diferentes da literatura dita canónica). Apesar de ambas as expressões serem consagradas, entendêmo-las, como Azevedo (2006), na aceção de *literatura de potencial receção infantil*. Isso significa que se trata de textos literários que podem ser lidos pelas crianças, mas que não são exclusivos delas, pelo que não excluem o adulto (Machado & Fontes, 2003, citados por Azevedo, 2006).



E a literatura, seja qual for o perfil do leitor a que seja destinada, tem ocupado um papel essencial nas relações que se estabelecem entre o Eu e o Mundo e entre o Eu e o Outro. Essa relação de alteridade, que permite conhecer o Outro, sentir como ele e percebê-lo, surge na literatura de potencial receção infantil de forma particularmente relevante como uma possibilidade de alargar o “horizonte de expectativas” da criança e

*oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu: por ela, a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjectivas. (Azevedo, 2006, p. 20).*

Nessa medida, os textos literários que defendam a valorização da diversidade e o respeito por ela, por transportarem mundos e culturas diversos, promovem na criança a aquisição de novos saberes, o conhecimento e a compreensão da diversidade que a rodeia e a aceitação e participação ativa nessa diversidade. A identificação que a criança estabelece com a personagem do texto proporciona-lhe um contacto com o outro, levando-a a posicionar-se no “lugar alheio, contribuindo para a aceitação do outro” (Balça, 2006, p. 236).

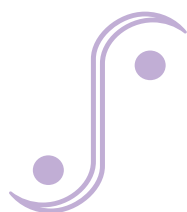
Foi partindo destes quadros teóricos que concebemos o estudo que a seguir descrevemos.

## **O estudo: descrição, apresentação e análise de dados**

O estudo que aqui apresentamos tem um carácter qualitativo. É um estudo de caso e foi desenvolvido no ano letivo de 2019/2020, com uma turma a frequentar a unidade curricular de Literatura para a infância I do 1.º semestre do 2.º ano do curso de licenciatura em educação básica de uma Escola Superior de Educação portuguesa. Nessa unidade curricular, tinham sido trabalhados, para além de outros conteúdos, i) a Literatura para a Infância e a Pedagogia dos Valores: um itinerário para a formação da Escola Cultural e ii) a promoção de uma educação multicultural através da Literatura para a Infância.

Era nosso objetivo, no estudo que aqui apresentamos, identificar e caracterizar as representações dos estudantes sobre: i) a educação para a cidadania global e formas de a promover e ii) a relação entre a literatura de potencial receção infantil e a educação para a cidadania global. A partir desses resultados, pretendíamos propor sugestões pedagógico-didáticas no âmbito da formação de professores, para a promoção de uma educação para a cidadania global, tendo como enquadramento a literatura de potencial receção infantil.

Os sujeitos eram 13 estudantes a quem disponibilizámos um inquérito por questionário constituído por 3 partes: i) caracterização dos inquiridos; ii) educação para a cidadania global e sua promoção e iii) literatura de potencial receção infantil e a promoção da educação para a cidadania global. Procedemos a uma análise de conteúdo, na linha de Amado e Freire (2013) e Bardin (1979).



A análise das respostas<sup>1</sup> dos estudantes à primeira parte do questionário permitiu-nos caracterizá-los. Destacamos os principais aspetos com maior evidência para os objetivos do nosso estudo:

- i) as suas idades situavam-se entre os 19 e os 29 anos, sendo que 30,8% tinham 19 anos, 23,1% tinham 20 anos, 23,1% tinham 21 anos, 15,4% tinham 22 anos e 7,7% tinham 29 anos;
- ii) a maior parte dos estudantes era de nacionalidade portuguesa (69,3%), mas também havia estudantes espanhóis ao abrigo do programa Erasmus (23,1%) e uma estudante cabo-verdiana (7,7%).

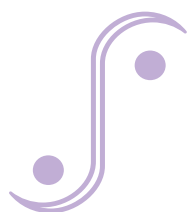
No que diz respeito à segunda parte do questionário, em que tínhamos como objetivo identificar e caracterizar as representações sobre educação para a cidadania global e sua promoção, organizámos as unidades de análise em função das categorias definidas por Sá (2020), apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1. Categorias de análise (segundo Sá, 2020)**

<b>Conhecimentos</b>	Interdependência e globalização
	Identidade e diversidade
	Justiça social e direitos humanos
	Desenvolvimento sustentável
	Comunicação e argumentação
	Construção da paz e resolução de conflitos
<b>Capacidades</b>	Comunicação
	Reflexão
	Pensamento crítico
	Argumentação
	Resolução de problemas
	Colaboração
<b>Atitudes e valores</b>	Sentido de identidade e autoestima
	Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos
	Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável
	Compromisso com a justiça social e a equidade
	Responsabilidade social

A análise dos dados permitiu-nos perceber que as definições apresentadas se centravam, sobretudo, nas *atitudes e valores* (63,7%), nomeadamente no que respeita ao *compromisso com a justiça social e a equidade* (41%), referindo o *respeito*, a *aceitação*, a *tolerância*, o *acesso à educação para todos*, a *educação adaptada à realidade*. Ainda nesta categoria das *atitudes e valores*, percebemos uma preocupação dos estudantes associada à *valorização e respeito pela*

<sup>1</sup> As percentagens apresentadas serão sempre em relação ao total de ocorrências nessa questão/categoria.



*diversidade e pelos direitos humanos (22,7%), mencionando, nomeadamente, a vivência em harmonia social, a multiculturalidade, o respeito pela diferença.*

Para além das atitudes e valores, identificámos definições que abordavam alguns *conhecimentos (31,8%), nomeadamente a identidade e diversidade (22,8%)* – referindo a diversidade *linguística, cultural, sexual, religiosa e étnica* - e a *interdependência e globalização (9%)* – referindo os *valores globais e a construção de conhecimento.*

Embora menos expressivas, as *capacidades* também estavam presentes nas definições dos estudantes (4,5%), nomeadamente mencionando a *resolução de problemas*, particularmente destacando uma *ação e intervenção plena na sociedade em que cada um está inserido.*

Também pedimos aos estudantes para indicarem fatores que contribuíssem para a promoção de uma cidadania global. Dada a diversidade de respostas, agrupámo-las nas seguintes categorias:

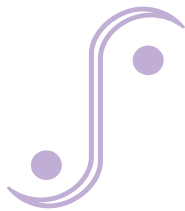
- i) *instrumentos (56,9%) – livros (17,8%), filmes (14,2%), teatro (10,7%), canções (7,1%) e textos diversos (7,1%)* que abordem diferentes línguas e culturas;
- ii) *conhecimento (24,8%) – interdependência e globalização (14,2%)* – referindo, por exemplo, *o trabalho com temas das diferentes áreas de ação da sociedade* ou o *conhecimento sobre o mundo* –, *construção da paz e resolução de conflitos (7,1%)* – e aqui, para além da referência à *paz*, a referência à *harmonia* – e *identidade e diversidade (3,5%)*;
- iii) *atitudes e valores (14,8%) – justiça e equidade*, com referência ao *respeito, tolerância e inclusão*;
- iv) *capacidades (3,5%) – comunicação*, nomeadamente através do domínio e contacto com as *línguas.*

Os estudantes apresentaram algumas justificações (registámos 10 respostas) que não categorizámos, por serem tautológicas em relação ao que tinham proposto antes. Ainda assim, destacamos estas duas: “Esses factores nos abrirá à novidade e à diferença não como algo que nos menospreze mas como algo que nos enrique.” [A1] e “Porque só assim é que tudo se torna mais fácil de entender.” [A2]. Está claramente expressa nestes enunciados uma consciencialização de que ser diferente e aceitar o Outro, diferente de nós, não é, em nenhuma medida, algo negativo, que passe para segundo plano a nossa cultura ou a cultura do outro.

Particularmente, no contexto de formação em que os estudantes se encontravam (recordamos que frequentavam o 1.º semestre do 2.º ano da licenciatura em educação básica), pedimos que indicassem elementos favoráveis ao desenvolvimento de competências de cidadania global. Obtivemos 11 respostas, que organizámos nas seguintes categorias:

- i) *instrumentos e meios (35,2%)* – textos literários, filmes infantis, aulas multiculturais e debates em torno destas questões;
- ii) *atitudes e valores (35,2%) – compromisso com a justiça social e equidade*, nomeadamente pelo *respeito*, pela *aceitação ativa*, pela *integração*, pela *tolerância*, pela *alteridade*, pela *solidariedade*;
- iii) *capacidades (29,6%) – colaboração e comunicação* em diferentes línguas.





Pedimos aos estudantes que justificassem as suas reflexões e obtivemos várias respostas tautológicas (das 9 registadas). No entanto, destacamos duas: “El Erasmus te hace introducirte en outra cultura.” [A3] e “Quanto mais nos envolvermos em sociedade de forma correta mais cidadania se desenvolve.” [A2]. Estas duas respostas revelam precisamente a ideia de que um programa de intercâmbio promove a colaboração, a comunicação, o contacto com o outro e esse envolvimento social, essa integração, essa ação social permitem desenvolver uma cidadania global. Julgamos que alguma repetição de ideias aqui presentes na justificação das respostas se possa justificar por uma necessidade de aprofundar algumas reflexões.

Procurando estabelecer uma relação entre o seu pensamento sobre uma educação para a cidadania global e a literatura de potencial receção infantil, na terceira parte do questionário, pedimos aos estudantes para começarem por definir o que sentiam sobre o que era ler um livro (um qualquer livro).

Encontrámos perspetivas, ligadas ao *conhecimento do mundo* (43%) (“abre horizontes” [A5]; “A forma mais completa de aprender” [A7]), à *fruição na leitura* (50%) (“é sentir o que o autor sentiu” [A1]; “é sentir-me dentro da própria história” [A13]; “é desfrutar” [A2]) e à *imaginação e criatividade* (7%) (“imaginação e criatividade” [A9]). Nas justificações apresentadas, destacamos as seguintes unidades de análise: “Quando lemos nunca ficamos iguais.” [A8], “Os livros proporcionam-nos uma experiência de aprendizagem como muitas vezes não podemos encontrar noutro sítio.” [A5], “pois desenvolve o nosso vocabulário e dá asas para a imaginação e criatividade” e ainda “Quando lemos nunca ficamos iguais.” [A1]. Portanto, há uma clara perceção nestes estudantes sobre as possibilidades que a literatura de potencial receção infantil pode trazer para cada um deles e, portanto, a consciência da importância de sensibilizar os seus futuros alunos para as suas potencialidades.

E foi precisamente porque queríamos que pensassem nessa perspetiva futura do trabalho com as crianças que pedimos para completarem a frase “Para mim, explorar um livro com crianças é...”. Aqui encontrámos, sobretudo, respostas focadas nas crianças e no *conhecimento do mundo*, numa perspetiva caleidoscópica, que é possível adquirir/desenvolverem (53%) – “Enseñarles el mundo” [A3]; “Abriles una puerta del saber” [A12] –, sem esquecer a *criatividade*, a *imaginação* e a *curiosidade* (20%) e a *fruição na leitura* (7%). Para além disso, também registámos ocorrências relativas à perspetiva do profissional da educação (20%): “especial” [A5], “desafiante” [A1], “um benefício” [A6]. Ao acedermos às suas justificações (3 estudantes não responderam), percebemos várias dimensões associadas à literatura: o *acesso precoce aos livros*, a abertura a *novas possibilidades*, o estímulo da *imaginação e criatividade* (“As crianças têm uma imaginação muito fértil e levam-nos a outros mundos através da sua imaginação.” [A13]).

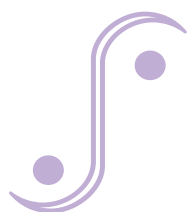
Pensamos que, à medida que vamos particularizando as reflexões, se justifique que alguns estudantes não tenham respondido às questões. A verdade é que as questões que íamos colocando exigiam uma reflexão mais aprofundada, que provavelmente ainda não tinham realizado.

Pedimos aos estudantes que apresentassem possíveis atividades centradas na exploração de obras da literatura de potencial receção infantil que contribuíssem para uma promoção da cidadania global, em crianças nos primeiros anos de vida/escolaridade. Obtivemos 11 respostas. A maior parte das respostas era idêntica ao que anteriormente apontámos, focadas nas potencia-

lidades da literatura de potencial receção infantil, mencionando, por exemplo, uma oportunidade de abertura ao mundo, ou um estímulo à imaginação e criatividade, mas não apresentando, especificamente, atividades didáticas. Apenas obtivemos esta resposta que se poderá associar mais a uma proposta de atividade, mas, ainda assim, revela-se nas categorias das atitudes conhecimentos e capacidades: “Identificação com personagens que permite a colocação no local do outro e a aceitação das diferenças”. Portanto, temos aqui uma proposta que, não sendo propriamente uma atividade, procura explicar que as personagens com as quais a criança se identifica na história permitem-lhe colocar-se no lugar do outro, aceitando as suas diferenças. Esta ausência de propostas por parte destes estudantes dever-se-á, possivelmente, ao facto de, nesta fase da sua formação, ainda não terem tido uma abordagem didática da língua materna, nomeadamente através da literatura. Unidades curriculares de Didática seguir-se-iam mais a partir de agora no seu percurso académico. Ao pedirmos que justificassem as suas propostas, obtivemos apenas 5 respostas, todas muito vagas, referentes à associação possível da literatura de potencial receção infantil à educação para a cidadania global, repetindo aspetos já antes mencionados. Também aqui percebemos a sua dificuldade em justificar propostas de atividades, pensamos, precisamente pelo que antes mencionámos.

Na sequência destas questões, pedimos aos estudantes que dessem exemplos de atividades de mediação da leitura que pudessem contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global junto de crianças nos primeiros anos de vida/escolaridade. Obtivemos 13 respostas. A mediação na leitura foi um aspeto abordado no âmbito da unidade curricular em que desenvolvemos este estudo, pelo que se justifica termos tido 100% de participação nesta pergunta. Ainda que não apresentem atividades concretas, podemos identificar propostas interessantes: i) leitura e atividades que promovam a multiculturalidade (37,5%); ii) leitura e atividades que promovam a cidadania e atenção a diferentes realidades (18,75%); iii) atividades de teatro (18,75%); iv) atividades que proporcionem o conhecimento de novas culturas (12,5%); v) leitura de histórias que permitam que as crianças criem novos enredos (6,25%); vi) trabalho em grupo (6,25%). Só 9 estudantes justificaram as suas respostas, o que significa que alguns tiveram dificuldades em fazê-lo. Algumas justificações repetiam-se. Outras indicavam “Para entender la educación global es necesaria la educación el culturas” [A3], portanto estava bastante presente novamente a questão da cultura e da necessidade de conhecermos o outro e a sua cultura. Ainda outra resposta mencionava “As crianças vão perceber que a diferença é a igualdade” [A5]. Esta resposta pareceu-nos muito interessante, porque foi precisamente um aspeto objeto de reflexão nas aulas da unidade curricular que estavam a frequentar e no âmbito da qual desenvolvemos este estudo. Esta ideia de que o outro é que é o diferente, como se saísse do padrão, é algo que precisamos também de combater. A ideia que queremos veicular é a de que todos se complementam e que não são necessariamente opostos.

Procurámos, ainda, que apresentassem objetivos que pudessem ser associados à promoção de uma educação para a cidadania global, através da abordagem da literatura de potencial receção infantil com crianças nos primeiros anos de vida/escolaridade. Obtivemos 11 respostas. Para percebermos melhor o alcance das suas respostas, resgatámos as categorias do Quadro 1. Percebemos que os argumentos dos estudantes se focavam essencialmente em aspetos já



antes mencionados: i) *atitudes e valores: compromisso com a justiça social e a equidade* (60%) e *valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos* (6,75%); *conhecimentos: construção da paz e resolução de conflitos* (13%) e *identidade e diversidade* (6,75%); *capacidades* (6,75%); *colaboração e pensamento crítico* (6,75%).

Por fim, pedimos aos estudantes que escrevessem um parágrafo sobre a importância da literatura de potencial recepção infantil para a promoção de uma educação para a cidadania global. Uma vez que mencionaram aspetos já antes aqui apresentados, quando fizemos a análise das respostas dadas a outras perguntas do questionário, optámos por apresentar e comentar apenas aquelas que continham elementos novos, ainda não referidos: “É importante para transmitir valores úteis para a vida em sociedade. Daí ser necessário escolher criticamente livros que os explorem e que possam ser apropriados pelos alunos.” [A2]. De facto, a importância da seleção criteriosa dos livros por parte do profissional da educação, com base em critérios e objetivos específicos, sobretudo bem refletidos, é fundamental e esta aluna parecia compreendê-lo bem. Aqui está presente um papel de tomada de consciência dos valores e atitudes atribuído ao livro. A apropriação do livro de potencial recepção infantil remete para a apropriação de modelos de comportamento e de atitudes. Ao apropriar-se do livro, a criança fá-lo em função da sua “escala de valores” e das suas vivências. E essa apropriação só é efetiva quando a criança circula pelo livro, o lê, se identifica (ou não), ou mobiliza (ou não) os modelos no livro evidenciados para a sua vivência.

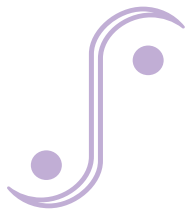
Apresentamos ainda outra resposta: “Para los niños es más fácil entender las cosas a través de algo que les motiva y les interesa y la literatura es una forma no solo de informar si no de concienciar” [A3]. Aqui está patente uma valorização da literatura para formar e sensibilizar, pelo que este estudante reconhece efetivamente o seu valor. Ainda, apresentamos esta resposta: “A literatura de potencial recepção infantil é importante para a promoção de uma educação para a cidadania, porque através dela podemos obter informações de como ser mais tolerante, mais ativo na sociedade, e mais aberto a novas ideias e situações” [A8]. Ainda que esteja aqui um pouco presente a ideia dos livros como fontes de informação, também está presente o livro como exemplo de uma vivência global.

Na secção seguinte, procuraremos discutir estes resultados.

## Discussão dos resultados

Estes resultados permitem-nos perceber que os participantes neste nosso estudo eram bastante jovens, maioritariamente portugueses, havendo alguns estudantes espanhóis, que estavam na Escola ao abrigo do Programa Erasmus, e uma estudante cabo-verdiana, o que fazia prever que as línguas maternas fossem as que apontaram: português, espanhol e crioulo. É interessante notar que a estudante cabo-verdiana não utilizou o termo *língua* para designar o crioulo cabo-verdiano, apesar de ter esse estatuto. Isso pode revelar que tenha algumas dúvidas em reconhecê-lo, apesar de a realidade em Cabo Verde, relativamente a isso, estar a mudar, julgamos nós<sup>2</sup>. Além

<sup>2</sup> Embora se trate de questões que aqui não nos cabe discutir, sabemos que o governo de Cabo Verde tem adotado medidas de valorização da língua cabo-verdiana.



disso, quer nas línguas faladas, quer nas apenas compreendidas, predomina o inglês. A língua materna é, sobretudo, apresentada como aquela com a qual primeiramente se contacta.

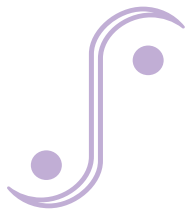
Os resultados relativos à definição de uma educação para a cidadania global apontam para uma maior valorização das atitudes e valores, em detrimento dos conhecimentos e das capacidades. Isso pode ser explicado por ter sido abordada a pedagogia de valores, no âmbito desta unidade curricular, como decorre do programa. Tratando-se de futuros professores, estes resultados revelam-nos que são estudantes comprometidos com uma formação/educação de cidadãos preparados para atuar em sociedade, em função de valores que se prendem com a diversidade, os direitos humanos, a justiça social e a equidade. No entanto, nesta categoria, notámos uma ausência de valores e atitudes como a identidade e autoestima ou as preocupações associadas ao ambiente e à sustentabilidade. Aliás, esta questão ambiental não surge em nenhum momento nos seus discursos. Parecem não associar este conceito de cidadania global a uma educação que promova valores e atitudes desta natureza,

Para além disto, percebemos que, em termos de conhecimentos, continuam a estar presentes mais ou menos princípios como a diversidade ou a globalização, mas permanece ausente a sustentabilidade. O mesmo acontece com um outro princípio – o da comunicação – que nos parece associado aos da paz e resolução de conflitos. Na verdade, parece-nos que estão mais atentos ao que cada um pode fazer para promover a cidadania global e menos preocupados com a resolução de conflitos já existentes.

Vale ainda considerar que, no campo das capacidades, não estão presentes a comunicação, a reflexão, o pensamento crítico, a argumentação e a colaboração. A resolução de problemas aparece com pouca expressividade (apresentada de uma forma geral, não necessariamente associado ao que expusemos no parágrafo anterior). Portanto, estas capacidades, que, certamente, associarão à educação vista de uma forma mais abrangente – esperamos nós – por se encontrarem num curso de educação, não aparecem associadas à educação para a cidadania global. Parece-nos que este fenómeno revela a necessidade de tomarem consciência do papel a desempenhar por uma educação caracterizada por esta abordagem e que está presente nos mais variados aspetos da vida de cada um e, particularmente na Escola, na educação, em todas as áreas, sejam elas curriculares ou não curriculares.

Relativamente à promoção de uma educação para a cidadania global, foi interessante notar que, para além dos diferentes instrumentos de suporte, os estudantes se centraram sobretudo nos conhecimentos, seguidos pelas atitudes e depois pelas capacidades. Portanto, consideram importante trabalhar a esse nível com os alunos, para que possam compreender o alcance da cidadania global. É ainda de notar que aqui consideraram a comunicação em diferentes línguas como meio de exercer uma efetiva cidadania global.

Perguntámos, ainda, que elementos do curso que frequentavam eram favoráveis ao desenvolvimento de competências em cidadania global. Os estudantes viram esta reflexão na sua perspetiva pessoal e numa perspetiva mais abrangente que era a de se observarem como futuros profissionais da educação. Assim, tanto referiram os filmes infantis para veicular atitudes e valores de compromisso com a equidade e a justiça social, nas crianças, como mencionaram (posicionando-se como estudantes) experiências de intercâmbio, vividas por exemplo através do programa Erasmus, como oportunidades de viver e de desenvolver competências em cidadania global.



Foi pensando precisamente nisto que quisemos perceber o papel da literatura de potencial receção infantil, na promoção de uma cidadania global. Os estudantes participantes no nosso estudo parecem ver no livro uma possibilidade de acesso ao mundo, para além da fruição e das portas que abre à criatividade e imaginação. Também, estes sujeitos apresentavam diversas dimensões que a exploração do livro poderia trazer para as crianças e que se prendiam com uma aprendizagem para além do seu mundo, que as pode transportar para outros mundos, estimulando sempre a criatividade e a imaginação.

Quanto à mediação na leitura, a presença da multiculturalidade apresenta-se como fundamental para estes estudantes, sobretudo se lhe associarmos a necessidade de a criança se colocar no lugar do outro. O teatro é apresentado como uma forma de a criança compreender o que o outro sente, viver o que o outro vive.

Por último, os estudantes souberam associar a literatura de potencial receção infantil à educação para a cidadania global. No entanto, focaram-se mais em aspetos relacionados com a multiculturalidade e com as atitudes e valores, porque tinham sido esses os aspetos mais tratados na unidade curricular que estavam a frequentar.

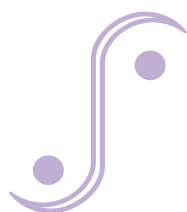
## Considerações finais

Para encerrar este estudo, apresentaremos algumas reflexões sobre o significado geral dos seus resultados para a identificação de representações sobre o recurso à literatura de potencial receção infantil na promoção de uma educação para a cidadania global.

Constatámos que os estudantes que participaram no nosso estudo, nas respostas dadas ao questionário que lhes foi passado, revelaram interesse pelo tema, dando destaque a atitudes e valores a adotar em ligação com esta problemática e referindo alguns conhecimentos que lhes pareceram essenciais para a sua compreensão. Verificámos, igualmente, que tiveram muita dificuldade em mencionar capacidades a desenvolver para formar cidadãos capazes de atuar de forma crítica num tal contexto social.

Daqui se depreende que um dos grandes problemas do público deste estudo – futuros profissionais da educação – se prende com formas de desenvolver nos seus futuros públicos capacidades que tornam operacionais a adoção de certas atitudes e valores e a aquisição de determinados conhecimentos. Tal não será de estranhar, se nos lembrarmos de que estamos perante estudantes a frequentar o 1.º semestre do 2.º ano de uma licenciatura em educação básica. Por conseguinte, ainda necessitam de uma reflexão mais profunda em unidades curriculares da área científica da didática que fazem parte do seu plano de estudos. Isto revela a importância destas unidades curriculares de didática na sua formação, para pensarem em formas de promoção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores conducentes ao desenvolvimento de competências, particularmente para a cidadania global.

Retomamos, por isso, o nosso ponto de partida: *pensa globalmente, age localmente*. Consideramos que cada um de nós tem um papel fundamental nas suas ações locais, no contributo para o bem comum. Nenhum de nós vive isoladamente e os nossos atos têm consequências



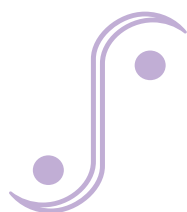
globais. Nessa medida, precisamos de leitores informados e atentos a questões desta natureza e profissionais da Educação que comprovam essas competências.

Para terminar, percebemos pela nossa análise de dados que faltou uma integração mais evidente do nosso estudo na Educação em Línguas. Nessa medida, em estudos futuros, queremos associar ao questionário perguntas relacionadas com livros bilingues ou escritos em diferentes línguas que não o Português. Queremos também integrar na unidade curricular, em que este estudo se desenvolveu, a comparação de edições de livros de potencial recepção infantil em diferentes idiomas ou edições bilingues. Uma reflexão dos estudantes sobre essas diferentes permitiria evidenciar a interseção da Literatura com a cidadania e a estrutura profunda das línguas. Seria uma oportunidade para perceberem que as representações culturais estão não só na ilustração, como no texto, na opção das palavras em cada língua para a realidade e a narrativa da história. Uma experiência dessa natureza ao nível da formação inicial seria uma possibilidade para estes profissionais realizarem atividades semelhantes, naturalmente apropriadas às idades das crianças.

Assim, pretendemos aprofundar aspetos aqui levantados, procurando melhorar o nosso conhecimento sobre as potencialidades da literatura de potencial recepção infantil na promoção da cidadania global.

## Referências

- Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, n.º 4. Aveiro: UA Editora.
- Amado, J., & Freire, I. (s.d.). Estudo de caso na investigação em educação. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2018). Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto)reflexão. *Indagatio Didactica*, 10(1), pp. 47-62.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. Em F. Azevedo, *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.
- Balça, A. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. Em F. Azevedo, *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 231-244). Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. Em F. Azevedo, *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 33-45). Lisboa: Lidel.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cochran-Smith, M., & Power, C. (2010). New directions for teacher preparation. *Educational Leadership*, 67(8), pp. 6-13.
- Conselho da Europa. (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84.



- Martins, G. d'O. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future* (tradução inglesa por Nidra Poller). Paris: UNESCO.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.
- Oxfam (2015a). *Education for global citizenship: A guide for schools*. London: Oxfam. Disponível em: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- Oxfam (2015b). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. London: Oxfam. Disponível em: <http://www.oxfam.org.uk/education/global>
- Ponte, J. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In J. P. Serralheiro, *O processo de Bolonha e a formação de educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular*. Porto: Edições ASA.
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018a). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10 (1), pp. 63-82. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2018b). Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização. *Indagatio Didactica*, 10(5), pp. 128-147. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11624>
- Sá, C. M. (org.), Mesquita, L. (org.), Repinaldo, N., & Correia, A. M. (2020). *Educação em Português e cidadania global*. Coleção "Educação e Formação – Cadernos Didáticos", n.º 7. Aveiro: UA Editora.
- Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Aveiro: Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global - preparando os alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.