



Educação para a cidadania global nos primeiros anos de escolaridade

Education for global citizenship in primary school

Ana Catarina Cintrão

Associação de Pais e Educadores Para a Infância (APEPI)
ana.cintrao@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0001-9232-6136>

Filomena Martins

Universidade de Aveiro
Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
fmartins@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0002-6874-6445>

Resumo

O presente artigo procura dar a conhecer os resultados de um projeto de educação para a cidadania global, com enfoque em diferentes dimensões, nomeadamente o comércio justo e a diversidade linguística e cultural. O projeto teve a duração de seis sessões e foi realizado com crianças de uma turma de 4.º ano de escolaridade, num centro escolar do distrito de Aveiro (Portugal). Este estudo, de cariz qualitativo, apresenta características de investigação-ação e os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo. A análise dos dados evidencia que, apesar da curta duração do projeto, as atividades promovidas contribuíram para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos, nas diversas áreas do currículo, assim como para o conhecimento acerca de questões globais, das quais fazem parte o comércio justo, o trabalho infantil e a diversidade linguística. Os resultados mostram ainda que o projeto propiciou às crianças momentos de reflexão, questionamento e o desenvolvimento do sentir empático em relação aos Outros, às suas línguas e ao mundo, despertando as crianças para uma nova visão de si, do Outro e do mundo (global e interdependente), do qual, todas e cada uma fazem parte.

Palavras-chave: educação global; cidadania global; comércio justo; sensibilização à diversidade linguística.

Abstract

This article aims to present the results of a global citizenship education project focusing on one of its dimensions, fair trade, using strategies to raise awareness of linguistic diversity. The project lasted six sessions and was carried out with children from a 4th grade class attending a primary school in the region of Aveiro (Portugal). This qualitative nature project is an action





research study and the data collected was submitted to content analysis. The analysis of the data reveals that, despite the short duration of the project, the activities promoted contributed to the development of the students' knowledge in the various areas of the curriculum, as well as knowledge about global issues such as fair trade, child labour and linguistic diversity. The results of the study indicate that the project gave the children with moments of reflection, questioning and the development of empathic feelings in relation to Others, their languages and the world, awakening the children to a new vision of themselves, the Other and the world (global and interdependent), of which they are all part.

Keywords: global education; global citizenship; fair trade; awareness of linguistic diversity.

Résumé

Cet article vise à présenter les résultats d'un projet d'éducation à la citoyenneté mondiale, axé sur le commerce équitable, l'une de ses dimensions, en utilisant des stratégies d'éveil aux langues. Le projet s'est déroulé pendant six séances avec des enfants d'une classe de 4^{ème} année de scolarité dans une école primaire de la région d'Aveiro (Portugal). L'analyse des données montre que, malgré la courte durée du projet, les activités du projet ont contribué au développement des connaissances des élèves dans les différents domaines du curriculum, ainsi que des connaissances sur les questions mondiales, notamment le commerce équitable, le travail des enfants et la diversité linguistique. Les résultats montrent que le projet a offert aux enfants des moments de réflexion, de questionnement et de développement de sentiments empathiques par rapport aux autres, à leurs langues et au monde, éveillant les enfants à une nouvelle vision d'eux-mêmes, de l'Autre et du monde (global et interdépendant), dont chacun d'eux fait partie.

Mots-clés: éducation mondiale; citoyenneté mondiale; commerce équitable; éveil aux langues.

Introdução

O mundo em que vivemos é marcado pela globalização, que se traduz em rápidas transformações, na intensificação das relações à escala mundial, em muitos contextos, bem como na existência de problemas globais que dela derivam. As desigualdades sociais, a violação dos direitos humanos, as mudanças climáticas, a perda da diversidade linguística e cultural e da biodiversidade, o esgotamento dos recursos naturais são alguns dos problemas de que o nosso mundo enferma. Dadas as características do mundo atual, torna-se cada vez mais desafiante educar e formar as crianças e os jovens para a vida numa sociedade globalizada na qual é imprescindível que desenvolvam conhecimentos sobre questões globais, capacidade de reflexão e pensamento crítico, atitudes positivas face ao outro, à sua língua e cultura. Atendendo à necessidade de uma educação transformadora, surge a educação para a cidadania global (ECG) que se perspetiva como uma proposta educativa capaz de dotar os indivíduos de um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que lhes permitirão atuar e comunicar de forma consciente e empática num mundo globalizado. Um cidadão globalmente competente deve ser também comunicativamente competente, ou seja, dotado de uma competência plurilingue e intercultural, capaz de participar



em situações de contacto de línguas. O projeto que de seguida apresentaremos foi desenvolvido em contexto de estágio em Ensino do 1º Ciclo num quadro de Educação para a cidadania global, tendo como principais enfoques o comércio justo e o recurso a estratégias de sensibilização à diversidade linguística (SDL) para o desenvolvimento de competências nos primeiros anos de escolaridade e como contributo para a formação de um cidadão globalmente emancipado.

Neste artigo, aludiremos essencialmente à vertente do estudo relativa ao comércio justo, procurando compreender de que forma podemos desenvolver atividades de ECG no 4º ano de escolaridade, tendo em conta os conteúdos curriculares deste ano de ensino e os interesses e motivações dos alunos.

Numa perspetiva geral, este texto organiza-se da seguinte forma: contextualização teórica das temáticas abordadas; metodologia utilizada; apresentação do projeto de intervenção implementado; síntese de alguns resultados obtidos que conduziram às conclusões apresentadas.

Contextualização teórica

A educação para a cidadania Global

Partindo da afirmação de Morin (2002) de que “[a] educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana”, já que “estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam” (p. 51), podemos chegar à ideia de globalização, sendo este fenómeno a aventura comum que estamos a vivenciar. A par com ela, surgem desafios, mas também oportunidades. Se, por um lado, a globalização intensificou as desigualdades sociais, a violação dos direitos humanos, os conflitos, o individualismo crescente, a poluição, o esgotamento dos recursos naturais, entre outros problemas, por outro, trouxe, através do acesso ao multiculturalismo, ao conhecimento e aos produtos da ciência e da tecnologia e da evolução dos sistemas de comunicação, a “possibilidade de partilhar ideias e pôr em prática ações conjuntas para encontrar soluções para os problemas comuns”(Cabezudo et.al., 2010, p. 16; cf. Giddens 1998, 2000; Vilches, Praia, & Valencia, 2008). Tendo em conta estas características da sociedade, surge a necessidade de educar para uma cidadania, não apenas local, mas também global, com vista a formar cidadãos do mundo, dotados de uma competência global (CG). É neste contexto de múltiplos desafios que surge a educação global, também conhecida como educação para a cidadania global (ECG), como uma perspetiva educativa que procura dotar os indivíduos de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que lhes possibilitem exercer uma cidadania ativa, consciente, e que lhes permitam conhecer e compreender as questões do mundo atual e os seus impactos a nível local e global, caminhando para uma cidadania global (Cf. UNESCO, 2015).

Assim, uma ECG pressupõe o desenvolvimento de competências que implicam investigar o mundo, conhecê-lo e compreendê-lo, pensando criticamente sobre os problemas globais (por exemplo: o comércio justo e o trabalho infantil, abordados no projeto); reconhecer diferentes perspetivas, as suas e as dos outros; comunicar os seus pontos de vista de forma clara, efetiva e de acordo com a situação comunicativa; e, participar na comunidade local e global. Além dos



conhecimentos e capacidades, a ECG pressupõe também “affective factors, centred on respect for others and the world, and aiming at promoting engaged participation for more inclusive and sustainable societies” (Lourenço, 2018, p. 2; cf. Silva, 2018 sobre um projeto de ECG no 1.º ciclo).

De acordo com a Oxfam (2015), um cidadão globalmente competente é aquele que possui consciência do seu papel no mundo, respeita e valoriza a diversidade, procura construir, em conjunto com os outros, um mundo mais justo e sustentável, estando comprometido com a justiça social, revelando sentido de responsabilidade pelas suas ações.

A competência pluricomunicativa como parte de uma ECG

No campo comunicacional são também múltiplos os desafios que se colocam, graças ao inevitável contacto com a diversidade de línguas e culturas e à evolução tecnológica que tornou a comunicação multimodal e multicanal. Assim, “ter hoje uma competência comunicativa implica ser-se capaz de tratar e compreender, ao mesmo tempo, línguas diferentes e diversos tipos de linguagens, nomeadamente as linguagens híbridas” (Botelho, 2009, p. 66).

Após estudarmos as noções de competência comunicativa (CC), competência plurilingue (CP) e competência pluricomunicativa, chegamos à conclusão da necessidade de se contribuir para o desenvolvimento de uma competência pluricomunicativa global.

Atualmente, para além da diversidade de línguas e culturas, somos também confrontados com diversas linguagens, que se traduzem na multimodalidade e multicanalidade da comunicação (cf. Botelho 2009). Partindo deste pressuposto, Botelho propõe que se acrescentem duas dimensões à CC: a competência plurilingue (cf. Andrade et al., 2003); e a competência pluricomunicativa ou plurisemiótica, uma vez que os textos que circulam na sociedade atual são “objetos semióticos multimodais” e exigem que o indivíduo construa significado a partir do múltiplo, quer seja linguístico, verbal ou visual. Torna-se, por isso, crucial o desenvolvimento de uma competência plurilingue pluricomunicativa global, entendida também como uma característica de um cidadão global.

Em contexto educativo, o desenvolvimento da competência pluricomunicativa pode ser promovido através de abordagens plurais, pois estas procuram um ensino-aprendizagem que envolva, em simultâneo, várias línguas e culturas, de diferentes estatutos, formais e informais (cf. Candelier et al., 2013). Neste estudo, tratando-se de um projeto de intervenção (PI) desenvolvido com alunos do 1.ºCiclo do Ensino Básico, num quadro de ECG, a abordagem utilizada foi a SDL, porque não visa o ensino de determinada língua, mas procura desenvolver uma competência plurilingue emergente através do contacto com um número de línguas que pode ser ilimitado (cf. Candelier, 2000; Andrade, Lourenço, & Sá, 2010).

O trabalho pedagógico-didático com recurso a estratégias de SDL, para além do contributo para o desenvolvimento do ponto de vista linguístico, cognitivo e metacognitivo, favorece “globalmente as restantes aprendizagens do currículo” (Martins, 2008, p. 163). Numa sociedade tão diversa linguística e culturalmente é premente o contributo da SDL para que a escola responda ao desafio de educar para o futuro, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.





O comércio justo

A expansão do comércio global nas últimas décadas, apesar de contribuir para o crescimento económico da maioria dos países, enfatizou a desigualdade crescente devido à injusta partilha dos ganhos. Estas desigualdades dentro de e entre países são “uma grande ameaça aos direitos humanos e causam instabilidade conflitos e migrações forçadas” (WFTO & FI, 2018, p. 14). O comércio justo surge como forma de fazer frente a estas desigualdades, sendo entendido, na *Carta do Comércio Justo* (cf. WFTO & FI, 2018), como “uma parceria comercial baseada no diálogo, na transparência e no respeito que busca maior equidade no comércio internacional. Contribui para o desenvolvimento sustentável, oferecendo melhores condições comerciais e garantindo os direitos dos produtores e trabalhadores marginalizados” (ibidem, p. 11), para que todos possam ter uma vida digna.

Este tema é também considerado um conceito universal que todos os cidadãos devem conhecer e compreender (cf. Cabezudo et al., 2010; UNESCO, 2016). Um dos problemas globais desencadeado pelo comércio “injusto” é o trabalho infantil, compreende-se a importância de informar os cidadãos sobre estas problemáticas de forma que todos e cada um tenham consciência do impacto das suas escolhas.

Dado o que foi mencionado ao longo desta contextualização teórica, consideramos que a educação do século XXI (atual e futura) deve ter em conta uma educação para a cidadania global, o que passará por trabalhar temas como, por exemplo, o comércio justo, as desigualdades a nível mundial, a perda da biodiversidade, a sustentabilidade, a diversidade linguística. O projeto concebido tem por base uma perspetiva de ECG para abordar uma das suas grandes dimensões (o comércio justo) e integra simultaneamente, ao longo das sessões, estratégias de SDL, proporcionando aos alunos o contacto com diversas línguas, o (re)conhecimento de problemas globais, promovendo a reflexão sobre eles.

Metodologia

O estudo aqui apresentado é de natureza qualitativa (cf. Bogdan & Biklen, 1994) e procura contribuir para a melhoria das práticas educativas e perceber de que forma podemos ajudar na construção de cidadãos críticos, conscientes, informados, solidários e capazes de agir local e globalmente, respeitando o Outro, o planeta e respeitando-se. O seu carácter reflexivo remete-nos para um plano de investigação que se enquadra numa metodologia do tipo investigação-ação(I-A) (cf. Coutinho et al., 2009; Amado, 2017). No entanto, por razões que se prendem com o curto período de tempo em que decorreu o projeto, apenas foi completado um ciclo investigativo.

O nosso projeto de intervenção, ao preconizar intencionalmente uma mudança que vá além da ação pedagógica, integra-se na modalidade crítica ou emancipatória da I-A, pelo que consideramos que se enquadra no paradigma sociocrítico, que se caracteriza por uma natureza múltipla e dinâmica, pela interatividade social, por uma maior proximidade do real, pela predominância da participação e reflexão crítica e, por fim, pela sua orientação e intencionalidade de mudança (cf. Coutinho et al., 2009; Coutinho, 2014).



O projeto de intervenção

Este estudo procurou compreender de que forma se pode desenvolver um projeto de Educação para a Cidadania Global no 4.º ano de escolaridade com enfoque no tema “comércio justo”, fazendo uso de algumas estratégias de SDL e perceber o seu contributo na formação dos alunos.

Para a planificação deste projeto de intervenção, recorremos a documentos de cariz normativo-legal, como a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, mas também a documentos orientadores da ação educativa no Ensino Básico em Portugal como os Programas e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017)* e o plano anual de atividades do agrupamento. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001)* e o *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)* foram também documentos tidos em conta.

O projeto intitulou-se “Juntos aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo” e ambicionou que os participantes reconhecessem e refletissem sobre o seu papel (ativo) enquanto cidadãos globais; (re)conhecessem alguns dos problemas globais que assolam a humanidade; desenvolvessem interesse por outras línguas; ampliassem a sua cultura linguística; e construíssem ou relembraassem conhecimentos previstos no currículo, no que respeita às várias áreas do 4.º ano de escolaridade, sendo este um projeto marcado pela interdisciplinaridade.

O projeto foi implementado numa turma do 1º CEB constituída por 20 alunos, todos de nacionalidade portuguesa, dos quais 14 eram rapazes e 6 eram raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Durante o período de uma semana, foram desenvolvidas 6 sessões, com a duração de 90 a 180 minutos. Algumas sessões ocorreram no mesmo dia dada a necessidade de existir sequencialidade entre as atividades e por se tratar de um projeto interdisciplinar com temas, estratégias e recursos diversos. Numa primeira fase, pretendeu-se conduzir os alunos à descoberta do trabalho infantil nos campos de cacau, para que depois refletissem sobre ele e o impacto/contributo das suas ações neste domínio. Depois de conhecer e refletir sobre diversas questões globais e perceber a relação de interdependência que caracteriza o mundo e a sua diversidade, os alunos foram convidados a agir, principalmente através da informação e sensibilização dos que os rodeiam.

As sessões contaram com atividades e estratégias relacionadas com os conteúdos programáticos para o 4.º ano de escolaridade, com a diversidade linguística que advém dos temas abordados e com o comércio justo. No entanto, tal como referimos na introdução, neste artigo aludiremos essencialmente às atividades e estratégias relacionadas com o comércio justo e aos conteúdos curriculares que subjacentemente foram sendo trabalhados. O tema aglutinador de todo o projeto de intervenção foi o comércio justo do chocolate. As sessões do projeto procuraram partir de situações do microcontexto dos alunos, aquilo que os alunos conhecem (local), para que gradualmente os alunos chegassem ao global, neste caso, a situação de trabalho infantil na Costa do Marfim, o comércio in(justo), as desigualdades sociais, a poluição, o consumo irresponsável. No final de cada dia de intervenção do projeto, as crianças preenchiam um caderno de registos, o *Diário das Descobertas*. Este caderno de registos tratou-se de um documento de recolha de dados multimodais (escritos e desenhados) sobre a opinião das crianças acerca das atividades e



problemáticas abordadas e dos assuntos sobre os quais elas queriam saber mais. As atividades e estratégias utilizadas foram variadas: leitura e elaboração de textos em diferentes suportes, visualização de vídeos, *role-play*, discussões em grupo, exercícios de cálculo matemático e pesquisas orientadas.

1.ª Sessão - “Eu, o meu mundo e o mundo de todos!” – A primeira sessão começou com uma breve discussão sobre os setores de atividades económicas nacionais (assunto tratado em aulas anteriores), relembrando a análise de um gráfico, a partir do qual os alunos tinham concluído que será necessário importar mais produtos, caso o setor primário continue a diminuir no nosso país e que esse aumento se traduziria em implicações para o meio ambiente, porque aumentariam os transportes a longa distância, aumentando também a poluição e a utilização dos recursos naturais. Fazendo esta primeira abordagem à relação de interdependência que caracteriza o nosso mundo, foi sugerido aos alunos a construção do *Diário das Descobertas* (ilustração da capa e preenchimento da primeira página do mesmo, designada por ficha de final de sessão - FFS).

2.ª Sessão - “Xokolatl, chocolate, chocolate, xocolata (1.ª parte)” – A sessão começou com a distribuição de um pedaço de chocolate por cada um dos alunos e, após um breve diálogo sobre os diversos setores das atividades económicas implicados na produção, exportação e distribuição do chocolate, foi-lhes perguntado qual era a matéria-prima que dava origem ao chocolate que tinham comido. Alguns alunos responderam que era o cacau e os restantes concordaram. Posteriormente, apresentámos um powerpoint através do qual pretendíamos que os alunos conhecessem a árvore cacaeiro, o seu local de origem e o contributo das diferentes culturas para que tenhamos o chocolate tal como o conhecemos hoje em dia. Esta apresentação foi o ponto de partida para a sessão seguinte (após um intervalo de 30 minutos) deixando a questão, para reflexão: “E hoje em dia qual é o local do mundo que produz mais chocolate?”.

3.ª Sessão - “Xokolatl, chocolate, chocolate, xocolata (2.ª parte)” – Retomando a questão deixada em aberto na sessão anterior, foi construída com a turma uma chuva de ideias sobre o local do mundo onde se produziria mais cacau. Depois de registadas as ideias das crianças, apresentámos um gráfico no qual estavam os principais produtores de cacau do mundo. Depois de o analisarem, todos concluíram que o principal produtor de cacau era a Costa do Marfim. Após uma breve discussão sobre o cacau, o chocolate e a Costa do Marfim, emergiu a questão “Quem trabalha nas plantações de cacau na Costa do Marfim?”. No quadro, foi novamente registada uma chuva de ideias partindo desta questão e as respostas das crianças foram variadas: “pessoas do setor primário”, “pessoas da Costa do Marfim”, “crianças que podem gostar de trabalhar, mas só depois de virem da escola”. Pegando nas ideias prévias dos alunos, surgiu então outra questão: “O consumo de chocolate pode ser um problema no nosso mundo?”. A maioria das crianças respondeu que sim e justificaram a sua resposta aludindo à poluição pelo transporte do chocolate e às doenças provocadas pelo consumo excessivo de chocolate. Posto isto, apresentámos o vídeo “Amarga é a vida das crianças que trabalham nos campos de cacau”, este é um vídeo produzido pela *In Spirit*, uma organização não governamental que visa mostrar a realidade do trabalho infantil nos campos de cacau. Depois da visualização do vídeo, conversámos com os alunos sobre o objetivo do vídeo, qual era a realidade que nos mostrava e o que sentiram ao tomar conhecimento dela. Posteriormente, perguntámos à turma se, no seu entender, todas as





peças do mundo viviam da mesma forma, o que pensavam dessas semelhanças e/ou diferenças e se achavam que todas as pessoas do mundo já tinham provado chocolate. As respostas foram diversas, alguns alunos disseram que sim, outros disseram que não, porque o cacau produzido na Costa do Marfim era todo para exportar. Com o intuito de esclarecer os alunos sobre esta situação, mostrámos duas tabelas nas quais estavam representados os principais produtores e consumidores de cacau. Pretendíamos, com esta atividade, levar os alunos a concluir que os produtores de cacau não são os seus consumidores e, ainda, que é possível “dividir” o globo a meio e na parte superior encontramos os consumidores e na parte inferior, os produtores. De seguida, os alunos visualizaram um vídeo que mostrava um produtor de cacau da Costa do Marfim a provar chocolate pela primeira vez. O vídeo foi sendo parado à medida que surgiam questões/discussões sobre algumas informações que suscitavam curiosidade por parte dos alunos, como a comparação do preço de uma tablete de chocolate (2 euros) e o valor que os trabalhadores recebem por dia (7 euros). Para terminar, perguntámos aos alunos se achavam que este é um problema apenas das pessoas dos países que produzem cacau ou se é um problema global, de todo o mundo (também nosso). No final, os alunos preencheram a ficha de final de dia.

4.ª Sessão - “Eu e os Outros, aqui tão perto! (1.ª parte)” – Esta sessão começou com um diálogo sobre as descobertas da sessão anterior e, quando os alunos referiram o trabalho infantil na Costa do Marfim, questionámos se sabiam qual a razão para a existência dessa situação. Descendeu-se assim uma breve discussão sobre o que os alunos sabiam acerca deste problema noutros locais do mundo. De seguida, a turma foi dividida em grupos e foi-lhes pedido que organizassem um texto sobre a cadeia de produção do chocolate (que se encontrava fragmentado), de forma a perceberem as várias etapas deste processo, desde a colheita do grão de cacau (criança da Costa do Marfim) até ao seu consumidor final (criança de nacionalidade suíça). Depois de o texto ter sido organizado, foi dito aos alunos que todos os elementos da cadeia de produção eram pagos pelos serviços que prestavam e pediu-se que, numa das colunas de uma tabela que lhes foi entregue, estimassem o valor que caberia a cada um dos intervenientes na cadeia de produção, tendo em conta que cada tablete de chocolate custava 1,20€. Na outra coluna da tabela, após realizarem os cálculos de acordo com os dados fornecidos, os alunos chegaram ao valor real que cada um recebia. Perceberam assim que os comerciantes são o elemento da cadeia de produção que recebe um valor mais elevado pela venda do chocolate. Como resultado, muitos produtores de cacau recebem salários muito baixos, o que não lhes permite alimentar adequadamente as suas famílias. Estava descoberta uma das possíveis causas do trabalho infantil na Costa do Marfim: as crianças são a mão de obra mais barata e necessária dado o valor tão baixo que o produtor recebe pelos grãos de cacau. Com o intuito de levar os alunos a colocarem-se na “pele do outro”, realizou-se um *role-play* denominado “Acordo justo ou não acordo!”. Este tipo de estratégia implica que os intervenientes se coloquem no lugar do outro e é característica de uma ECG. Para a realização do *role-play* a turma foi organizada em dois grandes grupos, os compradores e os vendedores de cacau. As regras foram distribuídas aos alunos. Formaram-se quatro grupos de quatro elementos (os vendedores) que possuíam 100kg de cacau para vender, pelo preço mais alto possível e dois grupos de dois elementos (os compradores) que necessitavam de comprar 200kg de cacau pelo preço mais baixo possível. Após cerca de quinze minutos de jogo, apurou-se



a que preços tinha sido vendido e comprado o cacau e verificámos, em grande grupo, que não tinha sido por um preço justo pois os compradores poderiam pagar muito mais e não o fizeram, consequentemente, os produtores não tinham dinheiro para a necessidade básica de alimentar a sua família (os vendedores e compradores tinham informações sobre o que conseguiam atingir, caso vendessem ou comprassem por determinados valores). De seguida, retomou-se o jogo, mas, desta vez, o objetivo era fazer um negócio que fosse vantajoso para ambas as partes, ou seja, pretendia-se um comércio justo, o que veio a acontecer. Terminado o jogo, os alunos redigiram um pequeno texto onde procuraram exprimir de que forma se sentiram na pele de um produtor ou de um comprador de cacau.

5.ª Sessão - “Eu e os Outros, aqui tão perto! (1.ª parte)” - Num primeiro momento, relembrámos o *role-play* da sessão anterior e procurámos saber se os alunos achavam ser necessário “combater” a situação de injustiça que experienciaram no jogo e o que podiam fazer nesse sentido. De seguida, questionou-se os alunos sobre o que era o comércio justo e seguiu-se a apresentação de um PowerPoint com o objetivo de explicar o que era o comércio justo, as suas características, princípios e quais os símbolos que permitem identificar um produto como sendo proveniente de comércio justo.

No decorrer da apresentação surgiu o excerto de uma notícia de jornal que enunciava vários produtos abrangidos pelo comércio justo, entre eles o cacau, e a baixa procura de produtos com esta especificidade. Pediu-se aos alunos para comentarem esta situação, refletindo sobre quais poderiam ser as razões da baixa procura por este tipo de produtos. Procurámos que o diálogo fosse ao encontro da ideia de que, tal como eles não conheciam esta realidade, também as outras pessoas poderiam não conhecer. Outra das razões poderia prender-se com o facto de as pessoas considerarem que a sua ação individual não provoca diferença. Neste sentido, surgiu a atividade do cálculo daquilo a que chamámos a *Pegada Chocoolica da turma* e questionámos os alunos: “Acham que fará alguma diferença se a turma só comer chocolates de comércio justo? Ou como somos poucos, isso não mudaria nada no mundo?”. As crianças registaram as suas respostas. De forma a calcularem a sua pegada em termos de consumo de chocolate por ano, através de uma apresentação em powerpoint ficaram a saber que, em média, um português consome 14 tabletes de chocolate por ano (equivalente a 2,1kg) e que, como a turma tem 20 alunos, após efetuarem os cálculos descobriram que a turma consome, em média, 280 tabletes de chocolate por ano. Com esta tarefa, tínhamos como objetivo levar a turma a compreender a importância da ação individual de todos, naquilo que se transformaria na ação conjunta para a resolução de um problema global. Por fim, em grupo, chegou-se à seguinte conclusão: se as pessoas não procuram produtos de comércio justo porque não estão informadas e, se a ação de cada um contribui para melhorar a situação de injustiça no mundo, é importante informar a comunidade para que estejamos todos mais atentos a estas situações do mundo, porque, apesar de não se passarem no país em que vivemos, nós podemos ajudar porque somos cidadãos do mundo. Assim, sugeriu-se a criação de cartazes plurilingues para afixar na escola, proposta à qual os alunos rapidamente aderiram. Antes de terminar a sessão, os alunos preencheram a ficha de final de dia.

6.ª Sessão - “Juntos, aprendemos e ensinamos a ver o nosso mundo” – Esta foi a última sessão do projeto e teve como objetivo relembrar tudo o que se tinha feito anteriormente.



Depois da análise de uma notícia e das suas partes constituintes, com a ajuda de um esquema de apoio, em grande grupo escreveu-se uma notícia para publicar no Jornal do Agrupamento de Escolas. O objetivo da notícia era dar conhecimento dos assuntos que fomos tratando no decorrer das sessões e deixar um apelo para que as pessoas que lessem a notícia ficassem atentas às suas escolhas de consumo, procurando produtos oriundos de comércio justo: “Como o trabalho infantil é um problema de todos, gostaríamos de deixar esta mensagem: Compre produtos de comércio justo!”, podia ler-se no texto elaborado pelos alunos. Esta sessão serviu também para relembrar as características deste género textual e terminou com o preenchimento da última página do diário das descobertas.

Os objetivos pedagógico-didáticos das sessões implementadas encontram-se descritos na tabela 1 que de seguida se apresenta.

Tabela 1 – Objetivos pedagógico-didáticos das sessões do projeto de intervenção

Sessões	Objetivos
Sessão 1	- Refletir sobre a existência de problemas globais;
Sessão 2	- Desenvolver conhecimentos sobre o cacau, o seu local de origem, povos e línguas envolvidos; - Refletir sobre as atividades económicas no seu país para depois compreender uma das atividades económicas da Costa do Marfim;
Sessão 3	- Interpretar informações em gráficos; - Compreender a existência de problemas globais; - Desenvolver conhecimentos sobre outro país e outras línguas; - Desenvolver conhecimentos sobre o trabalho infantil e as desigualdades sociais; - Ser capaz de refletir criticamente sobre assuntos globais;
Sessão 4	- Entender a necessidade da mudança de comportamentos para que se consiga um mundo mais justo, equitativo e sustentável; - Compreender que a ação local e individual pode ter impacto a nível global; - Colocar-se no lugar do outro revelando empatia;
Sessão 5	- Contactar com diferentes línguas e compreender a sua importância para conseguir fazer escolhas conscientes; - Desenvolver conhecimentos sobre o comércio justo; - Compreender que a sua ação individual tem um grande impacto no mundo (Pegada Chocólica da turma); - Comunicar ideias e agir através da elaboração de um cartaz e da sua divulgação a outros colegas da escola;
Sessão 6	- Cooperar com os outros em tarefas coletivas; - Refletir sobre as suas aprendizagens; - Reconhecer uma notícia; - Identificar as características da notícia; - Comunicar ideias e agir (através da construção e posterior publicação de uma notícia no jornal do Agrupamento de Escolas);



Procedimentos metodológicos

Dado o caráter qualitativo do estudo que aqui apresentamos, a técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo, que permite a análise das comunicações e permite ao investigador obter indicadores através do conteúdo das mensagens, de modo a inferir “conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42), levando à compreensão da situação em estudo. As técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados foram a observação direta, participante e não estruturada, a videogravação, as fichas de final de dia/sessão e os registos dos alunos.

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo através de um processo de categorização. As categorias de análise são o resultado de uma pré-análise dos dados, do quadro teórico e dos objetivos do estudo. Surgem, assim, duas categorias, uma primeira relacionado com o *Comércio justo* e outra relativa à *Diversidade Linguística*. Estas categorias subdividem-se em subcategorias. As subcategorias vão ao encontro daquilo que se considera ser o objetivo de uma educação global: promover o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes características de um cidadão global. Na tabela 2 apresentamos, apenas, os descritores de desempenho para cada uma das subcategorias da categoria *Comércio justo*.¹

Tabela 2 – Categoria, subcategorias e descritores

Categoria – Comércio Justo	
Subcategorias	Descritores
1. Conhecimentos sobre o comércio (justo)	Registos relacionados com os conhecimentos sobre o comércio justo: os seus símbolos; a sua importância para os alunos enquanto cidadãos do mundo e consumidores.
2 Conhecimentos sobre os problemas no mundo	Registos relacionados com os conhecimentos dos alunos sobre os problemas do mundo global, com ênfase nas desigualdades sociais entre o local (onde os alunos vivem) e o global (o mundo do qual fazem parte).
3 Capacidade de reflexão e argumentação sobre situações problemáticas	Registos que evidenciam reflexão e/ou argumentação sobre situações problemáticas que foram sendo discutidas, tais como as desigualdades sociais, o trabalho infantil, o comércio justo.
4 Capacidade de se colocar no lugar do Outro	Registos que evidenciam capacidades de se colocar no lugar do outro através de manifestações de sentir empático, preocupação com o Outro.
1.5 Atitudes em relação a si, aos Outros e ao mundo	Registos que evidenciam, por parte dos alunos, sentido de responsabilidade individual e coletiva; valorização dos direitos dos outros (crianças da Costa do Marfim); valorização da diversidade do mundo; reconhecimento da importância da ação individual e local, para a possibilidade de mudança coletiva e global.

¹ Por questões de espaço, optou-se por analisar apenas os dados referentes à categoria *Comércio justo*, não tendo sido, igualmente, apresentados os dados e atividades relacionados com a categoria *Diversidade Linguística*.



Todas as sessões foram videogravadas, tendo sido obtida a autorização prévia dos encarregados de educação. As sessões foram, posteriormente, transcritas. Os dados analisados provêm das transcrições das videograções das seis sessões do projeto, das fichas de final de dia (já que algumas fichas de final de sessão englobam duas sessões porque ocorreram no mesmo dia – representadas por FFS) e do pequeno texto que os alunos escreveram no final do *role-play* (RP). De forma a facilitar a análise, os dados foram codificados, pelo que apresentamos de seguida as designações utilizadas nas unidades de registo. Assim, quando a unidade de registo remete para a transcrição de excertos de interações verbais ocorridas em determinada sessão, utiliza-se a letra “S” (de sessão) seguindo-se o número da sessão, a ordem da fala e o nome (fictício) do falante (exemplo: SIII.44.Dinis, ou seja, sessão 3, interação n.º44, correspondente a uma fala do aluno aqui designado por Dinis). Para as fichas de final de sessão, utiliza-se “FFS”, seguindo-se o(s) número(s) da(s) sessão(ões) e o nome fictício do falante. Por fim, para o texto elaborado pelos alunos após o *role-play* utiliza-se “RP”, seguindo-se o nome fictício do falante. Quando as falas dizem respeito à professora estagiária, utiliza-se “PE1”. Importa referir que as unidades de registo aqui transcritas, no caso de se tratar de registo oral, procuram representar esse discurso, mantendo as suas características sintáticas, podendo também apresentar adaptações face à norma ortográfica; no caso de se tratar de registos escritos, mantiveram-se as transcrições das formas escritas dos alunos.

Resultados

No que diz respeito aos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos na categoria C1. Comércio justo, procuraremos fazer uma breve síntese dos mesmos, tendo em conta as subcategorias de análise já anteriormente descritas.

A análise dos dados sugere que os alunos desenvolveram ou aprofundaram conhecimentos sobre comércio justo e compreenderam o seu significado. Os alunos entendem como comércio justo aquele que garante um pagamento justo para todos os intervenientes no processo - “*É um comércio que é justo.*” (SV.120.Filipa); “*Trocas justas.*” (SV.123.Tomé); “*Vender as coisas a um preço justo.*” (SV.125.Reinaldo); e aquele que procura respeitar o meio ambiente e as pessoas envolvidas (principalmente os produtores) para que se evite a procura de mão de obra barata, o que pode conduzir ao trabalho infantil - “*Não houve crianças a esforçarem-se a apanhar o cacau.*” (SV.195.Dinis). Ao longo das sessões, os alunos foram também referindo os símbolos associados ao comércio justo e o seu significado: “*Respeita o meio ambiente.*” (SV.192.Manuel); “*É porque é comércio justo.*” (SV.193.Letícia).

À medida que o projeto se foi desenrolando, percebemos quais eram os problemas que os alunos identificavam como globais e isso permitiu-nos ter uma visão dos seus conhecimentos sobre a situação do mundo em que vivemos e, ao longo do processo, perceber se os seus conhecimentos e atitudes acerca dos problemas globais se foram modificando. Na primeira sessão, identificaram como problemas globais (entendidos como problemas de todo





o mundo) – “a poluição” (SI.2.Filipa); “incêndios” (SI.3.Manuel); “destruição [...] de área de floresta” (SI.11.Manuel) e “lixo marinho” (SI.20.Manuel). Com o decorrer das sessões, foi possível perceber que os alunos foram alargando os seus conhecimentos em relação aos problemas globais, alguns que já conheciam, mas que não viam como problemas globais e que agora identificam como tal. Veja-se esta situação em que o Manuel, na sessão 3, refere que “*Em alguns países há guerra, as crianças são obrigadas a trabalhar.*”. O Manuel já tinha ouvido falar sobre a situação do trabalho infantil, no entanto, não a entendia como um problema global.

Pudemos observar um reconhecimento por parte dos alunos das diferenças/ desigualdades que existem no mundo. Os alunos aprenderam que existem desigualdades em quase todo o processo de produção do chocolate, desde o produtor (e os países que produzem) ao consumidor (e os países que consomem) e o seu discurso permite-nos inferir que passaram a considerar estas desigualdades como um problema global que também lhes diz respeito – “[...] havia crianças que andavam a trabalhar no duro e que eu nem sabia que existiam crianças a trabalhar” (FFS2-3. Guilherme). Para além disso, começaram a questionar a realidade que os cerca, desenvolvendo uma atitude exploratória e de questionamento em relação aos produtos que consumimos, veja-se o exemplo de respostas à questão “o que gostava de saber mais sobre os produtos que consumimos” – (FFS4-5) “como são feitos e por quem”; “como são feitos”; “Eu gostava de conhecer mais produtos de comércio justo [...]”.

Consideramos que o projeto contribuiu também para o desenvolvimento do sentir empático. É possível observar que os alunos revelaram preocupação com o Outro, principalmente através dos textos que resultaram da atividade do *role-play* (RP) realizado. Atentando na tabela 3 observam-se alguns exemplos de unidades de registo que evidenciam sentimentos de injustiça vivenciados pelos alunos, a preocupação em relação às suas famílias e às condições de vida das crianças exploradas.

Tabela 3 – Argumentos dos alunos que revelam capacidade empática

Argumentos	Unidades de registo
Sentido de (in)justiça	RP.Daniel – “ <i>Senti-me como vendedor muito mal porque as pessoas queriam pagar muito pouco e eles não se importavam com a nossa vida.</i> ”
Preocupação com a família	RP.Reinaldo – “ <i>Senti-me triste porque no fotoro os meus filhos não tinha condisois para viver nem para eles criarem os seus filhos.</i> ”
Preocupação com as (condições de vida das) crianças	FFS2-3.5.Milene – “ <i>Como as crianças se sentiam quando saíam dos campos de cacau e como vão para casa se for longe.</i> ”

Observámos, através da análise dos seus discursos que os alunos reconhecem a importância da ação individual e do seu papel no mundo, sendo notória a sua predisposição para agir e o respeito pelos Outros. Na tabela 4, apresentamos alguns exemplos de unidades de discurso que ilustram as atitudes evidenciadas pelos alunos.





Tabela 4 – Atitudes dos alunos

Atitudes	Unidades de registro
Predisposição para agir	SV: 196.PE1- <i>Não houve mão de obra infantil na sua produção, não houve trabalho infantil. [...]</i> 197.Filipa – <i>“Então quando nós não vemos esses símbolos não devemos comprar.”</i>
Respeito pelos Outros	SIII: 281.PE1 – [Conversando sobre o trabalho infantil] <i>O que é que vocês acham desta situação?</i> [?] 282.Alunos – <i>“Má.”</i> [...] 283.Reinaldo – <i>“-[...] deu-me vontade de comer chocolate.”</i> 284.PE1 – <i>Deu-te vontade de comer aquele chocolate em que as crianças têm de trabalhar?</i> 285.Reinaldo – <i>“Ai credo, não. De outro.”</i>
Reconhecer a importância da ação individual	SV: 254.Manuel– <i>“Se nós dissermos aos nossos filhos e os nossos filhos aos nossos netos e os nossos netos aos bisnetos ...e sempre assim, vai melhorar muito muito muito.”</i> [...] 258.PE1 – <i>O que nós fazemos, as nossas escolhas, podem ajudar a mudar o mundo?</i> 259.Alunos – <i>“Sim.”</i> 260.Marlene – <i>“Pois pode.”</i>

Numa fase inicial do projeto, os alunos não consideravam relevante a sua ação individual ou coletiva (enquanto turma), no entanto, depois do desenvolvimento das atividades do projeto, mais concretamente, o cálculo da *Pegada Chocóolica*, as suas ideias passaram a ir ao encontro da necessidade de todas as pessoas tomarem uma atitude e partirem para a ação e que é preciso estar informado para compreender que a ação única e pontual também tem peso. Quando questionados sobre a possibilidade de contribuírem para uma mudança no mundo no sentido de o tornar um lugar mais justo e sustentável, as suas propostas e argumentos revelaram que estão mais conscientes do seu papel. Para além disso, salientamos que o tipo de propostas e justificações apresentadas pelos alunos se foram alterando: se no início passavam por ser “dar dinheiro, dar comida, ir lá ajudar”, no final do projeto passaram a ser propostas mais conscientes da realidade



e que revelam compreensão da relação de interdependência do nosso mundo, comprar produtos de comércio justo, informar e alertar outras pessoas, não poluir, ou seja, ações locais com impacto global. Veja-se na tabela 5 alguns exemplos das unidades de registo da ficha de final de sessão 4 e 5 que dizem respeito às propostas de ação apresentadas pelos alunos.

Tabela 5 – Propostas de ação

Propostas	Unidades de registo
Informar e alertar	Milene – <i>“Na minha opinião podia contribuir com um cartaz a dizer “compre justo” porque pode ajudar e fica justo dos dois lados.”</i>
Comprar produtos de comércio justo	Telmo – <i>“Sim, podemos tornar o mundo num lugar melhor, mais justo e sustentável porque escolher os melhores chocolates.”</i> Guilherme – <i>“Sim ler estes simblos utz fairtrade.”</i>
Não poluir	Tomé – <i>“Sim porque posso não puluir e ajudar os Outros viventes do mundo.”</i> Manuel – <i>“[...] tentar não poluir.”</i>

Conclusões

Com o desenvolvimento deste projeto, concluímos que os alunos desenvolveram e/ou aprofundaram conhecimentos, capacidades e atitudes necessários à vida num mundo globalizado. O projeto propiciou a tomada de consciência da existência de problemas globais e de algumas assimetrias que caracterizam o mundo na atualidade, como é o caso da vida dos produtores de cacau e do trabalho infantil. Ao conhecerem o conceito de comércio justo ficaram a compreender quais são as suas características e objetivos, compreendendo a importância do reconhecimento dos seus símbolos para que todos possam escolher de forma consciente, fazendo assim, parte da mudança. Para além dos temas relacionados com a ECG foram vários os assuntos (re)vistos e (re)descobertos que se traduziram em aprendizagens por parte dos alunos. Podemos referir, a título de exemplo, na área de Língua Portuguesa a exploração de vários géneros textuais, a oralidade, a compreensão de textos e a planificação e textualização de textos e a pesquisa orientada em sites, com recurso à internet; na área de Estudo do Meio abordaram-se assuntos relacionados com os tipos de comércio, posição geográfica de países, o clima, tipos de produtos, atividades do setor económico; na área da expressão plástica foram vários os momentos em que os alunos tiveram oportunidade de criar livremente as suas produções plásticas mostrando ideias e sentimentos através delas; na área da expressão dramática representaram papéis através do *role-play*; na área da matemática foram (re)vistos conteúdos relacionados com o cálculo de percentagens, análise de gráficos, cálculos utilizando a divisão, o dinheiro e as estimativas. Os resultados permitem-nos também dizer que o projeto promoveu uma atitude mais reflexiva, mais atenta, mais consciente e empática em relação ao mundo e aos Outros. Para além disso, o projeto mostrou possibilitar um ensino não compartimentado, fomentando o pensamento crítico, a capacidade de relacionar assuntos e conteúdos e colocando o aluno como agente ativo na/da sua própria aprendizagem, o que nos leva a salientar os



elevados níveis de implicação ao longo das sessões. Com as atividades e estratégias em que estiveram envolvidos, os alunos mobilizaram diversas capacidades que, dados os condicionamentos temporais e contextuais, não podemos afirmar se foram desenvolvidas ou aprofundadas com o projeto. No entanto, os resultados correspondem à nossa ambição de desenvolver e implementar um projeto que incitasse à mudança, reflexão e questionamento, dando os primeiros passos para o desenvolvimento de cidadãos globalmente competentes.

Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá (coords.), M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - Alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáticas e Metodologias de educação - Percursos e Desafios* (pp. 489–503). Évora: Universidade de Évora.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: Reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 69–89. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/11602>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, F. (2009). Aprendizagem do português e multiliteracias. *Medi@ções*, 1, 60–75.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Silva, M. C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. (2010). *Guia prático para a educação global - Um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Retrieved from <https://rm.coe.int/168070eb92>
- Candelier, M. (2000). L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum (Rapport d'Atelier 1/2000). Retrieved from <http://archive.ecml.at/documents/reports/WS200001.pdf>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 455–479.
- Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lourenço, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon*, 26 (2), 61-71. <https://doi.org/10.1108/OTH-06-2018-095>
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística. Um estudo com futuros professores do 1.o ciclo do ensino básico*. Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2008001380>
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oxfam. (2015). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers* (Oxfam). Retrieved from <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/global-citizenship-in-the-classroom-a-guide-for-teachers>





- Silva, F. (2018). Educação para a cidadania global e intercompreensão: reflexões em torno de um projeto desenvolvido no 1.º ciclo do ensino básico. *Indagatio Didactica*, 10 (1), 83 - 97. Retrieved from <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/11403>
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO). Brasília: UNESCO. <http://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782576>
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244826POR.pdf>
- Vilches, A., Praia, J., & Valencia, G. U. De. (2008). O antropoceno: entre o risco e a oportunidade. *Educação, Temas e Problemas*, 3(5), 41–66. <http://doi.org/10.1590/S0103-40142015000200023>
- WFTO & FI (2018). *A Carta do Comércio Justo*. Retrieved from https://wfto.com/sites/default/files/2018_FTCharter_Portuguese_SCREEN.pdf

