

Pensa globalmente, age localmente: as vozes da diversidade no livro-álbum¹

Think globally, act locally: the voices of diversity in children's books

Maria João Macário

Escola Superior de Educação de Viseu/Politécnico de Viseu
CI&DEI/Centro de Estudos em Educação e Inovação
CIDTFF/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

As exigências do mundo globalizado atual, pleno de diversidade, tornam premente a preparação de indivíduos capazes de uma efetiva cidadania global, com vista ao desenvolvimento sustentável de todas as culturas e ao respeito pelos direitos humanos. A preocupação pelo bem comum está, por isso, no cerne de uma educação para a cidadania global, promotora de competências associadas a conhecimentos e atitudes e valores nos indivíduos, futuros cidadãos ativos, que exerçam um papel consciente da importância da ação local para um mundo globalizado mais justo. Neste artigo, centramo-nos na literatura para a infância, procurando descortinar caminhos de reflexão sobre a cidadania global. A formação de leitores verdadeiramente comprometidos com a diversidade, a justiça social e o desenvolvimento sustentável encontra na literatura para a infância oportunidades de reflexão. A partir de uma abordagem intertextual centrada em potenciais reflexões sobre diversidade de dois livros-álbum analisados - *Bernardino* (Bacelar, 2005) e *Monstro Rosa* (Dios, 2013) -, procedemos a uma análise de conteúdo com recurso a categorias *a priori*, construídas a partir do referencial definido pela OXFAM (2015a, 2015b), relativo à educação para a cidadania global. Os resultados do estudo apontam para dois livros-álbum que retratam a importância da diversidade para uma (con) vivência feliz e completa. O sentido de pertença, a construção da identidade e a autoestima brotam do reconhecimento da riqueza decorrente das diferenças. Assim, num quadro frutivo

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos Ref^a UIDB/05507/2020 e UIDB/00194/2020.



e de reflexão, a literatura para a infância e, particularmente, os dois livros-álbum analisados revestem-se de oportunidades para a promoção de uma educação para a cidadania global.

Palavras-chave: Literatura para a infância; Educação para a cidadania global; Diversidade.

Abstract

Today's globalized world, full of diversity, demands the preparation of individuals capable of exerting a real global citizenship, focused on the sustainable development of all cultures and the respect for human rights. Thus, the concern about the common wellbeing is at the core of an effective education for global citizenship, promoting competencies related to knowledge and attitudes and values in the future citizens in order to prepare them to be aware of the importance of acting locally for a fairer globalized world. This text deals with children's literature trying to find in it paths of reflection on global citizenship. The formation of readers really concerned about diversity, social justice and sustainable development finds in children's literature opportunities of reflection. Therefore, two picture books - *Bernardino* (Bacelar, 2005) e *Monstro Rosa* (Dios, 2013) - were selected for an intertextual exploration focused on topics concerning diversity. The content analysis using *a priori* categories was conducted based on the principles defined by OXFAM (2015a, 2015b) to promote an education for a globalized society. The results of the study reveal that the two picture books highlight the importance of diversity for a happy and complete coexistence. The sense of belonging, the building of one's identity and self-esteem are fostered by the awareness of the importance of the differences. Consequently, along with pleasure and reflection, children's literature and specially these two picture books promote education for a globalized society.

Keywords: Children's literature; Education for a global citizenship; Diversity.

Résumé

Le monde global actuel, rempli de diversité, exige la préparation d'individus capables d'exercer une vraie citoyenneté globale, axé sur le développement durable de toutes les cultures et le respect des droits humains. Donc, le souci du bien commun est au cœur d'une éducation capable de promouvoir la citoyenneté globale, développant des compétences liées à des connaissances et aussi à des attitudes et valeurs chez les futurs citoyens afin de les amener à prendre conscience de l'importance d'agir localement pour la construction d'un monde global plus juste. Ce texte traite de la littérature pour enfants et essaie d'y trouver des possibilités de réflexion sur la citoyenneté globale. La formation de lecteurs vraiment soucieux de la diversité, de la justice sociale et du développement durable trouve dans la littérature pour enfants des opportunités de réflexion. Par conséquent, on a sélectionné deux albums pour enfants - *Bernardino* (Bacelar, 2005) et *Monstro Rosa* (Dios, 2013) -, afin de faire une analyse intertextuelle basée sur la diversité. L'analyse de contenu utilisant des catégories *a priori* était basée sur les principes définis par OXFAM (2015a, 2015b) pour promouvoir une éducation pour la citoyenneté globale. Les résultats ont révélé que les deux albums soulignent l'importance de la diversité pour une coexistence heureuse et complète. Le sentiment d'appartenance, la construction de son identité et l'amour-propre sont renforcés par la prise de conscience de l'importance des différences. Par conséquent, la littérature pour enfants et ces deux albums en particulier procurent des moments de plaisir et de réflexion tout en promouvant l'éducation pour une société globale.

Mots-clés : Littérature pour enfants ; Éducation pour une société globale ; Diversité.



Introdução

Que o mundo atual é cada vez mais um mundo globalizado, que todos estamos ligados e que todos nos influenciemos parece ser já uma realidade amplamente reconhecida. Essa constatação leva-nos a refletir sobre o lugar que cada um ocupa nesse mundo e a forma como pode contribuir para um mundo melhor, onde o respeito e a paz imperem.

Um desígnio desta natureza tem de ser integrado na educação desde os primeiros anos de escolaridade e também de vida (Sá, 2018, 2020), respeitando princípios defendidos por documentos que marcam as grandes linhas da educação em Portugal, como o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) e as *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva *et al.*, 2016), e, ainda, outros de caráter transnacional, como *The Future of Education and Skills* (OCDE, 2018), *Competencies for Democratic Culture* (European Council, 2016) e *New Vision for Education* (WEF, 2016).

Dado o seu potencial educativo (Ramos, 2007) e o lugar que ocupa, quer na Educação Pré-Escolar, quer no Ensino Básico (nomeadamente nos dois primeiros ciclos), a literatura infantojuvenil deverá ser chamada a colaborar neste esforço educativo em prol da formação de cidadãos capazes de agir localmente com os olhos postos nas consequências globais das suas/nossas ações.

Contextualização teórica

Apesar das históricas fronteiras físicas que dividem os diferentes Estados e que enformam a história e a cultura dos diferentes povos, a presença das redes sociais no mundo atual, potenciadas pelo avanço tecnológico, faz de cada um de nós um elemento da tessitura desta aldeia global em que vivemos. Logo, a ação local tem, naturalmente, repercussões mundiais e as decisões macro influenciam as realidades micro. Por isso, na senda de Wolton (2011), entendemos que o século XXI está a ser fortemente marcado pela convivência e, por conseguinte, pela coexistência de diferentes formas de ver o mundo, que estão em permanente contacto e se influenciam mutuamente. Nessa medida, estamos todos (ou, pelo menos, temos mais condições para estar) mais informados sobre o que acontece localmente, logo mais sensíveis e conscientes dessa complexa rede de relações de que fazemos parte. É por isso que, sendo hoje as sociedades mais interdependentes, são também mais diversas e exigem que os seus cidadãos tenham representações de cidadania mais amplas e inclusivas (Banks, 2017).

Neste contexto, a educação desempenha um papel primordial na formação de futuros cidadãos mais conscientes do mundo em que vivem e da sua responsabilidade na valorização da diversidade e no desenvolvimento de um mundo pacífico e sustentável (Bradberry, 2013). Será importante promover o desenvolvimento de competências, conhecimentos, atitudes e valores voltados para o exercício de uma efetiva cidadania global (OXFAM, 2015a; 2015b; Sá & Mesquita, 2019a, 2019b), discriminados no quadro abaixo:

Quadro 1. Princípios da educação para a cidadania global

Conhecimentos	- <i>Identidade e diversidade cultural</i>, enquanto sentimento de pertença a uma dada cultura e comunidade e reconhecimento do facto de que vivemos num mundo globalizado, caracterizado pela interdependência, em termos humanos, ecológicos e de recursos materiais - <i>Justiça social e direitos humanos</i>, valorizados pelo facto de percebermos que tudo o que acontece aos outros – negativo ou positivo – tem repercussões nas nossas vidas - <i>Desenvolvimento sustentável</i>, em que tudo (povos, fauna, flora, recursos, línguas, culturas) ocupa o seu lugar, contribuindo para o bem-estar comum.
Atitudes e valores	- <i>Sentido de identidade e autoestima e Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos</i>, cuja conjugação assegura uma sólida autoestima que facilita a aceitação do outro e das diferenças que comporta - <i>Responsabilidade social e Compromisso com a justiça social e a equidade</i>, indispensáveis para a prosperidade humana - <i>Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável</i>, essenciais para o restabelecimento da aliança entre a humanidade e o sistema ecológico de que faz parte
Competências	- <i>Pensamento crítico e Reflexão</i>, que se apoiam mutuamente - <i>Comunicação e Argumentação</i>, intimamente relacionadas, já que a primeira permite concretizar a segunda - <i>Colaboração</i>, um trunfo para a construção de um mundo equilibrado onde haja lugar para todos

Fonte: Elaboração própria, a partir de OXFAM, 2015a; 2015b; Sá & Mesquita, 2019a, 2019b

Este conjunto de princípios associados a uma educação para a cidadania global tem como

“finalidade central [...] a de promover uma Educação que desenvolve nos sujeitos uma visão mais vasta sobre o mundo, preparando-os para a adoção de atitudes de respeito pelas diferenças e para intervenções ambientalmente e culturalmente sustentáveis em prol de um futuro partilhado. Em última análise, procura-se formar cidadãos mais preparados para atuar responsavelmente a nível local, sem perder de vista o global.” (Mesquita, 2020, p. 234).

Nessa medida, compete à Educação criar condições para que os futuros cidadãos aprendentes desenvolvam competências de reflexão e partilha dos seus próprios pontos de vista e compreendam melhor os papéis que lhes cabem numa sociedade fortemente interligada. Para além disso, estes aprendentes necessitam de compreender e debater as relações que se estabelecem entre as diferentes áreas sociais, ecológicas, políticas e económicas e a forma como podem contribuir para a solução de questões graves que afetam a vida no mundo atual (Conselho da Europa, 2010).

Partindo destas preocupações, facilmente se depreende que a Escola, “pelo seu ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p. 7). É por



isso que o documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017) se configura como um referencial que converge numa educação global, para alunos globais, que vivem numa sociedade global. Os valores, competências e conhecimentos que se pretende que mobilizem permitir-lhes-ão intervir na vida e na história de todos, tomar decisões livres e fundamentadas sobre diferentes questões da atualidade: natureza, sociedade, ética. Nesse percurso, a sua ação quer-se cívica, ativa, consciente e responsável.

Por conseguinte, é oportuno perceber como é que estes princípios têm sido dados a ler através da produção literária de potencial receção leitora infantil. O domínio das linguagens verbais e não-verbais para modelizar o mundo e comunicá-lo revela-se fundamental, quando se adota “a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos” (Martins et al., 2017, p. 21).

Assim, a literatura, enquanto sistema semiótico secundário, é também um sistema modelizante do mundo. Resultando os textos literários de uma exploração do polissistema semiótico literário e sendo este aberto por estar em interação com outros sistemas modelizantes secundários, permite uma criação de mundos possíveis e uma mais livre e rica exploração da língua e do mundo (Pereira, 1992). Esses mundos (possíveis) (re)configuram-se a partir dos sentidos convocados, que já habitam em cada leitor, fruto das suas experiências leitoras individuais, e que a cada nova leitura dialogam com esse *já sabido* (Azevedo, 2011; Balça, 2011), questionando-o, alargando-o, reconfigurando-o.

Por isso, a leitura de textos literários permite que o leitor adquira e sedimente conhecimentos e valores sociais, culturais e literários (Roig-Rechou, 2009). No confronto com formas de pensar e de agir, mediante situações ficcionadas vividas pelas personagens, o leitor reflete sobre a sua própria existência e do outro com quem (con)vive. Azevedo (2011), referindo-se aos álbuns narrativos, considera que estes “concretizam explicitamente um determinado potencial perlocutório” (p. 52). Por isso, abrem caminhos à reflexão sobre Si, o Outro, os espaços em que todos se movimentam e como todos, na sua singularidade e na sua pluralidade, compõem a tessitura desses *lugares*.

A literatura – e particularmente a que tem como potencial recetor a criança – assume-se como espaço privilegiado para sensibilizar este público – e o que o acompanha – para a necessidade de assumir a sua responsabilidade na missão de criar e participar num mundo sustentável, através de uma efetiva assunção da cidadania global:

“Children’s literature can be utilized to help children examine and change personal lifestyles to secure a sustainable future; to identify, investigate, evaluate and undertake appropriate action to maintain, protect and enhance local and global environments; to challenge preconceived ideas, accept change and acknowledge uncertainty and to work cooperatively and in partnerships with others” (Bradberry, 2013, p. 221).

A compreensão de que o mundo é composto por diversidade e de que a sua riqueza reside precisamente nessa característica tem na literatura para a infância um espaço privilegiado. Não



são os modelos e as receitas de condutas que possibilitam a compreensão do Outro, mas as vivências das suas experiências, como indivíduos, nas suas particularidades e conflitos, ações e consequências, que a literatura permite transportar:

“Books with updated social representations of characters and situations: Sensitivity to “politically correct” teaching presents problems of tending to sterilize the literary quality of the texts, but at the same time it has had the beneficial effect of making the diversity in fiction more common and familiar.” (Colomer, 2012, p. 5).

Particularmente, o livro-álbum – pela sua estrutura multimodal (texto-ilustrações-design gráfico) – constitui uma oportunidade de abertura à inovação e à experimentação. A qualidade das ilustrações, faz dos livros-álbum uma experiência visual apelativa e enriquecedora, para crianças, mas também para adultos. As ilustrações revelam-se na relação com o texto, na medida em que o complementam ou o clarificam – importante, sobretudo para crianças pequenas que podem com confiança prever o texto –, mas podem também contrariá-lo, abrindo caminhos interpretativos, que permitem sugerir e discutir (nomeadamente com as crianças e estas com os seus pares) diferentes – e válidos – significados:

They provide suggestions for teachers to encourage learners to think about what the pictures show and the words tell, and actively fill the gaps, when they exist, with their personal interpretations. These interpretations can be co-created with their peers, through discussion and sharing of personal experiences, as such creating their own texts – ones that reflect their community of learning. (Mourão, 2016, p. 31).

São precisamente esses espaços vazios, capazes de sugerir, ao invés de oferecer a informação, que suscitam a formulação de hipóteses (Zapará, 2010) e o leitor ativamente parte do processo de construção de significado.

Os livros-álbum constituem-se, ainda, como documentos históricos, sociais e culturais autênticos, na medida em que espelham as culturas dos seus autores e ilustradores (Mourão, 2016). Nessa medida, o contacto com livros-álbum diversificados também deste ponto de vista torna-se ainda mais apelativo, na medida em que se apresenta como possibilidade de promoção da interculturalidade, quer pelas emoções que pode despertar, quer pelo exercício de projeção de si mesmo no papel do outro.

Esta versatilidade que acompanha o livro-álbum (Melão, 2020) tem um papel importante na representação de diferentes formas de *ser*, *fazer* e *sentir*, que refletem a diversidade do mundo em que vivemos (Ramos & Mattos, 2019): “Construídos em torno do tópico da variedade e da diversidade do mundo, entendido como espaço global e partilhado pela humanidade, constituem formas de valorização da pluralidade e da diferença, convidando à descoberta de outros espaços e culturas.” (p. 156). Por isso, constitui-se como um terreno fértil para a promoção de uma educação para a cidadania global, capaz de alargar as visões (experiências) do mundo, permitindo a cada um refletir sobre si e sobre a Humanidade.

É precisamente tendo estas reflexões em linha de conta que desenvolvemos o estudo que a seguir apresentamos.

Metodologia

O estudo que aqui apresentamos surge na sequência de um outro por nós desenvolvido (cf. Macário & Sá 2020), realizado com estudantes de licenciatura em Educação Básica. Nele, identificámos as suas representações sobre a educação para a cidadania global, a partir de temas associados à literatura infantojuvenil. Os resultados permitiram-nos compreender que estes participantes parecem ver na literatura para a infância uma possibilidade de acesso a novos e outros *mundos*. Percebemos também que se focavam, sobretudo, nas possibilidades de reflexão sobre a multiculturalidade, através das atitudes e valores preconizados no quadro de referência da OXFAM (2015a e 2015b).

Procurando aprofundar a reflexão sobre a educação para a cidadania global no âmbito da literatura para a infância e tendo em conta particularmente este perfil de estudantes futuros profissionais da Educação, desenvolvemos um estudo focado no livro-álbum. Neste artigo, a partir da análise de conteúdo dos livros-álbum *Bernardino* (Bacelar, 2005) e *Monstro Rosa* (Dios, 2013), propomo-nos: i) identificar as representações da diversidade em ambos e ii) compreender de que modo abrem caminhos para a reflexão num quadro de abordagem da educação para a cidadania global.

A seleção destes livros justifica-se pelas possibilidades intertextuais que ambos enfatizam, uma vez que dão voz a descrições e interrogações sobre certas práticas e modos de pensar o mundo e alternativas de as/os conceber, retratando a singularidade na pluralidade de vozes, de rostos.

De abordagem qualitativa, logo assumindo-nos como *intérpretes*, analisámos estes álbuns narrativos em função do seu conteúdo, procurando aceder ao *porquê* (na linha de Amado, 2017; Bardin, 1979; Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Coutinho, 2013; Pardal & Lopes, 2011; Stake, 2009) do fenómeno em estudo, aqui particularmente as possibilidades de promoção de uma educação para a cidadania global. Para guiar esta análise de dados, apoiámo-nos em categorias geradas *a priori*, a partir do referencial da OXFAM (2015a, 2015b), uma vez que pretendíamos identificar as potencialidades dos livros-álbum analisados para a promoção da cidadania global.

Educação para a cidadania global na literatura para a infância

Como anteriormente mencionámos, seleccionámos dois livros-álbum, ambos com possibilidades de reflexão sobre situações sociais particulares que estimulam a inteligência emocional dos pequenos leitores, na medida em que apelam à empatia e à compreensão das situações vividas pelo outro, como é, aliás, apanágio dos livros-álbum (Mourão, 2015):

1. *Bernardino*

Recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para leitura orientada no 1.º ano de escolaridade, com ilustração e texto de Manuela Bacelar, *Bernardino* (2005) revela o olhar de um pequeno animal (um jovem leão) que se movimenta num espaço de diversidade e, por isso, de felicidade.



Todos os que nele habitam – animais de diferentes espécies, mesmo aqueles de que o pequeno leão deveria alimentar-se – convivem de forma harmoniosa. Esse comportamento, por não ser o expectável, é fonte de rejeição pelo pai de Bernardino, logo o espaço em que o pequeno leão se movimenta passa a estar associado à tristeza e à desilusão. Essa circunstância impele a personagem a retirar-se e a procurar outros caminhos para superar tamanha infelicidade.

2. *Monstro Rosa*

Vencedor do Golden Pinwheel Award 2013, *Monstro Rosa* (2013), com ilustração e texto de Olga de Dios, conduz o leitor numa reflexão sobre a riqueza da diversidade, através da história de um monstro que abandona um lugar onde todos eram exatamente iguais, exceto ele. Essa procura por um lugar diferente leva-o a um espaço de afetos que resulta da pluralidade e diversidade de indivíduos.

É partindo destas histórias que procuraremos perceber os caminhos possíveis de reflexão sobre a educação para a cidadania global na linha do preconizado pela OXFAM (2015a, 2015b). Começemos pelos conhecimentos.

Identidade e diversidade cultural

O sentimento de pertença a uma dada cultura e comunidade perpassa os dois livros-álbum aqui analisados.

Bernardino (2005), o pequeno leão, identifica-se com o grupo a que pertence (os demais animais da selva, todos diferentes), porque com eles (con)vive feliz: “Bernardino comia folhas, ervas, frutos e raízes” (Bacelar, 2005, s/p), por isso não se alimentava dos outros animais. As ilustrações acompanham esta percepção de vivência feliz, de identidade e de pertença experienciadas pelos animais, quando observamos o pequeno leão abraçado a uma girafa e percebemos o sorriso das borboletas que esvoaçam por ali perto, ou, ainda, vemos os pássaros que pousam tranquilamente na cauda de Bernardino, sem o temer e sem que este os espante ou ataque.

Não são os outros animais que rejeitam (ou temem) o pequeno leão. A rejeição surge do próprio pai (da família, portanto), na medida em que este deseja para Bernardino uma identidade diferente da vivida (e sentida) pelo pequeno leão: “O pai do Bernardino ficava muito zangado e dizia: - Não serves para nada!” (s/p). É isso mesmo que vem promover a fuga da personagem.

Esta questão também surge em *Monstro Rosa* (2013). Contrariamente a *Bernardino* (2005), este monstro não vivia num lugar pleno de diversidade. Ele era, aliás, o único que não era igual aos demais, todos exatamente iguais: “Antes de nascer, já era diferente dos outros” (Dios, 2013, s/p). O texto visual que acompanha este texto verbal revela 7 ovos, 6 dos quais exatamente iguais, na sua cor e tamanho, à exceção de um, muito maior do que os restantes e de cor rosa. Nascidos já, as ilustrações revelam 7 seres exatamente iguais, à exceção de um: “Era rosa e os outros eram brancos”. O convite é também feito ao leitor: “Que outras diferenças encontras?”. Este é,



pois, um exemplo em que a imagem sugere mais do que o texto verbal e o leitor é convidado a participar na formulação de significados.

Apesar dessa diferença ser evidente, o Monstro Rosa superava as dificuldades e concebia aquele mundo de uma outra forma: “Mas o Monstro Rosa na sua casa não cabia, por isso, abraçado a ela dormia” (Dios, 2013, s/p). Embora não tivesse havido qualquer rejeição por parte dos restantes com quem convivia, o Monstro Rosa “sonhava em descobrir novos lugares” (Dios, 2013, s/p), um apelo que surge naturalmente. E é muito interessante notar que o discurso nos revela que ele “se atreveu mesmo a procurar um novo lugar” (Dios, 2013, s/p). Portanto, essa superação, essa libertação, surgiu da sua força de vontade, a partir do sentido de não pertença àquele lugar, onde a sua singularidade não cabia, não tinha lugar.

Por não ser igual aos restantes e por todos eles serem iguais, o Monstro Rosa não se identificava com os demais. Vem a encontrar a felicidade num lugar em que todos são diferentes nas suas singularidades: “novas gentes que eram muito diferentes” (Dios, 2013, s/p). A riqueza do lugar está precisamente nessa diversidade e interdependência: “O Monstro azul com os seus longos braços dava os melhores abraços” (Dios, 2013, s/p). As ilustrações revelam a felicidade das árvores que recebem esses abraços.

Assim como em *Bernardino* (2005), em *Monstro Rosa* (2013) o sentimento de pertença e a felicidade que se lhe associa vêm do espaço onde coabitam seres diferentes, que se completam na reunião dessas diferenças, pelo que cada um representa e pelo que cada um pode oferecer ao Outro. Por isso, o mundo globalizado – caracterizado pela interdependência, em termos humanos, ecológicos e de recursos materiais – tem nestes dois livros-álbum os seus ecos.

Justiça social e direitos humanos

Bernardino (Bacelar, 2005) não se alimentava dos restantes animais da selva. Pelo contrário, era neles que encontrava a felicidade, porque com eles convivia em harmonia. Esta perceção de que a integridade do outro é importante para si parece estar presente neste livro. Bernardino “não comia gazelas e outros animais como o pai” (Bacelar, 2005, s/p), logo esse seu comportamento, por não ser como o do pai, da mesma espécie, não era expectável. Pelo contrário, Bernardino “brincava com os outros bichos da floresta” (s/p). A sua opção por conviver com os outros animais tem repercussões na sua vida: por um lado, a felicidade decorrente desse convívio, por outro a rejeição do pai. Por não poder (ou não conseguir) enfrentar o pai, Bernardino prefere sair daquele lugar.

Já o Monstro Rosa, caracterizado por uma aparência e atitude diferentes dos pares (re-corde-se: todos eles iguais) com quem inicialmente vivia, após a retirada, vê em todos os outros monstros o lugar de encontro consigo mesmo, porque todos tinham as suas singularidades. E é precisamente a partir dessa aceitação de si e do outro que resulta a felicidade.

Portanto, em ambos os livros, percebemos que a justiça social e o respeito pelos direitos humanos decorrem da aceitação de si próprio e do outro. O que acontece aos outros tem repercussões na vida de Bernardino e do Monstro Rosa também e contribui para a sua felicidade.



Desenvolvimento sustentável

Bernardino (Bacelar, 2005), o pequeno leão, vive num ambiente onde fauna e flora, ocupam um lugar e é precisamente isso que contribui para o bem-estar comum. Já o Monstro Rosa (Dios, 2013) habita um espaço onde não tem lugar, porque não é igual aos restantes. São as suas singularidades que o impedem de ocupar um lugar num mundo concebido para que todos fossem exatamente iguais. Isso tem repercussões, porque o Monstro Rosa prefere abandonar esse ambiente. Encontra depois um espaço onde todos (fauna, flora e suas singularidades) são tidos em consideração e ocupam o seu lugar contribuindo para o bem-estar comum.

Nessa medida, parece tornar-se evidente a importância da presença e do respeito de todos para que todos possam encontrar a felicidade no convívio uns com os outros.

No quadro das atitudes e valores, também haverá alguns aspetos sobre os quais valerá a pena refletir no que diz respeito a estes livros.

Identidade, autoestima, diversidade e direitos humanos

Bernardino (Bacelar, 2005) valoriza e respeita a diversidade e a integridade de todos, por oposição ao seu pai que esperaria dele um comportamento diferente. E é precisamente por isso que o pequeno leão abandona o lugar onde vive, o que parece desvelar também um certo sentido de identidade e de autoestima. Uma vez que é impedido pelo pai de viver da forma que escolheu, prefere sair, em busca de respostas. O texto visual que acompanha este acontecimento revela um pequeno leão muito triste, o que facilmente apela à empatia do leitor.

Já o *Monstro Rosa* (Dios, 2013), porque não se enquadra, parece romper com um certo *status quo*: a presença em tudo da cor branca, a seriedade da vida, a rotina, a repetição. Nessa medida, procura outro lugar, onde a sua identidade tenha lugar (como a dos outros) e, nessa busca, constrói um sentido de pertença, porque o respeito pela diversidade e pelas singularidades tem lugar. Nesse processo, surge essa identidade coconstruída precisamente porque todos são iguais na diferença.

Em ambos os livros-álbum, o leitor é conduzido nessa reflexão sobre a constituição da identidade, sobre o lugar de cada um e de todos no mundo.

Responsabilidade e justiça social e equidade

Ainda no campo das atitudes e valores, percebemos como, quer *Bernardino* (Bacelar, 2005), quer o *Monstro Rosa* (Dios, 2013), se inquietam mediante as situações de injustiça que eles próprios vivenciam. Por conseguinte, ambos são praticamente impelidos pelas circunstâncias vividas a *procurar* (uma solução, uma resposta, um outro caminho). Percebemos como ambos se comprometem com a justiça social, porque não se acomodam, mas também porque é na equidade que encontram as respostas para os seus problemas. É precisamente a convivência que os deixa felizes.



Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável

A preservação das espécies (e sua diversidade) – e, de uma forma mais lata, da natureza – é aqui vista com preocupação, na medida em que Bernardino (Bacelar, 2005) e o Monstro Rosa (Dios, 2013) são infelizes, quando essas preocupações com a diversidade que cada um representa não são tidas em consideração. Pelo contrário, encontram a felicidade nessa comunhão entre todos (entre as diferentes espécies). Para além disso, estão ambos verdadeiramente comprometidos, porque se inquietam, porque não se acomodam, como acima mencionámos. Por isso, saem em busca de um lugar onde esse encontro seja possível.

Para além das atitudes e valores que percebemos nestas personagens, podemos, ainda, perceber a presença de competências.

Pensamento crítico e reflexão

Essa inquietude que temos vindo a referir parece-nos prender-se precisamente com o apelo que surge a partir de um certo inconformismo com a situação vivida, quer por Bernardino (Bacelar, 2005), quer pelo Monstro Rosa (Dios, 2013). E isso resulta das suas capacidades para pensar e refletir criticamente sobre as situações vividas. Para além disso, as vivências e as opções (emancipatórias) das personagens constituem um convite ao leitor para que (se) pense e reflita sobre estes percursos e sobre o facto de que diferentes opções têm também diferentes consequências.

Comunicação e Argumentação

O leitor cria facilmente empatia pelas personagens e partilha as emoções que resultam das situações que estas vão vivenciando, bem como as opções que tomam, pelas consequências que daí advêm. Aliás, no *Monstro Rosa* (Dios, 2013), esse convite ao leitor surge desde logo nas guardas iniciais: “Este conto é dedicado a todas as pessoas que já se sentiram um Monstro Rosa”. A forma feliz como a personagem vive no final do livro revela que há esperança e solução para todos quantos sintam que não pertencem ao que é imposto, ao que é deles esperado.

Colaboração

A colaboração conduz-nos novamente à questão que já levantámos sobre a identidade e a sua compreensão (própria e do outro), que resulta da valorização de todas as espécies. Isso mesmo conduz as personagens à interação com o outro e, portanto, à colaboração na criação e desenvolvimento de um ambiente em que todos (con)vivem felizes. Também no que diz respeito a esta competência, o leitor é facilmente convidado a refletir sobre as consequências desta colaboração.

Realizado este levantamento e reflexão, procuraremos, de seguida, discutir os resultados.



Discussão dos resultados

Pela presença de animais e de criaturas fantasiosas – designadas pelo termo “monstros” – estas narrativas têm potencial para captar a atenção de crianças (Mourão, 2015). As histórias que contam, exploradas conjuntamente por professores e crianças a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico (ou até por educadores de infância e crianças em contextos de Educação Pré-Escolar), podem promover a aquisição de conhecimentos, a adoção de atitudes e valores e o desenvolvimento de competências alinhados com uma educação para a cidadania global.

Efetivamente, as aventuras do pequeno leão chamado Bernardino – que quer viver em harmonia com todos os que partilham o seu habitat – e do Monstro Rosa – que tem dificuldade em se identificar com a comunidade onde nasceu – alertam para a necessidade de tomar consciência de como é complexo – mas indispensável – conciliar *Identidade e diversidade (cultural)*, a fim de construir um mundo onde haja lugar para todos, assegurando a *Justiça social e direitos humanos* (numa esfera mais atinente à sociedade humana) e também o *Desenvolvimento sustentável* (que abrange todo o ecossistema de que o ser humano também faz parte e que mostra dificuldade em respeitar).

Do mesmo modo, as vivências destas personagens – relativamente às quais as crianças podem sentir empatia ou nelas projetar-se – alertam para a importância de tomar consciência da sua identidade e de a aceitar (*Sentido de identidade e autoestima*), sem que isso afete a sua capacidade de aceitar o Outro (abrindo o caminho para a adoção de atitudes conformes com a *Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos*). Paralelamente, essas vivências podem ser exploradas para levar a refletir sobre o facto de que cada um de nós tem de tomar consciência do lugar que ocupa no mundo, aceitando a *Responsabilidade social* inerente a ele. assumindo o *Compromisso com a justiça social e a equidade* e revelando *Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável*, que vão fazer do mundo um local melhor para o ser humano, mas também para todos os outros elementos do sistema ecológico de que faz parte.

As personagens destas narrativas – que certamente surgirão como simpáticas e divertidas aos olhos das crianças – poderão tomá-las pela mão e levá-las a percorrer um caminho em que encontram lugar o *Pensamento crítico* e a *Reflexão* – sobre o que as preocupa –, a *Comunicação* e a *Argumentação* – permitindo concretizar e discutir o que se percebeu dessas preocupações – e a *Colaboração* – para tirar ilações da sua vida fictícia que nos ajudem a viver melhor a nossa vida real.

E é, precisamente, da simbiose texto-imagem que surgem estas variadíssimas oportunidades para o desenvolvimento da criança como um todo: “Using picturebooks in the young learner classroom contributes to developing the whole child, in particular their cognitive, socioemotional and aesthetic competencies together with their language and literacy skills, especially when the pictures and words show and tell different information” (Mourão, 2015, s/p).

Considerações finais

É costume dizer-se que “de pequenino é que se torce o pepino” com o intuito de fazer compreender que nunca é demasiado cedo para abordar questões sérias com crianças.

A literatura de potencial receção infantil tem poder para – através de personagens fictícias e das suas aventuras mirabolantes – encantar as crianças. E – já agora – os adultos também – sobretudo os que não deixaram morrer em si a criança que um dia foram.

Esse condão confere-lhe um outro poder: o de, com base nesse universo ficcional e divertido, fazer pensar em assuntos muito sérios como a ideia de que o que fazemos localmente tem sempre consequências a nível global, porque, embora possamos estar separados pela distância, pelas diferenças, ou outros – partilhamos todos um mesmo mundo, que temos de respeitar tendo em conta o bem comum.

Neste artigo, refletimos sobre as potencialidades oferecidas por dois livros-álbum em particular, mas gostaríamos de poder alargar essa análise a outros livros-álbum e refletir mais profundamente sobre o papel das ilustrações na veiculação de uma dada mensagem. Para além disso, aceder às reações das crianças a estes (ou outros) livros-álbum abrir-nos-iam mais caminhos de reflexão sobre as efetivas possibilidades de desenvolvimento de uma educação para a cidadania global.

Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, F. (2011). Palavras e imagens que permitem interrogar o mundo. In F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça, & S. R. Silva (coord.), *Globalização na literatura infantil: vozes, rostos e imagens* (pp. 45-54). Lulu Enterprises.
- Bacelar, M. (2005). *Bernardino*. Edições Afrontamento.
- Balça, A. (2011). Educação literária: a voz da literatura nas narrativas publicitárias. In F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça, & S. R. Silva (coord.), *Globalização na literatura infantil: vozes, rostos e imagens* (pp. 19-34). Lulu Enterprises.
- Banks, J. A. (2017). Diversity and citizenship education in multicultural nations. In Y. Cha, J. Gundara, S. Ham, & M. Lee (Eds.), *Multicultural education in glocal perspectives* (pp. 73-88). Springer.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bradbery, D. (2013). Bridges to global citizenship: ecologically sustainable futures utilizing children's literature in teacher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 221-237. DOI:10.1017/ae.2014.7
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Colomer, T. (2012). School and Immigration: welcoming literature. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 1-9.
- Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul Europa. <https://rm.coe.int/168070eb92>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina.
- Dios, O. (2013). *Monstro Rosa*. Livros Horizonte.

- European Council (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe. https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/CDC_EN.pdf
- Macário, M. J., & Sá, C. M. (2020). Pensa globalmente, age localmente: a literatura de potencial receção infantil na promoção da educação para a cidadania global. *Indagatio Didactica*, 12(5), 47-61. <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23433> | <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/23433>.
- Martins, G. d'O. (coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Melão, D. (2020). O papel da literatura para a infância na educação para a cidadania global. In I. A. Díaz, M. P. C. Reche, J. A. M. Marín, & A. J. M. Guerrero (Eds.), *Desafios de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 260-269). Madrid: Dykinson. ISBN 978-84-1377-172-4 <https://documentos.diadok.es/docdownload.php?d=38&c=8255&m=9b12a6c2fd2a61598a6a7ad35ff87f94&r=6530600>
- Mesquita, L. (2020). Ensino da língua materna e promoção da cidadania global: a transversalidade da língua portuguesa como princípio estruturante. In I. A. Díaz, M. P. C. Reche, J. A. M. Marín, & A. J. M. Guerrero (Eds.), *Desafios de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 233-242). Dykinson.
- Mourão, S. (2016). *Picturebooks in the primary EFL classroom: Authentic literature for an authentic response*. CLELEjournal, 4(1), 25-43. https://www.researchgate.net/publication/319459609_Picturebooks_in_the_Primary_EFL_Classroom_Authentic_Literature_for_an_Authentic_Response
- Mourão, S. (2015). *Fostering affective responses to picturebooks in the young learner classroom*. Humanising Language Teaching, (4). https://www.researchgate.net/publication/319459613_Fostering_affective_responses_to_picturebooks_in_the_young_learner_classroom
- OCDE (2018). *The Future of Education and Skills*. OCDE. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OXFAM (2015a). *Education for global citizenship: A guide for schools*. London: OXFAM. <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- OXFAM (2015b). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. OXFAM. <http://www.oxfam.org.uk/education/global>
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação Social*. Areal Editores.
- Pereira, J. C. S. (1992). Para (re)definir e ensinar literatura. *Mathesis*, 1, 171-191.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Caminho.
- Ramos, A. M., & Mattos, M. S. (2019). Viagens à volta do mundo: uma proposta de leitura – entre Portugal e Brasil – para a promoção da interculturalidade. *Metamorfoses*, 15(2), 155-174.
- Roig-Rechou, B. A. (2009). Educación literaria e histórias literarias. In E. Corral Días et al. (Eds.), *A mi dizen quantos amigos ey. Homenaxe ao professor Xosé Luís Couceiro* (pp. 333-342). Universidade de Santiago de Compostela.
- Sá, C. M. (2018). Projetos nos primeiros anos: contributo para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Investigar em Educação*, 2ª série (7), 121-140. <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/10/showToc>
- Sá, C. M. (2020). Transversalidade da língua materna e educação para a cidadania global: projetos nos primeiros anos. In C. M. Sá (org.), L. Mesquita (org.), N. Repinaldo, & A. M. Correia, *Educação em*



- Português e cidadania global*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, nº 7 (pp. 41-118). Aveiro: UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/29239>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2019a). Transversalidades: educação global e ensino da língua materna. In M. H. Araújo e Sá (coord.), I. P. Martins, M. F. Paixão, & V. Carlos, *III Fórum CIDTFF: 25 anos de Investigação em Educação. Livro de posters* (p. 38). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/26823>
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2019b). Educação global através do ensino em Português língua materna: um percurso formativo. *Educar em revista*, Vol. 26, e61731. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.61731>|URL: <http://hdl.handle.net/10773/31695>
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zaparaín, F. (2010). Off-Screen: the importance of blank space. In T. Colomer, B. KümmerlingMeibauer, & C. Silva-Díaz, *New direction in picturebook research*. Routledge.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- World Economic Forum (WEF) (2016). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Wolton, D. (2011). *Informar não é comunicar*. Sulina.