

Educação em línguas e cidadania global: Mapeando caminhos e possibilidades de ação

Luciana Mesquita
Cristina Manuela Sá
(coords.)

Educação em línguas e cidadania global: Mapeando caminhos e possibilidades de ação

Luciana Mesquita
Cristina Manuela Sá
(coords.)



Título:

Educação em línguas e cidadania global: Mapeando caminhos e possibilidades de ação

Coordenadoras: Luciana Mesquita & Cristina Manuela Sá

Autoras:

Ana LEÃO, Maria João MACÁRIO, Filomena MARTINS, Dulce MELÃO, Luciana MESQUITA, Regina Aparecida Berardi OSÓRIO, Cristina Manuela SÁ

Revisores Científicos e Textuais:

La Salette COELHO, Rosa Maria FANECA, Mónica LOURENÇO, Luciana MESQUITA, Valentina PIACENTINI, Cristina Manuela SÁ

Design e paginação: Joana Pereira

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

Coleção: Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 11

1ª edição – setembro 2022

ISBN: 978-972-789-796-4

DOI: <https://doi.org/10.48528/mn4t-4q47>



Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0 (CC BY 4.0)

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020 e UIDP/00194/2020.



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia
na Formação de Formadores

Índice

- [5] **Apresentação**

- [7] **Percursos para o desenvolvimento da cidadania global: a formação de professores e a literatura para a infância**
Maria João Macário

- [23] **“Terra azul, lua laranja”: cuidar da educação para a cidadania global nas veredas da literatura**
Dulce Melão

- [37] **Poesia e Educação para a Cidadania Global**
Regina Osório & Filomena Martins

- [55] **Intercultural Citizenship for all through CLIL in mandatory schooling in Portugal**
Ana Leão

- [77] **Transversality of the Portuguese language and global citizenship in projects for pre-school context**
Cristina Manuela Sá & Luciana Mesquita

- [99] **Autoras**

- [101] **Comissão científica**

Apresentação

A Educação para a Cidadania Global assinala uma transição paradigmática no campo educativo, consagrando correntes pedagógico-didáticas que procuram restaurar a visão integral dos sujeitos ao perspectivá-los não apenas como pessoas que aprendem, mas também e, sobretudo, vivem em sociedade. Ao mesmo tempo, assinala-se a necessidade de que essa vivência em sociedade seja ativa e consciente no que diz respeito a questões sociais, ambientais, políticas, entre outras, que a todos afetam, destacando os laços de interdependência que ligam os povos ao redor do globo. Por conseguinte, almeja-se a construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e adoção de atitudes e valores que contribuam para a construção de uma comunidade global mais justa, humana e sustentável. Nesse contexto, a educação em línguas é chamada, juntamente com todas as demais áreas do conhecimento, a reenquadrar a sua perspectiva formativa.

Partindo desse enquadramento, a publicação que ora se introduz apresenta-se como uma plataforma na qual se dão a conhecer não apenas diferentes abordagens teóricas relacionadas com a cidadania global no campo do ensino e aprendizagem de línguas, mas também experiências concretas desenvolvidas em contextos educativos diversificados. Nesse sentido, os cinco textos que a compõem apresentam variados pontos de reflexão sobre esse tema sob uma perspectiva teórica ou prática.

Abrindo a publicação, o texto de Maria João Macário, intitulado *Percursos para o desenvolvimento da cidadania global: a formação de professores e a literatura para a infância*, apresenta uma reflexão sobre dois estudos que partilham entre si intersecções entre a educação para a cidadania global e a literatura para a infância, com especial ênfase na exploração didática de livros-álbum.

A abordagem aos livros-álbum no âmbito da Educação para a Infância é revisitada no texto de Dulce Melão, intitulado *“Terra azul, lua laranja”*: *cuidar da educação para a cidadania global nas veredas da literatura*, no qual é abordado o potencial desse género literário para a exploração de temas caros à Educação para a Cidadania Global, com destaque para a valorização da empatia, do cuidado e da solidariedade.

O texto poético assume a centralidade no artigo apresentado por Regina Osório e Filomena Martins, subordinado ao tema *Poesia e Educação para a Cidadania Global*, que regista, a partir de um projeto desenvolvido numa escola do Ensino Básico no Brasil, reflexões sobre as variadas possibilidades de exploração da poesia no desenvolvimento de competências de leitura e escrita especialmente relacionadas com o tema enquadrador desta obra.

Contextualizado no 3.º Ciclo do Ensino Básico, o estudo empírico reportado por Ana Leão, intitulado *Intercultural Citizenship for all through CLIL in mandatory schooling in Portugal*, analisa o potencial de dois modelos CLIL (Content and Language Integrated Learning) para o desenvolvimento de uma competência democrática alinhada com valores da Educação para a Cidadania Global.

Fechando o conjunto de textos, o estudo apresentado por Cristina Manuela Sá e Luciana Mesquita, intitulado *Transversality of Portuguese language and global citizenship in projects for pre-school context*, contextualiza-se no Ensino Superior e propõe-se analisar a forma como futuros educadores de infância concebem possibilidades de desenvolver a cidadania global por meio da exploração da transversalidade da língua portuguesa.

Enfim, espera-se que esta obra, no seu todo, possa contribuir para o debate sobre caminhos possíveis para o desenvolvimento da cidadania global nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Percursos para o desenvolvimento da cidadania global: a formação de professores e a literatura para a infância

Maria João Macário
Escola Superior de Educação de Viseu/Instituto Politécnico de Viseu
CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação
CIDTFF – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
mmacario@esev.ipv.pt

Resumo:

A diversidade e o contacto entre diferentes povos e culturas, que caracteriza (e enriquece) o mundo atual, torna premente a preparação de indivíduos preocupados com as suas ações locais e as consequências globais dos seus atos, perspetivando o bem comum, o desenvolvimento sustentável e o respeito pelos direitos humanos. A promoção de uma educação para a cidadania global é, por isso, fundamental para todos e precisa de se iniciar desde os primeiros anos, preparando (futuros) cidadãos ativos, que exerçam um papel consciente da importância da ação local para um mundo globalizado mais justo.

Enquanto sistema modelizante do mundo e pelas potencialidades que apresenta de questionamento, reflexão e projeção de vivências, a literatura para a infância revela-se como um espaço privilegiado para crianças (e adultos) pensarem sobre o seu lugar (e o do outro) no mundo e sobre formas de todos (con)viverem de forma sustentável e harmoniosa.

É precisamente com estas preocupações em mente que neste artigo pretendemos refletir sobre os resultados de dois estudos de caso de abordagem qualitativa, centrados na educação para a cidadania global através da literatura para a infância. Num dos estudos, desenvolvido em 2021, analisaram-se dois livros-álbum, procurando neles indícios que pudessem servir de reflexão às crianças e seus mediadores sobre princípios de cidadania global. Os resultados apontaram para livros-álbum

que apresentam possibilidades de reflexão de grande riqueza, através da experiência e questionamento das personagens destas histórias que as crianças facilmente projetarão nas suas próprias vivências. Desenvolvido no ano letivo de 2019/2020, outro estudo teve como participantes 13 estudantes da Licenciatura em Educação Básica, a frequentarem uma unidade curricular de literatura para a infância. Estes estudantes responderam a um questionário online para identificação e caracterização das suas representações sobre educação para a cidadania global e sua promoção através da literatura para a infância. Os dados foram tratados com recurso a análise de conteúdo. Os resultados apontam para estudantes preocupados com a promoção de uma cidadania global, nomeadamente sugerindo itinerários de leitura para a sua promoção. Apesar disso, revelam que estes estão muito mais focados nas suas atitudes do que nos seus conhecimentos e competências, o mesmo se revelando na sua promoção junto das crianças.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global; Literatura para a infância; Formação de professores/educadores; Livros-álbum.

Resumen:

La diversidad y el contacto entre los diferentes pueblos y culturas, que caracteriza (y enriquece) el mundo actual, hace imperativo preparar a individuos preocupados por sus acciones locales y las consecuencias globales de sus acciones, con miras al bien común, el desarrollo sostenible y el respeto a los derechos humanos. La promoción de la educación para la ciudadanía global es, por tanto, fundamental para todos y debe empezar desde los primeros años, preparando (futuros) ciudadanos activos, que asuman un papel consciente de la importancia de la acción local para un mundo globalizado más justo.

Como sistema de modelado del mundo y por el potencial que presenta para el cuestionamiento, la reflexión y la proyección de experiencias, la literatura para niños se revela como un espacio privilegiado para que los niños (y adultos) piensen en su lugar (y el de los demás) en el mundo y sobre formas para que todos puedan (con)vivir de manera sostenible y armoniosa.

Es precisamente con estas inquietudes que en este artículo pretendemos reflexionar sobre los resultados de dos estudios de caso con un enfoque cualitativo, centrados en la educación para la ciudadanía global a través de la literatura infantil. Desarrollado en 2021, en un estudio se analizaron dos libros para niños, buscando en ellos pistas que pudieran servir de reflexión para los niños y sus mediadores sobre los principios de ciudadanía global. Los resultados apuntaron a libros-álbumes que presentan posibilidades de reflexión de gran riqueza, a través de la vivencia y el cuestionamiento de los personajes de estos cuentos, que los niños fácilmente proyectarán en su propia vivencia. Desarrollado en el curso escolar 2019/2020, otro estudio contó con 13 estudiantes de pregrado en educación básica como

participantes, que asistían a una unidad curricular de literatura infantil. Se les puso a su disposición un cuestionario en línea para identificar y caracterizar sus representaciones sobre la educación para la ciudadanía global y, en particular, su promoción a través de la literatura infantil. Los datos fueron procesados mediante análisis de contenido. Los resultados apuntaron a estudiantes preocupados por promover la ciudadanía global, es decir, proponiendo itinerarios de lectura para su promoción. A pesar de esto, estuvieron mucho más enfocados en sus actitudes que en sus conocimientos y habilidades, lo mismo se reveló en su promoción hacia los niños.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global; Literatura para niños; Formación de profesionales de la educación; Libros para niños.

Abstract:

The diversity and contact between different peoples and cultures, which characterizes (and enriches) the current world, makes it imperative to prepare individuals concerned with their local actions and the global consequences of their actions, with a view towards common good, sustainable development and respect for human rights. The promotion of education for global citizenship is, therefore, fundamental for everyone and needs to start from the early years, preparing (future) active citizens, who are aware of the relevance of local actions for a fairer globalized world .

As a modeling system of the world and because of the potential it presents for questioning, reflecting, and projecting experiences, children's literature reveals itself as a privileged space for children (and adults) to think about their place (and that of others) in the world and about ways for everyone to (co)live in a sustainable and harmonious way.

It is precisely with these concerns that in this article we intend to reflect on the results of two case studies with a qualitative approach, focusing on education for global citizenship through children's literature. In one of studies, developed in 2021, two children's books were analyzed to identify clues that could serve as a reflection for children and their mediators on principles of global citizenship. The results pointed to book-albums that present rich possibilities for reflection through the experience and questioning of the characters in these stories, which children will easily project in their own experiences. Participants in the other study, developed in the 2019/2020 academic year, were 13 undergraduate students in basic education attending a curricular unit of Children's Literature. An online questionnaire was made available to them to identify and characterize their representations about education for global citizenship and, particularly, its promotion through children's literature. Data were treated using content analysis.. The results pointed to students concerned with promoting global citizenship, namely suggesting reading itineraries for its promotion. Despite this, they were

much more focused on their attitudes than on their knowledge and skills, the same being revealed in their promotion to children.

Keywords: Global citizenship education; Children's literature; Teacher education; Picturebooks.

Résumé:

La diversité et le contact entre les différents peuples et cultures, qui caractérisent (et enrichissent) le monde actuel, rendent impératif de préparer les individus concernés par leurs actions locales et les conséquences globales de leurs actions, dans une optique de bien commun, de développement durable et de respect pour les droits de l'homme. La promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale est donc fondamentale pour tous et doit commencer dès les premières années, en préparant les (futurs) citoyens actifs, conscients de la pertinence des actions locales pour un monde globalisé plus juste.

En tant que système de modélisation du monde et en raison du potentiel qu'elle présente pour interroger, réfléchir et projeter des expériences, la littérature jeunesse se révèle comme un espace privilégié pour que les enfants (et les adultes) réfléchissent à leur place (et à celle des autres) dans le monde et sur les moyens pour chacun de (co)vivre de manière durable et harmonieuse.

C'est précisément avec ces préoccupations que nous entendons dans cet article réfléchir sur les résultats de deux études de cas avec une approche qualitative, portant sur l'éducation à la citoyenneté mondiale à travers la littérature jeunesse. Dans une des études, élaborée en 2021, deux livres pour enfants ont été analysés pour identifier des indices qui pourraient servir de réflexion aux enfants et à leurs médiateurs sur les principes de la citoyenneté mondiale. Les résultats ont pointé vers des livres-albums qui présentent de riches possibilités de réflexion à travers l'expérience et le questionnement. Les participants d'une autre étude, développée au cours de l'année académique 2019/2020, étaient 13 étudiants de premier cycle en éducation de base fréquentant une unité de programme de littérature pour enfants. Un questionnaire en ligne a été mis à leur disposition pour identifier et caractériser leurs représentations sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et, en particulier, sa promotion à travers la littérature jeunesse. Les données ont été traitées à l'aide d'une analyse de contenu. Les résultats ont mis en évidence les étudiants soucieux de promouvoir la citoyenneté mondiale, notamment en suggérant des itinéraires de lecture pour sa promotion. Malgré cela, ils étaient beaucoup plus axés sur leurs attitudes que sur leurs connaissances et leurs compétences, ce qui se révélait également dans leur promotion auprès des enfants. Les personnages de ces histoires, que les enfants projettent facilement dans leurs propres expériences.

Mots-clés: Éducation à la citoyenneté mondiale; Littérature d'enfance; Formation des enseignants; Livres d'enfance.

1. Contextualização teórica

O primeiro quartel do século XXI está definitivamente a ser marcado pelas alterações trazidas pelo mundo digital em que vivemos e que têm vindo a alterar hábitos e competências exigidas aos cidadãos, bem como formas de acesso e de construção de conhecimento. Os espaços virtuais invadiram a vida dos indivíduos e, atualmente, é difícil conceber o mundo sem acesso a esses ambientes. Eles permitem reunir pessoas de culturas tão diferentes quanto distantes e que, provavelmente, jamais teriam oportunidade de comunicar, se não fossem as potencialidades das tecnologias digitais que ultrapassam os limites do espaço e do tempo. Por isso, viver num mundo cada vez mais globalizado exige também estarmos todos mais informados sobre o que acontece localmente, logo mais sensíveis e conscientes dessa complexa rede de relações de que fazemos parte. Nessa medida, 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). Essa complexidade e interdependência obrigam a que se repense como, o quê, onde e quem os educadores ensinam, face à diversidade que hoje a Escola e a Sociedade conhecem (Gaudelli, 2016).

Atualmente, as Escolas deparam-se com a imprevisibilidade, o que obriga à preparação de cidadãos flexíveis e dispostos a adaptarem-se às novas exigências, nomeadamente aprendendo a conviver com a diversidade e a pluralidade de pessoas e seus contextos e de espaços em que precisam de se movimentar (Burbules & Torres, 2008; Gaudelli, 2016). Os educadores necessitam de orientar os seus alunos para agirem localmente no seio das suas comunidades, mediante um futuro que se pauta indeterminado (Gaudelli, 2016).

Apesar de a Escola promover valores democráticos nos seus alunos, temo-los a movimentarem-se em ambientes muitas vezes sexistas, racistas, de estratificação social ou desiguais. Esta realidade cria um problema educacional, na medida em que dificilmente conseguiremos ter sociedades civicamente mais responsáveis, se não tivermos cidadãos que se pautem por valores de cidadania global. É por isso que precisamos de alunos que vivenciem experiências significativas e transformadoras, mais do que ouvirem os seus professores a falarem de cidadania global (Andreotti, 2006; Banks, 2020). Por isso, em vez de se dizer aos aprendentes o que devem pensar/fazer, criam-se condições para que pensem, para que sejam, para que se relacionem uns com os outros (Andreotti, 2006). A educação para a cidadania global é hoje fundamental para aprender neste mundo cada vez mais globalizado (Torres, 2017).

Uma educação para a cidadania global efetiva e transformadora consistirá na construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e adoção de atitudes e valores fundamentais para a sustentabilidade da comunidade, da região, do país e do mundo (Banks, 2020), prosseguindo na afirmação de uma sociedade plural, democrática e livre, assente no reconhecimento e respeito pelos direitos humanos e no exercício de uma cidadania crítica e interventiva por cada um dos seus membros.

O debate em torno do conceito de educação para a cidadania global é extenso, complexo e controverso, uma vez que diferentes interpretações relativas a este conceito podem surgir, que tornam as diferentes definições até contraditórias (Pashby et al., 2020; Santamaría-Cárdaba & Lourenço, 2021). Neste artigo, adotamos a perspetiva de Gaudelli (2016, p. 6) sobre este conceito:

What does it mean to educate for global citizenship? The broadest invocation suggests an aspirational sense of being human as a universal condition coupled with openness to the plurality of people and their environs. Also, it suggests that all people have the capacity and access to participate in multiple communities, often simultaneously, at a wide range of scales from local to global.

Também nesta linha nos identificamos com a definição de Santamaría-Cárdaba e Lourenço (2021, p. 5), a partir da perspetiva de outros autores, e que coloca a tónica num processo transformador do indivíduo:

transformative process whose purpose is to educate «global» citizens to be autonomous and think critically so that they can understand the existing social inequalities and act in a committed way seeking to transform society into a more just one.

De acordo com a OXFAM (2015a, 2015b), a promoção de uma educação para a cidadania global perspetiva cidadãos globais (cf. Quadro 1) reconhecedores das identidades e da diversidade cultural e altamente comprometidos com a justiça social e o desenvolvimento sustentável. Para além disso, estão ativamente envolvidos na valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos, pela responsabilidade social e as preocupações ambientais, ao mesmo tempo que dispõem de competências de pensamento crítico, reflexão, argumentação e colaboração.

Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - <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	<ul style="list-style-type: none"> - <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	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pensamento crítico e Reflexão</i>, que se apoiam mutuamente, e se prendem com saber ouvir os outros, avaliar diferentes pontos de vista, tomar decisões informadas, a partir da análise crítica da informação, para lidar com questões complexas - <i>Comunicação e Argumentação</i>, intimamente relacionadas, já que a primeira permite concretizar a segunda: desde a expressão de um ponto de vista nas primeiras idades até à participação em questões políticas, trata-se de competências fundamentais para a (com)vivência - <i>Colaboração</i>, um trunfo para a construção de um mundo equilibrado onde haja lugar para todos, uma vez que a negociação e a resolução de conflitos são competências fundamentais em comunidades diversificadas e plurais

Quadro 1 – Princípios da educação para a cidadania global
Fonte: Elaboração própria, a partir de OXFAM (2015a; 2015b)
e Sá & Mesquita (2019a, 2019b)

Os cidadãos necessitam de tomar consciência da sua ação num quadro mais abrangente do que a comunidade local. Como refere Lourenço (2018, p. 12), “a cidadania global configura, assim, um novo modelo de cida-

nia que coloca a tónica na participação responsável a nível local e global orientada para o bem comum”. Logo, trata-se de educar para promover o desenvolvimento responsável de ações que tenham em perspetiva um futuro sustentável partilhado (Mesquita, 2020). Isso dependerá do desenvolvimento de um sentimento de pertença a uma comunidade global, em que a interdependência e a interconexão de cariz político, económico, social e cultural têm lugar (UNESCO, 2016).

A Educação não pode ser alheia a estas transformações e preocupações, pois tem 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 (Bradbery, 2013). É por isso que a formação de professores assume especial relevância enquanto espaço de desenvolvimento de competências, tendo em vista a construção de um perfil de profissional da educação mais preparado para responder às exigências atuais. Nessa medida, a formação de profissionais de educação necessita de preparar estes estudantes para futuramente promoverem ambientes de aprendizagem que preparem os alunos para se envolverem e assumirem papéis ativos, quer local, quer globalmente, “para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 15).

A literatura, enquanto sistema modelizante do mundo, tem aqui um particular interesse, na medida em que facilita o acesso a mundos (possíveis/prováveis), logo a preocupações sociais, culturais, políticas, ambientais, (re)configuradas a partir da construção de sentido(s), que resultam da relação dialógica entre autor, leitor e textos verbal e visual (Azevedo, 2011; Balça, 2011).

Do confronto com formas de pensar e de agir, mediante situações ficcionadas vividas pelas personagens, o leitor reflete sobre as suas experiências e do outro com quem (con)vive. Essa relação de alteridade, que convida e alicia cada um a conhecer o outro e a sentir como ele, surge na literatura de potencial receção infantil como uma possibilidade de alargar o horizonte de expectativas da criança, que aqui acede a diferentes formas de perceber e de representar o mundo. Nessa medida, a literatura de potencial receção leitora infantil pode ser utilizada para ajudar as crianças a refletir sobre os seus estilos de vida (e dos outros), sobretudo questionando-se sobre se concorrem para um futuro sustentável (Bradbery, 2013).

Particularmente, o livro-álbum – pela sua estrutura multimodal (texto-ilustrações-design gráfico) – constitui uma oportunidade de abertura à inovação e à experimentação. O professor, enquanto mediador, tem aqui um papel importante no convite que pode fazer a estes leitores incipientes para a descoberta de outros espaços e culturas, alargando as visões (experiências) do mundo e permitindo a cada um refletir sobre si e sobre a Humanidade (Ramos & Mattos, 2019).

É precisamente partindo destas preocupações em torno da educação para a cidadania global que apresentamos dois estudos que tiveram como pano de fundo a literatura para a infância.

2. O estudo: descrição, apresentação e análise de dados

Neste artigo, pretendemos refletir sobre os resultados e sugestões pedagógico-didáticas a partir de dois estudos por nós desenvolvidos, que visavam preocupações em torno da educação para a cidadania global através da literatura para a infância. Ambos os estudos tiveram como referencial teórico e categorias de análise *a priori* o conteúdo do Quadro 1 aqui apresentado. Seguidamente, faremos uma breve descrição de ambos os estudos.

2.1. Estudo a partir do livro-álbum – caracterização geral

Este estudo (Macário & Sá, 2021) procurou aprofundar a reflexão sobre a educação para a cidadania global no âmbito da literatura para a infância e tendo em conta o perfil de estudantes futuros profissionais da Educação, desenvolvemos um estudo focado no livro-álbum. Procedemos a uma análise de conteúdo (na mesma linha de Amado e Freire, 2013 e Bardin, 1979) dos livros-álbum *Bernardino* (Bacelar, 2005) e *Monstro Rosa* (Díós, 2013), propondo-nos: i) identificar as representações da diversidade em ambos os livros e ii) compreender de que modo abrem caminhos para a reflexão num quadro de abordagem da educação para a cidadania global.

Bernardino (Bacelar, 2005) centra-se no olhar alegre de um pequeno animal (um jovem leão) sobre o espaço que habita e por onde se movimenta, junto de animais de diferentes espécies, mesmo daqueles de que o

pequeno leão deveria alimentar-se. Todos (con)vivem de forma harmoniosa. Esse comportamento, por não ser o esperado, 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.

Monstro Rosa (Díós, 2013) 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.

A seleção destes livros-álbum justificou-se pelas possibilidades intertextuais que ambos enfatizavam, uma vez que davam 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 e de rostos.

2.2. Estudo a partir de representações – caracterização geral

Noutro estudo (Macário & Sá, 2020), desenvolvido no ano letivo de 2019/2020, com estudantes de licenciatura em educação básica de uma instituição do ensino superior, que frequentavam uma unidade curricular de Literatura para a Infância, era nosso objetivo identificar e caracterizar as representações dos participantes sobre: i) a educação para a cidadania global e formas de a promover e ii) a relação entre a literatura de potencial receção infantil e a educação para a cidadania global. Para isso, foi disponibilizado um inquérito por questionário online aos 13 estudantes da turma constituído por 3 partes: i) caracterização dos inquiridos; ii) educação para a cidadania global e sua promoção e iii) literatura de potencial receção infantil e a promoção da educação para a cidadania global. Procedemos a uma análise de conteúdo e estatística descritiva, na linha de Amado e Freire (2013) e Bardin (1979).

Os estudantes tinham idades compreendidas entre os 19 e os 29 anos e eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa, havendo alguns estudantes espanhóis, que estavam na Escola ao abrigo do Programa Erasmus, e uma estudante cabo-verdiana.

2.3. Reflexões em torno da educação para a cidadania global através da literatura para a infância

Não é nosso objetivo estabelecer comparações entre ambos os estudos, porque tiveram como objeto de análise realidades diferentes: um, os livros-álbum, e o outro, estudantes e suas representações. Apesar disso, um e outro estudo centravam-se na educação para a cidadania global através da literatura de potencial recepção infantil.

Como mencionámos acima, quisemos propor itinerários de reflexão sobre a educação para a cidadania global, a partir de dois livros-álbum. A análise que realizámos aos livros-álbum revelou a presença de animais e de criaturas. As histórias que contam possibilitam promover a aquisição de conhecimentos, a adoção de atitudes e valores e o desenvolvimento de competências alinhados com uma educação para a cidadania global, que podem ser promovidos pelos (futuros) educadores e professores, junto das crianças.

Refletimos sobre as aventuras do pequeno Bernardino (o jovem leão) – 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. Ambas as personagens 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 (*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 lugar 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.

A partir deste levantamento sobre estes dois livros-álbum, consideramos importante compreender também como se movimentam estudantes futuros educadores e professores pela educação para a cidadania global, a partir das suas reflexões sobre a literatura para a infância. No estudo que realizámos, os participantes refletiram sobre a importância da educação para a cidadania global, perspetivando-a verdadeiramente comprometida com a diversidade, os direitos humanos, a justiça social e a equidade. No entanto, notámos uma ausência de valores e atitudes como a identidade e a autoestima ou as preocupações associadas ao ambiente e à sustentabilidade. Aliás, esta questão ambiental não surgiu em nenhum momento nos seus discursos, nem mesmo em termos de conhecimentos, onde percebemos princípios associados à diversidade ou à globalização.

No campo das competências, não estavam presentes a comunicação, a reflexão, o pensamento crítico, a argumentação e a colaboração. A resolução de problemas aparecia com pouca expressividade. Portanto, estas competências, que se associam à educação no seu sentido lato, não apareciam particularmente associadas à educação para a cidadania global. Este fenómeno revela a necessidade de tomarem consciência do papel a desempenhar por uma educação caracterizada por esta abordagem e que está presente nos mais variados aspetos da vida de cada um e, particularmente na Escola, na educação e em todas as áreas, sejam elas curriculares ou não curriculares.

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

Quanto à literatura de potencial recepção infantil, estes estudantes pareciam ver no livro uma possibilidade de acesso ao mundo, plural na sua multiculturalidade, o que permite colocar-se no lugar do outro nesse processo, sentir como ele sente, viver como ele vive. Para além disso, a fruição e a promoção da criatividade foram aspetos mencionados também por estes sujeitos.

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

Considerações finais

No estudo centrado no livro-álbum, percebemos como conhecimentos, competências, atitudes e valores se entrelaçam, para a construção de uma representação de cidadania abrangente, que inclui todos, nas suas especificidades e particularidades, projetando um mundo mais rico, porque mais plural. Essa constatação em relação aos 2 livros analisados permite-nos perceber como através das histórias e das ilustrações que as podem confirmar, complementar ou até contrariar é possível refletir sobre os princípios da educação para a cidadania global, cada um projetando-se neles. A leitura e exploração de livros-álbum desta natureza permite quer ao mediador da leitura, quer ao jovem leitor, pensar, repensando-se, também, no seu papel nas comunidades locais e globais, num mundo cada vez mais diverso e plural.

Os futuros educadores e professores que participaram no nosso estudo revelaram interesse pelo tema da educação para a cidadania global, destacando, sobretudo, as atitudes e valores a adotar em relação a esta problemática e referindo alguns conhecimentos que lhes pareceram essenciais para a sua compreensão. Notámos algumas dificuldades em mencionar competências a desenvolver para formar cidadãos capazes de atuar de forma crítica e responsável. Deprendemos que um dos grandes problemas do público deste estudo – futuros profissionais da educação – se prende com formas de desenvolver nos seus futuros públicos competências que tornam operacionais a adoção de certas atitudes e valores e a aquisição de determinados conhecimentos.

Os livros-álbum – de entre muitos outros, certamente, disponíveis - que analisámos, poderão constituir-se como oportunidades de desenvolvimento, precisamente, dessas competências e desses conhecimentos, na medida em que esse universo ficcional e divertido - presente quer no texto verbal, quer no texto visual – pode fazer pensar em assuntos muito sérios como a ideia de que o que fazemos localmente tem sempre consequências a nível global. 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. Como referimos na contextualização teórica, são as vivências de cidadania global significativas, nomeadamente projetando-se no lugar das personagens que habitam os livros-álbum, que farão com que as crianças reconheçam os seus valores e os possam assumir futuramente numa cidadania ativa.

Assim, consideramos a necessidade de formar leitores informados e atentos a questões desta natureza e profissionais da Educação que promovam essas competências.

Perspetivando estudos futuros, pretendemos associar ao questionário perguntas relacionadas com livros bilingues ou escritos em diferentes línguas que não o Português e, ainda, comparar e refletir sobre edições de livros de potencial receção infantil em diferentes idiomas ou edições bilingues. Uma experiência dessa natureza ao nível da formação inicial seria uma possibilidade para estes profissionais realizarem atividades semelhantes, naturalmente apropriadas às idades das crianças. Assim, pretendemos aprofundar aspetos aqui levantados, procurando contribuir para a construção de conhecimento científico sobre as potencialidades da literatura de potencial receção infantil na promoção da cidadania global.

Bibliografia

Amado, J., & Freire, I. (s.d.). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa* (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education, Policy and Practice*, 3, 83-98.

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 Entreprises.

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 Entreprises.
- Banks, J. A. (2017). Diversity and citizenship education in multicultural nations. In Y. Cha, J. Gundara, S. Ham, & M. Lee (Eds.), *Multicultural education in global perspectives* (pp. 73-88). Springer.
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, transformative knowledge, and civic education: selected essays*. Routledge.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- 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. <https://doi.org/10.1017/aee.2014.7>
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2008). Globalization and Education: An introduction. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education: Critical perspectives* (pp. 1-26). Routledge.
- Dios, O. (2013). *Monstro Rosa*. Livros Horizonte.
- Gaudeli, W. (2016). *Global citizenship education: everyday transcendence*. Routledge.
- Lourenço, M. (2018). Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores. *Indagatio Didactica*, 10(1), 9-27. <https://doi.org/10.34624/id.v10i1.11361>
- 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>
- Macário, M. J., & Sá, C. M. (2021). Pensa globalmente, age localmente: as vozes da diversidade no livro-álbum. *Indagatio Didactica*, 13(5), 29-43. <https://doi.org/10.34624/id.v13i5.27157>
- 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.
- OXFAM (2015a). *Education for global citizenship: A guide for schools*. 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>
- Pashby, K., Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 1-21.
- 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.
- 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*, 26(e61731). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.61731>

Santamaría-Cárdaba, N., & Lourenço, M. (2021). Global citizenship education in primary school: a comparative analysis of education policy documents in Portugal and Spain. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, forthcoming. 10.26754/ojs_ried/ijds.585

Torres, C. A. (2017). *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. Routledge.

UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global - preparando os alunos para os desafios do século XXI*. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. UNESCO.

“Terra azul, lua laranja”: cuidar da educação para a cidadania global nas veredas da literatura

Dulce Melão
Escola Superior de Educação de Viseu, IPV. CI&DEI
dulcemelao@esev.ipv.pt

Resumo:

A Educação para a Cidadania Global (ECG) tem vindo a assumir destaque crescente no âmbito das práticas educativas da atualidade. Nesta reflexão, procuramos dar-lhe voz, incrementando a relevância da sua escuta, no âmbito do ensino da língua portuguesa. Para tal, percorremos dois livros-álbum contemporâneos, procurando mostrar como se instituem enquanto matéria privilegiada de acolhimento da língua, em conjugação com as ilustrações.

O enquadramento teórico e curricular do artigo contempla: i) relatórios internacionais sobre a ECG e a reimaginação do futuro da educação; ii) as *Aprendizagens Essenciais* (1.º Ciclo de Ensino Básico – Português), reportando-se ao currículo escolar, em Portugal; iii) o papel dos livros-álbum para alimentar a ECG.

Traçamos como objetivos: i) investigar o potencial dos livros-álbum enquanto promotores de fruição estética que pode abrir caminhos à compreensão e à valorização da empatia, do cuidado e da solidariedade, em harmonia com a Natureza; ii) partilhar propostas de leituras que contribuam para renovar a relevância da valorização permanente da alteridade, enquanto alicerce do bem comum; iii) indagar formas de compreensão e de promoção da ECG nas veredas do ensino da língua, por via da literatura para a infância, no incremento da Educação Literária.

Concluímos que o livro-álbum contemporâneo pode ter um papel preponderante no âmbito da compreensão de valores e no germinar de atitudes que potenciem cuidar dos outros, como perene exercício

cívico que contribui para construir futuros da Educação que assentem na prossecução do bem comum.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global; Literatura para a infância; Livro-álbum; Ensino do português.

Resumen:

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es cada vez más importante dentro de las prácticas educativas actuales. En esta reflexión, buscamos darle voz, aumentando la relevancia de su escucha en el contexto de la enseñanza de la lengua portuguesa. Para ello, recorreremos dos álbumes contemporáneos, tratando de mostrar cómo se establecen como material privilegiado para la recepción de la lengua, entrelazándola con las ilustraciones.

El marco teórico y curricular del artículo se basa en: i) los informes internacionales sobre la ECG y la reimaginación de los futuros de la educación; ii) las normas nacionales sobre las habilidades de aprendizaje esenciales (educación primaria - portugues), referidos al currículo escolar, en Portugal; iii) el papel de los libros ilustrados para alimentar la ECG.

Nuestros objetivos son: i) investigar el potencial de los libros-álbum como promotores de la fruición estética que puede abrir caminos para la comprensión y apreciación de la empatía, el cuidado y la solidaridad, en armonía con la Naturaleza; ii) compartir propuestas de lectura que contribuyan a renovar la relevancia de la apreciación permanente de la alteridad, como fundamento del bien común; iii) investigar formas de entender y promover la ECG en la enseñanza de la lengua, a través de la literatura para niños, en el incremento de la Educación Literaria.

Concluimos que el libro-álbum contemporáneo puede tener un papel preponderante en la comprensión de valores y en la germinación de actitudes que potencien el cuidado de los demás, como un ejercicio cívico perenne que contribuye a construir futuros educativos basados en la búsqueda del bien común.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global; Literatura para niños; Libro-álbum; Enseñanza de la lengua portuguesa.

Abstract:

Global Citizenship Education (GCED) is becoming increasingly important within the current educational practices. In this paper, we seek to give it voice, shedding light on the relevance of its listening in the context of Portuguese language teaching. To do so, our analysis focuses on two

contemporary picturebooks, aiming to show how they might be envisaged as privileged material for the reception of the language, intertwined with the illustrations.

The theoretical and curricular framework of the paper draws from: i) international reports on GCED and the reimagining of the futures of education; ii) National standards for Essencial learning skills (primary education – portuguese), referring to the school curriculum, in Portugal ; iii) the role of picturebooks to nurture GCED.

We set the following goals: i) to investigate the potential of picturebooks as means of aesthetic fruition that can open paths to the understanding and appreciation of empathy, care and solidarity, in harmony with Nature; ii) to share reading proposals that contribute to renew the relevance of the permanent appreciation of otherness, as a foundation of the common good; iii) to investigate ways of understanding and promoting GCED in language teaching, through children’s literature, in the increment of Literary Education.

We conclude that the contemporary picturebooks may have a preponderant role in the comprehension of values and in the germination of attitudes that empower caring for others, as a perennial civic exercise that contributes to build educational futures based on the pursuit of the common good.

Keywords: Global citizenship education; Children’s literature; Picturebook; Portuguese language teaching.

Résumé:

L’éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) prend une importance croissante dans les pratiques éducatives actuelles. Dans cette réflexion, nous cherchons à lui donner une voix, en augmentant la pertinence de son écoute dans le contexte de l’enseignement du portugais. Pour ce faire, nous explorons deux livres albums illustrés contemporains, en essayant de montrer comment ils s’imposent comme un matériau privilégié pour la réception de la langue, en liaison avec les illustrations.

Le cadre théorique et curriculaire de l’article s’appuie sur: i) les rapports internationaux sur la ECM et la réimagination de l’avenir de l’éducation; ii) les normes nationales pour les compétences d’apprentissage essentielles (enseignement primaire - portugais), se référant au programme scolaire, au Portugal; iii) le rôle des albums illustrés dans le développement durable des enfants.

Nos objectifs sont les suivants : i) étudier le potentiel des albums illustrés en tant que promoteurs d’une fruition esthétique qui peut ouvrir des voies vers la compréhension et l’appréciation de l’empathie, de l’attention et de la solidarité, en harmonie avec la nature; ii) partager

des propositions de lecture qui contribuent à renouveler la pertinence de l'appréciation permanente de l'altérité, comme fondement du bien commun; iii) étudier les moyens de comprendre et de promouvoir la ECM dans l'enseignement des langues, à travers la littérature pour enfants, dans le cadre de l'éducation littéraire.

Nous concluons que l'album illustré contemporain peut jouer un rôle prépondérant dans la compréhension des valeurs et dans la germination des attitudes qui permettent de prendre soin des autres, comme un exercice civique pérenne qui contribue à construire des futurs éducatifs basés sur la poursuite du bien commun.

Mots-clés: Éducation à la citoyenneté mondiale; Littérature pour enfants; Albums illustrés; Enseignement du portugais.

1. Introdução

Recentemente, os “futuros” da Educação (UNESCO, 2021) têm plasmado as preocupações dos que a dão a acolher. Se a pluralidade abraçou, desde sempre, a concetualização multifacetada que a Educação abarca, hoje são reclamadas, de modo urgente, as mudanças que instigarão tais “futuros”. Como é sublinhado no relatório da International Commission on the Futures of Education (UNESCO, 2021, p. 13): “As a shared societal endeavour, education builds common purposes and enables individuals and communities to flourish together”. Os princípios de colaboração, cooperação e solidariedade que são apontados como fundamentais em tal processo de germinação (que se requer demorado, para que possa ser sinónimo de sólida construção dos seus alicerces) ganham particular ênfase no âmbito da Educação para a Cidadania Global (ECG). Nesta surge imbricado um cariz transformacional tecido através do desenvolvimento de “(...) conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico” (UNESCO, 2016, p. 15). Nos múltiplos sentidos que estes objetivos generosos conglomeram se pode reconstruir o ensino da língua, no porto de abrigo comum que a literatura desvela. Como frisa Costa (2018, p. 82):

A literatura constitui uma singular evidência da plasticidade da língua, quer no modo como joga com a materialidade do signo linguístico, na sua dupla face sonora e de sentido, quer na forma como incita o leitor à descoberta de novos mundos e o estimula afetiva e cognitivamente.

Nesta reflexão, procurando o ânimo dos futuros que se alicerçam nas sementes que lançamos, na atualidade, em contexto escolar, norteia-nos o objetivo global de construir itinerários tendo como fulcro o cuidado, a empatia e a solidariedade que se demoram nos dois livros-álbum que selecionamos como matéria-prima desta reflexão: *Se o mundo inteiro fosse feito de memórias* (Coelho, 2021) e *Espera*, Miyuki (Galliez, 2020).

As abordagens propostas preconizam a relevância de uma “literacia mais compreensiva e inclusiva” (Ministério da Educação, 2018, p. 2), que a língua, na sua condição propiciadora de travessias e de desvios, une e nutre, quando cinzelada na componente verbal dos dois livros aqui alvo de atenção. De modo a dar fôlego a tais abordagens, esta reflexão está organizada do seguinte modo: i) apresentação de um breve referencial teórico, em diálogo com um enquadramento curricular tendo como referência o contexto português, ambos entretecidos nas secções subsequentes; ii) proposta de itinerários de apreciação e fruição dos dois livros selecionados, com especial foco no caráter fecundo dos diálogos promovidos pelas cumplicidades geradas através dos alinhavos do texto com as ilustrações; iii) considerações finais.

Na tela exposta, traçamos como objetivos: i) indagar o potencial dos livros-álbum enquanto promotores de fruição estética que pode abrir caminhos à compreensão e à valorização da empatia, do cuidado e da solidariedade, em harmonia com a Natureza; ii) partilhar propostas de leituras que contribuam para renovar a relevância da valorização permanente da alteridade, enquanto alicerce do bem comum; iii) indagar formas de compreensão e de promoção da ECG nas veredas do ensino da língua, por via da literatura para a infância, no incremento da Educação Literária.

Face aos múltiplos desafios da atualidade, nas considerações finais desta reflexão, recordamos futuros da Educação e procuramos lançar liames de outros futuros (talvez já presentes), que unem línguas e culturas conglomeradas na ECG.

2. Referencial teórico e enquadramento curricular

Ao longo dos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), as *Aprendizagens Essenciais – Português* (Ministério da Educação, 2018) – documento curricular que se reporta ao contexto português – preconizam o ensino da língua “(...) como fator de realização, de comunicação, de fruição

estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico (Ministério da Educação, 2018, p. 1). Neste contexto, interessam-nos os modos como tal objetivo se desdobra no domínio da Educação Literária. No seu âmbito, são, paulatinamente, sublinhados: i) o desenvolvimento de capacidades de apreciação, fortalecidas por experiências de leitura diversificadas e gratificantes; ii) o contacto frequente com obras literárias de referência que favoreçam o cultivo da motivação para ler; iii) o afeto progressivo pela construção de projetos de leitura ditados pelo gosto pessoal, possibilitando a criação de itinerários de partilha; iv) o manifestar de sentimentos e de pontos de vista, face ao lido; v) a necessidade do incremento da compreensão de textos narrativos, poéticos e dramáticos, aliada à fruição da língua.

Componente essencial que propicia o repensar modos de estar no mundo, a literatura afirma-se, pois, como esteio de multiplicidades favorecedoras do desenvolvimento de capacidades e atitudes que possam contribuir para o bem comum. Como sublinha Michèle Petit, na constelação de reflexões que constituem o primeiro capítulo da obra *Ler o mundo* (Petit, 2020, p. 33), procura-se “(...) construir um mundo habitável, humano, poder encontrar aí um lugar e deslocar-se; celebrar a vida no quotidiano, oferecer as coisas de forma poética; inspirar as histórias que cada um fará da sua própria vida”.

O livro-álbum contemporâneo, pelas versatilidades que reúne, pode desempenhar um papel relevante na demanda da compreensão dos mundos que partilhamos, oferecendo múltiplas veredas que contribuam para o desenvolvimento da ECG. Estudos recentes que lhe dão palco apontam modos diversificados de se instituir como matéria-prima fundamental para a compreensão de valores e para a promoção do desenvolvimento de atitudes de empatia e de solidariedade (por exemplo, Macário & Sá, 2021; Melão, 2020; Tomé & Bastos, 2011) – aspetos conglomerados no âmbito da dimensão socio-emocional da ECG (UNESCO, 2016). Alguns dos principais temas que tal dimensão acolhe merecem, neste contexto, redobrada atenção, destacando-se “(...) a autoestima e a valorização dos outros (...); reconhecer emoções em si mesmo e nos outros; pedir e oferecer ajuda” (UNESCO, 2016, p. 35). As diferenças e respeito pela diversidade assumem relevo acrescido, nomeadamente no que concerne à hospitalidade de que se reveste aprender a ouvir e reconhecer os direitos e as responsabilidades de cada pessoa. Esta constelação reverberadora do cuidar do bem comum ganha força, também, no âmbito da dimensão comportamental da ECG,

quando são sublinhados os valores “(...) de cuidado e respeito por si mesmo, pelos outros e pelo meio ambiente” (UNESCO, 2016, p. 39).

A importância de conceder à ECG um papel fundamental no florescimento do cuidado e das responsabilidades que lhe estão inerentes, é reiterada no relatório da International Commission on the Futures of Education (UNESCO, 2021). É defendida uma ética do cuidado, que promova a capacidade de viver em harmonia, através da caminhada solidária que a Educação reconstrói: “Caring-about, caring for, care-giving and care receiving must be included in curricula that enable us to reimagine our interdependent futures together” (UNESCO, 2021, p. 67).

As trajetórias levadas a cabo pelos estudantes são encaradas como oportunidades de permanente partilha que possa elevar-se através da compreensão da empatia erguida no entendimento da cooperação como fundamental para o exercício de cidadania. Sublinha-se a necessidade de rever práticas educativas que acolham a integração plena de cada pessoa: “Curricula need to treat students as complete human beings who, young and old, bring curiosity and thirst for learning into educational settings. They also bring emotions, fears, insecurities, confidence and passion.” (UNESCO, 2021, p. 67).

Nos itinerários propostos a seguir, através dos livros-álbum selecionados, ganham alento e entrelaçam-se os aspetos destacados.

3. Itinerários de fruição – entre cuidados

Nesta secção confluem os itinerários de fruição que se vão construindo através dos percursos de leituras propostos, aí adquirindo fôlego. A opção por uma estrutura bipartida repousa em critérios metodológicos, sendo as duas obras analisadas unidas por vários entrelaçamentos comuns, espelhados nos seguintes critérios de seleção, definidos por nós: i) caráter primoroso das ilustrações, promotor da imaginação e instigador de curiosidades; ii) conciliação do aparato peritextual com a componente verbal, como esteios de fruição estética; iii) retrato vigorosamente belo das relações intergeracionais que se reconstroem e vivificam nos limiares das páginas e no seu núcleo; iv) caráter afetuoso impresso nas temáticas abordadas, apelo à importância da escuta dos mundos que partilhamos; v) sinergias cultivadas por via do profundo manto de sensações que cobre os espaços representados nas páginas dadas a ler.

3.1. As estações dos anos

No livro-álbum *Se o mundo inteiro fosse feito de memórias* (Coelho, 2021), as estações dos anos que unem uma menina ao seu avô são paulatinamente desenhadas no olhar dos leitores. A narrativa, aparentemente singela, veste-se de complexidades. À passagem das estações do ano, correspondem memórias que fundem presente e passado partilhados entre avô e neta, em forte rede de cumplicidades. Estas surgem na primeira pessoa, através da voz da menina, para, posteriormente, darem lugar ao silêncio ruidoso provocado pela perda do avô, originando um eterno recomeço de memórias.

O tecido peritextual merece reparo demorado pelas suas repercussões nos leitores, auspiciando memórias e alentos. A capa e a contracapa do livro instituem-se enquanto hino à primavera, numa explosão delicadamente aberta ao palmilhar de afetos selados nas mãos que unem avô e neta. Tecido aberto à explosão de pormenores que o tingem, o olhar do avô tomba, ao de leve, no sorriso da menina e promove cumplicidades com os leitores.

O tempo da ternura entrelaça a primavera que lhe dá alento. O apelo à elaboração de predições sobre o desenrolar da narrativa pode encontrar refúgio no manto de flores que, cobrindo a capa e a contracapa, parecem capturar alegrias (em harmonia partilhada com um tigre, borboletas, um pavão e um caracol). Permitir que os olhos repousem em tamanha beleza é possibilitar às crianças espaços privilegiados de fruição que, de modo ameno, podem desenvolver a empatia com realidades do seu quotidiano e instigar formas de as verbalizar, partilhando-as com quem as rodeia.

O espelho sensorial que se dá a ver na capa e na contracapa ganha, posteriormente, vigor, ao longo do livro, e propicia oportunidades de incremento da compreensão da relevância do cuidar, reunindo passado, presente e futuro, de modos inusitados. Tal é conseguido através da narrativa do Amor que une avô e neta e dos múltiplos acordes que gera (pelas memórias do primeiro no coração da segunda). As estações do ano que vão desfilando nas páginas (primavera, verão, outono e inverno) são estações onde os anos aportam, transportando imensidões de mundos a partilhar. A opção pela apresentação, em primeiro lugar, da primavera, amplia o florescimento da relação da neta com o avô; a narrativa, na primeira pessoa, alimenta proximidades com os leitores.

Por seu turno, a estrutura paralelística para dar voz a cada estação promove reencontros com a língua instigadores de itinerários de aprecia-

ção. Às breves sequências verbais “É primavera”, “É verão”, “É outono” e “É inverno”, segue-se um conjunto de hipóteses que contribuem para a realização de inferências sobre a onnipresença do ente querido, tornando presente uma panóplia de emoções positivas. No Quadro 1, sintetizamos o modo como tal sucede:

Primavera	Verão	Outono
Longos passeios de mãos dadas, partilhados pelo avô e pela neta	Oferta de uma pista de carros, em segunda mão, à neta	Elaboração de um caderno de papel artesanal pelo avô
Descoberta, em comum, do despontar da primavera	Concerto da pista de carros (avô/neto)	Oferta, à neta, de um lápis com bico de arco-íris
Apreciação da plenitude da natureza, em uníssono	Brincadeiras em conjunto, no espaço sideral	Escrita de sonhos, pelas mãos da neta, no caderno

Quadro 1 – Estações do ano entrelaçadas na relação avô/neto

Fonte: Elaboração própria

Ao eclodir de alegrias que se plasmam no quadro acima apresentado, segue-se a explosão de sentimentos que a página acolhe, de modo particularmente expressivo. A delicada passagem que ilumina a perda subsequente do avô é marcada pelo seguinte desejo da neta: “Se o mundo inteiro fosse feito de histórias, eu escutaria vezes sem conta as histórias do meu avô e talvez assim ele ficasse bem” (Coelho, 2021, s/p). A amenidade vibrante da ilustração que atravessa as palavras, iluminando – mansamente – as histórias contadas pelo avô, dá, pouco a pouco, ensejo à constatação acomodada nas bermas da página: “Mas algumas histórias são silenciosas” (Coelho, 2021, s/p).

O desenvolvimento da capacidade de apreciação do silêncio como esteio para o incremento da empatia e a mobilização da compreensão dos seus caminhos reencontram alento no redesenho de um dos espaços retratados – a sala da casa. O cadeirão do avô, vazio, ganha proeminência em tal espaço, sendo a ausência pintada em tons amenos, mas bem distintos, pela sua profusão e pormenor: i) os chinelos do avô repousam, abandonados, junto ao sofá; ii) as cortinas estão fechadas; iii) as flores murcharam no vaso que as acolhia; iv) a lareira está apagada.

Embora todos os elementos citados concorram para ilustrar a perda do avô, as últimas sequências narrativas inundam de paz e de alento os leitores. A

descoberta, por parte da menina, de um caderno por estrear, feito de “papel de pétalas de primavera” (Coelho, 2021, s/p) possibilita a reescrita perene e o desenho das memórias, abrigadas na musicalidade que anima a narração:

Por isso eu escrevo e desenho, e escrevo e desenho, e guardo nas suas páginas todas as memórias do meu avô. Escrevo e desenho muitos mundos diferentes, e em todos eles está o meu avô, a sorrir e a rir, e a rir, e a rir. (Coelho, 2021, s/p)

Neste breve excerto, desenham-se também, de modo indelével, variações do sorriso que os leitores podem, delicadamente, rever, saborear e guardar, alimentando vagares que constituam motivos de alegrias a cultivar no futuro.

O final da narrativa replica o seu início, retratando avô e neta partindo à descoberta, de mãos dadas (aos leitores e com os leitores, em recíprocos cuidados). A Natureza renasce, retemperada, e a tela cativa o olhar, incitando o perdurar do Amor que os une (convite sereno ao enriquecimento do espólio afetivo de quem lê).

3.2. Os tempos da espera

Espera, Miyuki (Galliez, 2020) oferece aos leitores uma viagem pelas demoras implícitas na espera, reverberando um feixe de reflexões associadas à vivência hodierna do tempo. Trata-se de uma narrativa repleta de simplicidades que aguçam o olhar e reiteram a relevância dos pormenores. No amanhecer de uma primavera que recomeça nos seus tempos sem pressa, Miyuki impacienta-se com a serenidade da Natureza que lhe dita esperas. Nos compassos inusitados que integra, o livro-álbum vai morando, passo a passo, no coração dos leitores, despertando a relevância da atenção, nas multiplicidades de que se pode revestir.

O início da narrativa “Terra azul, lua laranja” (Galliez, 2020, s/p) dita desassossegos da língua que os leitores podem colher. O caráter poético e delicado das palavras alimenta a importância do cuidar – ofício de paciência. Como recorda Eugénio de Andrade, as palavras “(...) abrem-se ao rumor do mundo” (Andrade, 2018, p. 22), no respeito pela sua generosa idade.

A capa do livro anuncia o desvelar da cultura japonesa. Esta desdobra-se, lentamente, no vagar do origami (um cisne) e pode alimentar

curiosidades, abrindo caminhos à compreensão da diversidade cultural. O olhar dos leitores embarca em tal viagem, acompanhando a menina que aí colhe repouso. A serenidade transborda, pois, da capa, instilando gestos de morosidade, que incrementam o valor da relevância que assumem, em tempos de aceleração permanente.

No sopro de luz que envolve a primeira tela apresentada no livro-álbum – um jardim – destaca-se a saudação do avô e de Miyuki à Natureza que vai desabrochando: “Bom dia, cerejeira! Bom dia, erva-doce! Bom dia, botões de flores!” (Galliez, 2020, s/p). Esta saudação constitui forte apelo aos leitores para repensarem os modos como se relacionam com a Natureza, traduzindo, reiteradamente, a importância do cuidado.

A opção pelo sublinhar da impaciência da menina perante uma pequena flor que, ao contrário das outras, se mantém fechada, merece reparo. Embora o avô lhe recorde que “Nem todas as flores dançam ao mesmo tempo” (Galliez, 2020, s/p), o fio condutor da narrativa espria-se no ampliar da pressa de Miyuki em acelerar os ritmos da Natureza. Esta atitude é, desde logo, um relevante exemplo para auxiliar a desvelar a importância da convivência e do respeito pelas diferenças que constituem a riqueza de cada um.

Ao longo do livro-álbum, os leitores podem respirar as cadências do belo que se multiplicam nas ilustrações, destacando-se: i) o primoroso desenho dos padrões florais que redesenham a Natureza, colorindo o céu e a Terra de aromas de delicadeza; ii) o seu contributo para reforçar a necessidade de aplacar desejos de aceleração, mormente através da opção pela inclusão, em algumas páginas, dos passeios de um caracol (que auxilia a menina a transportar o vaso de água para regar a flor), bem como o voo sereno de uma libelinha e os passos lentos de uma tartaruga – augurando demoras. A exuberância da lentidão renova convites à aprendizagem de ver o pormenor e incita à compreensão das vantagens inerentes à sua convivência. Em uníssono com o referido, as distintas etapas do esforço de Miyuki, em desenfreada pressa, para encontrar a água que fará desabrochar a flor, redobram a falta de hospitalidade impressa em tais atitudes.

Por seu turno, os diálogos de Miyuki com um poço, uma nuvem e uma cascata (a quem pede auxílio para o sucesso rápido das suas demandas) possibilitam inferir o caráter inútil da pressa, pois todos lhe solicitam que espere. Conseguido o seu intuito, a vontade de regressar a casa no mais curto espaço de tempo possível traduz-se numa queda aparatosa que

leva a que o vaso se parta, contribuindo para reforçar, sobremaneira, a compreensão da consequência das suas atitudes.

O último apelo à tranquilidade repousa nas palavras de um rio, quase no final da narrativa: “Espera, Miyuki. Às vezes é melhor ir devagar.” (Galliez, 2020, s/p). Nos braços da sua corrente amena, renasce a tranquilidade do regresso a casa. A sabedoria da espera encerra a viagem de escutas que o livro-álbum promove, mostrando uma relação distinta estabelecida entre a menina e a flor: “Com ternura, dobrou uma das folhas, e várias gotas de orvalho, a água mais pura do mundo, deslizaram para a pequena flor/A pequena flor desabrochou devagar, devagarinho, num bocejo.” (Galliez, 2020, s/p).

O feixe de emoções que renascem no excerto é apenas possível graças a todos os percursos que o precederam. Como sublinha Umberto Eco, no que concerne às virtualidades do tecido literário, essas são “(...) demoras em que não se perde tempo: enquanto aguardamos um encontro que só pode esfumar-se num silêncio de assombros, muito aprendemos sobre o mundo – que é, no fim de contas, a melhor coisa que nos pode acontecer na vida” (Eco, 2019, p. 83).

4. Considerações finais

Ao longo desta reflexão, as vozes dos avôs e das netas uniram-se aos leitores, através dos livros-álbum dados a ler. Na sua tela plurissignificativa, recriaram, possivelmente, futuros da língua em matizes de delicadeza e de cuidados que dão forte amparo à ECG, nomeadamente no que concerne à dimensão cognitiva e socio-emocional.

Na obra *Uma escuridão bonita* (Ondjaki, 2020), pode ler-se: “Quando somos crianças, o mundo fica bonito de repente. É simples. Parece um céu aberto com estrelas possíveis de serem apanhadas e guardadas numa gaiola sem paredes de fechar ninguém” (Ondjaki, 2020, p. 93). Cremos que tal sucede nos percursos oferecidos aos leitores nas obras selecionadas – o mundo fica imensamente bonito, quando entendido na sua plena harmonia e pluralidade. Nessa compreensão pode repousar a ECG, enquanto geradora de mundos.

Tendo em comum a relação fortemente afetiva entre um avô e uma neta, os dois livros-álbum possibilitam e promovem a reescrita da língua como tela de emoções e de apreciações que os paratextos e as ilustrações conciliam. As deambulações de olhares que, de modo intenso, favorecem,

acrescem virtualidades à educação para o cuidado. Nesta se poderão colher, nas estações dos anos e nos tempos da espera percorridos, futuros auspiciosos da Educação.

Domicílios de olhares que resguardam o cuidado dado a ler e a ver, os livros-álbum analisados configuram modos de robustecimento da ECG e nela reencontram veredas da língua, por via da literatura, possibilitando aos leitores as venturas impressas, indefinidamente, no verbo recomençar (percorrido devagarinho, na amenidade das memórias).

Bibliografia

Andrade, E. (2018). *Rente ao dizer*. Assírio & Alvim.

Coelho, J. (2021). *Se o mundo inteiro fosse feito de memórias*. Fábula.

Costa, J. A. (2018). Palavras com melodia dentro. Poesia para a infância e consciência fonológica. In S. R. Silva (Coord.), *Primeiros leitores, primeiros poemas* (pp. 81-96). Tropelias & Companhia.

Eco, U. (2019). *Seis passeios nos bosques da ficção*. Gradiva.

Galliez, R. M. (2020). *Espera, Miyuki*. Orfeu Negro.

Macário, M. J., & Sá, C. M. (2021). Pensa globalmente, age localmente: as vozes da diversidade na Educação para a cidadania global. *Indagatio Didactica*, 13 (5), 29-44. <https://doi.org/10.34624/id.v13i5.27157>

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.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID 19* (pp. 260-269). Editorial Dykinson.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais*. Português. 1.º ano. Direção-Geral da Educação.

Ondjaki (2020). *Uma escuridão bonita* (5.ª ed.). Caminho.

Petit, N. (2020). *Ler o mundo*. Kalandraka.

Tomé, M. C., & Bastos, G. (2011). Encontrar o outro nos livros: a literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global. In S. Gonçalves & F. Sousa (Orgs.), *Escola e comunidade: laboratórios de cidadania global* (pp. 85-94). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. UNESCO.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together*. UNESCO.

Poesia e Educação para a Cidadania Global

Regina Osório
IFBA - Campus de Porto Seguro
reginasjc@gmail.com

Filomena Martins
Universidade de Aveiro
fmartins@ua.pt

Resumo:

Este artigo visa a analisar as possibilidades de implementação da Educação para a Cidadania Global, no ensino formal, através de recursos linguísticos que promovam a integração curricular. Nesse sentido, introduzimos um estudo sobre a potencialidade da poesia no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, a partir de um projeto realizado em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, no Brasil, cujos resultados nos permitem afirmar que atividades com textos poéticos contribuem para a criação de valores de respeito, solidariedade e paz entre os povos.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Linguagem; Poesia.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar las posibilidades de implementación, en la educación formal, de la Educación para la Ciudadanía Global, a través de recursos lingüísticos que promuevan la integración curricular. En este sentido, presentamos un estudio sobre la potencialidad de la poesía en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, basado en un proyecto realizado en una escuela primaria y secundaria de Brasil, cuyos resultados nos permiten afirmar que las actividades con textos poéticos contribuyen a la promoción de valores de respeto, solidaridad y paz entre los pueblos.

Palabras clave: Educación; Ciudadanía; Lenguaje; Poesía.

Abstract:

This article aims to analyze the possibilities of implementation of Education for Global Citizenship in formal education, through linguistic resources that promote curricular integration. In this sense, we designed a study on the potentiality of poetry in the development of reading and writing skills, based on a project carried out in a primary and secondary school in Brazil, whose results allow us to state that activities using poetry texts contribute to the promotion of values such as respect, solidarity and peace among peoples.

Keywords: Education; Citizenship; Language; Poetry.

Résumé:

Cet article vise à analyser les possibilités de mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le cadre de l'enseignement formel, à travers des ressources linguistiques qui favorisent l'intégration curriculaire. En ce sens, nous avons conçu une étude sur les potentialités de la poésie pour le développement des compétences en lecture et en écriture, à partir d'un projet réalisé dans une école primaire et secondaire au Brésil, dont les résultats nous permettent d'affirmer que les activités avec des textes poétiques contribuent à la promotion de valeurs telles que le respect, la solidarité et la paix entre les peuples.

Mots-clés: Éducation; Citoyenneté; Langage; Poésie.

1. Introdução

Considerando a situação global em que nos encontramos, mergulhados em crises sociais, políticas, económicas e em conflitos raciais, étnicos, religiosos, além dos desastres ambientais e da pandemia, propomo-nos, neste texto, discutir alternativas de intervenção que se apresentam numa tentativa de responder, de forma planetária, a todas essas questões.

Entendemos que, mais do que nunca, torna-se necessário um investimento global em Educação e, por esse motivo, propomo-nos a contribuir com a discussão sobre a proposta da UNESCO, de Educação para a Cidadania Global (ECG), lançada em 2012 (UNESCO, 2015).

Assim, neste artigo, apresentamos uma breve discussão sobre a relevância da ECG, bem como alternativas para sua implementação em qualquer parte do mundo, mesmo porque o próprio relatório Eurydice

(Comissão Europeia, 2018) já aponta iniciativas bem-sucedidas em diversos países.

Iniciamos pela argumentação sobre a importância e atualidade da ECG. A seguir, propomos uma reflexão sobre o papel dos professores e do currículo escolar nesse processo.

Evidenciamos, ainda, que se trata de um esforço coletivo e colaborativo de toda a sociedade civil, em geral, e das instituições educacionais, em particular, para que se atinjam os objetivos propostos pela ECG.

Ponderamos que a melhor forma da proposta se concretizar será através de uma nova abordagem na didática das línguas, uma vez que a linguagem se constitui um instrumento eficaz na comunicação entre pessoas e entre os povos das mais diferentes línguas e culturas.

Sendo assim, a fim de contribuir para uma educação em línguas mais plural e integrada, apresentamos, como proposta, o ensino da poesia nos currículos de ECG, na medida em que esta aprendizagem atende tanto às necessidades do desenvolvimento de competências em leitura e escrita nas diversas línguas, quanto, por sua potencialidade, responde à desejada formação do sujeito crítico e participativo, verdadeiro cidadão do mundo (Osório, 2016).

Concluimos com um projeto de poesia, já desenvolvido em uma escola pública brasileira (2012 e 2013), que contou com a participação de professores de diferentes disciplinas e estagiários, futuros professores de Línguas. Sintetizamos, ao final, esses resultados que o grupo considerou positivos.

2. Educação e Cidadania Global

Ao final do século XX, já se questionava a incapacidade das sociedades de responder aos desafios impostos pela ampliação da exclusão social (apesar de todas as propostas de inclusão apresentadas até então, algumas delas questionáveis).

Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU, 2008) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015), entre outros, têm vindo a alertar para o agravamento da exclusão social crescente, cujas consequências se fazem sentir por todo mundo. Roldão (1999) já alertava para o contingente crescente de excluídos, “na sua grande maioria, alfabetizados e escolarizados sem

sucesso – na realidade, iletrados funcionais e desenraizados sociais – os elementos de todas as bolsas de exclusão ou marginalidade das sociedades actuais” (p. 32).

Vive-se, hoje, em um mundo cada vez mais globalizado e ao mesmo tempo mais desigual. As consequências dessa desigualdade são sentidas por toda parte, seja nos países mais ricos, seja naqueles de pobreza extrema. O fascismo vem ocupando espaços cada vez maiores, a tentativa de exclusão das populações mais vulneráveis é visível, o crescimento do preconceito e da discriminação também. Além desses aspectos, observamos um ataque sem precedentes aos recursos naturais que mantêm a sobrevivência da humanidade e o planeta pulsando. Nesse sentido, têm sido propostas ações com o objetivo de minimizar os efeitos desse avanço tanto da devastação da natureza quanto da barbárie iminente (Stengers, 2015).

A UNESCO lançou, em 2012, como parte do seu Programa de Educação, a Educação para a Cidadania Global (ECG), estabelecendo, como meta de implementação, o período 2014-2017 (UNESCO, 2015). São vários os países, no mundo todo, que já introduziram esse programa em seus currículos.

Trata-se de uma proposta curricular que se deve adequar às diferentes necessidades de cada país e de cada comunidade, mas que se baseia em princípios universais como os direitos humanos, a não-violência, o respeito e a solidariedade entre os povos, a sustentabilidade. Tal proposta deve prever o desenvolvimento, nas novas gerações, de habilidades, competências, valores e atitudes que permitam a transformação social almejada.

Esta é, sem dúvida, uma proposta arrojada, mas passível de ser concretizada, uma vez que várias iniciativas têm sido tomadas nesse sentido e alguns países já começam a incluir em seus currículos escolares não apenas conteúdos pré-estabelecidos, mas projetos que envolvam o desenvolvimento de valores relacionados à vida em sociedade. Temas como a saúde da mulher, o desemprego entre os jovens, o amor pela humanidade, encontram-se presentes em currículos nacionais de diversos países.

O importante é que todos convirjam para a mesma direção: a construção de uma sociedade mais justa.

A questão que se coloca então é: como conseguir inserir a ECG no currículo escolar? Como é possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e valores de solidariedade e respeito na educação das novas gerações?

2.1. Cidadania: educação e democracia

Apesar de fazer parte das orientações da UNESCO (2015) e do relatório Eurydice (Comissão Europeia, 2018), educar para a cidadania constitui-se um desafio que se pode concretizar desde que haja um engajamento de professores e a efetiva participação da comunidade escolar.

Segundo o relatório Eurydice (Comissão Europeia, 2018), quando o planeta mais necessita de mudanças significativas no comportamento humano, existe a necessidade de um esforço coletivo e colaborativo dos docentes visando ao desenvolvimento da proposta de ECG, uma vez que,

Não obstante a ênfase incidir sobre os alunos e as situações em contexto escolar, o relatório sublinha que os professores desempenham um papel vital no processo de aprendizagem e reconhece que as atividades fora da sala de aula (tais como visitas de estudo ou voluntariado em projetos comunitários) podem contribuir para os objetivos da educação para a cidadania. (Comissão Europeia, 2018, p. 6)

Sendo assim, desde os primeiros anos de escolaridade, deve estar presente no projeto pedagógico das escolas a preocupação com o desenvolvimento de valores e atitudes de convívio e interação pacífica entre os alunos, uma vez que, através dessa proposta de formação, será possível levá-los a “refletir sobre as próprias atitudes, comunicar e ouvir, argumentar e escutar os pontos de vista dos outros” (Comissão Europeia, 2018, p. 8). A exploração de temas transversais permite essa abordagem.

Quanto antes as crianças forem desafiadas a construir conhecimentos em todos os campos, incluindo a linguagem, a música e as artes, mais cedo desenvolverão competências e habilidades que lhes possibilitarão compreender melhor o mundo em que vivem. As aprendizagens ocorrerão normalmente, sem imposição ou pressão, de forma lúdica, de acordo com sua faixa etária (Lima, 2009).

Nessa perspectiva de formação, gradualmente, poderão ser alcançados os objetivos apontados no relatório europeu, ou seja, o sujeito será capaz de: interagir de forma eficaz e construtiva com os outros; desenvolver um espírito crítico; atuar de maneira socialmente responsável; e agir democraticamente (Comissão Europeia, 2018, p. 6).

Que percursos podem então ser trilhados para que se atinjam tais objetivos?

2.2 Mudança de paradigmas

Implementar a ECG e atingir os objetivos propostos requer uma transformação significativa no processo de ensino-aprendizagem, começando pela mudança de concepção de educação. Não se pode pensar apenas no sucesso acadêmico do indivíduo, mas em sua formação holística, como ser social.

É preciso compreender que o papel dos professores na mudança pretendida é fundamental, uma vez que

Esta intervenção, feita pelos professores, individualmente ou em equipa, vem condicionada pelo sistema de crenças, concepções e rotinas que sustentam o conhecimento prático dos professores, fruto da sua experiência profissional, mais ou menos reflectida, e que orienta as suas planificações e acções. (Alonso, 1998, p. 381)

Nesse processo, torna-se necessária também uma nova concepção de currículo (do latim “currere”: rota, caminho), que precisa ser entendido não apenas como um simples percurso escolar, com seus conteúdos e metas, mas também como um importante instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que se apresenta como “o conjunto de aprendizagens socialmente necessárias” (Roldão, 1999, p. 15) e que permite argumentar a favor da integração curricular-via interdisciplinaridade.

De acordo com Arroyo (2007), os currículos não refletem as necessidades da formação holística dos estudantes. Segundo Pacheco (2009), o currículo, “em Portugal e no Brasil, é legitimado pela ideologia de mercado, visível não pelas formas de privatização da escola, mas pela instauração de uma cultura curricular de prestação de contas” (p. 126). Assim sendo, é preciso que as propostas curriculares sejam repensadas e que nelas se garanta o direito aos educandos de acesso ao conhecimento acumulado na perspectiva de (re)construção de novos conhecimentos. Para tanto, como defende Lima (2007, p. 12),

As atividades para conduzirem às aprendizagens, precisam estar adequadas às estratégias de desenvolvimento próprias de cada idade. Em outras palavras, a realização do currículo precisa mobilizar algumas funções centrais do desenvolvimento humano, como a função simbólica, a percepção, a memória, a atenção e a imaginação.

É necessário também acrescentar que não se coloca em questão a mudança ou não dos conteúdos do currículo, mas de como proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento e à construção do pensamento crítico e independente (Elliot, 1995).

Além disso, torna-se fundamental que se articulem os currículos nacionais às necessidades oriundas das diferenças culturais e sociais tão presentes hoje nos contextos escolares (Osório, 2016) e na complexidade mundial.

Poderia a integração curricular promover a articulação pretendida nos projetos pedagógicos das instituições escolares?

2.3. A força do trabalho colaborativo

Para que se possa reorganizar as propostas pedagógicas nas escolas, visando a promoção da ECG, de acordo com Osório (2016, p. 124), é preciso “que se efetive a ruptura das rígidas fronteiras disciplinares através da integração curricular e se realize um trabalho interdisciplinar”. Essa ruptura, entretanto, somente será viável caso haja condição favorável para isso, como o envolvimento coletivo e solidário das equipes escolares, especialmente através do trabalho colaborativo que ultrapassa o conceito de cooperação, uma vez que implica a construção coletiva de projetos integrados desde o seu planejamento, até a avaliação final, passando pela sua execução.

Por isso, a ECG precisa ser construída a partir da formação e da conscientização de professores que se engajem à essa concepção de educação, pois, como afirma Paulo Freire (1987, p. 48):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças.

Eis, então, o grande desafio: promover a integração curricular, tendo em vista diferentes áreas do conhecimento que se encontram com objetivos distintos. Como então aproximar essas áreas e que elemento(s) pode(m) ser acionado(s)?

2.4. A linguagem e o relacionamento disciplinar

Sem dúvida, a linguagem constitui-se o elemento privilegiado para o desenvolvimento do processo de integração curricular, na medida em que a relação dialógica entre as diferentes áreas do conhecimento permite a reflexão sobre a potencialidade de projetos que contribuam para a construção de conhecimentos cada vez mais sólidos e profundos, o que pode se concretizar através da interação verbal, “verdadeira substância da língua” (Bakhtin & Volochinov, 2006, p. 125).

Em princípio, de acordo com Sardinha (2008, p. 14), a Língua Materna

desempenha, indiscutivelmente, um papel transdisciplinar. É através dela que se estudam outras disciplinas, pois contém um saber comum a todas elas, e é por via desta transdisciplinaridade que se pode chegar a uma pluridisciplinaridade.

Assim, é possível afirmar-se que o domínio da língua falada e escrita garante a transversalidade na aprendizagem das outras áreas do conhecimento, o que contribui para a formação da própria personalidade e para compreensão do mundo. É através da língua que se dá a interação com o outro e se constroem pontes (Bakhtin & Volochínov, 2006).

Tão importante quanto a língua falada e escrita, apresenta-se a linguagem artística, pois esta contribui tanto para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos quanto dos aspectos relacionados à afetividade, à sensibilidade e à criatividade, valores essenciais na formação humana (Osório & Martins, 2015; Osório, 2016).

Para Vygotsky (2000), a linguagem é um sistema simbólico que os sujeitos utilizam na mediação com o objeto do conhecimento, uma vez que é através dela que se constroem os conceitos e o conhecimento de mundo, as interações com o meio e com o outro.

Essa interação, referida por Vygotsky, constitui-se uma condição fundamental para a manutenção do e no contexto social, pois, como reforça Bakhtin (2010, p. 323), “eu não posso me arranjar sem o outro; eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim”.

Como então potencializar a linguagem na promoção da ECG e da integração curricular?

2.5. Poesia: contribuição para o desenvolvimento da linguagem e da ECG

Entre as possibilidades de atividades linguísticas em didática de línguas, o ensino da poesia emerge com potencialidade para construir novos conhecimentos e para, na perspectiva da ECG, integrar disciplinas (Osório, 2016).

A poesia desempenhou ao longo da história, de acordo com Matos (1999), diversas funções, ora com uma finalidade pedagógica, ora como expressão artística (com objetivos estéticos apenas). Para a autora, “desde a Antiguidade – com a República de Platão – se reconhecem efeitos da poesia na sociedade. [...] não se pode ignorar que esses efeitos [psicológicos, sociais, morais, políticos, etc.] existem. [...] [a literatura] tem efeitos no público: ensina, informa, moraliza, desmoraliza, diverte, etc.” (Matos, 1999, p. 39).

Entre os atributos da poesia hoje, segundo Eliot (1991), “dar prazer” constitui-se a principal função, reconhecendo, porém, sua função social mais ampla, pois, de acordo com este autor, a poesia “afeta a fala e a sensibilidade de toda a nação” (p. 35), e contribui, dessa forma, para a preservação de uma comunidade linguística e cultural.

A potencialidade do texto poético vai além, uma vez que contribui para ampliação do conhecimento que se tem do mundo, tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, o que leva Piqueras (2000, as cited in Ribeiro, 2009, p. 71) a afirmar que a poesia, pelo seu potencial comunicativo, contribui também para o desenvolvimento do espírito de tolerância e de liberdade, porque “humaniza os sentidos de todos os seres humanos e propicia o gozo pelo estético já que nos ensina a olhar poliedricamente a realidade”. Ainda segundo este autor, com características únicas, a poesia, por sua linguagem especial, torna-se um instrumento “anti-barbárie”, além de ser democrática, porque “é de todos para todos” (Ribeiro, 2009, p. 72), devendo, por isso, sair da clausura onde tem permanecido ao longo dos últimos tempos, para tornar-se mais uma aliada na defesa do respeito às diferenças e da paz entre os povos.

Além das dimensões do texto poético já apontadas, é preciso destacar sua estética, sua linguagem simbólica, sua musicalidade, suas possibilidades de interpretação, que possibilitam o exercício da reflexão. Todas essas características tornam a poesia um recurso linguístico relevante para a didática de línguas, para a integração curricular-via interdisciplinaridade e para o desenvolvimento da ECG.

De que forma, então, inserir a poesia na sala de aula?

2.6. Diferentes formas de desenvolver a didática da poesia

Vários autores argumentam sobre a necessidade do ensino da poesia no cotidiano da escola, assim como indicam formas de desenvolver atividades com o texto poético com os alunos desde o início da escolaridade, entre eles, Jean (1989), Jolibert (1994), Lajolo (2001), Martin (2010).

Estes autores têm demonstrado sua preocupação com a ausência da didática da poesia nas escolas, como afirma Martin (2010, p. 3), “[...] nous le savons, la poésie se trouve souvent délaissée si ce n’est instrumentalisée et donc détournée. Il semble qu’elle reste souvent à la porte de la classe ou qu’elle y perd son âme en y entrant”.

Este é um cenário real, devido à abordagem frequentemente inadequada do texto poético na sala de aula. Trata-se, entretanto, de uma aprendizagem necessária, prevista na maioria das propostas curriculares dos vários sistemas de ensino nos países espalhados pelo mundo e que pode contribuir para a ECG pelos recursos presentes na linguagem poética que potencializam o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico e da criatividade, dimensões necessárias à formação cidadã (Cerrillo & Atienza, 2010; Osório, 2016).

Como afirmam Cerrillo and Atienza (2010), com o ensino da poesia na escola não se espera formar poetas, mas proporcionar às crianças e jovens a oportunidade de conhecer textos poéticos para que percebam “que la poesía es algo útil porque hace ver las cosas de una manera diferente” (pp. 114-115). Por todos esses motivos, deve-se continuar a investir nessa aprendizagem.

O que se discute, então, não é ensinar ou não ensinar poesia, mas como essa aprendizagem pode ocorrer.

Diversos autores defendem o ensino da poesia logo no primeiro ciclo do ensino básico como forma de aproveitar as potencialidades da faixa etária de 6 a 10 anos, para promover, através do interesse que as crianças têm pelo lúdico e pelos jogos poéticos, a aprendizagem da leitura nesse período (Jolibert, 1994; Kelly, 2005; Lajolo, 2001; Wilson, 2005; entre outros).

Para tanto, torna-se fundamental o entusiasmo e o discernimento do professor na escolha das atividades propostas aos alunos, especialmente àqueles dos anos iniciais, uma vez que haverá necessidade da participação ativa dos docentes, possivelmente numa leitura ritmada, cadenciada, enfática, para que seus alunos sintam a mesma emoção pela qual esses professores previamente passaram

Em estudos realizados através de investigação-ação, constatou-se também que o ensino da poesia “abre novos caminhos para a exploração da riqueza expressiva, nas dimensões fonética, morfológica, sintática, semântica e imagística” (Pereira & Albuquerque, 2004, pp. 111-112), o que representa uma contribuição significativa para o desenvolvimento da linguagem dos alunos.

Além disso, são vários os autores que sugerem, ou mesmo defendem, o início das atividades com poesia através da leitura em voz alta. O importante mesmo é que as salas de aula se encham com poemas, pois os alunos precisam aprender a conviver num ambiente de leitura.

Nos anos iniciais, a produção de poemas pelos alunos deve ser incentivada e pode contar com o apoio do desenho e dos jogos de palavras, eficiente recurso para a alfabetização e desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico. Para tanto, os professores das séries iniciais poderão atuar colaborativamente com seus pares e haverá um projeto da escola.

Essa aprendizagem, nos anos mais avançados da escolaridade, pode ocorrer de forma interdisciplinar, com a participação de todas as disciplinas ou, ao menos, com a participação de professores da área das linguagens: a língua materna, as línguas estrangeiras, as artes, pois trata-se de um conhecimento necessário ao desenvolvimento humano, uma vez que a poesia “condensa recursos estilísticos únicos que não se encontram em mais nenhum tipo de texto, capta e expressa a realidade como nenhum outro tipo de texto e é um gênero literário com uma beleza única” (Ribeiro, 2009, p. 73). Por esse motivo, os adolescentes e os jovens não podem ser privados do contato estreito com o texto poético, uma vez que estão, ainda, construindo seu conhecimento de mundo.

Esse contato permanente com a poesia, através das atividades de leitura e escrita, contribui para desenvolver no aluno diversas habilidades. Uma delas é a memorização, importante para o seu desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento, como defende Sophia de Mello Breyner Andresen (as cited in Ribeiro, 2009, p. 85): “[...] é importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica conosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido, e a beleza da sua linguagem e da sua construção”. Outra capacidade importante é a criatividade, um dos principais objetivos estabelecidos nas propostas educacionais e, acredita-se, uma das mais importantes competências na formação de qualquer pessoa.

É fundamental, porém, que se aprenda poesia através da alegria e do prazer, numa escola “onde se brinca”, pois trata-se de uma atividade que passa

“por uma espécie de desconstrução da linguagem corrente de comunicação, uma desconstrução, evidentemente, de carácter lúdico” (Jean, 1989, p. 196). Especialmente, as crianças devem ser confrontadas com a plasticidade da poesia e reconhecer nela os elementos que contribuem para a representação da realidade objetiva.

Não se pode permitir, contudo, que o ensino do texto poético permaneça apenas no lúdico. Ele deve ir acompanhando os alunos em todos os níveis de sua escolaridade, para que, segundo Fonseca (1994, p. 175), possa proporcionar, aos estudantes mais avançados, o “prazer retardado e profundo da fruição estética e da experimentação imaginativa”.

3. Um projeto de poesia: experiência de construção e implementação

O relato de uma experiência realizada no Brasil, em uma escola pública de Ensinos Fundamental (6 a 14 anos) e Médio (15 a 17 anos), nos anos de 2012 e 2013, numa investigação-ação, pode contribuir para uma reflexão acerca da possibilidade de se implementar a ECG em quaisquer escolas. Trata-se de um projeto de poesia que se desenvolveu com a participação de professores de diferentes disciplinas (Português, Inglês, Matemática, História, Geografia e Arte), todos aqui identificados com nomes fictícios, e seus alunos. Houve ainda a participação de alunos estagiários da licenciatura em Letras, de uma universidade privada, a única da cidade.

Foram dois semestres de atividades, em dois anos (2012 e 2013). Nesse período, a equipe de professores aproveitou os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)¹ e se reuniu para pensar, construir e planejar as etapas do projeto de poesia.

No primeiro ano, a poesia esteve presente nas atividades da turma do 9.º ano durante o horário das disciplinas referidas acima. Esses alunos tiveram contato com diferentes poemas: de autores brasileiros e portugueses, de países africanos, também nas línguas inglesa e espanhola; pesquisaram publicações relacionadas ao tema proposto pelos professores – “Preconceito Racial”, e optaram pelo estudo mais aprofundado do poema “Lágrimas de Preta”, de António Gedeão; a seguir, passaram a produzir seus próprios poemas.

¹ HTPC – período de 2 ou 3 horas semanais (depende da carga-horária docente) destinado a reuniões pedagógicas.

A professora de Inglês, no início reticente, após uma pesquisa sobre autores ingleses e estadunidenses, decidiu apresentá-los também aos alunos que, por sua vez, também pesquisaram sobre Martin Luther King e o movimento negro, nos Estados Unidos, e sobre Nelson Mandela e o apartheid, na África do Sul. A partir desses estudos, esses alunos passaram a produzir, em inglês, seus próprios poemas.

Em todos os momentos, os estagiários participaram ativamente, em sala de aula, com os professores das diferentes disciplinas, os quais adequaram as atividades com poemas aos seus componentes curriculares. É de destacar, ainda, a participação da professora de Arte, cujos alunos, a partir dos textos poéticos, produziram trabalhos gráficos que foram expostos ao final do semestre, e todos (professores, estagiários e alunos) sentiram-se recompensados pelo resultado.

No primeiro semestre do ano seguinte (2013), os mesmos professores e estagiários desenvolveram o projeto com uma nova turma, desta vez do 1.º ano do Ensino Médio. O tema escolhido dessa vez foi “Violência contra a Mulher” e o envolvimento foi o mesmo por parte de todos. Novamente os professores optaram por um poema de Antônio Gedeão, “Calçada de Carriche”, para dar início às atividades em sala de aula. A escolha recaiu novamente sobre o mesmo poeta porque, de acordo com as observações feitas durante esta investigação, o grupo de professores considerou seu estilo adequado, diferente do que eles e os alunos já conheciam, e muito motivador.

Ao final dessas atividades, houve, novamente, no encerramento, a apresentação de todos os trabalhos dos alunos bem como de uma publicação dos poemas criados por eles.

3.1. Síntese da avaliação do projeto

Na avaliação realizada com os participantes do projeto, foi possível observar o impacto causado pela proposta desenvolvida. Entre os depoimentos colhidos junto aos professores, através de entrevistas semiestruturadas (Amado, 2013), e após análise de conteúdo (Bardin, 2009), pôde-se perceber a tomada de consciência sobre sua própria prática

Como já referido, a professora de Inglês que demonstrava algum receio em relação ao projeto, assim se expressou ao final:

[...] no começo eu falei: 'Ah, Inglês não vai entrar nessa... eu estou, mas não vou conseguir desenvolver muita coisa' [...] eu me sentia presa e não achava muitos caminhos [...] com o tempo, comecei a perceber que dá para trabalhar (poesia) em qualquer disciplina [...] [...] pela primeira vez apliquei uma poesia em Inglês (Dayse – Professora de Inglês).

Neste depoimento da professora de Arte, percebe-se que a proposta contida no projeto evidenciou a necessidade do recurso à pesquisa, tanto por parte dos professores e estagiários quanto por parte dos alunos, o que reforça a proposta para o desenvolvimento, nas escolas, da ECG:

[...] me interessei um pouquinho, não costumava trabalhar tanto [com poesia] e fui pesquisar [...] me aprofundi na literatura de cordel. Li livros, pesquisei... (Glória – Professora de Arte)

[...] tornou muito mais fácil o entendimento da África do ponto de vista histórico-geográfico. [...], não me limitava apenas a mencionar o nome do país [...] mas saber o nome do poeta daquele país, relacionar a maneira como ele pensava com a produção poética dele, com a história do país, com a geografia. [...] eu vergava mesmo o conteúdo técnico-formal da escola com o projeto, para justamente fazê-los [alunos] entender que uma coisa estava altamente ligada à outra... (Antônio – Professor de Geografia).

Por outro lado, rompeu-se o mito de que Matemática não consegue trabalhar de forma interdisciplinar, pois, de acordo com a professora dessa disciplina,

Com certeza [o projeto é viável]. Eu da área de exatas, né? [...] é o que mais acredito, coisas lúdicas [...] Lousa e giz, principalmente e só, não dá certo. Por exemplo, não dá pra ficar falando, falando, eles têm 14-15 anos. Aí sim [coletivamente], porque um sozinho não faz nada. [...] as crianças aprendem e brincam muito. (Eunice – Professora de Matemática)

Nas afirmações da professora de Português, pode-se observar a importância do trabalho colaborativo visando a uma educação de melhor qualidade:

[...] todos contribuíram... cada um dentro da sua área, dentro das suas limitações [...] acho que enriqueceu tanto os alunos [...]

perceberam que todos os professores estavam muito envolvidos [...] falando a mesma língua [...] o mesmo tema para ser discutido com eles, só que de forma diferente, cada um na sua disciplina. (Maria – Professora de Português)

A coordenadora pedagógica, que a princípio mostrava-se reticente quanto à relevância deste estudo, reforça, em sua avaliação, a importância do desenvolvimento do projeto que, como se observa, remete à ECG:

[os alunos} tiveram que debater, tiveram que escrever, refazer... desenharam [...]um tema desse abordado por cinco disciplinas, pelo menos, você senta e conversa com ele [o aluno] sobre o tema. Ele é adulto no tema... porque ele tem conhecimento. Pesquisou... tem conhecimento, escreveu... foi muito legal isso! (Heloísa – coordenadora pedagógica).

Quanto aos estagiários, através do depoimento da Luísa, é possível perceber a importância, na formação inicial de professores, da participação destes em projetos colaborativos e integrados como o de poesia. De acordo com Luísa,

[no estágio tradicional] o estagiário fica no cantinho da sala, sem participar de nada, e só observar como o professor dá aula [...] estágio conservador... você vai ficar num mundo isolado da sala de aula [...] a parte prática foi a mais interessante – a produção dos alunos [...] eles se envolveram mais ainda porque conseguiram enxergar a realidade deles [...] através de um poema que eu mostrei [...] eles fizeram um poema da realidade deles com o mundo da globalização no qual eles estão inseridos (Luísa – estagiária da licenciatura em Letras)

Esta avaliação foi realizada, com todos os envolvidos, após o término do projeto. De acordo com o grupo, o projeto de poesia deveria ser incorporado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, uma vez que demonstrou ser um conhecimento necessário aos alunos, numa perspectiva de formação plena, e que muito os motivou em todas as atividades.

Houve, porém, uma constatação geral bastante relevante: os alunos deveriam ter participado também da construção do projeto. Esse protagonismo teria sido importante para o desenvolvimento dessa proposta.

4. Considerações finais

Acreditamos, pelo estudo realizado, ser possível afirmar que:

Educar para a Cidadania Global é uma possibilidade real. Investir na didática de línguas em colaboração com as outras áreas do conhecimento também. Só assim será possível construir uma sociedade mais justa, fraterna e solidária, onde haja paz e abertura ao outro.

Educar para a Cidadania Global implica em empoderar os jovens para que eles sejam capazes de transformar o mundo, para que se formem, não para se tornarem melhores do que os outros, mas para que possam contribuir a fim de que os outros também ocupem seu lugar na sociedade, que tenham garantidos seus direitos de cidadania, independente de origem, de raça, de gênero, de religião, de condição socioeconómica.

Educar para a Cidadania Global constitui-se hoje uma necessidade para a sobrevivência da humanidade e para a preservação da vida do planeta.

Bibliografia

Alonso, M. L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola - uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.

Amado, J. (coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arroyo, M. (2007). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Ministério da Educação.

Bakhtin, M. (2010). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5th ed., Trad. Paulo Bezerra). Forense Universitária.

Bakhtin, M., & Voloshinov, V. N. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Hucitec.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Cerrillo, P. C., & Atienza, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Comissão Europeia (2018). *Síntese Eurydice - A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa 2017*. http://publications.europa.eu/resource/cellar/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0009.01/DOC_1

Eliot, T. S. (1991). *De poesia e poetas*. Brasiliense.

- Elliot, D. J. (1995). *Music matters*. The Oxford University Press.
- Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17th ed.). Editora Paz e Terra.
- Jean, G. (1989). *Na escola da poesia*. Instituto Piaget.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças produtoras de textos* (Trad. Walkiria M.F. Settineri e Bruno Charles Magne). Artes Médicas.
- Kelly, A. (2005). "Poetry? Of course we do it. It's in the National Curriculum." Primary children's perceptions of poetry. *Literacy*, 39(3), 129-134.
- Lajolo, M. (2001). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (6th ed.). Editora Ática.
- Lima, E. S. (2007). *Neurociência e aprendizagem*. Inter Alia.
- Lima, E. S. (2009). A criança e a educação fundamental de 9 anos. www.elvirasouzalima.blogspot.com/2009/11/crianca-e-educacao-fundamental-de-9.html
- Martin, S. (2010). Les poèmes au coeur de l'enseignement du français. *Le Français Aujourd'hui*, (169), 3-4.
- Matos, M. V. (1999). As funções da Literatura. In M. I. Rocheta & M. B. Neves (Orgs.), *Ensino da Literatura: Reflexões e propostas a contracorrente* (pp. 39-45). Edições Cosmos e Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Osório, R. (2016). *A poesia promovendo o trabalho integrado e colaborativo na escola: uma contribuição à formação de professores da Educação Básica* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/15762>
- Osório, R., & Martins, F. (2015). A poesia de volta à escola: uma contribuição à formação inicial e continuada de professores. *Indagatio Didactica*, 7(1), 42-57.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143.
- Pereira, M. A., & Albuquerque, M. F. (2004). Caminhos da Criatividade na produção escrita dos alunos: contributos para uma didáctica possível da poesia. In M. H. Sá, M. H. Ançã & A. Moreira (Coords.), *Transversalidade em didáctica das línguas - Estudos temáticos 2* (pp. 103-115). Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, J. M. (2009). *A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: das Orientações curriculares às decisões docentes* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.
- Sardinha, M. G. (2008). A leitura na Escola. A Escola em leitura. In C. M. Sá & M. E. Martins (Orgs.), *Actas do Seminário Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. (pp. 8-17). Universidade de Aveiro.

Stengers, I. (2015). *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. Cosac & Naify.

UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>

Vygotsky, L. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Wilson, A. (2005). Signs of progress': reconceptualizing response to children's poetry writing. *Changing English*, 12(2), 227-242.

Intercultural Citizenship for all through CLIL in mandatory schooling in Portugal

Ana Leão
CETAPS
aleao@fcsh.unl.pt

Abstract:

UNESCO's appeal (2017) to promote a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity through education has become more compelling due to the Covid-19 pandemic. Therefore, an educational focus on "national citizenship" is a major limitation in a world increasingly affected by global issues in social, cultural, political, economic, and environmental dimensions. A response to this plea in education might be possible within an interdisciplinary perspective in which school subjects such as Citizenship and English hold no borders. Several researchers recommend innovative symbioses between Foreign Language Education (FLE) and Citizenship Education (CE) through Content and Language Integrated Learning (CLIL) for a broader understanding of citizenship. However, in Portugal CLIL projects are assigned to subjects other than Citizenship. The goals of those initiatives are mainly related to developing English linguistic competence and content knowledge acquisition. This article describes an empirical study which involves two disengaged and less academic groups of learners in the eighth year of mandatory education in Portugal. During one school year (2019-2020), students had the opportunity to learn English and Citizenship through two CLIL models. The study examines if learners develop democratic competence. This empirical study relies on qualitative and quantitative methods to analyse the learning process and the longitudinal progress. The study provides evidence that learning English and Citizenship through CLIL in mandatory schooling in Portugal create more opportunities to develop competences to live and act democratically in a diverse and global world, especially for disengaged learners with low school achievement.

Keywords: Citizenship; CLIL (Content and Language Integrated Learning); EFL (English as a Foreign Language); Global Competence; ICE (Intercultural Citizenship Education).

Resumo:

O apelo da UNESCO (2017) para se promover uma cultura de paz e não violência, uma cidadania global e a valorização da diversidade cultural, por meio da educação, tornou-se mais urgente devido à pandemia de Covid-19. Portanto, centrar a educação na “cidadania nacional” é uma das principais limitações num mundo cada vez mais afetado por questões globais nas dimensões social, cultural, política, económica e ambiental. Uma resposta a esse apelo pode ser possível dentro de uma perspetiva interdisciplinar, em que disciplinas como Cidadania e Inglês não têm fronteiras entre si. Vários investigadores recomendam combinações inovadoras entre a Educação de Língua Estrangeira (ELE) e a Educação para a Cidadania (EC) através da Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua (em inglês, CLIL), para uma compreensão mais ampla de cidadania. No entanto, em Portugal, os projetos CLIL envolvem outras disciplinas, que não a Cidadania, e os objetivos dessas iniciativas estão principalmente relacionados com o desenvolvimento da competência linguística da língua inglesa e a aquisição de conhecimento de conteúdos. Este artigo descreve um estudo empírico que envolve dois grupos de alunos, desinteressados pela escola e com fraco desempenho académico, do oitavo ano do ensino obrigatório em Portugal. Durante um ano letivo (2019-2020), estes alunos tiveram a oportunidade de aprender Inglês e Cidadania por meio de dois modelos de CLIL. O estudo examina se os alunos desenvolvem competência democrática. Este estudo empírico baseia-se em métodos qualitativos e quantitativos para analisar o processo de aprendizagem e o progresso longitudinal. O estudo fornece evidências de que aprender Inglês e Cidadania através de CLIL, na escolaridade obrigatória em Portugal, cria mais oportunidades de desenvolver competências para viver e agir democraticamente num mundo diversificado e global, especialmente para alunos desinteressados pela escola,

Palavras-chave: AICL (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua); Cidadania; Competência Global; ILE (Inglês como Língua Estrangeira); ECI (Educação para Cidadania Intercultural).

Resumen:

El llamamiento de la UNESCO (2017) para promover una cultura de paz y no violencia, una ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural a través de la educación, se ha vuelto más convincente debido a la pandemia de Covid-19. Por ello, un enfoque educativo en “ciudadanía nacional” es una de las mayores limitaciones en un mundo cada vez más impactado por

problemas globales en las dimensiones social, cultural, política, económica y ambiental. Una respuesta a este llamamiento podría ser posible con una perspectiva interdisciplinaria en la que asignaturas como Ciudadanía e Inglés no tengan fronteras entre sí. Varios investigadores recomiendan combinaciones innovadoras entre la Educación de Lenguas Extranjeras (ELE) y la Educación para la Ciudadanía (EC), a través del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) para una comprensión más amplia de la ciudadanía. Sin embargo, en Portugal, los proyectos AICLE se asignan a otras asignaturas, y no a la Ciudadanía, y los objetivos de esas iniciativas están relacionados principalmente con el desarrollo de la competencia lingüística inglesa y la adquisición de conocimiento de contenidos. Este artículo describe un estudio empírico con dos grupos de estudiantes, desinteresados por el aprendizaje y con bajos resultados académicos, en el octavo año de educación obligatoria en Portugal (2º de la ESO). Durante un año escolar (2019-2020), los estudiantes tuvieron la oportunidad de estudiar Inglés y Ciudadanía a través de dos modelos distintos de AICLE. El estudio examina si los alumnos desarrollan la competencia democrática. Este estudio se basa en métodos cualitativos y cuantitativos para analizar el proceso de aprendizaje y el progreso longitudinal. El estudio evidencia que aprender Inglés y Ciudadanía, a través del AICLE en la educación obligatoria en Portugal, crea más oportunidades de desarrollar competencias para vivir y actuar democráticamente en un mundo diversificado y global, especialmente para los estudiantes desinteresados por el aprendizaje.

Palabras clave: AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos e Lenguas Extranjeras); Ciudadanía; Competencia Global; ECI (Educación para la Ciudadanía Intercultural); ILE (Inglés como Lengua Extranjera).

Résumé:

L'appel de l'UNESCO (2017) pour promouvoir une culture de la paix et de la non-violence, la citoyenneté mondiale et l'appréciation de la diversité culturelle à travers l'éducation est devenu plus urgent en raison de la pandémie de Covid-19. Par conséquent, centrer l'éducation sur la « citoyenneté nationale » est l'une des limitations majeures dans un monde de plus en plus affecté par des problèmes globaux liés aux dimensions sociales, culturelles, politiques, économiques et environnementales. Une réponse à ce plaidoyer pourrait être possible dans une perspective interdisciplinaire dans laquelle les matières scolaires telles que la citoyenneté et l'anglais n'ont pas de frontières. Plusieurs théoriciens recommandent des combinaisons innovantes entre l'enseignement des langues étrangères et l'éducation à la citoyenneté par le biais de l'apprentissage intégré au contenu et langue pour une compréhension plus large de la citoyenneté. Cependant, au Portugal, les projets EMILE sont affectés à des matières, autres que la citoyenneté, et les objectifs de ces initiatives sont surtout liés au développement des compétences linguistiques en anglais et à l'acquisition de connaissances

sur le contenu. Cet article décrit une étude empirique avec des groupes d'apprenants désengagés et moins académiques en huitième année d'enseignement obligatoire au Portugal. Pendant une année scolaire (2019-2020), ces apprenants ont eu l'opportunité d'apprendre l'anglais et la citoyenneté grâce à l'apprentissage intégré du contenu et de la langue. L'étude examine si les apprenants développent des compétences démocratiques à travers l'application de ces deux modèles EMILE différents. Cette étude empirique s'appuie sur des méthodes qualitatives et quantitatives pour analyser le processus d'apprentissage et la progression longitudinale. L'étude prouve que l'apprentissage de l'anglais et de la citoyenneté par le biais de l'EMILE dans la scolarité obligatoire au Portugal crée plus d'opportunités de développer des compétences pour vivre et agir démocratiquement dans un monde diversifié et global, en particulier pour les apprenants désengagés.

Mots-clés: ALE (Anglais comme Langue Étrangère); Citoyenneté; Compétence Globale; EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère); ECI (Éducation à la Citoyenneté Interculturelle).

1. Introduction

Global economic imbalance, dramatic environmental transformations, international mobility, population diversity intensification, shifts in social structures, impacts on people's occupations, and technological advances, among several other changes, are happening so fast that education is not keeping pace. Education must be ahead and provide relevant curricula for the world of the future (UNESCO, 2020). Children and young people need to develop competences that help them become "adaptable and versatile" (Fadel et al., 2015, p. 3) to face the dynamic changes happening in our world.

All subjects should develop individual and collective understanding of affiliation to a global and democratic, fair and sustainable citizenship (Pennacchiotti et al., 2020) and, in particular, Foreign Language Teaching (FLT). Breidbach asserts that FLT and Citizenship Education (CE) should be understood as a single subject because plurilingualism is crucial for participation in democratic and other social processes in multicultural societies (2003). Byram suggests that Content and Language Integrated Learning (CLIL) is one appropriate method for this combination (2008a). Arguments in favor of CLIL argue that it is a "teaching method that can help motivate young people to learn languages – especially those not

performing well in mainstream language instruction – and increase their level of confidence” (*Eurydice Brief Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, 2017, p. 13). Moreover, research evidence has already established that CLIL and citizenship contents in the FL classroom provide opportunities to develop competences for a culture of democracy (Byram, 2018; Porto, 2018b; Yulita, 2018).

However, CLIL is “a relatively new phenomenon in Portugal” (Ellison, 2018, p. 17), with some scattered projects involving the teaching of traditional curricular content such as Social Studies and History through English in mandatory schooling (Ellison & Santos, 2018). In addition, little research on CLIL through “longitudinal studies incorporating quantitative and qualitative research methods, case studies” have been conducted in Portugal (Ellison, 2018, p. 16).

Although the first CLIL project to gain recognition in Portugal was undertaken in French (Ellison & Santos, 2018), English, as a compulsory FL starting in primary school, has been the main FL used in CLIL (Ellison, 2018). English is the language of the Internet, games, social media, films and music, which prompts young people to an internationalist position. Therefore, English as a Foreign Language (EFL) becomes an important means to reach an internationalist point of view attached to an intercultural dimension necessary for democracy beyond the limits of the nation (Byram, 2018).

Hence, this study aims at filling the gap in the research on CLIL pedagogy, involving Citizenship and EFL in mandatory schooling with disengaged learners in Portugal. Innovative approaches to CLIL pedagogy may draw advantages to the Portuguese educational system to accomplish the goals enacted in *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [Learners’ Outbound Profile at the End of the Compulsory Education]* (Martins et al., 2017). This reference document, complying with inclusion as a principle, states that all learners are expected to think creatively, critically, and autonomously to face the challenges which arise today in “pluralist societies, culturally diverse and in tension, in a space, some authors have been calling ‘post-national’ or ‘transnational’” (Rodrigues et al., 2016, p. 6). Hence, this article argues that CLIL pedagogy can be promoted in challenging social contexts with disengaged learners and provide them with an education that transcends localisms and “acknowledges global political, social or cultural issues in their full dimension” (Breidbach, 2003, p. 20).

2. Foreign Language Education as key for a Culture of Democracy

Pursuing the educational aims previously described, this article focuses on several frameworks that are essential to creating learning experiences for the development of intercultural and democratic competences: the Intercultural Citizenship Education (ICE) framework by Byram (2008a); the *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe, 2018a, 2018b, 2018c) and the *PISA Global Competence Framework* (OECD, 2018).

2.1. A political dimension to understand the world in language learning – Intercultural Citizenship Education

The ICE framework by Byram may help FL teachers in the formulation of teaching and educational objectives within compulsory schooling because neither the member states of the European Union (EU) nor the Council of Europe (CoE) have a language policy for what Byram defines as “intercultural citizenship” (2008a). ICE is a framework that promotes a fusion between political education and language education. It expands the concept of intercultural communicative competence (Byram, 1997) to intercultural political competence (Byram, 2008). Byram considers that citizenship and FL may get reciprocal gains from each other, i.e., “there is potential for enrichment of the international dimension of political education and the political dimension of language education, resulting in intercultural political competence” (2008a, p. 177).

Therefore, language education should insert political education orientations: evaluative, cognitive, and action. Starting with the evaluative orientation, Byram suggests that learners should be aware that values and ideological perspectives are culturally determined. Thus, political education broadens language education, focusing on the recognition of universal rights, and the trust in democratic principles which may work as “explicit criteria”, already mentioned in Byram’s model (1997). Regarding the cognitive orientation, language educators may link their focus on cultures, political processes, and institutions with contents of political education, such as lifeworld, society, democracy, and globalization. These objectives of political knowledge together with other goals, such as recognizing, summarizing material, arguing, reflecting, critically analyzing, are important for the mediation of conflicting ideologies, already

present in the practice of intercultural competence. Concerning the action orientation, Byram states that democratic procedures must be questioned, and political goals of cooperation and conflict resolution must imply skills of discovery and interaction, which are the abilities to acquire new knowledge of culture and operate knowledge, skills and attitudes to communicate and interact (Byram, 2008a). For this reason, Byram suggests that teachers should aim at planning projects in which learners do both: think and act. Following this trend, Porto (2018b) and Yulita (2018) have been working on pedagogical interventions, exploring more opportunities to develop competences for democratic culture, using human rights as “explicit criteria.”

Ultimately, Byram aims at the usefulness and the educational value of language teaching and learning to the many in compulsory education (2008a). Within the ICE approach, all learners “can and should engage with the international globalized world in which they participate” (Byram, 2008a, p. 229).

CLIL, as an interdisciplinary approach, presents learning benefits not only to raise global citizenship awareness (Coyle, 2006) but also to develop intercultural knowledge and understanding (Marsh & Frigols Martin, 2009). Dalton-Puffer, on the other hand, considers that intercultural opportunities must be created through intentional pedagogical actions because teaching through a FL does not automatically develop intercultural competence in CLIL classrooms (2011). Therefore, combining Foreign Language Education (FLE) and Citizenship Education (CE) might be an effective proposal (Byram, 2008b). In Byram’s viewpoint, successful CLIL lessons of citizenship education should combine the 4Cs as one may see in Table 1:

Content	Progression in knowledge, skills and understanding related to specific elements drawn from curricula for CE.
Communication	Using language to learn – whilst learning to use FL as medium for doing CE.
Cognition	Developing thinking skills which link concept formation (abstract and concrete), understanding and language as in intercultural competence – <i>savoir apprendre, savoir comprendre, savoirs, savoir faire, savoir s’engager</i> .
Culture	Exposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepens awareness of otherness and self. And concepts of ‘otherness’ in citizenship – international civil society.

Table 1 – 4Cs Framework in the Foreign Language Classroom
Source: Byram (2008b)

The ICE 4Cs framework should be put in practice through class exchanges, whether real or virtual (Byram, 2008b). Learners become engaged in real-life tasks with other learners from other countries about real-life issues so as to reflect, compare and act. This way, CLIL materializes the vision of language teaching for intercultural citizenship, which is more appropriate for the needs of a 21st century education, overcoming its “structural, utilitarian, market-driven and Eurocentric” characteristics” (Porto, 2018a, p. 1). Starkey also suggests correspondence with a pen friend through virtual language laboratories about topics within the domain of citizenship to provide content for communication (2002).

2.1. The democratic and intercultural competences combined in a framework – the *Reference Framework of Competences for Democratic Competence*

The Council of Europe posits that educational systems should prepare learners to participate effectively in intercultural dialogue and, simultaneously, in a culture of democracy (2016). For this reason, the Reference Framework of Competences for Democratic Competence (RFCDC) proposes a conceptual model of 20 competences composed of values, attitudes, skills and knowledge, and critical understanding (Table 2).

Values	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Valuing human dignity and human rights - Valuing cultural diversity - Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law 	<ul style="list-style-type: none"> - Openness and to other beliefs, world views and practices - Respect - Civic mindedness - Responsibility - Self-efficacy - Tolerance of ambiguity
Competence	
Skills	Knowledge and critical understanding
<ul style="list-style-type: none"> - Autonomous learning skills - Analytical and critical thinking skills - Skills of listening and observing - Empathy - Flexibility and adaptability 	<ul style="list-style-type: none"> - Knowledge and critical understanding of the self - Knowledge and critical understanding of language and communication - Knowledge and critical understanding of the

<ul style="list-style-type: none"> - Linguistic, communicative and plurilingual skills - Co-operation skills - Conflict-resolution skills 	<p>world: politics of the world: politics, law, human rights, culture, cultures, religions, history, media, economies, environment, sustainability</p>
--	--

Table 2 – The RFCDC domains
Source: Council of Europe (2018b, p. 38)

In this document, democratic competence is conceptualised as the “ability to mobilise and deploy relevant psychological resources (namely values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding) in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities presented by democratic situations” (Council of Europe, 2018b, p. 74). Intercultural competence is considered an integral component of democratic competence because in culturally diverse democratic societies citizens require a set of resources to respond democratically to intercultural encounters (Council of Europe, 2018b).

This framework, for Foreign Language (FL) educators, is very useful because the ICE framework does not present a proposal for learning outcomes and/or levels of proficiency. The RFCDC presents two sets of descriptors, which are “statements to concrete observable behaviour of a person”, divided into three levels of proficiency: basic, intermediate, and advanced (Council of Europe, 2018c, p. 11). The descriptors serve as a reference for FL educators, for example, when planning educational interventions and to support the assessment of the level of development of democratic competence, as is the case of this research.

2.2. Assessing the effectiveness of teaching practices – PISA global competence framework

In line with the democratic competence domains provided by the RFCDC (OECD, 2018), the OECD PISA proposes a global competence framework developed by several experts in citizenship and intercultural education such as Barrett and Deardoff (OECD, 2019).

Global competence is a complex capacity that enables individuals to “examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully with others,

and take responsible action toward sustainability and collective well-being” (OECD, 2018, p. 4). It is, thus, composed of four interconnected dimensions: knowledge, skills, attitudes, and values. The main difference between democratic competence and global competence is mainly the terminology and the focal point of each framework: the former is focused on developing democratic competence within the European societies and the traditions of European education processes. Yet, it intends to develop civic-mindedness so that learners exercise “the obligations and responsibilities of active citizenship at either the local, national or global level” (Council of Europe, 2018c, p. 17). The latter highlights the need “to integrate global, international and intercultural perspectives throughout the curriculum and in classroom activities” in education systems within the OECD countries (OECD, 2018, p. 7).

The assessment of global competence consists of a cognitive part and a background questionnaire to evaluate 15-year-old learners (OECD, 2019) within the OECD countries. The cognitive assessment focuses on knowledge and cognitive skills, such as evaluating information and actions, and identifying biases or gaps in information. In the background questionnaire, learners are asked to self-report information on the following: knowledge about global issues; knowledge about intercultural communication; adaptability to different cultural environments; perspective-taking skills; openness towards cultural others and global mindedness.

In sum, this framework, as the previous ones, provides a validated tool to collect information before and after the implementation of the CLIL models and check on the longitudinal development of democratic competences.

3. Intercultural Citizenship Education through CLIL – two case studies in Portugal

Existing research evidence has already established that interdisciplinary projects such as CLIL and citizenship contents in the FL classroom provide opportunities to develop competences for a democratic culture (Byram, 2018; Porto, 2018b; Yulita, 2018), and to prepare “adaptable and versatile” citizens for the 21st-century challenges (Fadel et al., 2015). Nonetheless, experiences with CLIL in Portugal are assigned to Social Studies and Expressions in primary education, and History and Science in lower secondary (Ellison, 2018). Hence, this study aims at filling the gap in

the research on CLIL pedagogy, involving Citizenship and EFL in mandatory schooling with disengaged learners in Portugal.

3.1. The design and methodology of two case studies

The researcher is a full-time English teacher in mandatory schooling in Portugal and holds experience in coordinating educational modules for disengaged learners. Therefore, she was interested in checking how interdisciplinary approaches, which imply learning citizenship and English, may contribute to democratic competence development in learners. Two different symbioses between Citizenship and English as Foreign Language (EFL) were conceptualised to develop democratic competences in disengaged 8th graders aged 12 to 14 within A1 and A2 level of English during one school year (2019-2020). Following the suggestions to design CLIL models by Coyle et al. (2010), this work adopts the methodological format of two case studies to examine how CLIL model B3 and CLIL model B4 bring forward democratic competence processes and outcomes in disengaged learners at a cluster of schools in Portugal.

Alpha Class (n = 20 learners) benefits from CLIL model B3, which implies teaching the mandatory Citizenship discipline in English. Another group of the same school level and age, Beta Class (n = 20 learners), benefits from CLIL model B4, which entails teaching citizenship contents in the English classes through an international project with partners from Spain and Turkey. The CLIL models were devised within a competence-based curriculum approach based on the descriptors formulated in the RFCDC and the ICE frameworks.

Regarding CLIL model B3, the researcher created a citizenship curriculum from scratch for Alpha Class, including topics such as democracy, citizenship, representativity and participation, inclusion, interculturality, human rights, the global world and Covid-19, gender equality, sustainable goals, teen activities, and quality education. Learners were supposed to reflect, discuss, and work in groups to accomplish the tasks. All tasks were learner-centred so that learners could experience democratic dynamics. Each learner had specific duties within the group but worked towards common goals: to debate ideas in an environment of trust, manage perspective-taking, finish tasks and present their conclusions to the

class. This model implied explicit citizenship contents, but there was no international project involved.

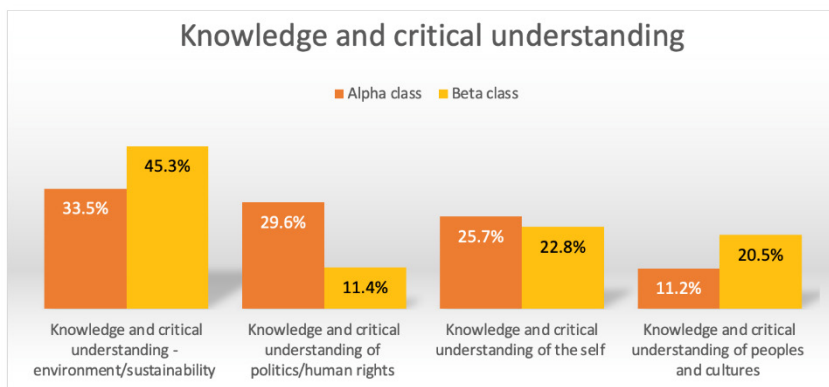
CLIL model B4 implied several learning activities. For example, interaction with digital pen friends from Spain and Turkey through messaging and chatting on eTwinning platform and Google Slides application; collaborative strategies to produce a Google Slides presentation about positive and negative aspects of their school and hometown. Learners did oral presentations about their outcomes, including their partners' views on their school and hometown; communication through video conferencing, sharing messages of Peace and Hope, playing Kahoot with partners about their projects. This model entailed implicit citizenship content.

Within a pragmatic paradigm, a methodology based on the nature of the questions that researchers ask (Creswell & Creswell, 2018), this study drew on qualitative and quantitative methods. The investigation resorted to the RFCDC descriptors and relied on the qualitative content analysis (Schreier, 2012), to examine the democratic learning process, using participant-generated textual data (portfolios and e-portfolios). It also counted on quantitative analysis, such as descriptive statistics (Mertens, 2015; Neuman, 2016) to research the democratic learning progress through pre and postquestionnaires. These questionnaires were based on the global competence background questionnaire (OECD, 2018) and its constructs (see Tables 3 and 4).

3.2. Results and Discussion

The RFCDC provided a theoretical background to the Qualitative Content Analysis. The participants-generated textual data were divided into units of coding, resorting to a Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) to generate codes based on the RFCDC competences to help interpret data. There were some adjustments to some wording of the competences, namely the *Knowledge and critical understanding of the world*, so that the topics that the learners worked were clearer. The following charts summarise the qualitative analysis of one year two classes' textual data. The cross-case analysis represented here in charts is the summary of the learners' voices, which due to the word limitation of this article is not possible to demonstrate.

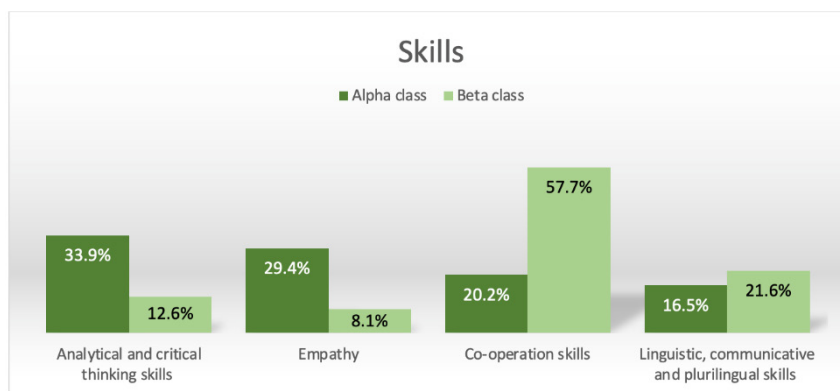
According to the qualitative content analysis (QCA), the participants-generated textual data demonstrate that both CLIL models provide opportunities to develop a wide range of democratic competence clusters. Although the clusters of competences “are unlikely to be deployed individually” (Council of Europe, 2018d, p. 19), the following analysis describes all competences separately under each domain so as to clarify the competences that emerge from CLIL models B3 and B4 during the learning process.



Graph 1 – Knowledge and critical understanding
Source: extracted from MAXQDA

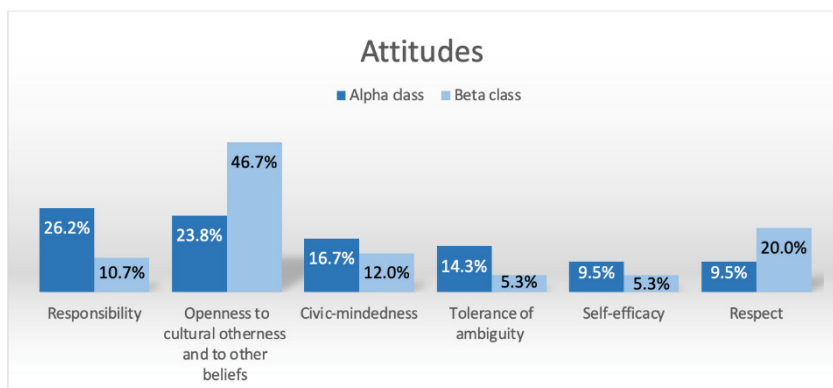
The results of QCA visualised in graph 1 show that Alpha Class developed *Knowledge and critical understanding of the world* concerning the environment/sustainability, politics and human rights because CLIL model B3 is more focused on explicit topics that are relevant to develop procedural knowledge, critical understanding, and analytical skills. On the other side, Beta Class developed competence within the knowledge of the world concerning the environment/sustainability because CLIL model B4 pinpoints intercultural communication through an international project in which learners choose local issues regarding their schools and hometown to compare with their partner’s contexts, such as environment and peace/justice. Moreover, learners could talk about themselves, their opinions, and worldviews with their eTwinning partners, which may explain why Knowledge and critical understanding of the self comes in second place.

Concerning *Skills*, Alpha recognised and understood explicit criteria to evaluate social and political phenomena around them through political education contents. Alpha developed skills, such as selecting materials, reflecting, critically analysing, and arguing around topics such as human rights, democracy, and supranational institutions. Due to the international project in CLIL model B4, Beta developed more “co-operation” and “linguistic, communicative and plurilingual skills”, confirming theory (Byram, 2008a, p. 179). The participant-generated extracts confirm collaboration work and communicative processes between the eTwinning partners (Graph 2).



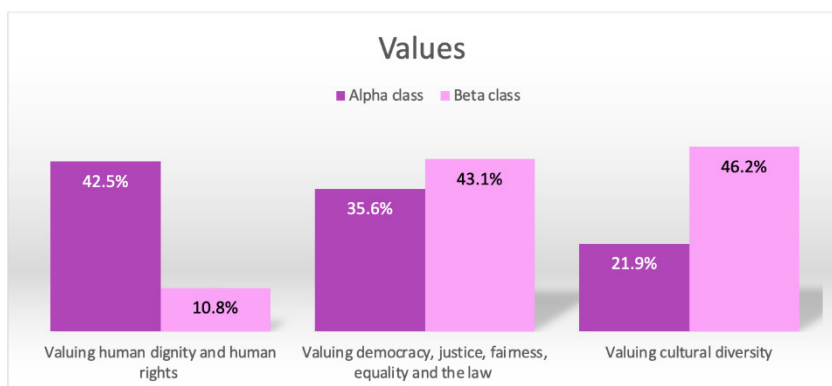
Graph 2 – Skills
Source: extracted from MAXQDA

Extracts from both classes show evidence of the (six) *Attitudes* that are significant for a culture of democracy, as visible in Graph 3. Despite CLIL model B3 did not imply collaboration with international partners, which involves willingness to hold oneself accountable for one’s own actions and openness to different cultural affiliations, Alpha Class showed “responsibility” and “openness to cultural otherness and other beliefs”. All topics and tasks within model B3 were important to develop overall mental orientations, “which the individual adopts towards someone or something” (Council of Europe, 2018b, p. 141). However, Beta presents more clear development of attitudes of “openness to cultural otherness” and “respect”, which may result from the collaboration work between the eTwinning partners.



Graph 3 – Attitudes
Source: extracted from MAXQDA

In what regards *Values*, determined by the characteristics of the CLIL models, one may confirm that Alpha Class developed values related to human rights and citizenship issues, while Beta developed competences related to “valuing cultural diversity”. CLIL model B3 provided opportunities that might have brought out some values through the democratic processes in the classroom, such as learning-by-doing in the group. The sets of values developed in this citizenship module show that learners developed competences based on democratic values, without which they may slip to anti-democratic judgments, decisions, and actions (Council of Europe, 2018b). Due to the design of CLIL model B4, Beta Class developed awareness of “valuing cultural diversity” and “valuing democracy, justice, fairness, equality and the law” which are the outcomes of the experiential learning through the intercultural experience (Graph 4).



Graph 4 – Values
Source: extracted from MAXQDA

The quantitative analysis (QA) of the learners’ self-report questionnaires, regarding learning progress, confirms the differences and similarities between Alpha and Beta classes, already detected in the QCA analysis. The Likert scales of the questionnaire ranged between 1 to 4 and 1 to 5, as one may read in column ‘Answer type’ (Table 3).

Bearing in mind the prequestionnaire results in both classes, Beta’s starting point is already higher than Alpha’s in all constructs in the prequestionnaire before CLIL modules, except in the construct “Global mindedness”.

Constructs		Alpha			Answer type	Beta			Top Progress
		Δ^2	Pre \bar{x}^3	Post \bar{x}		Δ	Pre \bar{x}	Post \bar{x}	
1	Awareness of global issues	0.4	2.1	2.6	Scale 1-4	0.0	2.5	2.5	Alpha
2	How important is learning English	0.3	3.9	4.3	Scale 1-5	0.1	4.1	4.1	Alpha
3	Interest in learning about other cultures	0.3	3.5	3.8	Scale 1-5	0.2	3.6	3.8	Alpha

² The capital letter Δ (delta) symbolises change. It means the difference between a pair of numbers (Comenetz, 2002, p. 42). The column with the symbol Δ represents the difference between pre \bar{x} and post \bar{x} . All digits rounded to the first decimal case to obtain a simpler representation.

³ The symbol \bar{x} represents the weighted mean value of all scores divided by the number of answers.

4	Respect for people from other cultural backgrounds	0.2	4.2	4.4	Scale 1-5	0.1	4.3	4.3	Alpha
5	Perspective-taking	0.4	3.7	4.0	Scale 1-5	-0.1	3.9	3.8	Alpha
6	Global mindedness	0.4	3.3	3.7	Scale 1-5	0.4	3.2	3.6	Beta

Table 3 – Quantitative analysis of constructs (1-6): mean values (\bar{x}) and delta values (Δ)
Source: researchers' own development

Constructs	Answer Type	Alpha's responses (n =20)					Quest. results	Beta's responses (n = 20)					Top Progress	
		a) ⁴	b)	c)	d)	e)		a)	b)	c)	d)	e)		
7	Learners' engagement regarding global issues	Choose options	18	4	8	8	3	Pre	14	1	10	6	9	Alpha
			18	1	12	7	5	Post	15	3	9	3	4	
			=	-3	+4	-1	+2	Δ	+1	+2	-1	-3	-5	
8	Intercultural contacts	Yes/No	20					Pre	16					Beta
			19					Post	20					
			-1					Δ	+4					
	Interest in intercultural contacts	Yes/No	19					Pre	17					
			19					Post	20					
			=					Δ	+3					
	English in the intercultural contacts	Yes/No	10					Pre	14					
			14					Post	17					
			+4					Δ	+3					

Table 4 – Quantitative analysis of constructs (7-8) and progress
Source: researchers' own development

Although Alpha Class presented lower starting points, learners demonstrated better learning progress in six out of eight constructs: awareness of global issues, how important is learning English, interest in learning about other cultures, respect for people from other cultural backgrounds, and perspective-taking (Table 3). Beta Class overcame Alpha in the following constructs: intercultural contacts, interest in intercultural

⁴ Chart key – a) I reduce the energy at home to protect the environment; b) I choose products for ethical or environmental reasons; c) I keep myself informed about world events via sites online; d) I participate in favour of environmental protection; e) I regularly read websites on international social issues.

contacts, using English in intercultural contacts (Table 4), and global mindedness. Yet, the QA demonstrates that Beta consolidates some constructs that were already strong, for example, “How important is learning English” and “Respect for people from other cultural backgrounds”. Beta also shows progress in the constructs, “Interest for learning about other cultures” and “Global mindedness”, which are consistent with the QCA.

The construct “Perspective-taking” reveals some inconsistency between QCA and QA, regarding Beta Class. Although the QCA shows that Beta learners developed co-operation skills, some learners considered that some eTwinning partners did not meet their work and communication expectations. This situation may have influenced their perceptions when answering the postquestionnaire after the module. In fact, the construct “Perspective-taking” presents some decrease (Table 3).

Despite the differences between the two models, qualitative and quantitative analyses demonstrate that both CLIL models proved to be beneficial for disengaged 8th graders to increase awareness of how important is to learn English and develop a wide range of intercultural and democratic competences, confirming the latest theory on FLE and ICE (Byram, 2018; Porto et al., 2018; Rauschert & Byram, 2018; Yulita, 2018).

The findings of this research and its methodology confirm that CLIL and ICE are beneficial to develop democratic competence. CLIL model B4 implied virtual intercultural encounters in which learners interacted with young people from other countries. CLIL model B4 corroborates ICE theory because, in this model language teaching was reinforced with political education through an international project so as to develop not only democratic competence but also intercultural communicative competence (Byram, 2018; Porto, 2018b; Yulita, 2018). On the other hand, CLIL model B3 was innovative on its own because it entailed teaching the Citizenship discipline in English. According to Byram, CE lacks a transnational perspective and the linguistic competence needed for international interactions, but CLIL model B3 provides an answer to this gap. Not only do the topics hold local and transnational perspectives, but also contents are worked in English, an international language (Byram, 2008a). In this model, learners were not involved in an international project. However, they developed intercultural awareness and competence through controversial topics such as racism and discrimination using human rights as explicit criteria.

Both models incremented learners' interest in learning English. CLIL model B3 implemented a collaborative process of mediating information in English and a dynamic codeswitch between Portuguese and English, which could prevent the weaker learners from feeling a lack of motivation (Coyle et al., 2010). Furthermore, in CLIL model B4 through the intercultural project, mediation work among all international partners using English was essential to ensure that all learners were able to present their work outcomes in oral presentations and written production. The intercultural tasks implied reception, production, interaction to "make communication possible", developing plurilingual and pluricultural competences (Council of Europe, 2018d, p. 2).

4. Conclusion

This research demonstrates that innovative approaches using CLIL allow for overcoming the present limitations of the "Key Learning" (Despacho N° 6605-A/2021, 2021) to achieve the educational vision of the *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [Learners' Outbound Profile at the End of the Compulsory Education]* (Martins et al., 2017). This study makes evident that innovations, such as these CLIL models, can provide an answer to educate all on behalf of a democratic culture, without leaving any learner behind, providing a sense of well-being and humanity through which "everyone is prepared to participate" (Osler & Starkey, 2005, p. 1).

One suggestion for further research is through longitudinal studies incorporating these two CLIL models with the same group of learners. The class could benefit from Citizenship in English and ICE in the EFL through an international project both attuned to the same goal: developing democratic competence.

This study may have contributed to CLIL and EFL pedagogies implementing Intercultural Citizenship Education to develop democratic competence. However, the characteristics of each CLIL model, the data collection methods, the context and its variables, such as age, socio-demographic characteristics, and time, offer some hindrance for replication and prevent the formulation of a general theory from its findings.

References

- Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008a). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008b). Intercultural citizenship and foreign language education. *International Conference -; European Year of Intercultural Dialogue: Discussing with Languages-Cultures*, 122–132. www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf
- Byram, M. (2018). An essay on internationalism in foreign language education. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 64–82. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n2.54>
- Comenetz, M. (2002). *Calculus. The Elements* (Vol. 148). World Scientific.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Vol. 1* (Vol. 1). Council of Europe.
- Council of Europe. (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Vol. 2* (Vol. 2). Council of Europe.
- Council of Europe. (2018c). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Vol. 3* (Vol. 3). Council of Europe.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1–18.
- Coyle, Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications Inc.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Despacho no 6605-A/2021 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2021). Diário da República: II série, n.o 129— 6 de julho de 2021. <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>
- Ellison, M. (2018). (Net)Working CLIL in Portugal. *E-TEALS*, 9(s1), 4–22.
- Ellison, M., & Santos, Á. A. (2018). Implementing CLIL in Schools: The Case of the GoCLIL Project in Portugal. *E-TEALS*. <https://doi.org/10.2478/eteals-2018-0003>
- Eurydice Brief Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. (2017). European Commission.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. The Center for Curriculum Redesign.

- Marsh, D., & Frigols Martin, M. J. (2009). Introduction: Content and Language Integrated Learning. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 92, 11–30. <http://search.proquest.com/docview/85704794?accountid=14542> <http://dn3nh3eq7d.search.serialssolutions.com/?genre=article&sid=ProQ:&atitle=Introduction:+Culture,+Educatio+n+and+Content+and+Language+Integrated+Learning&title=Linguistic+Insights+-+Studies>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Sage Publications.
- Neuman, W. L. (2016). *Basics of Social Research - Qualitative & Quantitative Approaches*. Pearson.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. OECD.
- OECD. (2019). *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264190511-en.pdf?expires=1569847112&id=id&accname=guest&checksum=08AEA3FD9105123D4555A383BD097B5E>
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press.
- Pennacchiotti, C., Alessio, F. D., Alfonsi, C., Giusti, A. De, Luca, R. De, Francia, G., Fucchi, A., Losito, B., Rinaldi, I., Rotondi, S., Ruggero, G., Saglimbeni, F., & Tietze, U. (2020). *Citizenship Competences and CLIL*. <https://www.officinaeducazionefuturi.it/images/officina/documenti/EN/theme2.pdf>
- Porto, M. (2018a). Intercultural citizenship in foreign language education: an opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 0(0), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526886>
- Porto, M. (2018b). 'Yo antes no reciclaba y esto me cambio por completo la consciencia': intercultural citizenship education in the English classroom. *Education 3-13*, 46(3), 317–334. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1259247>
- Porto, M., Houghton, S. A., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484–498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Rauschert, P., & Byram, M. (2018). Service learning and intercultural citizenship in foreign-language education. *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 353–369. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1337722>
- Rodrigues, M. de L., Sebastião, J., Mata, J. T. da, Araújo, L., Silva, M. V. da, Marins, S. da C., & Lemos, V. (2016). *Educação. 30 anos de lei de Bases* (Issue February 2019). Editora Mundos Sociais.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications Ltd.
- Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Council of Europe.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

UNESCO. (2020). *Education in a post covid world: Nine ideas for public action international commission on the futures of education*. UNESCO.

Yulita, L. (2018). Competences for democratic culture: An empirical study of an intercultural citizenship project in language pedagogy. *Language Teaching Research*, 22(5), 499–516. <https://doi.org/10.1177/1362168817718579>

Acknowledgements:

Ana Leão was awarded a CETAPS and FCT research grant in 2020.

Transversality of the Portuguese language and global citizenship in projects for pre-school context

Cristina Manuela Sá
CIDTFF – Universidade de Aveiro
cristina@ua.pt

Luciana Mesquita
CIDTFF – Universidade de Aveiro
lucianamesq@gmail.com

Resumo:

Considerando questões contemporâneas diversas que alcançam o campo educativo, este estudo objetiva compreender como futuros(as) educadores(as) de infância equacionam possibilidades de promover a educação para a cidadania global por meio do ensino da língua portuguesa. Sob essa perspectiva, seis projetos didáticos elaborados entre 2012 e 2018 foram analisados de modo a identificar que tipo de conhecimentos, competências, atitudes e valores relacionados com a educação global foram favorecidos em atividades planejadas por futuros educadores de infância. Os resultados apontam que conhecimentos relacionados com a identidade e diversidade culturais foram os mais privilegiados, em associação com atitudes e valores ligados ao sentido de identidade e autoestima combinados com o respeito pela diversidade e direitos humanos. As competências mais valorizadas foram reflexão, argumentação e pensamento crítico. Regista-se ainda a necessidade de outros estudos que considerem a perspectiva dos futuros educadores de infância sobre as escolhas didáticas documentadas em seus projetos.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania Global; Educação para o desenvolvimento; Ensino da língua portuguesa; Educação pré-escolar; Formação de professores.

Resumen:

Teniendo en cuenta las diversas demandas contemporáneas que llegan al ámbito educativo, este estudio pretende comprender cómo los futuros(as) educadores(as) de infancia equiparan las posibilidades de promover la educación para la ciudadanía global a través de la enseñanza de la lengua portuguesa. Bajo esta perspectiva, se analizaron seis proyectos didácticos desarrollados entre 2012 y 2018 para identificar qué tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con la educación global se favorecían en las actividades planificadas por futuros educadores de infancia. Los resultados indican que los conocimientos relacionados con la identidad y la diversidad cultural fueron los más privilegiados, en asociación con las actitudes y los valores vinculados al sentido de la identidad y la autoestima, combinados con el respeto de la diversidad y los derechos humanos. Las competencias más valoradas fueron la reflexión, la argumentación y el pensamiento crítico. También señalamos la necesidad de realizar más estudios que tengan en cuenta la perspectiva de los futuros educadores sobre las elecciones didácticas documentadas en sus proyectos.

Palabras clave: Educación para la Ciudadanía Global; Educación para el desarrollo; Enseñanza de la lengua portuguesa; Educación infantil; Formación del profesorado.

Abstract:

Considering diverse contemporary demands that reach the educational field, this study aims to understand how future early childhood educators conceive possibilities to promote global citizenship education through the Portuguese language. Under this purpose, six didactic projects developed between 2012 and 2018 have been analyzed in order to identify what kind of knowledge, skills and attitudes/values related to global citizenship were favored in the activities planned by the future early childhood educators. Findings show that topics related to identity and cultural diversity were the most favored in what concerns knowledge, together with attitudes and values related to sense of identity and self-esteem and respect for diversity and human rights. The most favored skills were reflection, argumentation, and critical thinking. Some open questions address the need for further studies that include the voices of the future childhood educators, considering their stands in relation to their didactic choices registered in their planning.

Keywords: Global citizenship education; Development education; Portuguese language teaching; Pre-school education; Teacher education.

Résumé:

Compte tenu des diverses exigences contemporaines qui touchent le domaine de l'éducation, cette étude vise à comprendre comment les

futurs instituteurs/institutrices de maternelle envisagent les possibilités de promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale à travers l'enseignement de la langue portugaise. Dans cette perspective, six projets didactiques développés entre 2012 et 2018 ont été analysés, afin d'identifier quel type de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs liées à l'éducation globale étaient privilégiées dans les activités prévues par les futurs éducateurs/éducatrices pour des classes de maternelle. Les résultats soulignent que les connaissances liées à l'identité et à la diversité culturelles ont été privilégiées, associées aux attitudes et valeurs liées au sentiment d'identité et à l'estime de soi et combinées avec le respect de la diversité et des droits de l'homme. Les compétences les plus appréciées étaient la réflexion, l'argumentation et l'esprit critique. Les conclusions mettent en valeur le besoin de faire d'autres études qui prennent en compte le point de vue des futurs éducateurs sur les choix didactiques documentés dans leurs projets

Mots-clés: Éducation à la citoyenneté mondiale; Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale; Enseignement du portugais; Éducation préscolaire; Formation des enseignants.

1. Introduction

The post-modern experience of globalization has brought, on the one hand, a reduction of geographical barriers between individuals around the globe, especially due to the spread of communication networks powered by technology. On the other hand, increased interaction among people has aggravated the consequences of issues that cut across different nations and cultures around the world. Thus, problems such as the climate crisis, war conflicts, anti-democratic movements, poverty, migratory tensions, among other issues, emphasize the idea that we all are part of the same planet.

This broader perspective implies recognition of the complexity of planetary issues in building a transnational and cross-cultural vision. In this context, global education or global citizenship education emerges as a way to promote an education for a globalized world, addressing individuals/learners as transformative agents towards values such as social justice, environmental sustainability and peace, among others.

Educational work in such values finds fertile ground in the teaching/learning of languages, in particular the mother tongue, taking advantage of its transversal property, existing both in the school curriculum and in society. It is thus important to understand how educators conceive the pos-

sibilities to promote an education for a globalized world through languages, especially the mother tongue. Moreover, it is important to conceptualize how this educational work can be included in pre-school education.

This study aims to analyze projects that can be related to global education produced by future pre-school educators, in order to identify what kind of knowledge, skills and values concerning global citizenship were favored in their plans.

To better understand such analysis, the main antecedents and issues concerning the curricular agenda for a globalized world shall first be discussed.

2. Education for a globalized world: new horizons in citizenship education

The contemporary experience of a globalized world and its implications for human relationships — as well as relationships between modern societies and the environment — are the main causes behind the rise of systemic thinking guiding education of individuals to face modern challenges. In fact, new ways of interaction between cultures, economies and languages are emerging (Council of Europe, 2010), which reveal, above all, the interconnection and interdependency of people around the globe. Information and Communication Technologies (ICT) take on a decisive role in this phenomenon, together with the increase of transnational migrations and civil participation in governance organizations at local, national and international levels (UNESCO, 2013).

In tandem with this approximation and close contact between different peoples, global issues — such as war conflicts, poverty, social injustice, climate collapse, anti-democratic movements, among others — have become more present in the daily life of the individuals around the world, demanding new lines of action from educational contexts (Holden & Hicks, 2007).

In this context, global citizenship education emerges as a way of helping individuals become aware of their expanded citizenship, embodying social action and the assumption of personal and collective responsibilities towards the planet in favor of environmental, cultural and economic sustainability as well as peace and social justice. These values, particularly those linked to the relationship between different peoples, are already enshrined in the Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948).

Considering this framework, global citizenship education has emerged as an answer of different educational fields to deal with contemporary challenges, related not only to global peace, but also to social justice and the sustainability of planetary existence (Council of Europe, 2010; Holden & Hicks, 2007; Patrick, Mcqueen, & Reynolds, 2014). Thus, the aim is to promote an education that develops a broader view of the world, allowing individuals to adopt attitudes of respect for differences and environmentally sustainable interventions in favor of a shared future. Ultimately, it aims to educate citizens that are able to act responsibly at the local level without losing the global scope.

In the European context, this educational vision was consolidated through the *Maastricht Global Education Declaration*, published in 2002. In this context, *global education* has appeared as an educational orientation in documents published mainly under the responsibility of the Council of Europe. The main purpose of the concept was to guide governments and educational institutions by making explicit the awareness of cultural diversity, interdependence between different peoples, and social, environmental, political and economic issues that affect everyone, among other related topics. Thus, arises the need for an education that can explore possibilities of individual and collective actions based on values such as social justice, peace and environmental sustainability (Council of Europe, 2010).

These same educational values were also adopted by international organizations, such as UNESCO (2015, 2018a, 2018b) and OXFAM (2015), in guidelines that focused on the concept of *education for global citizenship*. Overall, the educational perspectives already present in the European documents issued after the Maastricht Declaration are maintained and, this time, replicated worldwide.

Global education, education for global citizenship, or global citizenship education is anchored in the principle of educating individuals to assume active roles, both at the local and at broader levels, in order to face the global challenges towards more just, peaceful, inclusive and environmentally sustainable societies (Council of Europe, 2010; UNESCO, 2013). Therefore, different documents of curricular policies are based on these principles to set out the knowledge, attitudes and skills that should be developed in educational contexts. According to the European Commission (2018), OXFAM (2015) and UNESCO (2014, 2018a), it is necessary to promote:

- Knowledge related to cultural identity and diversity, social justice, human rights and sustainable development;
- Skills related to (critical, systemic, creative, and open to multiplicity) thinking, to communication and argumentation (such as exposition of informed positions and active listening), and to social skills (such as problem-solving and collaboration for a common good);
- Attitudes based on a sense of social responsibility, empathy and openness to otherness.

These orientations constitute the consolidation of a challenging educational perspective for educators/teachers and future educators/teachers, since it is necessary to revise the school curriculum, including the curriculum of teacher education, to include a global dimension. In other words, it is necessary to experiment with alternative paths in curriculum development in order to foster knowledge, skills and attitudes that are in line with the values of global citizenship.

Considering the classical association of language learning/teaching with citizenship values, education in Portuguese, particularly as a mother tongue, is called upon to encompass the concept of global citizenship. More pragmatically, the teaching of languages, in general, and the teaching of Portuguese as mother tongue, specifically, is at the forefront in the development of the main skills related to global citizenship, as it is discussed in the next topic.

3. Teaching/learning Portuguese as mother tongue and global citizenship: transversality as a principle

Global citizenship education requires a comprehensive view of contemporary phenomena, particularly with those that raise issues whose complexity requires going beyond fragmented disciplinary approaches. Furthermore, the proper meaning of *global* — as a holistic education of individuals — brings with it the need to look beyond fragmented disciplinary education and to connect schooling with both everyday life and planetary issues.

As a result, a first requirement for all disciplinary areas is the adoption of perspectives that counteract the fragmentation of knowledge and its historical, social and cultural isolation. This requirement is in line with the idea that global citizenship demands organizing knowledge from

a transdisciplinary, transnational and transcultural perspective (Collado-Ruano, Gallefi, & Ponczek, 2014). Within this context, (Portuguese) language education can be a first place for bringing these values together since its approach to the curriculum — as to society — is transversal.

The very social root of languages provides the first clues to the interconnection between language education — especially related to the teaching/learning of the mother tongue — and global citizenship education. Contemporary understandings established in the field of language studies characterize language as more than an abstract system of signs and rules of operation. Indeed, language is seen as a social practice that mediates the individuals' relationship with the world and, by doing so, takes part in their identity construction (and also part in the identity construction of their community) (Bakhtin, 1997).

In line with these interpretations, Didactic of Languages, namely in Portugal (Alarcão, 2010; Alarcão & Araújo e Sá, 2010), witnesses a valorization of its humanistic and interventional dimensions. This is confirmed by an increased understanding of the individual as a key element in the processes of construction of linguistic-cultural knowledge and also by the orientation of teaching towards individuals' autonomy and active participation in social dynamics (Pinho, Almeida, Martins, & Pinto, 2009). From this perspective, language and culture can be the starting point for the construction of a global citizenship (Jesus, 2016).

Approaches based on social uses of language focus on the individual and on real communicative dimensions, in which the norms of adequacy and idiosyncrasy replace the right-or-wrong norms. In this perspective, language assumes the status of a living and dynamic entity within individuals, which opens the possibility of conceiving it as part of individuals' and communities' identity, a cultural manifestation full of symbolic meanings since realities are constructed through it. Accordingly, it is possible to work on values and perceptions of the world, giving space to the idea that language education is part of a broader citizenship education understood in a contemporary perspective: as participation and exercise of legal, political and social rights and duties alongside a guarantee to access cultural goods (Castells, 1999).

This foundational property of languages has been expressed, particularly in Portugal, through the concept of transversality. Within the Portuguese academic field, the centrality of the Portuguese language as mother tongue in the school curriculum and in society has been discussed for more than 20 years.

The premise is that Portuguese as mother tongue constitutes the curricular language, in which all school work takes place (Sá, 2006), and, furthermore, it represents an area of knowledge that contributes to the development of essential skills for school and for living in society (Sá, 2009, 2012, 2016).

In fact, taking in consideration the fact that life in society is built through linguistic codes, a basic idea of social inclusion must invariably include the social mastery of those codes. In this way, language can also be seen as *cultural capital*, according to the concept of Bourdieu (1983, 1991), and also a symbolic instrument of power, since the mastery of its socially privileged variant is essential to reach a prominent social status and the exercise of guaranteed rights of that status. Thus, language education needs to start with this paradoxical idea of inclusion and exclusion based on languages. This awareness encompasses one of the first principles of global citizenship education: the need to foster knowledge related to cultural identity and diversity and, from there, the promotion of values anchored on social justice and human rights.

The transversality of the Portuguese language reflected in its teaching as mother tongue is both a starting point and a condition for such educative work to become possible in the Portuguese-speaking educational context. In summary, Portuguese language teaching in the perspective of global citizenship may explore the transversal property of the mother tongue, putting into practice the four pillars of education for the 21st century (Delors, 1998), allowing learners: i) to explore their own identity in the local-global relationship (learning to be); ii) to structure thought, aware of its cultural roots (learning to know); iii) to communicate with otherness and to engage in collaborative dynamics (learning to live together); and iv) to start socially and globally responsible actions (learning to do).

4. Methodology

With the purpose of exploring ways of promoting an education for a globalized world through teaching of the Portuguese language, this study analyzed six (06) future early childhood educators' projects. These documents were produced in the context of a Curricular Unity of a Master degree program from a Portuguese University along several curricular years, with the objective of evaluation. All projects were, thus, part of the

Master reports produced by the authors (most of them available on the University's online repository) with the supervision of the main author of this article, who selected them by the themes addressed (which potentially dealt with global citizenship education). For this study the plans were numbered as it follows:

- Project 1 (Capela, 2012);
- Project 2 (Osório, 2012);
- Project 3 (Pepolim, 2013);
- Project 4 (Cravo, 2015);
- Project 5 (Miranda, 2016);
- Project 6 (Francisco, 2018).

The planned activities aimed to combine the teaching of Portuguese as mother tongue and science education or citizenship education in practices taking place in pre-school education.

Through content analysis of such projects, the aim was *to identify what types of knowledge, skills, attitudes and values concerning global citizenship the future educators favored in their plans.*

The categories of analysis derived mainly from the theoretical framework of this study, taking in consideration the insights the UNESCO (2014, 2018a) and OXFAM (2015) reports, as well as the Portuguese curricular document *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória [Students' profile at the conclusion of compulsory education]* (Martins et al., 2017). Such contributions were then reviewed in the light of the data collected for this study. As a result, the framework used for the content analysis included the categories described in Table 1.

Knowledge	<ul style="list-style-type: none"> - Identity and cultural diversity - Interdependence and globalization - Social justice and human rights - Peace-building and conflict resolution - Sustainable development
Skills	<ul style="list-style-type: none"> - Critical thinking - Communication - Argumentation - Reflection - Collaboration - Problem-solving

Attitudes & Values	<ul style="list-style-type: none"> - Sense of identity and self-esteem - Respect for diversity and human rights - Concerns about the environment and commitment to sustainable development - Commitment to social justice and equity - Social responsibility
-------------------------------	---

Table 1 – Framework of Knowledge, Skills, and Attitudes & Values related to global citizenship education

Source: researchers’ own development, adapted from Martins et al. (2017), OXFAM (2015), UNESCO (2014, 2018a)

In the next section, the results are presented and discussed.

5. Future educators’ activities for pre-school

From the six projects developed by the future early childhood educators that were analyzed, a total of 20 educative activities were identified (numbered A1 to A20)⁵. Some activities corresponded to a part of a session with the children, while others were developed along several sessions.

Each activity was individually examined and classified according to the knowledge, skills, attitudes and values they meant to promote. In the process of classification, activities could be categorized into more than one kind of knowledge/skill/attitude & value (see Table 1). Although the objectives of the plans were available, they were not considered in this analysis, because they were defined according to curricular documents too focused on a disciplinary perspective. In this sense, the classification of the activities was only based on the author’s interpretation of the actional part of the plans.

Taking into consideration this information, the next two subsections aim to present and discuss the results.

⁵ Project 1 (Activities 1 – 4); Project 2 (Activities 5 – 6); Project 3 (Activities 7 – 10); Project 4 (Activity 11); Project 5 (Activities 11 – 15); Project 6 (Activities 16 – 20).

5.1. Results

The table below presents the results regarding the *types of knowledge* related to global citizenship education present in the future early childhood educators' projects analyzed in this study:

Type of knowledge	Number of activities N = 20	%
Identity and cultural diversity	16	80
Interdependence and globalization	6	30
Social justice and human rights	0	0
Peace building and conflict resolution	0	0
Sustainable development	3	15

Table 2 – Types of knowledge related to global citizenship education in the future early childhood educators' projects
Source: researchers' own development

It is clear that *Identity and cultural diversity* is the most favored type of knowledge related to global citizenship education, while *Social justice and human rights* and *Peace building and conflict resolution* are not considered at all.

The following table presents one example activity for each type of knowledge related to global citizenship education present in these projects:

Type of knowledge	Description of example activities
Identity and cultural diversity	<p><u>A15</u> Exploring South-American Lusophony through a Brazilian tale (<i>O veado e a baratinha</i> [<i>The deer and the little cockroach</i>])</p> <ul style="list-style-type: none"> - Watching a video in which the tale was told by a female Brazilian storyteller - Conversation about the tale - Identifying Brazilian Portuguese words/phrases that do not exist in European Portuguese and which the children did not understand - Identifying other Brazilian Portuguese words/phrases that do not exist in European Portuguese but the children did know and discussing of their meaning

Interdependence and globalization	<u>A3</u> Exploring the topic <i>The importance of help</i> <ul style="list-style-type: none"> - Building a puzzle based on the cover of a picture book on the topic - Exploring the picture book <ul style="list-style-type: none"> - Formulating hypotheses about the relation between the story and the concept of help/Making predictions of the story - Listening to the early childhood educator reading aloud the book - Conversation about the picture book - Comparing the information in the picture book with the hypotheses /predictions formulated - Conversation about how the characters helped each other to achieve their objective - Formulating oral statements about the importance of help (written down by the early childhood educator)
Sustainable development	<u>A7</u> Exploration of the topic <i>Seasons of the year</i> <ul style="list-style-type: none"> - Conversation about the topic - Filling in an activity sheet on the topic - Listening to the early childhood educator reading a picture book on the topic - Retelling the story (by one child with the help of the others) - Conversation about the anomalies of the Winter created by the witch in the story, and their consequences

Table 3 – Examples of the planned activities – categorized according to the types of knowledge related to global citizenship education

Source: researchers' own development

Table 4 presents the results of the analysis regarding the *skills* related to global citizenship education:

Skills	Number of activities N = 20	%
Critical thinking	11	55
Communication	3	15
Argumentation	12	60
Reflection	19	95

Collaboration	3	15
Problem solving	1	5

Table 4 – Skills related to global citizenship education in the future early childhood educators' projects

Source: researchers' own development

These future early childhood educators were especially concerned about skills as *Reflection*, *Argumentation*, and *Critical thinking*.

The table below presents one example activity for each skill related to global citizenship education present in these projects:

Skills	Examples of activities
Critical thinking	<p><u>A6</u> Exploration of the topic <i>Man among other animals</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Analysis of a Portuguese folk tale (<i>O príncipe com orelhas de burro [The prince with donkey ears]</i>) - Formulating hypotheses/Making predictions based on the book cover - Giving a title to the tale (which had not been disclosed by the early childhood educator) - Conversation about the tale - Confirmation or not of the hypotheses/previews - Conversation about the similarities/the differences between humans and the animals
Communication	<p><u>A11</u> Oral interview (done by the older children with the support of the early childhood educator)</p> <p><u>Sessions 1 and 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparing the interview - Watching a dramatization of a picture book presenting an interview with a dragon - Conversation about this fictional interview and reflection about its structure - Selection of the interviewee (a football player from a local team) - Collecting information about this person - Selection of the topics to be included in the interview (identity of the interviewee, main moments of his career, his preparation to become a football player, other professional activities, plans for the future) - Formulation of the questions by the children (written down by the early childhood educator) - Transcription of the questions by the children (on cards – one for each question)

	<p><u>Session 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Doing the interview <ul style="list-style-type: none"> - Asking questions to the interviewee (done by the children orally) - Video recording the session <p><u>Session 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Finishing the interview <ul style="list-style-type: none"> - Organizing the questions and answers according to the selected topics - Writing down the interview on a poster (work done by the early childhood educator with the help of the children)
Argumentation	<p><u>A17</u></p> <p>Exploration of the topic <i>Children's attitudes towards the elderly</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversation about the topic - Playing the game <i>Right or wrong?</i> <ul style="list-style-type: none"> - Presentation of pictures containing interactions between children and the elderly including right and wrong attitudes (by the early childhood educator) - Critical analysis of each situation (one child at a time) - Assessing the situation as right or wrong and justifying - Confirmation by the early childhood educator and the other children
Reflection	<p><u>A1</u></p> <p>Exploration of the topic <i>Friendship and differences</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Critical analysis of illustrations concerning the topic - Exploration of a picture book <ul style="list-style-type: none"> - Formulating hypotheses about the meaning of the word <i>fluff</i> (included in the title of the book)/Making predictions about the story - Listening to the early childhood educator reading aloud the book - Conversation about the picture book - Comparing the information in the album with the hypotheses / predictions - Conversation about how the main and secondary characters put aside their differences to strengthen their friendship - Formulating oral statements about the importance of accepting differences (written down by the early childhood educator)
Collaboration	<p><u>A2</u></p> <p>Exploration of the topic <i>The importance of sharing</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizing a tea party <ul style="list-style-type: none"> - Each child brought something they would like to share with the others - Narration of a picture book about sharing (by the grandmother of one of the children during teatime)

	<ul style="list-style-type: none"> - Listening to a female storyteller reading the story aloud - Conversation about the story - Reflection on the example of the importance of sharing presented in the picture book - Formulating oral statements about the importance of sharing (written down by the early childhood educator)
Problem solving	<u>A10</u> Exploration of the topic <i>How to promote environmental sustainability?</i> <ul style="list-style-type: none"> - “Brainstorming” on what we can/must do to help our planet - Conversation about how we can help our planet - Producing a poster presenting right and wrong attitudes

Table 5 – Examples of the planned activities – categorized according to skills related to global citizenship education
 Source: researchers’ own development

The following table presents the results of the analysis of attitudes and values related to global citizenship education that are present in these projects:

Attitudes and values	Number of activities N = 20	%
Sense of identity and self-esteem	7	35
Respect for diversity and human rights	9	45
Concerns about the environment and commitment to the sustainable development	3	15
Commitment to social justice and equity	2	10
Social responsibility	3	15

Table 6 – Attitudes and values related to global citizenship education in the future early childhood educators’ projects
 Source: researchers’ own development

The most common values and attitudes are *Respect for diversity and human rights* and *Sense of identity and self-esteem* that are intertwined. Respecting one’s identity leads to a high self-esteem and that may encompass respect for the others, which is the basis for respect for the human rights.

Finally, the table below presents one example activity for each attitude/value related to global citizenship education present in these projects:

Attitudes and values	Examples of activities
<p>Sense of identity and self-esteem</p>	<p><u>A13</u> Exploration of the concept of <i>Lusophony</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploration of the tale <i>O macaco do rabo cortado</i> [<i>The monkey with the cut tail</i>] - Presentation of the book cover and title - Listening to the early childhood educator reading the book aloud - Organizing the illustrations of the book according to the sequence of events in the tale - Reference to another culture (based on the reference to Angola at the end of the tale) - Conversation guided by some questions asked by the early childhood educator (<i>What did the monkey sing? Where did he want to go? Does anyone know where Angola is located?</i>) - Locating Portugal and Angola on a map - Conversation about the relations between the two countries
<p>Respect for diversity and human rights</p> <p>Commitment to social justice and equity</p>	<p><u>A17</u> Exploration of the topic <i>Attitudes of the elderly towards children</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversation about the topic - Playing the game <i>Right or wrong?</i> - Presentation (by the early childhood educator) of pictures of interactions between the elderly and children including right and wrong attitudes - Critical analysis of each situation (one child at a time) - Assessing the situation as right or wrong and justifying - Confirmation by the early childhood educator and the other children
<p>Concerns about the environment and commitment to the sustainable development</p> <p>Social responsibility</p>	<p><u>A9</u> Exploration of the topic <i>Influence of pollution on the climate</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Listening to the early childhood educator reading aloud the tale (created and written by her) called <i>Futurolândia</i> - Dramatization of the tale - Retelling the story - Conversation about the topic

Table 7 – Examples of planned activities – categorized according to the attitudes and values related to global citizenship education

Source: researchers' own development

5.2. Discussion

By analyzing the tables presented above, it can be stated that the most favored categories in these projects are intrinsically related to one another. Indeed, knowledge about *Identity and cultural diversity* is essential to the development of attitudes and values such as *Sense of identity and self-esteem* and *Respect for diversity and human rights*. Moreover, to deal with them, the projects tended to mobilize skills such as *Reflection, Critical thinking* and *Argumentation*.

A further observation on the data collected is that the future early childhood educators were not able to relate:

- The most explored kind of knowledge (*Identity and cultural diversity*) to other less explored such as *Social justice and human rights, Peace building and conflict resolution, Interdependence and globalization* or *Sustainable development*;
- The most explored skills (*Critical thinking, Communication* and *Reflection*) to others such as *Argumentation* and *Reflection* and *Collaboration* which can lead to *Problem-solving*, even if they were dealing with controversial issues in the contemporary society;
- The attitudes and values most explored (*Respect for diversity and human rights* and *Sense of identity and self-esteem*) to others such as *Commitment with social justice and equity, Concerns about the environment and commitment to sustainable development* and *Social responsibility*.

Crossing the different categories among them, it becomes clear that:

- The skills explored in the projects (*Reflection, Critical thinking* and *Argumentation*) could have been combined with the types of knowledge which were put aside;
- Similarly, attitudes and values that were barely or not at all considered would have contributed to the development of other skills, namely *Collaboration* and *Problem solving*.
- Nevertheless, in future studies, it will be important to include the perspective of the projects' authors in order to have access to their position regarding the knowledge, skills and attitudes and values that were emphasized and not emphasized in their plans.

6. Conclusions

This study underlines the importance of understanding how educators conceive the possibilities to promote an education for a globalized world through Portuguese language education in pre-school. The analysis focused on possibilities found by future pre-school educators for promoting knowledge, skills, attitudes and values related to global citizenship. To this end, projects produced by future educators enrolled in a Master degree program were collected and analyzed.

The content analysis of the projects revealed that the type of knowledge most promoted in the projects was *Identity and cultural diversity*. Regarding attitudes and values, the most cited were *Respect for diversity and human rights* and *Sense of identity and self-esteem*. Finally, the most favored skills were *Reflection, Argumentation* and *Critical thinking*.

Crossing the most favored types of knowledge with the most favored skills and the most favored attitudes and values or — similarly — between those excluded, there is a recognizable coherence between them, as presented in the table below:

Most favored	(Knowledge) <i>Identity and cultural diversity</i> and (Skills) <i>Reflection / Argumentation / Critical thinking</i> and (Attitudes & Values) <i>Respect for diversity and human rights / Sense of identity and self-esteem</i>
Less favored	(Knowledge) <i>Social justice and human rights / Peace building and conflict resolution / Sustainable development</i> and (Skills) <i>Problem solving / Communication / Collaboration</i> and (Attitudes & Values) <i>Commitment with social justice and equity / Concerns about the environment and commitment to the sustainable development / Social responsibility</i>

Table 8 – Interactions between types of knowledge/skills/values and attitudes related to global citizenship education in the future early childhood educators' projects
Source: researchers' own development

The most frequent interactions presented by the projects include categories related to the “*Self*”, which can be explained by the fact that the

activities were addressed to pre-school — where the pedagogical effort is mostly centered in the exploration of the *self* and its relation to the world. In contrast, the less frequent interactions imply a more complex elaboration for the children, greater decentralization from the *self* and greater abstraction — which makes it harder for those knowledge/skills/attitudes and values to be developed in activities with children.

However, this interpretation lacks the future pre-school educators' perspectives on this analysis. Therefore, further studies based on written reflections or interviews may also consider impressions and positions of those actors in relation to the types of knowledge/skills/attitudes they favored in their didactic project.

References

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61-79. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/4007>
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal* (Coleção "Cadernos do LALE", Série "Reflexões", n.º 3). Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2nd. ed.). Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (1983). A economia das trocas linguísticas. In R. Ortiz (org.), *Bourdieu – Sociologia* (pp. 1-28). Ática.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Capela, C. L. (2012). *Literatura infantil e promoção da amizade. Um estudo na Educação Pré-Escolar* [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro.
- Castells, M. (1999). *O poder da identidade*. Paz e Terra.
- Collado Ruano, J., Galeffi, P., & Ponczek, R. (2014). O paradigma da cosmodernidade: uma abordagem transdisciplinar à educação para a cidadania global proposta pela UNESCO. *Revista FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, 23(42), 141-152. 10.21879/faeeba2358-0194.v23.n42.1034
- Council of Europe (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Centro Norte-Sul da Europa. <https://rm.coe.int/168070eb92>
- Cravo, C. R. (2015). *Lecto-escrita na Educação Pré-Escolar* [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/16378>
- Delors, J. (org.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora/UNESCO no Brasil. https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf

- European Commission (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. European Commission. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>
- Francisco, I. L. (2018). *Educação para os valores e desenvolvimento da oralidade: um estudo na Educação Pré-Escolar* [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/25872>
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.031
- Jesus, M. (2016). Cidadania global: uma construção cultural e linguística. *Calea – Revista Caderno de Aulas do LEA*, 5, 43-52. <https://periodicos.uesc.br/index.php/calea/article/view/1251>
- Martins, G. d'O. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Miranda, S. F. P. S. (2016). *Contos de países lusófonos e lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/17194>
- Osório, A. F. M. (2012). *Conto tradicional, literatura infantil e Conhecimento do Mundo. O ser humano e os outros animais*. [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/9993>
- OXFAM (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. OXFAM. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>
- Patrick, K. F., McQueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470-482. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881639>
- Pepolim, A. C. S. (2013). *Compreensão na leitura e educação ambiental na Educação Pré-Escolar. As estações do ano e suas alterações*. [Relatório de estágio não publicado]. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/12798>
- Pinho, A. S., Almeida, J., Martins, F., & Pinto, S. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da Didáctica de Línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. *Actas do II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação* (s.p.). II Congresso Internacional CIDInE, Gaia, Portugal.
- Sá, C. M. (2006). Novas tendências na formação de professores de língua portuguesa. *Til. Fragmentos de educação*, 1, 29-31.
- Sá, C. M. (2009). Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In Dionísio, M. L., Carvalho, J. A. B. and Castro, R. V. (eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy* (s.p.). Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd – Universidade do Minho.
- Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4223519.pdf>

Sá, C. M. (2016). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Revista Investigações*, 29(2), 208-221. <https://ria.ua.pt/handle/10773/22072>

UN [ONU] (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. ONU. <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>

UNESCO (2013). *Global Citizenship Education: an Emerging Perspective. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115>

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the challenges of the twenty-first century*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-preparing-learners-challenges-twenty-first-century-0>

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives>

UNESCO (2018a). *Global Citizenship Education: Taking it Local*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-taking-it-local>

UNESCO (2018b). *Preparing teachers for Global Citizenship Education: A Template*. UNESCO. <https://bangkok.unesco.org/content/preparing-teachers-global-citizenship-education-template>

Acknowledgements:

This work is financially supported by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. under the project UIDB/00194/2020.

Autoras

Ana LEÃO

Doutoranda e investigadora do CETAPS, Universidade Nova, com experiência em ensino de língua estrangeira, tradutora e intérprete na Islândia, Portugal e Espanha. Membro da equipa coordenadora do CANDIICE, um projeto europeu de inovação e investigação Erasmus+ para educadores de cidadania. Galardoada com uma bolsa de investigação CETAPS e FCT em 2020. Interesses de investigação: Educação para a Cidadania Intercultural, Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas e abordagens criativas para a aprendizagem de cidadania intercultural.

Maria João MACÁRIO

Professora adjunta convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, na área disciplinar de Português, no departamento de Ciências da Linguagem. Membro colaborador do CIDTFF e investigadora do CI&DEI. Doutorada em Didática e Formação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular. Interessa-se particularmente pela Educação em língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

Filomena MARTINS

Filomena Martins é licenciada em Ensino de Português-Francês pela Universidade de Aveiro, Mestre em Língua e Literatura Francesas pela Universidade do Minho e Doutora em Didática, com uma tese na área da formação de professores do 1.º CEB para a diversidade linguística. Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro, membro da Comissão Executiva do Departamento de Educação e Psicologia, Diretora de Curso e membro integrado do CIDTFF. Os seus interesses de investigação situam-se nas áreas da educação para a diversidade linguística, interculturalidade, supervisão, formação de professores e Didática de Línguas. É autora e coautora de vários capítulos de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais e participa em vários projetos de formação e investigação.

Dulce MELÃO

Professora adjunta na Escola Superior de Educação de Viseu (Instituto Politécnico de Viseu).

Membro do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e membro do grupo de pesquisa TOPUS (Espaço, literatura e outras artes). Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro. Interesses de investigação: formação de leitores, literatura infantojuvenil, representações sobre a leitura e didática do português. Autora de capítulos de livros e artigos científicos, no âmbito dos núcleos de investigação referidos.

Luciana MESQUITA

Doutora em Educação (Didática e Desenvolvimento Curricular) e Mestre em Supervisão pela Universidade de Aveiro (Portugal). Desenvolve estudos na área da formação docente, educação em línguas, constituição de redes profissionais colaborativas e desenvolvimento de projetos educativos. Atualmente trabalha com tradução em uma revista de tecnologia.

Regina Aparecida Berardi OSÓRIO

Brasileira, professora das disciplinas de Didática, nas licenciaturas de Química e de Computação, e de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, na licenciatura Intercultural Indígena, do IFBA – Campus de Porto Seguro. Licenciada em Letras e Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar, pela UNICAMP, mestrado em Estudos Portugueses e doutorado em Educação, pela Universidade de Aveiro. Lecionou Português em escolas públicas e privadas e foi, por 13 anos, diretora de escola pública, em São Paulo.

Cristina Manuela SÁ

Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro (1995), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente trabalha no Departamento de Educação e Psicologia e é coordenadora do Grupo de Investigação 1 (*Linguagens, Discursos e Identidades*) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Interessa-se particularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

Comissão científica

La Salete COELHO

Especialista em Formação de Professores e Ciências da Educação na área da Educação para a Cidadania Global. Atualmente trabalha como investigadora e educadora, em projetos nacionais e europeus nestas temáticas, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo e no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. Faz parte do Conselho Editorial da revista *Sinergias - diálogos educativos para a transformação social*, é membro do *Advisory Board* da rede ANGEL e consultora do *Global Education Network Europe*.

Rosa Maria FANCA

investigadora doutorada do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação e Psicologia (Universidade de Aveiro, Portugal), coordenadora nacional dos projetos Erasmus + KAMILALA e A-PAL e do Concurso nacional *kamishibai* plurilingue. Os seus principais interesses centram-se na Didática das Línguas, Didática do Português como língua materna e língua de herança, Formação de professores, Educação Plurilingue e Intercultural e nas Abordagens Plurais para o ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7532-5905>

Mónica LOURENÇO

Investigadora Doutorada no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, onde desenvolve um projeto sobre formação de professores para a cidadania global. É autora de publicações sobre educação para a diversidade e cidadania global e participa regularmente em conferências e projetos nestas áreas. Coordena a comunidade de prática FOCO CG – Formar e Colaborar para a Cidadania Global e o Special Interest Group on Teacher Education da Academic Network on Global Education and Learning (ANGEL).

Luciana MESQUITA

Doutora em Educação (Didática e Desenvolvimento Curricular) e Mestre em Supervisão pela Universidade de Aveiro (Portugal). Desenvolve estudos na área da formação docente, educação em línguas, constituição de redes profissionais colaborativas e desenvolvimento de projetos educativos. Atualmente trabalha com tradução em uma revista de tecnologia.

Valentina PIACENTINI

Professora de Matemática e Ciências no “ensino intermédio” italiano. Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro (2020), com um estudo sobre a articulação entre o Inglês e o ensino de Ciências. Colabora com o CIDTFF na monitorização das ações de programas de promoção da cultura científica (MOSPOS) e no projeto Erasmus+ Kamishibai Plurilingue. Também integra os sub-grupos de trabalho da ação COST EuroScitizen (questões sócio-científicas de currículos europeus) e da rede europeia CLIL LOTE (transição entre níveis escolares).

Cristina Manuela SÁ

Doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro (1995), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente trabalha no Departamento de Educação e Psicologia e é coordenadora do Grupo de Investigação 1 (*Linguagens, Discursos e Identidades*) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Interessa-se particularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

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

