

# INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

2 2021

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

E-Textbooks vs. Print textbooks: un estudio neurocientífico/E-Textbooks vs. Print textbooks: A neuroscientific study.....	1
Literatura y pensamiento crítico/ Literature&Critical thinking .....	32
Álbum ilustrado y pensamiento crítico/ The picturebook&Critical thinking .....	51
Lenguaje profesional y lector/ Professional language&reader .....	75
Educación para la ciudadanía y literatura/Citizenship education& literature.....	95

## **CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD**

### **Directora/ Chief**

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

### **Editor jefe/ Editor in Chief**

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

### **Editoras/ Editor**

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

### **Editores técnicos/ Technical editor**

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

### **Secretaria/ Secretary**

- Natalia Martínez León, UGR, España

### **Editores versión en inglés/ Editor English version**

- Pedro García Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

### **Comité Editorial/ Editorial committee**

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, U. de Málaga, España
- Pedro García, Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

### **Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)**








- Almudena Barrientos Báez, U. de Iriarte, España
- Inmaculada Clotilde Santos Díaz, UMA, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatoj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Gloria Santiago Méndez, UMA, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Natalia Martínez León, UCA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, U. de Málaga, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, U. de Málaga, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

### **Comité ético/ Ethics Committee**

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

## INDEXACIÓN/ INDEXING

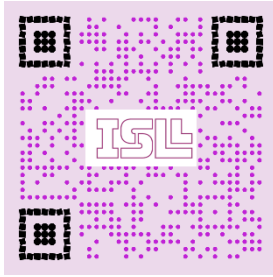
<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



**EDITAN/ Published by**  
 Asociación Española de Comprensión Lectora y  
 Universidad de Málaga  
 Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista  
 científica que se edita semestralmente

**CONTACTO/ Contact**   
 Apdo. 5050, 29003, Málaga  
 Edición: [isl@comprensionlectora.es](mailto:isl@comprensionlectora.es)  
 Dirección: [isl@uma.es](mailto:isl@uma.es)  
 ISSN: 2340-8685  
 © 2014-2021





# ISLL



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Citizenship education: itineraries with children's literature

**Cláudia Ricardo**

<https://orcid.org/0000-0001-8888-5146>

*Universidade de Évora, Portugal*



**Ângela Balça**

<https://orcid.org/0000-0002-4159-7718>

*Universidade de Évora/CIEC, Portugal*



<https://doi.org/10.24310/isl.vi16.13486>



**Reception:** 09/09/2021

**Acceptation:** 19/11/2021

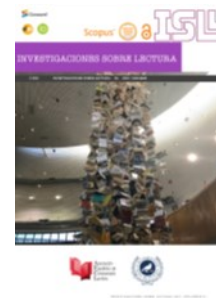
**Contact:** [apb@uevora.pt](mailto:apb@uevora.pt)

#### Abstract:

This study, which focuses on the issue of citizenship education, is based on an official document issued by the Portuguese Ministry of Education, entitled National Strategy for Citizenship Education (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania). The research question for this study was: “How can we educate for citizenship through children’s literature?”, and its goals were to get to know and understand children’s conceptions about racism, multiculturalism and migration, broadening their knowledge on these issues; and to reflect along with children based on practices aimed at promoting citizenship through children’s literature. The methodology was centred on an action-research approach, along the lines of reflection on the very teaching practice. The instruments used for collecting data were semi-structured interviews, participant observation and field notes, photographic and audio-visual records. The participants of the study were 3rd-grade students from an urban public primary education school. The results pointed to a greater knowledge and understanding of the phenomena under study by the children, after an intervention with children's literature. The vast majority of children were not only able to understand the concepts of racism, multiculturalism and migration, but also to take a critical stand on them.

**Keywords:** Citizenship education, children’s literature, multiculturalism, racism, migration

Ricardo, C. y Balça, A. (2021). Citizenship education: itineraries with children's literature. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 95-114.



## Citizenship education: itineraries with children's literature

### INTRODUCTION

The challenges of today's society largely involve, to a large extent, the issues of inclusion, acceptance of the Other, living with differences, in a word, citizenship. Portugal is no exception when it comes to these major issues and Portuguese schools have at their disposal a set of documents aimed at framing and promoting citizenship education. From these documents, we highlight the National Strategy for Citizenship Education (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, or ENEC), an initiative by the Ministry of Education intended for the humanistic training of children and youths and that

(...) integrates a set of rights and duties that should be present in the citizenship training of Portuguese children and young people, so that, in the future, they become adults with a civil behaviour that favours equality in interpersonal relationships, the integration of difference, respect for Human Rights and the appreciation of concepts and values of democratic citizenship (...) (Monteiro, 2017, p.1).

The ENEC can be approached with children from pre-school education onwards, by promoting and developing projects that can and should involve reading and children's literature. Researcher Cardona (2015, p.49) states that "Citizenship education should be worked on from early childhood in a comprehensive way, because children accept and positively integrate diversity from an early age in an equally comprehensive way."

It is in the social contexts in which the children live and, in their relationships and interactions with the Other and, with the environment that children build their identity and shape their ability to live with otherness. Contact and experience in these contexts allow children to become aware that life in society and in a community entails rights and duties, towards oneself and towards the Other, because, as Cardona (2015, p. 44) states, "Educating for and in citizenship entails educating for the awareness of the reciprocal relationship between rights and duties." Therefore, the school stands out as a space for fundamental

learning in children's lives, where they learn by drawing on the discoveries and experiences lived in their daily lives. Among these lessons, with regard to the promotion and development of citizenship education, we highlight those that take place in the field of literary reading, using children's literature as means for this purpose, as researchers such as Martínez-León et al. (2017), Sales (2019) or Sales & Balça (2020) do in their studies for, respectively, the Spanish or Brazilian reality.

Reading and literature take on, among others, a formative role, because, as Balça and Azevedo (2016, p. 121) state,

Children's literature is not neutral, it is not innocuous, it is written within a certain time and space, in dialogue with art, myths, ideologies, values and lifestyles of a specific society, and it is itself a precious asset for promoting citizenship education.

Indeed, literature is not innocent; "Literary works are not free from the prejudices and blind spots that are endemic to most of the political life." (Nussbaum, 2003, p. 101). Literature, in its most varied manifestations, takes in the values and ideas that society recommends or regards as harmful. In the words of Cândido (2004), Nussbaum (2003) or Cerrillo (2014), we are faced with a constrained and compromised literature; literary text shares with its readers certain orientations and stances of an ethical, political, religious, and humanist nature, and Nussbaum claims (2003, p. 88) that "literature does play a vital role in educating citizens of the world."

Thus, children's literature and citizenship education go hand in hand, especially when we talk about the single-teacher system, that is where a teacher is responsible for teaching and learning in all the areas of the curriculum, as is the case with primary education. Teachers working with children in primary education contribute to their discovery of the world through strategies that promote reflection, as well as practices designed for the humanistic education of children, placing an emphasis on the presence of and respect for human rights. The school should therefore

invest in the ontological and social training of the individual, involving the school community, drawing attention to the development of experiential processes and practices that promote inclusion and citizenship.

## METHODOLOGY

### *Participants*

The study presented here, carried out in the context of the Supervised Teaching Practice of a Master's course (Ricardo, 2020), was based on the ENEC. The Portuguese Ministry of Education advises working, in the classroom, with the ENEC and the study presented allowed the introduction and development, in pedagogical practice, of principles and recommended values. The research question of this study was: How can we educate for citizenship through children's literature? In this context, the objectives of the study were to get to know and understand children's conceptions about racism, multiculturalism, and migration, broadening their knowledge on these issues; and to reflect with children based on practices that promote citizenship through children's literature. The participants of the study were 24 children from the 3rd -grade of an urban, public primary education school in the Portuguese city of Évora.

### *Instruments*

The instruments used for collecting data were participant observation to produce field notes, subsequent reflections, the children's records, photographic records and audio-visual records. Another instrument used for collecting data was the interview, which allowed understanding children's conceptions about racism, multiculturalism, and migration, before and after an intervention with children's literature.

### *Procedure*

The methodology used for this study was an action-research approach, along the lines of action-research-reflection on the very teaching practice, based on the understanding that teachers research their own teaching practice daily, constantly questioning it, with the aim of transforming it and gradually improving the context in which they operate (Ponte, 2002). The study included two moments of interviews and an intervention with children's literature.

### *Results*

So, in the first interview with the children, prior to the intervention with children's literature, we were able to notice that most children were unaware of the concepts of multiculturalism, racism, and migration. The lack of knowledge of the concepts did not mean that they did not know or had not had contact with experiences that pointed to those realities.

The intervention with children's literature showed that these texts, whether verbal or visual, in addition to their aesthetic-literary and playful role, also play a formative role. In fact, this intervention allowed the children to gain knowledge and understanding of these concepts and even to become aware of these realities, since it was evident that they mobilised their own world and experiences.

The results of the second interview, conducted after this intervention, show that most children understood the concepts under study, appropriated them and were able to critically relate them to the society where they live, even taking a stance in view of it, because, as stated in the ENEC, it is necessary to promote "learning through the plural and responsible participation of everyone in their construction as citizens and in the construction of fairer and more inclusive societies, within the framework of democracy, respect for diversity and protection of Human Rights." (Monteiro, 2017, p. 3).

So, the results of the first and second interview and the results of the intervention with children's literature show that most children were not able to understand the concepts under study (racism, multiculturalism, and migration) but also to take a critical stand on them, as we will see, in detail, in the next point Discussion and Conclusion.

### *Design and data analysis*

The design of the study consisted of three different phases. In the first phase, we started by interviewing each child with the aim of getting to know their views on the concepts of racism, multiculturalism, and migration.

After conducting the interviews, as well as their analysis, the intervention was planned and implemented as a set of learning experiences based on children's literature, which consisted of reading and exploring different books, which allowed for further reflection on the themes under study.

In the third phase of the study, we conducted the same interview with the children, to establish relationships and comparisons between the children's initial conceptions and the knowledge they acquired after the intervention, relating to the concepts studied and worked on with them.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

### *The first interview: results and analysis*

To conduct the interviews, we prepared a semi-structured interview script, that is, an interview where, according to Máximo-Esteves (2008, p. 96), ‘The researcher asks a series of broad questions, in search of a meaning shared by both’ and where the individual says what he understands about the subject.

Concerning the organisation of the script, we tried to divide it into two blocks: Student Identification and Representation on Multiculturalism, Racism and Migration. The first block meant for briefly characterising the student; and the second block aimed at understanding the students’ ideas about the concepts referred to.

With respect to the first block of the interview, we noticed that this 3rd year class had 24 children, of which 16 female and 8 were male, aged between 8 and 9.

When conducting this interview, in the second block of questions, we started with ‘introduction questions’, which are questions that introduce the themes (Máximo-Esteves, 2008). Thus, we asked the following questions: “Have you ever heard about multiculturalism?”, “Do you know what racism is?” and “Have you ever heard of migrants?”

After introducing the theme, we asked “follow-up questions”, that is, questions that allowed us to continue expanding the answers, by means of the content of the answer to the previous question (Máximo-Esteves, 2008). Thus, we asked the following questions: “Can you tell me what [multiculturalism] is?”, “What does being a racist person mean to you?” and “Do you know what migration is?”.

There were also “in-depth questions”, where we sought to obtain more detailed information about the children’s conceptions about the topics being addressed (Máximo-Esteves, 2008), asking the following questions: “Do you know any migrants? Can you explain who they are?”, “Do you consider it important to accept immigrants in our country? Why?”, “Do you think that, even though there are different people, everyone has equal rights? Why?” and “What about duties? Do you think that, even though there are different people, everyone has equal duties? Why?”.

Then, we moved on to the analysis of the first interview, i.e., the analysis of the interview conducted before the intervention with children’s literature books.

The analysis of the three introduction questions revealed that, as for the question ‘Have you ever heard about multiculturalism?’, 1 child answered yes and 23 answered no; regarding the question ‘Do you know what racism is?’, 7 children answered yes, 13 answered no and 4 answered more or less; and regarding the question ‘Have you ever heard of migrants?’, 4 children answered yes and 20 answered no. Through this analysis we can see that, in general, the children did not know what multiculturalism meant, that some children apparently knew what racism was and that a very small number of children were aware of migrants.

The analysis of the follow-up questions showed us that regarding the question ‘Can you tell me what it is?’, which referred to multiculturalism, none of the children were able to answer, and stated that they could not explain what it meant. With regard to the question ‘What does being a racist mean to you?’, most of the children (21) were not able to explain, but those who did (3), answered that:

INF\_01 ‘It’s a person who doesn’t like another person because of their colour’.

INF\_10 ‘Sometimes people are more racist because they have a different skin colour;’

INF\_13 ‘It’s a person that, for example, when there are whites and blacks, they like some more than others.’

About the question ‘Do you know what migration is?’, only 2 children answered positively, and explained that migration is: INF\_01 ‘It’s like, you have the United States and a person from the United States goes to live in another country’; INF\_13 ‘It’s people going to another country’. In the in-depth questions, with regard to the question ‘Do you know any migrants? Can you explain who they are?’, only 1 child was able to answer: INF\_01 ‘Actually I know my uncle. My uncle has had many jobs. My uncle had to live in Lisbon, Barcelona and now he’s living in London’. To the question ‘Do you consider it important to accept immigrants in our country? Why?’, just 2 children answered: INF\_10 ‘Yes. Because they start to discover that, just because it’s a small country, it doesn’t mean it’s not neat’; INF\_01 ‘Yes. Because if we let them stay in our country, they will help us, and things will be much better’.

Continuing with the in-depth questions, as to the questions ‘Do you think that, even though there are different people, everyone has equal rights? Why?’, the children’s answers pointed to different directions. Some children in the group (14) said ‘yes’ and argued that all people, despite being different, should have the same rights: INF\_02 ‘Yes.

Because they are people just like us'; INF\_15 'Yes. Because they're all human beings and they're all equal except for their skin and their language'.

Other children in the group (8) said 'no', arguing that rights are different even though we are all equal:

INF\_07 'Sometimes, no. Because whites are usually richer, then blacks in Africa have very few rights. They have no paper, no tables, no pencils, no nothing, they only have nature'.

INF\_06 'No. Because there are different people and if they have problems, they must do different things.'

Apropos the questions 'What about duties? Do you think that, even though there are different people, everyone has equal duties? Why?', we noticed that the children had greater difficulty in answering, as their concept of 'duty' is closely linked to their daily tasks. However, the vast majority of the children (16) said that, even if there are different people, they should all fulfil their duties, because according to the children: INF\_02 'Yes. Because they're people just like us and there's nothing different about them. They're people just like us.'; INF\_17 'Yes. Because everyone has duties. Adults, children...'

In response to these questions, some children (6) also argued that, since we are all different, we all have different duties: INF\_05 'No. Because everyone is different, because we all have different things to do', INF\_08 'No. Because each one has their duties'.

The children's answers to this interview revealed that it would be relevant to carry out a planned intervention with children's literature, so that they could broaden their knowledge and understand complex phenomena in today's reality.

#### *An intervention with children's literature*

After conducting and analysing the interviews, the intervention with the children was planned and implemented. Various books of children's literature were read and explored to discuss and reflect, along with the children, on the themes chosen for this study. The intervention lasted 3 months and consisted of 10 sessions of 1h30 each. In this article, we provide just a few examples of a broader intervention. The children's literature books we chose are part of the National Reading Plan (Plano Nacional de Leitura, or PNL) and allow understanding and interpreting issues related to multiculturalism, racism, and migration, certainly contributing to promote citizenship. Several books were shared with the children, providing

them with different learning experiences. Given the limitations of this article, we resort to a synthesis of these learning experiences, so that, through these examples, we can put the entire intervention into perspective.

Therefore, we start by presenting some of the books used in the intervention. *Migrando* by Mariana Chiesa Mateos, published by Editora Orfeu Negro, was one of the books we worked on with the children. This book consists only of an introductory note and illustrations, with nonverbal text. *Migrando* has two different covers, which serve as two starting points for the journey that the book offers to its readers. The iconic text reveals that this journey is physical, in space, as the characters cross the oceans. However, the journey is also emotional, revealing, simultaneously suffering and hope, fragility, and courage:

In this book, birds and people cross the skies. They pack their bags, spread their wings, and set off on an adventure. They leave driven by fear, discouragement, or hunger, but also by the hope of finding opportunities they never had in their countries of origin. They will cross oceans if they need to. On big ships or small crowded boats, they dream of a new life in a new land. (Mateos, 2010, s. p.)

This work makes a clear reference to the issue of migration, offering the reader multiple interpretations and various paths.

The book *Elefantes não entram* (Strictly No Elephants) was written by Lisa Mantchev and illustrated by Tae-eun Yoo; it was published in Portugal by O Bichinho de Conto. We find the cover of the book very suggestive, since it immediately refers to a situation of exclusion of the Other: a child and a baby elephant stand before the closed door of a house; the sign on the door clearly indicates, in red capital letters - 'STRICTLY NO ELEPHANTS' (Mantchev & Yoo, 2017, cover). Why aren't elephants allowed into this house? Why are they excluded? The word friendship is the touchstone of this book, because through it and with it, the characters in the story overcome fears, obstacles and grow together. In the book, different animals of various species learn to accept the Other, are able to include, they show that it is possible to welcome, live together in harmony in a given space/time, in a community, in a universe where 'EVERYONE IS WELCOME.' (Mantchev & Yoo, 2017, s. p.).

In an intertextual relationship, we worked with the children on the work entitled *Elmer*, by David McKee and published



by Editorial Caminho. Similarly, in this book, whose characters are normal, grey elephants and Elmer, a coloured patchwork elephant, we find the issue of inclusion and being different. Even though Elmer was well accepted and integrated into the elephant community, he knew he was a different elephant: ‘Who has ever heard of a coloured patchwork elephant?’, he thought. ‘No wonder they laugh at me’ (McKee, 2003, s. p.). This book ultimately takes us to another question: the Other can accept us, but we must also accept ourselves. Once again, in this narrative we find the issue of diversity and, again, we have a message that refers us to coexistence, among all, in harmony.

Another book we worked on with the children was *A Última Paragem* (Last Stop on Market Street), written by Matt de la Peña and illustrated by Christian Robinson, in an edition of Editora Minotauro. In this book, Alex and his grandmother, two black characters, take a bus to a very poor and very dirty part of the city where they live, where there is a place that provides food for the neediest. To Alex’s questions about the impossibility of owning material goods that others have, to the questions Alex asks his grandmother about life around him, this guardian figure always answers with courage, with vitality, in a positive way, calling on Alex to look and feel the wonder and beauty of life: ‘She smiled and pointed to the sky. - Sometimes, when you are surrounded by rubbish, you can see the beautiful things better, Alex.’ (de la Peña & Robinson, 2017, s.p.). Indeed, this book leads us to the issues of difference, but also of inclusion, of sharing, of living in community.

The intervention was based on the theoretical framework of Yopp & Yopp (2014). Generally speaking, the learning experiences proposed to the children in this intervention included three stages: pre-reading, reading, and post-reading (Yopp & Yopp, 2014). During the pre-reading stage, the paratexts were looked over together with the children, promoting an initial reflection on the messages contained in the covers, titles, back covers and illustrations, encouraging their ability to make inferences. These initial reflections allowed the children to problematise the issues in question for the first time.

Then, we read the books. In each session the work was read twice. Initially, the children became familiar with the book through the reading aloud of the researcher. This reading was accompanied with an observation of the illustrations, and their connection to the verbal text. In some books, the illustrations are projected, in others they are shown in book support. The moments of suspense, the questions of expectation that were asked, the observation and

integration of the children’s comments, the repetition of standard phrases present in the narrative, by the children, made this reading more alive, more engaging and also more attentive. Then the children could leaf through and read the book again. The relationship established between the reflections, developed during the pre-reading stage, and the reading of the book, allowed the children to become aware of the issues we wanted to address, such as multiculturalism, racism, and migration. Then, based on the children’s observations, the researcher explained the concepts under study.

The post-reading activities opened up a path, contributing to the consolidation and the appropriation of these concepts, these realities, these messages, by the children. The post-reading learning experiences involved a joint reflection, a collective discussion about the characters, the plot, and the message of the books. These reflections were also anchored in practical activities (only in the post-reading phase), such as making a poster on the theme Living in Community, building a different elephant using plastic expression, or a performance in which children simulated the feelings of the characters in the stories. The appropriation of works and concepts was carried out by sharing the activities among everyone and talking about them with the mediation of the researcher.

Throughout the intervention, the children’s voice was an important source for us to be able to give the entire work planning real intentionality, because

attentive observation and listening lead us, as teachers, to welcome each opinion, to reflect on the meanings of the children’s voices and gestures, and, by listening to them, we can discover paths that we can follow together, fostering processes and providing a broader space for exchange, interactions and learning. (Umbuzeiro & Malafaia, 2018, s. p.)

We listened to the children and their comments revealed that they were able to think about the stories, to establish relationships between these characters and their own lives, to call upon their knowledge of the world, making really interesting observations that were reflected in the answers given during the second interview that was conducted.

#### *The second interview: results and analysis*

After the classroom intervention with the children’s literature books, the children were interviewed again using the same data collection instrument.

So, in the introduction questions, with regard to the question “Have you ever heard about multiculturalism?”, 16 children answered yes, 4 answered no and 1 answered more or less; as for the question “Do you know what racism is?”, 17 children answered yes, 3 answered no and 1 answered more or less; and regarding the question “Have you ever heard of migrants?”, 19 children answered yes and 2 answered no.

Moving on to the follow-up questions, regarding the question “Can you tell me what it is?”, referring to multiculturalism, 15 children were able to explain the concept as follows: INF\_09 “It’s a society where several people from different countries live, like in that book *Última Paragem* that you read to us”.

INF\_03 “It’s people from different cultures living in community”.

INF\_10 “People who are from other cultures, but who play with each other and are friends”.

INF\_01 “It’s people from various countries, speaking various other languages and with various colours who live in the same region”.

In view of the question ‘What does being a racist mean to you?’, most children (15) were able to explain the concept as follows:

INF\_01 “For me, being a racist is the worst thing there is, because for me being racist makes us not know other people well”;

INF\_11 “It’s when a person with a different colour comes from another country and people may think they’re weird because of their colour or because they’re black or more reddish”;

INF\_13 “It’s, for example, when a white person treats a black person badly or the other way around”;

INF\_04 “It’s not accepting another person’s race or colour”;

INF\_05 “A racist sees a person from another country and with a different colour and says ‘Oh, you’re from another country, I don’t want to play with you because you have a different colour’”.

As to the question “Do you know what migration is?”, children (16) were also able to explain the concept, saying, about migration:

INF\_13 “It’s when people move to another country looking for work and another home”.

INF\_15 “It’s moving to another country, for example, because the country is at war, like the refugees”.

INF\_01 “Migration is when a person has to leave their country and move to another country either because their country has lost its jobs, or their country is at war”;

INF\_09 “It’s like in the book *Migrando*, when someone moves to another country”;

INF\_12 “It’s people who are in their country and have to move to another country to have a better life”.

As for the in-depth questions, respecting the question “Do you know any migrants? Can you explain who they are?”, 17 children said that they didn’t know any migrants; the children who said they knew migrants answered as follows:

INF\_12 “Yes. I know two boys from the older kids’ futsal team. He came from China or Japan to live here”.

INF\_20 “Yes. My borrowed brother, who lived in Mozambique and moved to Portugal”.

INF\_16 “Yes. A girl who attends gymnastics with me, who is Brazilian. She had to move here to have a better life”.

To the question “Do you consider it important to accept immigrants in our country? Why?”, 5 children answered as follows:

INF\_10 “Yes. Because they have no home, so they don’t have to live on the street”.

INF\_01 “Yes, I accept because if it were us, we would also want to be welcomed in their country”.

INF\_11 “Yes. Because they also have to be accepted. If they’re not accepted, where will they go? I know there are other countries they can go to and that, but I think they have to be accepted where they want to go”;

INF\_20 “Yes. Because everyone has the right to have a good life”.

INF\_18 “Yes. Because we all have to live in a community, and we have to accept other people”.

Regarding the questions “Do you think that, even though there are different people, everyone has equal rights? Why?”, most children (16) answered positively, saying:

INF\_15 “Yes. Because they may have a different culture, but they should all have the same rights and the same duties”.

INF\_17 “Yes. Because that’s living in a community”.

INF\_21 “Yes. Because, actually, we’re all brothers and sisters and we’re also all friends and so we have to let others live what we live”.

With reference to the questions “What about duties? Do you think that, even though there are different people, everyone has equal duties? Why?”, we again noticed that the children had greater difficulty answering, even though we talked about this topic when the first interview took place. However, the vast majority of the children (16) continued to say that, even if there are different people, they should all fulfil their duties, saying: INF\_04 “Yes. They have duties”, INF\_17 “Yes. For example, I have a duty not to treat people badly and, in England, kids have that duty too”.

When analysing the results we obtained in this final interview, considering the children’s answers to the questions, we can see that, in general, the children understood and deepened their knowledge in relation to the concepts that were presented to them and to the reality that they imply.

In this study, we sought to work with children, through children’s literature, on the issue of citizenship education, giving visibility to problems of contemporary societies, such as multiculturalism, racism, and migration. Focused on an investigative methodology, which calls for action and reflection, this study was developed within the framework of pedagogical practice. With this study, we also tried to operationalise the ENEC’s document, which aims to promote citizenship education, recommending that the work developed with children should favour both active methodologies and experiential processes, where their life experiences and knowledge of the world are called upon, offering them opportunities to develop social and personal skills.

Therefore, we believe this is a path to the implementation, among younger school children, of learning experiences that not only give children a voice, but also give them the possibility to think and take a critical stance on the realities of the world where they live.

We conclude this article mentioning some of its limitations, as it cannot be generalized, as the sample is only a group of children. It is a small study, with a reduced interview, with few questions. The intervention covered only a few works of children’s literature and focused on a small number of activities. In the future, we hope to extend the study to other classes in the school, involving other researchers, with a deeper interview and broader interventions, and with a more diverse corpus of children’s literature.



## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2021

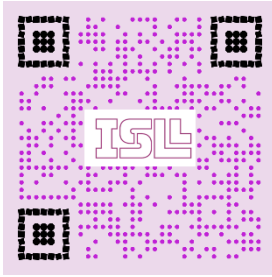
**Authors’ contributions:** Conceptualization, AB; methodology, CR, AB; analysis statistics, CR; research, CR; preparation of the original manuscript, AB; revision y edition, AB. All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

**Funding:** This work was financially supported by Portuguese national funds through the FCT (Foundation for Science and Technology) within the framework of the CIEC (Research Center for Child Studies of the University of Minho) project under the reference UIDB/00317/2020.

**Acknowledgments:** DK/NO.

## REFERENCES

- Cândido, A. (2004). O direito à literatura. In A. Cândido (Ed.), *Vários Escritos* (4.<sup>a</sup> ed., pp.169-191). Duas Cidades.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cerrillo, P. C. (2014). *El poder de la literatura*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- De la Peña, M., & Robinson, C. (2015). *A última paragem*. Minotauro.
- Mantchev, L., & Yoo, T. (2017). *Elefantes não entram*. O Bichinho de Conto.
- Martínez-León, P., Ballester-Roca, J., & Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 155-172. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57135>
- Mateos, M. C. (2010). *Migrando*. Orfeu Negro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McKee, D. (2003). *Elmer*. Caminho.
- Monteiro, R. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Nussbaum, M. C. (2003). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Trabalho de Investigação, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (p. 5-28). Associação de Professores de Matemática.
- Ricardo, C. (2020). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educar para a Cidadania através da Literatura Infantil*. [Tesis de Máster: Universidad de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/28723>
- Sales, M. L. (2019). *A Literatura Infantil Indígena como meio de promoção da educação multicultural: uma intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil)*. [Tesis de Doctorado: Universidad de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/24487>
- Sales, M. L., & Balça, A. (2020). A apropriação da cultura escrita em crianças do ensino fundamental: um estudo com a cultura e a literatura infantil indígena. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, 38(78), 51-65. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p51-65>
- Umbuzeiro, A. L. S., & Malafaia, R. (2018). Da escuta das crianças à intencionalidade do planeamento na educação infantil. In L. Ostetto (Ed.), *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica* (s. p.). Papyrus Editoras.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2014). *Literature-Based Reading Activities* (6.<sup>a</sup> ed.). Pearson.



# ISLL



## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

### Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil

**Cláudia Ricardo**

<https://orcid.org/0000-0001-8888-5146>

*Universidade de Évora, Portugal*



**Ângela Balça**

<https://orcid.org/0000-0002-4159-7718>

*Universidade de Évora/CIEC, Portugal*



<https://10.24310/isl.vi16.13486>



**Recepción:** 09/09/2021

**Aceptación:** 19/11/2021

**Contacto:** [apb@uevora.pt](mailto:apb@uevora.pt)

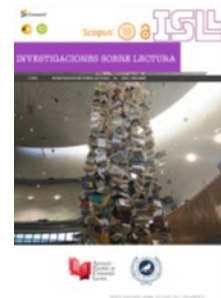
#### Resumen:

Este estudio, que se centra en la problemática de la educación para la ciudadanía, se basa en un documento oficial del Ministerio de Educación portugués, con el título *Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía*. La pregunta central de la investigación de este estudio era la siguiente: ¿Cómo podemos educar para la ciudadanía mediante la literatura infantil? Sus objetivos se centraban en conocer y comprender las concepciones de los niños y las niñas sobre racismo, multiculturalidad y migración, de modo que se ampliaran sus conocimientos sobre estos temas y se pudiera reflexionar con los niños y las niñas a partir de la práctica para promover la ciudadanía mediante la literatura infantil. El centro de la metodología consistió en una aproximación a la investigación-acción, en consonancia con la reflexión sobre la propia práctica docente. Como instrumentos de recolección de datos se ha usado la entrevista semiestructurada, la observación participante y las notas de campo, además de registros fotográficos y registros audiovisuales. Los participantes en el estudio han sido niños y niñas de una clase de tercero de primaria, de un colegio público y urbano. Los resultados han mostrado un mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos en estudio, por parte de los niños y las niñas, tras la intervención con las obras de literatura infantil. La mayoría de los niños y las niñas fueron capaces, no solo de entender los conceptos de racismo, multiculturalidad y migración, sino también de adoptar una posición crítica sobre estos.

**Palabras clave:** Educación para la ciudadanía, literatura infantil, multiculturalidad, racismo, migración

Ricardo, C. y Balça, A. (2021). Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil.

*Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 95-114.



## Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil

### INTRODUCCIÓN

Los retos de la sociedad actual pasan, en gran medida y a escala mundial, por cuestiones como la inclusión, la aceptación del otro, la convivencia con la diferencia: en una palabra, la ciudadanía. Portugal no escapa a estas grandes problemáticas y la escuela portuguesa dispone de un conjunto de documentación que contextualiza y promueve la educación para la ciudadanía. Entre estos documentos destacamos la *Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía* (ENEC), una iniciativa del Ministerio de Educación portugués cuyo objetivo consiste en la formación humanística de los niños, las niñas, y jóvenes, y que

(...) incluye un conjunto de derechos y deberes que deben estar presentes en la formación ciudadana de los/as niños/as y jóvenes portugueses, para que en el futuro sean adultos y adultas con una conducta cívica que permita la igualdad en las relaciones interpersonales, la integración de la diferencia, el respeto de los derechos humanos y la valoración de conceptos y valores de la ciudadanía democrática (...) (Monteiro, 2017, p.1).

ENEC sirve como herramienta de trabajo con los niños y las niñas, desde la educación preescolar, mediante la promoción y el desarrollo de proyectos que pueden, y deben, incluir la lectura y la literatura infantil. La investigadora Cardona et al. (2015, p. 49) afirma que “la educación para la ciudadanía debe incluirse desde la más tierna infancia de forma global, al igual que la forma en que los niños y las niñas aceptan e integran positivamente la diversidad”.

Mediante los contextos sociales en los que vive y las relaciones e interacciones con el otro y con el entorno, el niño/a va construyendo su identidad y formando su capacidad de convivencia con la alteridad. El contacto y la experiencia en estos contextos permiten al niño o a la niña tomar conciencia de que la vida en sociedad y en

comunidad supone derechos y deberes, ante uno mismo y ante el otro, ya que, como afirma Cardona et al. (2015, p. 44): “Educar para y dentro de la ciudadanía supone educar para la concienciación de la relación recíproca entre derechos y deberes”.

Por ello, la escuela debe ser un espacio de aprendizajes fundamentales en la vida de los/as niños/as, teniendo en cuenta que estos aprenden con el uso de lo que descubren con las experiencias de su día a día. Para la promoción y el desarrollo de una educación para la ciudadanía, destacamos los aprendizajes que suceden, de manera práctica, en el aula, en el área de la lectura literaria, convocando para ello el texto de literatura, como lo hacen, en sus estudios, investigadores como Martínez-León et al. (2017), Sales (2019) o Sales y Balça (2020) para, respectivamente, la realidad española o brasileña.

La lectura y la literatura infantil tienen, entre otras, una función formativa, como afirman Balça y Azevedo (2016, p. 121):

La literatura infantil no es neutra, no es inocua, se escribe en un determinado tiempo y espacio, en un diálogo con el arte, los mitos, las ideologías, los valores, los modos de vida de una sociedad, y se convierte, ella misma, en un inestimable valor añadido para la promoción de una educación para la ciudadanía.

En realidad, la literatura no es inocente, las “obras literarias no están libres de prejuicios y puntos ciegos que son endémicos de la mayor parte de la vida política” (Nussbaum, 2003, p. 101). La literatura, en sus más diversas formas, abraza los valores y las ideas que la sociedad defiende o que considera perjudiciales. En las palabras de Cándido (2004), Nussbaum (2003) o Cerrillo (2014), estamos ante una literatura implicada y comprometida; el texto literario comparte con sus lectores algunas orientaciones y posturas de tipo ético, político, religioso, humanista, por lo que Nussbaum (2003, p. 88)

asegura que la “literatura tiene un papel fundamental en la educación de los ciudadanos del mundo”.

De este modo, la literatura infantil y la educación para la ciudadanía van de la mano, sobre todo si hablamos del régimen de Primaria en el que un solo profesor es responsable de la enseñanza y aprendizaje de todas las áreas del currículo. Los profesores que trabajan con los niños y las niñas en la educación primaria contribuyen a su descubrimiento del mundo, mediante estrategias que promueven la reflexión, así como de prácticas cuya finalidad es la formación humanística de los niños y las niñas, haciendo hincapié en la presencia y el respeto de los derechos humanos. Por ello, la escuela debe apostar por la formación ontológica y social del individuo, llevando a la participación de la comunidad escolar, destacando el desarrollo de métodos vivenciales y de prácticas que promuevan la inclusión y la ciudadanía.

## METODOLOGÍA

### *Participantes*

El estudio, que aquí se presenta, realizado en el ámbito de la práctica de enseñanza supervisada de un título de máster (Ricardo, 2020), ha usado como base la estrategia ENEC. El Ministerio de Educación portugués aconseja trabajar, en el aula, con el documento ENEC y el estudio presentado permitió la introducción y desarrollo, en la práctica pedagógica, de principios y valores recomendados. La pregunta central de la investigación era la siguiente: ¿Cómo podemos educar para la ciudadanía mediante la literatura infantil? En este sentido, los objetivos se centraban en conocer y comprender las concepciones de los niños y las niñas sobre racismo, multiculturalidad y migración, de modo que se ampliaran sus conocimientos sobre estos temas y se pudiera reflexionar con ellos/as a partir de la práctica para promover la ciudadanía mediante la literatura infantil. Los participantes en el estudio han sido 24 niños y niñas de una clase de tercero de primaria, de un colegio público y urbano de la ciudad portuguesa de Évora.

### *Instrumentos*

Como instrumentos de recolección de datos se ha usado la observación participante para la elaboración de notas de

campo, las reflexiones posteriores, los registros de los niños y las niñas, los registros fotográficos y los registros audiovisuales. Otro instrumento de recolección de datos empleado ha sido la entrevista, que ha permitido comprender las concepciones de los alumnos y las alumnas sobre racismo, multiculturalidad y migración, antes y después de realizar la intervención con la literatura infantil.

### *Procedimiento*

La metodología convocada para este estudio ha sido una aproximación a la investigación-acción, en consonancia con la investigación-acción-reflexión sobre la propia práctica docente, teniendo en cuenta el entendimiento de que el docente investiga diariamente su propia práctica pedagógica, cuestionándola en todo momento, con el objetivo de transformar y mejorar progresivamente el contexto de su actuación (Ponte, 2002). El estudio incluyó dos momentos de entrevistas y una intervención con la literatura infantil.

### *Resultados*

Así, en la primera entrevista realizada a los niños y las niñas, antes de la intervención con la literatura infantil, observamos que la mayoría no conocía los conceptos de multiculturalidad, racismo y migración. El desconocimiento de los conceptos no significaba que no conocieran o no hubieran tenido contacto con vivencias que representaban estas realidades.

La intervención con la literatura infantil demostró que estos textos, tanto verbales como plásticos, además de su función estético-literaria y de la función lúdica, también ofrecen una función formativa. En realidad, esta intervención aportó a los niños y las niñas un conocimiento y una comprensión de estos conceptos, además de una sensibilización hacia estas realidades, ya que fue evidente la movilización de su mundo y de sus vivencias.

Los resultados de la segunda entrevista, realizada después de esta intervención, demuestran que la mayoría de los niños y las niñas entendió los conceptos estudiados, apropiándose de ellos y relacionándolos de forma crítica con la sociedad en la que viven, adoptando incluso una posición ante ella, ya que, como se afirma en la estrategia ENEC, hay que promover el “aprendizaje mediante la participación plural y responsable de todas y de todos en su construcción como ciudadanas/ciudadanos y en la

Ricardo, C. y Balça, A. (2021). Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 95-114.

construcción de sociedades más justas e inclusivas, en el marco de la democracia, del respeto de la diversidad y de la defensa de los derechos humanos” (Monteiro, 2017, p. 3).

Así, los resultados de la primera y segunda entrevista y de la intervención con la literatura infantil demuestran que la mayoría de los alumnos y las alumnas fueron capaces no solo de entender los conceptos estudiados (multiculturalidad, racismo y migración), sino también de adoptar una posición crítica sobre estos, como veremos, en detalle, en el punto Discusión y Conclusión.

### *Diseño y análisis de datos*

El diseño del estudio ha incluido tres fases distintas. En la primera se realizó una entrevista con cada niño/a, con el objetivo de conocer sus concepciones sobre racismo, multiculturalidad y migración.

Después de realizar las entrevistas y analizarlas, se planificó y se implantó la intervención, un conjunto de experiencias de aprendizaje, a través de la literatura infantil, que consistió en la lectura y exploración de diferentes obras, que nos permitían una posterior reflexión sobre los temas del estudio.

En la tercera fase, se realizó la misma entrevista, para establecer relaciones y comparaciones entre las concepciones iniciales de los alumnos y las alumnas y los conocimientos adquiridos después de la intervención.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN**

### *La primera entrevista: resultados y su análisis*

Para las entrevistas, se elaboró un guion de entrevista semiestructurada, en la que, según Máximo-Esteves (2008, p. 96): “El investigador hace una serie de preguntas amplias, buscando un significado compartido por ambos” y en la que el individuo dice lo que entiende sobre el asunto.

En el guion se realizó una organización de dos bloques: identificación del alumnado y representación sobre multiculturalidad, racismo y migración. El objetivo del primer bloque consistía en caracterizar de forma resumida al alumno/a; el objetivo del segundo bloque se centraba en conocer sus ideas sobre los conceptos referidos.

En el primer bloque de la entrevista, observamos que esta clase de 3.º de Primaria estaba formada por 24 niños y niñas, 16 del sexo femenino y 8 del sexo masculino, con edades entre los 8 y los 9 años.

Para la realización de la entrevista, en el segundo bloque de preguntas, empezamos por *las preguntas introductorias*, que introducen las temáticas (Máximo-Esteves, 2008). Para ello, se preguntó lo siguiente: “¿Has oído hablar de multiculturalidad?”, “¿sabes lo que es el racismo?” y “¿alguna vez has oído hablar sobre personas migrantes?”.

Después de la introducción del tema, se hicieron “preguntas de seguimiento”, es decir, preguntas que permitieron seguir ampliando las respuestas gracias al contenido de la respuesta a la pregunta anterior (Máximo-Esteves, 2008). Para ello, se preguntó lo siguiente: “¿Sabes decirme lo que es [la multiculturalidad]?”, “¿qué es para ti ser una persona racista?” y “¿sabes lo que es la migración?”.

También se hicieron “preguntas de profundización”, con las que intentamos obtener información más detallada (Máximo-Esteves, 2008), mediante las siguientes preguntas: “¿Conoces a alguna persona migrante?, ¿quieres explicar quién es?”, “¿crees que es importante aceptar a las personas inmigrantes en nuestro país? ¿Por qué?”, “¿crees que, aunque haya diferentes personas, todas tienen los mismos derechos? ¿Por qué?” y “¿y deberes? ¿Crees que, aunque existan personas diferentes, todas tienen los mismos deberes? ¿Por qué?”.

A continuación, pasamos al análisis de los resultados de esta primera entrevista, realizada antes de la intervención con las obras de literatura infantil.

El análisis de las tres preguntas introductorias nos reveló que, a la pregunta “¿Has oído hablar de multiculturalidad?”, 1 informante contestó que sí y 23 contestaron que no; a la pregunta “¿Sabes lo que es el racismo?”, 7 informantes contestaron que sí, 13 contestaron que no y 4 contestaron que más o menos; y a la pregunta “¿Alguna vez has oído hablar de personas migrantes?”, 4 informantes contestaron que sí y 20 contestaron que no. Mediante este análisis observamos, de una forma general, que los alumnos y las alumnas no conocían el significado del término *multiculturalidad*, que algunos parecían saber en qué consiste el racismo y que un



número muy reducido de niños/as tenía conocimiento de la existencia de personas migrantes.

El análisis de las preguntas de seguimiento nos mostró que en la respuesta a la pregunta “¿Puedes decirme qué es?”, referente a la multiculturalidad, ningún niño o niña fue capaz de contestar, afirmando que no sabían explicar de qué se trataba. En la pregunta “¿Qué es para ti ser una persona racista?”, la mayoría de los niños y las niñas (21) no fue capaz de explicar, pero los que sí lo fueron (3) contestaron lo siguiente:

INF\_01 “Es una persona a la que no le gusta esa persona por su color”;

INF\_10 “A veces las personas son más racistas porque tienen otro color de piel”;

INF\_13 “Es cuando una persona, cuando, por ejemplo, algunos son blancos y otros negros, y a una persona le gustan más unos que otros”.

A la pregunta “¿Sabes lo que es la migración?” solo 2 informantes contestaron que sí, y su explicación sobre lo que es fue la siguiente: INF\_01 “Es, por ejemplo, en Estados Unidos hay una persona de Estados Unidos que va a vivir a otro país”; INF\_13 “Es cuando las personas van a otro país”.

En las preguntas de profundización, a la pregunta “¿Conoces a alguna persona migrante? ¿Quieres explicar quién es?”, solo 1 informante supo contestar: INF\_01 “En realidad conozco a mi tío. Mi tío ha tenido muchos trabajos. Mi tío ya tuvo que vivir en Lisboa, Barcelona y ahora vive en Londres”. A la pregunta “¿Consideras importante aceptar a personas inmigrantes en nuestro país? ¿Por qué?”, solo 2 informantes contestaron que: INF\_10 “Sí. Porque empiezan a descubrir que por ser un país pequeño no significa que no sea bonito”; INF\_01 “Sí. Porque si las dejamos estar en nuestro país nos van a ayudar y así vamos a estar mucho mejor”.

Continuando con las preguntas de profundización “¿Crees que, aunque haya diferentes personas, todas tienen los mismos derechos? ¿Por qué?”, las respuestas presentaron diferentes direcciones. Algunos componentes del grupo (14) afirmaron que “sí” y defendieron que todas las personas, aunque sean diferentes, deben tener los mismos derechos: INF\_02 “Sí. Porque son personas iguales que

nosotros”; INF\_15 “Sí. Porque son todos seres humanos y son todos iguales sin ser por la piel y el idioma”.

8 informantes afirmaron que “no”, defendiendo que los derechos son diferentes, a pesar de que todos somos iguales:

INF\_07 “A veces no. Como los blancos normalmente son más ricos, después los negros en África tienen muy pocos derechos. No tienen papel, no tienen mesas, no tienen lápiz, no tienen nada, solo tienen naturaleza”;

INF\_06 “No. Porque hay personas diferentes y por eso, si tienen problemas, deben hacer algunas cosas diferentes”.

En las preguntas “¿Y deberes? ¿Crees que, aunque existan personas diferentes, todas tienen los mismos deberes? ¿Por qué?”, se observó una mayor dificultad en la respuesta de los niños y las niñas, ya que su concepto de “deber” está estrechamente relacionado con sus tareas del día a día. Sin embargo, la mayoría (16) defiende que, aunque existan personas diferentes, todas deben cumplir con sus deberes, ya que según los/as alumnos/as: INF\_02 “Sí. Porque son personas iguales que nosotros y no tienen nada de diferente. Son personas iguales que nosotros”; INF\_17 “Sí. Porque todo el mundo tiene deberes. Los adultos, los niños y las niñas...”.

En la respuesta a estas preguntas, 6 informantes también defendieron que como somos todos diferentes, tenemos todos deberes diferentes: INF\_05 “No. Porque todos son diferentes, porque todos tenemos que hacer cosas diferentes”, INF\_08 “No. Porque cada uno tiene sus deberes”.

Las respuestas de los alumnos y las alumnas a esta entrevista revelaron que sería conveniente realizar la intervención planificada con la literatura infantil, con el fin de permitirles aumentar sus conocimientos y entender algunos fenómenos complejos de la realidad actual.

#### *La intervención con la literatura infantil*

Después de la realización y el análisis de las entrevistas, se planificó y se puso en marcha la intervención. Para ello, usamos la lectura y la exploración de diversas obras de literatura infantil, con la finalidad de discutir y reflexionar con los/as niños/as sobre los temas de este estudio. La

intervención duró 3 meses y consistió en 10 sesiones de 1h30 cada una. En este artículo, proporcionamos solo algunos ejemplos de una intervención más amplia.

Las obras de literatura infantil escogidas forman parte del plan portugués de lectura (*Plano Nacional de Leitura 2027*) y permiten un entendimiento y una interpretación de los temas relacionados con la multiculturalidad, el racismo y la migración, lo que contribuye sin duda a promover la ciudadanía. Se compartieron diversas obras con el alumnado y también se ofrecieron experiencias de aprendizaje diferentes. Debido a las limitaciones de este artículo, introducimos una síntesis de estas experiencias de aprendizaje, para que, mediante estos ejemplos, se pueda obtener una perspectiva de toda la intervención.

Así, empezamos por la presentación de algunos de los libros usados en la intervención. *Migrando* de Mariana Chiesa Mateos, publicado en Portugal por la editora Orfeu Negro, fue uno de los libros escogidos para trabajar. Esta obra está formada solo por una nota introductoria y por ilustraciones, sin que exista el texto verbal. *Migrando* presenta dos portadas diferentes, que funcionan como dos puntos de partida para el viaje que la obra ofrece a sus lectores. El texto icónico nos revela que se trata de un viaje físico, en el espacio, en el que los personajes recorren los océanos. Sin embargo, el viaje es también emocional, revelando, simultáneamente, sufrimiento y esperanza, fragilidad y coraje:

En este libro, las aves y las personas cruzan los cielos. Hacen las maletas, abren sus alas y parten a la aventura. Van empujadas por el miedo, el desánimo o el hambre, pero también con la esperanza de encontrar oportunidades que nunca tuvieron en sus países de origen. Si es necesario, cruzan océanos. En grandes navíos o en pequeños barcos abarrotados, sueñan con una nueva vida, en una nueva tierra (Mateos, 2010, s. p.).

Esta obra nos transporta, de forma evidente, al tema de la migración y permite al lector múltiples interpretaciones y diversos caminos.

El libro *Prohibida la entrada a los elefantes (Elefantes não entram)*, escrito por Lisa Mantchev e ilustrado por Taeun Yoo, es una obra publicada en Portugal por la editora O Bichinho de Conto. La portada nos parece muy sugerente, ya que nos transporta inmediatamente a una situación de

exclusión del otro: ante la puerta cerrada de una casa se encuentran un niño y su elefante; el cartel de la puerta indica claramente, con letras mayúsculas y rojas: “PROHIBIDA LA ENTRADA A LOS ELEFANTES” (Mantchev y Yoo, 2017, portada). ¿Por qué no entrarán los elefantes en esta casa? ¿Por qué se los excluye? La palabra *amistad* es la piedra angular de esta obra, ya que a través de ella y con los personajes de la historia se superan los miedos, los obstáculos y crecen juntos. En la obra, diferentes animales de diversas especies aprenden a aceptar al otro, son capaces de incluir, demuestran que es posible acoger, conviven en armonía en un espacio/tiempo, en una comunidad, en un universo en el que “TODOS SON BIENVENIDOS” (Mantchev y Yoo, 2017, s. p.).

En una relación intertextual, trabajamos, con los niños y las niñas, con la obra *Elmer*, de David McKee, publicada en Portugal por la editora Caminho. Del mismo modo, en esta obra, cuyos personajes son elefantes normales y *Elmer, un elefante de colores*, encontramos el tema de la inclusión y de ser diferente. A pesar de que a Elmer su comunidad lo aceptaba bien y se sentía integrado, él sabía que era un elefante diferente: “Quién ha oído hablar de un elefante de mil colores, pensó él. Es normal que se rían de mí” (McKee, 2003, s. p.). Esta obra nos lleva a otro tema: el otro puede aceptarnos, pero nosotros también tenemos que aceptarnos a nosotros mismos. Una vez más, encontramos en este texto el tema de la diversidad y, otra vez, tenemos un mensaje que nos transporta a la convivencia, entre todos, en armonía.

Otro de los libros con los que trabajamos fue *Última parada de la calle Market (A última paragem)*, escrito por Matt de la Peña e ilustrado por Christian Robinson, con edición portuguesa de la editora Minotauro. En esta obra, Alex y su abuela, dos personajes negros, van en autobús hasta una zona muy pobre y muy sucia de la ciudad en la que viven y en la que se encuentra un local que ofrece alimentos a los más desfavorecidos de la sociedad. A las preguntas de Alex sobre por qué no tienen los bienes materiales que tienen los demás, a las preguntas que Alex le hace a su abuela sobre la vida que los rodea, esta le contesta siempre con coraje, con vitalidad, de forma positiva, haciendo que Alex vea y sienta lo maravillosa y bella que es la vida: “Ella sonrió y apuntó al cielo. - A veces, cuando estás rodeado de basura, puedes ver mejor las cosas bellas, Alex” (de la Peña y Robinson, 2017, s.p.). Esta obra nos transporta a los temas de la diferencia, pero

Ricardo, C. y Balça, A. (2021). Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 95-114.

también de la inclusión, de compartir, de vivir en comunidad.

La intervención se basó en el marco teórico de Yopp y Yopp (2014). De un modo general, las experiencias de aprendizaje propuestas a los/as niños/as en esta intervención tuvieron tres momentos: la prelectura, la lectura y la poslectura de las obras (Yopp y Yopp, 2014). En la prelectura, se usaron los paratextos para promover entre los/as niños/as una primera reflexión sobre los mensajes incluidos en las portadas, en los títulos de las obras, en las contraportadas, en las ilustraciones, promoviendo su capacidad de realizar inferencias. Estas reflexiones iniciales permitieron un primer cuestionamiento de los temas.

A continuación, se leyeron las obras. En cada sesión se leyó una obra dos veces. Inicialmente, los/as niños/as se familiarizaron con el libro a través de la lectura de la investigadora en voz alta. Esta lectura se realizó con la observación de las ilustraciones, en una relación con el texto verbal. En algunos libros, hubo proyección de las ilustraciones, en otros se mostraron desde el soporte mismo del texto. Los momentos de suspense, las preguntas de expectativa lanzadas, la observación y la integración de los comentarios de los/as alumnos/as, la repetición de frases clave, presentes en la narrativa, hicieron que esta lectura fuera más viva, más participativa y también más atenta. Después, los/as niños/as podrían hojear y leer el libro nuevamente. La relación establecida entre las reflexiones, elaboradas en la prelectura, y la lectura de la obra permitió una primera sensibilización sobre los temas que se querían tratar, como la multiculturalidad, el racismo y la migración. A continuación, la investigadora, a partir de las observaciones de los niños y las niñas, explicó los conceptos en estudio.

Las actividades de poslectura de la obra abrieron el camino y contribuyeron a la consolidación, a la apropiación de estos conceptos, de estas realidades, de estos mensajes por parte de los/as alumnos/as. Las experiencias de aprendizaje en la poslectura incluyeron la reflexión en conjunto, la discusión entre todos sobre los personajes, la historia y el mensaje de las obras. Para reforzar estas reflexiones se usaron actividades prácticas (solo en la fase de poslectura), como la realización de un cartel sobre el tema de vivir en comunidad, la construcción de un elefante diferente mediante la expresión plástica o la realización de una

actividad artística, en la que los niños y las niñas interpretaban los sentimientos de los personajes de las historias. La apropiación de las obras y de los conceptos se realizó compartiendo, entre todos, las actividades y hablando de ellas con la mediación de la investigadora.

A lo largo de toda la intervención, la voz de los niños y las niñas fue muy importante para poder asignar a toda la planificación del trabajo una verdadera intencionalidad, ya que

una observación y escucha atentas nos llevan, como profesoras, a considerar cada opinión, a reflexionar sobre el significado de las voces y de los gestos de los/as niño/as y, al escucharlos, podemos ver caminos abiertos para recorrer en conjunto, promoviendo procesos y permitiendo un espacio de mayor intercambio, interacción y aprendizaje (Umbuzeiro y Malafaia, 2018, s. p.).

Nosotros escuchamos la voz de los niños y las niñas y sus comentarios nos demostraron que fueron capaces de pensar sobre las historias, de establecer relaciones entre estos personajes y sus propias vidas, de usar su conocimiento del mundo, aportándonos observaciones verdaderamente interesantes, que acabaron revelándose en las respuestas de la segunda entrevista realizada.

#### *La segunda entrevista: resultados y su análisis*

Tras la intervención, en el aula, con las obras de literatura infantil, hicimos una nueva entrevista a los niños y las niñas, usando el mismo instrumento de recolección de datos.

Así, en las preguntas introductorias, a la pregunta “¿Has oído hablar de multiculturalidad?”, 16 informantes contestaron que sí, 4 contestaron que no y 1 contestó más o menos; a la pregunta “¿Sabes qué es el racismo?”, 17 informantes contestaron que sí, 3 contestaron que no y 1 contestó que más o menos; y a la pregunta “¿Alguna vez has oído hablar de personas migrantes?”, 19 informantes contestaron que sí y 2 contestaron que no.

En las preguntas de seguimiento, a la pregunta “¿Puedes decirme qué es?”, que se refiere a la multiculturalidad, 15 estudiantes fueron capaces de explicar en qué consiste este concepto, y sus respuestas fueron las siguientes:

Ricardo, C. y Balça, A. (2021). Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 95-114.

INF\_09 “Es una sociedad en la que viven varias personas de varios países, como en el libro *Última parada de la calle Market*, que nos has leído”;

INF\_03 “Son las personas de varias culturas que viven en comunidad”;

INF\_10 “Personas que son de otras culturas, pero juegan y son amigos”;

INF\_01 “Son personas de varios países, de varios idiomas y que son de varios colores y viven en la misma región”.

En la pregunta “¿Qué es para ti ser una persona racista?”, la mayoría de estudiantes (15) fue capaz de explicar lo que entendía de este concepto, y algunas de las respuestas fueron:

INF\_01 “Ser una persona racista es para mí la peor cosa que existe, porque para mí ser racista hace que no conozcamos bien al otro”;

INF\_11 “Es una persona de otro color que cuando viene de otro país las personas pueden pensar que es rara por su color, o porque es negra o más rojiza”;

INF\_13 “Es, por ejemplo, cuando una persona blanca trata mal a una persona negra o al revés”;

INF\_04 “Es no aceptar la raza o el color de otra persona”;

INF\_05 “Una persona racista es ver a una persona de otro país y de otro color y decir “Ah, tú eres de otro país, no quiero jugar contigo porque eres de otro color”.

En la pregunta “¿Sabes lo que es la migración?”, 16 informantes también fueron capaces de explicar lo que entendían de este concepto, y explicaron que la migración es lo siguiente:

INF\_13 “Es cuando las personas van a vivir a otro país para buscar trabajo u otra casa”;

INF\_15 “Es ir a vivir a otro país, como, por ejemplo, porque el país está en guerra, como los refugiados”;

INF\_01 “La migración es cuando una persona tiene que salir de su país e ir a vivir a otro porque en sus países perdieron el trabajo, o su país está en guerra”;

INF\_09 “Es como en el libro *Migrando*, cuando una persona va a vivir a otro país”;

INF\_12 “Son personas que están en su país y tienen que mudarse a otro país para tener una vida mejor”.

En las preguntas de profundización, a la pregunta “¿Conoces a alguna persona migrante? ¿Quieres explicar quién es?”, 17 informantes contestaron que no conocían a ninguna persona migrante; algunos/as niños/as que sí conocían a migrantes contestaron lo siguiente:

INF\_12 “Sí. Conozco a dos niño/as del equipo de fútbol-sala de los mayores. Él vino de China o de Japón a vivir aquí”;

INF\_20 “Sí. Mi hermano prestado, vivía en Mozambique y vino a vivir a Portugal”;

INF\_16 “Sí. Es una niña que va conmigo a gimnasia, que es brasileña. Ella tuvo que mudarse aquí, para tener una vida mejor”.

Y a la pregunta “¿Consideras importante aceptar a personas inmigrantes en nuestro país? ¿Por qué?”, 5 estudiantes contestaron que:

INF\_10 “Sí. Porque no tienen casa y para que no vivan en la calle”;

INF\_01 “Sí, yo acepto porque, si fuéramos nosotros, también querríamos ser bien recibidos en su país”;

INF\_11 “Sí. Porque a ellas también hay que aceptarlas. Si no las aceptamos, ¿adónde irán? Yo sé que hay otros países a los que pueden ir y así, pero creo que deben aceptarlas donde quieran ir”;

INF\_20 “Sí. Porque todo el mundo tiene derecho a tener una buena vida”;

INF\_18 “Sí. Porque tenemos que vivir todos en comunidad y tenemos que aceptar a las otras personas”.

A las preguntas “¿Crees que, aunque haya diferentes personas, todas tienen los mismos derechos? ¿Por qué?”, la mayoría de informantes (16) contestó que sí, afirmando lo siguiente:

INF\_15 “Sí. Porque pueden ser diferentes en la cultura, pero todas deben tener los mismos derechos y los mismos deberes”;

INF\_17 “Sí. Porque eso es vivir en comunidad”;

INF\_21 “Sí. Porque en realidad nosotros somos todos hermanos y también somos todos amigos, y por eso tenemos que dejar que los demás vivan lo que nosotros vivimos”.

Y a las preguntas “¿Y deberes? ¿Crees que, aunque existan personas diferentes, todas tienen los mismos deberes? ¿Por qué?”, observamos otra vez una mayor dificultad de respuesta, aunque hablamos de este tema cuando se realizó la primera entrevista. Sin embargo, la mayoría de informantes (16) siguió afirmando que, aunque existan personas diferentes, todas deben cumplir con sus deberes, afirmando: INF\_04 “Sí. Tienen deberes”, INF\_17 “Sí. Por ejemplo, yo tengo el deber de no tratar mal a las personas y en Inglaterra los niños también tienen ese deber”.

Al realizar un análisis de los resultados obtenidos en esta entrevista final, podemos ver que, en general, el alumnado ha entendido y ampliado sus conocimientos sobre los conceptos presentados y la realidad que estos suponen.

En este estudio hemos intentado trabajar con los niños y las niñas mediante la literatura infantil, los temas de la educación para la ciudadanía, dando visibilidad a problemas de las sociedades modernas, como la multiculturalidad, el racismo y la migración. Centrado en una metodología de investigación, que usa la acción y la reflexión, este estudio se ha desarrollado en el contexto de una práctica pedagógica. Este estudio también pretendía trabajar con el documento ENEC, que defiende la promoción de una educación para la ciudadanía, recomendando que el trabajo desarrollado con los/as alumnos/as debe priorizar metodologías activas, métodos vivenciales, en los que usen sus experiencias de vida y su conocimiento del mundo, ofreciéndoles oportunidades de desarrollo de competencias sociales y personales.

De este modo, creemos que esta es una vía para la implantación, en la escuela, con los más pequeños y las más pequeñas, de experiencias de aprendizaje que dan voz a los niños y las niñas y que también les dan la posibilidad de pensar y de adoptar una posición crítica sobre las realidades del mundo en el que viven.

Terminamos este artículo diciendo que este estudio presenta algunas limitaciones, ya que no se puede generalizar, pues la muestra es solo un grupo de estudiantes. Es un estudio pequeño, con una entrevista reducida, con pocas preguntas. La intervención abarcó solo algunas obras de literatura infantil y se centró en un número reducido de actividades. En el futuro, esperamos extender el estudio a otras clases de la escuela, involucrando a otros investigadores, con una entrevista más profunda e intervenciones más amplias y con un *corpus* de literatura infantil más diversificado.

“En este estudio hemos intentado trabajar con los niños y las niñas mediante la literatura infantil, los temas de la educación para la ciudadanía, dando visibilidad a problemas de las sociedades modernas, como la multiculturalidad, el racismo y la migración. Centrado en una metodología de investigación, que usa la acción y la reflexión, este estudio se ha desarrollado en el contexto de una práctica pedagógica. Este estudio también pretendía trabajar con el documento ENEC, que defiende la promoción de una educación para la ciudadanía, recomendando que el trabajo desarrollado con los/as alumnos/as debe priorizar metodologías activas, métodos vivenciales, en los que usen sus experiencias de vida y su conocimiento del mundo, ofreciéndoles oportunidades de desarrollo de competencias sociales y personales.”

## Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2021

**Contribución de los autores:** Conceptualización, AB; metodología, CR, AB; análisis estadístico, CR; investigación, CR; preparación del manuscrito, AB; revisión y edición, AB.

**Fondos:** This work was financially supported by Portuguese national funds through the FCT (Foundation for Science and Technology) within the framework of the CIEC (Research Center for Child Studies of the University of Minho) project under the reference UIDB/00317/2020.

**Agradecimientos:** NS/NC



## REFERENCIAS

- Cândido, A. (2004). O direito à literatura. In A. Cândido (Ed.), *Vários Escritos* (4.ª ed., pp.169-191). Duas Cidades.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., y Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cerrillo, P. C. (2014). *El poder de la literatura*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- De la Peña, M., y Robinson, C. (2015). *A última paragem*. Minotauro.
- Mantchev, L., & Yoo, T. (2017). *Elefantes não entram*. O Bichinho de Conto.
- Martínez-León, P., Ballester-Roca, J., y Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 155-172. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57135>
- Mateos, M. C. (2010). *Migrando*. Orfeu Negro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McKee, D. (2003). *Elmer*. Caminho.
- Monteiro, R. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Ricardo, C. y Balça, A. (2021). Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 95-114.

- Nussbaum, M. C. (2003). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In Grupo de Trabalho de Investigação, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (p. 5-28). Associação de Professores de Matemática.
- Ricardo, C. (2020). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educar para a Cidadania através da Literatura Infantil*. [Tesis de Máster: Universidad de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/28723>
- Sales, M. L. (2019). *A Literatura Infantil Indígena como meio de promoção da educação multicultural: uma intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil)*. [Tesis de Doctorado: Universidad de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/24487>
- Sales, M. L., y Balça, A. (2020). A apropriação da cultura escrita em crianças do ensino fundamental: um estudo com a cultura e a literatura infantil indígena. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, 38(78), 51-65. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p51-65>
- Umbuzeiro, A. L. S., y Malafaia, R. (2018). Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento na educação infantil. In L. Ostetto (Ed.), *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica* (s. p.). Papyrus Editoras.
- Yopp, H. K., y Yopp, R. H. (2014). *Literature-Based Reading Activities* (6.ª ed.). Pearson.

Ricardo, C. y Balça, A. (2021). Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 95-114.