

Competências Para Gerir a Diversidade e a Interculturalidade

Margarida Morgado

Instituto Politécnico de Castelo Branco
marg.morgado@ipcb.pt

Resumo

Existem novos desafios sociais para a formação inicial de professores à luz dos referenciais de competências chave de aprendizagem ao longo da vida definidos pela União Europeia em 2018 na Recomendação do Conselho de 22 de maio. Este quadro de referência europeu identifica oito competências chave para a sustentabilidade de sociedades democráticas. O presente artigo visa analisar quatro destas competências, como sendo de especial pertinência para refletir sobre o viver em sociedades multiculturais e multilingues e para a construção da interculturalidade, enquanto projeto de convivência social democrática e pacífica no mundo globalizado, nomeadamente a competência plurilingue, de ser capaz de utilizar diversas línguas para comunicar eficazmente e de forma apropriada em diferentes contextos, especialmente em contextos de mobilidade global; a competência digital, de uso confiante, crítico e responsável das tecnologias digitais para participar, de forma democrática, na sociedade; a competência pessoal, social e de aprendizagem contínua no sentido em que permite a relação com os outros e a capacidade de lidar com a incerteza e a complexidade de sociedades multiculturais e multilingues; e a competência de sensibilidade e expressão culturais definida como a capacidade para compreender e respeitar ideias e sentidos comunicados e expressos de forma criativa em diversas culturas de modo a ser capaz de entender a(s) identidade(s) de cada indivíduo no mundo em relação com (ou por oposição a) outros.

Palavras-chave: Competências, Interculturalidade, Diversidade.

Abstract

There are new societal and teacher education challenges in the light of the lifelong learning key competences defined by the European Union in 2018 in the Council Recommendation of 22 May. This European reference framework identifies eight key competences for the sustainability of democratic societies. I propose to analyze four of these competences as being of special relevance to reflect on living in multicultural and multilingual societies and the construction of interculturality, as a project of democratic and peaceful social coexistence in the globalized world. These are the ability to be multilingual, in the sense of being able to use multiple languages to communicate effectively and appropriately in different contexts, especially in global mobility contexts; the digital competence, which implies a confident,

critical and responsible use of digital technologies to participate democratically in society; personal, social and lifelong learning competence, which enhances relationships with others and the ability to deal with the uncertainty and complexity of multicultural and multilingual societies; and the competence of cultural sensitivity and expression defined as the ability to understand and respect ideas and meanings communicated and creatively expressed in various cultures in order to be able to understand each individual's identity(ies) in the world in relation to (or as opposed to) others.

Keywords: Competences, Interculturality, Diversity.

1. Introdução

Para gerir a diversidade cultural das nossas sociedades e promover a interculturalidade num mundo cada vez mais globalizado, existem diversos referenciais de competências que podem servir de guião a formadores de professores e aos próprios professores. A UE (CoE, 2018) publicou e disseminou uma Recomendação do Conselho, de 22 de maio 2018, que define 8 competências-chave ao longo da vida (Fig. 1), a saber: a competência literária; a competência plurilingue; a competência matemática e científico-tecnológica; a competência digital; a competência pessoal, social e de aprendizagem; a competência cidadã para funcionar num mundo glocal (local e global simultaneamente); a competência empreendedora; e a competência de sensibilidade e expressão culturais (<http://traveloteacher.blogspot.com/2018/03/eu-key-competences-2018.html>) (Blazic, 2018).

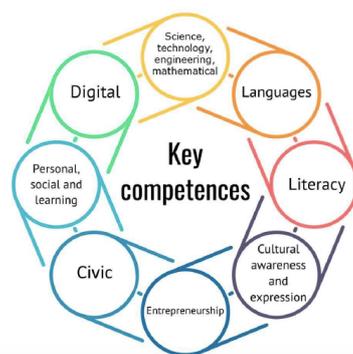


Figura 1 Competências Chave (CoE, 2018)

Para melhor entender este referencial como ferramenta de construção de projetos de cidadania podemos-nos socorrer adicionalmente de dois outros referenciais de competências. O referencial de competências do PISA (OECD, 2018) (Fig. 2), um programa internacional de avaliação de alunos, que define “Capacidades-Conhecimentos-Valores-Atitudes” para uma competência global e o referencial do Conselho da Europa (2016, 2018a; 2018b; 2018c) (Fig.3), que define as competências para o desenvolvimento de uma cidadania democrática num mundo cada vez mais plural e culturalmente diverso e globalizado.

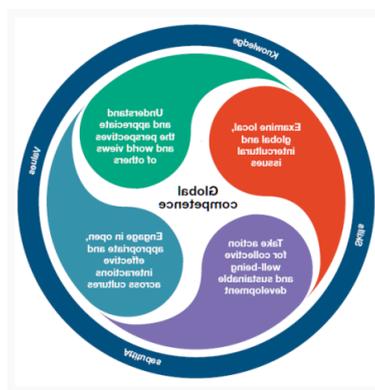


Figura 2 Competência global

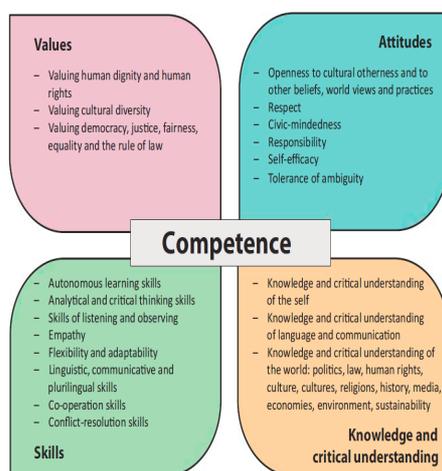


Figura 3 Competência para uma Cidadania Democrática

O que implicam estas competências em termos de atitudes, valores, conhecimentos e capacidades a desenvolver nos (futuros) professores e nos seus alunos? Propomos situar este texto entre estes referenciais e histórias que representam vivências atuais e que configuram problemas das escolas e das pessoas a viver na Europa e no mundo. Referenciais e histórias assentam em duas lógicas: por um lado, a construção de uma cidadania “global” (Oxley & Morris, 2013) ou, melhor dizendo, de cidadãos orientados para o global, embora vivendo experiências localizadas; por outro lado, impulsos de construção de uma cidadania intercultural, em inglês “multicultural citizenship” (Kymlicka, 1995). Este termo visa caracterizar não a homogeneidade cultural de um território, mas exatamente o seu oposto, no contexto do que se designa por ‘globalização’ económica, política, social e das

comunicações via novas tecnologias de informação: a abertura à diversidade e ao pluralismo face a uma grande intensidade de movimentos migratórios e mobilidades humanas voluntárias e involuntárias (p. 9), bem como os movimentos individuais e de grupos que clamam reconhecimento e visibilidade para modos de estar alternativos e ação afirmativa em sociedade.

Embora os referenciais de competência sejam importantes na sua totalidade para a construção de projetos de cidadania, o texto escolhe focar quatro competências como sendo de especial pertinência para refletir sobre o viver em sociedades multiculturais e multilingues e para a construção da interculturalidade, enquanto projeto de convivência social democrática e pacífica no mundo globalizado, nomeadamente (1) a competência plurilingue, de ser capaz de utilizar diversas línguas para comunicar eficazmente e de forma apropriada em diferentes contextos, especialmente em contextos de intensa mobilidade global; (2) a competência digital, de uso confiante, crítico e responsável das tecnologias digitais para participar, de forma democrática, colaborativa e crítica na sociedade; (3) a competência pessoal, social e de aprendizagem contínua no sentido em que permite a relação com os outros e a capacidade de lidar com a incerteza e a complexidade de sociedades multiculturais e multilingues; e (4) a competência de sensibilidade e expressão culturais, definida como a capacidade para compreender e respeitar ideias e sentidos comunicados e expressos de forma criativa em diversas culturas de modo a ser capaz de entender a(s) identidade(s) de cada indivíduo no mundo, em relação com (ou por oposição a) outros.

A perspetiva do texto situa-se em sugestões de como desenvolver competências para o acolhimento da diversidade e para construção da interculturalidade no quadro da formação inicial de professores, explorando implicações da chamada ‘globalização’ e da crescente diversidade cultural nas escolas a partir de exemplos práticos e concretos, em projetos de intervenção desenvolvidos com professores. Todos os exemplos dados abordam situações recorrentes nas escolas e promovem a reflexão sobre como aprender com os outros em ambientes significativamente heterogéneos; como aprender de muitas maneiras diferentes gerindo a diversidade e o multilinguismo; e como aprender de forma colaborativa a partir de plataformas de materiais e recursos informais e digitais, consumindo e produzindo conteúdos na web 2.0. Alguns dos exemplos apresentados incidirão sobre literacia bilingue e plurilingue, uso crítico da comunicação visual, negociação ou integração interdisciplinar, integração e uso em rede de recursos digitais e colaboração entre ambientes formais e informais de aprendizagem.

2. Alguns conceitos para entender as sociedades atuais

Para explicar as competências necessárias ao que acabámos de expor é talvez necessário compreender uma noção como a da superdiversidade (Vertovec, 2006) que caracteriza as sociedades atuais. O conceito visa registar as alterações nos padrões e variáveis das migrações e das mobilidades voluntárias e involuntárias (como no caso dos refugiados) e chamar a atenção para alterações significativas na composição, distribuição e estatuto das comunidades migrantes na Europa (cerca de 22,5 milhões em 2018 (fonte: Eurostat). Existem nas sociedades atuais formas complexas de pertença cultural – pessoas marcadas pelas múltiplas diferenças culturais e afiliações voluntárias com os hábitos culturais que encontram, num entretecer de diversidades: não apenas de grupos étnicos, mas de estatuto e classe social, localizações e trajetórias de vida.

Podemos convocar igualmente para a caracterização das sociedades atuais o conceito de cosmopolitismo (Parekh, 2013) para explicar escolhas individualizadas de hábitos culturais. O cidadão cosmopolita, à vontade em qualquer parte do mundo, escolhe gozar de diversas oportunidades criadas pela diversidade com que contacta (por exemplo, comer comida nepalesa ou dançar o samba). Os indivíduos deixam de seguir tradições e costumes do seu grupo nacional para se aproximarem das práticas culturais de outros indivíduos e grupos. Quando contactam com diferentes modos de vida, práticas sociais e valores, os indivíduos abrem horizontes de expectativas – do que conseguem imaginar – e tendem a fazer escolhas com base naquilo em que acreditam e no valor e sentidos que atribuem a certas práticas.

Contudo, não esqueçamos que quando muitas pessoas diferentes confluem para um mesmo território, o choque cultural é inevitável: para os que lá se encontram e para as pessoas em mobilidade que precisam de se habituar a novos valores, leis e padrões culturais.

Para além de entender o que implica a superdiversidade para o entendimento da sociedade existe um outro conceito igualmente pertinente que é o discurso sobre globalização (Blommaert, 2017, pp. 1-10) como se a globalização económica fosse sinónimo de um discurso sobre a terra como uma ‘aldeia global’. De facto, a mundialização económica permitiu a uma elite apoderar-se de recursos globais enquanto fecha muitas pessoas em

círculos locais de esparsos recursos. O conceito de globalização pode, assim referir a mundialização das relações económicas e o impacto da economia na vida das pessoas. Uma crise económica numa parte do globo acaba por afetar em cascata todas as pessoas. A globalização é também referida à Internet, às redes sociais digitais e à capacidade de comunicação de ideias e de pontos de vista num espaço que transcende fronteiras físicas e abole as geográficas. Há novas formas de comunicação emergentes, mais individualizadas, instantâneas, mais centradas nos *'prosumers'* – produtores e consumidores de conteúdos, mais multimodais (texto, imagem, voz, vídeo,), à distância (isto é mediada por tecnologias). De um ponto de vista social e cultural, a globalização aporta novas relações entre o local e o global – aquilo que se designa por glocal: ações locais podem ter repercussões globais e vice-versa, numa interdependência à escala planetária que se reflete, por exemplo, na preocupação pelo desenvolvimento sustentável do planeta ou na chamada de ação das pessoas para proteger o seu 'lar' que é o planeta Terra e o seu ecossistema. Veja-se, a título de exemplo, o plano de acção com 17 objetivos e 169 medidas da Unesco (UN, 2017), ou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, do Governo Português (República Portuguesa, 2017), que propõe a construção da convivência plural e democrática como base de um 'relacionamento social e intercultural', assente em democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflito.

3. Comunicação eficaz

Para lidar com a superdiversidade e com a globalização ao nível das nossas práticas na escola, entre outras competências, é importante desenvolver sensibilidade intercultural, capacidade de diálogo intercultural e eficácia na comunicação intercultural (Portalla & Chen, 2010). Dito de outro modo precisamos de ter um conhecimento crítico do lugar das línguas e da comunicação nos contextos educativos, bem como precisamos de empatia para nos colocarmos no lugar dos que falam outras línguas e possuem mundovisões diferentes das nossas, dois aspetos que uma narrativa de um livro-álbum pode ajudar a clarificar.

a) My Two Blankets

É quase impossível contar por palavras a história veiculada por um livro álbum, uma vez que a par do texto existe uma representação visual em complexa interação com o texto. No entanto, é o que vamos procurar fazer em relação ao livro-álbum *My Two Blankets* (Kobald & Blackwood, 2014). Este livro (Fig. 4) conta a história de Cartwheel, uma menina que

brincava feliz no exterior da sua casa num país banhado pelo sol (representado em tons de amarelo e ocre), fazendo as rodas que, em inglês, significam o seu nome.

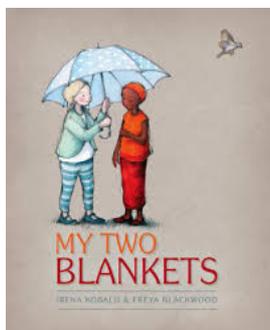


Figura 4 Capa do livro-álbum

Acontece que Cartwheel tem de abandonar o seu país (ou lugar de pertença) com a mãe e passar a viver numa cidade, onde os tons ocre e amarelo dão lugar a cores frias e pálidas, azuis, rosas, cinzentos; onde o espaço livre do exterior que a menina ocupava sozinha dá lugar a cidades com transportes, no interior dos quais se apinham pessoas de cara carrancuda. No novo espaço para onde Cartwheel se deslocou com a mãe, nas ruas apinhadas da cidade, a criança sente que os sons produzidos pelas outras pessoas são dardos e setas que voam aguçados sobre a sua cabeça. Em consequência do que sente como agressão verbal e da incapacidade que tem de reconhecer sentido nos sons, Cartwheel refugia-se numa manta em espiral onde ela representa simbolicamente os objetos e as vivências com que cresceu e que conhece, em tons de ocre e amarelo (esta é a sua língua e cultura de origem).

No parque onde passeia com a mãe já não há tantas pessoas e uma outra menina procura aproximar-se dela para a chamar para a brincadeira. No entanto, Cartwheel prefere ficar junto da mãe naquele parque representado pelas cores frias e pálidas do novo mundo a que chegou e em que as copas das árvores se fecham sobre ela.

Pouco a pouco, os encontros no parque com a outra menina vão-se tornando em trocas de palavras e conceitos visuais e Cartwheel vai construir, a par da sua manta amarela e ocre, em espiral, uma outra manta, em tons pálidos de azul e amarelo, angular, em que vai colocando os novos conceitos e palavras, até que quando as mantas são aproximadamente do mesmo tamanho, configurando as realidades e as línguas diferentes que ela conhece, ela já se sente preparada para largar o espaço protetor da mãe e brincar com a nova amiga.

b) A representação verbal-visual das línguas

My Two Blankets configura problemas-chave que qualquer professor e aluno deve aprender a compreender, nomeadamente a noção de que uma língua é uma cultura e que um dos aspetos essenciais de identidade ou identificação cultural de qualquer indivíduo é a língua. Pretender que alguém abdique da sua língua, de pensar nela ou de aprender nela é equivalente a pedir-lhe que abdique da sua cultura e de uma dimensão fulcral da sua identidade.

Neste livro-álbum as questões de assimilação à língua dominante (Skutnabb-Kangas, 2009) são retrabalhadas para valorizar a língua de herança da criança e a sua recusa de se deixar submergir pela língua do espaço de acolhimento; ela mantém duas mantas, diferentes, em paralelo, mas ambas fazem parte da sua nova identidade.

Há diversas configurações de encontro intercultural neste livro-álbum: o encontro do recém-chegado de outra cultura com uma cultura diferente e subsequente choque cultural, no sentir das palavras da nova cultura como setas e dardos sobre a cabeça de quem chega; o encontro das duas meninas no parque e o início de uma troca de palavras que se torna comunicação eficaz (no sentido de uma mensagem que sai do emissor e é acolhida pelo recetor); e o encontro de duas línguas no cérebro infantil – as mantas bilingues que Cartwheel cria.

Por último, há ainda a documentação de como se constrói dinamicamente o acesso a outra cultura pela língua, em processos que são de choque (quando a língua é sentida como inóspita), rejeição (quando a criança procura refúgio na própria língua para se alhear da estranheza do mundo novo), e de aceitação da língua do outro, sem repudiar a sua, acompanhada do regozijo da descoberta de outra mundovisão pela língua nova.

c) Compreensão crítica das línguas na comunicação

Uma competência-chave para aceitar a diversidade e globalização é desenvolver uma compreensão crítica das línguas na comunicação, que implica saber facilitar a comunicação plurilingue e valorizá-la; perceber as vantagens e desvantagens de uma língua franca de comunicação como o inglês, que tanto permite o acesso à comunicação como limita a aprendizagem plurilingue e saber usar estratégias verbais e não-verbais de intercompreensão, como por exemplo saber reconhecer grupos de línguas e culturas que, sem precisar abdicar da língua de cada um, permitem que as pessoas se entendam.

Implica igualmente promover aprendizagens integradas de língua e conteúdo (CLIL- Content and Language Integrated learning) (Marsh, 2002; Coyle, Holmes & King, 2009; Mehisto et al, 2008; Coyle, Hood & Marsh, 2010), promover a avaliação culturalmente sensível quando a língua da escola não é a língua materna do aluno, percebendo, por exemplo, que a compreensão se desenvolve mais do que a produção, usar instrução sensível ao domínio de língua, 'language-sensitive teaching', para apoiar linguisticamente os alunos estrangeiros e valorizar os repertórios linguísticos dos alunos (Beaco et al, 2016).

d) Recursos para práticas pedagógicas

Alguns exemplos práticos de projetos europeus desenvolvidos nestas áreas podem servir de exemplo sobre como desenvolver competências nesta área. Seleccionámos o projeto ALPHAEU sobre sensibilização para o plurilinguismo no pré-primário e o projeto CLIL for CHILDREN de integração de língua e conteúdo, para o ensino básico, com recursos disponíveis nos respetivos *sites*: <http://www.alphaeu.org> e <http://www.clil4children.eu/>. Para uma utilização de livros-álbum no intuito de desenvolver uma compreensão mais aprofundada do lugar das línguas na escola, o projeto IDPBC (Identity and Diversity in Picture Book Collections) aporta igualmente ideias interessantes para lidar com o plurilinguismo e questões de identificação cultural no contexto das mobilidades e migrações intensas que caracterizam as sociedades atuais (disponível em <http://www.diversitytales.com>).

No projeto Alphaeu mostra-se como a sensibilização para o plurilinguismo das crianças do pré-escolar pode envolver a exploração de alfabetos do mundo e do espaço europeu, fazer uso de álbuns ilustrados em diversas línguas, promover atividades para despertar a curiosidade pelo outro, pela sua língua e cultura e treinar as capacidades metalinguísticas das crianças sobre como cada um pensa numa determinada língua e cultura.

O projeto IDPBC evidencia que a sensibilização para a diversidade multicultural com crianças do ensino básico pode passar pela construção de coleções dinâmicas de livros-álbum em diversas línguas, pela seleção de materiais de leitura que evitam a 'história única', a representação colonial, a simplificação do 'outro' (Adichie, 2009), pela partilha de valores sociais e cívicos positivos na escolha dos materiais e nas suas abordagens e pela seleção criteriosa de "textos" com base nas suas representações do mundo global (mobilidades, migrações, encontros interculturais).

Contudo, a par da escolha criteriosa de materiais e recursos, importa que se considerem diversos aspetos como a alteração da relação do leitor atual com a leitura e com os modos de transmitir ideias, mais visuais, imediatos e instantâneos; as representações multidimensionais do pensamento de forma não linear (páginas dentro de páginas, media dentro de media, hipertexto, partilha de conteúdo quase imediata); imagens que se substituem ao texto e que alteram o peso tradicional conferido à escrita; desafios ao que consideramos normal como tudo ter um sentido, um lugar de pertença ou um consenso de valor (Tan, 2012); bem como temas e tópicos que acolhem a diversidade demográfica, as formas de acesso ao conhecimento, o acesso aos recursos, aos estilos de vida e às mundovisões (Concelho da Europa (CoE), 2014).

No projeto CLIL for Children, a sensibilização de professores do básico e professores de inglês no básico poderá abordar formas de organização da abordagem CLIL; escolha de tipologias de CLIL com atividades e estratégias; exploração de modos de avaliação sensível aos objetivos de aprendizagem duplos (de língua e de conteúdo), ou uma abordagem ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em que se organiza a instrução em torno de tópicos, temas ou outros pontos da matéria não linguísticos e se aprende língua e conteúdos simultaneamente (CLIL for Children 2018a; 2018b).

4) Abordar a transformação digital

Abordámos acima a tomada de consciência crítica sobre a comunicação em torno das línguas faladas pelos alunos. Contudo, a comunicação, como a descrevemos anteriormente, é frequentemente mediada pelas tecnologias digitais, pelo que importa abordar a transformação digital e como ela tem de chegar à pedagogia de formação de professores. Tal significa pensar em práticas que possam ajudar os professores a desenvolver a competência pedagógica digital e intercultural e o seu conhecimento sobre as línguas por meio de atividades de aprendizagem que poderão replicar com os seus próprios alunos.

Vou socorrer-me, para ilustrar este ponto, de um projeto inovador de política europeia, desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores, o projeto EVALUATE (*Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education*), disponível em <http://www.evaluateproject.eu/>, sobre envolvimento dos professores em experiências de telecolaboração, também designadas por intercâmbios ou trocas virtuais *online*, (Müller-Hartmann e O'Dowd, 2017). Para além de formar os formadores e de envolver os alunos de formação inicial de professores em trocas virtuais com alunos de outras partes do mundo, o

projeto mediu, durante esse envolvimento ao longo de um semestre letivo, o desenvolvimento da sensibilidade e eficácia intercultural, bem como o desenvolvimento da competência pedagógico-digital dos alunos em formação inicial para professores.

A telecolaboração consiste no envolvimento de alunos de uma instituição ou país em intercâmbios virtuais com alunos de outras organizações ou países por meio de tecnologias digitais, determinando, segundo Sadler e Dooly (2016), de uma perspectiva socio-construtivista, um processo dialógico colaborativo, à distância, de co-produção de conhecimento.

Os objetivos do projeto eram os de promover a cultura digital na formação de professores; Integrar práticas telecolaborativas nas escolas; promover práticas de ensino e aprendizagem inovadoras; e medir o impacto da telecolaboração nas competências digitais, interculturais e metodológicas dos professores em formação inicial à escala europeia.

Na experiência de política europeia de formação de professores configurada pelo projeto EVALUATE a telecolaboração bem-sucedida (Müller-Hartmann e O'Dowd, 2017, pp. 3-4) pressupunha um envolvimento dos alunos de formação inicial de professores em trocas virtuais com outros alunos por um período de 6 a 8 semanas para estabelecer relações de trabalho entre eles; e em propostas genuínas de colaboração entre os parceiros *online* e não apenas em troca de informação. Os tópicos e tarefas das trocas virtuais deveriam estar relacionados com o programa de estudos/unidades curriculares e ser relevantes para a aprendizagem e a experiência dos alunos. As atividades de telecolaboração vão gradualmente aumentando de intensidade. A telecolaboração decorre em tempo letivo e a experiência de telecolaboração é reconhecida na avaliação, por certificado ou no Suplemento ao Diploma, sendo que o formador ajuda os alunos a prepararem-se para as interações *online* e a refletir sobre a experiência e os produtos dessas trocas virtuais.

4.1. Estruturar trocas interculturais em espaços digitais colaborativos

A experiência do projeto EVALUATE demonstrou que os encontros e trocas virtuais em espaços digitais colaborativos contribuiu para diversos tipos de aprendizagens, a saber: aprender a desempenhar pequenas tarefas individuais, à distância e sem contacto presencial ou conhecimento prévio dos outros membros do grupo; aprender a gerir o conhecimento que se possui sobre aplicações e ferramentas digitais; aprender sobre questões de segurança e de proteção de dados; ser capaz de criar, editar e

melhorar conteúdos digitais numa variedade de formatos (texto, áudio, vídeo); desenvolver o hábito da comunicação intercultural com desconhecidos, aprendendo a identificar a necessidade de negociar conteúdos, pressuposições e discurso; aprender a partilhar experiências e pontos de vista com a finalidade de os integrar num projeto comum; e experimentar formas de trabalho em rede (networking), participação e interação social com indivíduos que não partilham necessariamente as mesmas mundovisões ou a mesma língua.

Ao mesmo tempo as atividades de telecolaboração permitiram trabalhar, em contexto, a sensibilização para a utilização do repertório linguístico de cada um; usar uma língua franca de comunicação (português) entre brasileiros, portugueses e chineses de Macau, adequar a língua às necessidades de quem ouve, identificar e clarificar o que constitui problema de comunicação; bem como explorar estratégias de intercompreensão a partir do repertório linguístico e experiência intercultural de cada grupo de alunos.

As experiências de trocas virtuais em contexto de trabalho colaborativo convidam à partilha de práticas sociais, utilizando valores cívicos positivos de seleção de materiais que representem todos e ajuda os alunos participantes a aprender a alimentar e manter a mente aberta a soluções perante situações de conflito e de confronto intercultural.

5. Conclusão

Para finalizar, há uma última dimensão de preparação de um professor cultural e linguisticamente mente competente que diz respeito à sua competência de cidadania global, de orientação no local para os problemas do global.

Num ensaio jornalístico, John Lanchester (2007) começa por confessar ter cada vez maior resistência psicológica ao tópico das 'alterações climáticas' por diversas razões, nem todas politicamente corretas: por não querer pensar no assunto; por se sentir impotente para resolver o problema; e por considerar que a catástrofe ambiental que se aproxima é inevitável e não há nada que ele possa fazer.

Contudo, como ele aponta, o aquecimento global é noticiado diariamente e manifesta-se todos os dias na vida quotidiana das pessoas, havendo um número significativo delas que reage como o autor. Existe um problema de escala que é o de, ao pensar no problema do aquecimento global, não se conseguir pensar em mais nada de tão premente que é; e um

segundo problema de não saber exatamente de que forma se há-de resolver o problema, dada a controvérsia que se instalou.

Para o autor impõe-se um olhar crítico sobre o facto de o público ter mais dúvidas do que certezas e as razões deste facto residem na politização da ciência e na atitude dos cientistas que ou se mostram sobranceiros ao público em geral e procuram ‘vender’ a sua verdade ou se refugiam na academia. A culpa reside igualmente no papel dos média que não clarificam o que a ciência comunica, antes preferindo alimentar a controvérsia. E, por último, a atitude do público em geral, que se relaciona mal com a ciência, também impede a clarificação do problema.

Esta pequen vinheta serve para ilustrar que gerir a diversidade, a interculturalidade e a globalização requer de facto, tal como preconiza o referencial de competências da OCDE-PISA (2018) saber analisar problemas interculturais, locais e globais, iniciar ações pelo bem-estar coletivo e pelo desenvolvimento sustentável do planeta, iniciar e manter interações entre culturas de forma aberta, apropriada e eficaz, bem como compreender e apreciar as perspetivas e mundovisões dos outros. Contudo para chegar a este conhecimento precisamos de desenvolver a competência intercultural, a competência pedagógico-digital, ser tolerantes da ambiguidade de sentidos e críticos dos média, assumir uma responsabilidade social que é local e simultaneamente global, abrir-se à coprodução de conhecimento sobre a realidade e ser eficaz na comunicação.

Como projeto político, a cidadania global é impossível (não podemos votar em políticas globais por exemplo), mas como projeto cultural faz sentido, o que implicaria falar da construção de uma cidadania global intercultural.

Referências bibliográficas

- Adichie, C. N. (2009). The danger of a single story. [Vídeo]. Obtido de https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language em 25 de outubro de 2019.
- Beaco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thurmann, E., Vollmer, H. and contribution by Sheils, J. (2016). A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in all Subjects. Strasbourg: Council of Europe.
- Blazic, A.(2018). Traveloteacher. Obtido de <http://traveloteacher.blogspot.com/2018/03/eu-key-competences-2018.html>: <http://traveloteacher.blogspot.com/> em 25 de outubro de 2019.
- Blommaert, J. (2017). The Sociolinguistics of Globalization. Cambridge: Cambridge University Press.
- Concelho da Europa (CoE). (2014). Education for change - Change for education Manifesto. Strasbourg: Council of Europe.

- Concelho da Europa (CoE) (2016). Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg: Council of Europe.
- Concelho da Europa (CoE) (2018a). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Context, concepts and model (vol. 1). Strasbourg: Council of Europe.
- Concelho da Europa (CoE) (2018b). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Descriptors of competences for democratic culture. (vol. 2). Strasbourg: Council of Europe.
- Concelho da Europa (CoE) (2018c). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for implementation (Vol. 3). Strasbourg: Council of Europe.
- Concelho da Europa (CoE) (2018d). Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union, pp. 189-191.
- CLIL for Children (C4C) (2018). Teacher's Guide on CLIL Methodology in Primary Schools, vol.1, Obtido de <http://www.clil4children.eu/documents-and-media/guide-addressed-to-teachers-on-how-to-use-clil-methodology-in-primary-schools/> em 1 janeiro de 2019.
- CLIL for Children (C4C) (2018). Teacher's Guide on CLIL Methodology in Primary Schools, vol.2. C4C 15 Lesson Plan Package. Obtido de <http://www.clil4children.eu/documents-and-media/guide-addressed-to-teachers-on-how-to-use-clil-methodology-in-primary-schools/> em 1 janeiro de 2019.
- Coyle, D., Hood P. and Marsh, D. (2010). CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Holmes, B., King, L. (2009). Towards an Integrated Curriculum – CLIL National Statement and Guidelines. London: The Languages Co.
- Kobald, I. & Blackwood, F. (2014). My two blankets. Australia: Little Haire Book.
- Kymlicka, W. (1995). Multicultural Citizenship. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European Dimension: Action. Trends and Foresight Potential. Jyväskylä /Finland: University of Jyväskylä.
- Mehisto, P., Marsh, D., and Frigols, M. J. (2008). Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education.
- Müller-Hartmann, A. & O'Dowd, R. and colleagues from the EVALUATE team (2017). A Training Manual on Telecollaboration for Teacher trainers. https://www.evaluateproject.eu/evlt-data/uploads/2018/07/Training-Manual_Final_EVALUATE.pdf
- OECD (2018). Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD Pisa Global Competence Framework. Obtido de <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> em 25 de outubro de 2019.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. British Journal of Educational Studies, 61(3), 301-325. DOI: 10.1080/00071005.2013.798393
- Parekh, B. (2013). Cosmopolitanism and global citizenship. Review of International Studies, 29, 3-17. DOI: 10.1017/S0260210503000019
- Portalla, T. & Chen, G.-M. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness scale. Intercultural Communication Studies, XIX (3), 21-37. Obtido de <https://web.uri.edu/iaics/files/02TamraPortallaGuo-MingChen.pdf> em 25 de outubro de 2019.
- República Portuguesa. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_a_cidadania_original.pdf em 25 de outubro de 2019.

- Sadler, R. & Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: what we have learnt, *ELT Journal*, 90 (4), 401-413.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). The stakes: Linguistic diversity, linguistic human rights and mother-tongue-based multilingual education or linguistic genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet. Keynote presentation at Bamako International Forum on Multilinguism, (pp. 1-18). Bamako, Mali.
- Tan, S. (2012). Strange Migrations. IBBY Keynote, London. Obtido de <https://www.shauntan.net/comments1.html> em 25 de outubro de 2019.
- UN (2017). UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations.
- Vertovec, S. (2006). The emergence of super-diversity in Britain. *Compass*, Working Paper No 25. Oxford: University of Oxford.