



Ricardo Jorge Barreto Simões

Formação para a cidadania global no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Maria José Canelo e pela Mestre Ana Patricia Rossi Jiménez, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Formação para a cidadania global no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras
Autor/a	Ricardo Jorge Barreto Simões
Orientador/a(s)	Maria José Canelo e Ana Patricia Rossi Jiménez
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e Espanhol
Data	2017
Data da realização da prova pública de defesa	27 de junho de 2017
Constituição do júri	Presidente: Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares Vogais: Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo (Orientadora) Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís (Arguente)
Classificação obtida	18 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a elaboração deste relatório, principalmente às sempre prestáveis orientadoras da Faculdade: as Doutoradas Ana Patricia Rossi Jiménez e Maria José Canelo. Um sincero obrigado a vós.

Não podia, também, deixar de reconhecer as pessoas que fizeram parte da minha rotina diária durante o período do estágio curricular e, conseqüentemente, acabaram por marcar a minha atitude perante este desafio. São elas: a minha colega estagiária Paula Santos e as orientadoras da escola, Margarida Freitas e Anabela Alvarinhas.

Com especial carinho incluo um agradecimento à minha mãe, que é o exemplo máximo de virtude e perseverança perante as adversidades da vida, ao resto do meu núcleo familiar, que inspira pelo espírito de união sempre presente, e à minha namorada, Joana Maia, que, para além de admirável pelas suas qualidades infinitas, é uma companheira sempre presente.

RESUMO

Formação para a cidadania global no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras

As novas dinâmicas do globo impelem o diálogo entre os vários povos das várias nações. O perfil de um cidadão do mundo é a chave para a comunicação harmoniosa das sociedades. Na mesma linha, a Organização das Nações Unidas definiu um conjunto de objetivos denominados ‘Objetivos de Desenvolvimento Sustentável’, que compreendem metas a atingir até 2030 e que implicam a mobilização dos vários agentes sociais para a sua concretização, incluindo a juventude.

Este relatório tem como objetivo testar em que medida teorias recentes acerca da cidadania global numa ótica educativa são aplicáveis ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Para isso, explora-se as noções de direitos humanos e o seu papel na educação dos jovens, e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas em relação, por um lado, ao conceito de interculturalidade, de Byram (1997), especificamente aplicado ao contexto educativo, e, por outro, às propostas de Byram, Gribkova e Starkey, no seu estudo *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers* (2002), que analisa o desenvolvimento da dimensão intercultural nas aulas de língua estrangeira. A reflexão teórica é complementada com a menção a documentos basilares nos âmbitos nacional e internacional. Finalmente, é explorada a aplicação da teoria através de experiências de didatização no contexto da prática pedagógica supervisionada, seguida de um balanço acerca dos ganhos e das dificuldades que uma experiência deste tipo determina.

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras; Inglês; Espanhol; Cidadania global; Direitos humanos; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU; Competência intercultural.

ABSTRACT

Educating for global citizenship in foreign language teaching and learning

The new world dynamics impel the dialogue among the peoples of many nations. The profile of a citizen of the world is the key to a harmonious communication among people from different societies. Along these lines, the United Nations have defined a set of goals termed the 'Sustainable Development Goals' that comprise aims to be reached until 2030. Those goals require the mobilisation of many social agents, including youth, for their success.

The purpose of this report is to test the extent of the application of recent theories of global citizenship in the field of education, specifically in the foreign language teaching and learning. To accomplish that, some theoretic pillars will be explored: human rights (and their role in the education of youth), the United Nations' Sustainable Development Goals and the concept of interculturality put forth by Byram (1997), as well as the proposals of Byram, Gribkova and Starkey, in their study *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers* (2002), regarding the development of an intercultural competence while teaching a foreign language. This theoretical reflection is complemented with reference to national and international policy instruments. Finally, it presents the application of the above-mentioned theory (applied to classes taught during the time that corresponds to the curricular teaching traineeship), reflecting on its outcomes and on the challenges that arise from this kind of experience.

Keywords: Foreign language teaching; English; Spanish; Global citizenship; Human rights; UN's Sustainable Development Goals; Intercultural competence.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	2
1.1 – Contexto socioeducativo	2
1.2 – A Escola Secundária D. Duarte	2
1.3 – Projeto educativo	3
1.4 – Caracterização das turmas	5
CAPÍTULO 2	7
2.1 – Apresentação do estagiário	7
2.2 – O estágio: visão reflexiva e crítica, descrição, expectativas e desafios encontrados	9
CAPÍTULO 3	15
3.1 – Cidadania global e o papel do ensino na sua formação	15
3.2 – Direitos humanos e educação para os direitos humanos	18
3.3 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas	20
3.4 – Cultura, competências associadas e o desenvolvimento da dimensão intercultural	24
3.5 – Formar para a cidadania global: experiências no estágio curricular	32
3.5.1 – Disciplina de Inglês (11ºA)	33
3.5.1.1 – Primeira experiência de didatização	34
3.5.1.2 – Segunda experiência de didatização	39
3.5.1.3 – Terceira experiência de didatização	43
3.5.1.4 – Complemento extracurricular	50
3.5.2 – Disciplina de Espanhol (8ºF)	55
3.5.2.1 – Primeira experiência de didatização	55
3.5.2.2 – Segunda experiência de didatização	59
3.5.2.3 – Terceira experiência de didatização	62
3.5.3 – Conclusões parcelares	65

CONCLUSÃO	67
FONTES CONSULTADAS	69
ANEXOS	72

INTRODUÇÃO

O presente relatório, dividido em três partes, pauta-se por uma sequência que pretende expor e refletir criticamente sobre a aplicação didática de saberes estruturantes na formação para a cidadania global, no contexto do ensino das línguas estrangeiras, durante a minha experiência no estágio curricular.

O primeiro capítulo incide sobre o contexto socioeducativo, apresentando-se, para este efeito, um conjunto de dados concretos sobre a cidade onde se realizou o estágio curricular (Coimbra), a Escola Secundária D. Duarte, o Projeto Educativo da escola e a caracterização das turmas. O segundo capítulo desdobrar-se-á em secções que tratarão de apresentar o professor estagiário, realçar a autorreflexão ao nível da experiência relevante prévia e das expectativas, descrever a experiência e os desafios encontrados e apresentar uma visão reflexiva e crítica sobre o estágio.

O terceiro capítulo focará a componente monográfica do relatório, pretendendo estruturar, ao nível teórico, a pertinência da formação para a cidadania global no ensino das línguas estrangeiras (encadeando as noções de direitos humanos, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas e a de dimensão intercultural) que servirá de base argumentativa para as aplicações didáticas levadas a cabo ao longo do estágio curricular. No mesmo capítulo serão relatadas as formas como a teoria foi aplicada em experiências concretas, que visaram desenvolver a dimensão intercultural dos alunos, assim como conclusões parcelares.

O quarto e último ponto apresentará a conclusão, que reunirá, numa reflexão crítica, os resultados do que foi desenvolvido e aplicado ao longo do estágio, e o desenvolvimento teórico da componente monográfica como vetor orientador.

CAPÍTULO 1

1.1 – Contexto socioeducativo

A cidade de Coimbra, que é culturalmente designada como ‘A Cidade dos Estudantes’, é um dos polos intelectuais e sociais de maior importância em Portugal, juntamente com Lisboa e o Porto. Recentemente – em 2013 – recebeu um destaque adicional por ter obtido a classificação, de teor histórico-cultural, de Património Mundial, pela UNESCO (mais especificamente na zona designada Universidade de Coimbra - Alta e Sofia). É composta por uma massa populacional de 135.085 habitantes, população residente na cidade em 2015, segundo dados do Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo (2015).

Coimbra, capital do distrito com o mesmo nome, é composta por 31 freguesias. A sua dinâmica populacional define-se pela residência permanente de uma fatia relativamente limitada da população que, para efeitos práticos e quotidianos, coabita com uma população numericamente substancial, onde estão incluídos os residentes temporários – uma massa estudantil itinerante. Relativamente aos setores de atividade, e ainda remetendo-me aos dados expostos no Pordata (2015), há a sublinhar uma predominância de atividades ligadas ao setor terciário (comércio, educação, saúde, ação social e administração pública).

Usando como referência a Carta Educativa do Município de Coimbra (2008-2015), há a destacar a existência de 110 escolas e 82 jardins-de-infância. A rede pública é composta por 9 agrupamentos que incluem 16 escolas básicas e/ou secundárias e 3 escolas profissionais. O número de escolas existente configura-se como adaptado e suficiente à procura atual. A Câmara Municipal concede apoios diversos à oferta educativa, de forma a garantir uma maior qualidade de vivência aos estudantes, ao nível da alimentação, dos transportes e da oferta curricular.

1.2 – A Escola Secundária D. Duarte

A Escola Secundária D. Duarte, que faz parte integrante das 17 escolas que constituem o grupo de estabelecimentos de ensino denominado Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, é uma escola localizada na cidade de Coimbra, na rua António Augusto Gonçalves, assumindo uma posição privilegiada devido à sua proximidade ao núcleo urbano, mas sem descurar a oferta paisagística que o rio Mondego e a zona verde que o acompanha oferecem, estando localizada a uma distância facilmente caminhável do rio. O nome

atribuído ao estabelecimento de ensino, presente desde a data da sua abertura – 17 de abril de 1969 – é, segundo o *website* do Agrupamento¹, um traço que “marca as iniciativas da (...) escola”, o qual invoca as noções de “escola cultural” de D. Duarte, figura que se empenhou em causas consideradas perdidas, como a “defesa do arboreto da Quinta das Lágrimas e a da manutenção da Fábrica do Sabão”. A Escola Secundária D. Duarte é a única escola secundária do ensino público na zona correspondente à margem esquerda do rio Mondego e assume-se como uma instituição que molda o espírito escolar com base em posturas humanistas, plurais e inclusivas.

No que diz respeito ao número de alunos², de acordo com os dados providenciados pela Direção da escola, há um número total de 643 alunos. Ainda usando a mesma fonte, há a mencionar a existência de 71 professores que constituem o corpo docente; um técnico superior (uma psicóloga), 11 assistentes técnicos e 23 assistentes operacionais.

Do ponto de vista da sua estrutura física, a escola tem 3 pisos, estando presente o Bar, a Reprografia, o Refeitório, a Direção, a Secretaria, a Enfermaria, casas de banho, a Receção, o Gabinete do Aluno (gabinete de psicologia), Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – maioritariamente destinado aos alunos do 3º ciclo, facilitando práticas de estabilização e integração na comunidade escolar – e salas de aula (1º piso); a Sala dos Professores, casas de banho, Salas de Departamento, a Sala de Diretores de Turma e salas de aula (2º piso); Biblioteca, salas de aula e Salas de Departamento (3º piso). A escola conta também com um pavilhão gimnodesportivo e com uma extensão que permite que os alunos disfrutem de canoagem no rio Mondego. Há, ainda, um campo e um pátio destinados a práticas de desporto e convívio no geral.

1.3 – Projeto Educativo³

A Escola Secundária D. Duarte tem uma oferta vasta que corresponde às necessidades e especificidades da massa heterogénea de alunos que nela estudam, tanto no 3º ciclo do ensino básico, como no ensino secundário. Atendendo ao Regulamento Interno da escola

¹ *Website* do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste. Disponível em <http://www.aecoimbraoeste.pt> Consultado a 16/11/2016.

² Por uma questão de economia – e só por essa razão –, será utilizado o masculino universal em todo o relatório.

³ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (2013/2016).

(2013-2017), os alunos em formação poderão usufruir da articulação de qualidade dos vários departamentos presentes na escola: Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Informática, Ciências Experimentais, Expressões e Educação Especial. Paralelamente, os alunos de formação mais específica – profissional ou vocacional – terão acesso a currículo cujo objetivo é encaminhá-los para áreas profissionais próprias, promovendo competências para esse mesmo fim, contrariamente aos alunos do ensino regular, cujo currículo pressuporá uma eventual continuidade de estudos em contexto universitário – não obstante, o ensino profissional permite continuidade de formação, nomeadamente ao nível do ensino superior.

O número que orienta a constituição das turmas dependerá do ciclo ou situação específica. As turmas até ao 9º ano de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 – no 7º e 8º anos. Contudo, em situações que impliquem disciplinas de opção, o número mínimo é de 20 alunos. Para os anos referidos, nas turmas com alunos com necessidades educativas especiais permanentes, se justificável, a turma deverá ter um limite de 20 alunos, dos quais não mais de 2 deverão ser alunos com necessidades educativas especiais.

No caso do ensino secundário, ainda fazendo menção à constituição das turmas, há a referir: nos cursos Científico-Humanísticos, a turma deverá ter um número mínimo de 26 alunos; no caso de disciplina de opção, esse número corresponderá a 20 alunos. No caso dos cursos profissionais, as turmas correspondentes deverão ter um número mínimo de 24 alunos e um número máximo de 30 – nas turmas com alunos com necessidades educativas especiais permanentes, se justificável, a turma deverá ter um limite de 20 alunos, dos quais não mais de 2 deverão ser alunos com necessidades educativas especiais.

Fazem parte da oferta da escola clubes de diversas áreas, destacando-se como exemplos os clubes de dança, canoagem, biologia, teatro, música, golfe e ciência. Alguns são oferta do Desporto Escolar, uma vertente de teor lúdico-desportivo, que complementa o currículo e preenche tempos livres. O Desporto Escolar conta também com atividades rítmicas expressivas, atletismo, badminton, desportos adaptados, desportos gímnicos, ténis de mesa, vela e voleibol. Outros projetos levados a cabo pela escola, agora a nível extradesportivo, são o Canguru Matemático e o EcoMuseu.

1.4 – Caracterização das turmas

A informação que passo agora a apresentar, relativamente à caracterização das turmas, baseia-se principalmente nas atas das reuniões intercalares das respetivas turmas.

A turma 11^ªA, na qual eu e a minha colega estagiária, Lina Paula Santos, lecionámos a disciplina de Inglês sob a orientação da respetiva docente, Margarida Freitas, é uma turma composta por 30 alunos, dos quais somente 21 estão inscritos nesta disciplina. Nessa turma, destacam-se, no que diz respeito ao contexto socioeconómico, 9 alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE): 6 na categoria reconhecida como ‘Escalão B’ e 3 no ‘Escalão A’.

Relativamente às distâncias percorridas pelos estudantes, é de importância mencionar que 12 residem a mais de 10 quilómetros da escola, deslocando-se a maioria de transporte público (e apenas 1 a pé). O tempo diário de estudo (segundo números retirados dos questionários preenchidos pelos alunos) ronda a opção ‘1 a 2 horas’ – desses alunos, 14 justificam o propósito do estudo com o facto de o mesmo ser explicitamente necessário; 6 afirmam estudar por gosto e 1, para satisfazer os pais. No que toca ao tempo de sono, a maioria dos alunos dorme entre as 24.00 e as 7.00. Todos os alunos demonstram que, futuramente, pretendem seguir os estudos, nomeadamente, no ensino superior.

A nível de lazer e tempo livre, os alunos preenchem-no maioritariamente com atividades de socialização com os amigos, usam o computador, praticam desporto, veem televisão (não obstante, 6 alunos afirmam não ver televisão regularmente). O interesse pela leitura manifesta-se principalmente em livros de humor, policiais e livros de banda desenhada (1 dos alunos não gosta de ler).

Os alunos, no que diz respeito às refeições, almoçam no bar da escola (11), almoçam na cantina (7) ou vão a casa (3) – o pequeno-almoço, na escola, é só tomado por 1 aluno.

É, também, relevante dizer que 6/7 alunos pertencem a famílias monoparentais. Dos 22 alunos da turma, 17 têm a mãe como encarregada de educação, 3 o pai e um indica a opção ‘outro’. 4 alunos assumem ter problemas pessoais – de cariz familiar e monetário – e 5 apontam problemas de saúde. Os encarregados de educação, na sua grande maioria, exercem alguma profissão da área dos serviços – fora esse número, duas exercem a sua atividade na área do comércio, 3 na área industrial, uma é empregada doméstica e 2 encontram-se desempregados.

O 8ºF, turma na qual eu e a minha colega estagiária lecionámos a disciplina de Espanhol sob a orientação da professora da turma, Anabela Alvarinhas, tem um total de 27 alunos, dos quais 4 são repetentes. Desses alunos, 11 têm Francês e 16 Espanhol. Dos 16 que compõem a turma de Espanhol, há 9 rapazes e 7 raparigas de idades que variam entre 12 (3 alunos) e 15 anos (1 aluno).

Os hábitos de estudo apontam, tal como na turma do 11º ano, para um tempo de estudo que vai de uma a duas horas diárias. Os alunos perspetivam a escola como um local de convívio e lazer e não somente de estudo. A nível de lazer extraescolar, a maioria ocupa o seu tempo a ouvir música e a ver televisão, gostam de usar a *internet* como meio de estender a socialização com os amigos ao ambiente de casa (todos têm *internet* e cerca de metade da turma usa dispositivos eletrónicos cerca de 2 horas por dia).

O meio de transporte que os alunos utilizam é, maioritariamente, o transporte público; 6 dos alunos residem a uma distância até 3 km e 4 a mais de 10 km.

Nesta turma, ao nível do contexto socioeconómico, há a destacar 7 alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE): 4 na categoria reconhecida como 'Escalão B' e 3 no 'Escalão A'.

O agregado familiar dos alunos é praticamente todo caracterizado pela existência de 4 elementos no agregado (pais, mães e irmãos); 30% dos pais e mães frequentaram o ensino superior e 3 não prosseguiram além do 1º ciclo.

À receção aos alunos e encarregados de educação compareceram 25 encarregados de educação e 27 alunos. A diretora de turma afirma que os vários meios à disposição (*email*, contacto presencial e chamada telefónica) têm sido usados de forma a que os encarregados de educação vejam certas situações esclarecidas ou resolvidas – ou, ao contrário, para que a diretora de turma os possa informar de algo.

De uma forma geral, as turmas, mesmo com as diferenças que estão implicitamente presentes numa massa tão heterogénea de pessoas, a meu ver, podem ser consideradas promissoras – não necessariamente porque os alunos possam ser tidos como 'brilhantes', mas porque há uma certa estabilidade comportamental que não cria momentos significativamente disruptivos para fazer perder o fio condutor da aula.

CAPÍTULO 2

O presente capítulo exporá pontos relativos ao meu perfil enquanto professor estagiário, contemplando uma apresentação que passa pela experiência previamente adquirida no âmbito académico e profissional, assim como pelas expectativas que delineio e ainda informações que dirão respeito ao estágio propriamente dito. Aludir-se-á, também, a uma componente de reflexão e crítica, a uma descrição breve do que foi feito ao longo do estágio curricular e às expectativas e desafios encontrados.

2.1 – Apresentação do estagiário

O presente ano curricular destaca-se pelo desafio que está implícito na passagem de uma dimensão exclusivamente de teor académico para um percurso no qual os pilares teóricos têm a possibilidade e necessidade de se transporem para o campo prático. Isso, por si, é um desafio, visto que a tangibilidade de ferramentas já adquiridas ganha contornos específicos aquando da sua aplicação e uso. De uma forma geral, suponho que a palpabilidade da aplicação prática da teoria ganha contornos difusos pelas diferenças constatáveis aquando da aplicação *in loco* de algumas das questões teórico-didáticas. Como entendo que a teoria é a base que propulsiona a prática, nunca descurei a necessidade imperativa de reunir saber na sua vertente mais teórica; por esse motivo, tentei sempre que o meu percurso enquanto estudante fosse sólido, embora pouco linear, no sentido em que tentei evitar um nível de homogeneidade que me pudesse restringir a capacidade de perspetivar o mundo. Assim sendo, assumi o decorrer das várias etapas como uma construção pessoal e profissional.

As peças da construção acabaram por assumir um perfil simbiótico. Refiro-me, especificamente, a momentos que posso ver como experiência prévia, como a licenciatura em Línguas Modernas (vertente de Inglês e Espanhol) que completei na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – sendo que, ao longo desse curso, tentei complementar a experiência com outros episódios enriquecedores, tais como um ano de intercâmbio na Universidade de Roehampton, Londres, ao abrigo do programa Erasmus+, que serviu como intenso propulsionador do meu conhecimento linguístico e cultural na área do inglês. Assinalo, também, o trabalho de voluntariado que levei a cabo na Sociedade Martins Sarmiento, instituição cultural onde desempenhei funções diversas, nomeadamente no campo das línguas, pois era uma das minhas funções a apresentação do museu arqueológico da sociedade a todo o tipo de públicos em inglês, espanhol e português, tendo-me sido,

inclusive, confiada a apresentação do espólio do museu ao Sr. Embaixador do Japão, Hiroshi Azuma.

Depois da conclusão da licenciatura, iniciei o mestrado no qual estou atualmente inscrito. Ao longo do primeiro ano do curso, articulei o meu tempo de forma a conseguir concretizar um sonho que sempre mantive em paralelo: o de estudar direitos humanos. Assim, no ano letivo passado, frequentei a Pós-Graduação em Direitos Humanos, na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, tendo conseguido terminar o ano de forma igualmente bem-sucedida nas duas vertentes: terminei a pós-graduação e o primeiro ano do mestrado, ambos com uma média de 17 valores. A felicidade que adveio dessa conquista não se cingiu às notas *per se*; foi antes uma satisfação que ultrapassou os níveis evidentes da conquista e teve que ver com a noção de que essa era uma das peças que iria potenciar o meu papel enquanto futuro docente, dando contornos mais cientes às minhas ações voltadas para a consciencialização na formação e para o incentivo de um espírito empático e compatível com o perfil de um cidadão global.

No presente ano letivo, tenho feito alguma formação complementar ao nível dos direitos humanos, nomeadamente um curso *online* da Universidade de Genebra (*Children's Human Rights – An Interdisciplinary Introduction*), finalizado com 89% de aproveitamento. A pesquisa e trabalho para a salvaguarda das crianças enquanto detentoras de direitos começou a interessar-me com particular intensidade desde o momento em que iniciei uma busca formalizada nesse âmbito, no decorrer da pós-graduação. Aludo, neste caso, a um projeto de investigação orientado pela Dra. Joana Wrabetz, de título 'Tráfico de Seres Humanos: Análise psicossocial dos traficantes e estratégias pedagógicas para a prevenção do tráfico de crianças e jovens'.

Enquadrado na minha vontade de aprofundar e completar a minha formação académica, neste caso mais especificamente no âmbito das línguas, tenho ainda estudado, ao longo deste ano letivo, temáticas relacionadas com a aprendizagem bilingue, no âmbito de uma Pós-Graduação denominada *Expert in Bilingual Education*, ministrada pela Universidade Internacional Isabel I de Castela.

À parte do meu gosto pelas áreas previamente indicadas, sempre senti um vínculo especial com os livros, tanto numa vertente de leitor como de escritor. Nesta última, fui afortunado o suficiente para ver, no ano passado, publicados alguns dos meus textos poéticos em duas

ocasiões: um livro de poemas intitulado *Poemas, Reflexão e Metamorfose*⁴, publicado sob o pseudónimo 'Richard Lancaster', e, num segundo momento, alguns poemas numa antologia de poesia, *Antologia Artelogy Vol. II* (pp.81-85)⁵. Ainda que as publicações tenham passado pela poesia, a minha preferência pessoal incide mais na prosa. Tenho, portanto, trabalhado em dois projetos que espero virem a ser, eventualmente, publicados no futuro: a escrita de um romance fantástico e de um livro de contos. Creio que, enquanto via paralela, esta entrega às letras permitirá uma abordagem menos convencional a temas (nomeadamente de cariz intercultural) que poderão precisar de atitudes revitalizadoras e reestruturantes. Isso porque o ver através de outros olhos, o viver e/ou criar novos mundos, cenários e momentos, promove uma posição de permeabilidade humana e intelectual, criando confrontos internos e construtivos, esbatendo, em última instância, a barreira rígida que circunda e asfixia o 'eu' e o faz servir de ponto de referência demasiado centrado numa só realidade ou num só conjunto de verdades.

2.2 – O estágio: visão reflexiva e crítica, descrição, expectativas e desafios encontrados

Tendo o meu intuito, ao longo de todos estes anos de aprendizagem universitária – e dos que antecederam o ensino superior –, sido sempre o de ser professor, chegar à reta final é, ao mesmo tempo, gratificante e desafiante. É gratificante pelos motivos evidentes (como é lógico, quando um desejo ou sonho se começa a materializar, há um pico de entusiasmo e euforia); e é desafiante dado que a responsabilidade que tal materialização acarreta implica a garantia de componentes que ultrapassam o nível pessoal: há a necessidade de saber chegar a outros elementos (neste caso, a comunidade educativa) de uma forma clara e construtiva. No caso dos alunos, há ainda o peso moral que advém do reconhecimento do papel do professor enquanto formador de cidadãos. As atitudes de um professor acabam por se repercutir de uma forma indefinida. A isso junta-se a certeza de que, no geral, todos são falíveis e todos têm margem para ser melhorados: e nisso, evidentemente, incluo-me a mim também.

Sempre me desafiei para ser uma boa pessoa – desde um nível mais palpável, de atitudes socialmente conscientes –, a um nível mais difuso, na ordem da consciência e dos pilares

⁴ Lancaster, Richard (2016). *Poemas, Reflexão e Metamorfose*. Porto: Artelogy.

⁵ Vários autores (2016). *Antologia Artelogy*. Porto: Artelogy.

morais. Sinto que isso é o ponto base para criar um terreno arável para qualquer indivíduo que tenha ou venha a ter uma função que implique lidar com públicos e que pretenda que daí advenham situações frutíferas. É exatamente por esse ponto que quero começar: enquanto professor estagiário, sinto que o exercício de empatia que sempre tentei criar é vantajoso, pois permite-me ler, em distintos níveis, as necessidades dos alunos. Acho, que do ponto de vista humanitário, me encontro num bom caminho.

No que concerne à responsabilidade, nomeadamente no cumprimento de horários, prazos e obrigações gerais, posso afirmar com plena confiança que cumpri tudo o que me foi proposto e assisti a todas as aulas e seminários, participando da melhor forma que soube e achei conveniente em cada um dos espaços e momentos.

A língua espanhola, pela qual sempre nutri muito carinho, nomeadamente pelos laços familiares que estabeleço com a Galiza, e a língua inglesa, que sempre me foi muito próxima tanto a nível académico como pessoal (laço esse fortalecido pelo ano vivido em Londres), bem como a forma como esses elos se encadeiam com um interesse genuíno pelas culturas espanhola e inglesa nas suas várias extensões, são basilares para a minha função enquanto professor estagiário. Julgo que algo que é benéfico a vários níveis é o tato que tenho para com a língua – falada e escrita –, fruto do meu empenho ao longo destes anos de aprendizagem teórica e da forma como sempre tentei fundir com o meu quotidiano atividades de lazer que me permitissem interiorizar, de uma forma tanto passiva como ativa, conhecimentos inerentes à língua. Tento também estar sempre a par de uma cultura atual e dinâmica, não usando como referência somente traços tidos como culturalmente estereotipados, mas antes levando-me a acompanhar as noções e contextos próprios das realidades anglófonas e hispânicas do presente. Houve, inicialmente, reparos no que toca ao uso de um registo de língua desadequado: havia da minha parte uma escolha de palavras relativamente rebuscadas, niveladas por um registo formal, principalmente na língua inglesa. Essa situação foi trabalhada de uma forma bastante promissora, tanto pelo evitar de palavras que pudessem manifestar algum tipo de impedimento à comunicação no decorrer da aula, como da reformulação.

Lecionei 7 aulas de Inglês (de 90 minutos) e 8 de Espanhol (6 de 90 minutos e 2 de 45 minutos). À medida que as várias aulas foram sendo lecionadas, fui sentindo que melhorei de uma forma constante. Do ponto de vista metodológico, comecei por sentir as dificuldades

que, por norma, se manifestam quando algo que está somente no plano do ‘saber teórico’ tem de ser levado para a prática, nomeadamente a dificuldade de encontrar uma equivalência entre uma certa atividade e o tempo que poderá/deverá demorar – algo que se aperfeiçoa numa lógica de tentativa e erro – e a gestão consciente do tempo de palavra: o entendimento de uma dinâmica harmoniosa de participação professor-estudante, estudante-professor, estudante-estudante. Afortunadamente, essas situações, na sequência de um exercício constante de autocrítica e da orientação das orientadoras da escola e da Faculdade, foram devidamente revistas e melhoradas. Associo também a minha progressão ao objetivo constante que foi trabalhar para obter resultados plenos.

Algumas das manifestações positivas que se verificaram foram variáveis essenciais para o sucesso de uma aula, tais como a harmonia comportamental de ambas as turmas e um nível estável de saberes prévios – associados às disciplinas, mas não só. Os alunos acabaram por superar as minhas expectativas, tendo em conta que, no meu percurso enquanto aluno do ensino básico e secundário, sempre achei incomum encontrar turmas com um tipo de homogeneidade tão positiva neste sentido. Do ponto de vista intelectual houve, também, duas características presentes: curiosidade e predisposição para aprender de forma crítica. Ambas as turmas, contudo, mostraram-se, por vezes, relutantes em participar oralmente (especialmente a de Espanhol), ainda que isso tivesse sido quase sempre resolvido com a reformulação de perguntas e com uma atitude de recetividade por parte do professor perante as respostas obtidas.

As atividades que levei a cabo nas aulas seguiram linhas paralelas, mas distintas a vários níveis, respeitando as especificidades que cada turma e cada faixa etária apresentavam. Nas aulas de Inglês, a abordagem foi norteadada por pontos de referência desafiantes ao nível linguístico e humanista, levando a turma a um confronto constante de ideias e a uma noção de debate que deverá ser transportado para fora da aula. Pretendo, assim, criar a ideia de que o saber é transponível, não se limita a momentos ou espaços, e enriquece as nossas ações e pensamentos. Houve, também, a tentativa constante de preparar os alunos com ferramentas intelectuais que lhes proporcionassem uma aprendizagem autónoma e profícua. Atendendo à recetividade dos alunos, criou-se um grupo de debate *online* no qual se foram publicando e discutindo desde artigos jornalísticos a materiais de natureza variada (tais como conteúdos multimédia), associados de forma mais ou menos direta às temáticas

leccionadas. O conteúdo cultural das aulas pôde ser explorado de uma forma mais completa, atendendo ao facto de a disciplina de Inglês do 11º ano prever uma abordagem residual de conteúdos exclusivamente gramaticais.

Os temas lecionados foram, em Inglês: *'Crossroad Cultures': Different opportunities (Gender and Ethnicity)*; *'Crossroad Cultures': Gender and Positive Discrimination*; *'Crossroad Cultures': USA Politics*; *'The Smart Consumer': Consumerism: a transversal approach*; Programa de Educação para a Saúde⁶: *Sexuality and Gender Identities*; *'The Human Footprint': Living Sustainably*; e *'The Human Footprint': Bioethics*.

Nas aulas de Espanhol, não só pelo reconhecimento de que os alunos estão no nível de iniciação da língua, mas também pela maturidade tipicamente associada à sua faixa etária, levei a cabo abordagens mais centradas na tangibilidade dos temas, evitando invocar noções ou discursos que pudessem remeter para uma certa abstração de difícil descodificação para alunos tão jovens. Ainda assim, sempre que possível, fui tentando proporcionar rampas potenciadoras de pensamento crítico a um nível mais genérico, tentando que os alunos começassem a olhar o conhecimento adquirido na sala da aula como saber promotor de consciência e ação consciente.

Em Espanhol, os temas foram: *'¿Te conoces bien?': Costumbres y manías / Presente de Indicativo*; *'Con los amigos': Actividades de ocio – Los deportes*; *'Con los amigos': Actividades de ocio – Centros (deportivos y culturales) y Cine*; *'Periodista por un día': Programas de televisión y noticias*; *'Periodista por un día': Pretérito Perfecto y Pretérito Perfecto / Pretérito Indefinido*; *'¡Qué Rico!': Comidas y bebidas*; *'¡Qué Rico!': Malnutrición: lo contrario de nuestro exceso*; e *'¡Qué Rico!': Pronombres de objeto directo e indirecto / Expresiones coloquiales con alimentos*.

A fim de ilustrar o previamente mencionado, passo a enumerar, brevemente, algumas das atividades e momentos nas aulas de ambas as disciplinas⁷. Numa aula de Inglês, por exemplo, usei o tema central da aula, que se prendia com as consequências implícitas de

⁶ Acedendo ao meu pedido, a orientadora da escola de Inglês permitiu que uma das aulas por mim lecionadas se estabelecesse no âmbito do 'Programa de Educação para a Saúde'.

⁷ As descrições feitas a título de exemplo serão abordadas com mais detalhe no capítulo seguinte.

uma linha histórica discriminatória para com minorias (refletido em consequências, no presente, ao nível socioeconómico e educativo), para promover o debate sobre a meritocracia enquanto mito. A aula em questão foi guiada pela apresentação de noções como a de ‘discriminação positiva’, vista com detalhe na aula que se seguiu. No final da sequência, ficou clara a necessidade de reverter certos modelos perpetuados ao longo de uma extensa linha cronológica, assim como possíveis fórmulas passíveis de ser aplicadas de forma transversal a vários contextos, nomeadamente no legal e no educativo.

Relativamente às aulas de Espanhol, usarei como exemplo uma aula que, como ponto principal, se voltou para a apresentação de léxico relacionado com o desporto. A essa aula tentei adicionar uma componente de cariz mais interdisciplinar, aludindo a benefícios implícitos à prática desportiva ao nível não só físico, mas também psicossocial. Os alunos intervieram no sentido de partilharem algumas experiências no mundo do desporto e de confirmarem que, efetivamente, reviam a matéria apresentada como uma realidade presente na sua prática desportiva.

As atividades extraletivas previstas correspondem às indicadas nos respetivos Planos Individuais de Formação (PIF). Foram elas, no que diz respeito à disciplina de Inglês: organização de uma palestra sobre o prémio Nobel da Literatura atribuído a Bob Dylan – que deveria ter sido proferida pelo Doutor Stephen Wilson da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; criação de um grupo de debate *online* (de participação voluntária) e a participação na atividade extracurricular relativa à data de S. Valentim intitulada “Semana da Amizade – O correio de S. Valentim”. Relativamente à disciplina de Espanhol, estão presentes no PIF as seguintes atividades: apoio pedagógico a uma aluna do ensino secundário, visando prepará-la para o exame nacional de Espanhol (nível de iniciação); elaboração de postais natalícios por parte dos alunos e exposição dos mesmos; elaboração de mensagens relativas ao amor/amizade (no âmbito do dia de S. Valentim) e uma viagem a Madrid. Nos PIF, tanto de Inglês como de Espanhol, ficou registado o compromisso de participar, com estatuto de observador, nas reuniões gerais de professores da Escola, ao longo presente ano letivo, nas reuniões do Departamento de Línguas e numa reunião de Conselho de Turma por período.

Por motivos que diziam respeito à saúde do palestrante, a sessão com o Doutor Stephen Wilson, listada no PIF de Inglês, foi a única que não foi realizada. No PIF de Espanhol, o apoio

pedagógico a uma aluna do secundário, por motivos relacionados com a sua esfera pessoal, não pôde durar todo o ano letivo, como inicialmente era previsto. Todas as outras foram correspondidas de forma plena e dedicada. Há, a meu ver, que destacar com particular intensidade a viagem feita a Madrid, que permitiu não só fortalecer laços com todos os membros da comunidade escolar presentes (professores e alunos), como também potenciar noções práticas mais abrangentes de liderança, responsabilidade e cooperação no nosso treino enquanto professores estagiários.

CAPÍTULO 3

3.1 – Cidadania global e o papel do ensino na sua formação

The pace of change in our world today seems greater than it has been in the past. Globalization, propelled by technology and the marketplace, creates growing integration and interdependence. (...) Today there are growing cries for individuals to take up their roles as “global citizens.”

Langran, Langran e Ozment, *Transforming Today's Students into Tomorrow's Global Citizens: Challenges for U.S. Educators* (2009: 1)

A atualidade é marcada pelo constante encontro de culturas. O caráter global da comunicação, acentuado pela crescente democratização do acesso à *internet*, interliga realidades que, durante muito tempo, permaneceram centradas em si mesmas, limitando as suas verdades, em grande parte, à extensão das fronteiras dos seus países.

Cruzar linhas que se desenvolveram sob narrativas distintas constitui um desafio evidente. Não obstante, o reconhecimento transversal de que uma comunicação harmoniosa de culturas é, efetivamente, uma meta coletiva, acabou por ter o seu desfecho em resultados visíveis, materializados em pesquisa sobre cidadania global enquanto conceito e na sua implementação (do conceito) em cenários de formação, nomeadamente moldando-se a linhas orientadoras em vários documentos relacionados com o plano da educação.

Eis um exemplo que evidencia o referido: “A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo. (...) O cidadão do século XXI age num contexto de emergência da ação para o desenvolvimento, numa perspetiva globalizante, mas assente numa ação local” (Ministério da Educação, 2017: 8). A citação remete para um capítulo que lista os princípios que deverão nortear a construção de um perfil próprio que os alunos deverão ter adquirido à saída da escolaridade obrigatória, no documento denominado *Perfil dos alunos para o século XXI*. Esta abordagem catapultava-nos para pontos basilares para um cidadão global, refletidos na seguinte terminologia: ‘postura no mundo’, ‘século XXI’, ‘desenvolvimento’, ‘perspetiva globalizante’, ‘ação local’. Em suma, termos que nos levam a uma noção de um comportamento adequado às noções do tempo presente, que tem, na sua dinâmica, toda uma rede simbiótica formada pelas sociedades do mundo. Após constatar que, para se ser ‘cidadão do mundo’, se terão de reunir as conceções anteriormente

mencionadas, urge definir o termo que assimila essa postura no mundo: cidadania global. Antes há que ressaltar que o conceito, ainda que esteja mais em voga do que nunca devido às realidades que lhe conferem importância enquanto ferramenta social, não é um conceito novo. Como referido por Streitwieser (2012: 10), numa palestra na Universidade Humboldt de Berlim, “Immanuel Kant already invoked a ‘Law of World Citizenship’ in his 1795 essay, Perpetual Peace. And, much earlier, the ancient Greeks had articulated the idea of a world citizen or ‘kosmou polite’ in their writings”.

O ponto de partida deste capítulo, a cidadania global, acaba por não ter uma definição única. Como passa por um significado que invoca várias dimensões relacionadas com a ação individual, está tacitamente vinculada a um certo grau de subjetividade. Assim sendo, é necessário recorrer-se a uma definição de base, de referência, mesmo que se continue a entender que não refletirá uma noção única. A Oxfam (2015), numa publicação destinada a professores que queiram veicular as noções inerentes à cidadania global nas suas aulas, considera o indivíduo como o agente central (havendo, portanto, uma correlação entre a existência de cidadania global e a de ‘cidadão do mundo’), tendo ele de estar ciente do contexto abrangente do globo e do seu papel enquanto cidadão nele inserido. Isso implicará respeitar e valorizar a diversidade, entender as linhas gerais do funcionamento do mundo, entregar-se a propósitos ligados à justiça social, participar a um nível colaborativo com a comunidade (cobrindo um espectro que poderá ir da comunidade local à comunidade global), cooperar com terceiros de forma a tornar o mundo um local mais equitativo e sustentável e, finalmente, reconhecer e assumir a responsabilidade que advém das próprias ações.

O papel da Educação é fulcral quando se pretende alterar paradigmas que passam, no caso do público-alvo do percurso escolar obrigatório, pelo polimento comportamental e percetivo de pessoas que caminham para uma crescente tomada de poderes e responsabilidades enquanto cidadãos do globo. Savater (1998: 132) afirmou que via a “razão como instrumento capaz de tornar universais os valores”, e é sob essa linha que se encaminha a ideia desenvolvida nesta secção: pela razão – que, na formulação deste capítulo, está representada pela Educação – e pelos valores que estão subjacentes às noções de cidadania global.

Tal é o reconhecimento do potencial dos educadores na missão de formar para a cidadania global que há um incentivo constante, por parte não só de instituições nacionais e

internacionais, mas também de organizações não-governamentais, para que as aulas sejam adaptadas de forma intra ou extracurricular⁸ (tome-se como exemplo o conjunto de guias da Oxfam, do qual o *Global Citizenship in the classroom, a guide for teachers* faz parte integrante).

O inculcar de certas ideias que passam por concepções morais, eventualmente com parcelas debatíveis, poderá ser propício ao desenvolvimento de um cenário assente numa linha trémula, que, sendo facilmente transponível, nos colocaria numa posição de doutrinação. Há, portanto, que ter, no caso do docente, uma postura de constante autocrítica, tentando permanentemente zelar por uma atitude intelectualmente honesta e focada na formação para a cidadania global em si. Como realçam Langran, Langran e Ozment (2009), não se prevê o indigitamento, mais ou menos explícito, de nenhum tipo de base político-ideológica aquando da explanação dos pilares que definem cidadania global: “Global citizenship is the recognition that individuals in the 21st century have rights, duties, identity and the potential for representation on a global scale” (*ibidem*: 5). É, portanto, um reconhecimento de características que constituem, irrevogavelmente, o perfil de quem incorpora um espírito de cidadania transversal ao globo.

Os alunos portugueses, segundo o *Perfil dos alunos para o século XXI* (Ministério da Educação, 2017), terão de se adaptar a um novo paradigma que demanda o desenvolvimento de uma atitude dual, que reconheça, por um lado, o estatuto de cada um como ser individual e autónomo, e, por outro, como parte de uma entidade social coletiva ao nível global, zelando sempre por uma capacidade crítica crescente perante os desafios que se vão apresentando e que requerem preparação por via da educação.

Langran, Langran e Ozment (2009:2) reforçam a ideia realçando que:

(...) can [this level of citizenship] (...) exist on a global level? We believe that it can and should. Because of the current structure and pace of globalization, individual actions have impacts that reverberate beyond state borders. (...) we now have a growing responsibility to promote the global collective good.

⁸ Com adaptações a nível intra ou extracurricular refiro-me ao leque de possibilidades que poderá estar, ou não, viabilizado pela estrutura curricular concreta que esteja a ser seguida. Fora da margem intracurricular podem sempre ser feitas adaptações subtis (ao nível extracurricular, portanto) que não colidirão com a estrutura curricular em si e viabilizarão a formação para a Cidadania Global.

3.2 – Direitos humanos e educação para os direitos humanos

The aspiration to protect the human dignity of all human beings is at the core of the human rights concept. It puts the human person in the center of concern. It is based on a common universal value system devoted to the sanctity of life and provides a framework for building a human rights system protected by internationally accepted norms and standards.

Benedek, *Understanding Human Rights: Manual on Human Rights Education* (2012: 28)

Os direitos humanos, que dizem respeito a um conjunto de trinta direitos explanados em trinta artigos, representam um marco na história da humanidade voltado para uma construção de uma cultura de valores universais que passam por direitos inalienáveis intrinsecamente associados a qualquer ser humano. Os referidos direitos ganharam a sua estrutura atual na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que, ainda que não tenha sido projetada para ter força jurídica vinculativa, acabou por influenciar as sociedades do mundo e penetrou variados pilares de sistemas de *soft law* e *hard law*, ou seja, regras de valor normativo contido e regras tidas como forçosamente inevitáveis (como é o caso das constituições nacionais), respetivamente (Shaffer e Pollack, 2010: 714-717). Esta declaração, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, representa, *per se*, um ponto de viragem na História por ter sido “the primary international articulation of the fundamental and inalienable rights of all members of the human family and the first comprehensive statement of nations as to the specific rights and freedoms of all human beings” (Fischlin e Nandorfy, 2007: 230).

Não há paladinos exclusivos para zelarem por estes direitos, por este propósito coletivo. Como afirma Benedek (2012: 135), “In general, each and every one of us can make a contribution towards promoting respect for human rights, preventing racist and discriminatory acts and implementing the principle of equality.” Como tal, não há margem nem motivo para que os professores não se imiscuem proativamente nesta demanda humanista.

(...) [the] Universal Declaration of Human Rights [is] as a common standard of achievement for all peoples and all nations, to the end that every individual and every organ of society, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms (...)

(Assembleia Geral das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos: 1)

A citação anterior refere dois pontos essenciais para a construção desta narrativa: primeiramente, reforça a noção de caminho e destino comuns que todos devem assumir, compatibilizando essa ideia com a universalidade presente na cidadania global; depois, há o reforço do papel do professor, que deverá fazer vingar toda essa missão ao promover o reconhecimento e respeito por estes direitos, dados como inalienáveis.

A meu ver há, então, uma dinâmica indissociável de caminho e meta quando o objetivo passa por educar para uma lógica de humanismo global, sendo que educar para os direitos humanos segue uma linha paralela e simbiótica com a formação para a cidadania global. Esse caráter simbiótico deve-se à forma como o respeito transversal pelo ser humano nos catapulta para o respeito por uma ideia de grupo formado por várias unidades dotadas de direitos e deveres nivelados pelo mesmo conjunto de noções universais. Em suma, educar para os direitos humanos é formar cidadãos do mundo.

A noção do fomento da justiça moral pelo incentivo da harmonia coletiva tem-se materializado em tentativas de moldar positivamente vários setores sociais. O setor educativo, privilegiado pela sua proximidade a camadas geracionais em estado de formação, pode fomentar abordagens holísticas nos vários domínios propostos. Assente nessa assunção, a Assembleia Geral das Nações Unidas implementou o Programa Mundial para a Educação em direitos humanos⁹, dividido em três planos de ação. O programa entrou em vigor em 2005 e o primeiro plano de ação incidia de maneira exclusiva na forma como os direitos humanos ao nível da formação poderiam ganhar corpo no contexto dos ensinos primário e secundário. Este programa sucedeu à Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de direitos humanos, que incitava, de uma forma menos dividida e focada em setores específicos, a promoção da paz pela empatia e tolerância mútuas.

Relativamente ao primeiro plano de ação anteriormente referido, a UNESCO (2006) sublinha a importância de se extrapolar as linhas mais tradicionais do ensino-aprendizagem e de incluir componentes ligados ao desenvolvimento social e emocional de todos os elementos envolvidos no processo, proporcionando efeitos que não se limitem às realidades vivenciadas pela comunidade escolar, mas que possam ser usados como ferramentas que promovam a interação consciente com as realidades comunitárias circundantes.

⁹Ver a resolução adotada pelo Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas. Disponível em <http://bit.ly/2t34bRs> Consultado a 05 de março de 2017.

Essa importância, intimamente relacionada com os direitos humanos, norteia também o *Perfil dos alunos para o século XXI* (Ministério da Educação, 2017: 12), que afirma que os alunos terão de cultivar uma “perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória”.

É, portanto, incontornável a necessidade de uma plataforma propensa a tal finalidade. Note-se que a UNESCO (2016: 48) subscreve essa ideia ao referir que

Introducing human rights education in primary and secondary education implies that the school becomes a model of human rights learning and practice. Within the school community, teachers, as the main depositories of the curriculum, play a key role in reaching this aim.

3.3 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas

The idea of being a good citizen is based on a normative and ethical position that seeks a collective public good that transcends narrow, individual self-interests.

Langran, Langran e Ozment, *Transforming Today's Students into Tomorrow's Global Citizens: Challenges for U.S. Educators* (2009: 2)

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ODS da ONU) são um conjunto de metas destinadas a todos os países do mundo, tendo, portanto, um carácter universal. Os ODS da ONU, que entraram em vigor em 2015, são formados por dezassete pontos basilares que reúnem, de forma transversal, medidas de teor socioambiental, reconhecendo tacitamente que, para zelar pelos direitos de toda a humanidade, há que aplicar medidas que promovam, também, a prosperidade da Terra. Por outras palavras, são a concretização de um reconhecimento de que a harmonia advém, obrigatoriamente, de um comportamento sustentável.

O termo ‘desenvolvimento sustentável’, retomado por Hwang e Kim (2017: 10-12) num guia que explora os ODS da ONU ao nível dos seus pilares teóricos e de formas para a sua concretização, reflete um modelo de desenvolvimento que se norteia pelas noções de prosperidade, oportunidades (económicas), bem-estar social crescente e proteção do ambiente. Trata, portanto, de conduzir as várias realidades do globo para uma

transformação coletiva que estabeleça equidade e não comprometa os recursos do planeta para as gerações futuras.

Os ODS da ONU têm uma configuração ímpar. Contrariamente aos Objetivos do Milénio¹⁰ (que antecederam os ODS, também promovidos pela ONU), que voltavam a ação exclusivamente para os países em vias de desenvolvimento, os ODS pretendem ter uma forma que permita a sua adaptação a virtualmente todos os cenários, levando a cabo uma abordagem individualizada e adaptada à situação de cada país.

Os dezassete pontos que constituem os ODS da ONU são (UNICEF, s.d.):

1. Erradicar a pobreza
2. Acabar com a fome
3. Vida saudável
4. Educação de qualidade
5. Igualdade de género
6. Água e saneamento
7. Energias renováveis
8. Trabalho digno e crescimento económico
9. Inovação e infraestruturas
10. Reduzir as desigualdades
11. Cidades e comunidades sustentáveis
12. Produção e consumo sustentáveis
13. Combater as alterações climáticas
14. Oceanos, mares e recursos marinhos
15. Ecossistemas terrestres e biodiversidade
16. Paz e justiça
17. Parcerias para o desenvolvimento

Ainda que cada um dos itens invoque uma problemática específica, há, tacitamente, uma íntima ligação aos direitos humanos que neles se manifestam de forma mais ou menos

¹⁰ Ver a listagem dos referidos objetivos. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/os_objectivos_de_desenvolvimento_do_milenio.pdf Consultado a 11 de março de 2017.

direta. A título de exemplo, veja-se o ponto 'Igualdade de género': de uma forma mais imediata, o ponto 5 dos ODS da ONU vê os seus alicerces estabelecidos sobre as noções consagradas nos artigos 1º e 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou seja, a assunção de que todos nascemos livres e iguais em dignidade e direitos e o direito a não ser discriminado (com base na raça, cor, sexo, língua, religião, ...), respetivamente. De forma mais secundária e/ou adaptada ao tipo de igualdade de género que faltaria promover no país em questão, podemos associar muitos outros, tais como o direito à democracia (artigo 21º) ou o direito à educação (artigo 26º).

O Departamento de Assuntos Económicos e Sociais da Organização das Nações Unidas (UN DESA, 2016) releva a importância do envolvimento da juventude para a implementação dos ODS da ONU até 2030, data em deverão ter sido atingidos, referindo que o sucesso ou insucesso na sua concretização se repercutirá num impacto que também atingirá não só, mas também, a atual juventude, sendo por isso do seu interesse garantir que o desfecho seja positivo. Mais ainda, perspetiva os jovens como um grupo de natureza ávida e resiliente, o que faz com que sejam tidos como uma força de mudança e, acima de tudo, como agentes aptos para materializarem os ODS da ONU.

Os jovens, por serem parte integrante da sociedade civil, deverão assumir o seu papel como agentes passíveis de serem mobilizados e de criarem mudança. Segundo Hwang e Kim (2017), numa publicação destinada a aproximar as faixas etárias mais juvenis ao trabalho desenvolvido pela ONU no âmbito dos ODS, as crianças e os jovens constituem um dos nove principais grupos da sociedade civil aptos para colaborar de forma ativa na propulsão das várias realidades que requerem mudança.

Indo ao encontro da posição do Departamento de Assuntos Económicos e Sociais da Organização das Nações Unidas no que toca à importância da juventude, Hwang e Kim (2017: 46) afirmam que:

Some of the foundational SDGs specifically revolve around youth issues, such as quality education, empowering women and girls, or ensuring decent work for all. It is pivotal that as the immediate stakeholders, young people educate themselves about such issues and further raise awareness.

Num espectro mais alargado, toda a comunidade escolar, como parte integrante da sociedade civil, incorpora um potencial amplamente reconhecido: “it has become apparent that civil society and non-governmental organizations are absolutely vital in making sure that the new 2030 Agenda for Sustainable Development is realized for all of the world’s people” (UN DESA, 2016: 6).

Na minha opinião, os ODS da ONU, trazidos para a linha teórica que aqui se desenvolve, expressam a sua pertinência pelos seguintes motivos: primeiro, permitem que se agrupem todas as dimensões presentes no conceito de direitos humanos de uma forma organizada, reunindo situações específicas em objetivos devidamente identificados e vantajosamente circunvalados pela meta em si; segundo, manifestam realidades urgentes e suscetíveis de ser identificadas em todos os países do mundo, mesmo que em proporções diferentes, o que permite que, aplicando esta formação no contexto escolar, os problemas não sejam vistos pelos alunos como ‘assuntos distantes’ que não lhes dizem respeito – são temas que permitem reconhecer a pertinência da ação que pode vir a ser tomada no decorrer do seu papel enquanto cidadãos do globo com mais facilidade, pois juntam o ‘nós’ e o ‘outro’ na mesma esfera de problemáticas; em terceiro lugar, a atualidade dos tópicos é compatível com os temas comumente explorados em várias disciplinas, nomeadamente nas aulas de língua estrangeira (outros exemplos poderiam incluir História, Filosofia e Geografia); finalmente, em quarto lugar, a promoção dos ODS da ONU representa, em última instância, a formação para a cidadania global em termos que correspondem na sua plenitude ao que está subjacente ao papel de um cidadão do globo. Note-se que Langran, Langran e Ozment (2009: 16) realçam que “The psychological dimension of global citizenship can be measured by (...) [the] recognition that citizenship can exist on multiple levels, and articulation of how political community can shape the personal identity of self and others”.

Veja-se ainda que formar para a cidadania global usando os ODS da ONU como orientação acrescenta a componente ambiental que, como os objetivos reconhecem, é determinante para uma meta de sustentabilidade geral.

Educar usando como base os ODS da ONU é, então, educar para os direitos humanos e, conseqüentemente, para a cidadania global, de uma forma formulada mais assertivamente, com a benesse adicional de corresponder a linhas que se consideram inegavelmente atuais e urgentes, assim como inclui a possibilidade de se poder zelar por uma resiliência apropriada

a qualquer parte do mundo, munindo os alunos de uma adaptabilidade circunstancial (Hwang e Kim, 2017: 8):

As young leaders of tomorrow, it is pivotal that youth are informed and engaged with the global vision for the future. Over the next fifteen years, youth will not only directly experience the outcome of Sustainable Development Goals (SDGs) and plans, but will also be the key driver for their successful implementation. For this reason, it is vital to raise awareness about the recently adopted 17 SDGs and the 2030 Agenda for Sustainable Development among youth, build a platform for discussion, and create the conditions for active engagement.

3.4 – Cultura, competências associadas e o desenvolvimento da dimensão intercultural

What is new, however, is the condition of the world which allows and encourages all the people in a cultural and linguistic group, not just its diplomats and professional travellers, to take up contact with people in other groups (...) successful 'communication' is not judged solely in terms of the efficiency of information exchange. It is focused on establishing and maintaining relationships.

Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997: 2-3)

Formar para a cidadania global é, como até agora se verificou, um imperativo moral que obtém validações várias no que toca à pertinência no contexto educativo. Todavia, é ainda necessário, nesta linha de reflexão, legitimar a sua adequação ao nível do ensino das línguas estrangeiras. Com isso em vista, esta secção focar-se-á em evidenciar essa ligação.

A cultura não tem uma definição exclusiva. A União Europeia (2016:9) reforça essa noção ao referir que: “Culture is not an easy term. The word can be used as strictly limited to the world of the arts, but it can also be seen broadly, encompassing heritage, the humanities and philosophy. I can refer to all aspects of human behaviour”. Com base na citação apresentada, pode, então, ser considerada a aglutinação de campos vários; é perspectivada, em última análise, como o que manifesta as várias construções humanas, construções essas que incidem na língua e se manifestam pela língua (não descurando formas de expressão cultural não-linguísticas). Os valores morais e as atitudes, segundo a UNESCO (2013), são aspetos essenciais da cultura vista nestes moldes, estando subjacentes à interação com elementos da mesma cultura ou de culturas distintas.

Cada língua, pensada como uma árvore anciã, é moldada por variações sucessivas ao longo da linha cronológica que marca a sua existência, conferindo unicidade aos seus ramos e a toda a sua estrutura. As condicionantes, que formam parte da seiva de cada árvore, são culturais, impelindo-a a exibir a beleza de uma correlação causal. A seiva de cada árvore porta a identidade distintiva de cada combinação específica de construções; como tal, ainda que possa haver semelhanças entre as várias árvores, há também uma distância causada pela série específica de variáveis que acompanhou o seu crescimento. Lourdes Miquel (2004: 518), dizendo que “cada individuo por el hecho de estar inmerso en una cultura y no en otra, tiende a postular la universalidad de sus comportamientos, la lógica y la normalidad de los mismos”, evidencia a referida distância e o grau singular que cada par ‘língua-cultura’ assume. Torna-se então claro que, pela indissociabilidade presente, aquando do ensino de uma língua estrangeira, o ensino da cultura está inevitavelmente apostado.

Atendendo ao facto de que poderá haver uma certa perceção de anomalia ao olhar aqueles que não representam a mesma cultura que a nossa (Miquel, 2004), reconhece-se a necessidade de zelar pela maturação de noções socioculturais que se afiguram como subcompetência. Em termos finais, tal significa a capacidade de criar distanciamento crítico e uma postura de descoberta perante a diferença em polos culturais divergentes que eventualmente se manifestarão em cenários de interação (oral ou não), podendo ir desde crenças e símbolos a comportamentos e atitudes (*idem*).

Atente-se que o conhecimento sociocultural é referido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001: 148) como:

(...) o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos.

O QECR, que indica metas que os estudantes poderão considerar para pautar os seus desenvolvimentos na língua estrangeira, ao nível do seu uso para a comunicação, assim como noções mais claras das competências que deverão desenvolver para uma aplicação prática eficaz dos conhecimentos, dá, impreterivelmente, importância às noções contextuais relativas à cultura relacionada com uma determinada língua.

O conhecimento sociocultural apresenta-se, no QECR, como uma subdivisão das chamadas ‘competências gerais’. Eis a forma como o referido documento as plasma na ótica das competências do utilizador/aprendente da língua (competências que são tidas como saberes capacitadores para a realização de ações): numa primeira instância, há a ramificação em dois pilares essenciais, sendo eles as ‘competências gerais individuais’ e as ‘competências comunicativas em língua’. Todas elas (tanto competências como subcompetências) podem entrar num ciclo de contributos mútuos, de proximidade e coexistência. As competências gerais dividem-se em ‘conhecimento declarativo’ (conhecimentos que advêm da experiência empírica e da aprendizagem formal), ‘competência de realização’ (conhecimentos de aplicação prática), ‘competência existencial’ (capacidades relativas à abertura ao diálogo e interação como parte de um conjunto de experiências que molda a personalidade nesse sentido) e ‘competência de aprendizagem’ (conjunção de características alusivas às outras competências que implica, como consequência, a predisposição para se aprender o que esteja relacionado com a outra língua, cultura e pessoas que as representam – uma exploração positiva e crítica da noção de ‘outro’). As competências comunicativas em língua, por sua vez, conjugam as vertentes linguística (com o fim de entender aspetos estruturais da língua, tais como, por exemplo, aspetos lexicais e fonológicos), sociolinguística (que cobre as várias possibilidades de aplicação da língua em contextos sociais, ou seja, aplicações de fins socioculturais) e pragmática (saber reconhecer e aplicar recursos linguísticos ao nível funcional, podendo isso implicar o seu uso em diferentes situações de intercâmbio oral, assim como noções de, por exemplo, coesão e coerência) (QECR, 2001: 29-35).

De forma a sintetizar o referido no parágrafo anterior, veja-se a seguinte tabela organizada em função do explanado no QECR (*idem*):

Competências do utilizador/aprendente da língua	
Competências gerais individuais	Competências comunicativas em língua
Conhecimento declarativo	Vertente linguística
Competência de realização	Vertente sociolinguística
Competência existencial	Vertente pragmática
Competência de aprendizagem	

Esta descrição visa apenas oferecer uma perspectiva geral sobre todas as competências que são esperadas de qualquer utilizador/aprendente da língua, segundo o QECR, de forma a evidenciar que as competências gerais e as competências comunicativas da língua estão correlacionadas e que se vinculam a realidades sociais e ao posicionamento perante ‘o outro’ e perante a sua língua e cultura. Veja-se, por exemplo, o já referido conhecimento sociocultural, parte das subcompetências do conhecimento declarativo: ao adentrarmos-nos num desdobramento específico na análise (do conhecimento sociocultural no QECR), verificamos que um dos tópicos nele contidos é o das relações interpessoais, “incluindo relações de poder e de solidariedade (...), [por exemplo] em relação a: estrutura social e relações entre classes; relações entre sexos (género, intimidade); (...) relações entre grupos políticos e religiosos.” Dentro do conhecimento declarativo ainda se pode destacar, como exemplo adicional, o conhecimento do mundo, “[o]s lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios”, ou, na competência de realização, “as capacidades sociais: a capacidade para se comportar de acordo com (...) princípios definidos” (QECR, 2001: 149-150).

Haveria ainda um lote extenso de exemplos que serviria perfeitamente para ilustrar o dito. Não obstante, a sua inclusão divergiria do objetivo principal, que é somente suportar a relação entre a língua e a cultura, formalmente estabelecida no QECR.

Embrenhada nas competências fundamentais do utilizador/aprendente da língua, e intimamente ligada à cultura e à sociedade nos seus múltiplos desdobramentos, surge, no QECR, a interculturalidade, que, segundo Carmén Guillén (2004:847), se centra “en la situación de contacto entre las culturas del nacional y del inmigrante para plantear que debe conservarse la cultura de origen y para defender que el hecho de compartir e intercambiar culturas conduce a un enriquecimiento mutuo”. Byram (1997:38), o primeiro intelectual a teorizar o conceito da interculturalidade no contexto educativo (ideia que veio a ser incorporada nos documentos de referência do Conselho da Europa), refere que o que distingue um ‘intercultural speaker’ são “(...) attitudes which sustain sensitivity to others with sometimes radically different origins and identities, and operate the skills of discovery and interpretation”.

O QECR (2001: 73) afirma, de forma inequívoca, a maneira como as várias competências de teor cultural e linguístico convergem, em última instância, para a construção da interculturalidade no aprendente de uma língua estrangeira:

O aprendente (...) torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem (...) o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores (...)

A referência ao plurilinguismo – ou seja, o domínio de várias línguas por parte de um falante –, na citação anterior deve-se à forma como esse conceito se encadeia com a possibilidade de, por se dominar outras línguas para além da língua materna, haver hipóteses acrescidas de se vir a estabelecer contacto com outras culturas e, conseqüentemente, de haver a oportunidade de o indivíduo em questão se poder afirmar na prática como um agente social, agindo num terreno de contacto entre culturas.

A interculturalidade surge nas competências fundamentais do QECR (2001: 150-151) em forma de ‘consciência intercultural’, inserida no conhecimento declarativo, estando implícitos nesse atributo a perceção e entendimento de similaridades e diferenças entre o ‘nós’ e o ‘outro’, e ‘capacidades interculturais e competência de realização’. Esta última é entendida como a capacidade para olhar os estereótipos de forma crítica, saber assumir o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira em foco e ter sensibilidade cultural de forma a ser capaz de fundar relações com membros de várias culturas. Mesmo não mencionando todos os exemplos passíveis de referência, inclusive os presentes nas competências comunicativas da língua, o importante a salientar é que tudo acaba por se orientar para um ponto descrito na competência existencial que é a ‘personalidade intercultural’, tratada no QECR (*Ibidem*, 153) como um objetivo *per se* no contexto educativo, pois a formação de estruturas que impliquem o enriquecimento da personalidade e de atitudes moralmente conscientes influencia tanto os atos comunicativos como a capacidade de aprender.

O reforço formal do reconhecimento da relação da língua e da cultura por parte do QECR, invocando os traços adjacentes de natureza socio e intercultural, vai ao encontro da posição

de Byram, Gribkova e Starkey perante o ensino das línguas. Estes defendem que “(...) learners need not just knowledge and skill in the grammar of a language but also the ability to use the language in socially and culturally appropriate ways” (2002: 4).

Byram (1997) refere-se à dimensão intercultural em forma de competência a ter pelos alunos, sublinhando a ênfase adicional que as capacidades, conhecimentos e atitudes, mais do que as competências de cariz primariamente linguístico, poderão assumir neste âmbito. Ainda assim, reconhece que, pelo facto de haver interação implícita, há, conseqüentemente, comunicação e que todas as competências se associam convergindo para a dita dimensão intercultural, canalizada pelo utilizador/aprendente da língua e materializando-se em forma de competência intercultural.

A ideia explanada no início deste capítulo, que reflete as dinâmicas do mundo no âmbito da adaptação ao processo de globalização e a necessidade de se formar cidadãos globais, é também subscrita por Byram (1997), que vê um carácter de inevitabilidade no que toca ao diálogo entre indivíduos e sociedades, não havendo margem para rejeitar a proximidade, a interação e as relações interpessoais como pilares basilares para uma sociedade global harmoniosa. Para isso há que cultivar uma noção de coexistência, proporcionando aos indivíduos que compõem a sociedade a possibilidade de serem apresentados a realidades que lhes sejam desconhecidas, de forma a que ganhem consciência de uma linha transversal de humanidade que nos assimila sem nos descaracterizar e entendam também as bordas contrastivas que não têm de gerar incompatibilidades e conflitos. As diferenças culturais podem, inclusive, abrir portas ao pluralismo, na implementação da liberdade de expressão (Benedek, 2012). O desenvolvimento da dimensão intercultural nos alunos tenderá, então, a zelar por uma consciencialização individual e coletiva, incluindo isso a tomada de noção de questões sociais várias. Nessa linha, os estudos de Byram relativos à interculturalidade desembocam numa noção de cidadania crítica com base na empatia ao referir “(...) a degree of progression: from confrontation with stereotypes to engagement with the most complex cultural phenomena” (Byram e Morgan, 1994: 50).

Da mesma maneira, a UNESCO promove a ideia de que a interculturalidade aplicada na formação “provides all learners with cultural knowledge, attitudes and skills that enable them to contribute to respect, understanding and solidarity among individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations” (2006:37). É, portanto, um reforço da ideia

também já discutida neste capítulo de que o fomento da justiça moral pelo incitamento da harmonia coletiva pode ser alcançado através de atitudes empáticas que surjam como seguimento do reconhecimento dos direitos intrinsecamente associados a cada ser humano.

A meu ver, a forma como Byram dimensiona a interculturalidade enlaça a sequência apresentada neste capítulo, pois invoca as noções de 'cidadania global' e de 'direitos humanos' (e, indiretamente, dos ODS da ONU, que são a materialização dessas problemáticas em situações concretas e atuais), sendo, por isso, o melhor ponto a explorar no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, estando essa abordagem perfeitamente enquadrada ao nível geral e específico na educação:

(...) [the] 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities (...). Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction.

(Byram, Gribkova e Starkey, 2002:5)

É facilmente dedutível, portanto, que a interculturalidade serve de argamassa entre as estruturas fulcrais que deverão nortear a formação para a cidadania global, tendo como expoente máximo a dimensão intercultural nas línguas estrangeiras.

Byram, Gribkova e Starkey (2002) não desatendem, contudo, à necessidade de reconhecer algo que rege, de forma mais ou menos evidente, a ação do professor: o vínculo a programas concretos e metas curriculares. Afirmam, no entanto, que há margem para readaptações e mudanças, proporcionadas por técnicas que permitam que os aprendentes da língua sejam capazes de reconhecer os valores e significados que subjazem ao material usado na aula. É, principalmente, uma questão de evitar uma atitude prescritiva e contida no que toca à exploração dos materiais, promovendo antes uma perspetiva "intercultural (...) [in which] teachers can start from the theme and content in the text-book, and then encourage learners to ask further questions and make comparisons" (*Ibidem*, 16).

Os académicos dispõem as sugestões de abordagem, divididas com base no tipo de conteúdo a ser lecionado na aula, da seguinte forma (*Idem*):

- Por temas, podendo cada uma das temáticas abordadas ser analisada de várias óticas. Como exemplos, adiantam que, no tema 'desporto', poder-se-ia pensar criticamente

questões como: a influência do género na prática desportiva; eventuais contrastes dependendo da faixa etária dos praticantes; desportos tipicamente associados a regiões – e, consequentemente, associados a raízes culturais da região em questão –; possibilidade de haver condicionantes específicas no caso de haver um panorama religioso de fundo; ou a existência de racismo no mundo desportivo, pensando em incidentes que poderão ter resultado de atitudes racistas.

- Por tópicos gramaticais, através de uma formulação que evite o fortalecimento de comportamentos baseados em estereótipos e preconceitos. Num tópico gramatical que ilustre certa situação, o tipo de exemplo pode estar direcionado para a desconstrução de situações. Imagine-se que uma frase reforça a ideia de que a figura feminina X gosta de cozinhar, o que, consequentemente, leva os alunos a reforçar esse estereótipo de género; a alternativa poderia passar por alterar o sujeito da ação, introduzindo um personagem de sexo masculino. Na mesma linha, poderão ser introduzidos exemplos que impliquem o posicionamento crítico perante estereótipos ou preconceitos que digam respeito, por exemplo, a minorias sociais ou a membros de determinada cultura/país.

- Por léxico, como forma de destacar termos que poderão englobar direitos humanos, igualdade, género, preconceito, estereótipo, racismo, minorias étnicas, entre outros. Este procedimento é essencial para veicular noções de diversidade em termos culturais e, consequentemente, abrir horizontes na ótica da perspetiva intercultural.

Claro é que o dito até agora, ainda que aplicado de forma eficaz, poderá manifestar os seus sucessos de forma parcialmente invisível. Algo como a mudança de estruturas morais é dificilmente comprovável, assim como é virtualmente impossível atestar que os conhecimentos ganham contornos práticos de uma forma rotineira fora da sala de aula. Tal como Byram, Gribkova e Starkey constataam (2002:23):

Most difficult of all is to assess whether learners have changed their attitudes, become more tolerant of difference and the unfamiliar. This is affective and moral development and it can be argued that even if we can test it, we should not be trying to quantify tolerance. But quantification is only one kind of assessment.

Não obstante, a citação anterior remete-nos para a assunção de que não se avalia apenas quantificando. As avaliações podem passar por assumir a dificuldade que há em reconhecer

capacidades que se manifestam mais a longo prazo e procurar reconhecer mudanças que sugiram que os alunos adquiriram novas bases conceptuais e passam a estar munidos de léxico e ideias que permitam atitudes críticas e empáticas perante as realidades exploradas na sala de aula. Poder-se-á, por exemplo, pedir aos alunos para refletirem, por escrito, sobre algum dos conteúdos lecionados; promover debates para ver o alcance da sua capacidade para se encaixarem num papel que implique um posicionamento humanista e porosa perante uma realidade alheia às suas; criar atividades que levem os alunos a criar soluções para determinados problemas, usando de forma personalizada e criativa os saberes pré-adquiridos; permitir que os alunos usem os conhecimentos para analisarem, oralmente ou por escrito, individualmente ou em grupo, algum tema que lhes desperte interesse particular; ou inclusive assegurar uma postura atenta por parte do docente, de forma a que o próprio esteja apto para captar variações subtis nas atitudes gerais dos alunos. Em suma, estratégias que coadunem com o afirmado por Byram, Gribkova e Starkey (2002: 28): “(...) promoting an atmosphere in the classroom which allows learners to take risks in their thinking and feeling. Such skills are best developed in practice and in reflection on experience”.

É, portanto, uma forma de assegurar que a missão paladínica que é cada vez mais incentivada a nível mundial – formar cidadãos que perspetivem os indivíduos de todas as sociedades do mundo como merecedores da sua empatia e ação socialmente consciente – não colide de forma alguma com o que deve estar implícito no ensino de uma língua estrangeira, também em si uma missão, seguindo, inclusive, uma abordagem compatível com as orientações do QECR, como já se constatou.

Tratar a formação para a cidadania global usando a competência intercultural como recurso significa que as duas missões podem ser incorporadas numa só e que o ensino da língua estrangeira não sai descurado, ganhando, pelo contrário, contornos mais ricos e inegavelmente mais desafiantes.

3.5 – Formar para a cidadania global: experiências no estágio curricular

Pelo facto de reconhecer a importância de formar para a cidadania global, assim como a sua adequação ao contexto educativo, decidi aplicar, por via da didatização, esta missão moral e política ao ensino das línguas estrangeiras por mim lecionadas (Inglês e Espanhol), em contexto de estágio curricular. Como as turmas de Inglês e Espanhol (11ªA e 8ªF,

respetivamente) compreendem faixas etárias distintas, os materiais e abordagens foram devidamente pensados, de forma a não comprometer o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos.

Cada aula foi por mim pensada de forma a:

1. Definir qual/quais ODS da ONU melhor se adequaria/adequariam à aula;
2. em consequência do ponto anterior, preparar a abordagem de forma a que essas problemáticas atuais fossem evidentes nos exemplos dados e materiais explorados;
3. tentar entender o posicionamento da turma perante o que estava a ser discutido, solicitando sempre a intervenção dos alunos para que tal se evidenciasse e houvesse um contributo constante e frutífero¹¹;
4. procurar receber algum tipo de *feedback* por parte dos alunos que permitisse entender se existia, de facto, alguma evolução promissora na compreensão e no uso do tema que foi o cerne do debate (se possível, isso passaria por algum tipo de registo escrito, em forma de atividade de aula).

As abordagens feitas na disciplina de Inglês e Espanhol foram levadas a cabo com base nos procedimentos sugeridos por Byram, Gribkova e Starkey (2002: 16). Passar-se-á a referir as experiências de didatização levadas a cabo, os objetivos subjacentes, os recursos e estratégias e os resultados obtidos.

3.5.1 – Disciplina de Inglês (11ºA)

O tipo de conteúdos que predominantemente compõem o programa de Inglês de 11º ano reduzem os tópicos gramaticais a momentos mais isolados, comparativamente ao de Espanhol de 8º ano e, portanto, as experiências foram feitas com base nos temas lecionados – reportando-me ao tipo de abordagens passíveis de ser exploradas conforme proposto por Byram, Gribkova e Starkey (2002: 16) –, complementando esses momentos de reflexão com o léxico adequado. Foram, portanto, abordagens focadas em dois dos três tipos propostos pelos autores: temas e léxico. Os temas foram apresentados de forma a promover o espírito crítico perante os conteúdos abordados e o léxico introduzido permitiu expor e repensar

¹¹ Como sublinham Hwang e Kim, (2017: 41), “It is important for each and every youth to actively participate in the implementation of the Goals by offering their own perspective (...)”.

estruturas conceptuais que acabariam por se revelar uma mais-valia para a proficiência crítica e empática, no âmbito da interculturalidade.

3.5.1.1 – Primeira experiência de didatização

Aula / Tema:

- *Different opportunities (Gender and Ethnicity) (18-10-2016)*

ODS da ONU primariamente abordados:

- 1- Erradicar a pobreza
- 5- Igualdade de género
- 8- Trabalho digno e crescimento económico
- 10- Reduzir as desigualdades
- 16- Paz e justiça

Problemáticas implícitas:

- Variáveis para o sucesso: perspetiva crítica sobre a meritocracia;
- diferenças de oportunidade com base no perfil étnico da pessoa: reflexão sobre o tipo de episódios históricos que cimentaram essa realidade e as suas implicações práticas;
- desigualdades com base no género.

Léxico destacado (principal):

- *Meritocracy*
- *Segregation*
- *Racial profiling*
- *Old boy network*
- *Gender*
- *Gender norm*
- *Feminism*
- *Misandry*
- *Misogyny*
- *Machismo*

Avaliação da competência intercultural através de:

- Riqueza, pertinência e originalidade das intervenções na aula.

O início da aula foi marcado pela menção aos ODS da ONU, de forma a que os alunos pudessem mapear mentalmente os conceitos que seriam dados, não só nessa aula, mas também nas vindouras, entendendo o grau de atualidade e urgência que neles estão implícitos. Já nesse ponto, a aula começou por ser acompanhada por uma apresentação de PowerPoint (Anexo 1), que pretendia pautar o avanço e apresentação sistematizados das imagens, vídeos e interações.

Posteriormente, foi visualizado e analisado (numa dinâmica descontraída de troca de observações) um vídeo¹² que ilustra, através da metáfora de uma corrida, na qual a pista é sabotada para alguns dos participantes, a discriminação estrutural que impede ou condiciona o acesso a melhores oportunidades em vários campos da vida. Isso acabará, então, por incentivar uma perpetuação da situação existente, pois a falta de acesso a uma educação de qualidade reduzirá, tendencialmente, as oportunidades de emprego e, conseqüentemente, o poder económico dos indivíduos envolvidos. O desfecho desse episódio cíclico é a possível segregação da habitação e estilos de vida. Os participantes da corrida eram quatro: um homem e uma mulher de ascendência africana e um homem e uma mulher brancos. A representação do homem e da mulher de ascendência africana remetia para minorias étnicas no geral. Os alunos constataram o que estava simbolicamente representado no vídeo: o homem branco era levado na corrida por um tapete rolante, que simbolizava o privilégio culturalmente naturalizado. A mulher branca seguia em segundo lugar, ainda que não possuísse os mesmos auxílios que eram concedidos ao homem branco. Mesmo não havendo facilidades acrescidas para a mulher branca, havia a ausência de obstáculos, algo que não acontecia com os corredores africanos, que acabavam por ficar pelo caminho, devido à impossibilidade estrutural de o percorrer com oportunidades niveladas da mesma forma que os restantes competidores. Através do vídeo, houve a possibilidade de se discutir a meritocracia como um possível mito (no que toca à sua aplicação em termos gerais e inclusivos), pois, como o ficheiro audiovisual tinha sugerido, as

¹² 'The Myth of Meritocracy' de 'The Peak – World Star for Smart People'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1bNr4o3jJo4> Consultado a 15 de maio de 2017.

variáveis são múltiplas e díspares, no que toca ao sucesso dos indivíduos e não se pode cair no erro de simplificar o mundo de forma a crer que apenas a motivação e capacidades entram no panorama das variáveis. Essa linha de raciocínio foi complementada com uma menção ao livro *Animal Farm*, de George Orwell (2003: 112), invocando a célebre frase 'All animals are equal, but some animals are more equal than others' e analisando o significado que lhe está subjacente.

No seguimento do vídeo, os alunos, que tinham sido incumbidos de registar as palavras/expressões que nele apareciam, foram ditando os vocábulos ou expressões enquanto eu as colocava diretamente no diapositivo do PowerPoint destinado a esse fim, dividindo-as em três colunas. Essa listagem foi usada para se explorar a discriminação estrutural de um ponto de vista transversal, na vertente cronológica.

Assistimos, portanto, ao tipo de situações que historicamente impulsionou o modelo presente de discriminação étnica, assim como analisámos criticamente palavras que representavam o privilégio dos atletas brancos. A maioria dos pontos foi uma novidade para os alunos. Contudo, como queriam participar o mais ativamente possível, estes tomaram a iniciativa de estabelecer relações entre alguns dos itens e conhecimentos que tinham adquirido previamente, nomeadamente na disciplina de História (referiram, por exemplo, a repressão dos afro-americanos nos Estados Unidos da América, por parte do Ku Klux Klan).

O que foi listado, também exposto na apresentação de PowerPoint da respetiva aula (Anexo 1), foi o seguinte:

1- Coluna com episódios identificados na história como decisivos no que toca à discriminação por motivos étnicos:

- *Slavery*
- *Broken treaties*
- *Genocide*
- *Manifest Destiny*
- *Trail of Tears*
- *Dred Scott*
- *Segregation*
- *The Chinese Exclusion Act*
- *Japanese Internment*

2- Coluna indicativa de problemas com os quais as minorias étnicas se têm de deparar no presente:

- *Wealth disparities*
- *Discrimination*
- *Poor Schooling*
- *Underemployment*
- *School to prison pipeline*
- *House segregation*
- *Racial profiling*
- *Shortened lifespan*

3- Coluna de palavras e expressões relacionadas com o privilégio dos corredores brancos:

- *Connections*
- *Privilege*
- *Wealth*
- *Old boy network*

No vídeo, o facto de a corredora branca não ter obstáculos não significava que tivesse o mesmo tipo de facilidades que o corredor branco. Por esse motivo, usou-se o mesmo vídeo para impulsionar o tópico das oportunidades diferentes consoante o género. Para lhes ampliar a capacidade de análise, foram apresentadas as noções de feminismo, género, normatividade de género, misandria, misoginia e machismo. Poucos eram os alunos que entendiam o significado exato de feminismo. Portanto, as outras palavras ajudaram a criar um mapa de definições e, conseqüentemente, evidenciaram os contrastes entre conceitos que, para os alunos, podiam ter similaridades. Note-se que alguns alunos julgavam que o feminismo era o equivalente direto de machismo; por esse motivo, explicou-se que o feminismo não implicava, de forma alguma, misandria, mas que o machismo, sim, poderia implicar misoginia de forma explícita e implícita. Foi também discutido como as identidades culturalmente legitimadas que dividem o que é um homem e uma mulher são passíveis de ser contrariadas. Viu-se como esse binómio cultural se traduz em supostos traços de personalidade (estereótipos), como, por exemplo: a mulher, naturalmente mais delicada e orientada para o lar e o homem, mais imune a sentimentos e sabendo assumir posturas de

maior autoridade. Notei ainda nos alunos uma tendência culturalmente perpetuada de assumir uma correlação imediata entre sexo e género.

Está comprovado que é transversal o impacto do género nas oportunidades – “Gender impacts of information and access to networks” (World Bank, 2012: 231) –, independentemente da zona do globo onde a pessoa se situe. Como tal, foram mostrados exemplos de como, pelo simples facto de se ser mulher, pode haver limitações em percursos considerados normais (do contexto laboral ou educacional, entre outros). Os mesmos basearam-se tanto em realidades mais distantes para os alunos, mostradas num vídeo¹³ que retrata os problemas com os quais as mulheres se poderão deparar em países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, assim como realidades mais próximas da nossa, usando, para isso, informações em forma de dados estatísticos da Comissão Australiana dos Direitos Humanos (Anexo 3). Uma das informações que, nesse documento, mais se manifestou de forma impactante para os alunos foi a forma como a gravidez é usada como justificação para o despedimento ou para evitar renovar os contratos a mulheres, pois os alunos não tinham pensado nesse aspeto relacionado com a biologia feminina como algo que podia fomentar atitudes discriminatórias.

Os alunos reagiram com alguma perplexidade aos dados apresentados no Anexo 3, pois, mesmo reconhecendo que, efetivamente, há vários sinais no quotidiano que evidenciam o que tinha sido dito nessa análise, remetiam mais instintivamente essas problemáticas para países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento.

A proatividade perante este tipo de situações foi, nesta aula, exemplificada com o movimento ‘He for She’, promovido pela Organização das Nações Unidas (mais especificamente, pela Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Género e o Empoderamento das Mulheres). A razão dessa escolha prendeu-se com a figura que encabeça a imagem do movimento, a atriz Emma Watson. Sendo uma celebridade e, pela idade, eles se poderem, de certa forma, rever nela, julguei ser uma abordagem positiva, no sentido em que lhes permitia aproximarem-se mais deste movimento social. Tal como defendido por Langran, Langran e Ozment (2009: 7), “(...) [it] helps to recognize the

¹³ ‘Gender Equality: Now’ de ‘World Fish’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4viXOGvuu0Y> Consultado a 18 de maio de 2017.

connection between the students' daily lives and events around the world. Helping students make this connection is closely linked to the ability to ask the appropriate questions".

Nesse seguimento e para finalizar a aula, observamos e discutimos um vídeo¹⁴ em que a atriz Emma Watson, também embaixadora da boa-vontade da ONU, reforça a necessidade haver proatividade materializada num movimento social solidário (o 'He for She', neste caso), que tende a combater as desigualdades com base no género, que prejudicam, em todo o mundo, as mulheres.

3.5.1.2 – Segunda experiência de didatização

Aula / Tema:

- *Gender and Positive Discrimination (27-10-2016)*

ODS da ONU primariamente abordados:

- 2- Erradicar a pobreza
- 6- Igualdade de género
- 9- Trabalho digno e crescimento económico
- 11- Reduzir as desigualdades
- 17- Paz e justiça

Problemáticas implícitas:

- Desigualdades propiciadas pelo género da pessoa: debate sobre os estereótipos de género, desigualdades económicas e educacionais;
- resposta proativa.

Léxico destacado (principal):

- *Rape culture*
- *Positive discrimination*
- *Quota (Racial quota, gender quota, ...)*
- *Equity*
- *Equitable society*

¹⁴ 'Emma Watson at the HeForShe Campaign 2014 - Official UN Video' de 'Organização das Nações Unidas'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gkjW9PZBRfk> Consultado a 18 de maio de 2017.

Avaliação da competência intercultural através de:

- Atividade escrita em grupo: ‘Tell me a story, tell me a formula’.

As unidades didáticas ‘Different opportunities (Gender and Ethnicity)’ e ‘Gender and Positive Discrimination’, pelas datas próximas, foram propositadamente encadeadas, para que pudesse haver uma análise abrangente e potenciadora de debate sem constrangimentos de tempo acentuados. Esta aula, também acompanhada por uma apresentação de PowerPoint (Anexo 2), recuperou, no início, parte da matéria dada na anterior, tendo havido um momento de intercâmbio de ideias sobre os temas previamente abordados. A aula foi iniciada com a frase ‘Injustice anywhere is a threat to justice everywhere’, de Martin Luther King Jr. (2000: 77), exibida com o propósito de pedir aos alunos para opinarem sobre a abrangência e pertinência da mesma, à luz do que tínhamos aprendido, discutido e concluído, na aula anterior. As respostas foram, efetivamente, compatíveis com a linha que estava a ser seguida desde a aula antecedente e permitiram, facilmente, fazer uma recapitulação geral do vocábulo novo e das ideias principais.

O foco maioritário da aula prendeu-se com a forma como as mulheres estão estereotipadamente representadas em vários âmbitos. Começou por se discutir o tipo de profissões que eram atribuídas a cada um dos géneros, usando como base as características legitimadas que tinham sido mencionadas na aula anterior: as mulheres estariam mais aptas para serem enfermeiras (por supostamente terem uma natureza mais delicada) e os homens, para serem médicos (por, nessa linha de raciocínio, terem mais capacidade para postos de maior autoridade e responsabilidade), por exemplo. Foi mostrada uma experiência feita com crianças¹⁵ que evidenciava a forma enraizada como esses estereótipos de género estão estabelecidos. As crianças, que tinham como tarefa desenhar um bombeiro, um cirurgião e um piloto¹⁶, confirmaram como é comum criar associações entre esse tipo de profissões e elementos do sexo masculino. Em 61 desenhos feitos, apenas 5 representavam

¹⁵ ‘Primary school children reveal reality of gender stereotyping’ de ‘Inspiring the Future’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CNLml4B2euM> Consultado a 19 de maio de 2017.

¹⁶ Note-se que, em inglês, estas palavras não sugerem se a pessoa em questão será do sexo masculino ou feminino.

mulheres nesses contextos profissionais; todos os restantes desenhos representavam homens.

A outra abordagem centrou-se na forma como as mulheres eram representadas na indústria cinematográfica. Por um lado, eram sub-representadas, no que dizia respeito a momentos de participação ativa nos filmes e em tempo de fala e, por outro, eram associadas a momentos/situações que reforçam noções de objetificação do corpo feminino. Servindo isso de mote, passou-se a discutir a violência sexual, explícita e implícita, que atinge maioritariamente mulheres. Vimos, na aula, um anúncio canadense¹⁷ de consciencialização cívica para o tópico, remetendo para casos que normalizam a designada ‘cultura da violação’, e debatemos a necessidade de, tácita à noção de cidadania, haver o dever moral de intervir para combater situações que atentem contra a dignidade da pessoa (neste caso, da mulher). Algumas alunas tomaram a iniciativa de falar da forma como reconhecem que a sociedade permite algumas dessas investidas, conferindo-lhes um carácter subtil e aceitável. Foi também vista a sub-representação das mulheres no mundo empresarial, na política e no setor tecnológico.

Seguiu-se um exercício que pretendia pôr à prova as capacidades dos alunos de dimensionarem a extensão do assunto, tendo eles, em grupos, de pensar numa situação concreta que implicasse algum tipo de discriminação ou violência contra as mulheres e cogitassem uma solução (que podia ir desde uma ação individual a alterações estruturais no âmbito judicial, por exemplo).

O resultado desse momento foi extremamente positivo e, juntamente com a posição dos alunos, por eles constantemente verbalizada, serviu de prova concreta de que a abordagem foi promissora e, efetivamente, atingiu o que se podia esperar a curto prazo (o domínio dos principais conceitos). A empatia que era pretendida perante este tipo de assuntos sensíveis está inegavelmente presente nos seus trabalhos escritos.

Veja-se alguns dos exemplos¹⁸ que o atestam, retirados dos documentos originais (Anexo 4):

¹⁷ ‘Who Will You Help? Sexual Violence Ad Campaign’ de ‘Government of Ontario’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=opPb2E3bkoo> Consultado a 20 de maio de 2017.

¹⁸ Note-se que os exemplos sofreram pequenas alterações (acréscimo esporádico de palavras) para facilitar a sua leitura e compreensão. Entenda-se, doravante, que o que aparece entre parêntesis retos, nos exemplos dos alunos, são as adições feitas por mim.

- “One of the most common ways to discriminate (...) is by cheap flattering (...). Society blames us girls for what we wear, for showing a little bit of skin (...). Our solution: we should stop blaming girls (...)”.
- “A girl wanted to be a professional football player but, because she’s a woman, she has less opportunities than men to achieve her goal. (...) [There are] also very few schools for girls to get training in that area. Solution: start educating children from a young age about gender equality; [the] soccer Portuguese federation has to implement measures (...) [to bring] female players to the game”.
- “Women get less opportunities because they can get pregnant (...) We should keep fighting against gender discrimination ‘cause men and women can have the same skills”.

Após a exposição oral das suas ideias, previamente registadas por escrito, foi-lhes apresentada a noção de discriminação positiva como uma das medidas possíveis para se reequilibrar certos círculos sociais ou dar acesso especial a alguma oportunidade específica onde haja sub-representação de algum grupo minoritário. Os alunos reagiram com alguma estranheza e, estando isso previsto, foi explorado o posicionamento crítico que se opõe a uma medida de teor artificial, com base na eventual falta de justiça para com as pessoas que, na ausência de quotas (outro termo apresentado neste seguimento), ficariam com esses lugares.

A aula terminou com a apresentação da noção de equidade, seguida da reflexão sobre a forma como algo justo não tem de ser necessariamente aplicado em medidas iguais para todas as partes; foi ainda referido que algo como a discriminação positiva implica, de facto, contrariar ciclos que se foram perpetuando, a nível histórico, de uma forma artificial, mas que esta medida poderá reajustar as injustiças observáveis, a longo prazo, a nível estrutural.

Os efeitos positivos desta aula foram-se manifestando de uma forma continuada. Veja-se, por exemplo, o contributo de uma das alunas da turma, no grupo de debate online (Anexo 5), que expôs a sua indignação perante uma situação que, na altura da postagem, tinha ganho contornos mediáticos (a forma não consensual como se desenrolou, nas filmagens do filme *O Último Tango em Paris*, uma cena de cariz sexual).

A postagem que iniciou o tópico de discussão (Anexo 6) foi por mim colocada com o intuito de usar a plataforma partilhada por toda a turma para promover a continuidade dos debates começados na sala de aula (ou de outros tópicos relevantes) e para comprovar se os seus contributos sugeriam que tinham interiorizado os conceitos aprendidos com êxito, se os sabiam utilizar e se se manifestavam de forma interessada, devido ao teor dos temas, que implicavam sempre uma atitude socialmente consciente (algo que indubitavelmente se manifestou, várias vezes, nomeadamente no caso agora referido). Uma explicação deste tipo de continuidade dos debates será objeto de reflexão minha, num ponto posterior.

3.5.1.3 – Terceira experiência de didatização

Aula / Tema:

- *Consumerism: a transversal approach* (09-02-2017)

ODS da ONU primariamente abordados:

- 1- Erradicar a pobreza
- 7- Energias renováveis
- 8- Trabalho digno e crescimento económicos
- 10- Reduzir as desigualdades
- 12- Cidades e comunidades sustentáveis
- 13- Produção e consumo sustentáveis
- 16- Paz e justiça

Problemáticas implícitas:

- Consumismo pensado de forma crítica;
- o poder das nossas decisões;
- manifestação política através da expressão artística;
- consequências do consumismo a nível económico, social e ambiental;
- consumo sustentável;
- como agir em prol da sociedade na lógica do consumismo;
- realidades contrastivas.

Léxico destacado (principal):

- *Consumerism*
- *Consumer goods*
- *Sustainability*
- *Natural resources*
- *Macro, meso and micro consumerism contexts*
- *Sustainable consumption*

Avaliação da competência intercultural através de:

- Riqueza, relevância e adequação das intervenções na aula.
- Atividade escrita em grupo.

Esta unidade didática, ‘Consumerism: a transversal approach’, corresponde a uma das aulas que foi objeto de observação avaliativa exterior.

Ao contrário das outras experiências de didatização mencionadas, esta não se limitou a incorporar ODS da ONU exclusivamente relacionados com o bem-estar das sociedades e dos seres humanos que as formam; houve uma abordagem que apelou à sustentabilidade por via da relação harmoniosa entre pessoas e natureza.

O ‘consumismo’, sendo um tema que é repetido de maneiras variadas e explorado por vários prismas ao longo do ensino obrigatório, podia, facilmente, representar um desafio em forma de obstáculo. Porém, a forma como o repensei e sistematizei cada parte da aula conseguiu, a meu ver, oferecer à turma uma abordagem que incluiu parcelas de abordagem ao tema totalmente novas, incluindo elementos aparentemente distintos, que, pelo encadeamento, eram perfeitamente adequadas ao tema (tal como a manifestação política através da arte).

O tema da aula foi sugerido pelo vídeo *Wake up Call*¹⁹, que marcou o início através de uma animação com certos rasgos de exagero. O pequeno filme caricaturava o estado do mundo atual, dominado pelo consumo e as suas nefastas consequências a nível socioeconómico e

¹⁹ ‘Wake up Call’ de ‘The Gaia Foundation’. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jjd2A7ldc_8&t=5s Consultado a 22 de maio de 2017.

ambiental. Da autoria de Steve Cutts, um artista britânico cujas criações já foram, inclusive, requisitadas pela UNESCO, esta animação audiovisual explora um período de tempo marcado pelo antes e depois do surgimento de ciclos de extração, produção e consumo, nas sociedades humanas. O ‘antes’ é marcado por um avanço lento e respeitador dos ciclos naturais, projetando a ideia de uma natureza próspera e abundante: é o resultado de um planeta que não teria tido, até então, nenhum género de corrente contrária ao seu crescendo de prosperidade. O ‘depois’ é explanado como um conjunto de momentos que decorrem freneticamente, no intuito de providenciar artigos tecnológicos que são adquiridos de uma forma irrefletida, assumindo um carácter de compra meramente caprichosa e facilmente evitável. Este conjunto de momentos explora a extração de recursos naturais de uma forma nefasta em termos ambientais, pois os ritmos de extração não são sustentáveis, na medida em que não permitem que a Terra os reponha, implicam a deflorestação de áreas extensivas, têm a si associados o despejo de produtos poluentes sem qualquer tipo de restrição por via de regulamentação (sugerindo que esta ação decorra num país em vias de desenvolvimento ou subdesenvolvido). A essas consequências ambientais está também associado o deslocamento irrefletido de povos locais. Seguidamente, constata-se que o processo de produção e distribuição assenta numa rede de coexistência, pois o material segue para outro país (potencialmente também subdesenvolvido ou em vias de desenvolvimento) que permite a violação clara de direitos humanos, por via da inexistência de direitos laborais. O material polui de maneira irrefletida a região que, para esses trabalhadores, representa não só um local de trabalho, mas também a sua provável área de residência. O produto final termina num país desenvolvido, onde é lançado para uma malha de marketing que seduz constantemente o comprador, de forma a que este renegue o modelo anterior do produto e que a necessidade de estar constantemente a adquirir o produto mais recente impere no seu dia-a-dia. São apresentados vários tipos de produtos e faixas etárias, todas elas trocando constantemente o seu aparelho por um mais recente e criando uma quantidade de lixo que marca a impossibilidade de manter este tipo de modelo de consumo, que não é, portanto, infinitamente aplicável.

Esta descrição extensa do vídeo deve-se ao papel fundamental que as ideias nele presentes tiveram na desconstrução do tópico (e da constatação da sua negatividade enquanto fenómeno), pois potenciava a análise ao nível social, económico e ambiental e providenciava

exemplos concretos de todo o processo que antecede e acompanha o consumismo enquanto prática.

Refletiu-se, juntamente com as imagens que recuperavam partes do vídeo, apresentadas no PowerPoint (Anexo 7), que estávamos perante um sistema finito, devido à possibilidade de esgotamento dos recursos naturais do planeta, numa lógica que não se mostrava sustentável.

O uso do vídeo e das criações gráficas (também conceções de Steve Cutts) que o sucederam justificam-se como uma oferta alternativa às informações factuais normalmente expostas através de números e dados concretos, pois há um potencial político na arte, na medida em que esta expressa opiniões, princípios e simpatias e, conseqüentemente, tem que ver com poder e pode promover mudança. Tal foi complementado com um pequeno trecho do filme 'Anonymous'²⁰, que oferece uma narrativa alternativa sobre as obras de Shakespeare, de forma a destacar a frase 'All art is political, otherwise it would just be decoration. And all artists have something to say' e dar a entender que a mudança, na sociedade, pode ser impelida por vários processos, inclusive pela arte.

As imagens mostradas, também presentes no PowerPoint (Anexo 7), sugeriam, através de elementos simbólicos, a ganância empresarial como propulsora de dinâmicas de consumo e das suas conseqüências, que se refletem ao nível comportamental (dos consumidores) e ao nível ambiental. Aos alunos, era pedido que comentassem cada uma das imagens e que manifestassem o que, a seu ver, cada uma representava. Após esse momento, sugeriam possíveis títulos para cada uma delas: ('Brands and consumerism', 'It's all about money' e 'Turning our planet into waste', respetivamente). Depois das suas intervenções, era-lhes apresentada uma outra proposta de título, presente nos diapositivos. A última, intitulada por mim 'The forever antagonistic Hand of Midas', rematava a apresentação de imagens, invocando a lenda, da mitologia grega, do Rei Midas e estabelecendo um paralelismo entre o ouro que resultava do toque ávido do rei e o caráter infrutífero de uma riqueza desmesurada, que, como conseqüência, anulava a vida de todos os contextos circundantes.

²⁰ 'Anonymous - All art is political' de 'Sony Pictures UK'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8GgnPpXz2Tc> Consultado a 22 de maio de 2017.

Posteriormente, foram vistos alguns dados específicos, que, dizendo respeito aos padrões atuais de consumismo, evidenciavam as suas consequências em termos concretos (mostrando, por exemplo, a pegada ecológica da humanidade, em comparação com a sustentabilidade biológica do planeta). Os dados foram variados e cobriram fontes de jornais, tais como o *The Guardian* e o *Al Jazeera*. A informação foi sistematizada num esquema, denominado de 'A chain of consequences', que não só dividia a problemática nas suas vertentes económica, social e ambiental, como também apresentava exemplos concretos para cada uma delas.

Para que os alunos compreendessem a possível abrangência do referido e para se evitar que pudesse haver, implicitamente, uma noção de realidade distante, foi, também por via de esquematização de ideias, tripartida a dinâmica do consumismo em contextos macro, meso e micro, ilustrando cada um deles com cenários concretos. Especificou-se que os cenários macro correspondem a situações que englobam um conjunto abrangente de realidades (algo a nível nacional ou até mundial), os meso, dizendo respeito a um espetro mais restrito (uma comunidade, ou uma cidade, por exemplo) o micro, sendo aplicado apenas a situações mais contidas na sua abrangência e no número de atores (uma pessoa, ou, eventualmente, uma família).

Tal antecedeu a atividade de grupo, tendo servido para fornecer, aos alunos, ferramentas para trabalharem no que lhes era pedido. Teriam, então, de optar por uma das áreas onde se desenvolve a dinâmica do consumismo (económica, social e ambiental), pensar em aspetos negativos e na forma como os solucionar ou melhorar e podiam usar, como referência, macro, meso ou micro contextos (ponto opcional). Como exemplo simplificado, foi-lhes mostrado, nos diapositivos: como 'problem', 'to solve the excessive exploration of ores' e, como 'possible solution', 'create taxes for the exploration companies which would be used for reforesting specific zones of our country'.

A turma correspondeu com o nível de empenho e criatividade esperados, esquematizando planos adaptados aos seus gostos. Seguem-se alguns exemplos, retirados dos materiais originais (Anexo 8):

- "Environmental. Problem: Deforestation. The group solution: make a law that establishes the maximum of how much wood you can chop; plant new trees (this

process can include voluntary work) and give them enough time to grow again. So we can achieve a certain balance”.

- “Problem: Non-renewable energies usage. Solutions: renewable energies usage; (...) [management] of resources; reduce the costs of renewable energies; raise the taxes on non-renewable energies”.
- “The problem is environmental and social and is caused by the extensive extraction of natural resources, devastating places where people live and not providing them with alternatives or allowing them to say no. Solution: limit the amount of resources that can be extracted in a given period of time and the place where that is meant to happen”.

Os ‘problemas’ definidos tomaram como base de referência exemplos previamente dados por mim e as ‘soluções’ foram de produção exclusiva por parte dos alunos. Foram, portanto, assimiladas e aplicadas de forma personalizada as noções base do ciclo do consumismo e das suas consequências. Para além desta componente de expressão escrita, os alunos serviram-se das ideias para as exporem oralmente perante a turma, sendo assim enfatizada, também, a importância da expressão oral no uso da língua.

A parte restante da aula centrou-se na oferta de variações para o modelo atual de consumismo. Foi colocada aos alunos a seguinte questão: ‘Que tipo de possibilidades alternativas poderiam ser equacionadas?’. As respostas passaram por ‘reduce the consumption of articles of minor importance’, ‘promote sustainable alternatives’ e ‘change our habits of consumption’. O tipo de respostas ajudou a conduzir a primeira proposta: a alteração para consumo sustentável como um modelo *per se*, sendo definido como o consumo de bens e serviços que tenham um impacto mínimo no ambiente, permitam a equidade social e sejam economicamente viáveis, modelo esse que seria compatível com as necessidades básicas de todas as pessoas do mundo. Contudo, alguns alunos contestaram a dimensão da proposta, achando-a inviável. Efetivamente, havia um fundo sólido de verdade nessa crítica, pois, para todos os efeitos, isto implicava uma mudança absoluta, numa lógica demasiado abrangente e enraizada. O facto é que os alunos, sem saberem, adiantaram-se a uma observação muito similar que iria ser feita por mim, que seguia a mesma linha e apresentava, como um dado propulsor de esperança, parte de uma notícia que afirma

um possível corte radical na exploração de combustíveis fósseis e a demanda, cada vez mais acessível, do ponto de vista do custo, de energias renováveis.

Por achar que, como meta, uma total mudança de paradigma pode ter um caráter aparentemente inacessível, foram apresentadas algumas sugestões mais concretas, que, dentro do âmbito do consumo, podem criar mudanças positivas na ótica social. Uma das sugestões passava por procurar produtos que se comprometessem a financiar projetos humanitários, tal como o caso de sucesso da 'The Vaseline Healing Project', que tem como finalidade doar artigos médicos (com especial foco para a dermatologia) a países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. O dito projeto já tinha beneficiado, na altura da aula, acima de dois milhões de pessoas, número esse que foi exposto aos alunos. Alguns, depois da aula, motivados por tamanha abrangência, pediram-me para verificar se os produtos que eles usavam, da marca Vasenol, também contribuía para o projeto.

A segunda sugestão tinha que ver com o Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares (IRS): foi indicada a possibilidade de os alunos, apelando à população adulta mais próxima (nomeadamente, aos pais), ajudarem alguma instituição de cariz humanitário, através da consignação de 0.5% do IRS ou da consignação do benefício de 15% do IVA suportado pela família. Como opções viáveis, foram enunciadas a UNICEF, a Cruz Vermelha Portuguesa e a Amnistia Internacional. Em terceiro e último lugar, invocou-se um exemplo especialmente apropriado à turma, pelo facto de todos viverem no distrito de Coimbra: o projeto 'Gota de Solidariedade', da autoria das Águas de Coimbra, que se compromete a doar dois euros na sequência da adesão à fatura eletrónica e ao débito direto, no que diz respeito ao fornecimento de água canalizada na região.

O desfecho da aula foi marcado por uma reflexão sobre realidades contrastivas, que não usufruem dos nossos padrões de consumo e têm, na realidade, não excesso, mas sim privação. Como forma de contribuir para as zonas que sofrem as maiores necessidades, nomeadamente a República dos Camarões, foi dado a conhecer aos alunos o movimento 'Dress a Girl Around the World', que visa providenciar vestidos, com um alto teor simbólico, a crianças. Os vestidos representarão, então, o pertence mais próximo de cada criança, indo, cada um deles, preparado para que a menina que o vista possa transportar os seus poucos pertences num bolso frontal.

O efeito desta aula também teve manifestações a médio prazo. Há a ressaltar, por exemplo, que, no primeiro teste do segundo período, na lista de opções que os alunos tinham para a composição, 19, em 21, optaram pela pergunta da minha autoria e que remetia para o que fora ensinado nesta aula.

3.5.1.4 – Complemento extracurricular

O grupo de debate *online* previamente referido foi um instrumento inegavelmente valioso para, ao mesmo tempo que se incentivava o uso da língua inglesa em contexto real, se observar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos perante os tópicos tratados. Os alunos reconheceram na oportunidade a liberdade de participar, ou não, discutindo temas do seu interesse, podendo ao mesmo tempo pôr em prática as competências linguísticas adquiridas. Foi um ambiente propício à participação, pois os alunos sabiam que não estavam a ser avaliados e, como tal, expressaram-se sem qualquer tipo de inibição.

Procurou-se, nas manifestações dos alunos, encontrar sinais que evidenciassem empatia e noções mais estruturadas dos temas previamente estudados na aula, tendo sido de igual importância o uso do léxico destacado nas unidades didáticas abordadas, ou, então, vocabulário que remetesse para as ideias principais.

A iniciativa foi levada a cabo na rede social Facebook. Essa decisão foi tomada com base no uso frequente dessa plataforma por parte dos alunos. A iniciativa mostrou-se profícua do ponto de vista da vontade e constância de intervirem nos tópicos iniciados. O grupo, que inclui todos os alunos do 11^ºA, foi criado como um grupo ‘secreto’²¹, para zelar pela privacidade dos alunos.

Apresentarei, de seguida, amostras do tipo de tópicos e intervenções dos alunos no que diz respeito às unidades didáticas previamente mencionadas. No geral, houve intervenções muito constantes e pertinentes, não só no período de tempo mais próximo da abordagem principal de cada tema, na aula, mas ao longo de todo o ano letivo. O tema que suscitou um maior número de observações por parte dos alunos foi a desigualdade com base no género e questões relacionadas com a violência contra as mulheres. Retome-se, por exemplo, o

²¹ O Facebook permite, nas definições que configuram os grupos formados, tornar o grupo ‘secreto’, significando isso que apenas se tornam membros pessoas que recebem o convite para tal. Tem também a benesse de manter o conteúdo totalmente privado, não podendo ser visto por usuários que não façam parte do grupo.

Anexo 5 (um comentário feito em resposta à postagem presente no Anexo 6) em que o aluno reage com desagrado perante a realidade da violência sexual contra as mulheres, demonstra total empatia para com a vítima e domina léxico essencial para a discussão sobre o tópico. Constatemos a existência dos itens enunciados em partes do texto original (com as ideias-chave sublinhadas):

- “How did someone come up with such an idea and think that it would be acceptable to do it without her consent? He committed a crime against her physical integrity. Rape really disgusts me and it saddens me that in today's world there is such thing as ‘rape culture’. How could someone ever consider rape a normal thing? We commonly see this represented around us when talking about rape. We often hear comments like "she was asking for it" or "that's what you get for wearing a dress that short". Why do this people blame the victim instead of the rapist? Women should not be considered an object of male sexual desire. It doesn't really make sense to me. Gender inequality is clearly an issue here, even tho[ugh] it does not only happen to women. I really hope that in the future this will not be a reality anymore”.

Ainda que os sublinhados abranjam apenas parte do citado, virtualmente todo o comentário está repleto das ideias discutidas nas aulas (ou de ideias intimamente a elas associadas).

Esse foi um dos tópicos por mim iniciados, mas houve, também, iniciativas da mesma natureza por parte dos alunos. Um deles, que pratica desporto a nível profissional, aliou os seus gostos pessoais à problemática discutida e tomou a liberdade de partilhar uma iniciativa que visa iniciar e treinar mulheres, no Médio Oriente, para a autodefesa com base em técnicas de boxe e artes marciais (Anexo 9). Foi por ele identificada, portanto, uma medida de empoderamento que perturba as dinâmicas sexistas e que propõe o avanço civilizacional, usando como rampa impulsionadora a base de análise que foi gerada na aula.

Para alguns exemplos adicionais de postagens relacionadas com o tema, veja-se os Anexos 10 a 16.

As desigualdades de oportunidades inerentes às minorias étnicas e a aplicação de medidas na linha da discriminação positiva também foram abordadas pelos alunos, no grupo de debate. Neste tema, um dos alunos mostrou uma opinião divergente, escrevendo:

- “Affirmative action/positive discrimination is actually bad, affirmative action incentivates being lazy if you are a minority, you are assured a place in a company not because of qualifications but because of race, etc... It hurt's the company by lowering productivity and affects the people that had actual skills/competences for the job. You are right it doesn't matter if you are black (...) when you are applying for a job those things don't/shouldn't matter the thing that matters is your competences for that job, NOTHING else”.

O que está, acima, transcrito da publicação do aluno (Anexo 17), torna tácita a liberdade no debate. Mesmo discordando da sua posição perante o tópico da discriminação positiva, sempre deixei clara a minha atitude não-dogmática perante o conhecimento. A mudança de narrativas tem de ser fomentada por uma argumentação bem conseguida e por uma postura intelectualmente honesta. Comprove-se isso, por exemplo, nos Anexos 18 e 19, que comportam exemplos da minha intervenção no debate, na qual assumi o papel de moderador:

- “(...) many thanks for your intervention. You are - and your opinions are -, regardless of being different from other peers of yours or not, very welcome here. Allow me to share some ideas with you - not necessarily to make you change your mind, but to give you extra theoretical tools to see a wider panorama”.
- “Debating topics - controversial or not - make us intellectually sharp. Plus, being able to freely give our opinion is one of the greatest gems of democracy. (This means no one wants you to stop)”.

Os argumentos presentes no Anexo 17 foram também refutados, pela mesma via (a de contestar pela argumentação), por outros alunos. No Anexo 20, essa atitude está presente em algumas das frases escritas por um aluno, tais como:

- “Imagine being part of a minority! (...) Some people will never understand what being in a minority is but still will think that it's appropriate to say whatever (...) because they of course have experienced being so in a lower position than they are now... (...) I didn't say different people should get a free pass to whatever due to their differences, I said they should get the same opportunities majorities have. There are facts that proof that it's not like that. I'm not saying they should get whatever they

want... Don't misread. I still think that capacities and all of that stuff are the most important, but there are times when it doesn't happen”.

No Anexo 21, há outro exemplo de um aluno a argumentar a favor das minorias, subscrevendo a ideia de discriminação positiva:

- “(...) discrimination can be positive, as Teacher Ricardo Barreto said. If we want to fight inequality, being some people so mistreated, of course we have to address that problem and try to solve, treating those people better (...) we should, as human and rational beings that we are, start putting ourselves in the role of the different people”.

Mais uma vez, é facilmente constatável a presença do léxico basilar para a discussão, assim como o interesse genuíno em debater o tema e desenvolver um elo empático com as potenciais vítimas da desigualdade estrutural, num âmbito genérico. Outro tipo de postagens que seguem o mesmo alinhamento podem ser encontradas no grupo, tal como a que celebra o ‘Zero Discrimination Day’ (Anexo 22).

A unidade didática ‘Consumerism: a transversal approach’, que fragmentou a realidade do consumismo e a analisou pelas vertentes social, económica e ambiental, também se viu representada ao nível dos debates, no grupo online. Essa ramificação manifestou-se de forma mais ou menos direta em várias publicações. Uma das amostras mais demonstrativas da forma como os alunos interiorizaram, de uma forma crítica, a constante reflexão conjunta durante a aula pode ser ilustrada pelo comentário presente no Anexo 23, em resposta a uma postagem por mim feita sobre o uso de enzimas de vermes como uma possível solução para combater os resíduos plásticos excessivos (consequência do ciclo de consumismo):

- “Plastic pollution is a big worldwide problem, but seeing wax worms as a solution for the unrecycled plastic is simplifying things way too much (...) It is exciting though, to see how nature itself presents us with a solution for this problem, and, as many breakthroughs before this, maybe scientists can now start to unravel new ways to create artificial enzymes that mimic those of the wax worms, and eventually discover a way to destroy the bonds in the polymers of which the polyethylene bags are made of. In my opinion, the best (...) would be to stop producing plastic products altogether. I recall that not so long ago in Portugal, before consumers had to pay for

their plastic bags, most stores were already producing and giving away bags made out of biodegradable cornstarch”.

A reflexão sobre os efeitos devastadores que o uso de energias não-sustentáveis para o planeta tinha, a nível ambiental e social, vê-se também explanada, por exemplo, nos Anexos 24 a 26, que aliam essas esferas com uma unidade didática que, ainda que não tenha sido explorada no presente relatório, também teve uma componente muito forte na formação para a cidadania global: a aula denominada ‘USA Politics’.

No total, foram por mim iniciados acima de 50 tópicos de discussão, tratando não só assuntos vistos nas aulas, como também temas de igual importância e que influenciam, inegavelmente, a formação de cidadãos do mundo.

Para além dos referidos, outros tópicos iniciados foram, por exemplo:

- Guerra na Síria
- Crise dos refugiados
- Diálogo inter-religioso
- Terrorismo
- Realidades e vivências LGBTQ+
- Eleições Francesas (Presidenciais)
- Brexit
- Bioética

Paralelamente aos objetivos principais do grupo de debate, utilizei também a plataforma para promover a aprendizagem independente dos estudantes, mencionando cursos gratuitos *online*, tal como um de direitos humanos para refugiados, promovido pela Amnistia Internacional (Anexo 27), ou uma conferência do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra relacionada com as problemáticas LGBTQ+ (Anexo 28).

Foi frequente a manifestação de vontade dos alunos de retomarem os vários tópicos mencionados. No final do ano, no contexto da última avaliação oral, houve um número muito elevado de alunos que, aproveitando o facto de o tema ser livre, optaram por abordar temáticas muito discutidas no grupo *online* (e nas aulas por mim lecionadas). Um dos alunos, por exemplo, começou por dizer, na sua apresentação, que tinha escolhido falar sobre intervenção humanitária, porque os temas ligados aos direitos humanos foram os seus

favoritos. O dito aluno explorou a proatividade de celebridades por si admiradas, ao nível dos direitos humanos (falou, por exemplo, da atriz e cantora Selena Gomez e do seu papel enquanto embaixadora da UNICEF). Houve, entre vários exemplos, quem retomasse tópicos de teor político, ambiental e científico (como a bioética). O que mais ilustrou, a meu ver, o que era transversalmente pretendido, foi a apresentação de uma aluna sobre a importância da empatia, relevando o imperativo que é permeabilizarmo-nos às vivências alheias e dizendo que, enquanto seres sociais que somos, a empatia é algo logicamente natural.

3.5.2 – Disciplina de Espanhol (8ºF)

Ao contrário do que sucedeu na turma de Inglês do 11ºA, em que havia uma margem considerável no programa da disciplina para se poder explorar de forma bastante integral a vertente da cidadania global, na turma de Espanhol do 8ºF as experiências de didatização assumiram um papel mais localizado em momentos específicos de aulas, tanto pelo grau de maturidade dos estudantes e do seu nível linguístico mais baixo, que obrigatoriamente condicionam a natureza da abordagem, como pelo ponto de vista programático que apresenta restrições para levar a cabo uma abordagem idêntica à levada a cabo em Inglês (no que toca à sua extensão).

Houve também a necessidade de veicular os aspetos de cariz humanista de uma forma mais subtil, respeitando as especificidades tacitamente presentes num público mais jovem (os já referidos grau de maturidade e nível linguístico). Nos pontos que se seguem, poder-se-ão encontrar exemplos de didatização em todas as abordagens passíveis de ser exploradas a partir dos ensinamentos de Byram, Gribkova e Starkey (2002: 16) através dos conteúdos temático, léxico e gramatical.

3.5.2.1 – Primeira experiência de didatização

Aula / Tema:

- *Los deportes* (08-11-2016)

ODS da ONU primariamente abordados:

- 3- Vida saudável
- 5- Igualdade de género

Problemáticas implícitas:

- Promoção do desporto enquanto um dos pilares para manter uma vida saudável;
- desigualdades presentes no mundo do desporto, no que diz respeito ao género.

Léxico destacado (principal):

- *Salud*
- *Deporte(s)*
- *Vida saludable*
- *Beneficios físicos y psicosociales*
- *Igualdad*

Avaliação da competência intercultural através de:

- Intervenções orais na aula.

O propósito principal desta aula foi o de apresentar léxico relevante para o desporto enquanto atividade de lazer, em paralelo com um objetivo que passava por mencionar alguns verbos que se associavam à prática desportiva.

A aula começou com uma conversa informal que visou reconhecer, de uma forma geral, a quantidade de pessoas na turma que praticava desporto. Mais de metade da turma praticava desporto, havendo muitos alunos que afirmavam usufruir da oferta da escola que lhes era mais apelativa: a canoagem. Aproveitando o decorrer entusiasta da conversa, fui-lhes perguntado o porquê de praticarem desporto.

De entre as várias respostas, podia-se reconhecer motivos mais inclinados para uma vertente social (como era o caso de um aluno, que jogava futebol para poder socializar com o grupo de amigos de uma forma dinâmica) e outros, que seriam mais facilmente relacionados com a dimensão física (houve, por exemplo, uma aluna que dizia especificamente fazer desporto por uma questão de equilíbrio corporal).

À medida que os alunos iam dando mais razões e as ilustravam com mais exemplos pessoais, foi-lhes pedido que tentassem dividir esses itens em várias categorias. De forma a auxiliá-los, sugeri que os benefícios inerentes ao desporto fossem divididos nas categorias de físicos e

psicológicos (e sociais). Começámos, então, a sintetizar as suas propostas e a escrevê-las no PowerPoint²² (Anexo 29), registando-as também nos seus cadernos.

Ficaram então destacados, como benefícios físicos:

- *Mejora la forma y resistencia física.*
- *Ayuda a mantener el peso corporal.*
- *Aumenta la fuerza muscular.*
- *Mejora la flexibilidad.*
- *Reduce la sensación de fatiga.*

E, como benefícios psicológicos (e sociais):

- *Aumenta la autoestima.*
- *Mejora la autoimagen.*
- *Reduce el aislamiento social.*
- *Disminuye la tensión y el estrés.*
- *Reduce el nivel de depresión.*
- *Ayuda a relajarse.*
- *Incrementa el bienestar general.*

Na mesma folha do caderno, também foi pedido aos alunos que apontassem as ideias principais apresentadas num vídeo argentino²³, *Día Mundial de la Actividad Física*, de sensibilização para a prática desportiva como medida para garantir uma vida saudável. Foi-lhes dado, assim, a conhecer o aspeto simbólico do Dia Mundial da Atividade Física, que reforçou a postura pró-desportiva até então acentuada. Sublinhou-se, contudo, a transmutabilidade dessa realidade consoante a zona do globo, pois a liberdade para a prática desportiva podia não ser a mesma para todos, havendo uma barreira entre homens e mulheres. Veja-se, por exemplo, o caso dos Emirados Árabes Unidos ou da Arábia Saudita, referido na aula, onde, segundo o *The New York Times* (Al-Ahmed, 2008), há restrições severas ao nível olímpico que impedem a participação das mulheres. Uma das alunas manifestou-se, dizendo que, a um nível diferente, havia também um grande contraste na

²² A opção de usar o PowerPoint com esta finalidade prendeu-se com a ausência de quadro, na sala de aula, estando, portanto, apenas disponível a tela onde era projetada a apresentação.

²³ 'Día Mundial de la Actividad Física' de 'Prevención Salud'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=08sy2Hjglwo> Consultado a 24 de maio de 2017.

realidade portuguesa, que, implicitamente, marca desportos como sendo mais indicados para homens e outros para mulheres. Exemplificou com o caso do futebol e o número diminuto de equipas de futebol constituídas por elementos do sexo feminino. Outros membros da turma manifestaram-se e apoiaram a colega. Subscrevi totalmente esse posicionamento empático e apelei a que, na turma, esses padrões não se manifestassem e que houvesse uma partilha harmoniosa desses momentos, entre rapazes e raparigas. Mais ainda, reforcei positivamente a participação oral de todos os que intervieram, pois, sabendo que, no geral, a turma tem dificuldades em falar em Espanhol, assim como pouca iniciativa para o fazer²⁴, era de reconhecer o esforço.

Posteriormente, na mesma aula, depois de se ter dado a apresentação de vários desportos e do vocabulário associado, foi entregue aos alunos uma ficha (Anexo 30), que, para além de conter uma tabela informativa que reunia e sumariava o que tinha sido aprendido na aula (apresentando a forma masculina e feminina na secção que referia o nome dado ao praticante de cada desporto) incluía, também, um exercício de expressão escrita. No exercício, era-lhes pedido para indicarem se praticavam algum desporto e o que é que os motivava para a prática dessa atividade; ou, no caso de não praticarem desporto, referir o que os desmotivava a levar avante uma rotina que assimilasse prática(s) desportiva(s) e que desporto gostariam de praticar (e porquê).

Os exemplos corresponderam às expectativas, tendo os alunos respondido de formas diversas, mas igualmente positivas, mostrando ter interiorizado criticamente os benefícios físicos e psicossociais do desporto. Esta afirmação pode ser comprovada nas várias amostras presentes no Anexo 31:

- “Yo practico piragüismo porque hace bien a la salud y hace que las personas mantengan la forma del cuerpo (...) haciendo con que me olvide de los problemas”.
- “Yo practico el piragüismo y la gimnastica (...) me gusta el espíritu de equipo (...) también me gusta la gimnastica porque así consigo tener mucha flexibilidad”.
- “(...) la natación porque me hace bien al cuerpo (...) a mí me encanta hacer estos deportes porque son muy buenos para mí forma física y son divertidos”.

²⁴Há a realçar que, para além de ser o segundo ano de estudo de Espanhol (e isso implicar, por motivos auto-explicativos, um alcance não muito extenso do ponto de vista linguístico, por parte dos alunos) a turma é, tal como reconhece a Diretora de Turma, retraída e pouco dada à participação oral.

Nesta aula, mesmo havendo a menção a realidades que remetem para outras partes do mundo, o foco teve uma incidência acrescida nas que estão mais próximas dos alunos. Ainda assim, tal estratégia não descarta o propósito principal da experiência de didatização. Note-se que os ODS da ONU têm prevista a incorporação de todas as realidades, estando, por isso, incluídas as realidades regionais ou nacionais. Para além do mais, no que diz respeito às diferenças no desporto com base no género do participante, a abordagem segue as indicações de Byram, Gribkova e Starkey (2002), no sentido de desafiar estereótipos.

3.5.2.2 – Segunda experiência de didatização

Aula / Tema:

- *Pretérito Perfecto y Pretérito Perfecto versus Pretérito Indefinido (21-02-2017)*

ODS da ONU primariamente abordados:

- 5- Igualdade de género
- 10- Reduzir as desigualdades
- 16- Paz e justiça

Problemáticas implícitas:

- Promoção de palavras que remetam para contextos internacionais;
- abordagem de contextos que promovam a tolerância e a quebra de noções estereotipadas.

Léxico destacado (principal):

- Rashid
- *Mezquita*
- *Singapur*
- *Petra*
- *Hummus*
- LGBT

Avaliação da competência intercultural através de:

- Posicionamento dos alunos perante o contacto com os exemplos veiculados a nível gramatical

Atentando ao facto de que a análise que se seguirá é, comparativamente à das outras experiências de didatização, mais reduzida, cabe-me dizer que tal assim o é porque este é um dos casos que, como previamente referi, se limitou a um momento isolado da aula. Não obstante, mencionar esta experiência pareceu-me relevante para ilustrar a forma como a competência intercultural pode ser trabalhada quando a prioridade programática é o ensino de estruturas gramaticais. No final da dita aula, que teve como propósito aprender o ‘Pretérito perfecto’ e o seu contraste com o ‘Pretérito indefinido’, distribuiu-se uma ficha de consolidação de conhecimentos, feita por mim (Anexo 32).

No exercício 1, pode-se constatar a materialização da sugestão de Byram, Gribkova e Starkey (2002: 16): “Grammatical exercises can reinforce prejudice and stereotypes or challenge them (...) exercises can be proposed, which include a broader view of culture (...) One important contribution to an intercultural perspective is the inclusion of vocabulary that helps learners talk about cultural diversity”.

1. Rellena los huecos con los verbos en pretérito perfecto.

- Juana _____ (jugar) mucho al fútbol a lo largo de esta semana.
- Esta semana _____ (conocer) a un chico marroquí llamado Rashid.
- ¿Ya _____ (abrir) la mezquita?
- José e Isabel siempre _____ (preparar) la comida juntos.
- ¿Qué te _____ (pasar), Amal?
- Elena _____ (vivir) tres años en Singapur.
- No _____ (lograr, ellas) ver Petra porque ya había cerrado al público.



Tal materialização é observável no cenário para o qual a alínea ‘a’ nos remete: a ‘Juana’ é apresentada numa situação que é estereotipadamente associada ao ‘universo masculino’, a de jogar futebol. Efetivamente, esse é um dos exemplos que Byram, Gribkova e Starkey (2002: 16) propõem para desafiar estereótipos. Esse exemplo ganhou importância adicional pela abordagem dessa problemática ser compatível com a reflexão levada a cabo na unidade didática *Los deportes*, analisada previamente neste relatório, em que se constataram as desigualdades presentes no mundo do desporto com base no género do praticante do desporto em questão. Interessantemente, essa foi uma ligação que os alunos reconheceram e verbalizaram.

Com um objetivo similar, a alínea ‘d’ projeta um cenário que pretende nivelar o ‘José’ e a ‘Isabel’, ao desmontar a noção sexista que poderia predominar numa formulação em que aparecesse apenas uma figura do sexo feminino associada à confeção das refeições para o casal e, conseqüentemente, pudesse haver uma associação desse exemplo a estereótipos de género.

Byram, Gribkova e Starkey (2002: 16) sugerem o uso de “(...) a wider range of names; (...) activities more likely to be enjoyed by minority groups, (...) include a wide range of names of countries and peoples, not just European and North American”. Para materializar essa sugestão, tratei de incluir, em várias alíneas da ficha, nomes e locais que remetessem para um contexto internacional.

No caso da alínea ‘b’, por exemplo, há a introdução de um sujeito chamado ‘Rashid’, um nome de origem árabe, com o intuito de incluir, na dinâmica das ações, uma perspectiva abrangente da realidade, na qual haja a presença de elementos representativos de culturas não ocidentais, que atenuem ou quebrem a distância entre o ‘nós’ e o ‘outro’. Foi também incluído o nome próprio ‘Amal’ (também de origem árabe), na alínea ‘e’ e incluiu-se a palavra ‘mezquita’ na alínea ‘c’, de forma a invocar a vivência religiosa muçulmana.

Pelo mesmo motivo, o exemplo ‘f’ remete para a ‘Elena’, que viveu três anos em Singapura, um país múltiplo do ponto de vista religioso – neste caso, ao invés de ser um exemplo que traz ‘o outro’ a ‘nós’, é levar o ‘nós’ ao ‘outro’, criando cenários de interculturalidade abrangente. Algumas características relativas aos locais mencionados foram referidas aos alunos, incluindo a de Singapura enquanto país que reúne muitas realidades religiosas, e a de ‘Petra’, na alínea ‘g’, remetendo para a Jordânia. Ainda que essas observações não

consumissem grande parte da aula, de forma a respeitar as limitações ao nível do tempo, os alunos mostraram-se interessados em abordar esses exemplos que, comparativamente aos apresentados no manual escolar, são pouco convencionais.

2. Subraya la opción correcta (pretérito perfecto / pretérito indefinido).

- a) **He estado / Estuve** en Camboya una vez, ¡me ha encantado / encantó!
- b) Esta tarde **he ido / fui** comprar hummus con mi padre y mi hermano.
- c) Ese día **hemos vuelto / volvimos** animados del paseo a la Plaza Roja, en Moscú.
- d) Aquel verano Miguel **ha querido / quiso** ir a la manifestación LGBT, ¿verdad?

No exercício 2 da ficha (Anexo 32), pretendi aplicar vocabulário nos mesmos moldes. Assim sendo, com a finalidade de abranger léxico que remetesse para outras zonas do globo, incluí ‘Camboya’, na alínea ‘a’ e ‘Plaza Roja’ e ‘Moscú’, na alínea ‘c’. Na alínea ‘b’ está presente ‘hummus’, um alimento feito à base de grão-de-bico e com origem no Médio Oriente, aludindo a uma cultura mais transversal (neste caso, na vertente da culinária).

A alínea ‘d’ abordou uma situação referente à realidade LGBT (mais especificamente a partir da vertente da manifestação para zelar pelos direitos que a esta comunidade, enquanto minoria, vê comumente barrados).

Há a destacar, novamente, o facto de estes detalhes implícitos à introdução do léxico e dos exemplos a ele ligados terem sido devidamente realçados perante os alunos, que mostraram interesse genuíno em abordar realidades consideradas ‘diferentes’.

3.5.2.3 – Terceira experiência de didatização

Aula / Tema:

- *Comida para una vida sana y el hambre en Venezuela (30-03-2017)*

ODS da ONU primariamente abordados:

- 1- Erradicar a pobreza
- 2- Acabar com a fome

3- Vida saudável

8- Trabalho digno e crescimento económico

9- Reduzir as desigualdades

16- Paz e justiça

Problemáticas implícitas:

- Promoção da alimentação enquanto um dos pilares para manutenção de uma vida saudável;
- a fome na Venezuela e a crise política que a originou.

Léxico destacado (principal):

- *Vida sana*
- *Hambre*
- *Crisis*
- *Venezuela*

Avaliação da competência intercultural através de:

- Intervenções orais na aula.
- Compreensão oral.

Esta experiência de didatização abrangeu uma aula de 45 minutos, que sucedeu uma aula de 90, também lecionada por mim e que foi usada totalmente para introduzir vocabulário relacionado com alimentos e bebidas. Aproveitei, então, para desdobrar a abordagem do tema e levá-lo ao encontro dos ODS da ONU e da formação para a cidadania global.

O início da aula foi pautado pela intervenção dos alunos, que foi requisitada de forma a constatarem a situação representada na primeira imagem da apresentação de PowerPoint (Anexo 33).

A imagem, publicada pela UNICEF, que tem como figura central um 'Smurf ('Pitufo', em Espanhol), invoca os elementos principais que sustentam o ponto 3 (Vida saudável) dos ODS da ONU: a alimentação e o exercício físico. Como tal, orientei as intervenções de forma a que os alunos pudessem constatar a relação necessariamente simbiótica entre esses dois hábitos e retomassem parte dos saberes da aula que incidiu sobre a prática desportiva e os seus

benefícios. Ainda que isso não tivesse acontecido de forma imediata, os alunos mostraram-se motivados pela personagem de animação presente na ilustração e predispuseram-se à conversa sobre o tópico. Com a apresentação da pirâmide dos alimentos, no diapositivo seguinte, acabaram por constatar a ligação e mostraram-se surpresos pela presença do exercício físico na própria pirâmide, que formava, juntamente com a água, a base.

O diapositivo seguinte conferia uma importância central à frase ‘Mi patria tiene hambre’, presente num cartaz levado por um manifestante. A rodear essa imagem, estavam presentes fotografias de pessoas de várias faixas etárias, todas em situações que explicitavam a falta de alimento. Perguntei aos alunos se algum teria ideia do que estava ali representado. As respostas passaram apenas pela constatação do evidente (que havia, na imagem, pessoas que reclamavam da escassez de alimentos), não sabendo eles associar, mesmo tendo sido dadas pistas nesse sentido, ao episódio específico ao qual a imagem está ligada: a crise na Venezuela.

Como imaginei que essa fosse a situação mais provável, tinha preparado uma explicação genérica sobre as causas da crise e a forma como a mesma se manifestava no país, assim como informações de cariz factual: a localização da Venezuela no mapa do mundo, a sua capital (Caracas), a bandeira e o atual presidente, Nicolás Maduro. Mesmo sentindo que tinha adaptado o conhecimento, simplificando a sequência dos acontecimentos e reduzindo a explicação ao que eu considere um mínimo essencial, os alunos mostraram alguma desconexão com os episódios de teor político-humanitário e, alguns, assumiram não entender bem a dimensão do dito. Ainda assim, não considere que a turma tivesse ficado desmotivada; ficaram, aliás, curiosos para entender melhor o contexto venezuelano e fizeram perguntas no sentido de ficarem esclarecidos.

O ponto seguinte da aula (a visualização de parte de um documentário) facilitou a concretização do que, para alguns dos alunos, era bastante abstrato, ficando, pelo menos, cientes das camadas mais importantes. O documentário a que me refiro, da autoria da BBC, intitulado *La crisis del hambre en Venezuela*²⁵, dá rostos concretos ao sofrimento e aborda a nefasta realidade que atinge todo o país, mas que se manifesta com particular intensidade

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v= 22Fel4172s> Consultado a 25 de maio de 2017.

nas zonas rurais. Enquanto viam o vídeo, os alunos tinham de completar uma ficha (Anexo 34), que reunia as ideias-chave do tema abordado no documentário.

No final da aula, pedi aos alunos que verbalizassem o que estavam a sentir depois de serem confrontados com aquela realidade que limita a possibilidade de se viver com dignidade, abalando, acima de tudo, os direitos das crianças venezuelanas, que, por falta de comida, acabam por ter de faltar à escola. As respostas foram variadas: houve quem, efetivamente, mostrasse preocupação e dissesse querer saber como ajudar (ao qual eu respondi que, a via mais imediata, fosse suportando instituições humanitárias, como é o caso da UNICEF); houve, também, alguns que diziam já banalizar realidades catastróficas por sentirem que não tinham poder para mudar nada (aproveitei esse momento final da aula para sublinhar, em resposta a essa postura por parte de alguns alunos, que todas as nossas atitudes são passíveis de criar mudança e que o poder de um indivíduo não pode ser subestimado).

3.5.3 – Conclusões parcelares

A meu ver, a didatização dos conhecimentos com o objetivo de formar para a cidadania global mostrou-se muito bem-sucedida, já que a forma como estes foram encadeados com o teor humanístico de cada abordagem não descurou o ensino da língua.

O desenvolvimento da competência intercultural, no que diz respeito ao 11ºA, viu-se mais beneficiado pelo teor programático, que permitia um foco maior em temas de natureza intercultural. Mais ainda, a faixa etária (que os deixava mais aptos para conceptualizações mais ou menos abstratas), a possibilidade de se continuar o debate em regime extra-aula e o nível linguístico avançado foram mais-valias indubitáveis.

No caso da turma do 8ºF, as experiências de didatização assumiram momentos mais limitados em tempo, em conteúdo propenso à encadeação ideal dos tópicos a abordar, inclusive da formação para a cidadania global (note-se, também, que a menor maturidade dos alunos limita o acesso a atividades de discussão das problemáticas inerentes a muitos dos tópicos em questão). Todavia, tomando em consideração que essa formação deve assumir-se como gradual, não é necessariamente negativo que, para estas idades, se tenha manifestado nestes moldes mais subtis.

Mesmo reconhecendo algum desequilíbrio entre a experiência em Inglês e em Espanhol, julgo que, perante as variáveis presentes – ao nível do que foi lecionado, da idade dos alunos

e do seu nível linguístico –, tal não se manifesta necessariamente como algo negativo; pelo contrário, reflete que os modelos de abordagem foram devidamente formulados, atentando às especificidades de ambos os contextos.

Reconheço, igualmente, que a tangibilidade dos resultados excede, necessariamente, a experiência temporal e local correspondente ao período do estágio, pois comportamentos, atitudes, valores e posicionamentos críticos perante a realidade são construídos ao longo do tempo – e não apenas num ano letivo, nem num determinado número, maior ou menor, de aulas. É algo que se repercute na vida e necessita de estímulos constantes.

Não excluo, também, a margem de ação superior, que fica obrigatoriamente excluída pelo facto de o número de aulas lecionadas permitir apenas a aplicação isolada de uma estratégia que, para se manifestar com mais vigor, precisaria de uma constância, que só estaria presente numa experiência de docência integral. Contudo, é algo que se compreende, pois é a experiência que, efetivamente, corresponde ao previsto para um estágio curricular e, para todos os efeitos, tem a benesse de ter servido de rampa impulsionadora, ao permitir a aplicação da teoria da didática à abordagem das temáticas interculturais na aula de língua estrangeira.

Sinto que serei capaz de, nas minhas futuras turmas, aplicar este tipo de abordagem de uma forma segura e positivamente mais incisiva, usando este estágio como um valioso ponto de referência.

CONCLUSÃO

(...) students' understanding of the experiences of others foster a sense of mutual identity, and recognize the interconnectedness of students' own lives with global trends and events. An awareness of these connections can in turn lead to what we call the "butterfly effect": individual actions can cause ripples which can lead to further action and create changes locally, nationally and internationally.

Langran, Langran e Ozment, *Transforming Today's Students into Tomorrow's Global Citizens: Challenges for U.S. Educators* (2009: 8)

A presença impactante da juventude no cenário mundial é inegável. O reconhecimento de tal realidade é o primeiro passo para ver, no contexto educativo, uma inabalável pertinência para auxiliar essa presença marcante dos jovens, orientando-a para uma forma concreta: a da cidadania global.

De forma a compactuar ativamente com essa missão moral e política, de nível elevado e urgente, e usando como referências norteadoras os direitos humanos e os ODS da ONU, procurou-se uma adequação própria ao nível do ensino das línguas estrangeiras.

O elemento aglutinador e basilar foi a proposta de Byram, Gribkova e Starkey (2002) de desenvolver uma dimensão cultural em forma de competência. O desenvolvimento do conceito de interculturalidade por parte de Byram (1997) está implicitamente presente nos principais documentos orientadores a nível europeu, aumentando exponencialmente a pertinência desta estratégia.

A aprendizagem das línguas estrangeiras por parte do aprendente acaba, inclusive, beneficiada (...) na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.

(QEER, 2001: 29)

As experiências de didatização foram levadas a cabo nas aulas da disciplina de Inglês e Espanhol, na Escola Secundária D. Duarte, em Coimbra. As turmas visadas (11^ªA e 8^ªF) participaram ativamente nas abordagens propostas e o desfecho da experiência, a meu ver, poderá ser reconhecido como bastante positivo. A experiência foi, indubitavelmente, uma

mais valia na minha formação para a docência e assumirá um caráter estrutural para os anos profissionais vindouros.

FONTES CONSULTADAS

- Al-Ahmed (2008). “Bar Countries that Ban Women Athletes”. *The New York Times*. Consultado a 25 de maio de 2017 em <http://www.nytimes.com/2008/05/19/opinion/19iht-edahmed.3.13017836.html>.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris. Consultado a 14 de abril de 2017 em http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf
- Benedek, Wolfgang (2012). *Understanding Human Rights: Manual on Human Rights Education*. 3ª ed. Graz: Intersentia.
- Byram, Michael e Carol Morgan (1994). *Teaching-and-Learning-Language-and-Culture*. Clevedon, Filadélfia, Adelaide: Multilingual Matters, Ltd.
- Byram, Michael, Bella Gribkova e Hugh Starkey (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Council of Europe.
- Byram, Michael. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Carta Educativa do Município de Coimbra (2008/2015). Dados de 2001. Consultado a 19 de novembro de 2016 em <http://www.cm-coimbra.pt/index.php/servicos/documentacao-geral/menu-area-de-ficheiros/urbanismo/pdm-1-revisao/elementos-que-acompanham/7821-carta-educativa-1/file>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASA.
- Fischlin, Daniel e Martha Nandorfy (2007). *The Concise Guide to Global Human Rights*. Canadá: Black Rose Books.
- Guillén, Carmen (2004). “Los contenidos culturales”. Sánchez, J. & Santos, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (835-851). Espanha: SGEL
- Hwang, Sunyoung e Jiwon Kim. (2017). “UN and SDGs: A Handbook for Youth.” *Comissão Económica e Social para a Ásia e o Pacífico da Organização das Nações Unidas*. Consultado a 24 de abril de 2017 em

http://www.unescap.org/sites/default/files/UN%20and%20SDGs_A%20Handbook%20For%20Youth.pdf

King, Martin Luther Jr. (2000). *Why we can't wait*. St. Louis: Turtleback Books.

Langran, Irene, Elizabeth Langran e Kathy Ozment. 2009. "Transforming Today's Students into Tomorrow's Global Citizens: Challenges for U.S. Educators". *New Global Studies* Vol. 3 nº1, 1-22

Ministério da Educação (2017). "Perfil dos Alunos para o Século XXI". Consultado a 10 de abril de 2017 em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Miquel, Lourdes (2004). "La subcompetencia sociocultural". Sánchez, J. e Santos, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (511-531). Espanha: SGEL

Orwell, George (2003). *Animal Farm*. Geneva: Houghton Mifflin Harcourt.

Oxfam (2015). "Global Citizenship in the classroom, a guide for teachers." *Oxfam Education*. Consultado a 19 de fevereiro de 2017 em http://www.oxfam.org.uk/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_guide_for_Teachers_WEB.ashx?la=en

Pordata – Ambiente de consulta. Dados de 2015. Consultado a 9 de novembro de 2016 em <http://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

Projeto educativo do agrupamento de escolas Coimbra Oeste (2013/2016).

Regulamento interno do agrupamento de escolas Coimbra Oeste (2013/2017). Consultado a 19 de novembro de 2016 em http://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/regulamento_interno/RI_AECOimbraOeste.pdf

Savater, Fernando (1998). *Política para um jovem*. Lisboa: Editorial Presença.

Shaffer, Gregory e Mark Pollack (2010). "Hard vs. Soft Law: Alternatives, Complements, and Antagonists in International Governance", *Minnesota Law Review* (706-799). USA: Minnesota Law Review Foundation.

Streitwieser, Bernhard. (2012). "The Internationalization of Higher Education, Study Abroad, and the Easy Promise of Global Citizenship" in *Conference on Merging Practices and Aspirations: Setting the Bar for Global Higher Education in the 21st Century*, 8 de novembro, Berlim, Universidade Humboldt de Berlim. Consultado a 25 de março de 2017 em https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/vew/archiv/ehemalige_alt/streitwieser-1/new-york-university-humboldt-universitaet-talk.

UN DESA (2016). “Youth: The fuel driving forward sustainable development”. *VOICE*, Vol. 20 nº2: 1-11. Consultado a 16 de abril de 2017 em <https://www.un.org/development/desa/undesavoice/wp-content/uploads/sites/49/2016/01/DESAVoiceFebruary2016.pdf>

UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning.

União Europeia (2016). *Cultural awareness and expression handbook*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

UNICEF (s.d.). “A maior lição do mundo”. *UNICEF*. Consultado a 5 de maio de 2017 em <http://maiorlicao.unicef.pt>

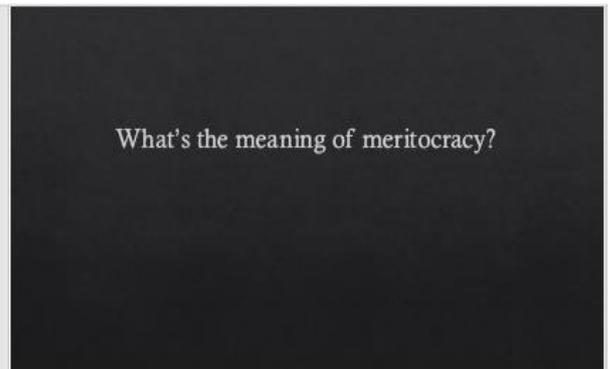
World Bank (2012). “Gender differences in employment and why they matter”, *World Development Report: Gender Equality and Development*. (198-253). Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

ANEXOS

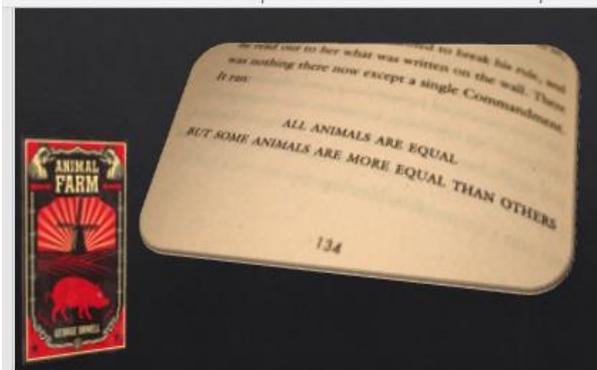
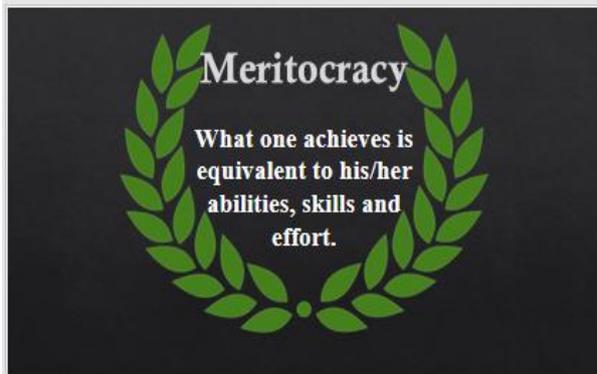
Anexo 1



1



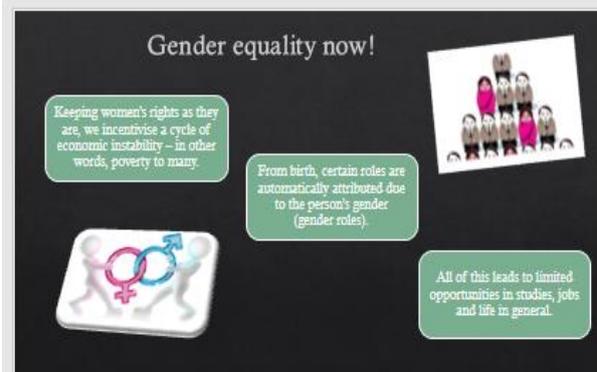
2



5



6



7



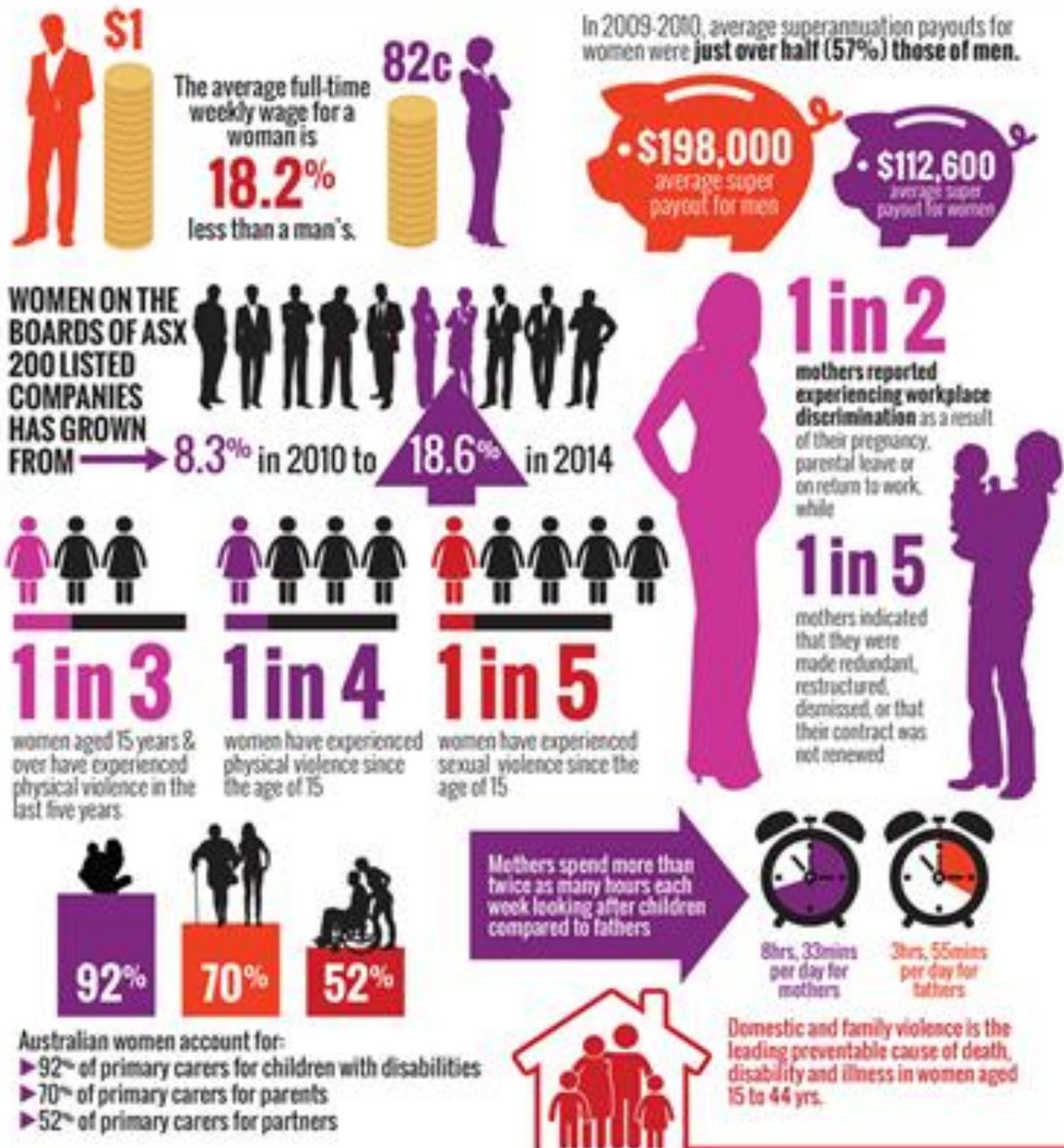
8

Anexo 2

<p><i>Injustice anywhere is a threat to justice everywhere.</i> <i>Martin Luther King, Jr.</i></p>	<p>Let's recap...</p>				
<p>1</p>	<p>2</p>				
<p>Key-words</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Meritocracy✓ Gender✓ Gender norm✓ Feminism✓ Misandry <p>Extra vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Misogyny✓ Machismo	<p>'Boys are doctors. Girls are nurses.'</p>  <p>The cartoon shows a boy in a white lab coat and a stethoscope around his neck, standing next to a microscope. A girl in a red nurse's uniform is sitting in a wheelchair, looking up at him. The text 'Boys are doctors' is written below the boy, and 'Girls are nurses' is written below the girl.</p>				
<p>3</p>	<p>4</p>				
<p>HOW WOMEN ARE PORTRAYED ON SCREEN IN THE TOP 500 FILMS 2007-2012</p> <table border="1"><tr><td><p>30.8% of speaking characters are women</p></td><td><p>28.8% of women wore sexually revealing clothes as opposed to 7.0% of men</p></td><td><p>26.2% of women actors get partially naked while 9.4% of men do</p></td><td><p>10.7% of movies featured a balanced cast where half of the characters are female</p></td></tr></table>	 <p>30.8% of speaking characters are women</p>	 <p>28.8% of women wore sexually revealing clothes as opposed to 7.0% of men</p>	 <p>26.2% of women actors get partially naked while 9.4% of men do</p>	 <p>10.7% of movies featured a balanced cast where half of the characters are female</p>	<p>Can discrimination ever be positive?</p>
 <p>30.8% of speaking characters are women</p>	 <p>28.8% of women wore sexually revealing clothes as opposed to 7.0% of men</p>	 <p>26.2% of women actors get partially naked while 9.4% of men do</p>	 <p>10.7% of movies featured a balanced cast where half of the characters are female</p>		
<p>5</p>	<p>6</p>				
<p>Positive discrimination</p> <p><i>(Sociology) the provision of special opportunities in employment, training, etc for a disadvantaged group, such as women, ethnic minorities, etc.</i></p>  <p>The illustration shows a line of stylized human figures in various colors (red, orange, yellow, green, blue, purple) holding hands. The figures are of different heights and are arranged in a slightly curved line, suggesting a diverse group of people.</p>	<p>How?</p>				
<p>7</p>	<p>8</p>				

Anexo 3

Gender Equality



Anexo 4

One of the most common ways to discriminate women is by cheap slutting, often times when we are walking, we hear these cheap slutting, ~~short~~ times they come from blue-collar working men, when a girl is a girl (when she is starting her puberty) these workers start ^{to} whistle at them and start saying dirty and ugly comments. When this happens our society, blames us girls for what we wear, for showing a little bit of skin, like they judge us for being girls.

Our solution: we should stop ~~blame~~^{ing} girls and start ~~blame~~^{ing} these animals

Story: Football => a girl wanted to be a professional football player but, because she's a woman, she has less opportunities than men to achieve her goal. There's also very few schools for girls to get training in that area.

Solution: - start educating children from a young age about gender equality;

- Soccer Federation had to implement measures to assimilate female players to the game.

In the actual world women tend to have less opportunities when it comes to some kind of jobs.

A girl that finished college with great grades and tried to get a job wasn't accepted simply cause a man was trying to get the job too.

Women get less opportunities because they can get pregnant meanwhile and their bodies can draw the wrong attention and affect the professionalism.

We should keep fighting against gender discrimination 'cause men and women can have the same skills.

Anexo 5

How did someone come up with such an idea and think that it would be acceptable to do it without her consent? He committed a crime against her physical integrity. Rape really disgusts me and it saddens me that in today's world there is such thing as "rape culture". How could someone ever consider rape a normal thing? We commonly see this represented around us when talking about rape. We often hear comments like "she was asking for it" or "that's what you get for wearing a dress that short". Why do these people blame the victim instead of the rapist? Women should not be considered an object of male sexual desire. It doesn't really make sense to me. Gender inequality is clearly an issue here, even though it does not only happen to women. I really hope that in the future this will not be a reality anymore.

Não gosto · Responder ·  3 · 7/12 às 17:14



Ricardo Barreto Thanks, for sharing your thoughts with us about this. Indeed, I totally agree - personally, it makes me sick that a colossal amount of people still blame the victim... that's definitely a deep-rooted element in our culture that has to be deconstr... [Ver mais](#)

Gosto · Responder ·  1 · 7/12 às 18:08



Escreve uma resposta...



Anexo 6

Ricardo Barreto partilhou o vídeo de Playground +.
6 de Dezembro de 2016 · Coimbra, Coimbra District

This is incredibly disgusting!
We are all young individuals who have plenty of power in our hands to educate our generations and the generations to come - let's all do our best to heal this sick world and say loudly that gender-based violence (and violence in general, logically) is not acceptable!



Play
Ground

because I didn't tell her

Anexo 7

<p>Consumerism: a transversal approach.</p>	
<p>1</p>	<p>2</p>
	<p>Merriam-Webster</p> <p>Definition of CONSUMERISM</p> <ul style="list-style-type: none"> the theory that an increasing <u>consumption</u> of goods is economically desirable; also : a preoccupation with and an inclination toward the buying of <u>consumer</u> goods.
<p>LinkedIn</p> <p>Australians have collectively spend \$20 billion on technology and communication devices over the past 12 months.</p> <p>With technology becoming more advanced every single day, it will be exhilarating to see what comes next for digital hungry consumers.</p> <p>How Much Do Consumers Spend On Digital Technology? It May Shock You!</p>	<p>All art is political.</p> <p>It expresses:</p> <ul style="list-style-type: none"> Opinions. Principles. Sympathies. <p>It has to do with power. It can represent change!</p>
<p>5</p>	<p>6</p>
	<p>Brainw... sculpting.</p>



9

“Chipperism”?
“Shredderism”?

10



11

The forever
antagonistic
Hand of Midas.

12

theguardian

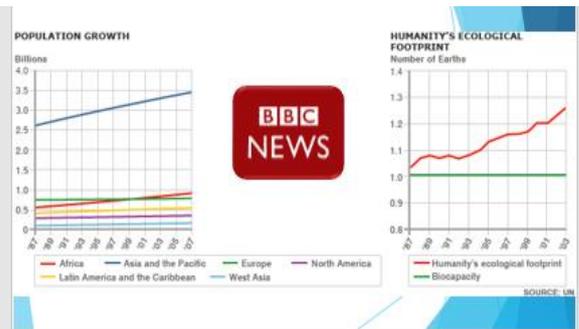
Even though time is short to deal with the many ecological and social challenges, Jackson says it is important for government to step back and build the intellectual argument for change.

Sustainability depends on breaking free of our consumerist fixation

The British model is not the best template that governs competition and individual well-being in this world and environmental responsibility.

It is clear that competition does not always change.

13



14

theguardian

Populations and consumption keep growing faster than technology finds new ways of expanding what can be produced from the natural world. This led the report to predict that by 2030, if nothing changes, mankind would need two planets to sustain its lifestyle.

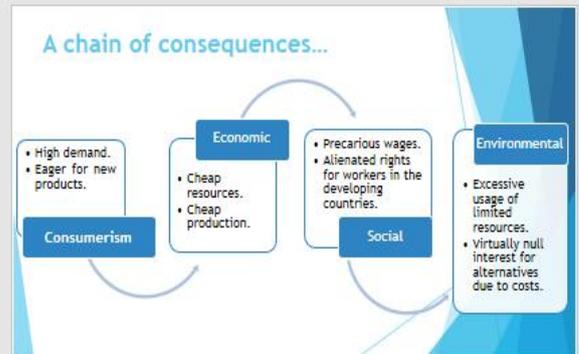
World is facing a natural resources crisis worse than financial crunch

- They plan to need by 2030 at this rate, water report
- Humans using 57% more resources than sustainable

• The world is facing a natural resources crisis worse than financial crunch

• The world is facing a natural resources crisis worse than financial crunch

15



16

Top-down approach on consumerism.

- Macro**
 - The global demand for specific products and, consequently, the excessive exploration of certain limited resources.
- Meso**
 - A community that is dependent on jobs offered by a company that, to be able to compete in the market, offers precarious wages.
- Micro**
 - A person that wants two jobs in order to buy whatever he/she pleases, assuming that that will make him/her happy - 'retail therapy'.

17

★

Activity

18

Activity:

- Take into consideration the three main areas that get involved in the dynamics of consumerism: economic, social, environmental.
- Choose at least one of them and tailor a plan that might solve or improve some of the negative points that were already referred (or one that you find adequate for your example).
- Your example can use as a reference a macro-context, a meso-context or micro-context.
 - Macro-context: a context at a global level; referring to a whole nation,
 - Meso-context: a context of a community; a town,
 - Micro-context: a context of a citizen; a family,
- Simplified example:
 - The problem: solve the excessive exploration of ores.
 - Possible solution: create taxes for the exploration companies; those taxes will be used for reforesting specific zones of our country.

Sustainable Consumption

The Global Development Research Center

The consumption of goods and services that have minimal impact upon the environment, are socially equitable and economically viable whilst meeting the basic needs of humans, worldwide.

Falling green energy costs 'to stop' fossil fuel growth

Cheaper electric vehicles and solar technology could halt growth of global demand for oil and coal by 2020, study says.

21

BUILD A RELIEF KIT | DONATE ESSENTIAL RESOURCES AND THESE 20 PEOPLE IN NEED

GLOBAL REACH 2,045,989

22

IRS (Tax return)- Help with: 0,5% or 0.5% + 15%!

GOTA DE SOLIDARIEDADE
 ADIAR A FATURA ELETRÓNICA E AO DEBITO DIRETO

Let's fight cancer!

► Help the Portuguese Cancer League by subscribing to the electronic invoice + direct debit (water bill payed to Aguas de Coimbra).

LIGA PORTUGUESA CONTRA O CANCRO
 NÚCLEO REGIONAL DO CENTRO

25

Now let's look at the other side of the coin, where capital doesn't exist - nor our pattern of consumption.

26

Republic of Cameroon

27

Dress a Girl Around the World
Imagine a world where every girl owned at least one dress

28

29

Summary:

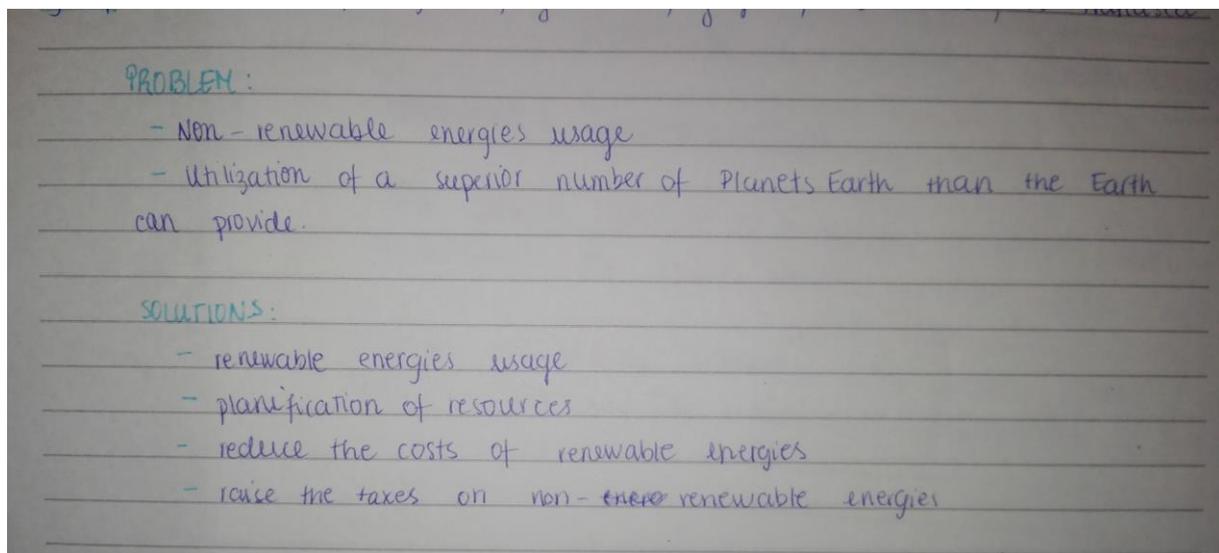
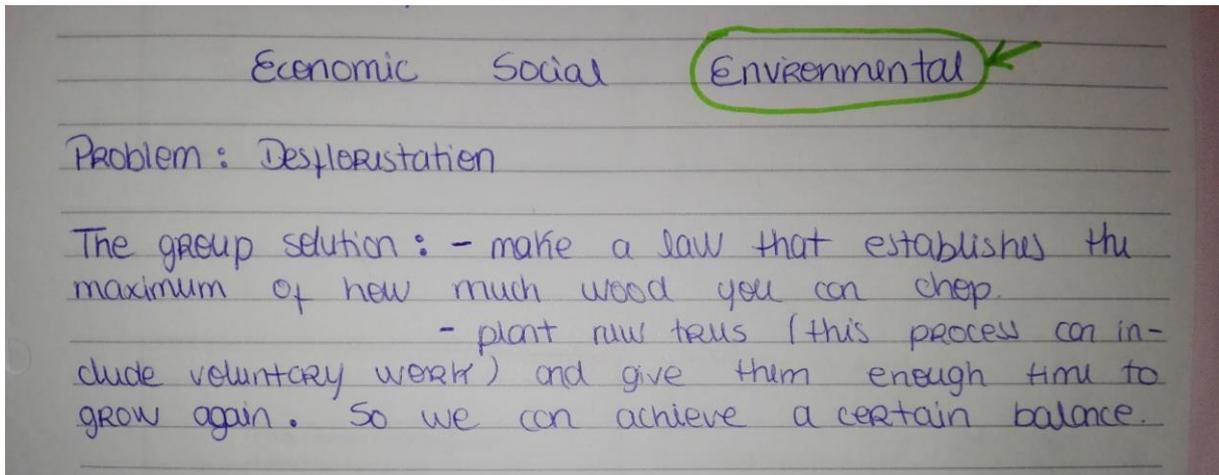
- Consumerism: a transversal approach.
 - Art as a political tool.
 - Consumerism: a point of no return?
 - Chain of consequences.
 - Different contexts, different levels of analysis.
- Group activity.
- Alternatives and proaction.
- Contrastive realities.

30

Sources

- 1. [https://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 2. [https://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 3. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 4. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 5. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 6. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 7. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 8. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 9. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 10. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 11. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 12. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 13. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 14. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 15. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 16. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 17. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 18. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 19. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)
- 20. [http://www.observador.pt/2014/05/08/.../](#)

Anexo 8



The problem is environmental and social and is caused by the excessive extraction of natural resources, devastating places where people live and must provide them with alternatives or allowing them to say no.

Solutions: limit the amount of resources that can be extracted in a given period of time and the place where that is meant to happen.

Anexo 9

partilhou uma ligação.

7 de Dezembro de 2016

Check this great idea created by a woman who's born in a part of the globe where violence is the 'main dish', mostly, with women



AJ+ on Twitter

"These women are learning how to fight harassment. Literally. <https://t.co/efrDhxsuAp>"

TWITTER.COM

Gosto Comentar Partilhar

Tu Vista por 18



Ricardo Barreto Surely an amazing way to empower women. Apart from the first layer of meaning (the importance and the result of knowing defence techniques and how useful they may be), this also blurs the assumption that women are defenceless damsels needing to be rescued by adventurous and strong men.

Gosto · Responder · 1 · 7 de Dezembro de 2016 às 18:13

You're damn right. Perhaps someday, will be the man who's going to ask for help from a adventurous and strong woman 😊

Gosto · Responder · 1 · 7 de Dezembro de 2016 às 18:26

Anexo 10

 **Ricardo Barreto** partilhou uma ligação.
25 de Novembro de 2016 · Coimbra, Coimbra District

Due to the importance of this - and to the fact that we've discussed it very recently -, I've decided to share it, even though it is in Portuguese. This kind of mentalities has to be deconstructed so that we can, indeed, fully adopt and promote a fair and egalitarian approach to gender-related issues.



29% dos portugueses acham que sexo sem consentimento pode ser justificado
Se a vítima estiver bêbeda ou drogada, se estiver vestida de forma provocante ou até se andar pela rua sozinha à noite: todos estes foram cenários considerados...
EXPRESSO.SAPO.PT

 **Ricardo Barreto** partilhou uma ligação.
25 de Novembro de 2016 · Coimbra, Coimbra District

Because sexism is like a coin: it's two-sided.



'As boys, we are told to be brave': men on masculinity and mental health
New analysis found links between so-called masculine traits and depression and substance use. We asked men about gender stereotypes and mental health
THEGUARDIAN.COM

Anexo 11



Ricardo Barreto

25 de Novembro de 2016 · Coimbra, Coimbra District

Dearest students, I just wanted to underline that today is the International Day for the Elimination of Violence against Women. Our duty as citizens of the world is to gather accurate knowledge and data to transform the world with our power - which is a lot of power, even if we assume that we are just a small piece of a big structure. Well, actually that is true - we are a small piece of a big, immense structure. But that doesn't mean that we are powerless. We have the power to spread light through action and education. Always keep that in mind.



Ricardo Barreto partilhou uma ligação.

21/1

"Inspired by the Women's March on Washington, people in cities around the world hit the streets on Saturday to show solidarity with Americans and to promote human rights and gender equality in their own countries.

While the march in Washington was forecast to draw about 200,000 people, organizers said other marches dotted around the United States — and indeed the world — could collectively draw crowds 10 times that figure. Organizers said they want to send a bold message to President Trump on his first full day in office that women's rights are worth defending."



Worldwide, people rally in support of Women's March on Washington

The demonstrations could collectively draw a crowd of more than two million calling for human rights and gender equality.

WASHINGTONPOST.COM

Anexo 12

 **Ricardo Barreto** partilhou a foto de UN Women. 15/2

On Valentine's Day, UN Women reminds us that, sadly, love is not the only reality between couples. There's intimate partner violence and the numbers are shocking!
Please keep in mind that LOVE NEVER HURTS.



INTIMATE PARTNER VIOLENCE

Fast Facts

- 1 in 3 women worldwide have experienced physical or sexual violence — mostly by an intimate partner.
- In 2012, 1 in 2 women killed worldwide were killed by their partners or family. Only 1 out of 20 of all men killed were killed in such circumstances.

Are there laws to protect women?

- Two-thirds of all countries have outlawed domestic violence.
- 32 countries exempt rape perpetrators from prosecution when they are married to or subsequently marry the victim.

UN Women
14/2

 Gostar da Página

Anexo 13

 **Ricardo Barreto** partilhou o vídeo de Playground +. ▼
4/3

Often, for some, it may sound excessive the way people tell us how urgent it is to speak up for gender equality. It seems so obvious, right? It's so obvious, so crystal clear, that women and men should have the same rights in every aspect of their lives....
Nevertheless, opposite beliefs to that reach places like the European Parliament. And that is serious. That is the red light that tells us that it is never enough to be loud when protecting dignity for all.

**Play
Ground**



Women must
earn less than men.

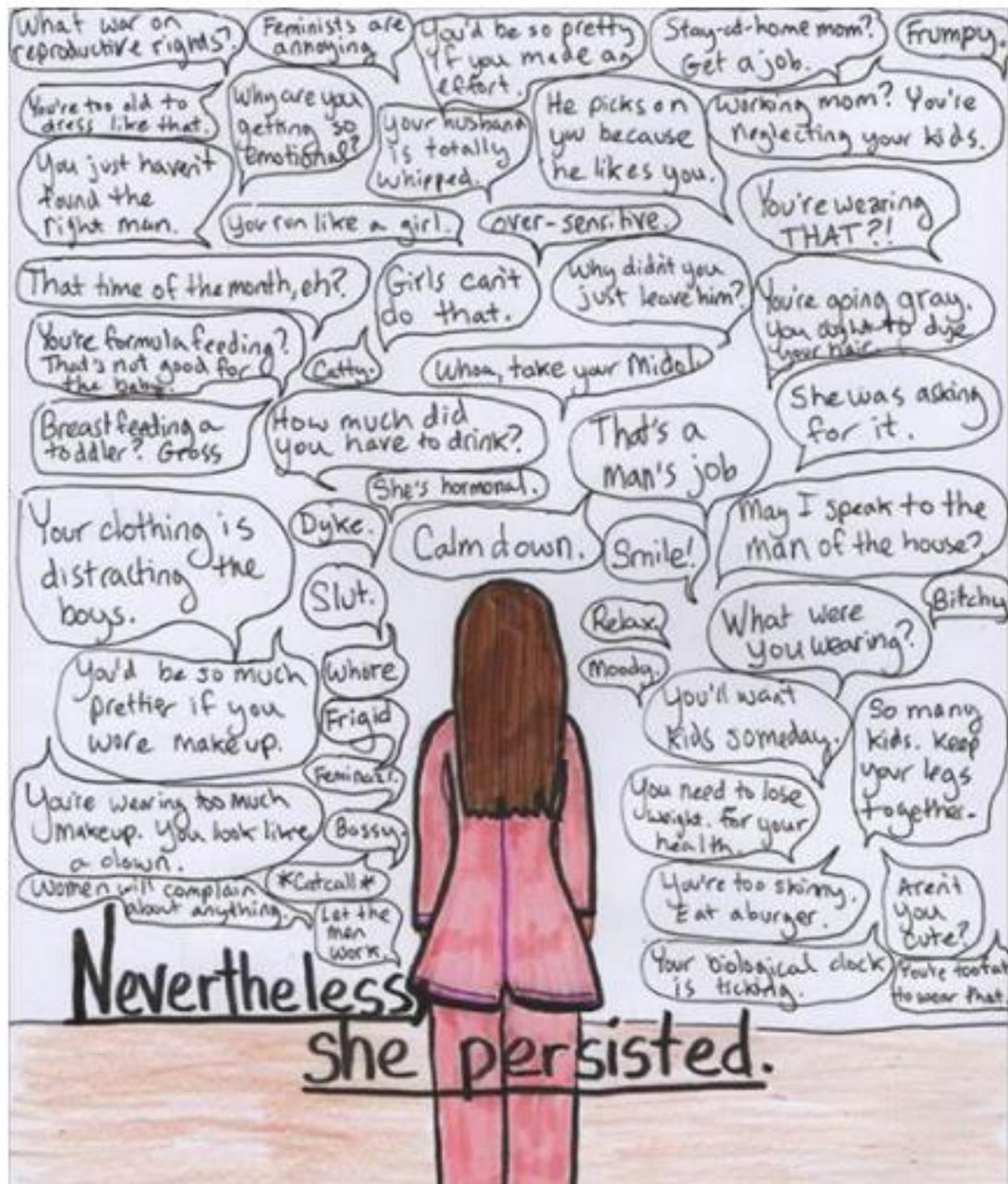
Anexo 14



Ricardo Barreto partilhou a foto de Equal Rights for All.

8/3

'Nevertheless, she persisted.'
Happy International Women's Day.



Anexo 15

 **Ricardo Barreto** partilhou uma ligação. 12/3

Such a great initiative!



App de apoio a vítimas de violência doméstica
As vítimas de violência doméstica já têm acesso a partir do telemóvel a informação sobre os serviços de apoio disponíveis no seu concelho, de que forma podem fazer uma denúncia ou um pedido de informação e quais as entidades que...
CIG.GOV.PT

 **Ricardo Barreto** partilhou o vídeo de Al Jazeera English. 19/5 às 1:43

Macron's gender-balanced cabinet.



4 080 425 visualizações
| Al Jazeera English

Anexo 16

Ricardo Barreto partilhou o vídeo de AJ+.

28/5 às 19:08

A president helping to perpetuate the 'normality' of rape culture in our society. Disgusting!



659 221 visualizações

AJ+

28/5 às 18:30

The president of the Philippines has told soldiers that it's OK to rape up to three women.

Anexo 17

Anexo 18



Ricardo Barreto ... many thanks for your intervention. You are - and your opinions are -, regardless of being different from other peers of yours or not, very welcome here.

Allow me to share some ideas with you - not necessarily to make you change your mind, but to give you extra theoretical tools to see a wider panorama.

Concerning the first point, yes, you're right - people are free to share their thoughts with the world if those thoughts aren't promoting violence.

Nevertheless, personally, I believe in the power of diplomatic approaches - one says what he or she wants while adopting an attitude that doesn't fuel hostility or any bad feelings. But yes, you're right (just keep in mind that diplomacy is a wonderful tool to harness harmony 😊).

Then the abortion topic. That is a tough topic to debate due to its complexity and the emotions it arises while debating. This topic is very controversial, there's no doubt about it. Still, let me suggest you something: I think that you (and everyone, regardless of their position on the topic), should understand that this is a topic with many shades and approaches, and we should explore all the theoretical basis that is offered to us: philosophically, medically, legally. Such a complex issue demands a proper, multifaceted approach - so that emotion doesn't get to be the main fuel of the argument. If you (all) want some articles to go deeper in the exploration of this subject, please tell me and I'll do my best to gather good-quality materials.

Now, the positive discrimination topic. When I presented this topic I underlined that there is a certain margin of unfairness due to the artificiality of it. What I think makes it worthy is the long-term effect, which breaks cycles. It's still a reality that minorities, due to historical reasons, statistically speaking, struggle to achieve things that are almost granted for the majority. Now, if you ask me: "Don't we, part of the majority, also struggle to achieve our goals?", I'll answer "Yes, we do.". We fight everyday to get what we want; we plan in order to have academic and professional fulfilment. The difference is, we don't have extra chains that are there just because of our ethnicity, gender, etc. Those chains, mainly when speaking about ethnic minorities, mean that, even before adulthood, differences are still shaping people's potential and opportunities: if you are born in an environment that is underprivileged to the extreme and if, because of that, your educational and social experiences bring you closer to the same cycle and not the contrary, very few will get away from that almost magnetic loop. Ideally speaking, there wouldn't even exist a minority-majority dynamics; and in that ideal scenario, everyone would start with the same opportunities and would be able to pursue what they wish. Sadly, things are not as plain and bright, and legal measures such as positive discrimination measures try to boost the process - the other solution (even being greatly effective) is too slow (Education), so this tries to create some shortcuts and compensations for things that are the result of dark historical episodes.

Again, thanks for your post 😊 .

Anexo 19

 **Ricardo Barreto**
 meant it. Debating topics - controversial or not - make us intellectually sharp. Plus, being able to freely give our opinion is one of the greatest gems of democracy. (This means no one wants you to stop 😊.)

You are right when you say that there are alternatives that can help - and those are equally necessary. But let me give you one hypothetical example, also incorporating data you brought to the debate: let's say that person X (let's call that person John) enters university using the quota's system. John was never a very bright student, so people see it as very unfair - mathematically speaking, he wouldn't get that vacancy if he didn't use that special vacancy. John had his entrance lightened up but he'll still have a way to run in order to get his degree (to enhance the level of revolt that it may cause to his hypothetical colleagues, let's assume that even his way throughout the degree was lightened up). Without any contextualisation, the mere fact that he'd have obtained his diploma without as much effort as his colleagues is unfair - plus, he got that vacancy through an artificial mechanism; if that mechanism didn't exist, another person with a better grade would have taken his vacancy.

The thing is: when I speak about long-term results, I don't speak about this chunk of unfairness; I'm speaking about what comes after. After, John, with his degree, is able to find a job, getting a nice salary and assuring a good social context for himself and the family he's trying to create. Later, when John's daughter is born, he'll be able to provide her with opportunities that he didn't have - that child will not be raised in a impoverished environment, socially and economically speaking. Eventually, when she goes to university, she'll use the 'normal way' to get in, because the cycle there, in that family, was artificially broken with his father's entrance to university.

Do you see where I'm trying to get with this?

Quotas are not meant to last forever - they are implemented during a certain time that is considered to be necessary until a situation of generalised disadvantage and different opportunities is not statistically suffocating a certain minority.

I just wanted to add a small (but significant detail). In the part of the comment where you describe an hypothetical scenario where you are walking in a park with your boyfriend and someone says that he hates gays, that person would most likely be committing a hate crime; if I'm not mistaken, I think that it would be regarded as verbal harassment. So, yes, you're right when you say that that person has the right to think what he wants to think, but when it comes to expressing those ideas, if he says that he 'hates homosexuals' I believe he could easily be entering illegal ground as it can insinuate that homosexuals in general are not well-regarded and can have their security compromised.

Anexo 20

a Is free speech a Human Right? Yes, it is. I said that you can't say whatever you want just because you want it and think that it's ok to pass judgment and approve/disapprove something you shouldn't have the right to decide... Then, someone else can think that freedom of speaking up is more than what it actually is and can take it as a promotion of violence. And, clearly, words only hurt if you let them... You would love be hands given with your boyfriend, having a good walk in the city, and be judged and mistreated because someone decided it was ok to be homophobic and speaking up about it... Choices, then... That's not a matter of promoting or not violence. There will always be somebody that can't take a hand and will still want the whole arm...

It takes two to make a baby, it does. It can take a innocent woman that didn't want a baby and a man that had sex without consent with/raped her. But, then, you can give the baby to adoption, because it has the right to live and can or cannot have a good/miserable life. But pregnancy wouldn't affect the life of the woman. They are just life generators, it doesn't matter if they don't get their education, their work because of the "mistake of having sex" and getting pregnant.

Imagine being part of a minority! I would love seeing you being mistreated and wanting to have equal rights and willing not to have it and still be happy, because you're not being lazy... Some people will never understand what being in a minority is but still will think that it's appropriate to say whatever then what on it, because they of course have experienced being so in a lower position than they are now... Again, choices. I didn't say different people should get a free pass to whatever due to their differences, I said they should get the same opportunities majorities have. There are facts that proof that it's not like that. I'm not saying they should get whatever they want... Don't misread. I still think that capacities and all of that stuff are the most important, but there are times when it doesn't happen.

If it doesn't matter you're a minority, why don't women get applied for some jobs even if they're the most capable of assuring the responsibilities? Those are facts, too...

Anexo 21

7 de Dezembro de 2016

Firstly, I'd like to say we are entitled to our informed opinion! We shall not say whatever we want like that... Because, when we verbalize our thoughts, we have to be aware of its consequences - we may hurt someone else's feelings and we may encourage a percentage of people that think like us to feel free to just go off and do something that's not that likeable nor acceptable. Our liberty is too subjective for us to be that quick saying whatever we want.

About our conversations, I've got this to say:

- men should not get to decide if abortion is, or is not, legal (in fact, men don't get pregnant, so that's not on them to decide what a woman can/can not/must/ must not/may/ may not do with her own body
- discrimination can be positive, as Teacher Ricardo Barreto said. If we want to fight inequality, being some people so mistreated, of course we have to address that problem and try to solve, treating those people better
- we should, as human and rational beings that we are, start putting ourselves in the role of the different people (not heterosexual, not male, not white...) because sometimes words can hurt and that can mean a lot to them
- being woman, from the LGBTQ+ Community, black is not significant when you're so much talented and have so much to offer and you should not judge someone on that
- facts are facts, don't try to run away from them. the truth is the new physics say god rolls the dice and everything is oddly to be, but don't even... don't question facts

I've said it 🙄👉

Tu, e 5 outras pessoas Vista por 19

You're so damn right, I couldn't agree more! 🙄👉

Gosto · Responder · 2 · 7 de Dezembro de 2016 às 8:31

| *and the mic drops*

Gosto · Responder · 2 · 7 de Dezembro de 2016 às 8:39

Escreve uma resposta...

Very well said 🙄👉 you are the biggest generation and you all have the power to make changes happen, me and teacher Ricardo included, all we have to do is to believe that we can actually do something to turn this world into a better one, even i... Ver mais

Gosto · Responder · 2 · 7 de Dezembro de 2016 às 12:48

You're welcome 😊

We can't just lay and wait for change without doing anything. The key is action

Gosto · Responder · 2 · 7 de Dezembro de 2016 às 13:31

Escreve uma resposta...

Ricardo Barreto Thanks for your participation, 😊 . First, I must say that I'm really happy that you recall some important approaches to this topics such as 'Positive Discrimination' - as I said during one of my lessons, knowledge has to be taken out of the class and has to be used to analyse the complexity of the real world. I try to give you some important tools and I like to know that you have learned how to used them to be aware of certain situations. Apart from that, I like what you said in general because it is based on an humanitarian pillar: empathy. Being empathetic is the first step (and probably the most important step) to understand the complexity of others and to see it as a bliss to the world and not as a threat.

Gosto · Responder · 1 · 7 de Dezembro de 2016 às 18:02

Anexo 22

Ricardo Barreto partilhou a publicação de European Parliament.

1/3

'Today is Zero Discrimination Day. Nobody should suffer because of their sex, origin, religion, disability, age or sexual orientation.'

For some extra information, check the link shared by the European Parliament.



European Parliament

1/3

Today is Zero Discrimination Day. Nobody should suffer because of their sex, origin, religion, disability, age or sexual orientation. Check progress on the EU's anti-discrimination directive @ <http://epfacebook.eu/qbEn>



Anexo 23

 **Ricardo Barreto** partilhou o vídeo de Channel 4 News.
Ontem às 15:08

Do you remember when we tried to think about some alternatives to slowly move away from the highly destructive effects of consumerism (a non-sustainable cycle)?
One of its main consequences was the creation of an immense amount of waste. Do you think this 'plastic eating worm' solution could work out as one of those alternatives? What are your thoughts on the matter in hand?



Plastic pollution is a big worldwide problem, but seeing wax worms as a solution for the unrecycled plastic is simplifying things way too much, for it would take billions of these worms to destroy a handful of shopping bags.
It is exciting though, to see how nature itself presents us with a solution for this problem, and, as many breakthroughs before this, maybe scientists can now start to unravel new ways to create artificial enzymes that mimic those of the wax worms, and eventually discover a way to destroy the bonds in the polymers of which the polyethylene bags are made of.
In my opinion, the best solution would be to stop producing plastic products altogether. I recall that not so long ago in Portugal, before consumers had to pay for their plastic bags, most stores were already producing and giving away bags made out of biodegradable cornstarch. Now we are paying to aggravate the global problem.

Gosto · Responder · 1 · 3 min

 **Ricardo Barreto** A solid intervention, there's no doubt about it. It's evident that you're well informed on the matters of sustainability and consumerism. Thank you for your comment!

Gosto · Responder · 1 · Agora mesmo

Anexo 24



Ricardo Barreto partilhou uma ligação.

5 de Dezembro de 2016 · Coimbra, Coimbra District

Today is a day of celebration!

For months, protesters have been opposing the Dakota Access pipeline - a project that could endanger the environment by polluting the water supply from the Missouri river! The Standing Rock Sioux tribe (that drinks from that water supply) was violently oppressed during these months, as well as the thousands of supporters that joined them to show their discontentment.

Now the battle is over and the pipeline will be rerouted!

(If you feel that you need some more contextualisation on this topic, check this other article:

[https://www.theguardian.com/.../north-dakota-access-oil-pipel... \)](https://www.theguardian.com/.../north-dakota-access-oil-pipel...)

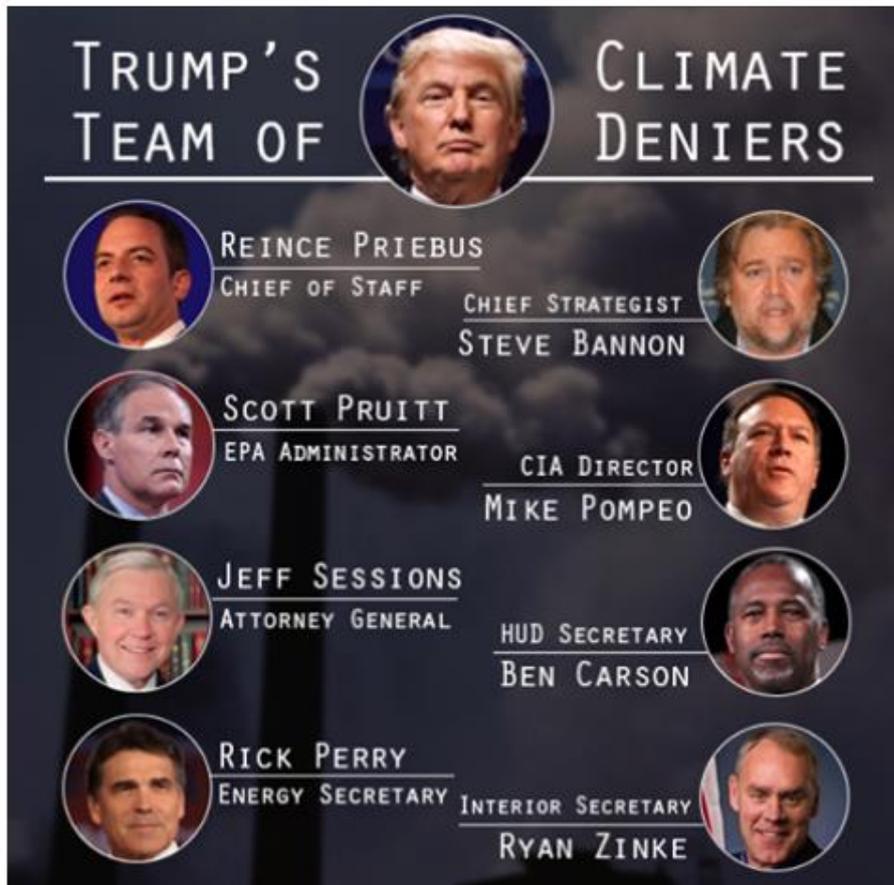
Anexo 25



Ricardo Barreto partilhou a foto de U.S. Senator Bernie Sanders.

16 de Dezembro de 2016

Denying evidences that are accepted and confirmed by virtually all the scientific community is something to be worried about. Political power has to come with social and ecological responsibility, not chronic ignorance!



Anexo 26

Ricardo Barreto partilhou uma ligação.

2/4

The way climate change is being overpassed by Trump's administration is dangerous. It's disturbing how scientific facts can be ignored.

Dr. Jane Goodall supports 'March for Science', a march that shall happen this month, aiming to stand up for science and all its practical dimensions and implications.

For more information read this article published in The Huffington Post or check the event's official website (www.marchforscience.com).



Jane Goodall Wants You To Stand Up Against Those Who Belittle Science

The famed conservationist is supporting this month's "March for Science" amid Donald Trump's push to derail climate action.

Anexo 27



Ricardo Barreto partilhou a publicação de Amnesty International.

8 de Dezembro de 2016

In case you're interested and have some spare time... 😊 .



Amnesty International com edX.

5 de Dezembro de 2016

Learn how to defend and promote the human rights of refugees. Sign up now!



Free Human Rights Course

Take action for human rights. This course will teach you about the human rights of refugees and empower you to defend them.

[EDX.ORG/AMNESTY/REFUGEES](https://edX.org/amnesty/refugees)

Regista-te

Anexo 28**Ricardo Barreto**

2/3

For those who might be interested, this conference will focus on parenting within the spectrum of the LGBTQ reality.

It will be an approach that will use an argumentative construction that shall invoke both cultural and law-related points.



Anexo 29

Lecciones nº21 y 22 8 de noviembre de 2016

Contenidos

- Actividades de ocio: los deportes.
- Actividades de repaso y consolidación.

1

Deportes... ¿para qué?

2

Beneficios

Físicos / Biológicos

Psicológicos & Sociales

3

Beneficios físicos

- Mejora la forma y resistencia física.
- Ayuda a mantener el peso corporal.
- Aumenta la fuerza muscular.
- Mejora la flexibilidad.
- Reduce la sensación de fatiga.

4

Beneficios psicológicos

- Aumenta la autoestima.
- Mejora la autoimagen.
- Reduce el aislamiento social.
- Rebaja la tensión y el estrés.
- Reduce el nivel de depresión.
- Ayuda a relajarte.
- Incrementa el bienestar general.

5

6

- <http://www.sport.gov.uk/what-is-physical-activity.htm>
- <http://www.mindandbody.com/fitness/physical-activity.htm>
- <http://teachingpage.org/what-is-physical-activity.htm>

Anexo 30



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA OESTE

Ficha | Espanhol | 8ºF

Los deportes

<i>El baloncesto</i>	La canasta	El balón / La pelota	Jugadores/as de baloncesto	(Ellos/Ellas) Juegan al baloncesto
<i>El fútbol</i>	La portería	El portero	Futbolistas	Juegan al fútbol
<i>El boxeo</i>	Las guantes de boxeo		Boxeadores/as	Boxean
<i>El ciclismo</i>	El casco	Las bicicletas	Ciclistas	Practican ciclismo
<i>La hípica / la equitación</i>	Los caballos		Jinetes	Practican la hípica / Montan a caballo
<i>El golf</i>	El palo de golf		Golfistas	Practican golf
<i>El hockey</i>	La pista de hielo	Los patines	Jugadores/as de hockey	Juegan al hockey
<i>La natación</i>	La piscina	El gorro de natación	Nadadores/as	Nadan
<i>El piragüismo</i>	La piragua	La pala	Piragüistas	Hacen piragüismo
<i>El surf</i>	La tabla de surf		Surfistas	Hacen surf / Surfean
<i>El tenis</i>	La raqueta de tenis	La pelota de tenis	Tenistas	Juegan al tenis
<i>El waterpolo</i>	----	----	Jugadores/as de waterpolo	Juegan al waterpolo
<i>El esquí</i>	La nieve	Esquíes	Esquiadores/as	Esquíen
<i>El automovilismo</i>	El coche de carreras		Pilotos/as	Conducen / Pilotan

1. Escribe un pequeño texto en el cual digas si practicas algún deporte y el/los motivo(s)/ principal(es) de interés en ese deporte; o, entonces, el motivo por el cual no practicas ningún deporte y qué deporte te gustaría practicar y por qué motivos.

Anexo 31

yo practico piragüismo, porque hace bien a la salud y hace que las personas mantengan la forma del cuerpo. (mejor: mantener el cuerpo en forma)
 Además, ~~aten~~ hace bien a ~~psicología~~ la parte psicológica haciendo ~~con~~ que ~~yo~~ me olvide de los problemas ~~de~~ día a día y me sienta bien ~~con~~ ~~propia~~ ~~comisja~~ ~~minima~~

Yo practico piragüismo y gimnástica. Me gusta mucho estos deportes porque me gusta ~~la~~ agua, me gusta el espíritu de equipo en la gimnástica, me gusta el ambiente de las pruebas de gimnástica pues ~~veo~~ muchas gimnastas de varios sitios del país, también me gusta la gimnástica porque así consigo tener ~~mas~~ flexibilidad.
 Me gustaría practicar equitación porque me encantan los animales como los caballos y porque me gusta tratar de los animales y también porque me gusta la adrenalina de estar en una ~~del~~ caballo.
 ↳ (mejor: de un')

Yo practico natación y golf pero me gusta más el golf porque estoy con mis amigos y tengo más facilidad para el golf.
 Me gusta golf porque es un deporte tranquilo y natación me gusta porque me hace bien al cuerpo y porque mi hermano es muy buena natación.
 A mí me encanta hacer solo dos deportes porque ~~son~~ muy buenos para ~~mi~~ ~~forma~~ ~~fisica~~ ~~y~~ ~~del~~ ~~deportes~~.

Anexo 32



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA OESTE

Ficha | Espanhol | 8ºF

1. Rellena los huecos con los verbos en pretérito perfecto.

- Juana _____ (jugar) mucho al fútbol a lo largo de esta semana.
- Esta semana _____ (conocer) a un chico marroquí llamado Rashid.
- ¿Ya _____ (abrir) la mezquita?
- José e Isabel siempre _____ (preparar) la comida juntos.
- ¿Qué te _____ (pasar), Amal?
- Elena _____ (vivir) tres años en Singapur.
- No _____ (lograr, ellas) ver Petra porque ya había cerrado al público.



2. Subraya la opción correcta (pretérito perfecto / pretérito indefinido).

- He estado** / **Estuve** en Camboya una vez, ¡me ha encantado / encantó!
- Esta tarde **he ido** / **fui** comprar hummus con mi padre y mi hermano.
- Ese día **hemos vuelto** / **volvimos** animados del paseo a la Plaza Roja, en Moscú.
- Aquel verano Miguel **ha querido** / **quiso** ir a la manifestación LGBT, ¿verdad?

Anexo 33

Lección 73 Jueves, 30 de marzo de 2017

Contenidos:

- La importancia de la comida para una vida sana.
- La crisis del hambre en Venezuela.

1



2



5



6

IMÁGENES RETIRADAS DE:

- <https://i.pinimg.com/736x/2a/20/2a209f65e22510154639f79e026197e#381neater>
- <http://www.facebook.com/globalgoalsUN/photos/a.10180119611211026.290930.26209165e225/10154639f79e026197e#381neater>
- <http://theberntorrenspublic.com/wp-content/uploads/2015/12/Venezuela.jpg>
- http://itf.gov.in/imagenes/imagenes_Maduro.jpg

Anexo 34



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS COIMBRA OESTE

Espanhol | 8ºF

Ve el documental de BBC Mundo, *La crisis del hambre en Venezuela*, y haz los siguientes ejercicios.

1 – Elige una de las opciones correctas.

- La capital de Venezuela es _____ (Sucre / Caracas).
- En Venezuela _____ (hay / no hay) hambre.
- El actual presidente de Venezuela es _____ (Nicolás Maduro / Hugo Chávez).
- La zona rural [interior] es _____ (la más afectada / la menos afectada) por la crisis nacional.
- Hay familias que, para todo el día, tienen _____ (mucho comida / algo de arroz).

2 – Marca con 'V' (Verdadero) o 'F' (Falso) las frases que se siguen.

- Un anciano, entrevistado en el documental, solo había bebido agua durante todo el día.
- Es fácil obtener aceite.
- El bebé de trece meses que aparece en la entrevista con su madre está desarrollado de una forma adecuada para la edad.
- La jefa de pediatría de la región ha visto una situación parecida (de hambre de los más pequeños) en otros momentos de su vida.
- En la capital, aunque se viva un poco mejor que en el interior del país, también hay una crisis acentuada.
- Cada venezolano puede comprar lo que quiera.