

CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS:

INTEGRANDO SABERES E
ABRINDO CAMINHOS

DAVID GARCÍA MARTUL
(Organizador)

VOL I



EDITORA
ARTEMIS

2021

CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS:

INTEGRANDO SABERES E
ABRINDO CAMINHOS

DAVID GARCÍA MARTUL
(Organizador)

VOL I



EDITORA
ARTEMIS

2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição- Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comercial. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadora	Prof.Dr.David García Martul
Imagem da Capa	ciempies
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Carlos III de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda, Portugal*
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*



Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College, USA*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C569 Ciências socialmente aplicáveis [livro eletrônico] : integrando saberes e abrindo caminhos: vol. 1 / Organizador David García Martul. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilingue
ISBN 978-65-87396-44-6
DOI 10.37572/EdArt_280821446

1. Ciências sociais aplicadas – Pesquisa – Brasil. I. García Martul, David.

CDD 300

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

PRÓLOGO – VOLUME I

La redacción de un prólogo nunca es una tarea fácil, más aún cuando se trata de la presentación de un libro de temática interdisciplinar y transdisciplinar en el campo de las ciencias sociales aplicadas. Es interdisciplinar porque los trabajos que aquí se presentan utilizan un amplio abanico de técnicas de investigación para investigar su objeto de estudio especializado. Así es común encontrar trabajos que por la técnica empleada podríamos pensar son propios de la Antropología y la Sociología. Sin embargo, por el objeto de estudio tratado nos ha parecido más pertinente situarlo en el campo de la Comunicación. Por tanto, hemos dado relevancia al objeto de estudio frente a la metodología investigadora para determinar el campo temático de cada trabajo.

También consideramos que **Ciências Socialmente Aplicáveis: Integrando Saberes e Abrindo Caminhos** es un libro transdisciplinar porque los resultados de las investigaciones son aplicables a muy distintos campos del conocimiento; es decir, una investigación sobre alfabetización mediática puede muy bien ser aplicada tanto al campo de la Educación como a los campos de la Comunicación y la Sociología.

Sin embargo, previa labor de preparación de este prólogo hemos llevado a cabo una labor de análisis de contenido temático de cada uno de los trabajos aquí presentados. Su resultado ha sido un índice desarrollado por un metódico trabajo de selección de los descriptores más acordes a la temática y objeto de estudio de cada capítulo. Para la selección de los descriptores hemos seguido una herramienta, consensuada por la comunidad internacional, como es el Tesoro de la UNESCO; pues en él, se presenta de forma homogénea y normalizada la manera de designar cada uno de los campos del conocimiento. Y si bien debemos considerar toda herramienta de descripción como condicionada por el contexto ideológico, plasmado por sus sesgos y matices socioculturales, de la institución que lo edita pero que aporta un instrumento de navegación por las distintas materias que conforman el mapa de conocimiento de nuestro libro.

Es pues con ello que hemos procurado, de forma estructurada y sistemática, facultar al lector para introducirse en los heterogéneos contenidos del libro de una manera progresiva, armónica y lógica.

En este **Volumen I** se incluyen los trabajos relativos a los campos de Antropología-Sociología, Educación-Alfabetización Digital y Comunicación-Divulgación-Social Media. El criterio seguido ha sido agrupar las materias que en el campo de las Ciencias tienen como foco principal no el desarrollo de actividades económicas, sino el estudio de las actividades sociales.

En el campo de la Antropología-Sociología hemos incluido diez trabajos de investigación que tratan desde aspectos concretos del individuo y por tanto pertenecen al campo de la Antropología hasta aquellos ligados con el análisis de las sociedades y que por tanto entendemos estarían más ligados con la Sociología.

En el campo de la Educación-Alfabetización Digital hemos incluido catorce trabajos agrupados bajo el criterio de análisis y propuestas de mejora del proceso educativo y alfabetizador.

Cierran este volumen seis trabajos propios del campo de la Comunicación-Divulgación y Medios Sociales. En este campo el criterio de agrupación seguido ha sido recoger propuestas y reflexiones cuyo eje central es el proceso de transmisión, comunicación y divulgación de mensajes entre la comunidad ciudadana. Por tanto, son trabajos cuyo objeto de estudio primordial es el mensaje informativo.

Esperamos que el presente volumen de **Ciências Socialmente Aplicáveis: Integrando Saberes e Abrindo Caminhos** les resulten de interés pues busca proporcionar una foto fija del estado de la investigación a través de un grupo heterogéneo de trabajos aplicados y previamente evaluados sobre distintos temas comprendidos en este campo. Con ello procuramos al mismo tiempo sugerir futuras líneas de investigación a desarrollar a partir de los textos aquí publicados para todas aquellas personas ligadas a la actividad académica.

David García Martul
Universidad Rey Juan Carlos

SUMÁRIO

ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA

CAPÍTULO 1 1

DA PRODUÇÃO DAS COISAS HUMANAS E DA PRODUÇÃO HUMANA DE SI

Antônio José Lopes Alves

Sabina Maura Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214461

CAPÍTULO 2 18

PRAZER E SOFRIMENTO NA PERIFERIA DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O CASO PREVI “MÁ-RAVILHOSA”

Jaqueline Ferreira

Tania Coelho dos Santos

Anderson de Souza Sant’Anna

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214462

CAPÍTULO 3 41

LA RUTA CULTURAL PALENQUERA: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA POR EL RECONOCIMIENTO DE LAS COMUNIDADES AFRODESCENDIENTES, NEGRAS, RAIZALES Y PALENQUERAS DE COLOMBIA

Claudia Margarita Ahumada Klelers

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214463

CAPÍTULO 4 50

IDENTIDAD CULTURAL Y PROCESOS HISTÓRICOS: CONCEPTUALIZANDO LA ÉTICA E IDENTIDAD EN COMUNIDADES CAMPESINAS DE LOS ANDES CENTRALES

Carlos Arturo Farfan Lobaton

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214464

CAPÍTULO 5 61

LINDEROS Y TERRITORIALIDAD EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS DE HUAROS Y PIRCA DEL VALLE ALTO DE CHILLON Y CHANCAY – LIMA

Victoria M. Aranguren Canales

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214465

CAPÍTULO 678

INDIOS DEL COMÚN: MOVIMIENTOS SOCIALES SIGLO XX

Lucía Alicia Jiménez Hermoza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214466

CAPÍTULO 7 91

COMIDAS MAYAS RARAS DE QUINTANA ROO, MÉXICO

Héctor Cáliz-de-Dios

Roberta Castillo Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214467

CAPÍTULO 8 101

A EVOLUÇÃO DA COVID-19 E OS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS DA PANDEMIA EM ESCALA GLOBAL E REGIONAL

Elizabeth Ferreira da Silva

Angela Aparecida Ferreira da Silva

Flávia Ferreira da Silva Diniz Viana

Grazielle Ferreira da Silva Diniz

Mariza Ferreira da Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214468

CAPÍTULO 9 114

EXPERIENCIAS DE CUIDADORES FAMILIARES DE PERSONAS CON DEMENCIA EN DOMICILIOS Y LA COBERTURA DE SUS NECESIDADES A TRAVÉS DE LA NORMATIVA ACTUAL

María Cristina Lopes-dos-Santos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214469

CAPÍTULO 10126

TRANSIÇÃO DE CARREIRA: COMO O INDIVÍDUO LIDA COM SITUAÇÕES IMPREVISÍVEIS, SUPERA OS OBSTÁCULOS E RECONSTRÓI SUA IDENTIDADE

Laima Gabriela Schedlin Czarlinski

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144610

CAPÍTULO 11 149

OS CONTORNOS DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DELINEAMENTOS E PROJEÇÕES

Rosa Maria Sequeira

Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144611

CAPÍTULO 12 161

EL ESPACIO EFÍMERO CULTURAL Y LOS PROYECTOS ARTÍSTICOS PARA LA TRANSFORMACIÓN: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE POTENCIAN LA REFLEXIÓN Y CRÍTICA CULTURAL

Ángel Javier Petrilli Rincón

José Cuauhtémoc Méndez López

Manuel Cortés Valenti

Jorge Martínez Cortés

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144612

CAPÍTULO 13 177

PODE UMA CIDADE ENSINAR? O *CURRÍCULO DA CIDADE* COMO LÓCUS DE PESQUISAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

Pollyanna Regina Batista de Souza

Maria Carolina da Silva Caldeira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144613

CAPÍTULO 14 193

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN ATENCIÓN DE CALIDAD PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD, ENFOCADO EN FUNCIONARIOS DEL ESTADO

Francisco Cortés González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144614

CAPÍTULO 15 204

EDUCAÇÃO INTEGRAL, PROFESSORES, HISTÓRIA DE VIDA E TERMOS AFINS: SEÇÃO DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Soraya Cunha Couto Vital

Solange Izabel Balbino

Sonia da Cunha Urt

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144615

CAPÍTULO 16217

EDUCACIÓN TERAPÉUTICA DE MUJERES CON DIABETES GESTACIONAL (EDUGEST): DATOS CORRESPONDIENTES AL PERÍODO DE RECLUTAMIENTO

Silvia Beatriz Gorban de Lapertosa

Jorge Alvariñas

Jorge Elgart

Susana Salzberg

Juan Jose Gagliardino

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144616

CAPÍTULO 17229

CÁLCULO DE INTEGRAIS DEFINIDAS UTILIZANDO A REGRA DO PONTO MÉDIO EM LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO C

Allan Kardec de Jesus Feliz Navegantes

Jaqueline Lima de Moura

David Salomão Teixeira Melo

Ana Clara Aguiar de Lima

Luan Robson Bentes dos Santos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144617

CAPÍTULO 18237

BASES PARA UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE ROBÓTICA EN LA ESCUELA

Alicia Herminia Sposetti

María Fernanda Giordanino

Laura María Barroso

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144618

CAPÍTULO 19246

COMPUTACIÓN Y APRENDIZAJE BASADO EN UNA METODOLOGÍA QUE UTILIZA LA TÉCNICA FLIPPED-CLASSROOM

Alicia Sposetti de Croatto

Irma Sposetti de Ardissino

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144619

CAPÍTULO 20.....255

UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE ROBOTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Alicia Sposetti

Valeria Soledad Buttie

Olga Beatriz Palombarini

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144620

CAPÍTULO 21.....260

VINCULACIÓN CON LOS SECTORES MÁS DESFAVORECIDOS POR MEDIO DE LA TRADUCCIÓN ASISTIDA POR COMPUTADORA

José Cortez Godínez

Saúl Ismael Contreras Márquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144621

CAPÍTULO 22.....270

AN APPROACH TO STUDY THE MEDITERRANEAN MODERN AGE DEFENSIVE NETWORKS WITH RELATIONAL AND CONCEPTUAL MODELS FOR DATABASES AND CMS

Luigi Serra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144622

CAPÍTULO 23.....284

PERCEPCIONES SOBRE TRABAJOS PRÁCTICOS LABORATORIO DE FÍSICA POR INDAGACIÓN Y MODELIZACIÓN CON USO DE TIC POR ESTUDIANTES INGENIERÍA

Edith del Carmen Herrera San Martín

Iván Ramón Sánchez Soto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144623

CAPÍTULO 24.....296

O USO DAS TEORIAS TRADICIONAIS E NÃO TRADICIONAIS DE CARREIRA PARA ENTENDER A RELAÇÃO DOS JOVENS COM AS NOVAS TECNOLOGIAS

Elza Fátima Rosa Veloso

Leonardo Nelmi Trevisan

Rodrigo Cunha da Silva

Joel Souza Dutra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144624

CAPÍTULO 25 322

ASSISTÊNCIA MÉDICA INTERNACIONAL (AMI) – O PODER DOS SOCIAL MEDIA NA AJUDA ÀS ONG-D'S

Ana Filipa Almeida

Lara Sofia Mendes Bacalhau

Maria Madalena Eça de Abreu

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144625

CAPÍTULO 26.....345

PROPUESTA DE UN MODELO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA PARA UNA COMUNIDAD INMIGRANTE SENEGALESA CON UNA PLATAFORMA E-LEARNING

David García-Martul

Guillermina Franco Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144626

CAPÍTULO 27 357

BOCA A BOCA ELETRÔNICO (eWOM): UMA FERRAMENTA DE MARKETING DE RELACIONAMENTO

Suzane Suemy do Carmo Iwata

Jorge Luiz Henrique

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144627

CAPÍTULO 28..... 379

O PROBLEMA DA PADRONIZAÇÃO DAS AFILIAÇÕES DE AUTORES NA BASE DE DADOS *WEB OF SCIENCE*: O CASO EMBRAPA E SUA SOLUÇÃO

Roberto de Camargo Penteado Filho

Wilson Corrêa da Fonseca Júnior

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144628

CAPÍTULO 29.....394

DISCUTINDO TENDÊNCIAS: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA “VOCÊ RH”

Felipe Gouvêa Pena

Silvana Alves de Oliveira

Maria Luiza Iaze Mazzoni

Cláudia Viana Iaze Mazzoni

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144629

CAPÍTULO 30 409

CONTRIBUIÇÕES DO PIBITI/CNPQ PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA NA ÁREA DA VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA

Patrícia Lima

Maria Aparecida de Souza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144630

SOBRE O ORGANIZADOR 417

ÍNDICE REMISSIVO 418

CAPÍTULO 11

OS CONTORNOS DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DELINEAMENTOS E PROJEÇÕES¹

Data de submissão: 13/05/2021

Data de aceite: 04/06/2021

Rosa Maria Sequeira

CEMRI/UAb, Lisboa, Portugal

UNESPAR, Curitiba, Brasil

Rosa.Sequeira@uab.pt

Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni

CEMRI/UAb, Lisboa, Portugal

UNESPAR, Curitiba, Brasil

valeriavazboni@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0608540556797635>

RESUMO: O processo da globalização, aliado ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, permeia o presente embate cultural, pois viabiliza não só o contacto pessoal, mas também virtual entre inúmeras pessoas de diferentes proveniências, numa proporção inimaginável há algumas décadas. O conceito de mediação intercultural tem sido elaborado no contexto da comunicação em relação com os processos oriundos dos fenômenos de mobilidade transnacional. Estas

questões têm tido um impacto assinalável nos debates académicos contemporâneos, particularmente no contexto educacional, que tem vindo progressivamente a dar uma maior importância à mediação. Em 2018, o Conselho da Europa publica um volume de acompanhamento ao Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), publicado em 2001, que apresenta um quadro de descritores que incidem na mediação em relação com o ensino/aprendizagem de línguas. Face a este cenário, o presente artigo faz uma breve análise crítica do documento, acentuando o papel da mediação intercultural da perspectiva da educação para a paz, apresentando alguns vetores desses documentos reguladores (Conselho da Europa, 2001, 2018) e enfatizando a nova dimensão da mediação intercultural prevista neste último em relação intrínseca com a aprendizagem de línguas. A mediação adquire, assim, relevância para professores e formadores que desejam obter melhores resultados em seus encontros comunicativos em contextos plurilingues e pluriculturais, especialmente quando há elementos interculturais envolvidos. Acreditamos que a cultura de não-violência ou cultura de paz e, principalmente, uma educação para cidadania global intercultural, sejam questões inerentes à formação de professores de línguas, de modo a que estes possam melhor gerir o processo comunicativo e orientar ações de cidadania global. No final interrogamo-nos em

¹ Citação: Sequeira, R. M. & Boni, V. V. (2019). Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação (pp. 395-408). Braga: CECS.

que medida é que o objetivo principal deste novo documento do Conselho da Europa dedicado à mediação poderá ser alcançado, sem que se considerem alguns aspetos veiculados quer pelas teorias da comunicação, quer pelas teorias da mediação.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação intercultural. Cidadania global. Ensino de línguas. Educação para a paz.

1 INTRODUÇÃO

“A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenda a miopizar as suas vítimas” (Freire, 2006, p. 388). Essa pequena passagem do discurso de Paulo Freire ao receber o prémio Unesco da Educação para a Paz, no ano de 1986, inspirar-nos-á para o início das nossas reflexões acerca do papel da mediação intercultural na perspetiva de uma cidadania global e de uma educação para a paz. Esta perspetiva contém uma ligação necessária entre utopia e possibilidades concretas, na medida em que considera a comunicação entre os humanos. Na comunicação e mediação, a identidade cultural, de que fazem parte, entre outras, a dimensão individual e a de classe dos educandos, é um ponto que não pode ser desprezado e que tem a ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos e com a nossa relação com o Outro.

Por outro lado, a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade mais justa e equilibrada na qual poderíamos ser mais nós mesmos tem, na formação democrática, uma prática de real importância. Ora, estas aprendizagens podem ser incompatíveis com um ensino estritamente baseado no treinamento pragmático ou na autoridade académica do saber articulado (Freire, 2002, p. 19). Neste sentido, Nussbaum (2016) alerta-nos para a “crise silenciosa” em que as nações descartaram as humanidades para considerarem apenas o lucro nacional. À medida que estas se vêm reduzidas, verifica-se a séria erosão das qualidades que são essenciais para a própria democracia, visto que elas direcionam as crianças para o pensamento crítico que é necessário na ação independente e na resistência inteligente ao poder cego da tradição e da autoridade:

se esta tendência continuar, as nações de todo o mundo irão produzir gerações de máquinas úteis, em vez de cidadãos inteiros que pensem por si próprios, critiquem as tradições e percebam o sofrimento e os sucessos de outros. O futuro das democracias depende do equilíbrio. (Nussbaum, 2016, p. 2)

Neste âmbito, as humanidades e a negociação de sentidos são aspetos inerentes à ação educativa democrática e afiguram-se essenciais no ato de mediação e de gestão do processo comunicativo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

No contexto da sociedade atual, o processo da globalização aliado ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, tem pautado o presente embate cultural, pois permite o contato pessoal e/ou virtual entre inúmeras pessoas de diferentes proveniências, numa proporção inimaginável há algumas décadas, sendo o aumento do fluxo migratório internacional um dos maiores contributos para esse tipo de contacto. Atualmente, estima-se que existam 232 milhões de migrantes internacionais no mundo, mais que em qualquer momento da história humana (e esse número deverá aumentar ainda mais no futuro, com mudanças demográficas e ambientais, bem como disparidades económicas) (Barrett, 2017, p. 1).

Nesse sentido, Macdonald (citado em Palmer, 2015) comentou que a chamada crise dos migrantes não desaparecerá em breve e que o próximo grande ataque terrorista só aumentará as enormes pressões que vão emergindo. Esta crise muda a política externa da Europa, mas fundamentalmente, ajuda a reafirmar a própria cultura da Europa – a sua identidade moderna enquanto espaço liberal, democrático, seguro e tolerante, podendo esta identidade em progresso vir a ser tão transformadora quanto a crise económica. Sem dúvida que a crise dos migrantes a vem desafiar e as tomadas de posição como as de Angela Merkl, que veio afirmar que os imigrantes eram bem-vindos e que, por seu turno, deviam aceitar as normas culturais do país, coexistem com regras de acolhimento e de asilo muito restritivas.

Efetivamente, a crise dos migrantes hoje é o maior desafio para a cultura e a sociedade europeias desde a queda do muro de Berlim - e talvez, desde o fim da segunda guerra mundial. Para ilustrar essa situação, vejamos uma nova tendência que está a surgir entre um grupo de muçulmanos recém-chegados à Alemanha que se pretendem converter ao cristianismo. Centenas de refugiados do Irão e do Afeganistão foram batizados numa igreja de Berlim, uma tendência que se verifica por toda a Alemanha². O pastor local espera que eles sejam realmente tocados pela mensagem da sua igreja, mas ele mesmo admite que há um motivo mais cínico. No Irão e no Afeganistão, um muçulmano que se converte ao cristianismo pode enfrentar a prisão ou mesmo a morte. Ora, as leis europeias de direitos humanos tornam muito difícil deportar alguém para um país onde enfrente a pena de morte ou a perseguição religiosa. Ao se tornarem cristãos, esses ex-muçulmanos aumentam exponencialmente as suas possibilidades de permanecer na Alemanha.

Ocorre que, no momento histórico em que as leis de direitos humanos foram concebidas na sequência da segunda guerra mundial, a questão religiosa não estava no

² Retirado de <https://www.apnews.com/0550c14ba3024c06820218f79bc6cf07>

cerce das preocupações. No entanto, hoje a religião está profundamente relacionada com a crise migratória. Neste contexto, a religião é ponto de partida para a compreensão dessa crise e, ao mesmo tempo, crucial para entender a resposta da Europa em relação a ela. Os números impressionam: dos cerca de 330 mil imigrantes que chegaram à Europa em 2017, cerca de 110 mil são da Síria; mais de 200.000 são de países muçulmanos majoritários; outros 35.000 são da Nigéria e Eritreia, que são divididos uniformemente entre cristãos e muçulmanos.

Diante do cenário contemporâneo, no qual as fronteiras geográficas não servem de obstáculo à construção de uma cidadania global, os movimentos migratórios impõem novos contornos na mediação intercultural em contexto social e educacional.

3 DELINEAMENTOS EDUCACIONAIS

Parece-nos que, a fim de fortalecer a democracia, os sistemas educacionais precisam levar em conta o caráter multicultural da sociedade e contribuir ativamente para a coexistência pacífica e a interação positiva entre diferentes grupos culturais. Tradicionalmente, existem duas abordagens: a educação multicultural e a educação intercultural. A educação multicultural usa a aprendizagem de outras culturas para produzir aceitação ou, pelo menos, para chegar à coexistência pacífica entre culturas. Já a educação intercultural visa ir além da mera aceitação, procurando alcançar uma maneira de conviver em diálogo através de uma boa comunicação entre os diferentes grupos culturais. Por essa razão, a interculturalidade é um conceito dinâmico que se refere à evolução das relações entre grupos culturais diferenciados e pode ser definido como a interação equitativa entre diversas culturas, com a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas através do diálogo e do respeito mútuo. A interculturalidade pressupõe o multiculturalismo e também os resultados do intercâmbio e do diálogo intercultural nas comunidades locais, regionais e nacionais ou a nível internacional.

O diálogo intercultural é, portanto, de significativa importância na mediação e no contexto do ensino de línguas no qual, especialmente a partir dos anos 1990, são tomadas em conta as relações de poder nas práticas e interações, bem como o reconhecimento da importância da aprendizagem de línguas estrangeiras na construção e transformação da própria identidade do indivíduo.

A perspectiva intercultural na aprendizagem de línguas estrangeiras revela-se uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar. Deste modo, a abordagem comunicativa intercultural crítica constitui uma nova área de investigação dentro dos estudos de ensino/aprendizagem de línguas, que se tornou relevante na nova orientação teórica que

evoluiu de uma concepção de comunicação funcional para outra de índole mais educativa que almeja a boa comunicação tendo em vista a paz global. Neste âmbito, as noções de plurilinguismo e pluriculturalismo, que as publicações do Conselho da Europa têm acentuado, particularmente desde 2001, acompanham essa mudança na atualidade, concebendo as línguas já não como sistemas independentes e intactos nas mentes dos usuários da língua mas sim enquadrados na experiência plurilingue, a qual torna o repertório linguístico dinâmico, compósito e dirigido à comunicação na interação cultural, arredando-se a ideia de aproximação ao falante nativo ideal pois, ao falar outra língua e colocando-se na perspectiva de outra cultura, o aprendente de línguas não se transporta de uma cultura para outra, adquirindo uma nova identidade de forma esquizofrênica.

Por outro lado, na aquisição de uma língua estrangeira, a competência intercultural havia sido negligenciada até muito recentemente, visto que a principal preocupação no contexto instrucional de línguas foi, durante muito tempo, o domínio da competência gramatical e comunicativa de um ponto de vista pragmático, aí prevalecendo as teorias da análise do discurso e dos atos de fala, nas quais o aspeto linguístico predominava. As propostas de Byram (1997) e o seu modelo de competência comunicativa intercultural que enfatiza a figura do mediador ou, como ele lhe chama, *intercultural speaker*, vieram constituir uma nova orientação:

o modelo não depende, por conseguinte, de um conceito de comunicação ou informação que transcende barreiras culturais, mas sim de uma definição de comunicação enquanto interação e de uma filosofia de compromisso crítico com a alteridade e de reflexão crítica sobre si mesmo. (Byram, 1997, p.71)

Centrado na consciência crítica intercultural em torno da qual se organizam saberes, conhecimentos, competências e atitudes, este modelo não esquece aquela dimensão de empenhamento social na sociedade global através do “saber empenhar-se”, para a qual a consciência crítica intercultural é necessária e as competências de mediação do *intercultural speaker*.

No entanto, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)³ (Conselho da Europa, 2001), documento que orienta as políticas de ensino/aprendizagem de línguas, a figura do *intercultural speaker*, proposto por Byram e Zarate (1994) e Byram (1997), embora mencionado nas referências, foi desconfigurado; assim como não há menção ao aprendente como agente social que a dimensão do *savoir s’engager* revela, uma dimensão primordial na educação para cidadania intercultural global. É preciso acentuar que as competências para a cultura democrática não apenas se devem referir a capacidades para valorizar a diversidade cultural e capacidades de abertura à alteridade

³ Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

no que se refere a práticas, diferentes visões do mundo e diferentes crenças, mas também deverão ser um indício claro da prática daquela consciência crítica tão necessária ao exercício da cidadania global (Conselho da Europa, 2016) e da ação transformadora postulada por Paulo Freire (2006).

No QECR (Conselho da Europa, 2001) e no que respeita exclusivamente às atividades de mediação, este documento previa apenas a mediação linguística e comunicativa nos casos em que

o utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes. (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Por conseguinte, as atividades previstas limitavam-se à interpretação e à tradução.

Reconhecendo esta lacuna, quando a mediação vem adquirindo cada vez mais importância numa sociedade compósita do ponto de vista cultural, o Conselho da Europa (2018) publicou mais recentemente um complemento ao QECR (Conselho da Europa, 2001), exclusivamente dedicado à mediação e intitulado de “Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment; companion volume with new descriptors” (doravante CEFR) visando colmatar as incompletudes do documento anterior. Esse documento já amplia a noção de mediação, contemplando aspetos relevantes na sociedade atual enquadrados pela competência plurilingue e pluricultural numa preocupação inclusiva que dá lugar às línguas gestuais:

não existia qualquer descritor validado para a mediação, conceito importante presente no CEFR, o qual tem tomado uma dimensão ainda maior perante a diversidade linguística e cultural que atravessa as nossas sociedades. A elaboração de descritores para a mediação era, pois, a parte mais longa e mais complexa do projeto do qual resultou o Volume de Complemento do CEFR. As escalas de descritores são fornecidas para a mediação de textos, medição de conceitos e mediação da comunicação, bem como para as estratégias e as competências plurilingues e pluriculturais. Igualmente foram fornecidas escalas de descritores adequadas às línguas gestuais. (Conselho da Europa, 2018, p. 22)

Por conseguinte, este volume de acompanhamento vem complementar uma organização tradicionalmente distribuída pelas quatro capacidades-base – ouvir, falar, ler e escrever, em apenas dois modos de comunicação – modo recetivo e produtivo, dando agora um maior relevo à interação e à mediação, através de quatro modos de comunicação, nomeadamente, receção, interação, produção e mediação, conforme o documento explicitamente menciona: “a mediação foi introduzida no ensino das línguas no CEFR, infletindo a perspetiva das quatro capacidades-base para os quatro modos de comunicação, a saber: receção, interação, produção e mediação” (Conselho da Europa, 2018, p. 33).

No resto, a mediação encontra-se organizada pelas seguintes três dimensões (Conselho da Europa, 2018, p. 103 e ss.):

a) mediação de textos:

- transmitir informações específicas – orais ou escritas;
- explicar dados (ex. gráficos, diagramas, tabelas, etc) – oral ou escrito;
- processar textos;
- traduzir um texto escrito para a oralidade;
- traduzir por escrito um texto escrito;
- tomar notas (palestras, seminários, reuniões, etc.);
- expressar uma resposta pessoal a textos criativos (incluindo a literatura);
- analisar criticamente textos criativos (incluindo literatura).

b) mediação de conceitos:

- facilitar a interação colaborativa com os pares;
- colaborar na construção de sentido;
- gerenciar a interação;
- encorajar a conversa conceptual.

c) mediação da comunicação:

- facilitar o espaço pluricultural;
- atuar como intermediário em situações informais (com amigos e colegas);
- facilitar a comunicação em situações delicadas e desentendimentos.

Esta alteração vem permitir que passem a constar alguns aspetos da sociedade moderna que não estavam anteriormente previstos, a saber: a comunicação em linha (online); a receção audiovisual; o uso criativo da língua não apenas na produção, isto é, na escrita criativa mas também na dimensão da mediação que se alarga à mediação da comunicação literária e à análise crítica. A comunicação literária, que sempre fez parte dos programas escolares, era uma grande ausência no QECR (Conselho da Europa, 2001). Por isso, é de saudar este alargamento das formas de comunicação não exclusivamente pragmáticas e a ligação intrínseca da mediação ao processo educativo e ao trabalho colaborativo que tanta importância tem no *e-learning*.

Sendo a mediação social e cultural considerada relevante na sociedade atual, onde tem um lugar indiscutível, a sua ligação ao processo de ensino/aprendizagem seria menos evidente. No entanto, ela faz parte dele e especialmente da aprendizagem de

línguas, em que é fundamental a facilitação do acesso ao conhecimento e aos conceitos para os outros, especialmente se eles não podem ter acesso direto a isso por si mesmos. Esse é um aspeto fundamental da parentalidade, orientação, ensino e treinamento (Conselho da Europa, 2018, p. 106). Por conseguinte, torna-se evidente a sua relevância direta para professores, formadores, estudantes e profissionais que desejam desenvolver sua consciência e competência educativa a fim de obter melhores resultados em seus encontros comunicativos, especialmente quando há um elemento intercultural envolvido (Conselho da Europa, 2018, p. 122).

4 PROJEÇÕES EDUCACIONAIS

Após esta brevíssima incursão pelo documento complementar do CEFR (Conselho da Europa, 2018), consideramos que o alargamento das capacidades base (ouvir, falar, ler e escrever) que se englobam em dois principais modos de comunicação, receção (ouvir e ler) e produção (falar e escrever) a outros dois modos como sejam a interação e a mediação, é um esforço positivo considerável cuja importância afirmámos noutra ocasião:

se vários grupos culturais numa dada cultura se autodefinem uns em relação aos outros, são essenciais não só competências de interação e comunicação mas também de negociação e mediação, colocando-se empaticamente cada indivíduo na posição do Outro, diminuindo assim a visão de superioridade que tem da sua cultura. (Sequeira, 2016, p. 67)

Mas a interação comunicativa e a mediação constituem mundos complexos. Cada uma destas duas dimensões, estando intrinsecamente relacionadas pois a mediação é baseada na comunicação, possui diferentes teorias que, por sua vez, podem remeter para lógicas opostas.

Podemos interrogar-nos em que medida é que o objetivo principal deste documento – fornecer instrumentos para melhor facilitar e gerir a comunicação, especialmente em situações delicadas e desentendimentos, uma das tarefas do falante intercultural (*intercultural speaker*) que estava muito incipientemente prevista na versão de 2001, poderá ser alcançado sem que se considerem alguns aspetos que resultam quer das teorias da comunicação, quer das teorias da mediação. Por exemplo e apenas no âmbito das teorias da comunicação, considerando: 1) as relações entre os interlocutores que muitas vezes são de confronto e poder, pois a comunicação é “um sistema de construção de sentido, desenvolvido culturalmente e adquirido socialmente em relações de confronto e poder” (Jordão, 2007, p. 22); 2) os conceitos relacionados com o desafio pluricultural e com as funções do falante intercultural que não são alheias às condições do aprendente de línguas e que se encontram tratados nos trabalhos de Zarate (2003), nos quais ele

é definido como alguém *entre deux*, emblemático das condições de muitas pessoas na pós-modernidade, cujas identidades e identificações são muito menos simples do que as que são veiculadas pela identificação com os estados-nação; 3) a relação mais estreita com as competências previstas nos modelos interculturais, sobretudo na identificação do papel dos preconceitos e estereótipos na relação interpessoal e social que se medeia, as particularidades da comunicação intercultural e do conflito interétnico, as inter-relações da pessoa, a sua situação e enquadramento cultural, áreas convergentes e comuns entre os envolvidos. Sob essa perspectiva, notamos que as relações entre língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes e com a sua capacidade para facilitar ações de cidadania global, em que todo ou qualquer conhecimento sobre diferentes culturas contribui para ampliar seu repertório, não só quanto às diferentes visões de mundo mas, também quanto à preparação para negociar significados com interlocutores de outras formações culturais.

Por outro lado, seria importante prever descritores relacionados não apenas com a comunicação e a gestão da interação, por exemplo, e mencionando especificamente “guiar uma discussão” ou “avaliar problemas para fazer avançar a discussão” (Conselho da Europa, 2018, pp. 210-211). Isto é, não apenas com a mediação resolutiva, mas também com a mediação preventiva (Caride, 2016; Freire, 2002; Gimenez, 2014; Zarate, 2004) e com o quadro teórico e prático da formação de mediadores (Gimenez, 2010).

Nessa direção, face à complexidade das questões sociais contemporâneas na prática profissional do professor, a mediação intercultural tem emergido como alternativa eficaz e significativa para o fortalecimento de direções de atuação que se contraponham à violência e apontem para o fortalecimento da cidadania global, dirigindo a atenção, como refere Gimenez (2010), para a identidade cívica (p. 36). Entre as competências do mediador encontra-se

uma concepção dinâmica e em mudança da cultura, a identificação do papel dos preconceitos e estereótipos na relação interpessoal e social que se medeia, as particularidades da comunicação intercultural e do conflito interétnico, as inter-relações entre a pessoa, a sua situação e enquadramento cultural, áreas convergentes e comuns entre os envolvidos, etc. (Gimenez, 2010, p. 24)

Entre as funções do mediador intercultural estão as seguintes: facilitar a comunicação entre pessoas de culturas distintas; assessorar os agentes sociais na sua relação com os coletivos minoritários em temas de interculturalidade, diversidade cultural, bem como relações intercomunitárias; assessorar pessoas e comunidades na sua relação com a sociedade e cultura hegemónicas; promover o acesso a serviços e recursos públicos e privados; construir cidadania e acompanhar ativamente os processos pessoais de integração e inclusão e, principalmente, favorecer a participação social e comunitária.

Nem todas estas funções coincidem com as funções do falante intercultural mas, esta última afigura-se fundamental do ponto de vista de uma cidadania ativa. Podemos concluir que o escopo principal preconizado, uma ampla abordagem acerca dos descritores ilustrativos da mediação cultural e social, não se concretiza em sua plenitude o que, aliás, o próprio documento reconhece a certa altura.

Atentemos para o facto de a rápida disseminação da globalização económica e tecnológica, que acompanha a preocupação com a garantia dos direitos humanos no cenário internacional desde o início do século XXI, exigir transformações urgentes nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, para que estes possam refletir acerca da importância do seu papel na mediação intercultural e possam explorar possibilidades de atuação, construindo soluções de modo colaborativo. Assim, uma possível maneira de desenvolver a mediação intercultural seria a constituição de grupos de estudos pluriculturais mediados em ambientes educativos, deixando em aberto um espaço de diálogo no qual professores, alunos e comunidade se sentiriam à vontade para participar em discussões, a partir de uma ética dialógica e política, visando a construção de políticas públicas, junto às instituições e órgãos públicos, a fim de legitimar os direitos humanos fundamentais e a igualdade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além do reconhecimento da importância da mediação intercultural, os estudos pós-modernos da produção e distribuição de conhecimento clamam por uma postura essencialmente crítica, que considere o impacto das forças sociais, económicas e políticas na teoria e prática de ensino-aprendizagem de línguas (Fairclough,1989; Pennycook, 1995) e opte “por uma pedagogia questionante em vez de acrítica, dirigida à cidadania internacional” (Sequeira, 2016, p. 67). Reafirmamos, assim, que deve haver o fomento do debate académico onde os conflitos sejam encarados como oportunidades de transformação transcultural através do respeito pelo pluralismo e que sejam mediados socialmente através do diálogo intercultural, buscando na relação entre subjetividades a perspetiva futura de uma convivência mais justa, pacífica e solidária, na qual os cidadãos sejam agentes sociais ativos.

Como sintetiza Caride (2016, p. 19),

referimo-nos, em suma, a todo um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, fazendo uso do diálogo e da negociação entre os indivíduos, os grupos, as organizações sociais e, inclusivamente, os estados. Uma cultura de paz, que a mediação pode e deve favorecer, tratando de habilitar as pessoas e os coletivos sociais que atuem não apenas em função das circunstâncias do presente, mas também da visão do futuro a que aspiram.

A defesa de uma educação para a cidadania global exige que nós, professores de línguas, assumamos uma “*práxis transformadora*” (Freire, 1976) inerentemente crítica, a fim de tentar operacionalizar ações de mediação intercultural, dentro e fora do contexto escolar, que vise, por um lado, o desenvolvimento pleno da competência comunicativa intercultural e, por outro, a transformação dos aprendentes em falantes interculturais.

Por fim, ao concluir o presente artigo, compartilhamos o pensamento freireano (Freire, 2002, p. 48), na sua perspectiva crítica e no discurso em prol dos homens e do compromisso solidário. Uma educação para a cidadania global implica que os professores de línguas assumam uma “*práxis transformadora*” (Freire, 1976), inerentemente crítica, a fim de tentar operacionalizar ações de mediação intercultural dentro e fora do contexto escolar, que estão em relação íntima com a competência comunicativa intercultural e com a capacidade de os aprendentes se tornarem cidadãos de mediação cultural a nível local, nacional e global.

REFERÊNCIAS

Barrett, M. (2017). Foreword. In M. Byram, I. Golubeva, H. Hui & M. Wagner (Eds.), *From principles to practice in education for intercultural citizenship* (pp. 7-10). Reino Unido: Short Run Press Ltda.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Caride, J. A. (2016). La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos desafíos para la intervención social. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Eds.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 13-26). Porto: Edições Afrontamentos.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições Asa. Retirado de <https://tinyurl.com/y6kqfv3c>

Conselho da Europa (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Retirado de <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Conselho da Europa (2018). *The common European framework of reference for languages: learning, teaching and assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Retirado de <https://tinyurl.com/ybjrszaa>

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.

Freire, P. (1976). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido: saberes à prática educativa*. Rio do Janeiro. Editora Paz e Terra.

Freire, A. M. (2006). Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação*, 29(2), 387-393. Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25531981.pdf>

- Gimenez, C. (2010). *Mediação intercultural*. Porto: Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas (ACIDI).
- Gimenez, C. (2014). *Seminário intensivo sobre mediación intercultural*. Madrid: IMEDES e ACM.
- Jordão, C. M. (2007). As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 46(1), 19-29. Retirado de [http:// www.scielo.br/pdf/tla/v46n1/a03v46n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n1/a03v46n1.pdf)
- Nussbaum, M. (2016). *Not for profit: why democracy needs humanity*. Princeton: Princeton University Press.
- Palmer, P. (2015, 10 de setembro). *Europe's immigration crisis: a clash of civilization*. *The Trumpet*. Retirado em <https://www.thetrumpet.com/13089-europes-immigration-crisis-a-clash-of-civilizations>
- Pennycook, A. (1995). English in the world/world in english. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 34-58). Cambridge: CUP.
- Sequeira, R. M. (2016). Interculturalidade crítica e globalização. In J. M. F. Luna (Ed.), *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade e cidadania global* (pp. 55-70). Campinas: Pontes Editores.
- Zarate, G. (2003). Identities and plurigualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence* (pp. 85-118). Estrasburgo: Conselho da Europa.

SOBRE O ORGANIZADOR

DAVID GARCÍA MARTUL (david.martul@urjc.es) (ORCIDId: <https://orcid.org/0000-0002-0160-9374>). Profesor del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología de la Facultad de Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España. Graduado en Historia en la Universidad de Santiago de Compostela y Graduado en Documentación en la Universidad Carlos III de Madrid. Doctor Europeo en Documentación por esta última universidad. Ha impartido docencia en numerosas universidades tanto en España, Universidad Carlos III de Madrid y Universidad Rey Juan Carlos, como en Universidades Europeas como la School of Journalism, Media and Cultural Studies de la University of Cardiff, en la University of Sheffield, la University of Brighton en Reino Unido o la HoogeSchool de Rotterdam. También ha sido docente en la Universidad de Guadalajara (México) y la UNAM. Ha participado en proyectos de investigación internacionales tanto con países europeos como africanos (con la Universidad Cheik Anta Diop y la Universidad de Cabo Verde) en el campo de la cooperación interuniversitaria para el desarrollo de herramientas de alfabetización digital. Cuenta con más de 60 trabajos de investigación científica en los campos de la Alfabetización Digital y Mediática, Documentación y Comunicación.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acumulação Flexível 18, 19, 20, 21, 23, 27

Afiliação institucional 379, 391

Alfabetización mediática 345, 348, 354

Âncoras de carreira 296, 299, 300, 301, 308, 310, 311, 314, 320, 321

Antropología cultural 41

Ardublock 255, 257, 258

Arduino 237, 239, 240, 241, 243, 245, 255, 257, 259

Arte participativo 161, 174

Atención de calidad 193, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202

Atividade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 36, 134, 135, 141, 142, 144, 145, 212, 213, 300, 304, 305, 322, 330, 335, 337, 343, 364, 366, 368, 414

Autoprodução 1, 3, 14

B

Boca a boca eletrônico (eWOM) 357, 361

C

Cálculo de integral 229, 233

Campo virtual 284

Capacitación 193, 198, 199, 202, 203, 221, 240, 241, 348, 349, 355

Carnero Hoke 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90

Carreira 30, 31, 32, 33, 34, 37, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 395, 398, 408

Carreira dos jovens 296

Carreira Proteana 126, 127, 129, 146, 302

Carreiras Sem Fronteiras 126, 129, 136, 148, 302, 303, 310, 321

Cidadania global 149, 150, 152, 154, 157, 159, 160

CMS 270, 271, 272, 280

Comidas ancestrales 91

Competencias Mediática 345

Competencia tecnológica 260

Computação 238, 246, 247
Comunidade campesina 50, 61, 63, 76
Comunidades afrodescendentes 41, 44
Cultura 4, 9, 13, 20, 26, 31, 34, 35, 42, 44, 45, 47, 48, 50, 78, 81, 90, 91, 92, 98, 99, 133, 149, 151, 153, 156, 157, 158, 170, 171, 172, 173, 175, 180, 181, 182, 186, 192, 209, 211, 246, 249, 251, 257, 259, 266, 286, 303, 333, 335, 345, 348, 351, 352, 353, 394, 400, 403, 404, 405, 406, 407
Currículo da cidade 177, 178, 179, 181, 186, 187, 188, 189, 190, 192

D

Database 227, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 280, 282, 379
Diabetes gestacional 217, 218, 221, 222, 223, 227
Digital Humanities 270, 281
Domicilios 114, 115, 117

E

Educação integral 177, 178, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 192, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215
Educação para a paz 149, 150, 159
Educación 41, 43, 49, 79, 80, 114, 161, 162, 163, 164, 168, 170, 172, 175, 176, 193, 194, 217, 218, 219, 242, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 259, 284, 286, 294, 295, 348, 355, 356
Educación en ingeniería 284
Educación para el futuro 246, 249, 250
Edukit10 237, 255
Embrapa 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393
Enfermedades mentales 260, 261
Enseñanza de la robótica 237, 256
Ensino de línguas 150, 152
Escala de Avaliação 409
Escala global e regional 101, 102, 103, 107
Estado do Conhecimento 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215
Estudos culturais 177, 179, 191
Experiencia de aprendizaje 246, 247, 251

F

Familiares cuidadores 114, 115, 117, 118, 119, 123, 124, 125

Flipped-classroom 246, 247

G

Gestão de carreira 148, 296, 408

Guisos 91, 98

Guisos maya 91

H

Hábitos saludables 218

Hipertrigliceridemia 218, 224

História de vida 204, 205, 207, 208, 212

I

Identidad 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 63, 65, 81, 88, 100, 172, 256, 355

Identidade 39, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 157, 186, 192, 213, 216, 299, 302, 303, 320, 333

Impactos psicossociais 101, 102, 103, 104, 109, 111

Inclusión 122, 124, 161, 162, 163, 164, 167, 170, 171, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 198, 202, 203, 353, 355

Inclusión cultural 161, 171

Indagación 284, 285, 289, 290, 291, 292

Indianidad 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90

Indigenismo 78, 79, 85, 86, 89, 90

Indio 50, 53, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90

Individualidade 1, 36

Intelectual 3, 78, 81, 86, 89, 197, 203, 209, 210, 216, 261, 316

L

Lenguaje visual 345, 348, 349

Linderos 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76

M

Mal-estar 19, 23, 38, 40

Mal-estar no trabalho 19

Marketing de Relacionamento 357, 359, 360, 372, 373, 374, 375, 377
Marketing Relacionado com Causas 322
Maya 91, 92, 93, 94, 98, 99
Mediação intercultural 149, 150, 152, 157, 158, 159, 160
Mediterranean 270, 272, 281, 282, 283
Mercado 18, 19, 21, 22, 27, 29, 33, 38, 102, 127, 133, 145, 184, 195, 197, 208, 226, 266, 303, 307, 317, 318, 333, 343, 348, 377, 394, 395, 396, 402, 406, 407
México 81, 90, 91, 99, 100, 107, 108, 109, 161, 162, 163, 166, 169, 175, 176, 260, 261, 262, 263, 269, 415
Mídias sociais 357, 359, 361, 362, 363, 370, 372, 373, 376, 377
Modelización 284, 285, 290, 291, 292
Modern Age fortification networks 270

N

Necesidades 114, 115, 117, 123, 166, 262, 267, 345, 351, 353
Netnografia 357, 359, 363, 364, 365, 370, 372, 373, 376
Normativa 114, 115, 117, 123, 194, 215, 379, 391, 392
Notificação compulsória de doenças 409, 415

O

Obesidad 218, 219, 223, 224, 225
ONG 260, 262, 267, 268, 322, 323, 324, 331, 332, 334, 335, 338, 339, 340, 344, 346
Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento 322

P

Padronização 23, 234, 304, 305, 306, 307, 315, 379, 380, 381, 384, 386, 389
Página-web 260, 266, 267
Pandemia da COVID-19 102, 104, 109
Pensamiento simbólico 50, 53
Personas con demencia 114, 115, 117, 119, 121, 123, 125
Personas con discapacidad 121, 122, 123, 124, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 203
Pesquisas sociais em educação 177, 178, 179, 189
Plataforma e-learning 345, 346, 348, 349, 350
Política de comunicação 335, 379, 384, 392
Prazer e Sofrimento no Trabalho 19
Prevención 124, 218, 221, 222, 225

Produção 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 23, 37, 104, 154, 155, 156, 158, 178, 179, 183, 184, 186, 205, 206, 208, 214, 216, 304, 305, 331, 375, 379, 380, 381, 382, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 404, 408, 411

Professor 1, 157, 186, 188, 204, 205, 207, 208, 211, 212, 215, 216, 394

Programação 229, 232, 233

Programação em C 229

Proyectos artísticos 161, 164, 166, 171

R

Regra do Ponto Médio 229, 231, 233, 234

Robótica 237, 238, 239, 242, 245, 255, 256, 257, 259, 305, 306, 307, 398

Roel Pineda 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 90

S

San Basilio de Palenque-Colombia 41

Símbolos Adinkra 345, 348, 349

SINAN 409, 410, 411, 412, 413, 414, 416

Sociabilidade 1, 3, 13

Social Média 322, 323, 334, 357, 358, 375, 377, 378

Social Média Marketing 322, 323

T

TAC 260

Tecnologia 11, 13, 28, 42, 44, 47, 48, 103, 145, 164, 166, 171, 206, 238, 242, 245, 247, 251, 252, 255, 257, 259, 260, 264, 265, 296, 297, 298, 301, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 343, 362, 364, 369, 377, 380, 392, 402, 406

Tendências 26, 27, 394, 395, 398, 407, 408

Tenencia de la tierra 61, 62, 76

Teorias de carreira 296, 298, 299, 308

Trabajo colaborativo 237, 249, 252, 284, 285, 286, 289, 293, 294

Trabalho 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 102, 105, 115, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 155, 181, 182, 183, 184, 185, 204, 208, 209, 211, 213, 214, 215, 229, 233, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 324, 326, 328, 329, 332, 334, 336, 338, 343, 357, 364, 369, 380, 381, 384, 389, 391, 392, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 406, 407, 408, 411, 412, 414

Transição involuntária 126, 137, 140, 147

U

Universidad del Sinú 41

V

Vigilância Epidemiológica 409, 410, 411, 412, 414, 415

“Você RH” 394, 395, 407

W

Web of Science 1, 379, 380, 381, 382, 385, 386, 389



**EDITORA
ARTEMIS**