



Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento

Livro de Atas do III Congresso
Internacional RESMI 2021

Susana Pinto, Anabela Pereira,
Gillian Moreira, Maria Cristina Gomes,
Rosa Faneca (coords.)



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento

Livro de Atas do III Congresso
Internacional RESMI 2021

Susana Pinto, Anabela Pereira,
Gillian Moreira, Maria Cristina Gomes,
Rosa Faneca (coords.)

Ficha Técnica

Título

Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento.

Livro de Atas do III Congresso Internacional RESMI 2021

Coordenação

Susana Pinto, Anabela Pereira, Gillian Moreira, Maria Cristina Gomes, Rosa Faneca

Capa, projeto gráfico e paginação

Joana Pereira

Editora

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – setembro 2022

e-ISBN: 978-972-789-798-8

DOI: <https://doi.org/10.48528/3g9y-hd88>



Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

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

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



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia
na Formação de Formadores



cilc
universidade de aveiro
centro de línguas, literaturas e culturas



ACM
ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES I.P.

RESMI

ÍNDICE

Agradecimentos	5
Comissão Científica	7
PREFÁCIO	9
Francisco Neves	
Internet facilitadora da mediação intercultural e da coesão virtual	13
Carlos Augusto Castanheira	
Mediação e comunicação interculturais com profissionais de saúde	29
Emília Coutinho, Eva Vallescar, Diana Palanca	
A diversidade cultural representada nos livros ilustrados: uma análise dentro do paradigma do pluralismo cultural	55
Gabrielly Sierra, Maria do Rosário Pinheiro	
Diálogos interculturais: reflexões em torno da integração internacional em duas instituições de ensino superior	75
Gillian Owen Moreira, Carla Susana Alem Abrantes	
A Mediação em diálogo com uma sociedade entre culturas: desafios à inclusão de (i)migrantes	97
Iva Maria da Costa Fernandes, Isabel Maria Torre Carvalho Viana	
Análise multidimensional sobre a experiência da integração de refugiados – a experiência da Cáritas Interparoquial de Castelo Branco	119
Maria de Fátima Santos, Cristina Pereira, Inês Carmo	
Um fervor que cura. Milagres e curas entre os ciganos pentecostais	137
Miquel Fernández González	
A mediação intercultural como linguagem da educação cidadã: temas transversais a uma cultura de paz e ao diálogo intergeracional	159
Mónica Martins, Isabel C. Viana, Luís Jacob	
Mediação, desenvolvimento pessoal e cidadania: Um projeto com raparigas de etnia cigana	179
Rita Ribeiro, Ana Maria Costa e Silva	
Migrantes em Pedrógão Grande - do estrangeiro ao nós	201
Teresa Denis	

Biblioteca humana:
mediação e desenvolvimento (inter)cultural no Concelho de Braga 219
Vinícius Ramos, Ana Maria Costa e Silva

Postácio

A Mediação Intercultural:
a comunidade como contexto e suporte frente ao desafio de edificar
pontes entre margens assimétricas e suscetíveis de erosão 241
Rosa Madeira

AGRADECIMENTOS

Este Livro é fruto do III Congresso Internacional RESMI 2021 que teve lugar nos dias 21 e 22 de outubro de 2021, em formato *online*, subordinado à temática “Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento” e que foi organizado por Membros da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural (RESMI), nomeadamente por Colegas da Universidade de Aveiro, Universidade Aberta, Universidade do Minho, Universidade Portucalense, Instituto Politécnico de Viseu, Instituto Politécnico de Castelo Branco e Alto Comissariado para as Migrações. O Livro de Resumos do Congresso pode ser visualizado em http://congressoresmi.web.ua.pt/?page_id=604.

Expressamos aqui os devidos agradecimento a todos os que se envolveram na construção deste Livro, que intitulámos *Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento. Livro de Atas do III Congresso Internacional RESMI 2021*, particularmente:

- aos Autores que aceitaram o nosso convite para submissão e que nos apresentam valiosas e diversas contribuições sobre a mediação intercultural e sua relação com a coesão territorial, com a educação e a cidadania e com a saúde, expondo as potencialidades da comunicação e diálogo interculturais para a construção de sociedades mais justas e solidárias e onde a pluralidade (religiosa, linguística, cultural, étnica,...) possa ser percecionada como uma verdadeira mais-valia;
- à Comissão Científica pela sua disponibilidade e por todo o trabalho de avaliação dos capítulos;
- ao Dr. Francisco Neves (Diretor do Departamento de Apoio à Integração e Valorização da Diversidade, Alto Comissariado para as Migrações, I.P.) que amavelmente aceitou o convite para redigir o Prefácio;
- ao Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) Aveiro pelo apoio concedido

na edição deste Livro, particularmente na pessoa da Dra. Joana Pereira, responsável pela capa, projeto gráfico e paginação.

Susana Pinto, Anabela Pereira, Gillian Moreira,
Maria Cristina Gomes e Rosa Maria Faneca

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alcinda Reis, Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Santarém

Ana Felisbela de Albuquerque Piedade, Instituto Politécnico de Beja

Ana Paula Caetano, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Ana Sofia Reis Castro e Pinho, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Bárbara Bäckström, CICS.NOVA, Universidade Aberta

Cristina Pereira, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dália Costa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa

Filomena Martins, Universidade de Aveiro

Gillian Moreira, Universidade de Aveiro

Isabel Maria Torre Carvalho Viana, Universidade do Minho

Isabelle Tulekian Azeredo Lopes, Instituto Politécnico do Porto

Luís Miguel Oliveira Barros Cardoso, Instituto Politécnico de Portalegre

Maria Cristina Sousa Gomes, Universidade de Aveiro

Margarida Morgado, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Maria João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa

Nelson Clemente Santos Dias Oliveira, Instituto Politécnico da Guarda

Nuno Medeiros, Instituto Politécnico de Lisboa

Ricardo Borges Rodrigues, Instituto Universitário de Lisboa

Rosa Faneca, Universidade de Aveiro

Rosa Maria Sequeira Piedade, Universidade Aberta

Sandra Antunes, Instituto Politécnico de Viseu

Susana Pinto, Universidade de Aveiro

PREFÁCIO

Francisco Neves

Departamento de Apoio à Integração e Valorização da Diversidade,
Alto Comissariado para as Migrações. I.P.
francisco.neves@acm.gov.pt

O Alto Comissariado para as Migrações (ACM) é um instituto público que contribui para a definição, execução e avaliação das políticas públicas, na área das migrações, assim como em matéria de integração de imigrantes e grupos étnicos. A Mediação Intercultural assume, neste contexto, um papel de relevo porquanto se constitui como um mecanismo fundamental e facilitador da melhoria das condições de vida das populações pertencentes aos referidos grupos.

Com o objetivo de reunir interesses e congregar esforços foi formalizada, em maio de 2015, a constituição da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural (RESMI), mediante a assinatura de uma Carta de Compromisso entre o ACM e os representantes máximos de 24 instituições portuguesas de Ensino Superior (número que mais tarde veio a ser alargado para 32). Essa formalização foi antecedida por um trabalho prévio do ACM que passou pela realização de contactos com as instituições de Ensino Superior, pela realização de reuniões de trabalho com as mesmas, assim como pela formação de alguns dos seus elementos, na área da Mediação Intercultural, na Universidad Autonoma de Madrid.

A criação desta Rede de Ensino Superior assentou, desde o seu início, no propósito de aprofundar o conhecimento e implementar, em Portugal, práticas de Mediação Intercultural, através da combinação de sinergias nas áreas prioritárias da formação, investigação e consultoria. Assim, desde a sua origem, a RESMI tem participado em atividades conjuntas que vão desde o trabalho desenvolvido em grupos temáticos (Saúde, Território, Educação e Monitorização)

até às reuniões gerais com a participação de todos os membros (realizadas duas vezes por ano) e, ainda, à organização, de dois em dois anos, de uma conferência internacional subordinada a temas pertinentes e atuais no âmbito da Mediação Intercultural.

Com esse enquadramento foi realizado, na Universidade de Aveiro, o III Congresso Internacional RESMI intitulado “Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento”, nos dias 21 e 22 de outubro de 2021, em formato online. O livro que agora se apresenta reúne doze dos textos apresentados no referido Congresso.

Importa, porém, referir que este encontro foi realizado numa linha de continuidade de mais três reuniões científicas da RESMI, anteriormente realizadas, a saber:

- as I Jornadas RESMI “Entre iguais e diferentes: a mediação intercultural”, que formalizaram a criação da Rede e se realizaram no Centro Ismaili (Lisboa), no dia 21 de maio de 2015;
- o I Congresso Internacional da RESMI “Contextos e Desafios da Mediação Intercultural”, que decorreu entre os dias 14 e 15 de outubro de 2016, na Escola Superior de Educação de Lisboa;
- o II Congresso Internacional RESMI “A Europa como Espaço de Diálogo Intercultural e de Mediação”, que se realizou na Universidade de Braga, nos dias 27 e 28 de abril de 2018. Este encontro decorreu em associação com o II Colóquio Internacional de Mediação Social e as Jornadas Europeias de Mediação para a Inclusão Social. Foi, pois, uma organização conjunta do ACM, do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), do projeto europeu CReE.A e da Câmara Municipal de Braga.

O III Congresso Internacional RESMI cumpriu assim, mais uma vez, o objetivo de realização de um congresso internacional, com uma periodicidade bienal, para discussão de temas e projetos na área da Mediação Intercultural. Desta vez, dividido em quatro eixos temáticos estruturantes, nomeadamente: Mediação Intercultural - Educação e Cidadania; Mediação Intercultural e Coesão Territorial; Mediação Intercultural em Saúde; e Desafios da Mediação Intercultural.

Este encontro, à semelhança dos anteriores, registou uma elevada participação. Na Sessão de Abertura esteve presente o Senhor Reitor da Universidade de Aveiro e a Senhor Alta-Comissária para as Migrações, Sónia Pereira. O III Congresso Internacional contou, ainda, com alguns conferencistas convidados internacionais e nacionais, de reconhecido mérito na área da Mediação Intercul-

tural, tais como, Michèle Guillaume-Hofnung (Institut de Médiation Guillaume-Hofnung), Miquel Fernández González (Universitat de Barcelona), e Rosa Madeira (Universidade de Aveiro).

A própria estrutura deste encontro internacional, composto por três conferências plenárias, a par de vinte e nove comunicações livres, organizadas em três sessões paralelas, duas mesas-redondas e dois *workshops*, facilitou o debate de temas e problemas. Além disso, evidenciou a diversidade de perspectivas e a riqueza de temas abordados ao longo dos dois dias de congresso.

A publicação de um conjunto de doze textos deste encontro constitui, certamente, um contributo fundamental para aqueles que trabalham na área da Mediação Intercultural. Esta obra dirige-se a públicos muito diversificados, abarcando desde os investigadores, consultores, professores de vários níveis de ensino, estudantes, até aos próprios mediadores interculturais que trabalham em diferentes contextos e em diferentes territórios. Estes últimos desempenham um papel crucial, já que o seu trabalho se pauta diariamente por estabelecer pontes e por fomentar o diálogo entre e com comunidades pertencentes a culturas diversas. A Mediação Intercultural é, pois, uma ferramenta essencial, nos nossos dias, marcados pela guerra e pela crescente crise de refugiados, e são obras como a que agora se apresenta que lançam novos olhares, novos dados de investigação e problemáticas para discussão. A RESMI está, mais uma vez, de parabéns.

INTERNET FACILITADORA DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E DA COESÃO VIRTUAL

INTERNET AS INTERCULTURAL MEDIATOR AND VIRTUAL COHESION ENABLER

Carlos Augusto Castanheira

Universidade Aberta

carlos.castanheira@uab.pt

Resumo: O desenvolvimento tecnológico tem, ao longo dos séculos, criadas dinâmicas, tanto na construção como na disseminação de culturas, encurtando assim espaços e barreiras. Neste novo paradigma de interação e construção cultural, estão criadas as condições para um maior desenvolvimento multicultural e aprendizagem num espaço global e virtual, funcionando a internet como um eixo gravitacional. O presente trabalho aborda processos recentes de construção, migração e disseminação cultural através do uso de aplicações facilitadoras da mundialização e potenciadoras de esbatimentos de fronteiras. São apresentados alguns dos recursos resultantes do incremento da capacidade de computação, com particular relevo nos dispositivos móveis e o uso de redes de elevada velocidade como a 5G. Situa-os num mundo onde a cidadania global tem ganho expressão especialmente no jovem adulto que é produtor, consumidor e promotor de conteúdos digitais artísticos e culturais. Os conceitos de geolocalização, plataformas de narrativas multiculturais do tipo *Wattpad*, merecem um particular destaque. São também abordadas algumas implicações no que concerne à necessidade de aquisição de competências específicas no uso, absorção de conteúdos e aplicações digitais, para mediação intercultural sustentada

no empoderamento das plataformas digitais, quais espaços territoriais/digitais facilitadores da comunicação e da globalização da cidadania.

Palavras-chave: intercultura; internet; fronteira; globalização.

Abstract: Over the centuries, technological development has created a new dynamic, both in the construction and dissemination of cultures, thus shortening spaces and barriers. In this new paradigm of interaction and cultural construction, the conditions are created for a greater multicultural development and learning in a global and virtual world space, with the internet working as a gravitational axis. The present work addresses recent processes of construction, migration, and cultural dissemination using applications that facilitate globalization and enhance the blurring of borders.

This work aims to show the most recent process of cultural migration in a virtual and global world, which facilitating factors of globalization, permeability and blurring of borders. Some of the resources resulting from the increase in computing capacity are presented, with particular emphasis on mobile devices and the use of high-speed networks such as 5G. It situates them in a world where global citizenship has gained expression especially in young adults who are producers, consumers, and promoters of artistic and cultural digital content. The concepts of glocalization, multicultural narrative platforms of the Wattpad type deserve particular emphasis. Some implications are also addressed regarding the need to acquire specific skills in the use, absorption of digital content and applications, for intercultural mediation sustained by the empowerment of digital platforms, as territorial/digital spaces facilitators of communication and globalization of citizenship.

Keywords: interculture; internet; border; globalization.

Introdução

O uso da internet tornou-se um meio de comunicação transversal a todas as atividades, sejam elas lúdicas, políticas, económicas, sociais ou científicas e académicas. Implantou-se como um meio de comunicação global, de reduzido custo de utilização e capaz de facilitar uma comunicação em tempo real. Conquistou um espaço privilegiado de comunicação, muito potenciado pela miniaturização e mobilidade dos equipamentos digitais capazes de transformar o modo de aquisição de

competências para um processo mais "amigável" como afirma Owen Barden no seu artigo *I wouldn't be able to graduate if it wasn't for my mobile phone* (Barden & Bygroves, 2018, p. 529) podendo, no entanto, criar dependência psicológica ao seu utilizador (Nie et al., 2020).

A internet, facilitadora da mediação intercultural, da coesão virtual (Azevedo & Lucas, 2005; Zaffino, 2018) e como meio de comunicação, trouxe consigo novos paradigmas de informação considerados por alguns autores como fenómenos de massificação da cultura, informação e globalização (Papacharissi & Rubin, 2010).

Na elaboração do presente trabalho tomámos como opção referir apenas as plataformas de maior usabilidade e reconhecimento nos contextos educativos e académicos e com maior aceitação pelos jovens, constituindo-se assim como meio de mediação e coesão e abordados por vários investigadores (Casacuberta, 2019; Di Felice, 2013; Expósito et al., 2017; Scolari, 2018).

Interessa, pois, que, embora de uma forma breve, nos debruce-mos sobre o que entendemos por território, fronteiras e globalização. A globalização traz consigo um sentido de aproximação cultural, política, social ou económica (Ianni, 1994). Este encurtar de distâncias pressupõe um espaço percecionado (território) pelo agente globalizante. No limite deste espaço, mais ou menos definido ou tangível, encontramos fronteiras. É na sua ultrapassagem que os agentes se afirmam como globalizantes.

Veículos de cultura

Em tempos remotos a oralidade teve um papel fundamental e era a única na disseminação da cultura, feito através de contos e mitos, mas foi com a literatura que esses contos e mitos se tornam imortais. Com o uso do invento de Gutenberg, a literatura passa a ter uma propagação até então inimaginada. Com o surgimento da telefonia, o veículo da difusão cultural passou a contar com as ondas hertzianas como seu suporte. Inventado em 1890 por Marconi este método de transmissão de áudio à distância começou a espalhar cultura de uma forma mais ou menos democrática, divulgando acontecimentos políticos, culturais e de entretenimento. Este aparelho, ou método de difusão (radiodifusão), vulgarmente apelidado de rádio ou telefonia, atingiu o máximo de audiências nos anos 50 do passado século, e contou com a popularização do teatro na forma de folhetins criados quase exclusivamente para entretenimento dos radio-ouvintes, mas onde são enviadas mensagens culturais de elevado peso (Hendy, 2000).

Na sequência da evolução tecnológica, surge a televisão, e com ela também o receio de que as rádios deixassem de fazer sentido, podendo estar condenadas ao esquecimento e conseqüente desaparecimento. Como o apontado por Mendes (2016), no seu estudo sobre o tipo de programação das estações de rádio que, contrariamente ao que se poderia pensar, passaram a ter conteúdos de especialidade, abandonando assim a generalização, veio a acontecer no diálogo rádio e televisão, mas ainda não é alcançado um diálogo direto com o recetor a não ser com o recurso a sondagens ou telefonemas (Augusto, 2015).

Foi no ano de 1923 que o britânico John Logie Baird descobriu uma técnica de transmissão de imagens em movimento acompanhadas de som, suportada também nas ondas hertzianas. A sua importância como meio de comunicação de referência, só veio a ser reconhecida pelo seu contributo na eleição de John F. Kennedy (1917-1963) para presidente dos Estados Unidos da América em 1960. A partir de então a televisão começa a ser reconhecida como um dos meios de mais influente propaganda política, possuindo a capacidade de construir, destruir ou mesmo de manipular as reputações de candidatos a cargos públicos e privados (Ruivo, 2006).

Não foi só na política que a televisão atingiu um papel de líder de comunicação a par e coadjuvada pela rádio (Silva & Ribeiro, 2013). A televisão assume o papel de meio de entretenimento de eleição para todas as idades, atingindo particular importância na formação das camadas mais jovens das populações através de canais temáticos exclusivos a determinadas áreas da cultura e ciência, contribuindo também para o colmatar de deficiências do processo educativo. Surgem, assim, canais de televisão com elevados padrões de qualidade e rigor informativo, de que a britânica BBC (*British Broadcasting Corporation*) é exemplo incontornável (Coelho & Coelho, 2015; Soares, 1993). Também lhe é atribuído um papel importante como suplemento educativo português nos anos 60, 70 e 80 do passado século, e mais recentemente como um modo de superar o confinamento imposto no ano letivo 2020/2021 devido à pandemia gerada pelo SARS-CoV2 de forma que os alunos dos primeiros anos do ensino secundário pudessem progredir nos seus estudos (Escola, 2020).

Internet

A rádio e televisão não permitem um diálogo próximo e síncrono entre o emissor e recetor. Fundamentalmente por terem caído em desuso os programas em “direto”, fruto de um mercantilismo colocado

nos programas radiofónicos e televisivos, mas, com o advento da internet e em particular com a massificação da *World Wide Web*, surge um novo paradigma na difusão cultural. A possibilidade de diálogo síncrono ou assíncrono, a criação de redes de comunicação locais e globais, a partilha de imagens estáticas ou em movimento dão origem a uma nova presença e interação do internauta em áreas artísticas, especialmente com o surgimento da web 2.0 que facilitou a construção de plataformas digitais capazes de receber a interação dos seus utilizadores na visualização, partilha, crítica, desenvolvimento, alteração e complementaridade dos seus conteúdos (O'Reilly, 2005).

A miniaturização dos equipamentos móveis, a sua crescente capacidade computacional e o incremento constante da velocidade de transferência de dados contribuíram para a presença do jovem no ambiente virtual gerado pela web multiplica a aplicabilidade desta tecnologia tanto em áreas lúdicas como educacionais (*mobile learning*) mas não diminuiu as desigualdades que geram um fosso digital entre países desenvolvidos, em desenvolvimento e emergentes (Araujo, 2020). Este fosso digital também é patente no género do utilizador da internet. Os dados apontados pela União Internacional de Telecomunicações (UIT) identificam uma predominância do género masculino (57%) na utilização desta tecnologia digital. Segundo o mesmo relatório, o acesso à internet encontra mais utilizadores nas cidades (76%) e na camada jovem (71%) (ITU, 2021), jovens estes que encontram um espaço de expressão e descoberta tantas vezes fora de um controlo e orientação da esfera familiar e/ou escolar. Também, num estudo promovido pelo Plano Nacional de Leitura, e com dados de 2006, já revelam que dos jovens entre os 15 e 35 anos de idade, 99,1% acedem à televisão, 79,9% à rádio e 70,4% à internet o que já, à data, indicia a particular importância da internet nesta faixa etária (Silva & Ribeiro, 2013).

Foi fruto da emergência de uma economia criativa, força motriz do desenvolvimento económico atual, como advoga Richard Florida (2003), que encontramos na internet um ambiente privilegiado e incentivador da divulgação e criatividade individual e coletiva. O acesso ao património cultural, a diversidade, o reconhecimento social e a riqueza de experiências, são condições existentes na internet que estimulam a criatividade e consequentemente uma criação de riqueza de bens aparentemente intangíveis (Nicolaci-da-costa, 2011) mas com alguns cuidados pois, como os apontados por Jia Nie e colaboradores (2020) nos estudos sobre a ansiedade experienciada pelo jovem adulto gerada pela separação, mesmo que temporária, do seu *smartphone* (telemóvel inteligente mas ainda sem tradução em português), elucidam bem a usabilidade deste equipamento e a

dependência tida pelo jovem adulto a este tipo de tecnologia (Nie et al., 2020). Owen Barden e Mark Bygroves (2018) corroboram a centralidade atribuída pelo jovem ao seu *smatphone*, afirmando que, em certos casos, o “*smarthphone* poderá interferir na liberdade do seu utilizador” (Barden & Bygroves, 2018, p.529). No entanto, a internet é, para alguns autores, um local onde a manipulação dos utilizadores é conseguida através de inteligência artificial e capaz de prever gestos, atitudes, estados de espírito. O estudo detalhado das preferências, geolocalização, visualizações de sítios da internet, *likes* em aplicações como o *Facebook* ou *Youtube* tornam o utilizador produto para empresas de comércio ou mesmo movimentos de índole política ou partidária, podendo orientar o sentido de voto e gostos pessoais, como defende a professora de Harvard Shoshana Zuboff (Duong et al., 2019; Möllers et al., 2019) num discurso de sentido paralelo ao defendido por Ruivo (2006) sobre a rádio e televisão.

O uso e aproveitamento de uma partilha quase global gerada pela internet, potencia vários modos de divulgação de conteúdos onde a autopublicação merece particular destaque. Mas a internet nem sempre foi vista como um meio de comunicação de resultados benéficos para os seus utilizadores, principalmente os mais jovens. Foi entendida como um meio recreativo onde a informação, potencialmente perigosa e violenta, circulava e onde o anonimato favoreceria o aparecimento de violência e pressão emocional sobre os jovens (Carr, 2010). Com uma posição oposta, David Casacuberta (2019) compreende-a como um meio de comunicação que aloja diversas plataformas como o *Facebook*, o *Twitter* ou o correio eletrónico (e-mail). Servindo-se desses meios as pessoas comunicam entre si fortalecendo ou criando relações interpessoais e sobre elas deverá recair o estudo sociológico. As novas tecnologias são agora capazes de converter em produtores aqueles que, sob as tecnologias tradicionais, tinham um papel de consumidores passivos, ultrapassando assim o estereótipo de que o adolescente é visto pelos adultos, que olham as novas tecnologias digitais como algo esotérico, como “um projeto em construção e que se moldam como argila” (Casacuberta, 2019, p. 75).

Autopublicação

O processo de autopublicação usou inicialmente as impressoras portáteis e veio tomar um lugar de destaque com o uso de plataformas digitais nas quais, de um modo simples e com custos reduzidos, torna possível a divulgação de obras de autores emergentes a um vasto público e virtualmente global.

Com a possibilidade de interagir com o seu público de uma forma direta e sem qualquer tipo de censura, plataformas como o *Wattpad*, *Youtube* entre outras, criam uma dinâmica específica na construção e desenvolvimento de qualquer tipo de criação artística e cultural, mas exigindo, por parte do espetador interveniente, critérios de aferição muito cuidados, pois entre as “obras” publicadas são encontradas com facilidade, muitas sem qualquer cariz cultural ou plagiadas e adulteradas, não esquecendo os perigos gerados pelo uso da internet como os ataques cibernéticos, a desinformação ou a aquisição indevida de dados pessoais. Poderemos afirmar que nestas plataformas pode-se ser fã, ídolo ou os dois em simultâneo. A deteção dos conteúdos alojados na internet tem que ser alvo de uma cuidada análise. Não é conhecida a verdadeira dimensão da informação falsa (*fake news*) que circula na Web e aí reside, embora saibamos que não é um fenómeno exclusivo do presente século e que tem sido alvo de vários estudos, nomeadamente no modo e forma da sua deteção (Roozenbeek et al., 2020; Zhou & Zafarani, 2020). O utilizador deverá ter as competências (*skills*) necessárias para poder avaliar se a informação que absorve é completa, antiquada, fora de contexto, ou resultado de uma tradução não cuidada ou mesmo manipulada (Fitzgerald, 1997). Dentro do processo de autopublicação várias são as aplicações e plataformas usadas como suporte deste propósito. Destacamos *Wattpad*, *Youtube*, *Facebook* e *Instagram* que são consideradas como as redes sociais que ocupam uma posição de destaque na vida dos mais jovens e em particular dos adolescentes (Scolari, 2018).

Wattpad

A plataforma *Wattpad*, criada em 2006 é acedida mensalmente por mais de 60 milhões de utilizadores. Revela-se um espaço preferencial de partilha de narrativas onde a multiculturalidade e a interação estão presentes. Os seus conteúdos têm sido recriados em novos suportes, chegando a serem publicados por editoras de referência onde os seus conteúdos atingem, nalguns casos, volumes de vendas considerados best sellers. Algumas narrativas publicadas na plataforma *Wattpad* serviram e servem de guiões a séries televisivas. Como lugar de escrita não formal, a utilização deste espaço pela juventude é particularmente atrativa favorecendo o feedback e a discussão pelos seus pares, enriquecendo assim o vocabulário e a forma de escrita dos seus autores (Tirocchi, 2018).

Youtube

O *Youtube* é dos média mais presente no dia-a-dia do jovem. Usado para ouvir música, ver espetáculos, obter informações de vária índole, hoje é usado pelas mais diversas instituições como meio de divulgação informativa política, social e cultural. Aproveitando as suas potencialidades, várias universidades servem-se desta plataforma digital para alargar as suas salas de aula a públicos física e culturalmente distantes. Muitos dos seus utilizadores afirmam ter enriquecido as suas competências pessoais fruto da visualização de tutoriais alojados no *youtube*. Estes tutoriais, na sua maioria não provenientes de fontes institucionais, estão a contribuir de uma forma contínua para a construção de uma inteligência coletiva (Castanheira, 2019; Scolari, 2018). Exemplos há em que as obras de alguns *Youtubers* se tornam populares elevando os seus autores para patamares de celebridade não alcançáveis pelos meios tradicionais de divulgação e comércio artístico. O baixo investimento inicial aliado à facilidade de utilização, são elementos-chave para que esta plataforma seja a mais usada na promoção da arte individual e coletiva. O *videoclip*, onde existe uma simbiose da fonografia e vídeo é um exemplo de um processo de divulgação de músicas e canções neste canal digital.

A luta por um maior número de seguidores dos *youtubers* – processo de avaliação de popularidade virtual - fez emergir a profissionalização de produtores de conteúdos que procuram colocar os seus clientes em patamares elevados de celebridades, parecendo haver agora uma desvirtualização do objetivo inicial da criação desta plataforma. A importância do *YouTube* fica reforçada pelo seu uso em processos de aprendizagem de que são exemplo os MOOC's, acrónimo de Massive Open On-line Courses, cujo objetivo passa pela disseminação de conteúdos formativos capazes de substituir ou complementar o ensino tradicional. Em tempo de pandemia COVID-19, este recurso educativo teve um incremento exponencial e poderá ser uma fonte de informação fiável para estudantes e profissionais de saúde (Davidson et al., 2021).

Facebook

Considerada por muitos a rede das redes sociais, foi criada por Mark Zuckerberg em 2004. Cedo foi utilizada por artistas, instituições, cientistas e particulares para a divulgação das suas obras, serviços, trabalhos e investigações. Com um número de utilizadores a nível

global superior a 2,45 mil milhões é, ainda hoje, o meio de excelência para a divulgação de conteúdos. Tem uma estrutura baseada em perfis de utilizadores, onde constam os seus gostos e interesses e tornou-se rapidamente alvo da atenção daqueles que pretendem emitir mensagens, dirigidas quase matematicamente, diminuindo assim o poder mediático dos agentes generalistas.

Tradicionalmente os museus têm sido o veículo de mostra das criações artísticas e com a criação de mostras virtuais, possíveis dado o avanço das tecnologias digitais, os museus encontram um público muito mais amplo e heterogéneo no seio dos seus visitantes. Para além dos seus sítios da internet, quase todos os museus possuem um perfil no *facebook* onde os seus visitantes e seguidores podem deixar as suas questões, opiniões e críticas, podendo também sugerir os seus conteúdos a outros utilizadores. As galerias de arte, movimentos artísticos, grupos musicais e outros agentes de cultura também encontraram eco no *facebook* para a divulgação dos seus interesses e motivações (Expósito et al., 2017).

La aparición de Facebook supuso un hito y un cambio en la mentalidad del artista: subir tu obra de arte a la red da el permiso de ser juzgado y, a su vez, de juzgar la obra de algún otro, pero también de darse a conocer a nivel mundial. (Expósito et al., 2017, p. 1170).

Instagram

Mais recente do que o *Facebook*, esta rede social digital tem por base a divulgação de fotografias por comunidades virtuais. Criada com o objetivo de partilhar fotografias de viagens, com a difusão dos *smartphones* alcançou popularidade entre as camadas mais jovens dos utilizadores das tecnologias digitais, sendo atualmente uma das mais utilizadas pela juventude. No artigo publicado por Garretón, Rihm, & Parra (2019) é sugerido que o Instagram pode favorecer uma ponte entre a arte científica e o público não especialista, democratizando assim o processo artístico no que concerne à proximidade social das instituições artísticas.

Exposições e comércio on-line

O comércio de um modo amplo e o artístico em particular, também sofreu uma mudança de paradigma com o surgimento das tecnologias digitais como nos é demonstrado pela base de

dados *Rhizome ArtBase* que se dedica exclusivamente a obras emergentes de carácter tecnológico e que também fomenta a sua criação e divulgação, intitulando-se como uma plataforma para a recolha, descoberta e leilão de arte. Possui um acervo de um milhão de obras de arte, arquitetura e design de mais de 100.000 autores, sendo considerada a maior base de dados *on-line* de arte contemporânea.

Arte, cultura e videojogos

Os videojogos podem, em si, transferir cultura. Transportando tantas vezes a mitologia para os ecrãs das consolas ou dos computadores, como também a adaptação para desafios intelectuais ou periciais, a adaptação de obras literárias, cinematográficas trazem ao jogador uma maior proximidade e, em alguns casos, também uma interatividade com estes objetos tecnológicos de entretenimento que, a seu modo, criam comunidades sociais virtuais. O que nas décadas de 60 e 70 do século passado eram motivos de análise cuidada, como por exemplo a procura de figuras públicas que poderiam ser encontradas na capa de um álbum discográfico dos Beatles em que o *Sargent Peppers* é exemplo, e como o foi *Onde está Wally*, hoje estas procuras recaem sobre cenas aprimoradas de videojogos onde a visão tridimensional e a realidade aumentada ganham especial relevo (Etlinger & Borém, 2014).

O jogo *Horizon Zero Down* é um sinónimo de uma técnica de desenho detalhado, com um cuidado relacionamento das dimensões e proporções de objetos e personagens, fazem com que os jovens jogadores se envolvam num ambiente que transcende o próprio jogo, levando para um espaço e tempo, e mesmo comunidades e vivências míticas e heroicas em ambientes super-realistas despertando tantas vezes sentimentos de perigo iminente, medo e angústia (Lucci, 2019).

Hoje os videojogos são um fenómeno global e podem conferir contornos viciantes para alguns jovens, razão pela qual a Organização Mundial da saúde, nos seus manuais, já contempla “distúrbios de videojogos”. Confirmando esta inclusão, o estudo de Dinis et al, sobre a relação das competências sociais dos alunos do ensino superior consumidores de videojogos argumenta que “este tipo de entretenimento tem-se apresentado como uma estratégia de *coping* disfuncional no âmbito da redução do stress psicológico e da fuga à vida real” (Dinis et al., 2018, p. 133)

Os videogames são cada vez mais exigentes no que concerne a recursos de processamento e mormente nas velocidades de comunicação tão necessárias à transferência de informação entre os seus utilizadores contribuindo para um crescente investimento em novos processos de transmissão de dados (*upload* e *download*).

Rede 5G

A interconectividade alicerçada nas tecnologias de informação, ganha uma nova dimensão com o emergir do padrão tecnológico 5G. Este padrão, ainda não explorado em toda a sua dimensão, permitirá o aumento da segurança dos dados que nela circulam principalmente através de dispositivos móveis, diminuirá drasticamente o consumo de energia, contribuindo para uma sustentabilidade energética e facilitará a computação de algoritmos mais elaborados e tão necessários à aplicação da inteligência artificial e à interligação dos dispositivos conducentes ao que, de uma forma mais ampla é denominado de "internet das coisas" (IoT). Para além destas características, a tecnologia 5G guarda uma franja destinada exclusivamente às comunicações críticas, onde a possibilidade de erro é remota, e é destinada à comunicação de atos médicos ou cirúrgicos feitos à distância. Irá também revolucionar a transmissão de conteúdos televisivos aproximando-os de um controlo em tempo real por parte do utilizador final. Com o aumento das tecnologias digitais e também da dependência de todos os setores de atividade das TIC, urge dotar os cidadãos de competências digitais (ONU, 2015).

Literacia Digital

A literacia digital é fundamental para que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) sejam usadas em toda a sua plenitude. As TIC, são um meio de interação indispensável ao cidadão do século XXI. A sua erradicação um objetivo das sociedades ocidentais espelhadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) especialmente no que concerne ao ODS4 – Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Há que ter em conta, no uso desta rede, critérios de segurança entre os seus utilizadores, a supervisão dos educadores às matérias acedidas pelos mais jovens, à criptografia

usada nas ligações mais críticas, passando pelo crivo da veracidade e idoneidade dos conteúdos e autores. O utilizador das redes digitais deverá ter uma postura crítica face aos conteúdos e origens da informação. A este propósito a União Europeia em 1999 lançou o programa *Safer Internet* a ser implementado em todos os países que dela fazem parte e onde Portugal está presente através do programa *SeguraNet* (Ramos & Espadeiro, 2016).

Internet Arte e Cultura

A internet tem-se revelado, principalmente para os jovens, um local onde poderão encontrar respostas a questões tão vastas como aquelas que emergem da necessidade de conhecimento e da sua própria curiosidade (Rodrigues & Rodrigues, 2011). É neste espaço que se podem efetuar visitas virtuais a museus, conhecer a obra e biografia de autores e até interagirem na elaboração de obras artísticas (Casells, 2001). O exemplo dado pela participação de mais de um milhão de internautas das mais variadas nacionalidades e espetros sociopolíticos, na criação de um *graffiti* virtual num lapso de tempo limitado, espelha as possibilidades dadas pela internet à criação coletiva (GlobalNews, 2017).

Os jovens ao partilharem os seus filmes e fotografias estão a contribuir individualmente numa arte coletiva que paradoxalmente parece isolá-los fisicamente dos seus pares. O espaço internet é usado pelas camadas mais jovens da população como um espaço lúdico, de lazer e de socialização onde se cruzam valores, crenças e tradições, criando assim um modelo de cultura, denominada cibercultura, definida investigadores recentes e realçada por Santos como como

[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrónica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70 (Santos, 2009, p. 5659).

Esta interação foi o embrião do movimento artístico *Net.art*, termo nascido numa mensagem de correio eletrónico e que se tornou viral na última década do século XX, dando nome também a um movimento plástico que se servia de *browsers*, *scripts*, linguagem de programação de computadores, motores de busca entre outras, como ferramentas de criação de arte processo este oposto às formas mais tradicionais de arte (Fourmentraux, 2011).

Internet em tempo de pandemia COVID-19

A internet usada como meio de comunicação mostrou-se fundamental como suporte de comunicação dos cidadãos em tempo de confinamento físico gerado pela COVID-19. O convívio por videochamada que procuraram aproximar famílias e amigos, o teletrabalho, as notícias e a partilha de arte foram e são uma constante. Seria interessante que, num período pós pandemia, fosse estudada a participação dos utilizadores da internet em eventos de arte e cultura dando assim continuidade ao estudo iniciado em 2001 e elaborado por DiMaggio, Hargittai, Neuman e Robinson no qual concluem haver uma maior frequência dos internautas na participação em espetáculos, cinema e práticas desportivas, quando comparados com indivíduos não utilizadores da internet ((Casells, 2001).

Conclusão

A internet representa, na sociedade atual, um eixo gravitacional da comunicação alicerçado na evolução tecnológica e alavancará o processo BYOD (*Bring Your Own Device*), para uma variedade de situações, eliminando não só barreiras políticas, geográficas e linguísticas, mas também incrementando a compreensão e apreensão culturais por via da utilização e expansão da realidade aumentada e inteligência artificial. Deverá, no entanto, ser dada especial atenção para o fato de que um esbater de fronteiras possa complementar os modelos tradicionais de aprendizagem e absorção cultural como poderá ser exemplo o turismo cultural ou a mobilidade estudantil em todas as suas vertentes. Alicerçou a comunicação entre populações pela transmissão de espetáculos e criação de obras coletivas em que os atores se encontravam fisicamente distantes, mas virtualmente próximos, dando mais expressão ao “Roteiro para Cooperação Digital” anunciado a 11 de junho de 2020 pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2020) que propõe orientações com o sentido de, entre outras, “atingir a conectividade universal até 2030, para que todos tenham acesso seguro e barato à internet” (ONU, 2020, p. 23). Com as tecnologias digitais, o padrão que governava a interação de produtores e consumidores de cultura sofreu uma erosão capaz de esbater a fronteira entre estes dois agentes de cultura contribuindo para o fortalecimento do Cidadão Global, qual agente multicultural que possa ser agente mobilizador social e da promoção da literacia digital.

Referências

- Araujo, T. O. (2020). Tecnologias móveis na educação: reflexões e práticas. *LínguaTec*, 5(1), 59–80. <https://doi.org/10.35819/linguatec.v5.n1.3352>
- Augusto, V. R. de G. (2015). *A rádio portuguesa enquanto fenómeno cultural popular. Análise comparativa entre os programas "Rock em Stock" (1979) e "Portugália" (2002)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/20380>
- Azevedo, G., & Lucas, P. (2005). Muito barulho por nada ? Flash Mobs como forma de coesão social e apropriação do espaço urbano. *Contemporânea*, 3(1).
- Barden, O., & Bygroves, M. (2018). 'I wouldn't be able to graduate if it wasn't for my mobile phone.' The affordances of mobile devices in the construction of complex academic texts. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(5), 521–531. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1322996>
- Carr, N. (2010). *The shallows : How the internet is changing the way we think, read and remember*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=707558&site=eds-live>
- Casacuberta, D. (2019). Juventud y medios digitales: entre la inmunitas i la communitas. *Revista de Estudios de Juventud*, 102, 69–81. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Casells, M. (2001). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Oxford University Press.
- Castanheira, C. A. (2019). Youtube. In J. E. Franco & J. Jardim (Eds.), *Empreendipédia - Dicionário de Educação para o Empreendedorismo | Entrepreneurship Education Dictionary* (pp. 756–757). Gradiva.
- Coelho, W. D. N. B., & Coelho, M. C. (2015). Prejudice and discrimination beyond the classroom: sociability and Youth culture in the school environment. *Revista Do Instituto de Estudos Brasileiros*, 2015(62), 32. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i62p32-53>
- Davidson, P. M., Lin, C. J., Beaman, A., Jackson, D., Reynolds, N. R., & Padula, W. V. (2021). Global digital social learning as a strategy to promote engagement in the era of COVID-19. *Journal of Clinical Nursing*, 30(15–16), 2366–2372. <https://doi.org/10.1111/jocn.15776>
- Di Felice, M. (2013). Ser redes: o formismo digital dos movimentos net- ativistas. *Matrizes*, 7(2), 49–71. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v7i2p49-71>
- Dinis, A., Fernandes, F., Azevedo, G., Silva, M., & Matos, M. (2018). Videojogos e competências sociais no ensino superior. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 1, 129–154.
- Duong, R., Delput, P., & Schuurman, R. (2019). *Shoshana Zuboff em capitalismo de vigilância*. Vpro Documentary.
- Escola, J. (2020). Ensinar e aprender: Desafios no período Covid em Portugal. *Revista de Educação Ciências e Matemática*, 10(3), 87–103.
- Etlinger, S. A., & Borém, F. (2014). Além da música: repensando Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band / Beyond the music: rethinking Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band. *Per Musi*, 30, 43–52. <https://doi.org/10.1590/S1517-75992014000200007>

- Expósito, V. I., Rodríguez, P. Á., & Barrau, A. N. (2017). Comunicación y divulgación de contenidos artísticos a través de las Redes Sociales: Facebook y Twitter. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 23(2), 1161–1178. <https://doi.org/10.5209/ESMP.58038>
- Fitzgerald, M. A. (1997). Misinformation on the Internet: Applying Evaluation skills to online information. *Emergency Librarian*, 24(3). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ538037&site=eds-live>
- Florida, R. (2003). Cities and the creative class. *City & Community*, 2(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/1540-6040.00034>
- Fourmentraux, J.-P. (2011). Net art. *Communications*, 88(1), 113. <https://doi.org/10.3917/commu.088.0113>
- Garretón, M., Rihm, A., & Parra, D. (2019). #Default #Interactiveart #Audienceexperience: Learning from the visual analysis of content shared on Instagram. *The Web Conference 2019 - Companion of the World Wide Web Conference, WWW 2019*, 791–798. <https://doi.org/10.1145/3308560.3316453>
- GlobalNews. (2017). *Mais de um milhão de pessoas participaram de "criação coletiva" na internet*. Globo. <https://g1.globo.com/globonews/estudio-i-video/mais-de-um-milhao-de-pessoas-participaram-de-criacao-coletiva-na-internet-5812987.ghtml>
- Hendy, D. (2000). *Radio in the global age*. Polity Press.
- Ianni, O. (1994). Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, 8(21), 147–163. <https://doi.org/10.1590/s0103-40141994000200009>
- ITU. (2021). Measuring digital development facts and figures 2021. In *ITU Publications*. [https://www.itu.int/en/mediacentre/Documents/MediaRelations/ITU Facts and Figures 2019 - Embargoed 5 November 1200 CET.pdf%0Ahttps://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx](https://www.itu.int/en/mediacentre/Documents/MediaRelations/ITU_Facts_and_Figures_2019_-_Embargoed_5_November_1200_CET.pdf%0Ahttps://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx)
- Lucci, A. (2019). Horizon Zero Down e Detroit Become Human : filosofia dei media , narrazioni videoludiche e fantascienza. *Philosophy Kitchen*, 10, 159–171.
- Mendes, A. M. C. (2016). *Comunidades de marca e meios sociais: o caso da rádio no Facebook* [Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas]. <http://hdl.handle.net/10400.5/13534>
- Möllers, N., Wood, D. M., & Lyon, D. (2019). Surveillance capitalism: An interview with Shoshana Zuboff. *Surveillance and Society*, 17(1–2), 257–266. <https://doi.org/10.24908/ss.v17i1/2.13238>
- Nicolaci-da-costa, A. M. (2011). O talento jovem, a internet e o mercado de trabalho da "economia criativa." *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 554–563.
- Nie, J., Wang, P., & Lei, L. (2020). Why can't we be separated from our smartphones? The vital roles of smartphone activity in smartphone separation anxiety. *Computers in Human Behavior*, 109, 106351. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106351>
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0.? Pattern Recognition. <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- ONU. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- ONU. (2020). *Roadmap for digital cooperation*. https://www.un.org/en/content/digital-cooperation-roadmap/assets/pdf/Roadmap_for_Digital_Cooperation_EN.

- Papacharissi, Z., & Rubin, A. (2010). Predictors of Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(2), 175–196. <https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4402>
- Ramos, J. L., & Espadeiro, R. G. (2016). *Estudo de avaliação de impacto do projeto Seguranet*. DGE – Direção Geral de Educação. <http://hdl.handle.net/10174/20382>
- Rodrigues, I., & Rodrigues, L. (2011). A influência da internet na vida da criança, jovens e adolescentes. *Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa Comunicação FBN 2011*.
- Roozenbeek, J., van der Linden, S., & Nygren, T. (2020). Prebunking interventions based on the psychological theory of "inoculation" can reduce susceptibility to misinformation across cultures. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 1(2), 1–23. <https://doi.org/10.37016//mr-2020-008>
- Ruivo, M. (2006). *Repensar a televisão: Uma visão positiva sobre o papel da televisão como elo social, veículo de cultura e espaço de lazer*. Labcom.Ubi.Pt.
- Santos, E. (2009). Educação online para além da EAD: Um fenómeno da cibercultura. *Actas X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5658–5671). Braga: Universidade Minho. www.docenciaonline.pro.br
- Scolari, C. (Ed.) (2018). *Teens, media and collaborative cultures : Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>
- Silva, A. S., & Ribeiro, M. J. (2013). O Serviço Público de comunicação social como recurso da política cultural. A experiência portuguesa, 2002-2012. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 1, 183–205. <https://doi.org/10.21814/rlec.15>
- Soares, I. de O. (1993). Prioridades da educação. *Comunicação & Educação*, 6, 22–28.
- Tirocchi, S. (2018). Wattpad. In C. Scolari (Ed.), *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting Teens' transmedia skills in the classroom* (1st ed., p. 93). Transliteracy.
- Zaffino, E. (2018). Informação e massificação: Il deficit educativo. Eravamo davvero pronti? *Derecom*, 25, 117–126. <https://www.eumed.net/rev/reea/enero-20/actitud-aprendizaje-ingles.html>
- Zhou, X., & Zafarani, R. (2020). A survey of fake news: Fundamental theories, detection methods, and opportunities. *ACM Computing Surveys*, 53(5). <https://doi.org/10.1145/3395046>

MEDIAÇÃO E COMUNICAÇÃO INTERCULTURAIS COM PROFISSIONAIS DE SAÚDE

INTERCULTURAL MEDIATION AND COMMUNICATION WITH HEALTH PROFESSIONALS

Emília Coutinho

Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu, Portugal
Health Sciences Research Unit: Nursing (UICISA: E) Nursing School of
Coimbra (ESENfC), Portugal
ecoutinhoessv@gmail.com

Eva Vallescar

Atlanta Association of Interpreters y Translators (AAIT), United States
evallescar@gmail.com

Diana Palanca

Easytechwomen, Portugal
diana@easytechwomen.com

Resumo: O novo perfil do cliente etnocultural diverso exige competências interculturais dos profissionais de saúde. O objetivo deste estudo foi rever a formação dos futuros profissionais de saúde na perspetiva da comunicação e mediação intercultural. Partiu-se da ideia central de contrastar a proximidade entre a formação teórica e o desenvolvimento prático dos profissionais de saúde, no âmbito da comunicação e mediação interculturais, em três cenários distintos de formação: Estudantes e profissionais de enfermagem, Programa de Mentoria, Intervenção e comunicação no campo da saúde em situações de risco e de pandemia. Para este objetivo, adotou-se uma metodologia qualitativa, de abordagem fenomenológica-hermenêutica. As principais chaves de análise foram a revisão da Unidade Curricular

de Enfermagem Transcultural e Mediação Intercultural e a sua lecionação; a recolha dos diálogos com estudantes, os profissionais de saúde e os clientes e, também, a observação participante nas diversas experiências. Os resultados deste estudo enquadram-se nas três grandes modalidades de mediação intercultural: A lecionação da unidade curricular de enfermagem transcultural e mediação intercultural como forma de mediação intercultural preventiva; o programa de mentoria como forma de mediação intercultural criativa ou transformadora; os contactos e trabalhos dos profissionais de diferentes equipas em missões internacionais em situação de crise humanitária como mediação intercultural de intervenção reabilitadora. Conclui-se que a comunicação e mediação interculturais exigem uma formação sólida de todos os cidadãos e, particularmente, dos profissionais de saúde que devem estar preparados para gerir adequadamente diferentes tipos de contextos e situações. A prática intercultural monitorizada é o que os poderá levar à proficiência.

Palavras-chave: mediação intercultural; enfermagem transcultural; comunicação intercultural; formação intercultural; étnico-cultural.

Abstract: The new profile of the ethnoculturally diverse client demands intercultural competencies from health professionals. The aim of this study was to review the training of future health professionals from the perspective of intercultural communication and mediation. The main idea was to contrast the proximity between theoretical training and practical development of health professionals in the field of intercultural communication and mediation in three different training scenarios: Students and nursing professionals, Mentoring Programme, Intervention and communication in the field of health in risk and pandemic situations. For this purpose, a qualitative methodology with a phenomenological-hermeneutic approach was adopted. The main keys of analysis were the review of the Curricular Unit of Transcultural Nursing and Intercultural Mediation and its teaching; the collection of dialogues with students, health professionals and clients, and also participant observation in the different experiences. The results of this study fall within the three major divisions of intercultural mediation: the teaching of the transcultural nursing and intercultural mediation curricular unit as a preventive intercultural mediation; the mentoring programme

as a creative or transformative intercultural mediation; the contacts and work of professionals from different teams in international missions in humanitarian crisis situations as intercultural mediation of rehabilitative intervention. It is concluded that intercultural communication and mediation require a solid training of all citizens and particularly of health professionals who must be prepared to adequately manage different types of contexts and situations. Monitored intercultural practice is what may lead them to proficiency.

Keywords: intercultural mediation; cross-cultural nursing; intercultural communication; intercultural training; ethno-cultural.

Introdução

O fluxo mundial migratório tem diferentes impactos nas nações e continentes. O World Migration Report (2020, 54) apresenta uma visão ampla das características e do desenvolvimento deste fenómeno nas regiões de África, Ásia, Europa, América Latina e Caraíbas, América do Norte e Oceania. Em Portugal, a população estrangeira residente tem vindo a aumentar pelo quinto ano consecutivo, registando atualmente 662.095 cidadãos, o valor mais elevado desde que há registos no país (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2021).

Neste contexto multicultural, ser culturalmente competente é uma exigência e um desafio para todos os cidadãos nacionais e estrangeiros requerendo uma compreensão prática do significado da interação/comunicação/mediação intercultural. Todos os cidadãos beneficiariam da abertura e formação em mediação intercultural, como peça chave para o desenvolvimento das suas múltiplas interações e intervenções profissionais.

Este trabalho centra-se na formação teórico-prática dos profissionais de saúde na perspectiva da comunicação e mediação intercultural. Com o objetivo de capacitar os futuros profissionais de saúde para a comunicação e mediação intercultural, apresentamos a contextualização teórica: A) As linhas básicas orientadoras da formação em comunicação e mediação intercultural para profissionais de saúde B) A reflexão sobre a experiência vivida no âmbito da investigação desenvolvida, lecionação e intervenção C) O quadro de referência para a prática comunicativa no contexto da mediação intercultural. Apresentamos também a metodologia, Resultados e Conclusões.

Contextualização teórica

A) As linhas básicas orientadoras da Formação em Comunicação e Mediação Intercultural para os Profissionais da Saúde

Na perspetiva da globalização e dos fluxos migratórios, o conhecimento e a formação intercultural são, muitas vezes, descuidados nos estudos, formação e práticas profissionais em geral.

O comportamento humano não pode ser olhado sem considerar a diversidade como fator constitutivo. Essa diversidade assenta num espectro de variações humanas que segundo Daft (2008) e MacDonald (2005), podem desdobrar-se em primárias e secundárias. As primeiras são inatas, persistem ao longo da vida, são profundas e relacionadas com as secundárias. Estas últimas vinculam-se com o grupo profissional de pertença, podem ser adquiridas ou modificadas através da educação e formação, local de residência, crenças religiosas, classe social, estado civil, etc.

A abordagem da diversidade dos migrantes, no âmbito da saúde, requer a atenção necessária para a aproximação, o estabelecimento da relação, a comunicação e o acompanhamento, constituindo as interações a chave principal, em que o conhecimento do conceito, princípios e modalidades da mediação intercultural (Giménez, 1997; 2014) são fundamentais.

Conceito de Mediação Intercultural

Segundo Giménez (1997, p. 12) a mediação intercultural é uma

“Modalidade de intervenção de terceiras partes, em e sobre situações sociais de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do outro e da aproximação das partes, a comunicação e a compreensão mútua, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, e a regulação de conflitos, a adequação institucional entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados”.

Outras orientações a considerar na Formação em Comunicação e Mediação Intercultural são os tipos de mediação intercultural, sintetizados pela AEP Desenvolupament Comunitari (AEP, 2002).

Princípios de mediação intercultural (Giménez, 1997, 2014)

1. Voluntariedade

2. Confiança
3. Ajuda às partes
4. Neutralidade, Imparcialidade, Equidistância
5. Coprotagonismo das partes
6. Todos Ganham
7. Legitimação

Modalidades de Mediação intercultural

A AEP (2002, p. 98-120) citando Cohen-Emerique e Giménez apresentaram de forma esquematizada e muito prática as seguintes modalidades da mediação intercultural.

- a) Mediação como *intermediação cultural*, em situações em que não existe conflito, mas sim dificuldade de comunicação e compreensão entre pessoas com códigos culturais diferentes. É facilitadora da comunicação - MEDIAÇÃO PREVENTIVA.
- b) Mediação como *processo criador*, processo intencional, com um termo inicial e final, que visa uma transformação das normas, ou a criação de novas normas e para forjar novas relações entre as partes. Promove a MEDIAÇÃO CRIATIVA OU TRANSFORMADORA.
- c) Mediação como *intervenção*, para conseguir acordo, conciliar ou reconciliar as pessoas, ou as partes, quando há conflito de valores. Releva a MEDIAÇÃO REABILITADORA.

Em mediação é importante considerar as atitudes, comportamentos, capacidades ou habilidades e o desenvolvimento de competências interculturais: conhecimento cultural, consciência cultural e sensibilidade cultural.

Conhecimento intercultural - aspecto crítico básico para a compreensão intercultural. Refere-se a um nível superficial de familiaridade com as características, os valores, as crenças e os comportamentos culturais sem o qual não se pode fazer uma efetiva apreciação cultural.

Consciência intercultural – desenvolve-se a partir do conhecimento cultural e à medida que a pessoa compreende e aprecia a cultura a partir da sua interioridade. Pode ser acompanhada de mudanças no comportamento e atitudes da pessoa que realiza a aprendizagem cultural, adquirindo maior flexibilidade e abertura.

Sensibilidade intercultural - um produto natural da consciência que se vai adquirindo gradualmente. Capacidade para analisar situações, contextos e comportamentos culturalmente enraizados e ser hábil para reagir perante os mesmos de forma apropriada, sem transportar as suas próprias interpretações (bom/mau, correto/incorrecto), já culturalmente condicionadas. Esta sensibilidade é desenvolvida pelo cruzamento do conhecimento com a consciência.

Para além das linhas gerais da mediação intercultural devem também considerar-se as linhas específicas, a ter em conta pelos Profissionais da Saúde.

Linhas específicas da Mediação intercultural para profissionais da saúde

A compreensão aprofundada da mediação intercultural, na perspetiva da comunicação e da interação, é uma necessidade de todos os profissionais: educadores, investigadores, gestores ... e profissionais de saúde.

No âmbito da saúde e dos cuidados, a mediação intercultural deve ser implementada como medida para a melhoria da resposta hospitalar e comunitária no atendimento dos clientes dos mais diversos grupos étnico-culturais, sendo uma linha de formação básica para os profissionais de saúde (Olympic Training & Consulting Ltd, 2016; Verrept & Coune, 2017).

Estes profissionais, frequentemente, perante um público socio-cultural e etnicamente diverso, vêem-se obrigados a:

1. Ser intérpretes, linguísticos e culturais
2. Ser facilitadores e mediadores para pedir e disponibilizar informação ou esclarecer mal-entendidos culturais
3. Gerir conflitos e barreiras culturais
4. Coordenar atividades e acompanhar os clientes
5. Salvar o segredo e confidencialidade dos clientes
6. Proteger os direitos dos clientes
7. Adquirir e improvisar estratégias (gradualmente) de aproximação aos clientes em situações variadas.

Uma tradução apenas de carácter linguístico é insuficiente. Durante a interação, o profissional de saúde deve compreender a transmissão linguística e cultural dos problemas emergentes, assim

como conseguir exprimir a sua compreensão e prover a sua interpretação. Contudo, durante o encontro, será necessário o intérprete para capturar a expressão emocional dos clientes e dos profissionais no contexto dos sistemas médicos e ajudar a aceitação e compreensão (Baraldi & Gavioli, 2007).

Nesta perspetiva, também pode ser útil considerar o Modelo de Trabalho Facial (Merkin, 2018) em contextos multiculturais, um modelo para gerir a comunicação e os mal-entendidos transculturais associados a diferentes tipos de valores culturais, muitas vezes relacionadas com a “defesa do rosto”, termo característico das sociedades orientais, tendo como equivalente a defesa do prestígio social, nas sociedades ocidentais. O estudo de Souza (2016) é um exemplo prático da aplicação deste modelo, que envolveu 458 praticantes de 25 países.

Trata-se não só de traduzir e interpretar, mas de adentrar-se na forma de racionalidade prática dos clientes, isto é, nas formas de fazer, gerir a vida, resolver situações, nos valores e posicionamento adotados (Vallescar, 2003).

B) A reflexão sobre a experiência vivida no âmbito da investigação desenvolvida, da lecionação e da intervenção (Enfermagem transcultural e Mediação intercultural).

O contexto familiar alargado com a convivência de pessoas de diferentes origens étnicas e culturais suscitou o interesse pela compreensão da interação e das diferentes perspetivas que se apresentavam.

Decorrente de uma década de experiência profissional na área da saúde materna e obstétrica, estudou-se o significado atribuído ao cuidado na perspetiva do cuidador e da pessoa cuidada, estabelecendo-se contactos mais estreitos e profundos com mulheres de diferentes origens étnico culturais e com os profissionais de saúde que interagem com elas, dando assim foco ao corpo da investigação, desenvolvida nas linhas a) Estudo de investigação etnográfica: “Uma perspetiva cultural de cuidar no parto” e b) Estudo quantitativo transversal “Vigilância de gravidez e perceção do cuidado cultural em enfermagem: estudo em mulheres imigrantes e portuguesas”, utilizando a Escala de Perceção em Cuidados Culturais de Parreira (Coutinho, 2021). Em posteriores investigações qualitativas relacionadas com os cuidados de saúde na maternidade envolveram-se mulheres oriundas de 21 países, aquando da consulta de revisão pós-parto ou de

saúde infantil, nos cuidados de saúde primários, em dois distritos de Portugal (Aveiro e Viseu), investigações essas nas quais foram utilizados diferentes tipos de recursos de investigação e envolvidos estudantes de mestrado em enfermagem de saúde materna e obstétrica bem como estudantes de licenciatura em enfermagem (Coutinho, 2021).

No que se refere à experiência na lecionação, é de referir que a comunidade académica do ensino superior envolve diferentes atores, estudantes, docentes e não docentes. A mediação, nas suas variadas formas, torna-se uma ferramenta chave para gerir diferentes tipos de situações, a nível intra e extra academia.

A lecionação e a prática da mediação intercultural na Unidade Curricular de Enfermagem Transcultural e Mediação Intercultural (ETMI), associada ao Programa de Mentoria, acarretou um maior enriquecimento e compromisso por parte dos participantes.

No contexto de Pandemia, muitos estudantes e as suas famílias viram-se em situações de precariedade económica e grande vulnerabilidade. Sentimos, enquanto comunidade educativa, a necessidade de unir esforços, percebendo-se a grande sensibilidade da academia para procurar meios de apoio que permitissem salvaguardar algumas das suas necessidades mais elementares, e em benefício especial aos estudantes autóctones e migrantes. Todo este movimento despoletou muitas questões e fez com que se aprofundassem estratégias para fortalecer o compromisso dos estudantes com as pessoas e a comunidade local.

A Enfermagem Transcultural e Mediação Intercultural (ETMI) é uma UC fundamental, dos tempos atuais, na qual se integrou o programa curricular da Escola Superior de Saúde de Viseu (Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu, 2021), do Politécnico de Viseu. Ao longo de quatro anos de lecionação (de 2017 a 2020), foram desenvolvidas várias atividades que criaram experiências marcantes nos estudantes.

A unidade curricular referida pretende que o estudante seja capaz de: identificar modelos de suporte aos cuidados culturais de saúde na perspetiva da formação e mediação intercultural; e reconhecer a importância e as estratégias para a aquisição de competências interculturais, as quais tenham um carácter transformador de vida.

Alguns dos conceitos chave trabalhados na EMTI são enfermagem transcultural, etnoenfermagem, cuidados culturais, cuidado culturalmente competente através de diferentes modelos: Modelo Sunrise da diversidade e universalidade Cultural de Madeleine Leininger e modelos de Competência Cultural de Campinha-Bacote;

Giger e Davidhizar; Lary Purnell; Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural de Milton James Bennett; e modelos de mediação intercultural: Modelo de Harvard de Fisher-Ury; Modelo Transformativo de Bush e Folger; Modelo Circular-narrativo de Sara Coob, e modelo da Metodologia multifatorial Pessoa/Situação/Cultura de Carlos Giménez Romero.

Naturalmente, é abordado o conceito de enfermagem transcultural bem como a sua evolução associada às dificuldades, técnicas e desafios colocados no âmbito da sociedade multicultural portuguesa. Isto vê-se enriquecido através de um leque de experiências variadas, leitura e análise de textos, resolução de problemas/gestão de casos baseada na prática de enfermagem transcultural e mediação intercultural, com recurso a técnicas interativas, role playing, pesquisa individual ou de grupo, exposição participada oral e direta e filmes, e outro tipo de recursos pedagógicos propostos aos estudantes, casos/exercícios de aula, análise de conflitos, revisão ao fim do dia.

A aprendizagem direta e significativa assim como o autoco-nhecimento por parte do estudante são aspetos muito valorizados para uma melhor compreensão e perspetiva de outras pessoas e culturas.

Este processo é acompanhado de forma pessoal, mas também com a implementação de outros recursos de avaliação. Tem sido particularmente importante o envolvimento dos estudantes em alguns projetos, como a conceção e realização de um pequeno vídeo de sensibilização para a prevenção da pandemia (ESSV Iniciativa) e várias ações de voluntariado.

Também a apresentação e divulgação dos seus trabalhos de enfermagem transcultural e mediação intercultural pelas restantes Unidades Orgânicas desta instituição, que aconteceu antes de se instalar a pandemia em Portugal, com o ciclo de seminários (Figura 1) em que ainda foi possível participarem revela o compromisso dos estudantes com a comunidade em que se inserem e como também podem colaborar no processo de transformação social, para além da sua própria transformação.

CICLO DE SEMINÁRIOS TEMÁTICOS

“VIOLÊNCIA E GÉNERO, NÃO DISCRIMINAÇÃO, TOLERÂNCIA CULTURAL E INTERCULTURALIDADE”

Sessões	Data	Local: Unidade Orgânica	Temáticas	Apresentadores
1	17.10.2019	ESSV	O caminho para a	Maria Francisca Marques Gil
2	27.11.2019	ESTGL	interculturalidade.	Mariana Santos Rodrigues
3	29.01.2020	ESEV	Análise ao filme	Raquel Pais Ramos
4	26.02.2020	ESTGV/ESAV	“Que mal fiz eu a Deus?”	Sara Patrícia Gomes Santos Emília Coutinho
5	25.03.2020	ESSV/ESEV	Respeito pelo	Kátia Damas Ferro
6	08.04.2020	ESTGL	outro e não	Leandro Filipe Lopes Correia
7	29.04.2020	ESTGV/ESAV	discriminação. Análise ao filme “Ninguém Nasce Racista”	Lénia Sorala Marques Correia Scares Gomes Maria Silva Loureiro Tatiana Cruz Soares Emília Coutinho
8	21.05.2020	ESEV/ESSV	Violência de	Ana Catarina Pereira Gaspar
9	27.05.2020	ESTGL	género. Análise ao	Bárbara Inês Madeira dos Santos
10	03.06.2020	ESTGV/ESAV	filme “A Flor do deserto”	Carlota Inês Simão Oliveira Filipa da Cunha Silva Francisca da Fonseca Marta Emília Coutinho

Horário das Sessões: 17.30 às 18.30

IDONEIDADE CIENTÍFICA: CTC da ESSV

INSCRIÇÕES EM essv.ipv.pt

COMISSÃO ORGANIZADORA

.SPECULA;
.PV+ INCLUSÃO;
CLAIM POLITÉCNICO DE VISEU, Estudantes envolvidos na formação: da ESSV no ano letivo de 19/20, da ESTGL no ano letivo de 20/21., e da ESEV no ano letivo de 21/22;
Observatório Nacional de Violência e Género;
Alto Comissariado para as Migrações (ACM);
Rede de Ensino Superior em Mediação Intercultural (RESMI);
Sigma Theta Tau International - Capítulo Phi Xi.

COMISSÃO CIENTÍFICA

.SPECULA;
.PV+ INCLUSÃO;
CLAIM POLITÉCNICO DE VISEU.

Será emitido certificado de presença

Figura 1: Programa do Ciclo de Seminários, ESSV - Politécnico de Viseu, ano letivo 2019-2020.

Com o intuito de capacitar os estudantes para a interculturalidade, desenvolverem uma maior sensibilidade e compreensão com a diversidade cultural, os mesmos são incentivados a pesquisarem e conectarem-se com o Programa de Mentoria do Alto Comissariado para as Migrações – Programa Mentores para Migrantes. Esta também é uma forma de trabalhar holisticamente e em contexto com diferentes realidades (tráfico de seres humanos, migrações, organizações comunitárias de recolha de bens, estudantes recém-chegados...).

Apesar de ser uma unidade curricular de opção, ETMI é requerida pela grande maioria dos estudantes que valorizam estas características, pois estes programas formativos não se encontram com facilidade em enfermagem.

Uma experiência interessante e que suscitou o debate muito participado por parte dos estudantes prendeu-se com a clarificação de conceitos como o do racismo e o debate de experiências pessoais e familiares vivenciadas em que reações de oposição e rejeição aberta ficaram claramente manifestas entre os estudantes. Após diálogos orientados com reflexão pessoal e de grupo verificou-se uma certa mudança e mais compreensão para a forma de olhar para os migrantes. A apresentação de relatos de vivências pessoais ajudou a esbater ideias mais preconceituosas e a desenvolver sentimentos mais recetivos e brandos para com as pessoas diversas e as suas experiências de vida.

Os estudantes revelaram vontade de conhecer outras culturas, valores, crenças, práticas e rituais. Este conhecimento torna-os mais conscientes e permite-lhes desenvolver uma componente prática que lhes será bastante útil enquanto futuros profissionais de saúde.

Verificámos ainda a valorização, por parte dos estudantes, de testemunhos de profissionais de saúde que trabalham em contextos multiculturais.

Através das sondagens iniciais sobre as motivações para a escolha desta unidade curricular, por parte dos estudantes, citamos algumas ideias expressas em alguns anos "Curiosidade; interesse; gosto de aprender diferentes visões do mundo; preparação para lidar com pessoas culturalmente diversas; saber como agir; identificar-se com a UC; oportunidade para aumentar o conhecimento; permitir o futuro desenvolvimento profissional; capacitação para o atendimento nos processos de doença; desenvolver um cuidado culturalmente sensível e congruente; ser uma mais-valia para a abordagem ao cliente; ser uma oportunidade para aprender algo novo, saber enfrentar e lidar com diversas situações; conseguir fazer com que todas as pessoas se sintam bem independentemente da sua origem cultural, e que possam vir a sentir que são igualmente cuidadas e que têm as mesmas oportunidades de cuidados; aprender a mediar da melhor forma com cada pessoa qualquer que seja a sua etnia, religião, ou raça; preparar-se para desenvolver a profissão noutros países; aprender mais sobre os valores do cuidar, expressão, crenças de saúde e padrão de comportamento de culturas diferentes da nossa; prestar cuidados que respeitem a dimensão cultural".

Os estudantes revelam consciência cultural, bem como a necessidade e preocupação em aumentarem o seu conhecimento e

competência cultural. Esta compreensão é uma mais-valia não só para a sua prática profissional futura como para os seus potenciais clientes. Entendem, portanto, que esta unidade curricular é uma componente essencial nos dias de hoje, sendo necessária a todos os estudantes.

Entre os temas mais vezes citados e escolhidos pelos estudantes encontram-se o racismo, a xenofobia, a discriminação, a violência, a igualdade de género, a mutilação genital feminina e, o tráfico de seres humanos, temas que comumente trabalham em grupo através da seleção e análise de um filme e de artigos científicos específicos.

Trabalhou-se a conexão entre a unidade curricular e o Programa de Mentoria (IPV, 2021). Institucionalmente foram criadas as condições para o desenvolvimento do Programa de Mentoria e do seu alargamento através de diversos canais.

O Programa de Mentoria é um reflexo na melhoria da cultura académica dos estudantes das diferentes Unidades Orgânicas da instituição. Este projeto nasceu com um grupo de estudantes em contexto de investigação que quis compreender como é que estudantes, docentes e não docentes se sentiam na academia.

A criação e desenvolvimento do Programa de Mentoria permitiu encetar ações de voluntariado e solidariedade, em estreita ligação com o Grupo de Missão para a Inclusão e em parceria com outras instituições de solidariedade social, como o Banco alimentar contra a fome, a Cáritas diocesana e em várias campanhas nomeadamente "Há fome por detrás da máscara", "Recolha de bens alimentares" e "Recolha de bens de várias ordens".

Com o objetivo de promover a solidariedade e o voluntariado no ensino superior, fizemos parte do grupo fundador (Universidade do Algarve, Grupo de Voluntariado, 2019) que criou a Rede de Voluntariado do Ensino Superior em Portugal (R-VES).

Temos trabalhado em estreita colaboração com o Alto Comissariado para as Migrações, através dos Projetos de intervenção: Programa Mentores para Migrantes, Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (o CLAIM Politécnico de Viseu e o CLAIM IPV Lamego); e a RESMI- Rede de Ensino Superior em Mediação Intercultural.

No futuro pensamos em alargar e reforçar o Programa de Mentoria para todos os estudantes do Politécnico de Viseu, programa esse que tem como objetivo acolher e incluir os estudantes recém-chegados pelos seus pares; reforçar a inclusão dos estudantes internacionais do PV, através do Programa de Mentoria para Todos; criar uma cultura institucional de compromisso solidário e de agentes transformadores de mudança através do contínuo desenvolvimento de iniciativas, cursos, projetos e campanhas.

Quanto à visão pessoal dos participantes no Programa de Mentoria, é de referir que, à semelhança de alguns significados já anteriormente descritos pelos participantes no projeto piloto (Coutinho, Santos, Esteves, Tavares, Chaves, Correia, Santos, 2020), também aquando da monitorização do programa, os participantes valorizaram o Programa de Mentoria, considerando que o ensino superior é um contexto novo para o estudante recém-chegado, muito exigente e com ritmos diferentes, que consome muito tempo e energia. Nesse sentido, referem que o programa constituiu uma mais-valia no sentido em que foi uma ajuda na integração e acolhimento, favoreceu as interações, combateu o isolamento social e a discriminação, permitiu conhecer novas pessoas, obter orientações para o estudo, fez com que os estudantes recém-chegados se sentissem acolhidos, integrados e respeitados. Salientam que foi uma experiência interessante, motivadora, gratificante e que os tirou da sua zona de conforto. Referem ainda que o programa é prático e relevante, para além de promover a solidariedade e o acompanhamento dos mentorados.

Entendemos que a mentoria permite a capacitação cívica e holística dos futuros profissionais, os quais assumirão a sua cidadania de uma forma mais responsável e pró-ativa, envolvidos e apoiados por uma comunidade académica comprometida num contexto de trabalho quotidiano, onde os valores do humanismo, da inclusão e da interculturalidade são as pedras basilares.

C) O quadro de referência para a prática comunicativa no contexto da mediação intercultural

Comunicação de mensagens de saúde pública e adaptação cultural

Esta secção aborda a comunicação em saúde pública e os vários fatores que afetam a sua formulação e divulgação a um público diversificado, com ilustrações através de exemplos e experiências, do atual contexto norte-americano sobre a pandemia Covid-19 e outras situações epidémicas.

A comunicação culturalmente adaptada é um pré-requisito para lidar com pandemias ou desastres, bem como para educar a comunidade em hábitos que conduzem a estilos de vida mais saudáveis. A pandemia COVID-19 demonstrou que não se pode travar ou mitigar uma crise sanitária sem uma comunicação clara, oportuna, precisa e culturalmente adaptada.

É importante a clarificação de conceitos. Falar de saúde pública e do público é um discurso do domínio da abstração. O público é constituído por grupos diversos e heterogêneos com objetivos e necessidades muito diferentes e, por vezes, incompatíveis. Em 2020, mensagens de saúde pública pouco claras ou inexatas contribuíram para a rápida transmissão do SARS-CoV-2 e, subsequentemente, para a desconfiança em relação às vacinas para combater a COVID-19. As autoridades sanitárias não avisaram atempadamente sobre os benefícios da utilização de máscaras faciais ou viseiras no combate à transmissão do vírus em locais densamente povoados, nem advertiram sobre a transmissão do vírus ser aerossolizada (Lacina, 2020). O debate foi politizado por outros atores sociais que influenciaram a população.

Nos Estados Unidos, as taxas de vacinação da COVID-19 em populações de origem latino-americana ou hispânica eram metade das da dita população branca. Grupos de direitos civis, no estado do Arizona, queixaram-se de que o governo local não tinha divulgado informações suficientes sobre a vacina, em espanhol (Gervasi, 2021).

Mas a barreira linguística não era o único obstáculo. A cultura e as condições socioeconómicas, podem ter desempenhado um papel neste atraso da vacinação das minorias por raça e etnia. Para além dos fatores políticos, também a desconfiança dos grupos minoritários nos Estados Unidos contribuiu para as baixas taxas de vacinação. Na população afro-americana, esta desconfiança tem as suas raízes nas atroz experiências médicas em Tuskegee, Alabama (entre 1932 e 1972) onde os homens afro-americanos foram tratados como cobaias nos estudos sobre a sífilis (EJI.ORG, 1972; Barnés, 2015; Elliot, 2021).

Por outro lado, as pessoas indocumentadas, sejam elas hispânicas, afro-antilhanas, asiáticas ou africanas, temem ser descobertas através da saúde pública, o que tem complicado os esforços de rastreio de contactos para identificar e isolar os casos de COVID-19.

Competência versus Sensibilidade Cultural

Tradicionalmente, na comunicação social, falava-se de competência cultural na elaboração de mensagens de interesse público. Atualmente, fala-se de "sensibilidade cultural", reconhecendo que temos uma grande bagagem cultural que nos impede de reconhecer abordagens ou preocupações importantes noutras culturas, pelo que nos aproximamos delas com humildade para estabelecermos uma comunicação (Tervalon e Murray-García, 1998).

Nas suas sessões de formação sobre as vacinas contra a COVID-19, o Departamento de Saúde do Minnesota fez questão de iniciar

a palestra com uma homenagem à terra ancestral dos indígenas Dakota, Ojibwe, Ho Chunk e outras nações originárias, e de pedir perdão pelos atropelos cometidos. Na apresentação, "reconhecem que existem situações de trauma, abuso médico e discriminação contra membros das nossas comunidades negra, indígena, de cor, deficientes e LGBTQ+, nas quais, em alguns casos, o próprio Estado tem estado envolvido e que as levaram a desconfiar da medicina e da saúde pública" (Minnesota Department of Health, Center for Public Health Practicea,b, s.d.; U. S. Department of Arts and Culture, s.d.). Ao reconhecer este contexto histórico, quebra-se mais uma barreira entre o mensageiro de saúde e o público recetor.

Informação gráfica e receção cultural

Outros fatores culturais menos profundos também afetam a comunicação sobre saúde. Para falar de diarreia grave, um dos sintomas da febre hemorrágica do Ébola, a UNICEF recorreu a imagens muito gráficas que incluíam uma pessoa a defecar. Os cartazes foram populares na África Ocidental, foco da epidemia de Ébola 2014-2016, mas paradoxalmente não foram bem recebidos nos aeroportos dos EUA, onde também deveriam ter sido afixados para alertar os viajantes que chegavam da área afetada pelo surto. As imagens foram consideradas "ofensivas" para os funcionários do aeroporto. Por seu lado, os profissionais de saúde franceses na Guiné expressaram a sua dificuldade em comunicar com a população francófona local, apesar de falarem a mesma língua. Um epidemiologista belga resumiu-o assim: "eles falam em círculos, não vão ao ponto". Neste contexto, em alguns casos, uma comunicadora de saúde latino-americana, mesmo que com conhecimentos básicos de francês, conseguia explicar melhor alguns conceitos à população, usando uma linguagem simples.

Acesso e receção de informação por diferentes públicos e pessoas com "deficiência"

Outra situação a considerar, na forma de estabelecer comunicação da saúde pública, é o grupo de pessoas com algum tipo de deficiência. Nos Estados Unidos, considera-se que possui deficiência a pessoa com dificuldade em ouvir, ver, cognitiva, ambulatorial, auto-cuidado e vida dependente. Este grupo constitui a maior minoria do país, superando as minorias por raça e etnia, como referido no Censo

de 2010. Neste sentido, a secção 508 da lei dos EUA é um mandato segundo o qual todo o conteúdo da web do governo federal deve ser acessível a pessoas com deficiência (U.S. Department of Health & Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, 2021).

Em 2020, este grupo, continua a ser a maior minoria, 19,4% de todos os civis não institucionalizados, 48,9 milhões de pessoas com uma deficiência, e desses 24,1 milhões apresentavam uma deficiência grave. Os hispânicos/latinos, pela sua parte, constituem 18,5% da população e os afro-americanos 14,1% (U.S. Department of Health & Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, 2020).

No caso deste coletivo, de pessoas com “deficiência”, a sensibilidade cultural está estritamente relacionada com a acessibilidade cultural. Neste sentido, por exemplo, a elaboração de mensagens e materiais para a comunicação digital deve seguir princípios que quebrem barreiras e melhorem a experiência do utilizador (tamanho de letra, contraste de cor, palavras simples e termos não técnicos, leitor de texto Adobe Reader...) (Federal Communications Commission, s.d.).

Comunicação sanitária e barreiras psicológicas

Para além das barreiras culturais, a comunicação sanitária considera a reação psicológica em situações de emergência e aplica práticas de “comunicação de risco”.

Distinguiremos duas facetas da comunicação da saúde, em dois tipos de situações: risco e crise.

Comunicação de risco

A Organización Mundial de la Salud (2018) considera que “a comunicação dos riscos refere-se ao intercâmbio efetivo de informação, assessoria e opiniões entre peritos e o público que enfrentam ameaças à saúde ou bem-estar económico ou social. O objetivo último da comunicação de risco é empoderar o público em risco para que tome decisões informadas para se proteger a si próprio e aos seus entes queridos”.

As perceções do público sobre a magnitude de um risco não são apenas guiadas por dados numéricos assustadores (quantas pessoas vão morrer), mas pela perceção pessoal do risco (o que me vai acontecer a mim e à minha família). A perceção é também influenciada pela origem do risco (natural ou artificial) ou se é um risco

conhecido (como a gripe, cancro) ou um risco exótico (COVID-19), que pode ser mais avassalador. Do Instituto Médico Johns Hopkins, o Dr. David Dowdy afirma que a maioria das pessoas assume que, no contexto da atual pandemia, a variante Delta é a mais severa porque é nova, assustadora e mais contagiosa, há que procurar evidências antes de se afirmar sobre a sua gravidade (Leonhardt, 2021; Cimon, 2020; Peebles, 2020)

Comunicação em situação de crise

A comunicação, durante uma crise, tem um carácter específico, porque as pessoas são afetadas, recebem e interpretam a informação de forma singular e podem reagir de forma inesperada e imprevisível. Esta circula rapidamente, por isso as mensagens devem ser mais curtas para serem mais bem compreendidas, contendo, idealmente, apenas três ideias em simultâneo.

A comunicação dos riscos baseia-se em estudos psicológicos segundo os quais as pessoas reagem de forma relativamente lógica com base na informação de que dispõem: a crise desenrola-se de uma forma previsível. Inicialmente a pessoa recusa-se a reconhecer que a crise está a acontecer, depois pergunta “o que significa isto para mim e para os meus entes queridos?”. Após a fase inicial da revelação da ameaça, a comunicação procura reduzir a incerteza, no contexto da crise. É neste momento que a saúde pública pode dar instruções simples e fáceis de seguir para ajudar a controlar a emergência. No final, haverá uma resolução da crise.

Na comunicação de risco, não há tempo a esperar para manter o público informado. Mesmo com incerteza é exigido algum tipo de resposta para não dar origem a rumores, uma vez que alguns meios de comunicação social funcionam frequentemente como “ruído” face à comunicação sobre saúde pública.

Princípios para a comunicação de crise

De acordo com Szumlinski (2021) e U.S. Department of Health & Human Services, Centers for Disease Control and Prevention (2018) os princípios para a comunicação de crise são:

1. Ser dos primeiros a informar. O tempo é essencial e, muitas vezes, a primeira fonte de informação torna-se a fonte de informação preferida.
2. Relatar corretamente. Isto estabelece credibilidade.

3. Ter credibilidade. Ter em conta a honestidade e a verdade. É melhor reconhecer o que se sabe e o que não se sabe para manter a transparência.
4. Expressar empatia. Sem empatia para com o público, esta deixa de sintonizar e a mensagem desfaz-se, porque “As pessoas não se importam com o que tu sabes, mas com o que cuidas”. A frase “Estamos todos juntos nisto” que se impôs no contexto da pandemia, também expressa empatia, mesmo que isso significasse ficar isolado em quarentena.
5. Promover a ação. Não só ajuda a gerir a crise, mas também alivia o stress das pessoas e ajuda-as a assumir o controlo pessoal através de ações significativas.
6. Ser respeitoso. As populações vulneráveis merecem respeito e a sensibilidade cultural promove a cooperação.

As situações acima descritas revelam a complexidade que enfrenta a comunicação sanitária, não só devido aos fatores envolvidos e que a afetam, mas também devido à magnitude das situações e ao seu impacto, no meio de uma comunicação instantânea e acelerada.

Metodologia

O presente trabalho, de teor qualitativo, parte do paradigma fenomenológico-hermenêutico, que procura na experiência vivida a interpretação e compreensão da vida humana para descrever e procurar significados expressos pelo sujeito com referência a essa mesma experiência (Bogdan & Biklen, 2013; Denzin & Lincoln, 2018; van Manen, 2017).

Para tal, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: revisão da Unidade Curricular de Enfermagem Transcultural e Mediação Intercultural e sua lecionação; diálogos fornecidos pelos estudantes em contexto letivo (teórico e prático); Monitorização do programa de mentoria (Coutinho et al, 2021); Testemunhos da experiência vivida no campo da saúde em situação de risco e de pandemia.

Para a recolha de dados adotou-se a entrevista fenomenológica obtendo a experiência vivida e direta, no domínio da saúde, de profissionais, que atuam no desenvolvimento da formação/comunicação/mediação/intervenção intercultural; e a observação participante, das interações e práticas.

É nos contextos reais, de encontros culturais (Campinha-Bacote, 2011), que os profissionais de saúde se veem confrontados com

diversos tipos de situações, às quais têm que dar resposta, e nos quais melhoram gradualmente as suas competências profissionais e qualidade de atendimento (Souza, 2016), para além da formação.

Resultados e discussão

O objetivo deste estudo foi rever a formação dos futuros profissionais de saúde na perspetiva da comunicação e mediação intercultural. Para o desenvolver, foram procurados três cenários diferentes. a) Estudantes e profissionais de enfermagem, b) Programa de Mentoria, c) Intervenção e Comunicação no campo da saúde em situações de risco e de pandemia, escolhidos com o intuito de que poderiam revelar perspetivas multifacetadas para ajudar a dar uma melhor continuidade e consolidação da formação destes estudantes.

A mediação como intervenção preventiva, como apresentada por Boqué Torrerorell (2014) e AEP (2002), está representada pela lecionação e práticas (entrevistas, conversas informais, acompanhamento pessoal...) associadas à Unidade Curricular de Enfermagem Transcultural e Mediação Intercultural (ETMI). Do diálogo com os estudantes sobre esta unidade curricular emergiram os seguintes aspetos relevantes:

- Grande interesse pela temática de Enfermagem transcultural e mediação intercultural valorizando-a em detrimento de outras áreas disciplinares;
- Pedido para aprofundar algumas temáticas em direitos humanos, cidadania e interculturalidade;
- Desenvolvimento de uma consciência e maior conhecimento da realidade multicultural que irão enfrentar na sua vida profissional;
- Mudança de atitude, abertura e desejo de conhecer pessoas de diferentes origens culturais;
- Descoberta e receptividade pela condição e desafios vivenciados pelos estudantes internacionais;
- Proatividade e sensibilidade para apoiar outros estudantes e famílias em situação de vulnerabilidade, durante a Pandemia;
- Compromisso com a comunidade académica, local e com as minorias;
- Valorização dos testemunhos dos profissionais de saúde em contextos multiculturais.

Grande parte destes aspetos são também valorizados por Kaihlanen et al. (2019), numa investigação-ação sobre a aplicação de um programa formativo em competência cultural, em que realçam a importância da formação em competência cultural para a consciencialização cultural. Por sua vez, consciência cultural assume grande importância no modelo de competência cultural de Campinha-Bacote (2011) a qual enfatiza igualmente a necessidade de ver o cliente como um ser único e singular e de um cuidado centrado no cliente no desenvolvimento da competência cultural. A consciência cultural é, no entendimento Kaihlanen et al. (2019), fundamental na prestação de cuidados de saúde, a qual exige dos profissionais dedicação ativa e contínua para conseguirem fornecer serviços de saúde culturalmente sensíveis e responsáveis. As autoras concluíram que a formação aumenta a consciência dos profissionais de saúde quanto às suas próprias características culturais e às do cliente, fundamentais para qualquer interação na sua prática profissional.

A mediação como intervenção criativa ou transformadora fica evidenciada através da fundação do Programa de Mentoria e o seu potencial. Iniciativa nascida da interação professora-estudantes em contextos de investigação, conseguindo posteriormente o envolvimento dos estudantes em diversas iniciativas:

- Liderança de ações de voluntariado e solidariedade;
- Combate ao isolamento através da criação de um vínculo social com a instituição do IPV, outros grupos e ONG 'S, ampliando as redes de contacto e conhecimento de novas pessoas;
- Prática da mediação para integração, acolhimento e inclusão como forma de luta contra a discriminação;
- Valorização do programa de mentoria abrindo a possibilidade de o alargar a todos os estudantes do IPV.

Estes aspetos são também valorizados por Keller et al. (2020) que referem que muitos jovens experimentam isolamento social e solidão, os quais podem ter efeitos adversos no seu bem-estar físico e psicológico. Referem que as relações criadas através de programas formais de mentoria permitem, que os jovens recém-chegados diminuam o isolamento social, e se envolvam no estabelecimento de novas ligações interpessoais com participantes voluntários mentores de diferentes origens sociais, raciais e económicas, realçando, no entanto ser necessário que as questões relativas ao poder, ética e justiça social sejam explicitadas para assegurar de facto que essas relações reduzam, em vez de reproduzir, os padrões sociais de opressão, estigmatização e desigualdade.

A mediação como intervenção reabilitadora é crucial nos processos de Intervenção e Comunicação no campo da saúde, em situações de risco e de pandemia. O contacto com profissionais procedentes de diferentes áreas, como trabalhadores sociais, profissionais de saúde, jornalistas, etc., juntamente com os resultados produzidos da compilação da informação publicada sobre a pandemia do Covid-19 nos Estados Unidos, permitiu verificar que:

- As equipas internacionais contam com conhecimentos e competências técnicas na área da saúde, mas a sensibilidade, consciência e conhecimento intercultural revelam-se fracos;
- A passagem da noção do público em geral às pessoas individuais, com as suas características pessoais (idade, raça, etnia, género, capacidade cognitiva e física, orientação sexual...) assim como a sua situação específica, são aspetos também muito importantes a considerar quando se planeia uma campanha de comunicação de risco;
- O coprotagonismo das partes envolvidas em situação de risco ajuda a desenvolver a empatia e o desejo de compreender as pessoas individualmente, e não um público em geral, pelo que será um aspeto básico a ter em atenção para promover a confiança mútua;
- A urgência do imediatismo da transmissão da informação em contextos de crise compromete a adequação das mensagens de saúde aos diferentes países; desvaloriza as situações concretas vivenciadas pelas pessoas, ou relega-as para um segundo plano; assim como põe em causa a compreensão das mensagens por parte das pessoas, o que acarreta dificuldades variadas;
- A necessidade de formar e reforçar a prática dos princípios da comunicação em situação de crise.

Para Sinden (2021) trabalhar com pessoas de outras culturas é uma necessidade irreversível, no mundo global como também no mundo do trabalho, qualquer que este seja, pelo que aumentar o valor pessoal na força de trabalho global é uma tarefa difícil, mas que é mais facilitada através da formação em comunicação intercultural.

A competência cultural continua a assumir um papel de charneira, nas interações com públicos diversos. Também Kaihlanen et al. (2019) realçam a importância da comunicação nas interações entre os profissionais, os clientes e o público em geral, sendo o conhecimento da cultura de todos os envolvidos aspetos fundamentais. Referem que a formação permite que os profissionais desenvolvam uma maior

sensibilização facilitadora da comunicação com o cliente, a qual consideram fundamental para cuidados de saúde de qualidade.

Neste sentido, a comunicação e a mediação intercultural são competências a desenvolver em contexto de formação e são cada vez mais necessárias em todo o tipo de situações.

As instituições de ensino devem, igualmente, valorizar a estruturação e organização dos conteúdos fornecidos, considerando a realidade presente e multicultural das sociedades, já que continuam a ser catalogados como de menor importância, as unidades curriculares como Enfermagem Transcultural e Mediação Intercultural (ETMI), Psicologia Intercultural, Educação Intercultural, entre outras da mesma índole.

Conclusões

A formação em Mediação intercultural é necessária e exigente num mundo cada vez mais global e multicultural, decorrente da grande mobilidade das populações e do avanço no reconhecimento das minorias étnicas locais. Neste sentido, também os profissionais de saúde, ao interagirem em contextos cada vez mais desafiantes e exigentes necessitam de uma formação específica neste domínio, que os capacite para as diferentes modalidades de mediação, preventiva, criativa ou transformadora e reabilitadora. Os fracassos, limitações e experiências têm um papel crucial para ir aprendendo a dar respostas mais maduras que reflitam a competência e sensibilidade culturais.

A unidade curricular de enfermagem transcultural e mediação intercultural está inserida num contexto atual, sendo uma oportunidade de formação adequada para que os futuros profissionais possam dar as respostas orientadas e específicas aos diferentes públicos com os quais interagem.

Os estudantes têm manifestado grande interesse nesta unidade curricular, a qual lhes fornece as competências necessárias e os estimula à intervenção comunitária, como ficou explícito durante a pandemia, em diversos projetos nos quais se envolveram para dar resposta a várias situações problemáticas que se apresentaram, quer com estudantes internacionais como nacionais e até com famílias da comunidade local.

Conjugar os vários fatores que afetam a comunicação sanitária em situações de emergência (fatores linguísticos, culturais, socioeconómicas e psicológicos) face à crise não é fácil e requer formação e experiência específicas orientadas para adquirir as adequadas competências comunicacionais. A participação conjunta com equipas

internacionais é uma mais-valia para a aquisição e desenvolvimento das competências comunicacionais práticas.

Os encontros desta equipa internacional, na produção deste artigo, também constituíram em si mesmos, uma prática de formação, comunicação e mediação intercultural.

São implicações essenciais conseguir colocar a mediação e a comunicação intercultural na agenda política, a nível internacional, regional e local, dado o crescente número de migrantes e refugiados na atualidade.

As recomendações propostas são instituir a unidade curricular de enfermagem transcultural e mediação intercultural como uma linha de formação essencial e não apenas de caráter optativo; e estabelecer uma maior comunicação e interação entre os enfermeiros e outros profissionais no terreno, particularmente, no que se refere às situações de crise ou risco. A partilha e a comunicação podem ser enriquecedoras e formativas. Este canal deveria ser aproveitado dado que acontecem numerosas experiências de caráter intercultural que não são resgatadas, e deste modo seriam debatidas e estudadas, no contexto académico de ensino superior; e ainda formar os docentes do ensino superior em práticas de comunicação intercultural, face à internacionalização das Instituições de Ensino Superior portuguesas.

Referências

- AEP Desenvolupament Comunitari Andalusia Acoge. (2002). *Mediación intercultural: Una propuesta para la formación*. Editorial Popular.
- Baraldi, C., & Gavioli, L. (2007). Dialogue Interpreting as Intercultural Mediation. In M. Grein & E. Weingand (Eds), *Dialogue and culture* (pp.155-176). John Benjamins Publishing Company. https://books.google.pt/books?hl=es&lr=&id=T5mAfb8WYIkC&oi=fnd&pg=PA155&dq=types+of+intercultural+mediation+for+health+providers&ots=Rt1M_OObAv&sig=yL4bS5ZPIHXZjCcJBASvwHYDILI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Barnés, H. G. (2015, Junho 24). Experimento Tuskegee, la investigación médica más inhumana de EEUU. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-06-24/experimento-tuskegee-la-investigacion-medica-mas-inhumana-de-eeuu_899587/
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e os métodos*. Porto Editora.
- Boqué Torremorell, M. C., et al. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 36(146), 80-97.
- Calderón, R. (2010). *Interferencia cultural en el proceso de la interpretación*. American Translators Association Conference.

- Campinha-Bacote J. (2011). Delivering patient-centered care in the midst of a cultural conflict: The role of cultural competence. *Online Journal of Issues in Nursing*, 16(2), 5. Doi:10.3912/OJIN.Vol16No02Man05.
- Cimons, M. (2020, Agosto 24). *Wearing a mask protects you and those around you: Mask hysteria?* <https://hub.jhu.edu/2020/08/24/masks-protect-wearer-and-others/>
- Coutinho, E. (2021). *Curriculum Vitae: Emília de Carvalho Coutinho*. <https://www.cienciavitae.pt/7913-CE3A-277F>
- Coutinho, E., Alves, S., Santos, E., I., C., Almeida, S., Loureiro, C., Alves, A. B., Sousa, A., Quental, C., Chaves, C., Amaro da Costa, C., Peixoto, C., Vala, H., Martins, I., Contente, O., Correia, P., Santos, P., Campos, S., Bettencourt, P., & Paiva, J. L. M. S. (2021). *Manual de mentoria: Programa do Politécnico de Viseu*. Escola Superior de Saúde de Viseu, Politécnico de Viseu. http://pv.inclusao.ipv.pt/wp-content/uploads/2021/10/PM.IPV_.2021.ISBN_.pdf
- Coutinho, E., Santos, E., Esteves, I., Tavares, A. R., Chaves, C., Correia, P., & Santos, P. M. (2020). Significado atribuído ao programa de mentoria implementado numa instituição de ensino superior. *Millenium*, 2(espec 7), 95-105. doi:<https://doi.org/10.29352/mill0207e.11.0038>.
- De Vallescar, E. (2010). *Problems and technical solutions in medical translation* [Paper presentation]. 4th Annual Conference, Atlanta Association of Interpreters and Translators (AAIT).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- EJI.ORG. (1972). *Tuskegee Syphilis Experiment Exposed by Washington Star Newspaper*. EJI.ORG. Retrieved 2022-04-08 from <https://calendar.eji.org/racial-injustice/jul/24>
- Elliot, D. (2021, Fevereiro 16). *Tuskegee, painful history shadows efforts to vaccinate African Americans*. <https://www.npr.org/2021/02/16/967011614/in-tuskegee-painful-history-shadows-efforts-to-vaccinate-african-americans>
- Errasti-Ibarrondo, B., Jordán, J. A., Díez-Del-Corral, M. P., & Arantzamendi, M. (2019). van Manen's phenomenology of practice: How can it contribute to nursing?. *Nursing inquiry*, 26(1), e12259. <https://doi.org/10.1111/nin.12259>.
- Federal Communications Commission. (s.d.). Section 508 of the rehabilitation act: Electronic and information technology. <https://www.fcc.gov/general/section-508-rehabilitation-act>
- Gervasi, A. (2021, July 12). Arizona needs to better incorporate Spanish into its vaccination plan, activists say. <https://www.npr.org/2021/07/12/1015371290/arizona-needs-to-better-incorporate-spanish-into-its-vaccination-plan-activists-?t=1633517742545>
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones: Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 2, 125-159. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4888>
- Giménez, C. (2014). La mediación intercultural en los servicios públicos: Buenas prácticas desde España. IMEDES <http://docplayer.es/14620727-La-mediacion-intercultural-en-los-servicios-publicos-buenas-practicas-desde-espana.html>
- Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Saúde de Viseu. (2021). *Curso de enfermagem*. <http://www.essv.ipv.pt/cursos/cle/>

- Kaihlanen, A.-M., Hietapakka, L., & Heponiemi, T. (2019). Increasing cultural awareness: qualitative study of nurses' perceptions about cultural competence training. *BMC Nursing*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-019-0363-x>
- Keller, T., Perry, M., & Spencer, R. (2020). Reducing Social isolation through formal youth mentoring: Opportunities and potential pitfalls. *Clinical Social Work Journal*, 48, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10615-019-00727-x>
- Lacina, L. (2020, Marzo 30). *Should you wear a face mask? WHO officials weigh in at today's COVID-19 briefing*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/who-should-wear-a-face-mask-30-march-who-briefing/>
- Leonhardt, D. (2021, September 21). Where are the tests? New York Times. <https://www.nytimes.com/2021/09/21/briefing/rapid-testing-covid-us.html>
- Lin, M. H., Wu, C. Y., & Hsu, H. C. (2019). Exploring the experiences of cultural competence among clinical nurses in Taiwan. *Applied Nursing Research*, 45, 6-11. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S089718971830394X?token=B6D98886A076F1122EFC02E3A605D662D8D07026C7D84CE0920214B9CBA384AE2B6FC9B633F52ABDE71401CF4D9BBF46&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220105110944>
- Merkin R. S. (2018) Overview and facework model application for the cross-cultural workplace. In *Saving Face in Business* (pp. 261-276). Palgrave Macmillan. Doi:10.1057/978-1-137-59174-6_10.
- Minnesota Department of Health, Center for Public Health Practice. (2014). American Indian tribal governments. In *Community health services administration handbook* (Revised, pp. 37-41). Minnesota Department of Health, Center for Public Health Practice. <https://www.health.state.mn.us/communities/practice/resources/chsadmin/docs/CHSAdminHB.pdf>
- Minnesota Department of Health, Center for Public Health Practice. (2019, February 14). *Disabilities and unique health needs during the COVID-19 pandemic*. <https://www.health.state.mn.us/communities/equity/about/covid19.html>
- Oliveira, A., & Freire, I. P. (2009). *Sobre... a mediação sócio-cultural*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Olympic Training & Consulting Ltd. (2016). Resources on intercultural mediation. In *Self-study course for trainers of intercultural mediators* (Module 7). TIME project partnership, 2. http://www.mediation-time.eu/images/TIME_O5_Trainer_Course_Module_7.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Comunicación de riesgos en emergencias de salud pública: Directrices de la OMS sobre políticas y prácticas para la comunicación de riesgos en emergencias*. OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272852>
- Peebles, L. (2020). Face masks: What the data say. *Nature*, 586, 186-189. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-02801-8>
- Reynolds, B.M.A. (2002). *Crisis and emergency risk communication*. CDC: Centers for Disease Control and Prevention. https://www.orau.gov/cdcynergy/erc/CERC%20Course%20Materials/CERC_Book.pdf
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2021). *Relatório de imigração Fronteiras e Asilo 2020*. SEF. <https://www.sef.pt/pt/pages/conteudo-detalle.aspx?nID=92>
- Sinden, J. (2021). *The importance of intercultural communication training to the global workforce*. Association for Talent Development. <https://www.td.org/>

insights/the-importance-of-intercultural-communication-training-to-the-global-workforce

- Souza, I. E. T. V. (2016). *Intercultural mediation in healthcare: From the professional medical interpreters' perspective*. Xlibris. <https://www.amazon.com/Intercultural-Mediation-Healthcare-Professional-Interpreters/dp/1524512729>
- Szumliński, A. (2021, May 05). Crisis and emergency risk communication (CERC). <https://healthcapusa.com/blog/crisis-and-emergency-risk-communication-cerc/>
- U. S. Department of Arts and Culture. (s.d.). *Honor native land: A guide and call to acknowledgment*. <https://usdac.us/nativeland>
- U.S. Department of Health & Human Services, Centers for Disease Control and Prevention. (2018). *Crisis and emergency risk communication: Manual 2018*. HealthCap. <https://emergency.cdc.gov/cerc/manual/index.asp>
- U.S. Department of Health & Human Services, Centers for Disease Control and Prevention. (2020, Setembrp 16). *Disability Impacts all us*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/infographic-disability-impacts-all.html>
- U.S. Department of Health & Human Services, Centers for Disease Control and Prevention. (2021, Abril 30). *Health literacy: Testing*. <https://www.cdc.gov/healthliteracy/developmaterials/testing-messages-materials.html>
- Universidade do Algarve, Grupo de Voluntariado. (2019, Outubro 18). *I Simpósio Internacional de Voluntariado no Ensino Superior*. UALG. <https://antigo.ualg.pt/pt/content/rede-nacional-voluntariado-no-ensino-superior-r-ves>
- Vallescar, P. D. (2003). *Hacia una racionalidade Intercultural: Cultura, multiculturalismo e interculturalidade* [Dissertação de doutoramento, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prins Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4134/>
- van Manen M. (2017). But is it phenomenology?. *Qualitative Health Research*, 27(6), 775–779. <https://doi.org/10.1177/1049732317699570>
- Verrept, H., & Coune, I. (2017). *Guide for intercultural mediation in health care*. https://www.health.belgium.be/sites/default/files/uploads/fields/fpshealth_theme_file/2017_11_14_guide_english_0.pdf
- Verrept, H., Coune, I. (2016). *Guide for intercultural mediation in health care*. Federal Public Service, Health, Safety of the Food Chain and Environment. https://www.health.belgium.be/sites/default/files/uploads/fields/fpshealth_theme_file/en_2016_04_20_leidraad.pdf

A DIVERSIDADE CULTURAL REPRESENTADA NOS LIVROS ILUSTRADOS: UMA ANÁLISE DENTRO DO PARADIGMA DO PLURALISMO CULTURAL

THE REPRESENTATION OF CULTURAL DIVERSITY IN PICTURE BOOKS: AN ANALYSIS THROUGH THE PARADIGM OF CULTURAL PLURALISM

Gabrielly Sierra

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
gabriellysierra@gmail.com

Maria do Rosário Pinheiro

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
de Coimbra
mrpinheiro@fpce.uc.pt

Resumo: Nesse estudo de base qualitativa, procuramos, através da análise de dois livros ilustrados, identificar e exemplificar a distinção dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, tal como nos propõe Giménez (2010) quando caracteriza o paradigma do pluralismo cultural. Para isso, utilizamos como metodologia a que se aproxima da aplicada na análise de livros didáticos (Lacerda & Abílio, 2017) e que se encontra sustentada nos elementos da análise documental e da análise temática. Assim, analisamos os livros “Eloísa e os Bichos” de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng (2013) e “O muro no meio do livro” de Jon Agee (2018) com base em fundamentos relativos ao interculturalismo (Abdallah-Pretceille, 2005; Giménez, 2010; Giménez, 2019) e ao livro ilustrado (Linden, 2011; Nikolajeva & Scott, 2011), tendo como suporte uma estratégia de leitura e apre-

sentação das obras proposta por Solé (2004). As duas obras foram escolhidas em função de dois critérios: 1) ser um livro ilustrado e; 2) ter como proposta a abordagem temática da diversidade cultural. Após a análise, concluímos que a exemplificação foi possível já que ambas as histórias mostram a interação positiva, substantivo do interculturalismo, como mecanismo de promoção da diversidade cultural e respeito pela diferença. E ainda afirmamos que, com a exploração da relação entre texto e imagem presente no livro ilustrado, a proposta da interculturalidade mostra-se acessível a diversos tipos de público, crianças e adultos, num contributo para o desenvolvimento da sua educação e cidadania.

Palavras-chave: multiculturalismo; interculturalismo; livro ilustrado; pluralismo cultural; mediação intercultural.

Abstract: In this qualitative study, we analyzed two picture books to identify and exemplify the distinction between the concepts of multiculturalism and interculturalism, as proposed by Giménez (2010) when he characterizes the paradigm of cultural pluralism, using a methodology that considered elements of document analysis and thematic analysis that are applied to analyze textbooks (Lacerda & Abílio, 2017). Selecting two books according to two criteria: i) be a picture book; ii) propose a thematic approach to cultural diversity, we analyzed "Eloísa e os Bichos" by Jairo Buitrago and Rafael Yockteng (2013) and "O Mural in the Middle of the Book" by Jon Agee (2018) according to theoretical aspects related to interculturalism (Abdallah-Preteuille, 2005; Giménez, 2010), and picture books (Linden, 2011; Nikolajeva & Scott, 2011) supported by a reading and presentation strategy proposed by Solé (2004). After this, we concluded that the exemplification was possible since both stories use positive interaction, the base of interculturalism, as a tool to promote cultural diversity and respect for difference. Furthermore, the possibility of exploration of the relationship between text and image in picture books makes the proposal of interculturality accessible to different audiences, contributing to the development of their education and citizenship.

Keywords: multiculturalism; interculturalism; picture book; cultural pluralism; intercultural mediation.

Introdução

Esta investigação tem como objetivo exemplificar, através da análise de dois livros ilustrados, a distinção dos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, tal como nos propõe Giménez (2010), e, assim, contribuir com as práticas de leitura no âmbito da Educação para a Cidadania, em especial, a Educação Intercultural.

Para isso, partimos dos pressupostos de que o interculturalismo é uma forma de analisar a diversidade cultural (Abdallah-Pretceille, 2005) e uma expressão que prevê a interação positiva entre pessoas e grupos que se reconhecem como culturalmente distintos (Giménez, 2010, 2019). Já a literatura, enquanto um direito humano por ser um bem indispensável à nossa humanização (Candido, 2004), aquela que atua no sentido de aumentar o nosso conhecimento sobre a diversidade e a nossa capacidade de comunicar com o mundo, além de possibilitar o exercício de alteridade pois permite a cada leitor colocar-se no lugar de outra pessoa – a personagem. Por fim, o livro ilustrado, enquanto um objeto de arte, permite aceder a outros mundos e experiências de vida através do seu formato, que compreende a combinação entre palavra e imagem para a construção de sentido (Linden, 2011; Nikolajeva & Scott, 2011), tornando-se aqui um mediador intercultural.

Para realizar esse estudo de base qualitativa, ancoramos, em termos teóricos, nas estratégias de compreensão de leitura propostas por Solé (2004) e na tipologia das situações de sociabilidade proposta por Giménez (2010), para fazer leituras aprofundadas e analisar o livro “Eloísa e os bichos” de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng (2013) e o livro “O muro no meio do livro” de Jon Agee (2018), os quais estando inseridos nas edições do Destaques Emília e do New York Times Book Review Notable Books, foram escolhidos em função dos seguintes critérios: (i) ser um livro ilustrado e (ii) ter como proposta temática possível a abordagem de assuntos relacionados a diversidade cultural.

O primeiro traz a história de uma menina que acaba de se mudar com o pai para uma nova cidade e se vê num mundo totalmente diferente do que já conhecia, o que a faz se sentir um verdadeiro bicho estranho. No entanto, com o tempo, as coisas que a assustavam no início começam a ser incorporadas em sua rotina com naturalidade, levando a personagem a olhar para este mundo de uma outra maneira. Para além de ser um livro predominantemente horizontal com palavra e imagem se relacionando de forma dialógica, a proposta dos autores para essa história se situa nos temas de deslocamento e no respeito a diversidade, pelo

que justifica, seu formato e a sua abordagem temática, a escolha desta obra como adequada para este estudo.

Já o segundo livro nos conta a história de um pequeno cavaleiro que está confiante de que o muro existente no meio do livro o protege dos perigos que estão do outro lado do muro, do qual, pela ilustração, podemos ver ser um ogro. Para além da proposta do autor estar centrada nos temas sobre o preconceito e a forma como enxergamos o outro, o livro apresenta os personagens divididos entre as páginas esquerda e direita pela constante presença de um muro ilustrado no meio do livro. O que, de certa forma, acaba por ampliar esse distanciamento e acentuar a separação dos personagens, demonstrando o diálogo entre palavra e imagem como relevantes para a construção de sentido. Dessa forma, esses aspetos justificam a escolha da obra como adequada para este estudo, visto se tratar de um livro ilustrado com uma temática condizente com o critério de seleção.

Assim sendo, após realizadas as leituras e análises de cada história, pudemos concluir que ambos os livros mostraram a interação positiva como forma de promoção da diversidade e respeito pela diferença, revelando os enredos como formas de exemplificar a distinção entre o interculturalismo e o multiculturalismo. No livro "Eloísa e os bichos" a noção do que compreendemos como interculturalismo emerge pela limitação da coexistência, a qual entendemos como o multiculturalismo. Já em "O muro no meio do livro" tal noção surge através de uma situação de hostilidade que remete para o conflito e preconceito, mostrando como solução para ultrapassar tais circunstância o princípio da interação positiva e a estratégia de mediação intercultural informal. Face a isso, enfatizamos ainda que, com a exploração da relação entre texto e imagem presente no livro ilustrado, a proposta da interculturalidade mostra-se acessível a diversos tipos de público, para além das crianças, que estejam dispostos a ouvir ou ler uma história e refletir sobre ela, num contributo para o desenvolvimento da sua própria educação e cidadania.

Interculturalismo e multiculturalismo: conviver ou coexistir

Partindo das palavras de Abdallah-Pretceille que afirmam que *"Aprender a ver, ouvir, estar atento ao outro, aprender a estar alerta e aberto numa perspectiva da diversidade e não das diferenças, exige o reconhecimento e a vivência da alteridade, experiência que se adquire e se pratica (Abdallah-Pretceille, 2006,*

p. 478), podemos compreender o que se insere como a essência do interculturalismo, isto é, a interação entre indivíduos e grupos que se reconhecem como culturalmente distintos e entendem as culturas como outras formas possíveis de viver e estar no mundo. Para Abdallah-Preteceille (2005), o interculturalismo está fundamentado no reconhecimento recíproco do outro por meio da interação e é uma forma de analisar a diversidade cultural. Já Giménez (2010, p. 36) traz a definição que enfatiza o interculturalismo como sendo *“uma nova expressão dentro do pluralismo cultural que, afirmando não apenas o diferente, mas também o comum, promove uma praxis geradora de igualdade, liberdade e interação positiva na relação entre sujeitos individuais ou coletivos culturalmente distintos”*.

Segundo os autores citados, o conceito de interculturalismo emergiu das limitações do que se designava por multiculturalismo visto que este segundo acentuou comportamentos de rejeição e exclusão ao legitimar o distanciamento entre os grupos por meio de uma categorização. Giménez (2010) enfatiza que, quando utilizada para a compreensão do fenômeno social migratório, a perspectiva multicultural acabou por legitimar políticas públicas sociais de integração que se limitavam à coexistência em igualdade dos diferentes grupos culturais, o que se mostrou insuficiente para lidar com as questões da diversidade ligadas a integração devido a ausência de menção à interação entre tais identidades culturais. Nesse sentido, o interculturalismo surge numa complementação ao conceito de multiculturalismo, apresentando a interação como um princípio basilar para a convivência na diversidade e para efetivar e realizar uma maior integração dos grupos culturais.

Essa distinção terminológica é representada por Giménez (2010) que separa os conceitos entre o que são (plano factual) e o que deveriam ser (plano normativo) na perspectiva do pluralismo cultural (cf. Tabela 1). Em termos de plano factual, o autor revela que a multiculturalidade consiste na diversidade cultural e a interculturalidade diz respeito as relações interétnicas. Já no plano normativo, ele sistematiza que o multiculturalismo seria o reconhecimento da diferença onde se asseguram os princípios da igualdade e o da diferença, isto é, valorizam as identidades culturalmente distintas pelo que as diferenciam e, em simultâneo, garantem a igualdade entre elas. No entanto, sem excluir estes dois princípios, ele apresenta o interculturalismo, que neste plano assume-se como a convivência na diversidade, acrescentando o princípio da interação positiva para sublinhar a relação entre tais grupos como fundamental para essa integração.

Tabela 1: Proposta de termos e conceitos segundo Giménez (2010)

Proposta de termos e conceitos		
Plano Factual ou dos Factos O QUE É	MULTICULTURALIDADE = Diversidade cultural (linguística, religiosa)	INTERCULTURALIDADE = Relações interétnicas (interlinguísticas, interreligiosas)
Plano Normativo ou das Propostas sociopolíticas e éticas O QUE DEVERIA SER	MULTICULTURALISMO Reconhecimento da diferença Princípio da Igualdade Princípio da Diferença	INTERCULTURALISMO Convivência na Diversidade Princípio de Igualdade Princípio da Diferença Princípio da Interação Positiva
	Modalidade 1	Modalidade 2
	PLURALISMO CULTURAL	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Giménez (2010)

Face a isso, podemos compreender que a diferença entre os conceitos aqui apresentados se situa, em especial, na relação entre as identidades que compõem um cenário culturalmente diverso. Visto que, apenas reconhecer esses grupos em igualdade de direitos e valorizar as características que os identificam, pode levar a um afastamento entre eles que implica não apenas em possíveis dificuldades de integração, como também, numa categorização descritiva estereotipada dos grupos que nega o dinamismo característico da cultura e pode ainda fundamentar comportamentos preconceituosos e hostis.

Para além disso, a ênfase na convivência na diversidade gerou ainda, a nível teórico, o Continuum da Sociabilidade (Giménez, 2010), que apresenta uma tipologia das situações de sociabilidade para refletir sobre as possibilidades de interação sublinhadas no interculturalismo. São elas as situações de hostilidade, de coexistência e a de convivência na diversidade.

De modo geral, segundo Giménez (2010), a hostilidade refere-se ao tipo conflituoso de sociabilidade, enquanto a coexistência diz respeito a um evitamento de conflitos pois está voltada apenas para a existência do outro, o que acaba por legitimar certo distanciamento entre os grupos culturalmente distintos. Já a convivência, ao prever um relacionamento enfatizando a interação positiva entre as culturas e a mediação de conflitos, é a que pode vir a ultrapassar a limitação do tipo de sociabilidade de coexistência.

Sem deixar de considerar a hostilidade como um dos tipos de sociabilidade, o autor, no entanto, a apresenta como uma forma

limitante de interação no âmbito da diversidade cultural, assim como a coexistência, precisando ambas serem superadas para se chegar na convivência que se revela na interação positiva e que entendemos, portanto, como o interculturalismo. Isso porque tanto a hostilidade como a coexistência são aqui tidas como tipos de sociabilidade que convergem em situações limitantes em contextos de diversidade cultural. A hostilidade ao remeter para o conflito, viabiliza a não aceitação entre grupos e indivíduos culturalmente distintos, e a coexistência, mesmo baseada na igualdade e no reconhecimento do direito a diferença, pode acabar distanciando tais grupos ou sujeitos.

Assim sendo, consideramos a distinção entre multiculturalismo e interculturalismo necessária face à demanda de gerir a diversidade cultural presente em diferentes cenários sociais, visto que essa diversidade é um fato, e com o objetivo de superar categorizações, distanciamento e estereótipos, sublinhando que a comunicação é essencial para o reconhecimento do outro em sua singularidade, mas também, em sua universalidade. Posto isso, nos ancoramos no plano normativo do quadro de proposta de termos e conceitos e no Continuum da Sociabilidade para fundamentar as análises dos livros ilustrados, com o intuito de aprofundar os temas propostos nas histórias e gerar possíveis discussões acerca das experiências dos personagens em relação com as da vida.

O livro ilustrado literário como elemento da mediação intercultural

Segundo Lopes (2021) a literatura é ao mesmo tempo que significativa. Através de uma linguagem artística, ela expressa o pensamento de uma determinada época e lugar difundindo valores, crenças e ideias. Para Mourato (2016), o texto literário é um texto múltiplo, inacabado, plurissignificativo que nos ajuda a ver o outro em nós mesmos. Dessa forma, é possível afirmar que a literatura permite que conheçamos outros mundos e perspectivas por meio dos olhares e vivências dos personagens, fazendo com que se tenha acesso a diferentes experiências das quais podem se assimilar, bem como diferir das por nós vividas.

Assim, podemos dizer que a literatura transforma quem com ela se relaciona, dado que o texto literário é também um espaço de liberdade e de criação que se traduz num local de formação e aprendizagem sobre a descentralização e a superação de si uma vez

que, mesmo complexas, a ligação entre literatura e representações se baseiam numa dialética entre o que é singular e universal. Isto é, fala a cada um de nós e ao mesmo tempo a todos pois está aberta à interpretação ou mesmo à infinita reinterpretação (Abdallah-Preteceille, 2010). Dessa forma, podemos afirmar que a literatura é uma forma de experiência de alteridade, tendo em vista ainda que “o texto literário, produção do imaginário por excelência, é uma forma inesgotável de encontro com o Outro” (Abdallah-Preteceille, 2010, p. 147)¹ uma vez que, como afirma Abdallah-Preteceille, (2010):

“a literatura, assim como a vida, é uma mistura do irracional e do racional, da verdade e da mentira, da imaginação e do realismo, da ideologia e do pragmatismo, e é justamente nesses interstícios que se dá o aprendizado da diversidade e da alteridade” (p. 149).²

A literatura é uma arte para humanizar e, portanto, é um direito humano (Candido, 2004) que “ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, finalmente, nos humaniza” (Micarello & Baptista, 2018, p. 171).

Quando falamos em literatura para a infância, estamos tratando de uma literatura que é para todas as infâncias e também um suporte para elas (Mourato, 2016), pois estamos nos situando em um faz de conta que é uma forma de estimular e criar o pensamento dando significado ao mundo real e reconhecendo o infantil como lugar que favorece a criação. Assim, podemos afirmar que essa literatura permite um enriquecimento de saber e de experiências, o aumento do repertório da leitura da palavra, da imagem e do mundo e pode ser tida como um veículo para a formação integral da criança, visto que como afirmam Micarello e Baptista (2018):

“A experiência com a literatura liberta a criança dos limites impostos pela realidade imediata, permitindo que transite por um mundo de fantasia, no qual colhe elementos para lidar com seus sentimentos, inclusive com suas dificuldades e frustrações. Dessa forma, a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória” (p. 171).

Face a isso, consideramos neste trabalho o livro ilustrado, enquanto um objeto artístico, também educador na medida em que na complexidade da sua composição feita por palavras, imagens e projeto gráfico, reside um potencial estimulante para o desenvol-

¹ Tradução livre feita pelas autoras.

² Tradução livre feita pelas autoras.

vimento de capacidades cognitivas e humanas do leitor que com ele se relaciona. Compreendemos que a presença das imagens nos livros traz consigo uma experiência diferente de leitura e amplia a possibilidade de informações e interpretações de uma história, uma vez que estas passam a ter um valor narrativo significativo.

Para a poeta Cecília Meireles o livro de literatura para a infância é uma obra literária e, por isso, a leitura é uma forma de nutrição e não um passatempo. Em relação a sua materialidade, há quem considere o livro como uma sequência de espaços que são percebidos em momentos diferentes sem perder a qualidade literária, isto é, o poder de satisfazer, explicar, convidar e oferecer as palavras e imagens para descrever e explorar os nossos pensamentos, sonhos e histórias (Mourato, 2016, p. 28). Dessa forma, podemos compreender que o próprio livro, muitas vezes, se torna parte da experiência de leitura se caracterizando como um objeto numa constante investigação para a criação de significado. Ao que Linden (2011) propõe que as leituras sejam encaradas como aventuras táteis, visuais e barulhentas.

Assim, entender esse livro como algo que convida o leitor a construir a narrativa em conjunto, colocando-o como um sujeito dessa realidade, é também compreender a sua função enquanto atribuidor de um papel ativo à criança nessa experiência. Ela recebe, lê e estabelece relações entre o texto escrito e visual de forma investigativa pois o livro se torna um espaço de experimentação (Feltre, 2015) e, por meio dessa experiência, ela se transforma e educa. As palavras e as imagens se tornam pontes entre a linguagem e a vida, uma vez que *“produzir um texto ou ler um texto é dialogar com outrem, é estabelecer um vínculo entre o sujeito e o mundo onde se vive”* (Ramos, Ferreira e Rodrigues, 2020, p. 127). Dessa forma, a leitura do livro ilustrado impõe uma maior exigência ao leitor, que precisa atentar-se para outros sentidos quando lê.

Neste ponto emerge um convite para o leitor adulto ler como as crianças, visto que essas são *“verdadeiras desconstrutoras de texto, estão prontas para ler “contra” os textos, para usá-los de modo extravagante, livres de restrições de entendimentos”* (Jesus, 2011, p. 7). Assim, face ao que foi exposto, podemos encarar este livro como um mediador intercultural, visto que, para além de carregar narrativas que nos permitem aceder a outros mundos, também admite o leitor como um sujeito ativo neste processo.

Na ausência de um consenso acerca da sua nomenclatura (Nakano, 2012), optamos por chamar de livro ilustrado aquele que contempla um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes (Linden, 2011), indo além da presença de palavra e da imagem, mas sim, compreendendo como as duas linguagens se

relacionam. Nas palavras de Linden (2011, p. 24), os livros ilustrados são *"obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre textos e imagens"*. Posto isso, destacaremos algumas das características do livro ilustrado importantes para a sua leitura e que foram tidas em conta para a análise feita neste estudo com base nas propostas de Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011).

Muitos autores estudam as diferentes funções do livro, bem como as da imagem neste tipo de livro. Sendo aqui outro ponto que merece atenção relativamente à literatura para a infância, a usual presença da imagem que se encontra, a princípio, acompanhando o texto escrito numa relação dialógica. É importante ressaltar que a imagem exerce um papel fundamental, opondo-se ao que muitos acreditam ser apenas uma decoração/enfeite, ou "só" imagem, devendo *"ser compreendida como uma narrativa visual, que dialoga e se constrói por meio do texto literário"* (Pontes & Betta, 2020, p. 134). Nesse sentido, destacamos que essa relação entre palavra e imagem é parte integrante de uma dinâmica que as compreende de maneira interdependente. Linden (2011) defende que o texto neste tipo de livro deve ser incompleto, no sentido de dar espaço para a ilustração preencher a lacuna, enquanto, para Nikolajeva e Scott (2011), as duas vezes narrativas devem preencher as lacunas uma da outra. No entanto, em ambas as definições é possível notar a interdependência que caracteriza essa relação, ou seja, a palavra significa com a imagem.

Com base nas propostas teóricas dessas autoras, Souza e Lira (2018), dividem os livros ilustrados em dois grupos dependendo do grau de participação do leitor na maneira em como as lacunas são preenchidas. O primeiro grupo destina-se aos livros em que as palavras e imagens se reforçam apresentando uma relação de redundância que também pode isentar o leitor de preencher lacunas, podendo haver uma sobreposição total dos conteúdos ou parcial. O segundo grupo destina-se aos livros em que as palavras e imagens desencadeiam informações alternativas podendo estabelecer uma relação de contradição entre si ou de amplificação (Linden, 2011), permitindo múltiplas leituras. Nestes casos, Linden (2011) reconhece que tanto a palavra quanto a imagem podem vir a dizer mais um do que outro, mas ressalta que essas duas vezes narrativas devem expandir o sentido da obra e não se sobrepor de modo a anular a função de cada uma no desenvolvimento do leitor.

Outro aspecto do livro ilustrado fundamental para a experiência leitora, é a sua materialidade enquanto um objeto. Para Souza e Lira (2018, p. 120), *"tudo o que envolve a materialidade do livro*

ilustrado deve ser não apenas percebido, mas explorado de modo a considerá-la parte integrante da narrativa". O formato do livro, por exemplo, é uma característica que poderá influenciar o efeito causado na própria relação livro-leitor e na dinâmica da imagem e na narrativa como um todo. Segundo Linden (2011), o formato "à francesa", que é vertical, isto é, mais alto do que largo, deixa as imagens mais isoladas, e, assim, tende a reforçar algumas ideias do plano verbal. Quando horizontal, o formato é chamado de "à italiana", e este possibilita uma organização plana das imagens, favorecendo a expressão do movimento e do tempo.

Assim como a capa, por ser onde é estabelecido o primeiro olhar e contato com o livro, que pode ser vista como um elemento responsável por criar um "pacto" entre o livro e o leitor, assumindo-se como o "*primeiro agente de mediação entre o leitor e a leitura*" (Mourato, 2016, p. 37). Dessa forma, é na capa que algumas informações podem ser antecipadas ou encontradas algumas dicas sobre o que está por vir pois ela "*introduz o livro antes mesmo de este ser aberto, e expõe aspectos que somente seriam revelados posteriormente, ao longo da leitura*" (Souza & Lira, 2018, p. 120) através da ilustração e do texto que traz o título da obra. Igual importância está presente no título que também introduz a história para o leitor, permitindo o estabelecimento da primeira relação entre palavra e imagem no livro ao se apresentar em conjunto com a ilustração da capa.

Assim sendo, reconhecemos o potencial da literatura para o desenvolvimento integral de cada pessoa e, conseqüentemente, a sua importância para uma educação para a cidadania. Ao direcionar o nosso olhar para o livro ilustrado, que é o objeto de análise deste estudo, o perspectivamos como um objeto de arte único que propõe diferentes formas de comunicação, desafia leitores de todas as idades e carrega as mais diversas narrativas das quais permitem que, quem com elas se relacione, possa se desenvolver, conhecendo outras realidades possíveis e ampliando sua própria forma de comunicar com o mundo. Relembramos também que as características aqui evidenciadas são apenas algumas das que revelam o livro ilustrado, possibilitando um entendimento mais aprofundado da sua forma e conteúdo.

Estratégia de compreensão de leitura

Partindo do pressuposto de que "*a leitura deve ser considerada um processo que envolve a compreensão do texto e não apenas a sua decodificação*" (Souza & Lira, 2018, p. 124), utilizamos a estratégia de leitura proposta por Solé (2004) que consagra três

momentos fundamentais para esta ação: antes, durante e após a leitura. Não sendo uma regra fixa, mas sim, flexível, as estratégias servem para uma organização didática tanto para o mediador da história quanto para ensinar ao leitor técnicas que irão enriquecer seu processo de leitura e compreensão.

Para a autora ler é compreender, e compreender é um processo de construção de significados que resulta no desenvolvimento da autonomia do leitor, visto que é um processo que envolve a interpretação de vários textos que podem ser lidos com diferentes objetivos. Dessa maneira, inferimos que para ler é necessário adotar um processo contínuo de predição e inferência que está apoiado tanto nas informações do texto quanto nos conhecimentos prévios que o leitor possui pois "*el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél*" (Solé, 2004, p. 19).

Em uma proposta de categorização pela autora descrita como limitada, uma vez que todas as estratégias surgem integradas ao longo de todo o processo da leitura, Solé (2004) destaca três grupos de estratégias de compreensão leitora, sendo elas as que antecedem a leitura e envolvem a definição de objetivos para a leitura e a atualização dos conhecimentos prévios relevantes para se familiarizar com o texto; as que ocorrem durante a leitura e se baseiam em fazer inferências, revisar e comprovar a própria compreensão; e, por fim, as que ocorrem depois da leitura, e abrangem fazer a recapitulação e resumo do texto lido.

Antes da leitura é o momento em que o leitor deverá ativar os conhecimentos prévios através de discussões acerca do(s) tema(s) do livro, realizando previsões prováveis e eliminando alternativas improváveis através das informações textuais e visuais contidas pelo primeiro contato com o livro. Essa busca de informações em função do que é oferecido na capa e no título poderá ocasionar uma familiarização entre a história e o leitor, trazendo assim um sentido para o texto e uma conexão com o que virá a seguir. Para além disso, é o momento em que se define o objetivo de leitura respondendo à questão "por que vou ler?", visto que ao saber onde se pretende chegar com a leitura, as outras estratégias de compreensão ficam mais bem orientadas. Ademais, em termos de livro objeto, esse é o momento de ler atentamente o conteúdo da capa e da contracapa percebendo se há detalhes que já remetem para acontecimentos da narrativa.

Durante a leitura é o momento em que o leitor vai começar a ler a história e, ao conhecer os personagens, o contexto e o problema da história, vai colocando questões acerca do que está sendo lido para configurar sentido para ela. Quando falamos em livros ilustrados,

isso ocorre conforme a narrativa visual e verbal vão fornecendo as informações e o leitor vai relacionando-as. É também uma estratégia de leitura deste momento o ato de resumir as ideias que foram apreendidas até aqui, pois isso irá favorecer a estratégia de dedução. Isto é, o leitor vai conectando os acontecimentos para construir a compreensão global da história. Por fim, acrescentamos que o ato de inferir vai também permitir ler os silêncios presentes na obra literária, preencher possíveis lacunas e considerar o texto sob um novo olhar.

Após a leitura as estratégias orientam-se para a compreensão global da história lida. Portanto, envolvem a identificação das ideias principais e a elaboração de um resumo que, segundo a autora, pode ser desenvolvido ao responder as questões sobre quem é o personagem principal, onde ocorre a história, qual o problema central e como este é solucionado. Neste momento, há também uma reflexão sobre as principais ideias apreendidas pelo leitor, podendo ainda serem estabelecidas relações com outras leituras por ele realizadas.

De modo geral, as estratégias propostas por Solé (2004) possibilitam estabelecer uma conexão entre a história e o leitor através das informações visuais e textuais presentes no livro que, enquanto objeto também deve ser considerado parte integrante da narrativa. Além disso, introduz o leitor enquanto participante ativo do processo de leitura o fazendo levantar e justificar hipóteses sobre a história.

Metodologia

Sendo este um estudo de base qualitativa, utilizamos como metodologia a que se aproxima da aplicada na análise de livros didáticos (Lacerda & Abílio, 2017) e que se encontra sustentada nos elementos da análise documental e da análise temática. A primeira se constitui como um *"um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos"* (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 5) e tem o documento como objeto de estudo. Já a segunda é aquela que *"examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade"* (Braun & Clarke, 2006, pp. 7-8), dando a possibilidade de alcançar uma descrição mais aprofundada sobre um determinado tema.

A técnica utilizada para analisar as obras consistiu na análise de conteúdos temáticos segundo Bardin (1979), que a divide em três etapas: 1) pré-análise, que corresponde à organização dos documentos que serão analisados; 2) exploração do material, que

consiste no estudo aprofundado dos documentos com base no referencial teórico; 3) tratamentos dos resultados, como sendo o momento de interpretação e análise reflexiva dos documentos que foram analisados. Considerando ainda que as escolhas dos documentos delimitam o universo que está a ser investigado (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015), orientamos a seleção dos livros a partir das edições do Destaques Emília e do New York Times Book Review Notable Books, os quais estão centradas na identificação de títulos que se destacam no âmbito dos livros ilustrados, com os seguintes critérios: ser um livro ilustrado e ter como proposta a abordagem temática da diversidade cultural.

Resultados

“Eloísa e os bichos” de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng (2013)

Este livro traz a história de Eloísa, uma menina que acaba de se mudar com o pai para uma nova cidade e se vê num mundo totalmente diferente do que já conhecia e que a faz se sentir um verdadeiro bicho estranho. Com o tempo, no entanto, as coisas que a assustavam no início começam a ser incorporadas em sua rotina com naturalidade, levando a personagem a olhar para este mundo de uma outra maneira. A proposta dos autores para essa história se situa num olhar sobre problemas sociais relacionados ao deslocamento e o respeito à diversidade, pelo que justifica, o formato e a sua abordagem temática, a escolha desta obra como adequada para este estudo. Ademais, o livro é recomendado para leitores iniciantes, com idades entre os 3 e 9 anos, que começam a se relacionar com a língua escrita com mais autonomia, para além da visual.

Em relação as características observadas sobre o livro ilustrado, destacamos que nas imagens há um predomínio das cores azul, verde e marrom que ilustram a cidade, os personagens e os outros contextos pelo qual passeia a protagonista. O texto se encontra fixo no canto inferior direito das páginas e não apresenta variações de fonte nem de tamanho. O formato predominantemente horizontal do livro permite uma dinâmica de expansão das ilustrações.

Antes da leitura, direcionamos o nosso olhar para a capa que apresenta uma personagem com uma expressão de medo e insegurança, do qual já supomos ser a Eloísa, face aos personagens que nos são apresentados como animais. Para isso, neste momento,

nos questionamos sobre os sentimentos envolvidos ao chegar a um lugar novo em que não conhecíamos ninguém, estabelecemos uma relação entre palavra e imagem ao identificar a Eloísa do título com a ilustração da menina e os bichos do título com os animais da mesma imagem e passamos a observar as suas expressões para inferir a respeito de como eles estavam se sentindo e as possíveis justificativas. Ao abrir o livro pela primeira vez, encontramos uma ilustração que mostra uma mão segurando fotografias, o que nos fez pensar sobre quem está narrando esta história e o período em que ela pode estar se passando. Neste caso, inferimos que num tempo do passado do narrador.

Durante a leitura, a primeira informação textual que nos é fornecida é "*eu não sou daqui*", o que nos permite confirmar a hipótese sobre o narrador. Ao avançar, percebemos o impacto das ilustrações ao diferenciar a Eloísa e o pai, que nos é apresentado na imagem, dos outros personagens que são animais. Neste sentido, podemos inferir que a história os coloca em uma dimensão de ser "outro" naquele contexto, e que é muito potencializada pelas imagens, mas, sem deixarem de exercer atividades similares aos restantes personagens. É o caso dos momentos em que vemos Eloísa na escola e o pai indo trabalhar, onde observamos estarem imersos em um possível sentimento de solidão. Dessa forma, podemos concluir que a história apresenta, até este ponto, uma situação de coexistência.

O desfecho da história acontece quando Eloísa relata que, mesmo com dificuldade em se locomover pela nova cidade, foi se perdendo que ela aprendeu a conhecer o lugar e, com o passar do tempo, ele foi deixando de ser assustadoramente estranho. Ao afirmar que passou a se sentir em casa, vemos a mudança de perspectiva e expressões da personagem. Neste momento, nos questionamos sobre o que era se sentir em casa para refletir sobre essas as sensações explicitadas pela Eloísa, as quais observamos estarem associadas a ambientes comuns ao leitor criança (a escola), mas também ao leitor adulto (o trabalho do pai). Afinal, quem nunca se sentiu um bicho estranho nesses contextos?

Após a leitura, foi possível resumir a história e extrair como ideias principais a noção de sentimento de pertença a um lugar e a importância da integração para a personagem. Em relação aos critérios sobre livro ilustrado, concluímos que esse está inserido no segundo grupo pois as lacunas que o texto e as ilustrações nos deixam, são preenchidas de maneiras diferentes pela crianças e pelo adulto durante a leitura em função da experiência anterior de cada um. Por exemplo, uma criança que inicia seu percurso numa nova escola ou um adulto que inicie um novo trabalho.

Já sobre a perspectiva multicultural ou intercultural, verificamos que inicialmente há uma ausência de interação entre a protagonista e os restantes personagens, do qual assumimos serem os bichos estranhos do título. O momento em que a Eloísa ultrapassa suas dificuldades, entendemos que foi pela persistência, necessidade e vontade própria em se adaptar a nova realidade. No entanto, não deixamos de destacar que as ilustrações fornecem, de forma subjetiva, momentos de interação entre a protagonista e os bichos. Pelo que podemos concluir que, inicialmente estivemos diante de uma perspectiva multicultural que passou a ser intercultural com a mudança da personagem principal.

“O muro no meio do livro” de Jon Agee (2018)

O segundo livro analisado nos conta a história de um pequeno cavaleiro que está confiante de que o muro existente no meio do livro o protege dos perigos que estão do outro lado do muro, e que pela ilustração assumimos ser um ogro. A proposta do autor centra-se em abordar o preconceito e a forma como enxergamos o outro. Estes aspetos justificam a escolha desta obra como adequada para este estudo. Ademais, este livro faz parte do Plano Nacional de Leitura 2027 desde o ano de 2020, sendo recomendado aos leitores de 6 aos 11 anos.

A respeito das características observadas sobre o livro ilustrado, destacamos que as ilustrações apresentam acontecimentos distintos num mesmo cenário caracterizado pela constante presença de um muro ilustrado no meio do livro físico. Tendo em mente que o formato deste livro é predominantemente vertical, não vemos, senão na capa, o fim deste muro. O que nos provoca, enquanto leitores, a imaginar o seu tamanho. Ademais, o texto apresenta variação de posição em função do lado da página, ou do muro, em que o narrador se encontra.

Antes da leitura, pudemos observar a ilustração de um muro e de três personagens que estavam separados pelo muro. Lendo o título e olhando para a ilustração, passamos a questionar sobre o que seria um muro, onde vemos muros e o que eles representam. Ao abrir o livro pela primeira vez, encontramos o muro no meio do livro e, neste momento, a provocação sobre o tamanho do muro se iniciou. Assim, podemos afirmar que o formato vertical é um aspeto que favoreceu a história.

Durante a leitura, a primeira informação com que nos encontramos é um cavaleiro na página esquerda, que está também na capa,

afirmando a existência do muro no meio do livro e acrescentando que isso é uma coisa boa. Ao olhar para a ilustração, o vemos segurando uma escada e, na página direita, surgem outros personagens como um rinoceronte e um tigre. Ao avançar, o cavaleiro começa a relatar os perigos que existem do outro lado do muro argumentando a favor dessa separação. O grande perigo é descrito como um ogro que, se o pegasse, devoraria o cavaleiro vivo. Assim, percebemos a existência de uma dimensão de um "outro" por meio da divisão estabelecida pelo muro.

Entretanto, as ilustrações que vão compondo a narrativa mostram informações opostas ao que está sendo afirmado pelo texto verbal. Ao olhar para o lado "seguro" do livro, vemos a ilustração da página esquerda representar que este lado está se enchendo de água e, a partir disso, começa a se desenrolar uma outra narrativa que contradiz as afirmações do cavaleiro, do qual percebemos não estar se dando conta do que está se passando no seu lado do muro. Neste momento, foi possível começar a questionar sobre a segurança que supostamente representava a página esquerda e também a desconfiar do narrador. Do outro lado, na página direita, surgem ainda outros personagens que olham diretamente para o leitor e tentam subir no muro.

A história continua até o cavaleiro perceber o que está acontecendo e, para a sua surpresa, quem o ajuda é o ogro. Ao se dar conta de que está na página direita, ou do outro lado do muro, ele parece hesitar assustado temendo o ogro. No entanto, o desfecho ocorre quando este reage com gargalhadas e convida o cavaleiro a conhecer este lado do muro. No final, o muro desaparece e vemos todos os personagens partilhando um mesmo cenário que ocupa uma página dupla, com expressões que revelam a alegria de uma divertida brincadeira.

Após a leitura, elencamos como uma importante abordagem a necessidade de conhecer o outro verdadeiramente para a desconstrução de ideias pré-concebidas que, neste caso, serviam para justificar um muro tão grande da qual não vemos onde termina. Em relação as características do livro ilustrado, este livro também está inserido no segundo grupo pois propõe uma leitura atenta e desafiadora ao estabelecer a contradição entre as duas vozes narrativas, uma vez que apresenta duas histórias distintas ocorrendo simultaneamente em cada lado do muro e quando lemos que o ogro é muito perigoso, isso não se confirma na imagem.

Por fim, sobre a perspectiva multicultural ou intercultural, concluímos que, ao contrário do livro anterior, não há uma situação de coexistência, mas sim de hostilidade presente na história, visto que

os personagens nem chegam a compartilhar o mesmo espaço do livro. No entanto, sublinhamos que, mesmo na ausência de uma perspectiva inicial multicultural, o leitor carece dos princípios de igualdade e de diferença justamente por eles não estarem presentes de forma direta. Partindo, então, de uma situação de hostilidade, compreendemos o desfecho da história como a representação de uma interação positiva, elucidando uma perspectiva intercultural. O ato de dialogar e conhecer o outro lado do muro leva o personagem narrador a reconhecer que suas ideias sobre a página direita estavam equivocadas.

Conclusões

Após a análise, verificamos que foi possível exemplificar a distinção entre multiculturalismo e interculturalismo, tal como nos propõe Giménez (2010) quando caracteriza o paradigma do pluralismo cultural. No livro “Eloísa e os bichos” a noção do interculturalismo surge pela limitação de uma situação de coexistência vivida pela personagem, que a ultrapassa ao conhecer a nova cidade e os outros personagens que nela habitavam. Já em “O muro no meio do livro”, constatamos ser manifestada através de uma situação de hostilidade que é superada pelo que entendemos como o princípio da interação positiva. Isto é, o personagem vai conhecer o outro lado do muro que tanto temia e percebe que as suas impressões, das quais sustentavam a relação de hostilidade com o outro personagem, estavam equivocadas.

Nesse sentido, apontamos que estes livros podem ser trabalhados de forma multidisciplinar num percurso de educação para a cidadania que contemple as faixas etárias recomendadas, mas não só, visto que as histórias se articulam com a interculturalidade. Com a possibilidade de exploração da relação entre texto e imagem presente no livro ilustrado, a proposta da interculturalidade neste cenário mostra-se acessível a diversos tipos de público, para além das crianças, que estejam dispostos a ouvir ou ler uma história e refletir sobre ela, num contributo para o desenvolvimento da sua própria educação e cidadania.

Ademais, ao longo deste estudo, foi possível perceber a relevância de se analisar um livro ilustrado literário antes de utilizá-lo no âmbito da educação intercultural a fim de melhor apreender o seu conteúdo. O que é válido na medida em que este recurso pode auxiliar no planeamento de aulas e na promoção de atividades de leitura com o intuito de formar leitores críticos.

Referências

- Abdallah-Preteceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle*. PUF.
- Abdallah-Preteceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Abdallah-Preteceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil*, 2, 145-155.
- Agee, J. (2018). *The wall in the middle of the book* (J. Agee, Illus.). Scallywag Press.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buitrago, J. (2013). *Eloísa e os bichos* (R. Yockteng, Illus.). Pulo do Gato.
- Candido, A. (2004). *O direito à literatura e outros ensaios*. Angelus Novus.
- Feltre, C. (2015). *Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis*. [Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Estadual Paulista "Úlio de Mesquita Filho"]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132012>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e mediação*. ACIDI.
- Giménez, C. (2019). *Teoría y práctica de la mediación intercultural*. Editorial Reus
- Jesus, A. (2011). Histórias e crianças: palavras simples? *Revista FronteiraZ*, 6, 110-120.
- Kripka, R. M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73.
- Lacerda, D. O., & Abílio, F. (2017). Experimentação: análise de conteúdo dos livros didáticos de biologia do ensino médio (publicados no período de 2003 a 2013). *Experiências em Ensino de Ciências*, 12(8), 163-183.
- Linden, S. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. Cosac Naify
- Lopes, C. (2021). Educação literária: do texto à experiência (trans)formadora do leitor. In M. Cunha & L. Menna (Eds.), *Narrativas e enigmas da arte: fios da memória, frestas e arredores da ficção* (pp. 300-318). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/9786587621418>
- Micarello, H., & Baptista, M. C. (2018). Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. *Educar em Revista*, 34(72), 169-186.
- Mourato, A. M. (2016). *Percepção dos educadores sobre as potencialidades do livro de literatura para a infância*. [Tese de Doutorado em Educação Psicológica da Educação, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/24342>
- Nakano, R. G. (2012). *Livro ilustrado: definições, leitores, autores*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.30205>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2011). *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Cosac Naify.
- Pontes, R. R., & Betta, T. (2020). A ilustração do conto infantil: uma proposta para a educação literária imagética e paratextual na sala de aula. *Lierartes*, 13, 127-149.

- Ramos, B. S., Ferreira, M. A., & Rodrigues, L. R. (2020). Paulo Freire e a leitura crítica da palavravundo no enfrentamento da vulnerabilidade social. *Educação e Linguagem*, 23(2), 119-140.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), 1-14.
- Solé, I. (2004). *Estratégias de leitura*. (15ª ed). Graó.
- Souza, R., & Lira, M. (2018). Que vizinhos são esses? Palavras, imagens e práticas pedagógicas construindo significados para o livro ilustrado. *Perspectiva*, 36(1), 116-136.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: REFLEXÕES EM TORNO DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

INTERCULTURAL DIALOGUES: REFLECTIONS ON INTERNATIONAL INTEGRATION IN TWO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Gillian Owen Moreira

Universidade de Aveiro (UA)
gillian@ua.pt

Carla Susana Alem Abrantes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB)
sabrantese@unilab.edu.br

Resumo: Em um mundo cada vez mais globalizado, o encontro entre culturas passa a ser um fenômeno presente no cotidiano das instituições de ensino, em especial no âmbito da formação superior. Os diferentes modos de vida, expressos pela cultura, língua e muitas vezes religião, quando em convivência apresentam oportunidades e desafios para instituições que assumem um perfil internacional. Consequentemente estas encontram-se obrigadas a desenvolver estratégias e espaços para a integração de estudantes internacionais de diferentes origens, mediando relações interculturais e promovendo a interculturalidade (Knight, 2015; Ramos, 2013; Sani, 2015; Teichler, 2017; de Wit, 2011). Partindo do pressuposto de que a internacionalização é compreendida e experienciada de modos distintos em diferentes contextos, institucionais e geográficos, propomos um estudo comparativo entre duas universidades localizadas no Brasil e em Portugal com o obje-

tivo de confrontar e compreender as suas realidades e formas de gerir a interculturalidade emergente. No presente artigo, apresentaremos algumas características básicas da diversidade constitutiva da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil e da Universidade de Aveiro, Portugal, procurando identificar em que contextos de ação e significação determinadas classificações sociais da diferença são expressas (Grillo, 2018). Em seguida, identificaremos as representações sobre a diversidade e como essas instituições declaram os seus objetivos de criar espaços de diálogo e mediação intercultural. Este estudo resulta em uma convergência de perspectivas das autoras, que se inserem em áreas disciplinares dos estudos culturais e antropologia, trazendo formas distintas e complementares de observar, descrever e compreender o ensino superior e a sua internacionalização.

Palavras-chave: ensino superior; interculturalidade; diversidade; UNILAB; Brasil; Universidade de Aveiro; Portugal.

Abstract: In an increasingly globalized world, the encounter between cultures has become ever present in the daily lives of educational institutions, especially in the context of higher education. When different ways of life, expressed through culture, language and often religion, coexist, this presents opportunities and challenges for institutions that have adopted an international profile. Consequently, they are obliged to develop strategies and spaces for the integration of international students from different backgrounds, mediating intercultural relations and promoting interculturality (Knight, 2015; Ramos, 2013; Sani, 2015; Teichler, 2017; de Wit, 2011). Taking internationalization to be understood and experienced in different ways in different (institutional and geographical) contexts, we propose a comparative study between two universities located in Brazil and Portugal with the objective of confronting and understanding their realities and ways of managing their emerging interculturality.

In this article, we present some basic characteristics of the constitutive diversity of the Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brazil, and the Universidade de Aveiro, Portugal, seeking to identify in which contexts of action and signification certain social classifications of difference are expressed (Grillo, 2018). We then identify the representations of diversity and how these institutions declare their objectives of creating spaces for dialogue and intercultural mediation. This study results in a convergence of perspectives of the authors, who work

in the disciplinary areas of cultural studies and anthropology, bringing different and complementary ways of observing, describing and understanding higher education and its internationalization.

Keywords: higher education; interculturality; diversity; UNILAB, Brazil; University of Aveiro, Portugal.

Introdução

Esta comunicação nasce de uma colaboração entre as autoras, que tem por base um interesse partilhado nas dinâmicas interculturais que podem ser observadas a partir das experiências vividas de estudantes de diferentes origens culturais inscritos nas instituições do ensino superior (IES), nomeadamente na UNILAB¹ e na Universidade de Aveiro (UA)². A mobilidade transnacional de estudantes, impulsionada pela globalização e ocupando um lugar central nas políticas de internacionalização de instituições e de países, tem aumentado rapidamente nos últimos anos³. Neste contexto, os diferentes modos de vida evidenciados nas comunidades universitárias, expressos pela cultura, língua e muitas vezes religião, apresentam oportunidades e desafios para instituições que assumem um perfil internacional. Consequentemente estas encontram-se obrigadas a desenvolver estratégias e espaços para a integração de estudantes de diferentes origens culturais, mediando relações interculturais e promovendo a interculturalidade (Killick, 2018; Knight, 2015; Ramos, 2013; Sani, 2015; Teichler, 2017; de Wit, 2011). Partindo do pressuposto de que a internacionalização é compreendida e experienciada de modos distintos em diferentes contextos, institucionais e geográficos, propomos um estudo comparativo entre duas

¹ Criada em 2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) é uma universidade pública brasileira dedicada à formação no ensino superior de estudantes de diferentes origens regionais e internacionais em colaboração com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Conta atualmente com quase 5.000 estudantes. (www.unilab.edu.br)

² Fundada em 1973, a Universidade de Aveiro (UA), Portugal, é uma fundação pública com regime de direito privado que tem como missão a intervenção e desenvolvimento da formação graduada e pós-graduada, a investigação e a cooperação com a sociedade. Conta atualmente com mais que 15 000 estudantes. (www.ua.pt)

³ O número total de estudantes móveis internacionais em 2019 foi de 6,1 milhões, em comparação com 4,5 milhões em 2015 e 2,8 milhões em 2005. (Education: Outbound internationally mobile students by host region, data.uis.unesco.org em 24 de setembro de 2021).

universidades localizadas no Brasil e em Portugal com o objetivo de confrontar e compreender as suas realidades e formas de gerir a interculturalidade emergente.

Apresentaremos, neste artigo, algumas respostas a nossa pergunta de partida: em que tipo de instituição internacional trabalhamos e como é que as nossas instituições caracterizam e representam as suas populações internacionais? Assim, abordaremos características básicas da diversidade constitutiva da UNILAB e da UA, procurando identificar em que contextos de ação e significação determinadas classificações sociais da diferença são expressas (Grillo, 2018).

Este estudo resulta em uma convergência de perspectivas das autoras, que se inserem em áreas disciplinares dos estudos culturais e antropologia, trazendo formas distintas e complementares de observar, descrever e compreender o ensino superior e a sua internacionalização.

Contextualização teórica: A mediação intercultural e a interculturalidade no contexto de internacionalização do ensino superior

A internacionalização do ensino superior é hoje uma prioridade. Não sendo um fenómeno recente, apresenta-se atualmente de uma forma premente e complexa, englobando múltiplas componentes e atravessando todas as atividades das instituições. Estas, afetadas pela globalização, o acesso alargado a públicos diversificados, as mudanças de relacionamento entre as universidades e o Estado, e o impacto das novas tecnologias, são obrigadas a implementar mudanças profundas na sua organização e funcionamento (Mihut, Altbach & de Wit, 2017).

Conscientes da existência de um leque alargado de definições para a internacionalização no âmbito do ensino superior, seguimos os autores do estudo realizado em 2015 para a Comissão para a Cultura e a Educação do Parlamento Europeu, que a define como: "o processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e oferta da educação pós-secundária, no sentido de melhorar a qualidade da educação e da investigação para todos os estudantes e pessoal e fazer uma contribuição significativa para a sociedade" (de Wit, Hunter, Howard & Egron-Polak, 2015, p.29, traduzido por S.A. & G.M.).

Com efeito, a internacionalização transformou-se numa faceta essencial para as instituições no mercado global do ensino superior, fator de prestígio, de atratividade, de excelência, e de competitividade. Lumby e Foskett (2015) argumentam que existem dois motores

principais da internacionalização: por um lado, um motor filosófico, que, com base na natureza e objetivos da educação, percebe a internacionalização em termos do valor que acrescenta à experiência dos estudantes, nacionais e internacionais, e o seu contributo para a resolução de questões globais. O segundo motor corresponde a uma vertente económica e comercial, que entende a internacionalização como uma oportunidade de negócio, uma forma de gerar receitas e um modo de expandir a atividade e influência de uma instituição educacional e um país. No século XXI, é este último que tem sido o motor predominante (Altbach, 2004; Knight, 2013; Lumby & Foskett, 2015).

No geral, podemos afirmar que as tendências internacionais vêm afetando, embora de modo variável, as instituições do ensino superior em todo o mundo, incentivando ao desenvolvimento de políticas de internacionalização holísticas e integradas e ao incremento da colaboração transfronteiriça; salientamos um enfoque no aumento dos fluxos de mobilidade de estudantes e pessoal, de experiência internacional do corpo docente e da oferta transnacional de disciplinas e cursos; e no reforço de participação em redes e alianças internacionais. Regista-se, ainda, uma preocupação em internacionalizar currículos nacionais, abrindo espaço para organizar a comunidade académica para uma mobilização internacional e o foco em um mercado profissional global. Tais processos de internacionalização teriam, portanto, benefícios para todos os envolvidos, fazendo com que a internacionalização deixe de acontecer 'lá fora' e aconteça efetivamente 'em casa' (Knight, 2004, 2013).

Mas se a tendência para a internacionalização é global, a internacionalização se manifesta de múltiplas formas (Altbach, 2004). Profundas desigualdades persistem no sistema global, caracterizado por fluxos de estudantes (e investigadores) do Sul para Norte, dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos, dos países colonizados para os países do colonizador, de todo o lado para as chamadas universidades ocidentais anglófonas (Anglophone Western Universities – AWU) (Altbach, 2004; Killick, 2018). Neste cenário, existe uma tendência de consolidar desigualdades existentes, tanto económicas como sociais, ao mesmo tempo que se impõem tendências globalizantes, tais como a utilização da língua inglesa, ou outras línguas francas, a sujeição a métricas 'universais', e a perda, real ou imaginada, da autonomia e identidade locais. Surge assim a necessidade de gerir a internacionalização, fazendo com que seja, de facto, uma oportunidade de abertura, de inclusão, de encontro com a diferença, do desenvolvimento da interculturalidade, e não um mero exercício discursivo de marketing (Lumby & Foskett, 2015; Neves & Barbosa, 2020; Santos, 2012).

Numa tentativa de compreender a diversidade que existe na concretização da internacionalização, Knight (2015) propõe 3 modelos de universidade internacional: o primeiro, *'the classic model'*, aplica-se a instituições que desenvolveram atividades e parcerias nacional e internacionalmente e um leque alargado de iniciativas interculturais e internacionais nas áreas académica, de investigação e de cooperação. O segundo modelo, *'the satellite model'*, descreve as instituições que desenvolveram centros de investigação *'off-campus'*, filiais internacionais, e gabinetes para *alumni*, recrutamento de estudantes, ou consultadoria internacionais. O terceiro tipo de universidade, *'the international co-founded model'*, envolve o estabelecimento de novas universidades independentes em países anfitriões, através de colaborações internacionais com parceiros estrangeiros.

Assim, no contexto de um ensino superior global, mas não globalizado, onde a mobilidade das pessoas é altamente valorizada, e as instituições adotam novos perfis identitários e acolhem públicos diversificados, é habitual falar-se de interculturalidade, que emerge na literatura com dois focos principais. Em uma primeira vertente, há uma preocupação com a preparação de estudantes para um sistema mundial integrado. É nesse sentido que se propõe uma formação levando em conta a "competência intercultural" e conhecimentos sobre a diversidade a serem apresentados no aprendizado (Deardorff, 2006, 2011; Griffith, Wolfeld, Armon, Rios & Liu, 2016). Trata-se de um termo em uso em contextos norte americanos e europeus, vinculado também a outras categorias tais como "competência global", "competência multicultural", "maturidade intercultural", "consciência intracultural", "cidadania global", "sensibilidade intercultural" e "adaptação entre culturas", conceitos que estão associados a estudos em desenvolvimento nas últimas 5 décadas sobre comportamentos e comunicação apropriados para situações interculturais (Deardorff & Jones, 2012).

Em termos gerais, a competência intercultural refere-se a um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem aos sujeitos conviver com a diferença e combater o etnocentrismo, definindo-se como "a habilidade para se comportar de forma apropriada em situações interculturais, a capacidade afetiva e cognitiva de estabelecer e manter relacionamentos interculturais e a habilidade de estabilizar a identidade de si enquanto mediando entre culturas" (Alred & Byram, 2002, p.340, apud Jensen et al., 1995, traduzido por S.A. & G.M.). É sabido que esta competência é desenvolvida pelos indivíduos através de aprendizagens e experiências culturais, e vivências com pessoas que comunicam e compreendem o mundo de modo diferente.

Com efeito, um dos objetivos do investimento (de países e instituições) na experiência de mobilidade que leva indivíduos a estudar

em outros países é a aquisição de competências interculturais. Essa ressocialização temporária na cultura estrangeira, em suas práticas e crenças pode ter seus significados identificados na pesquisa, encontrando os modos como essa experiência intercultural transforma os sujeitos em “seres interculturais”, em “oradores interculturais”, aqueles que falam uma língua da mediação.

Neste contexto, é relevante referir a mobilidade estudantil enquanto estratégia de desenvolvimento das competências interculturais desejadas nas populações universitárias. Daí a ênfase crescente, relativamente recente, na experiência intercultural dos estudantes ‘locais’, através da transformação do ambiente de aprendizagem e do currículo de todos os estudantes e da implementação de uma ‘internacionalização em casa’, “uma integração voltada para as dimensões internacionais e interculturais nos currículos formais e informais para todos os estudantes dentro de seus ambientes domésticos de aprendizado” (Beelen & Jones, 2015, p.76, traduzido por S.A. & G.M.).

Em uma segunda vertente, a interculturalidade emerge como uma proposta organizadora da diferença (Souza Lima & Carvalho, 2018), procurada em contextos específicos caracterizados pela diversidade e pela pluralidade de grupos sociais. Na América Latina, as orientações pluri-étnicas colaboraram para políticas de projetos de integração, dentro de processos históricos de formação de estados-nacionais que homogeneizaram e excluíram determinados segmentos, como ocorreu no Brasil no caso dos povos indígenas (Souza Lima & Carvalho, 2018). Muitas vezes, tais propostas estiveram limitadas a uma ideia de “cultura” que restringiu a experiência humana a traços culturais, o que levou Repetto (2019) a sugerir que a interculturalidade não é simplesmente um conceito, mas um campo em disputa e de conflito onde se define o que é cultura, e também o ser humano.

Na Europa, o dilema da interculturalidade tende a concentrar-se na questão de nacionalidade, e não nas questões de diferenças linguístico-culturais e étnicas internas aos países. A este respeito, é visível a tendência a confundir o intercultural com o internacional nas políticas das IES, sendo a definição e organização das ‘culturas’ estruturadas por estado-nação e de acordo com uma distinção binária entre ‘*home students*’ e ‘*foreign students*’, impedindo desta forma a possibilidade de uma comunidade intercultural (Collins, 2018).

Assim, e apesar do reconhecimento da necessidade de criar espaços e mecanismos de desenvolvimento intercultural no ensino superior, a complexidade das relações interculturais existentes em instituições internacionais é muitas vezes desvalorizada (Hu, 2018; Lumby & Fawcett, 2016). Surgem aqui os conceitos de diálogo intercultural e de mediação intercultural, que a partir de Ralph Grillo (2018), procuram refletir sobre o

encontro com a diferença em sociedades multiculturais, multilinguísticas e multiétnicas que coabitam (e contestam) o espaço social e político da atualidade. Esse autor defende que a perspectiva de se olhar a cultura e o diálogo entre culturas é fundamental. De acordo com o Conselho de Europa (2008), o diálogo intercultural corresponde a:

“um processo que compreende uma troca de pontos de vista aberta e respeitosa entre indivíduos e grupos com diferentes origens e heranças étnicas, culturais, religiosas e linguísticas, com base na compreensão e no respeito mútuos. Requer a liberdade e a capacidade de se expressar, bem como a disposição e a capacidade de ouvir as opiniões dos outros.” (Council of Europe, 2008, p.17, traduzido por S.A. & G.M.)

Assim um diálogo intercultural capaz de realizar os seus objetivos, nomeadamente: “desenvolver uma compreensão mais profunda das diversas visões e práticas do mundo, aumentar a cooperação e a participação (ou a liberdade de fazer escolhas), permitir o crescimento e a transformação pessoal e promover a tolerância e o respeito pelo outro” (ibidem), exige a criação de condições de mutualidade, equidade, abertura e respeito, muitas vezes não compatíveis com a organização e funcionamento das IES de acordo com lógicas identitárias simplificadas e essencializadas. Como escreve Phipps (2018):

“O diálogo intercultural não acontece por afirmação ou por repetição e exortação em documentos de política. Acontece porque espaços e estruturas são criados e princípios estabelecidos que permitirão a sua prática. Não acontece porque especialistas geram conteúdo com base na diferença. Requer espaços de relações equitativas, imaginação e onde múltiplas identidades e molduras possam ser mantidas juntas.” (p.119, traduzido por S.A. & G.M.)

Há aqui a sugestão, então, de que o fenómeno intercultural ocorre em um contexto de interação humana, relacional. Encontra-se na comunicação entre a diferença, marcada não apenas pelo conhecimento sobre o “outro”, mas também por uma ação destinada à relação na qual estão envolvidos os participantes. No seguimento, identifica-se uma preocupação também com o conceito de “mediação intercultural” entendido por Grillo (2018) como uma ponte entre culturas, local onde se adicionam interpretações, colocações, termos, linguagem (por vezes silenciosa), e que tem como característica ser um certo lugar de “coordenação”. Assim, o interpretar é uma forma de mediação, e o mediador aquele capaz de compreender o que os outros, na conversa, dizem. Nesse senti-

do, a mediação é também uma habilidade necessária à inclusão e ao diálogo entre culturas (Sani, 2015). “Em seu sentido mais amplo, a mediação pode ser descrita como uma prática voltada para a resolução de problemas decorrentes de barreiras de comunicação que podem se originar do desconhecimento da língua e da cultura do interlocutor” (Sani, 2015, p.2583, traduzido por S.A. & G.M.).

Em situações de migração académica, a interculturalidade deve constituir-se enquanto filosofia de vida, proposta da parte dos que recebem e dos que são recebidos, podendo ser alcançada através da mediação intercultural (cf. Neves Vieira & Neves Vieira, 2020). Tal atitude ativa inclui o escutar e compreender o outro, enquanto novas dimensões são acrescentadas ao ser, reconstruindo-se a sua identidade. Assim, os intervenientes na vida académica (professores, estudantes, administrativos, tomadores de decisão) têm um papel de mediador, facilitador desses processos entre os diferentes participantes do encontro intercultural (Catarci, 2016), a ele sendo atribuídos alguns objetivos: 1) remover barreiras culturais e linguísticas; 2) desenvolver abertura para culturas, inclusão e advocacia para direitos e observação de deveres de cidadania; 3) facilitar a expressão das necessidades dos imigrantes em contextos de interação com o Estado.

Metodologia: as instituições onde trabalhamos

Materiais e métodos

Situando-nos neste enquadramento conceptual, passaremos à caracterização das nossas instituições em termos gerais, e relativa ao modelo e perfil internacionais, considerando factos e números apresentados pelas instituições para expressar o seu nível de internacionalização. Procuraremos, ainda, identificar representações sobre a diversidade, a interculturalidade, o diálogo intercultural e a mediação intercultural encontradas nas páginas web e nos documentos estratégicos das instituições. Neste contexto, utilizamos como referência o ano 2019.

Contexto 1- análise dos resultados

A Universidade de Aveiro (UA), fundada em 1973 e localizada em Aveiro, Portugal, é uma fundação pública com regime de direito privado que tem como missão “criar, partilhar e aplicar conhecimento, envolvendo toda a comunidade através do ensino, da investigação e da cooperação com o meio envolvente, com vista a fazer uma clara

diferença para os indivíduos e a sociedade”; entre os seus princípios basilares está a “internacionalização interligada das suas diversas atividades” (sobre nós, www.ua.pt). Nascida numa altura de grandes mudanças sociais e políticas, a UA comprometeu-se desde a sua fundação com o desenvolvimento regional e nacional, construindo um projeto educativo pioneiro e articulado com as necessidades e características da região onde se localizava (Arroteia, 2013; Sá-Chaves e Arroteia, 2017).

A UA é atualmente considerada entre as melhores universidades em Portugal (posicionada entre os top 5 nos rankings internacionais), e conta com mais que 15 000 estudantes (12% dos quais são de proveniência estrangeira). Oferece cerca de 160 programas de formação graduada e pós-graduada, distribuídas pelas Artes e Humanidades, Educação, Saúde, Ciências Sociais e Económicas, Engenharias, e Ciências Exatas e Naturais, através dos seus 16 Departamentos Universitários e 4 Escolas Politécnicas (www.ua.pt).

Consideramos que a Universidade de Aveiro se enquadra no modelo clássico identificado por Knight (2015), referido acima, estando fortemente envolvida em atividades de colaboração e cooperação interinstitucional e internacional, e tendo integrado (num processo continuado) uma dimensão internacional nas suas atividades de ensino, investigação, e prestação de serviços à comunidade. A jovem universidade começou a consolidar a sua atividade internacional nos anos oitenta através da participação em programas europeus, parcerias com instituições europeias e cooperação com os outros países lusófonos. O grande impulso para a internacionalização coincide com as tendências nacionais e internacionais, empurrado pela globalização e as alterações demográficas, pelas políticas europeias, traduzidas em políticas nacionais, e pela necessidade de manter a relevância e a competitividade das instituições no mercado cada vez mais global do ensino superior.

De destacar neste percurso, a implementação do Processo de Bolonha (a partir de 1999) e a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior compatível e competitivo, com fortes impactos sobretudo na organização curricular e nas práticas pedagógicas; e o impulso para a modernização do ensino superior europeu durante a década de 2010, incluindo o desenvolvimento por parte das instituições de estratégias para a internacionalização holísticas e transversais. Os documentos estratégicos (europeus e nacionais) produzidos no âmbito destes processos salientam sobretudo os benefícios da mobilidade internacional (discentes, docentes e administrativos) para a formação dos estudantes; a importância da internacionalização dos currículos; a relevância da formação intercultural e do desenvolvimento da competência multilíngue para preparar os indivíduos para a sociedade / mercado global; e a aposta no estabelecimento e consolidação de redes e parcerias

internacionais (por ex.: European Commission, 2013a, 2013b; MEC, 2014). No caso português, salienta-se a importância da língua portuguesa, como língua do mundo, da ciência, do comércio, e das relações com os países da CPLP. Estas prioridades, estabelecidas internacional e nacionalmente, são determinantes na forma como a instituição se posiciona face à sua crescente internacionalização.

Na procura de indicadores considerados importantes pela UA na caracterização da sua internacionalização, pesquisamos informação disponibilizada no Portal dos Indicadores da instituição, portal que se constitui como repositório oficial dos indicadores institucionais e que visa apoiar a gestão e decisão dos órgãos da universidade. Pesquisamos especificamente indicadores relacionados com a população estudantil e a sua caracterização, no que diz respeito à sua internacionalização.

Entre outros indicadores (inscritos ao curso, por ano curricular, por género, e por grupo etário) disponibilizados enquanto *Números Globais*, encontramos a contabilização dos estudantes por proveniência, e por estatuto (nacional, estrangeiro, União Europeia, internacional), refletindo a importância atribuída pela instituição à monitorização destes indicadores. No que diz respeito à proveniência, os estudantes são divididos em nacionais e estrangeiros; no ano em análise, de 2019, contabilizavam-se 13 303 estudantes de 'proveniência nacional' e 1 769 estudantes de 'proveniência estrangeira', num total de 15 072 estudantes⁴ (Figura 1).



Figura 1: Inscritos na UA por proveniência 2019/20
(Fonte: www.indicadores.ua.pt)

⁴ Nestes indicadores não estão incluídos estudantes a frequentar a UA no âmbito de programas de mobilidade.

Num outro nível de análise (denominado *Caracterização*), apresentam-se informações mais específicas, incluindo a distribuição dos estudantes por nacionalidade, descobrindo-se que, em 2019, foram matriculados estudantes de 71 nacionalidades (Quadro 1).

portuguesa	13133	88.2%
brasileira	874	5.8%
angolana	116	0.8%
iraniana	103	0.7%
moçambicana	90	0.6%
chinesa	84	0.6%
guineense	73	0.5%
cabo verdiana	71	0.5%
italiana	39	0.3%
são-tomense	30	0.3%
timorense	30	0.3%
espanhola	27	0.2%
colombiana	22	0.1%
indiana	20	0.1%
outros [57]	167	1.1%

Quadro 1: Matriculados na UA por nacionalidade 2019/20
(Fonte: www.indicadores.ua.pt)

Sabendo que os indicadores cumprem determinadas funções e que os dados são organizados para o cumprimento das mesmas, não deixa de ser relevante a forma como estão organizados. Nestes exemplos da UA, salientamos o foco na divisão binária entre nacional e estrangeiro (entre nós e eles) e na proveniência nacional e identificação formal do estudante.

Já na página pública da Universidade de Aveiro (Factos e Números, www.ua.pt), observamos as mesmas tendências de quantificação e caracterização. Sob o título *Internacional*, anuncia-se a existência de 93 nacionalidades, incluindo aqui os estudantes em programas de mobilidade, 171 estudantes em mobilidade *outgoing*, 410 em mobilidade *incoming*, e 963 universidades parceiras. A seleção destas quatro informações não deixa de ser reveladora das prioridades da instituição no que diz respeito à divulgação da sua imagem enquanto instituição internacional. Lembramos as palavras do atual Reitor, aclamando a UA como “a instituição portuguesa com o maior número de projetos de pesquisa reconhecidos internacionalmente” (Paulo Jorge Ferreira, citado em EDUDICAS, 2021).

Efetivamente, a UA tem-se dedicado cada vez mais ao aumento da sua internacionalização, orientada em torno de prioridades nacionais e europeias e medida de acordo com determinados indicadores, principalmente, como vimos, a percentagem de estudantes estrangeiros e a sua proveniência geográfica. A universidade pretende também incrementar a qualidade da sua internacionalização, construindo “uma UA como espaço de talento global e ecossistema intercultural, que se afirme como nó relevante em redes de excelência e parceiro de desenvolvimento de países e instituições terceiras, afirmando-se como centro de influência global” (Linhas #32, p.41).

Neste sentido, no documento, Internacionalização – Plano Estratégico 2019 – 2022 (UA, 2019), apresentam-se objetivos organizados de acordo com cinco eixos estratégicos, dando enfoque, por um lado, à qualidade da cooperação e do perfil dos parceiros, e à atração de talento globalmente, “como medida de promoção da diversidade no campus e da sustentabilidade da UA” (UA, 2019, p.6). Por outro lado, valoriza-se o desenvolvimento de um ecossistema intercultural, salientando a importância de “acolher e integrar a comunidade internacional” (UA, 2019, p.7), de promover “a compreensão intercultural e participação cívica global” (UA, 2019, p.9), e “de capacitar e mobilizar a comunidade para a dinâmica internacional” (UA, 2019, p.11). Contribuindo para o acolhimento e integração da população internacional crescente, a UA inaugurou em novembro de 2018, a UA Intercultural, espaço físico localizado no centro do Campus principal da universidade, destinada à interculturalidade e aos estudantes estrangeiros, e em junho de 2019, um Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM), com o objetivo de acolher, informar e ajudar os públicos internacionais com questões relacionadas com a sua situação de migrante.

Identificamos assim uma crescente preocupação por parte da UA com a experiência internacional e intercultural dos seus estudantes e com a sua identidade internacional, enquanto marca de prestígio, atratividade e qualidade. Sobre a comunidade académica, nota-se uma preocupação com a integração e a promoção da interculturalidade, bem como dos benefícios para todos os estudantes da criação de um ambiente internacional no campus, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências interculturais e à preparação para a ‘sociedade global’. Observamos, no entanto, que o internacional se confunde com o intercultural (cf. Collins, 2018), dominando uma lógica de identificação nacional na caracterização dos públicos, sem abrir espaço para a compreensão das

identidades e pertencas como múltiplas, complexas e fluidas. Assim reflete-se a tendência dominante na organização das identidades na União Europeia, enquanto conjunto de estados-nação, unida na diversidade em que a diversidade se define em termos nacionais. Corre-se o risco de manter os estudantes em “caixinhas” (brasileiros, italianos, polacos, PALOP, etc.), apoiadas em estereótipos, ignorando o potencial de uma interculturalidade baseada e mediada através das múltiplas línguas, religiões, crenças, práticas sociais, experiências de vida trazidas por cada um.

Por outro lado, mantém-se uma relação de profunda desigualdade – numérica, linguística, cultural, - entre nacionais e internacionais, reforçada pela caracterização (e constante divulgação) da dimensão internacional em termos do binómio: nacional/estrangeiro, e pela ênfase dada à quantificação (global e por nacionalidade) da comunidade internacional. Esta desigualdade impede o estabelecimento de um ‘ecossistema intercultural’ baseado em diálogo, e tende a consolidar uma internacionalização ‘tradicional’, em que os ‘estrangeiros’ constituem uma mais-valia institucional, um reforço à sustentabilidade, uma presença diferente e colorida no Campus, mais do que uma parte integrante do mesmo.

Contexto 2 - análise dos resultados

Para a situação da UNILAB, a internacionalização ocorre a partir de sua fundação em 2010 e da missão de formar recursos humanos e produzir conhecimento em parceria com os países da lusofonia, em especial os países africanos de língua portuguesa. Estabeleceu-se, assim, desde o início o objetivo de contribuir para a integração entre o Brasil e os demais membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sendo a única instituição pública brasileira a se ocupar da construção e fortalecimento de laços com o continente africano de modo mais direto e central em suas diretrizes. Estudantes estrangeiros dos países africanos de língua portuguesa se deslocam para o Brasil todos os anos para a formação superior em cursos de diferentes áreas do conhecimento. Os dados de 2019 apontam que dos 4.565 estudantes matriculados, 25% são internacionais, ou seja, estudantes em trânsito⁵. Para os ex-reitores da universidade, Gomes,

⁵ Por “estudantes em trânsito” designamos uma situação temporária ou transitória dos indivíduos, inserido em um contexto de migração especial para finalidade de estudos, o que é diferente de um movimento de deslocamento entre um país de origem e um de acolhimento ligado ao trabalho. Os estudantes carregam marcas da transição, que gera incertezas, descobertas e impõe questões e desafios para

Lima e Santos (2018), a mobilidade nacional e internacional de professores, funcionários técnico-administrativos e estudantes é parte estruturante da instituição, que foi criada para oferecer atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Desenvolvimento Rural, Saúde Coletiva, Educação Básica, Gestão Pública, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável, e Humanidades e Letras.

O encontro entre o regional e o internacional é destacado nos documentos institucionais que utilizamos para esta pesquisa. A consulta ao relatório de gestão (2019), ao Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2019, e aos dados da Diretoria de Registros Acadêmicos (DRCA) constantes no site da instituição (www.unilab.edu.br) permitiu localizar dados que expressam os marcadores considerados centrais para caracterizar a comunidade discente. Assim, a dimensão das diferentes nacionais é apresentada em termos quantitativos abaixo (Quadro 2):

Brasil	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	Timor Leste
3.410	325	58	661	45	57	9
7.1%	74.7%	1.8%	14.5%	1%	1.2%	0.2%

Quadro 2: Estudantes da UNILAB por nacionalidade
(Fonte: PROGRAD, 2019)

Os números mostram uma preponderância de estudantes nacionais, mas também uma significativa presença de estudantes “internacionais”, em especial os de origem guineense. Assim como a UA, a UNILAB se apresenta como um espaço de mobilidade discente internacional, embora com um foco específico para os PALOP. Tal política de criação de uma instituição voltada para o intercâmbio entre os países esteve ligada à diplomacia do governo brasileiro na relação com outras nações, em um momento histórico específico de fins do séc. XX e início do XXI (Dávila, 2011; Saraiva, 2002). A instituição se constituiu como um espaço em potencial para as articulações entre grupos e construção de metas e projetos compartilhados na CPLP.

De um outro viés, pode-se observar que as ênfases para as propostas de internacionalização da UNILAB estão ligadas a projetos de cooperação e desenvolvimento dos países parceiros africanos e asiáticos, o que nos conduz à ideia de que há a intenção de impulsionar a integração desses países a um mercado e cenário global. Tais objetivos de internacionalização foram fortalecidos por outro horizonte político no qual diretrizes dispostas na Conferência Mundial de Educação

todos os envolvidos, com consequências tanto para os que migram como para os que recebem os estudantes nos países de acolhimento (Mourão & Abrantes, 2020).

Superior em 2009 (UNESCO, 2009) abordaram a educação superior como objetivo a ser incentivado “diante dos desafios atuais e futuros”.

Acrescenta-se ainda que, embora tenha sido criada a partir de um modelo internacional de colaboração para o desenvolvimento de países parceiros, a UNILAB prioriza fortemente as demandas internas, de regionalização e em atendimento aos movimentos sociais brasileiros, em especial os movimentos negro e indígena. De um modo geral, tais demandas partiram das estruturas das universidades públicas brasileiras em resposta a propostas de democratização do ensino nas duas últimas décadas. Tais iniciativas de inclusão social e políticas afirmativas⁶ permitiram que segmentos da sociedade, antes excluídos do consumo de bens económicos e culturais, passassem a aspirar e participar dos espaços universitários e assumir direitos e deveres pela produção e transmissão de conhecimento. Trata-se de processos mais amplos no contexto político nacional que desde 1988 ganharam espaço a partir das prerrogativas constitucionais que estabeleciam termos de igualdade para os segmentos da sociedade culturalmente diferenciados. A ideia de uma nação pluricultural trouxe a possibilidade de uma reflexão em termos nacionais sobre o lugar da história e do relacionamento do país com o continente africano, fazendo emergir questões sobre o silenciamento de certos conteúdos nos currículos do ensino básico, médio e superior.

Esses movimentos mais amplos tiveram efeitos para as propostas da UNILAB, já que as políticas de Estado foram especialmente marcadas pela afirmação de direitos raciais (Gomes, Lima & Santos, 2018, p.97). A comunidade discente passa a ser definida, portanto, também por sua composição étnico-racial, como vemos no quadro a seguir (Quadro 2). No conjunto, as percepções de presença “negra” e “parda” são significativas e mostram uma concentração de estudantes identificados a partir da cor da pele ou de uma origem étnico-racial comum. Podemos considerá-la também parte de uma linguagem que fortalece a construção identitária (Grillo, 2018) para além dos marcadores nacionais/internacionais mencionados anteriormente.

Negra	Parda	Amarela	Branca	Indígena	N/D
1.909	2.025	45	330	93	219
41.3%	43.8%	0.9%	7.1%	2%	4.7%

Quadro 3: Estudantes da UNILAB por origem étnico-racial
(Fonte: PROGRAD, 2019)

⁶ As políticas afirmativas no Brasil partem de processos históricos de mobilização social e são vistas como parte da experiência do país. Em sua ação, esses movimentos reconstróem identidades e ressignificam conceitos sobre os si mesmos e a realidade social, atuando na educação e em fóruns decisivos da política educacional (Gomes, 2012).

O modo como a diferença está descrita no contexto institucional em termos de nação e das noções raciais mostra o que está sendo valorizado pela comunidade acadêmica. Tanto os marcadores nacionais quanto os étnico-raciais são expressivos e fazem parte dos discursos e aprendizados de discentes e docentes. As experiências e histórias nacionais, que são trazidas pela presença dos estudantes internacionais ao Ceará, passam a ser enquadradas dentro de novos critérios de pertencimento e convivência. Se, por um lado, as origens, língua e valores trazidos pelos estudantes de seus países de origem ampliam horizontes e criam laços de cooperação, por outro, as percepções étnico-raciais conduzem os estudantes a identificarem seus posicionamentos/lugares em uma outra ordem de discursos e práticas relacionados a território, relações econômicas e sociais e às desigualdades de direitos. A dimensão internacional do encontro acaba por estar diretamente associada ao debate sobre os processos de valorização identitária racial e, por contraparte, de sujeição e colonização nos quais segmentos da sociedade foram submetidos ao longo do processo histórico e de formação dos estados-nacionais (Gomes, 2012; Souza Lima & Barroso-Hoffman, 2007).

Essas sobreposições entre os classificadores nacionais e étnico-raciais levantam questões significativas sobre os encontros vivenciados pelos estudantes no contexto da UNILAB. Na condução de certos processos formativos, se criam formas de pertencimento e comunicação identitárias que estão para além dos conteúdos objetivos da grade curricular dos cursos. Há uma linguagem de ressocialização temporária a uma cultura estrangeira, como sugeriram Alred e Byram (2002), que é vivenciada pelos estudantes internacionais e está inserida no âmbito de projetos e políticas públicas destinadas à inserção de segmentos da sociedade antes excluídos do ensino superior.

Dessa forma, percebe-se que as trajetórias de internacionalização de cada instituição mostram um aprofundamento dos significados atribuídos à internacionalização a partir de seus contextos, o que tem consequências para projetos de interculturalidade que se pretendem desenvolver no âmbito do ensino superior.

Conclusões

A mediação intercultural, já discutida anteriormente, procura promover laços e conexões que viabilizem a permanência das diferenças no cotidiano do ensino superior. Trata-se de promover uma abertura para a coexistência de dimensões culturais e subjetivas que nem sempre são esperadas ou imaginadas pelos países recetores que

já criaram consensos institucionais para o acolhimento dos estudantes de fora. Assim, outras formas de pertencimento, nomeadamente, as associadas à língua, à etnia e à religião escapam a esses gestores e docentes, o que impacta em grande medida as subjetividades daqueles que participam no cotidiano de ensino.

Ao procurarmos estabelecer pontes de contacto entre ambas as instituições no âmbito dos esforços de mediação da comunicação e diálogo entre diferenças e culturas, foi possível notar que as singularidades que marcam os projetos de internacionalização influenciam diretamente os marcadores sociais e culturais oficialmente construídos, com efeitos para as atividades desenvolvidas no interior das instituições. Um estudo mais detalhado sobre o impacto efetivo dessas classificações no cotidiano institucional pode nos mostrar em que espaços formais e por meio de que caminhos se organizam alguns dos modelos de convivência e os impactos para os processos formativos dos discentes, tanto para os que permanecem no país receptor, como para os que retornam para os seus países de origem.

No entanto, é significativo considerar que tais modelos de internacionalização e as trajetórias institucionais que impulsionaram as atividades de recepção de estudantes internacionais são relevantes para uma reflexão sobre o encontro entre diferenças e os caminhos de mediação intercultural disponíveis. A preocupação com a globalização e com a preparação dos estudantes para um sistema integrado, como encontramos na Universidade de Aveiro e em outros contextos académicos norte americanos e europeus (bem como em algumas cidades brasileiras), leva a uma necessidade de desenvolvimento das chamadas “competências interculturais”. Os conhecimentos sobre a diversidade ampliam visões de mundo e criam possibilidades de articulação e comunicação em situações marcadas por indivíduos e grupos de diferentes origens e modos de existir, como já mencionado no início deste artigo (Deardorff, 2006, 2011; Deardorff & Jones, 2012; Griffith, Wolfeld, Armon, Rios & Liu, 2016). Espera-se que essas habilidades viabilizem a participação desses jovens nos contextos de forte interação entre culturas.

Por outro lado, no contexto brasileiro como o encontrado na UNILAB, as discussões sobre a interculturalidade podem estar ligadas aos desafios da integração das populações negras e indígenas (originárias) aos projetos nacionais, como tem sido o debate sobre o assunto nos últimos anos (Souza Lima & Carvalho, 2018). Diante da especificidade institucional que agrega as questões de integração interna de grupos diferenciados às de internacionalização e formação de estudantes internacionais, a interculturalidade é uma questão complexa, multifacetada e em construção. Os campos de significação

aqui delineados a partir dos documentos oficiais mostram que as definições dos pertencimentos identitários que compõem o corpo discente estão em disputa, formando a base para os projetos institucionais. Se muitas vezes tais marcadores estão sobrepostos, a mediação intercultural permitiria delinear projetos de integração que respeitassem as diferenças e necessidades dos participantes expressas nos contextos de interação, transformando-os em políticas mais amplas para a universidade. Nesse sentido, se considerarmos os termos de Repetto (2019), as dimensões de cultura propostas nos encontros precisariam de ser resignificadas para conceber perspectivas mais abrangentes que incluam diferentes dimensões da diferença, sem homogeneizar ou excluir as experiências vivenciadas pelos participantes.

É nesse sentido que as pesquisas futuras podem propor, como sugeriu Ralph Grillo (2018), o mapeamento de valores e práticas envolvidos no encontro, extraíndo-se significados úteis para se pensar a mediação. A mediação seria assim esse trabalho de estabelecer pontes e interpretações, explicitar contextos e identificar certos tópicos ou assuntos de relevância para os participantes desses espaços plurais. Seria uma habilidade que poderia também ser ensinada para aqueles interessados em desenvolverem em suas profissões ações atentas ao diálogo entre a diferença. Este ponto nos levaria às políticas de internacionalização holísticas e integradas com a criação de espaços no interior das instituições que viabilizem o "diálogo intercultural" (Phipps, 2014) e de ações que mobilizem essas relações de mediação entre iguais na promoção do crescimento e transformação com tolerância, inclusão e respeito pelo outro (Neves & Vieira, 2020).

Referências

- Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2019). Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18(2), 200-217.
- Alred, G. & Byram, M. (2002). Becoming an Intercultural Mediator: a longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (5), 339-352.
- Altbach, P. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10, 3-25.
- Arroteia, J. (2013). *A Universidade de Aveiro e os seus contextos (1973-2013)*. UA Editora, Universidade de Aveiro.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 67-80). Springer.

- Catarci, M. (2016). Intercultural mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 127-140.
- Collins, H. (2018). Interculturality from above and below: navigating uneven discourses in a neoliberal university system, *Language and Intercultural Communication*, 18(2), 167-183, doi: 10.1080/14708477.2017.1354867
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals with dignity*. http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.
- Dávila, J. (2011). *Hotel Trópico: O Brasil e o desafio da descolonização africana, 1950-1980*. Paz e Terra.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Deardorff, D. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Deardorff, D.K., & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc. doi: 10.4135/9781452218397.n16
- EURODICAS. Universidade de Aveiro: tudo o que precisa saber antes de inscrever 6 de Julho de 2021. <https://www.euodicas.com.br/universidade-de-aveiro/>
- European Commission (2013a). *European higher education in the world*. Brussels, 11.7.2013 COM(2013) 499 final
- European Commission (2013b). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gomes, N. L. (2012). Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, 33(120), 727-744. <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>
- Gomes, N., Lima, A. & Santos, T. (2018). UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: o desafio de uma experiência acadêmica na perspectiva da cooperação sul-sul. *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais Vol.1 - n.1*
- Grassi, M. & Melo, D. (2007). Portugal na Europa e a questão migratória: associativismo, identidades e políticas públicas de integração. *Working Papers, Dezembro 2007*. Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- Griffith, R., Wolfeld, L., Armon, B., Rios, J., & Liu, L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*. doi:10.1002/ets2.12112
- Grillo, R. (2018). *Interculturalism and the politics of dialogue*. B and RG Books of Lewes.
- Hu, A. (2018). Les universités comme espaces de communication interculturels et multilingues: pourquoi le discours sur l'internationalisation devrait être plus fortement imbriqué avec le theme du multilinguisme. In J. Erfurt, A. Wierich, & E. Caporal-Ebersold (Eds.), *Education plurilingue et pratiques langagières. Hommage à Christine Hélot*. Berlin: Peter Lang. pp. 95-119.

- Jensen, A.A., Jaeger, K., & Lorentsen, A. (Eds.) (1995). *Intercultural Competence: A new challenge for language teachers and trainers in Europe. Vol II: The Adult Learner*. Aalborg University Press.
- Killick, D. (2018). Critical intercultural practice: Learning in and for a multicultural globalizing world. *Journal of International Students*, 8(3), 1422-1439. doi: 10.5281/zenodo.1254605
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-13.
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse?, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90. doi: 10.1080/13603108.2012.753957
- Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*. doi: 10.1177/1028315315572899.
- MEC - Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Uma Estratégia para a Internacionalização do Ensino Superior Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Mihut, G., Altbach, P., & Wit, H. de (Eds). (2017). *Understanding Higher education internationalization insights from key global publications*. Sense Publishers.
- Kudo, K., Volet, S., & Whitsed, C. (2017). Intercultural relationship development at university: A systematic literature review from an ecological and person-in-context perspective, *Educational Research Review*, 20, 99-116.
- LINHAS #32 (2019) Mais e melhor internacionalização. LINHAS #32. *Revista da Universidade de Aveiro*, December 2019, p.41.
- Lumby, J., & Foskett, N. (2016). Internationalization and culture in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1) 95–111. doi: 10.1177/1741143214549978
- Mourão, D. E., & Abrantes, C. S. A. (2020). Estudantes africanos dos PALOP em Redenção, Ceará, Brasil: representações, identidades e poder. *Mediações*, 25(1), 64-81. doi: 10.5433/2176-6665.20201v25n1p64
- Neves, C. E. B., & Barbosa, M. L. de O. (2020). Internationalization of higher education in Brazil: advances, obstacles, and challenges. *Sociologias*, 22(54), 144–175. doi: 10.1590/15174522-99656
- Neves Vieira, R. & Neves Vieira, A. M. (2020). The intercultural mediation: Looking to live together when we are different. *Proceedings of ICERI2020 International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 6456-6459).
- Phipps, A. (2014). 'They are bombing now': 'intercultural dialogue' in times of conflict. *Language and Intercultural Communication*, 14, 108–124. doi:10.1080/14708477.2013.866127
- Ramos, N. (2013). Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. In *The overarching issues of the European space* (pp.343-360). Faculdade Letras Universidade do Porto.
- Repetto, M. (2019). O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. *Textos e Debates, Boa Vista*, 33, 69-88.
- Sá-Chaves, I., & Arroiteia, J. (2017). *Universidade de Aveiro: Causa Honoris*. Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro.
- Sani, S. (2015). The role of intercultural mediation in the integration of foreign students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2582 – 2584.

- Saraiva, J. (2002). Política exterior do governo Lula: o desafio africano. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 45(2), 5-25.
- Santos, Boaventura de Sousa (2012). The University at a crossroads. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, X(1), 7-16.
- Souza Lima, A. C., & Barroso-Hoffman, M. (Org.) (2007). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Museu Nacional/UFRJ/Laced.
- Souza Lima, A.C., & Carvalho, L. (2018). Interculturalidade(s) – das retóricas às práticas, uma apresentação. In A. C. Souza Lima et al (Eds.), *Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina*. Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa.
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in Higher education and the changing role of international student mobility. *Presses Universitaires de France. Journal of international Mobility*, 5, 177–216.
- UNESCO (2009). Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 - *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009.
- Universidade de Aveiro (2019). *Internacionalização - Plano Estratégico 2019–2022*. Universidade de Aveiro.
- Wit, H. de (Ed.) (2011). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. CAREM.
- Wit, H. de, Hunter F., Howard L., & Egron-Polak, E. (Eds.) (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

A MEDIAÇÃO EM DIÁLOGO COM UMA SOCIEDADE ENTRE CULTURAS: DESAFIOS À INCLUSÃO DE (I)MIGRANTES

MEDIATION IN DIALOGUE WITH A SOCIETY BETWEEN CULTURES: CHALLENGES TO THE INCLUSION OF (IM)MIGRANTS

Iva Maria da Costa Fernandes

Instituto de Educação, Universidade do Minho
lvafernandes2000@gmail.com

Isabel Maria Torre Carvalho Viana

Instituto de Educação, CIEC, Universidade do Minho
icviana@ie.uminho.pt

Resumo: O número de deslocações humanas aumenta e a diversidade é cada vez mais autenticada pela cultura singular do próximo. Vivemos perante um “velho-novo” desafio que exige a todos nós adaptação, cooperação e transformação. A (i)migração deixou de ser um conceito que descreve somente as movimentações dos sujeitos, tornando-se num desafio de grande escala que circunscreve a responsabilidade de repensar urgentemente o meio que nos rodeia. É no seguimento desta linha de pensamento que o projeto, *A Mediação em Diálogo com uma Sociedade entre Culturas – Desafios à Inclusão de (I)Migrantes*, demarca a necessidade de antever o amanhã, intervindo hoje. Trata-se de um projeto configurado por pressupostos de investigação-ação participativa, que envolveu o município de Ponte de Lima e a Universidade do Minho, entre outubro de 2020 e junho 2021. Partiu da perceção de um “território

escondido" na sombra da diversidade cultural. O contexto em estudo é um município que aparenta uma harmonia entre os munícipes, porém, a diferença que liga pessoas e culturas apela à construção do Território Inter/multicultural. Apercebemo-nos que a região de Ponte de Lima era e é um alvo de grande diversidade e de uma riqueza única que parece passar despercebida. Neste cenário, a mediação intercultural surge como "chave" capaz de abrir portas para um município coeso, onde, inicialmente, a diversidade não era perceptível ao olhar de todos. A intervenção pelo projeto que apresentamos evidenciou e apelou para a necessidade de valorizar as heterogeneidades dos sujeitos, focando-nos não só no acolhimento do "outro" como também na sensibilização da comunidade residente.

Palavras-chave: diversidade cultural; (i)migração; mediação inter/multicultural.

Abstract: The number of human displacements increases and diversity is increasingly authenticated by the unique culture of others. We live in the face of an "old-new" challenge that requires all of us to adapt, cooperate and transform. Migration is no longer a concept that describes only the movements of the subjects, becoming a large-scale challenge that circumscribes the responsibility of urgently rethinking the environment that surrounds us. It is in the follow-up to this line of thought that the *project, Mediation in Dialogue with a Society between Cultures - Challenges to the Inclusion of (I)Migrants*, demarcates the need to foresee tomorrow, intervening today. This is a project configured by participatory action-research assumptions, which involved the municipality of Ponte de Lima and the University of Minho, between October 2020 and June 2021. It started from the perception of a "hidden territory" in the shadow of cultural diversity. The context under study is a municipality that appears to be a harmony between citizens, but the difference that connects people and cultures calls for the construction of the Inter/multicultural Territory. We realized that the Region of Ponte de Lima was and is a target of great diversity and a unique richness that seems to go unnoticed. In this scenario, intercultural mediation emerges as a "key" capable of opening doors to a cohesive municipality, where, initially, diversity was not perceptible to everyone's gaze. The intervention by the project we presented showed and appealed to the need to

value the heterogeneities of the subjects, focusing not only on welcoming the “other” but also on raising the awareness of the resident community.

Keywords: cultural diversity; (i)migration; inter/multicultural mediation.

Introdução

A proposta que aqui redigimos, *A Mediação em Diálogo com uma Sociedade entre Culturas – Desafios à Inclusão de (I)Migrantes*, corresponde a um projeto de intervenção social dirigido a uma população despercebida face à diversidade sociocultural que a rodeia. Em conformidade com o aumento do número de mobilizações pelo mundo, esta iniciativa exalta um pedido de atenção especial para com as comunidades (i)migrantes que residem em territórios rurais ou de pequena escala, isto é, contextos camuflados que aparentam uma coesão social favorável entre os habitantes. Porém, a crescente diversidade e a ausência de intervenções comunitárias levam a que haja uma distorção do verdadeiro significado de interculturalidade e igualdade.

No âmbito de uma colaboração entre a Universidade do Minho e o Município de Ponte de Lima, a equipa responsável pelo projeto¹ desenvolveu um trabalho configurado por uma metodologia de investigação-ação, priorizando a (i)migração como a situação-problema do estudo e partindo do princípio de que é necessário (re)criar a sociedade, no sentido de evidenciar o potencial da diferença e o valor que esta constitui para o património cultural da humanidade. Desta forma, a inclusão da comunidade (i)migrante, a sensibilização da comunidade de acolhimento através da partilha e o convívio e a reconstrução de uma sociedade intercultural foram algumas das metas a alcançar, contando com a mediação (intercultural) para a sua concretização. É a partir de uma estratégia baseada na cooperação, reflexão, aprendizagem e partilha que se pretende unir ambas as comunidades que “hoje” desconhecem o verdadeiro valor da sua identidade coletiva e individual.

Estamos perante um projeto social que procura a “solução” para um futuro problema, pois, apesar de Ponte de Lima não registar números elevados de pessoas (i)migrantes, estamos perante

¹ Iva Fernandes e Ana Sousa - Alunas da Licenciatura em Educação (na altura da realização do projeto); Ana Paula Vitória - Acompanhante da instituição, Técnica de Serviço de Ação Social do Município; Isabel Viana - Orientadora Científica.

uma vila que reflete uma diversidade sociocultural significativa em relação ao seu número de habitantes Limianos. Não podemos privar os sujeitos pela sua posição geográfica ou pelo facto de habitarem numa região com dados numa menor escala. Estamos a falar de pessoas que se mudaram para um novo lugar, uma região desconhecida com residentes que não os reconhecem como “cidadãos portugueses”. Estamos a falar da possibilidade de muitos serviços locais estarem a inibir a promoção do direito à participação e à inclusão das comunidades (i)migrantes, de poderem incorrer no risco da exclusão social devido ao seu fator espacial, visto que o sujeito poderá estar a não usufruir dos seus direitos por habitar numa região mais pequena, não atenta às suas necessidades sociais, culturais, educativas, entre outras. É a partir desta lógica reflexiva que configuramos esta proposta com os seguintes temas estruturantes: *A força territorial na edificação de uma identidade sociocultural coletiva: reflexões; O(s) desafio(s) da coesão social em territórios rurais/de pequena escala: o direito à participação e à inclusão da comunidade (i)migrante; O papel da mediação intercultural na (re) construção de uma sociedade inclusiva.*

Com base neste entendimento, podemos dizer que o projeto desenvolvido procurou defender os direitos humanos através da “nossa”² aproximação às comunidades (i)migrantes e aos cidadãos residentes, o que nos inquietou explorar como é que os serviços locais podem assegurar a coesão entre comunidades?

Contextualização teórica

Nesta dimensão, conforme já anunciado na *Introdução*, damos ênfase aos seguintes eixos estruturantes: *A força territorial na edificação de uma identidade sociocultural coletiva: reflexões; O(s) desafio(s) da coesão social em territórios rurais/de pequena escala: o direito à participação e à inclusão da comunidade (i)migrante; O papel da mediação intercultural na (re)construção de uma sociedade inclusiva.* Estes eixos emergem da reflexão que a ação empírica proporcionou, tendo como objetivo adotar um olhar distinto sobre como se processa a inclusão de (i)migrantes em pequenas localidades ou territórios rurais, nos quais a diversidade é ainda uma realidade

² A expressão “nossa” corresponde aos mediadores interculturais, educadores sociais, técnicos de serviço de ação social e outros profissionais que estão em permanente contacto com a população.

por identificar, porém, subentende-se na sombra da normalidade, desencadeando outras questões e desafios socioculturais.

A força territorial na edificação de uma identidade sociocultural coletiva: reflexões

Rapidamente somos identificados a partir do nosso nome, idade, origem ou naturalidade. Somos espontaneamente conectados com um espaço físico que nos fornece, desde logo, uma identidade individual e nos envolve numa comunidade que contempla uma identidade social singular, isto é, privilegia um dado conjunto de valores, tradições, ideologias, regras sociais e comportamentos que decorrem pela influência de várias gerações e que se reconstróem com o passar do tempo. Digamos que a sociedade é um reflexo da região que a abrange, visto que a questão territorial passa para além de um espaço físico, pois engloba uma rede de interdependências complexa, tal como afirmam Enne e Nercolini (2016, p. 4), engloba um conjunto de “processos, relações de poder, redes simbólicas, elementos culturais”. A forma como interagimos com o próximo, as nossas ações quotidianas, ou até mesmo as perspetivas que adotamos em simples conversas, refletem um “todo”, uma identidade socialmente construída, sendo que, como refere Costa (2013, p. 69), “A sociedade existe nos indivíduos, mas também em todas as suas produções”.

O ser humano é criado com base num património genético, porém são os contextos que configuram profundamente o seu desenvolvimento, como é possível refletir através do *Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano* de Bronfenbrenner (1989), que demonstra a influência da interação do sujeito entre os vários contextos que o rodeiam. Desde o seu *microsistema*, que constitui o contacto mais próximo do indivíduo (exemplo: família, escola, amigos), até ao *macrossistema*, que apresenta uma dimensão distinta, pois exalta a cultura que está fortemente enraizada na sociedade, dominando o seus comportamentos, crenças, atitudes e ideologias. As sociedades tradicionais, carismáticas ou burocráticas, são algumas das designações que revelam a forma como os sujeitos interagem entre si, a maneira como perspetivam e contemplam o mundo ao seu redor. Por vezes, é inquestionável, visto que, desde cedo, está culturalmente sustentado e interiorizado nos sujeitos, sendo que as suas ações ou atitudes são praticadas de forma automática, sem grande reflexão. Contudo, se todo o sujeito assume uma bagagem cultural que reflete parte da sua comunidade, como é que esta ideologia será utilizada, tendo em conta o fenómeno da (i)migração?

Na verdade, não podemos escapar a esta questão. O número de mobilizações pelo mundo é cada vez mais crescente, fazendo com que os territórios se inundam de diversidade e as comunidades residentes estranham a presença de novas identidades, neste caso, a presença da comunidade (i)migrante, um grupo social que se confronta com novos processos de socialização, tradições e valores que já foram edificados naquele território antes da sua chegada (Turchi & Romanelli, 2019). Porém, os (i)migrantes também transportam consigo uma bagagem cultural que contempla a sua verdadeira origem, crenças e comportamentos. O que distingue as comunidades é a sua origem e identidade, porque, na verdade, o território passa a ser um espaço comum, de partilha e reconhecimento das heterogeneidades. A integração da comunidade (i)migrante dependerá da abertura do “novo espaço” que os recebe, o que poderá ser possível através da existência de eventos (multi)culturais, palestras de sensibilização, da implementação de uma estrutura de apoio e orientação ou através do planeamento de atividades educativas nas instituições escolares.

De um território repleto de valências e respostas sociais transparece o quê? Tendo em conta que somos um reflexo das nossas origens, acreditamos que, um espaço com ênfase em soluções flexíveis, aparenta ser um território que se preocupa com o bem-estar da sua população, quer a nível individual e coletivo. A união entre comunidades possibilita a formação de uma sociedade coesa e intercultural que, ao invés de inibir a bagagem cultural do próximo, tem a capacidade de incluir, valorizar e reconhecer as heterogeneidades. Podemos dizer que a flexibilidade de um território é revelada pela responsabilidade dos serviços locais e pelo dever social e moral da comunidade. Mas é possível que um território transpareça também indícios de exclusão social? Num primeiro momento, é necessário evidenciar que, tal como ocorre em situações da nossa vida pessoal, existem ações que são conscientes e/ou inconscientes.

Com base na experiência vivenciada na implementação do projeto que inicialmente referimos, pressupõe-se que a resposta seja a seguinte: sim, é possível constatar que numa dada região poderá existir (de forma consciente, ou não) sinais de exclusão social. A nossa identidade coletiva faz com pertençamos a um espaço comum, a uma sociedade. O que se reconheceu no nosso campo de investigação/intervenção foi que existia uma ausência de dados sobre a comunidade (i)migrante que habitava no concelho. Partindo desta ausência, a impossibilidade de localizar a comunidade em estudo, fez-nos questionar sobre como é possível que este grupo social obtenha respostas adequadas às suas necessidades?

A verdade é que estávamos perante uma identidade sociocultural incompleta e perante uma comunidade isolada. Poucas eram as respostas destinadas aos (i)migrantes e, as que eram genuinamente desenvolvidas, partiam de esforços particulares. O facto de os serviços locais não reconhecerem a diversidade entre os seus habitantes, como será que a própria comunidade de acolhimento interage com esta diversidade? Estamos perante um esforço que vai no sentido de uma adaptação a uma nova realidade que, muitas vezes, parece exigir a anulação da bagagem cultural, sem possibilidade de se viver e partilhar as próprias tradições, experiências e costumes em sociedade; o que nos coloca perante a impossibilidade de alargamos a nossa cultura e acaba a impedir, inconscientemente, que alguém faça parte de um todo. Cada território tem a sua identidade, a sua força de renovar sociedades, de aproximar as heterogeneidades, porém, também tem a força confusa de distanciar, social e culturalmente, uma comunidade. Estes dois extremos exigem a necessidade de um equilíbrio que mantenha a coesão territorial para a edificação de uma identidade sociocultural.

O(s) desafio(s) da coesão social em territórios rurais/de pequena escala: o direito à participação e à inclusão da comunidade (i)migrante

Existe uma forte associação entre o conceito emigrar e o termo deslocação, isto é, quando alguém emigra remetemos logo para a ideia de que a pessoa em questão está a sair do seu país de origem (Cabral & Vieira, 2007). Mas será que existe um questionamento sobre o destino da sua viagem, as razões pelas quais abandona as suas origens ou na forma como o indivíduo se irá integrar socialmente? Colocamos esta questão com o objetivo de chamar à atenção sobre a realidade que nos circunscreve.

Partindo da base do senso-comum que compartilhamos, há um tempo atrás, a busca pela boa qualidade de vida era conseguida nas grandes cidades, onde as forças das movimentações exuberavam o alcance dos nossos objetivos pessoais e profissionais. Hoje, as deslocações conectam-se com novos lugares, como é o caso dos espaços rurais, locais de pequena escala que correspondem a novas necessidades e interesses, por exemplo, a fuga da confusão, criação de novos projetos promissores ou o regresso à “Terra Natal” daqueles que emigraram durante anos (Cabral & Vieira, 2007). Efetivamente, a chegada de (i)migrantes nos locais rurais exalta novos desafios para o próprio sujeito como também para a comunidade de acolhimen-

to que normalmente vive perante o comodismo da sua rotina e o conservadorismo dos seus valores, tradições e costumes. A simples chegada de um (i)migrante potencia a mudança que não se esperava, exalta a diferença que não se sentia entre a homogeneidade sociocultural e remexe com a coesão estabelecida entre os habitantes da comunidade local (Turchi & Romanelli, 2019). Da mesma forma que cada território apresenta uma identidade distinta, a integração da comunidade (i)migrante irá processar-se consoante o contexto que a abrange, podendo este potenciar a sua integração ou reverter o significado do que realmente se ambiciona, a coesão social – “a capacidade de uma sociedade em assegurar o bem-estar de todos os seus membros, minimizar as disparidades e evitar a polarização” (Conselho da Europa, 2004, p. 3). A forma como é constituída a sociedade, por exemplo, a sua faixa etária e a densidade populacional; as propostas de trabalho existentes naquele espaço físico e a respetiva taxa salarial; as festividades religiosas e a realização de eventos culturais são alguns dos fatores que influenciam a inclusão do sujeito, não deixando de mencionar o impacto que os serviços locais têm no âmbito da implementação de respostas sociais. Com base neste entendimento, e conforme refere Pires (2016, p. 46),

“é precisamente a nível local, nos lugares onde os imigrantes vivem, trabalham e têm acesso aos serviços que o impacto das migrações se faz sentir com maior intensidade sobre o tecido socioeconómico e onde se colocam os problemas diários de integração dos imigrantes e de convivência a que é preciso dar resposta”.

O nosso contexto de estudo, a comunidade Limiana e (i)migrante, é um exemplo que demonstra a verdadeira necessidade de antever o futuro face à diversidade que se verifica dia após dia. O que queremos partilhar é o facto de que as pequenas regiões são, cada vez mais, um alvo de destino para várias pessoas, fazendo com que surjam alguns desafios que, com a ausência de qualquer tipo de intervenção, poderão resultar em problemas sociais, tais como as desigualdades e a exclusão social. O território que fundamentou todo o nosso projeto de investigação/intervenção aparentava uma coesão favorável entre os habitantes residentes. Todavia, a comunidade (i)migrante era ainda um grupo social desconhecido que vivia como uma comunidade isolada. O facto de um serviço local desconhecer as necessidades de alguns membros da comunidade faz com que estes sejam impedidos de experienciar um sentimento de pertença, afetando não só a sua inclusão como também influencia negativamente a sua participação cultural (Agenda Europeia para a Cultura, 2019).

A presença de (i)migrantes em territórios rurais não é sinónimo de adaptação, isto é, a mentalidade de várias pessoas que residem em pequenas localidades passa ainda pela ideia de que a mudança é um inimigo e que aquele que vem de “fora” é o único que irá necessitar de se adaptar. Poderíamos estar a falar de uma região com apenas dez (10) (i)migrantes, contudo, a ausência de um cuidado atento leva a uma interdição dos direitos destes mesmos sujeitos. O que queremos sublinhar é que vários são os territórios de pequena escala que adiam questões que emergem da diversidade cultural por associarem o fenómeno da (i)migração a um cenário distante da sua realidade, adiando a (re)criação de respostas sociais. Ao negarmos a existência de heterogeneidades na sociedade, estamos igualmente a privar o direito às segundas oportunidades, o direito à inclusão, o direito à participação, o direito de alguém poder refazer a sua vida. Estamos a apagar, silenciosamente, o direito de termos direitos, independentemente da nossa etnia, cultura ou religião. Estamos a criar comunidades isoladas e excluídas da sociedade devido à região que as abrange, fazendo com que o espaço físico seja também um obstáculo à integração dos (i)migrantes e, consequentemente, uma barreira à coesão social.

Primeiro de tudo, o desafio começa por antever o dia de “amanhã” e a vontade de preparar formas de interagir, cooperar, partilhar e conviver com a diversidade sociocultural, independentemente das heterogeneidades fundamentarem um cenário longínquo da nossa realidade territorial. Aproximarmo-nos das pessoas é um processo demorado que exige tempo e dedicação. Desta forma, não nos podemos reportar como localidades que terão dificuldades em integrar o próximo, territórios que implorarão pela emergência de intervenções sociais, espaços que excluem a riqueza da diferença humana. Uma comunidade sensibilizada facilitará a reconstrução de uma sociedade intercultural e, como referem Turchi e Romanelli (2019, p. 123), evocando o Conselho Europeu, “[facilitará a reconstrução de uma] comunidade reciprocamente solidária de indivíduos livres”.

O papel da mediação intercultural na (re)construção de uma sociedade inclusiva

Somos movimentados pela força do tempo, do espaço e pela bravura do conflito que, apesar de nos exigir adaptação, concede-nos uma evolução individual e conjunta, sempre que somos capazes de subjugar uma divergência significa que tivemos a capacidade

de compreender, refletir, adaptar, agir, aprender e evoluir. Porém, nem sempre somos capazes de superar um confronto, pelo facto de este contrariar os nossos valores e crenças ou, simplesmente, porque interpretamos a situação de uma forma reversa. É nestes momentos de “impossibilidade” de gerir ou ultrapassar uma dada situação conflituosa que a mediação incorpora um papel de intervenção multifacetado capaz de transfigurar o conflito, a nossa pessoa e o meio que nos rodeia. Há quem a considere como uma arte, um método, uma técnica ou um processo, contudo, todos se apercebem do seu poder construtivo, do carácter positivo e na atenção que esta dedica aos indivíduos, no conflito em si e no processo de comunicação estabelecido (Torremorell, 2008).

A diversidade não é só e apenas uma riqueza que eleva a nossa singularidade enquanto seres humanos, constitui em si novos processos de socialização que se originam no quotidiano das comunidades (i)migrantes e de acolhimento. No entanto, não nos podemos esquecer que, na presença de uma identidade intercultural, existirão momentos de convívio, interação e partilha que exigirão empatia e reciprocidade entre os indivíduos, independentemente das heterogeneidades que se multiplicam. É a partir deste entendimento que a mediação pode ser vista como uma via transformativa na recriação de sociedades inclusivas, uma força capaz de (re)estabelecer laços sociais e de promover a valorização e o reconhecimento da singularidade de cada sujeito (Silva, Piedade, Morgado & Ribeiro, 2016). A sua ação orientada para a antecipação do problema possibilita ainda a criação de um contexto sólido e coeso, baseado nos valores da cooperação, partilha, empatia e convivência. Um contexto onde há um cuidado em aproximar as comunidades através do que lhes é comum, a sua bagagem cultural, facilitando a construção de uma mesma realidade, o que atribui um papel essencial e sensível ao mediador em contexto de fluxos migratórios, tal como evidenciado por Turchi e Romanelli (2019, p. 125), “No contexto dos fluxos migratórios, o papel do mediador é promover as interações entre a comunidade de acolhimento e a comunidade imigrante, para ajudá-las a construir uma mesma realidade”.

Apesar de a cultura ser um fator que diferencia grupos sociais, esta é também uma força que nos permite sentir emoções, anteriormente desconhecidas, promovendo a reflexão em torno do conceito cultura individual e coletiva. Isto porque, o facto de contemplarmos em nós uma identidade social, faz com que, inconscientemente, criemos um sentimento de pertença, ou seja, a promoção da participação cultural numa sociedade multicultural será uma estratégia que possibilitará a ambas as comunidades experienciar a diferença

que as pode separar. Ao reconhecermos o que nos torna únicos, a cultura que nos torna singulares, mas conectados com todos, faz com que sejamos conscientes do valor de cada indivíduo, permitindo-nos refletir sobre os nossos comportamentos. O que, por seu turno, acaba a possibilitar conhecer o que era desconhecido, tornando-nos sensíveis e unidos e oferecendo-nos múltiplas oportunidades, tal como destaca a União Europeia na Agenda Europeia para a Cultura (2019, p. 11), isto é, “A cultura oferece oportunidades para aprofundar o conhecimento de cada povo sobre os outros (e, talvez, também sobre si próprio) e melhora a compreensão mútua através de encontros positivos”. Com base neste entendimento, podemos afirmar que, a mediação, para além de ser capaz de sensibilizar o sujeito, tem o potencial de aproximar a população, de criar novas conexões entre si, de promover o espírito de interajuda, ou seja, evidencia as iniciativas (multi/inter) culturais como a base “perfeita” para que toda a sociedade (re)conheça todos os seus membros. Como é que uma população poderá acolher a diferença se desconhece a presença de um novo membro? Como é que podemos criar um sentimento de pertença coletiva se o indivíduo se sente isolado e silenciado pela homogeneidade? Como é que iremos fazer parte de uma sociedade multi/intercultural se não permitimos que a comunidade (i)migrante viva as suas origens?

Todas estas interrogações geram muitas outras. No entanto, não podemos permitir que haja uma resposta demorada para as mesmas. Com base em perspetivas da mediação intercultural³, parte da ação do nosso projeto incidiu sobre o dar a conhecer à comunidade de acolhimento a diversidade cultural existente no município, porque poucos eram aqueles que se apercebiam da presença de (i)migrantes. Não poderíamos reclamar da comunidade um ato de solidariedade sem que esta (re)conhecesse a verdadeira realidade que a abrangia. A criação de palestras de sensibilização, debates e visitas às instituições escolares foram algumas das estratégias que permitiram criar um contexto de reflexão face ao fenómeno da (i) migração, momentos de partilha de opiniões/experiências multiculturais e, acima de tudo, promover o convívio e o diálogo intercultural. Para além destas ações, que, na nossa convicção, possibilitam uma consciencialização da comunidade residente, também acreditamos que podem permitir que a comunidade (i)migrante se sinta integrada num todo, porque consegue perspetivar que, ao seu redor, a comunidade que a acolhe se encontra capaz de a conhecer e se interessar pelas suas origens.

³ Foco na cooperação, participação e reconhecimento do “outro”.

A cultura assume um valor único, sendo essencial na inclusão das pessoas e consolidação da coesão social (Agenda Europeia para a Cultura, 2019). O sentimento de pertença advém do valor que nos atribuem, do reconhecimento que concebem da nossa pessoa, das nossas origens e cultura e da aproximação que nos une harmoniosamente, seja através da existência de respostas e valências institucionais ou da comunicação estabelecida em contextos diversificados culturalmente (Silva, Piedade, Morgado & Ribeiro, 2016).

Para edificarmos sociedades inclusivas é tanto necessário compreender aquilo que une as pessoas como também aquilo que as distancia, sendo que a mediação será a matriz que criará oportunidades para que todos sejam capazes de perspetivar o mundo de uma outra forma. A permitir-nos refletir sobre as nossas oposições, cooperar para nos fortalecer, escutar para envolver e participar para nos unificar como uma sociedade inclusiva, coesa, em suma, como uma sociedade intercultural. Tal como a educação, a mediação é um processo que, por vezes, poderá ser demorado e longínquo, uma vez que a mudança exige tempo, abertura, disponibilidade, que sustenta em si momentos nos quais iremos errar, aprender e refletir. Só assim nos conseguiremos emancipar como cidadãos globais e como contexto de influência para futuras gerações, onde se espera que a interajuda, a empatia, a valorização da diferença e a interculturalidade sejam valores enraizados e indiscutíveis para o bem-estar social.

Metodologia

O projeto que enquadra esta proposta intercala uma investigação/intervenção dirigida a um grupo populacional residente e (i)migrante num território de pequena escala, circunscrevendo uma metodologia de investigação-ação participativa, na qual se valorizou um conhecimento amplo sobre o território em estudo e o campo teórico subjacente ao estudo. A adoção desta metodologia advém da necessidade constante de adaptar o contexto em estudo às necessidades sentidas durante a intervenção. O facto de estarmos a desenvolver algo em prol de uma comunidade faz com que todo e qualquer sujeito seja um grande fator de influência ao longo de todo o estudo, não deixando de mencionar que a sua transformação é aqui um foco primordial para alcançar uma sociedade intercultural. Aliás, a mudança é um pilar interno e indispensável

ao longo de toda a iniciativa, um fator impulsionador que promove a mudança durante e após a intervenção. Para além do mais, é importante evidenciar que, dadas as circunstâncias pandémicas e o surgimento de obstáculos no contexto em estudo, a equipa do projeto foi impedida de realizar uma investigação em simultâneo com a intervenção, sendo inevitável vivenciar dois momentos distintos ao longo de todo o projeto, respetivamente, os momentos de investigação e de intervenção, substantivando assim uma investigação-para-a-ação (Esteves, 1986).

Investigação do contexto e domínio científico

Podemos dizer que, numa primeira fase, existiu um cuidado peculiar na análise do contexto que seria alvo de estudo, o município de Ponte de Lima, um concelho caracterizado pela singularidade da gastronomia, as tradições culturais e o seu espaço histórico-territorial. Porém, a impossibilidade de nos deslocarmos para o terreno fez com que toda a investigação do contexto fosse limitada e apenas conseguida através da análise do *website* do município e do estabelecimento de um contacto constante com o presidente e uma técnica de serviço de ação social, pessoas que nos possibilitaram adquirir uma visão realista de todo o contexto. Uma visão em termos de respostas sociais e perspetivas autárquicas, no âmbito da diversidade sociocultural, podendo referenciar que o município se demonstrou recetivo com a inserção de mediadoras interculturais. Contudo, não apresentava respostas socioculturais ou educativas perante o cenário da (i)migração, ou seja, o contexto em estudo espelhava uma comunidade, proeminentemente, lusitana.

Apesar de estarmos envolvidas num concelho que apresentava várias potencialidades, assim como o sentido de responsabilidade para com as questões ambientais e o investimento empreendedor no setor turístico, existia uma fragilidade dificilmente explícita, a inclusão da comunidade (i)migrante. Um cenário que evidenciava a necessidade de criar um projeto de intervenção social no âmbito da inclusão e da reconstrução de uma sociedade intercultural. Para melhor compreender e dominar esta esfera de ação, antes da nossa deslocação física para o contexto, a investigação de âmbito científico constatou um pilar essencial para entendermos todo o tema que esta problemática compreende. Por um lado, analisando como se processa a inclusão das comunidades (i)migrantes em locais de pequena escala e, por outro, possibilitando

reconhecer as políticas locais e nacionais existentes em Portugal, apreciar o fenómeno da (i)migração nos tempos de hoje. Foi a partir da investigação, do acesso a produção literária, que, enquanto mediadoras interculturais, fomos capazes de (re)configurar toda a intervenção face às necessidades sentidas ao longo de todo o projeto. Para além de absorvermos conhecimento científico, potencializamos a reflexão e expandimos o nosso senso-comum muito além da necessidade de edificar uma estrutura integradora para o (i)migrante. A comunidade de acolhimento carece, igualmente, de uma intervenção que lhe permita perspetivar a diversidade como um fator de enriquecimento no património da humanidade.

Efetivamente, o isolamento deste momento de investigação não inibiu a existência de um fio condutor para com o segundo plano de desenvolvimento, isto é, o facto de existir um contacto narrativo com realidades semelhantes à do nosso contexto/território de estudo. Um ambiente que é identificado como uma zona rural-urbana que convive, progressivamente, com diferentes culturas e origens, o que fez com que a equipa se emancipasse, permitindo que esta fosse capaz de planejar eixos de ação que suportassem as necessidades de inclusão e coesão social das comunidades do município, passando a referir o imprevisto como um desafio capaz de promover crescimento e transformação.

Tempo de intervenção: ação, reflexão e avaliação

No plano da intervenção, a equipa teve a oportunidade de criar uma ligação ainda mais próxima com o município, uma vez que, inicialmente, só foi possível avizinhar digitalmente, devido às circunstâncias pandémicas que nos obrigaram a manter um certo distanciamento social. Foi no início da intervenção⁴ que a câmara municipal revelou não possuir informação sobre a comunidade (i) migrante residente no concelho. Esta inexistência fez com que os eixos de ação planeados sofressem alterações, impossibilitando a realização de algumas atividades no período de tempo institucional estabelecido para a implementação do projeto. A criação de um novo eixo de ação, nomeadamente *O Mapeamento Local da Comunidade (I) Migrante*, foi a principal ação, o que exigiu uma aproximação constante, não só com a comunidade (i)migrante

⁴ Dadas as circunstâncias pandémicas e o acordo de cooperação estabelecido, o tempo autêntico de intervenção decorreu entre fevereiro e junho de 2021.

como também necessitou da conexão com alguns serviços locais e entidades nacionais.

De uma forma geral, este mapeamento surgiu com a necessidade de localizar e caracterizar a comunidade (i)migrante residente em Ponte de Lima, em função da suas origens, idade e agregado familiar. Tendo em consideração o princípio da valorização e da escuta, o mapeamento foi uma via que permitiu, também, enfatizar as percepções da realidade que circunscrevem o quotidiano de cada (i)migrante. Inicialmente, esta dinâmica foi conseguida através de entrevistas informais a profissionais associados a juntas de freguesias, associações culturais e desportivas. O propósito destas deslocações advinha da necessidade de localizar o cidadão (i)migrante, caracterizar a ligação entre os serviços locais e a comunidade (i)migrante e refletir sobre a realidade do município a partir de relatos dos profissionais que colaboram nos processos de integração. Todo este momento de intervenção foi registado num diário de bordo, "Conversas Informais", uma ferramenta que nos permitiu refletir que, há medida que as conversas progrediam, a urgência de localizar a comunidade (i)migrante era incontestável, pois, ninguém era capaz de referir, claramente, as suas necessidades. Desta forma, a implementação de um inquérito por questionário online, dirigido à comunidade em estudo, foi a via que nos permitiu obter dados precisos sobre a sua localização, por exemplo, e analisar as narrações na primeira pessoa. É importante evidenciar que este inquérito respeitou as exigências éticas de investigação, desde a proteção de dados dos inquiridos, a possibilidade de fornecer *feedback* do estudo realizado ao consentimento informado de todos os sujeitos. Uma vez que o principal objetivo do estudo se situou em localizar e compreender a vida da comunidade (i)migrante, consideramos por bem criar uma estrutura equilibrada, sendo esta constituída por questões fechadas e objetivas, tais como: "Qual é a sua freguesia?"; "Qual é a sua nacionalidade?". Para obtermos resultados concretos face às necessidades da investigação, recorreremos a perguntas semiestruturadas e interrogativas com base na escala de *Likert*, para compreender como a comunidade se distribuía em determinados temas e situações, por exemplo: "De 1 (Nada agradável) a 5 (Muito agradável) como classifica a sua integração social?"; "Quais os obstáculos que sentiu ao longo da sua integração em Portugal?". Foi a partir desta diversidade estrutural das interrogativas, conforme a Figura 1 abaixo, que, para além de obtermos a informação desejada, os munícipes (i)migrantes tiveram a oport-

tunidade de partilhar um pouco de si mesmos, fazendo com que se sentissem escutados.

The figure displays three distinct survey question formats:

- Question 1:** "Qual é a sua freguesia? *". It is a short text response question with a label "Texto de resposta curta" and a single-line input field.
- Question 2:** "Conhecia Portugal antes de imigrar?". It is a radio button question with two options: "Sim" and "Não".
- Question 3:** "De 1 (Nada agradável) a 5 (Muito agradável) como classifica a sua integração social? *". It is a Likert scale question with five points labeled 1, 2, 3, 4, and 5. The scale is anchored with "Nada agradável" on the left and "Muito agradável" on the right. Each point has a radio button.

Figura 1: Exemplos de Interrogativas Implementadas

Para além da entrevista e do inquérito supramencionado, a análise documental de arquivos disponibilizados por entidades nacionais, possibilitaram a legitimação e complementaridade dos dados recolhidos. O mapeamento realizado perfilou o início do nosso tempo de intervenção e acabou por se desenvolver em simultâneo com outras atividades, como foi o caso da intervenção no âmbito escolar, visto que, ao longo da implementação do projeto, acabávamos por coletar nova informação, tal como testemunhos de crianças (i)migrantes e dificuldades sentidas pelos profissionais de educação, devido ao contacto gradual estabelecido.

Como já foi referido, o tempo de intervenção foi apoiado pela narração das nossas intervenções num diário de bordo, que nos evidenciou uma via transformativa, não só para nós profissionais como para o meio envolvente, visto que através da informação recolhida fomos capazes de compreender a dinâmica de todas as nossas ações e a influência destas no público-alvo. Os diários de bordo constituíram, simultaneamente, um processo autoavaliativo e um processo de monitorização que nos permitiram adotar uma perspetiva externa à ação, possibilitando-nos refletir e (re)configurar os planos de ação em função dos resultados observados.

A avaliação das atividades realizadas no contexto escolar, “Migrar pelas Escolas”, foi conseguida a partir da observação/participação e de registos fotográficos, constituindo uma questão primordial para compreender o potencial de toda a iniciativa no âmbito da transformação social. Neste processo, os participantes tinham a capacidade de avaliar a nossa intervenção através da partilha de opiniões ou o preenchimento anónimo de inquéritos de satisfação. Com isto, a equipa teve a possibilidade de adaptar e melhorar a sua intervenção de acordo com o feedback obtido, permitindo renovar experiências e aprendizagens. Por outro lado, é importante evidenciar que todos os processos de monitorização alcançam um estatuto de prioridade, uma vez que toda a iniciativa recai sobre a mudança e a (re)construção social, ou seja, exige evolução, a absorção de uma fonte de aprendizagens e a autor-reflexão destas para que haja definitivamente uma transformação contínua e global. Ainda, a recolha e análise dos dados concentrados no tempo real da intervenção constituiu, uma estratégia que nos permitiu obter um olhar maturado sobre toda a intervenção, perspectivando a progressão de todo o contexto envolvente, graças ao termo de comparação de dados: pré, durante e após a intervenção.

De uma forma generalizada, a metodologia subjacente a este projeto, perfilada no respeito pelas questões éticas, permitiu adequar todas as necessidades contextuais, fazendo com que a mudança passasse de um conceito caracterizador para um processo constante, tal como aconteceu com os momentos de reflexão intra e interpessoais.

Resultados

Esta dimensão contempla a imprevisibilidade que se viveu em relação à obtenção de resultados ao longo da implementação do projeto que aqui referimos. Na verdade, existiu uma separação contraditória entre aquilo que idealizamos e o que foi viabilizado. Quando nos dirigimos para o terreno deparamo-nos com um conjunto de evidências que, ao serem investigadas minuciosamente, subjugaram situações nunca antes identificadas. Após investigarmos toda a circunstância que nos envolveu, várias foram as perguntas que emergiram e os problemas que se intensificaram. Porém, a adaptação e a reconstrução possibilitaram-nos novas descobertas.

Constrangimentos contextuais: reestruturação e adaptação

A especulação de que a instituição em estudo, a câmara municipal, era portadora de informação referente à comunidade (i)migrante, implicou que o projeto fosse alvo de mudanças e adaptações face aos resultados que eram evidenciados. A ausência de informação sobre a comunidade em estudo fez com que muitas das intervenções fossem adiadas e até mesmo canceladas e, outras, redesenhadas. Tal como referido anteriormente, era impossível avançar com uma intervenção na comunidade (i)migrante se nem a sua localização era conhecida. Foi a partir deste obstáculo que se avançou para *O Mapeamento Local da Comunidade (I)Migrante*, uma estratégia/necessidade de investigação para localizar os (i)migrantes no território em estudo, procurando compreender as suas necessidades e interesses e identificar os maiores polos migratórios do concelho.

Por detrás deste propósito, subentendia-se a ideia da construção de um mapa inclusivo, pois era a partir da localização desta comunidade que seria possível adotar estratégias interventivas adaptáveis às evidências exploradas. Inicialmente, este propósito foi conseguido através do estabelecimento de contactos entre instituições escolares, juntas de freguesia, associações, serviços locais e entidades nacionais. A questão central persistia na descoberta do número de (i)migrantes residentes no concelho, mas a incerteza e a suposição continuavam a persistir e a impossibilitar a obtenção de resultados objetivos e realistas, exigindo a reconstrução de alternativas. Apesar deste contratempo, as entrevistas desenvolvidas possibilitaram a recolha de dados qualitativos. Neste processo, é de sublinhar que percebemos o quanto as juntas de freguesia são pontos de informação e orientação para a comunidade (i)migrante, assim como algumas instituições sociais e associações desportivas, tanto mais quanto estamos perante profissionais que sentem uma responsabilidade social para com o acolhimento do cidadão estrangeiro. Não obstante a esta informação otimista, a implementação de um inquérito por questionário online, dirigido à comunidade (i)migrante, constituiu um passo grandioso para a obtenção de resultados transversais, como se poderá confirmar mais adiante.

Análise estratégica de resultados: novas descobertas

A edificação do inquérito por questionário subentendeu uma estratégia múltipla de análise de dados, por exemplo, dos dados recolhidos constaram termos de comparação entre os vários *feedbacks*, como também a possibilidade de interligarmos várias respostas

entre si. A pré-estruturação do inquérito foi pensada como uma esfera de obtenção de resultados preliminares, visto que, com o termo de comparação entre os inquéritos, conseguiríamos compreender se, na globalidade, a comunidade (i)migrante se sente integrada na população; quais as necessidades que sentem ao longo do seu quotidiano e se a maioria do grupo populacional emigrou sozinho ou acompanhado. Toda a informação poderá ser conectada, fundamentando outros resultados. Uma outra vantagem foi conseguirmos analisar o número de (i)migrantes por cada freguesia e a sua respetiva nacionalidade, possibilitando-nos ainda identificar os maiores polos migratórios no concelho, compreendendo como é que a comunidade se distribui geograficamente, conforme a Figura 2. A possibilidade de mapear a comunidade (i)migrante foi uma mais-valia, não só para o nosso tempo de intervenção ⁵ como também para futuras ações a desenvolver pelo município.

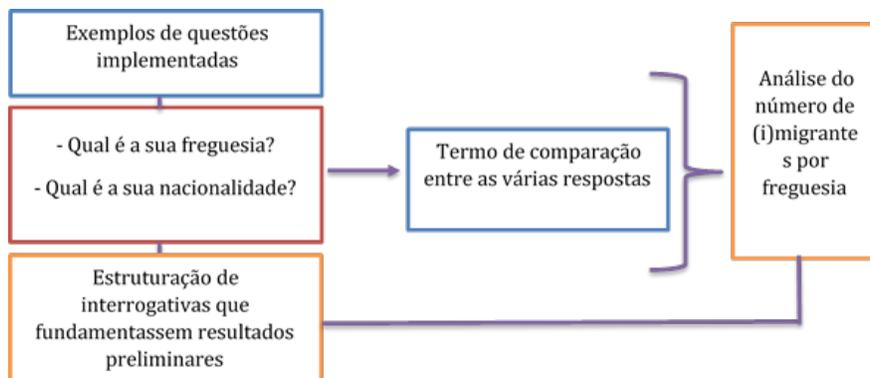


Figura 2: Análise Estratégica dos Resultados

Apesar de, minoritariamente, termos conseguido o mapeamento através do inquérito, é importante sublinhar que todos os contactos estabelecidos, e a informalidade das conversas desenvolvidas, acabaram por nos fornecer uma perspetiva interna de como o concelho se organiza no âmbito da inclusão social dos (i)migrantes. Um exemplo concreto disto mesmo é o facto de uma Associação Cultural e Desportiva e uma Instituição de Solidariedade Social sentirem o dever de integrar os sujeitos da comunidade (i)migrante através do fornecimento de informação e orientação na procura de emprego ou habitação; na promoção do convívio entre a sociedade. Sem

⁵ O mapeamento realizado permitiu-nos identificar quais as escolas do município com maior índice de alunos (i)migrantes, o que nos concedeu uma intervenção muito mais contextualizada nestes lugares marcados pela diversidade cultural.

dúvida que, ao longo do mapeamento, a informação que aparentava ser incongruente ou escassa acabou por se transformar em dados complementares.

A recolha quantitativa e qualitativa de informação fundamentou um mapa inclusivo que ambicionamos capaz de integrar todos os membros da comunidade, sem exceções étnicas, etárias ou religiosas. Construímos um mapa que localizou mais de trezentos e cinquenta (350) (i)migrantes no concelho de Ponte de Lima, de diversas nacionalidades, são elas: brasileira, marroquina, inglesa, norueguesa, guineense, venezuelana, síria, italiana, indiana, colombiana, chinesa. A nacionalidade que prevalece, entre a riqueza de muitas outras, é a brasileira, sendo de denotar a diversidade sociocultural. No que diz respeito à idade destes sujeitos, existe um equilíbrio entre as diferentes faixas etárias, entre os cinco e setenta e dois anos de idade. Podemos ainda referir que dois mil e dezanove (2019) foi o ano que registou um maior fluxo de deslocações para o concelho, sendo que a estabilidade económica/melhores condições de vida e questões familiares foram as principais razões que o justificaram. Por outro lado, recolhemos resultados que evidenciam a diversidade de perspetivas da comunidade (i)migrante, uns, defendem a necessidade de novas respostas sociais para a inclusão de cidadãos estrangeiros, acreditando que um Gabinete de Apoio ao (I)migrante e a criação de eventos culturais seriam apostas favoráveis para a integração social de quem se desloca para o município. Outros, referiram a falta de apoio e orientação e, outros, referiram que se sentem socialmente excluídos. Neste processo de mapeamento da comunidade (i)migrante, no concelho de Ponte de Lima, procuramos dar visibilidade às suas necessidades, ideologias e histórias de vida, valorizando a sua bagagem, a sua identidade cultural.

Conclusões

A iniciativa aludida ao longo desta proposta exalta a necessidade de se escutar os territórios de pequena escala que acolhem comunidades (i)migrantes, muitas vezes distanciados na diferença, devido ao desconhecimento da diversidade que as circunscreve. Pode-se reconhecer a existência de uma comunidade distinta, porém, mantemo-la invisível. Pois, sabia-se que por “ali” habitavam alguns (i)migrantes, mas ninguém questionava as suas necessidades; não se questionava que a interculturalidade é um valor no âmbito da coesão social, mas interpretava-se que a diversidade era ainda uma realidade longe de ser vivenciada no concelho.

Sabemos que o fenómeno da (i)migração é entendido como um desafio complexo, embora perspectivado como algo distante, por parte de alguns territórios de pequena escala. Não podemos esperar pela intensificação dos problemas socioculturais, a antecipação das intervenções é uma via que nos permite emancipar, preparar a sociedade para conviver e partilhar o valor da diferença. Foi com este propósito que este projeto surgiu, com interesse de antever o futuro, preparando o meio que nos rodeia para um “amanhã” diversificado. Formar comunidades exige tempo, aproximação e um trabalho contínuo. Nada melhor do que os serviços locais, instituições e entidade regionais para intervir junto da sua população, pois são eles que atuam diretamente com os indivíduos em conformidade com os seus interesses e necessidades.

Entendemos que a mudança começa em pequenas coisas, em pequenos lugares. A coesão é um desafio inquietante que deve ser perspectivado em pequena escala, para que consigamos potencializar, gradualmente, a transformação social. É necessário intervir a nível local, a partir da realidade de cada um, compreender quais os desafios que inquietam e instigam as comunidades e saber quais os problemas que continuam a persistir. Neste cenário atribuímos um papel fundamental à mediação intercultural, uma vez que exalta a valorização da perceção da realidade de cada sujeito e a construção de espaços reflexivos face ao respeito e à aceitação da diferença nos espaços socioeducativos. Acreditamos que a mediação intercultural é uma força capaz de unir comunidades que se desconheciam, uma via que possibilita à sociedade dialogar culturalmente, partilhando as suas perspetivas, valores e crenças. Entendemos que a igualdade de oportunidades não pode estar sujeita à localização geográfica dos indivíduos, pois, independentemente de estarmos a residir no interior, no sul ou no litoral, todos temos o direito de vivenciar um sentimento de pertença, o direito de interagir e conviver com o próximo, o direito de organizar uma nova vida num outro local. Mais do que nunca, os serviços locais constituem uma força peculiar na regulação social e, principalmente, na edificação de comunidades interculturais.

Referências

- Cabral, A., & Vieira, X. (2007). Políticas integrativas e conceitos ligados às migrações. *Revista Antropológicas*, 10, 369 – 407.
- Costa, P. R. (2013). Forças da cultura. *Agália: Revista de Estudos na Cultura*, 107, 67-9.
- Enne, A., & Nercolini, M. (2016). Narrativas de memória e territórios inventados: a configuração das identidades e dos lugares como processos culturais. *Revista Mídia e Cotidiano*, 8, 3-10.

- Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Afrontamento.
- Pires, C. (2016). "A integração fazer-se a nível local": o processo de conceção de planos municipais para a integração de imigrantes. *Revista do Observatório das Migrações*, 13, 45- 65.
- Silva, A., Piedade, A., Morgado, M., & Ribeiro, M. (2016). Mediação intercultural e território: estratégias e desafios. In Alto Comissariado para as Migrações (Ed.), *Entre Iguais e diferentes: a mediação intercultural* (pp.9-28). Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural. ACM.
- Torremorell, M. C. (2008). Modelos de mediação. In M.C. Torremorell, *Cultura de mediação e mudança social* (pp. 47-52). Porto Editora.
- Turchi, G., & Romanelli, M. (2019). A mediação dialógica como instrumento para promover a saúde e coesão sociais: resultados e direções. *Comunicação Intercultural e Mediação nas Sociedades Contemporâneas*, Vol. Especial, 119-129. <http://journals.openedition.org/cs/888>.
- União Europeia (2019). *A agenda europeia para a cultura: da inclusão social à coesão social – o papel da política cultural*. Serviço das Publicações da União Europeia.

ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL SOBRE A EXPERIÊNCIA DA INTEGRAÇÃO DE REFUGIADOS – A EXPERIÊNCIA DA CÁRITAS INTERPAROQUIAL DE CASTELO BRANCO

MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS ON THE INTEGRATION OF REFUGEE FAMILIES - THE EXPERIENCE OF CÁRITAS INTERPAROQUIAL DE CASTELO BRANCO

Maria de Fátima Santos

Cáritas Interparoquial de Castelo Branco, Portugal
gascaritas@sapo.pt

Cristina Pereira

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal
cristina.pereira@ipcb.pt

Inês Carmo

Cáritas Interparoquial de Castelo Branco, Portugal
inescintcb@gmail.com

Resumo: Nas últimas décadas, o movimento e a circulação de pessoas pelo mundo tornaram-se progressivamente mais intensos e complexos. Numa altura em que ainda sentimos os efeitos da chamada crise de refugiados de 2015, com mais de um milhão de requerentes de asilo extracomunitários a procurarem refúgio nos países da União Europeia, é de máxima importância perceber qual a evolução e o sucesso de diferentes mecanismos de proteção temporária que a União Europeia implementou. Os beneficiários de proteção internacional são acompanhados durante o processo de integração, visando a sua autonomização. Além disso, através de uma abordagem multidimensional garante-se o acesso à saúde, educação (inclusive na aprendizagem da Língua Portuguesa),

habitação, segurança social e outras áreas fundamentais de intervenção. A Cáritas Interparoquial de Castelo Branco possui um projeto estabelecido através do protocolo, em 5 de novembro de 2015, com a Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR), sendo Entidade de Acolhimento de Famílias Refugiadas desde 2016. Desde esse ano, acolheu 11 famílias de distintas nacionalidades. No corrente ano, estão 5 famílias de Refugiados a viver na cidade de Castelo Branco, com idades compreendidas entre 1 e 49 anos. O presente capítulo tem como objetivo a descrição e análise dos processos de integração vivenciados pelas famílias acolhidas pela Cáritas de Castelo Branco, bem como a identificação dos constrangimentos sentidos. O estudo organiza-se como um estudo de caso de natureza essencialmente descritiva, tendo como suporte a análise documental, a observação participante, notas de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas junto das famílias.

Palavras-Chave: acolhimento de refugiados; percurso de integração; abordagem multidimensional; Cáritas Interparoquial de Castelo Branco.

Abstract: In recent decades, the movement of people around the world has become progressively more intense and complex. At a time when we are still feeling the effects of the so-called refugee crisis of 2015, with more than one million extra-community asylum seekers seeking refuge in European Union countries, it is of utmost importance to understand the evolution and success of different mechanisms of temporary protection that the European Union has implemented. Beneficiaries of international protection are accompanied during the integration process, aiming at their autonomy. In addition, access to health, education (including learning the Portuguese language), housing, social security, and other key areas of intervention are guaranteed through a multidimensional approach. Cáritas Interparoquial de Castelo Branco has a project established through the protocol, on November 5, 2015, with the Refugee Support Platform (PAR), which has been a Reception Organization for Refugee Families since 2016. Since that year, it has welcomed 11 families from different nationalities. This year, 5 Refugee families are living in the city of Castelo Branco, aged between 1 and 49 years. This communication proposal aims to describe and analyze the integration processes experienced by the families welcomed

by Cáritas de Castelo Branco, as well as identify the constraints felt. The study is organized like a case study of an essentially descriptive nature, supported by document analysis, participant observation, field notes, and semi-structured interviews carried out with the families.

Keywords: refugee reception; integration process; multidimensional approach; Caritas Interparoquial de Castelo Branco.

Introdução

De acordo com a última edição do relatório anual da ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), “Tendências Globais”, apesar da crise pandémica Covid-19, o número de pessoas que foram forçadas a abandonar o seu país de origem, devido a conflitos armados, violência, perseguição, guerra e violações de direitos humanos, no ano de 2020, subiu para um recorde de 82,4 milhões de pessoas.

O relatório também observa que são cada vez mais reduzidas as perspetivas que os refugiados têm de encontrar soluções para a difícil situação na qual se encontram. Nos anos 1990, em média 1,5 milhão de refugiados conseguia voltar para casa anualmente. Na última década, essa média caiu para cerca de 390 mil pessoas, demonstrando que o crescimento no deslocamento forçado supera as capacidades de solução (ACNUR, 2020).

Neste cenário, são prementes os esforços que devem ser feitos a nível mundial para promover a paz, com o objetivo de reverter a tendência de aumento de deslocamento que dura há uma década. Por outro lado, é também preciso acolher migrantes e/ou refugiados que atravessam diversas adversidades até serem recolocados noutra país.

Em 2019, os dados da *Euromonitor International* indicavam que Portugal é o quinto país mais envelhecido do mundo. Se considerarmos que é no interior de Portugal onde se encontram as taxas de natalidade mais baixas e, paralelamente, vive uma população mais envelhecida, torna-se importante e pertinente o acolhimento de famílias de migrantes e/ou refugiados, contribuindo para um reequilíbrio populacional promotor de desenvolvimento humano e social.

Acrescenta-se, ainda, o facto de Castelo Branco ser considerada, de acordo com um estudo realizado pela Deco Proteste, já durante a pandemia, uma cidade que oferece um nível adequado de qualidade de vida, situando-se ligeiramente acima do ponto médio relativamente a outras cidades de Portugal (Deco-Proteste,2021.)

Quando, em 2015, o Papa Francisco apelou a que cada paróquia, cada comunidade religiosa, cada mosteiro e cada santuário da Europa acolhesse uma família de refugiados, a Cáritas Interparoquial de Castelo Branco rumou neste desafio, tornando-se entidade de acolhimento de famílias refugiadas em 2016, tendo acolhido até à data 11 famílias de nacionalidades distintas, como a Síria, o Iraque e o Sudão do Sul.

Tendo como pano de fundo a problemática da integração das famílias de refugiados acolhidas pela Cáritas Interparoquial de Castelo Branco, o artigo propõe-se caracterizar as cinco famílias que residem atualmente nesta cidade, identificar o seu percurso de integração em diferentes dimensões (projetos de vida, habitação, emprego, educação e saúde), e analisar as conquistas e os constrangimentos sentidos neste processo. Optou-se por organizar a pesquisa de acordo com os pressupostos metodológicos de um estudo de caso de natureza essencialmente descritiva, tendo como suporte a análise documental, a observação participante, notas de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas junto das famílias. É importante referir que o presente estudo teve na sua base uma investigação-ação colaborativa realizada aquando da chegada da primeira família a Castelo Branco, em 2017, o que permitiu construir um roteiro de procedimentos para uma intervenção integrada e sistémica com o envolvimento de diferentes entidades, e mobilizadora dos recursos da comunidade. A intervenção teve como guião orientador os procedimentos preconizados pelo projeto "PAR Famílias", bem como os princípios subjacentes à mediação intercultural.

Contextualização teórica

Embora o fenómeno da deslocação de pessoas e de requerentes de proteção internacional não seja novo, ao longo do tempo mudaram, porém, as abordagens e os enquadramentos desta realidade, devendo, por isso, refletir-se de que forma a chamada crise das migrações, identificada a partir de 2015, tem induzido, também, a uma crise de conceitos que exige clarificação e reflexão (Oliveira, Peixoto & Góis, 2017), não apenas no contexto nacional português como também no enquadramento internacional, nomeadamente no europeu. Face às novas características e causalidades dos movimentos migratórios, tem sido argumentado que as categorias tradicionais de análise, que alicerçavam a produção científica e muitos instrumentos jurídicos, foram, nos anos mais recentes, colocadas em causa.

De acordo com o Alto-Comissário das Nações Unidas para os Refugiados, citado pelo Gabinete de Documentação e Direito Comparado da Procuradoria Geral da República, no Artigo 1 da Convenção relativa ao Estatuto de Refugiado (n.d., p.2), é considerado refugiado uma pessoa.

“Que, em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 1 de Janeiro de 1951, e receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar. “

Uma pesquisa empírica acerca da imigração irregular para a Europa (Triandafyllidou, 2017) realçou que os fluxos migratórios nunca são explicados apenas pelas motivações dos indivíduos (agentes) ou pelas políticas migratórias (condições estruturais), mas resultam antes da interação dos dois e da interferência de uma variedade de outros fatores explicativos associados à ação de atores intermediários envolvidos nos processos de migração (e.g. empregadores, traficantes, organizações da sociedade civil, autoridades de acolhimento, comunidades imigrantes). Como a autora também alerta, perante a “crise” dos refugiados dos últimos anos e das mortes trágicas no Mediterrâneo, é necessário atender à preponderância explicativa que o indivíduo assume, enquanto agente com motivações e que aciona recursos e oportunidades que percebe para garantir o alcance dos seus objetivos e expectativas de um futuro melhor. Neste âmbito, o equilíbrio entre agência (indivíduo) e estrutura (sociedade de origem e de destino) fica instável na decisão de migrar, perante a presença de fatores que impelem a fuga urgente à insegurança e pobreza (Oliveira, Peixoto & Góis, 2017). Por outro lado, mesmo em contexto de refúgio, os indivíduos não perdem as suas motivações ou agência, observando-se, neste âmbito, também situações de movimentos secundários, em que requerentes ou beneficiários de proteção internacional abandonam ou recusam permanecer em determinados destinos de acolhimento.

Mesmo tendo em consideração as ambiguidades ou indefinições conceituais e interventivas a nível político e institucional, bem como os conflitos e dramas pessoais que atravessam o processo das “migrações forçadas”, a Europa tem sido concebida por mui-

tos refugiados, oriundos de países do norte de África e do Médio Oriente, como um espaço seguro, capaz de os proteger contra as guerras, perseguições e condições de vida adversa, vivenciadas nos seus países de origem. É o espaço onde se projetam o desejo e a esperança de uma vida com bem-estar e capaz de dar resposta aos seus projetos de vida (Pereira et al., 2019).

A integração dos refugiados nos países europeus de acolhimento tem colocado desafios e dificuldades relacionados com a dimensão/escala do fenómeno, mas também com as variáveis culturais, linguísticas e sociais que o fenómeno mobiliza. O processo de integração depende de uma multiplicidade de fatores relacionados com a confluência entre as condições e representações culturais dos países de acolhimento com os traumas, as expectativas e os desejos que os refugiados perseguem (Pasikowska-Schnass, 2017). A publicação da *United Nations Refugee Agency* (UNHCR), de 2002, "Refugee Resettlement An International Handbook To Guide Reception and Integration", descreve a integração dos refugiados como um processo multifacetado e mutuamente dinâmico que implica a criação de condições para a sua participação nos aspetos da vida económica, social, cultural, civil e política dos países de acolhimento. A mesma publicação realça o importante papel do reconhecimento da cultura dos refugiados no processo de integração, perspetivando essa dimensão como uma contribuição significativa para as atuais sociedades multiculturais. No entanto, a diversidade cultural presente atualmente nos países europeus tem tido impactos e mensagens contraditórios e ambíguos. A história tem demonstrado que em momentos de crise económica se verifica um renascimento de atitudes intolerantes e xenófobas perante as culturas minoritárias. Por outro lado, há também registo de experiências de inclusão positiva, em que a multiculturalidade se organiza como uma oportunidade para a promoção da coesão social e a capacitação das populações (McGregor & Ragab, 2016).

Em Portugal, se a postura do governo e de muitos organismos e cidadãos tem sido marcada por uma atitude de abertura e disponibilidade, a realidade evidencia que a integração dos refugiados não é um processo linear nem isento de dificuldades (Costa & Teles, 2017). Na mesma linha de análise, Ramos (2021) refere que ao processo de integração estão associados atitudes e comportamentos ambivalentes nas sociedades de acolhimento, nomeadamente em Portugal. Se, por um lado, é possível identificar em muitos setores da população uma perspetiva inclusiva, a defesa da justiça e de valores igualitários, é um facto, cada vez mais evidente, que os valores de solidariedade e do respeito dos direitos humanos coexistem com comportamentos xenófobos.

De acordo com os dados recolhidos no âmbito do *European Social Survey*, referidos por Ramos (2021), cerca de um terço dos respondentes nos 27 países da União Europeia considera que a imigração não traz vantagens para a economia ou para a cultura, mesmo que 56% das pessoas manifestem abertura à imigração.

A mediação intercultural tem sido introduzida nos diversos países como um procedimento de gestão positiva e pacífica de conflitos e como um modo de coesão social (Briant & Palau, 1999), entendendo-se que a mediação é uma forma de (re)construção dos laços sociais através da interação e comunicação, tendo como condição o reconhecimento das múltiplas individualidades (Corbo Zabatel, 2007).

A mediação intercultural procura, por um lado, valorizar e afirmar as diferenças culturais, étnicas e sociais dos grupos minoritários, de modo a consolidar a sua identidade e, por outro, dar a conhecer publicamente essas diferenças, facilitando a inter-relação e inter-compreensão entre os grupos. É legítimo associar a mediação ao exercício do direito de cidadania, uma vez que tem como objetivo capacitar os intervenientes na resolução dos seus problemas, independentemente de serem pessoais ou comunitários. Ao promover estratégias que conferem poder de decisão, prevenção e resolução de conflitos, a mediação assume-se assim como instrumento de cidadania, tornando os indivíduos «mais conscientes, solidários e corresponsáveis pela vida em comunidade» (Beleza, 2009, pp. 16, 17).

Destacamos também uma dimensão que assume um papel central na efetivação dos objetivos da mediação intercultural comunitária e que diz respeito à operacionalização da intervenção em rede dos organismos e recursos da comunidade.

No âmbito deste cenário, a figura do mediador intercultural tem vindo a emergir como um interveniente central na operacionalização de respostas adequadas perante o confronto entre diferentes culturas, podendo desempenhar um papel relevante no estabelecimento de redes de comunicação geradoras de coesão social.

Metodologia

Tendo como fundamentos uma revisão de literatura clarificadora da problemática da integração de refugiados nos países de acolhimento, bem como os princípios definidores da mediação intercultural comunitária, identificamos os objetivos norteadores do estudo:

- Descrever o percurso de integração de famílias de refugiados acolhidas pela Cáritas Interparroquial de Castelo Branco, desde 2016.

- Analisar o processo de integração de cada uma das famílias, tendo como suporte uma perspetiva sistémica, assente numa intervenção pautada pelos princípios da mediação comunitária.
- Apontar sugestões para dar resposta aos constrangimentos identificados.

No sentido de dar resposta aos objetivos delineados, optou-se por organizar a pesquisa de acordo com um estudo de caso de natureza essencialmente descritiva (Yin, 2018), tendo como suporte a análise documental, a observação participante, notas de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas junto das famílias.

Contextualização da pesquisa

A Cáritas Interparoquial de Castelo Branco possui um projeto estabelecido através do protocolo, assinado em 5 de novembro de 2015, com a Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR), sendo Entidade de Acolhimento de Famílias Refugiadas desde 2016. Desde esse ano, acolheu 11 famílias de distintas nacionalidades. No ano presente, estão 5 famílias de Refugiados a viver na cidade de Castelo Branco, com idades compreendidas entre os 1-49 anos.

De forma a operacionalizar um bom acolhimento da família refugiada, que chega assolada por um percurso marcado por grandes adversidades e dificuldades, é fundamental garantir uma resposta às necessidades básicas e proporcionar um acompanhamento de proximidade, de forma a despistar necessidades que possam surgir ao longo do processo. A entidade responsável pelo processo organiza e operacionaliza, em colaboração com outras entidades e parceiros da comunidade, as condições para uma integração geradora de qualidade de vida, através da disponibilização de:

- Alojamento adequado e autónomo,
- Alimentação e vestuário,
- Apoio no acesso à saúde,
- Apoio no acesso à educação,
- Apoio no acesso ao mercado de trabalho,
- Apoio na aprendizagem da língua portuguesa.

A atuação dos intervenientes envolvidos no processo tem como preocupação:

- Construir uma rede de articulação entre os serviços e parceiros de modo a contribuir para o processo de integração e autonomização.
- Acompanhar e monitorizar de forma contínua o processo de integração, envolvendo sempre as famílias.

Técnicas de recolha de dados

Os dados descritos e analisados no presente estudo tiveram como suporte a análise documental dos processos referentes às famílias, organizados pelos técnicos da Cáritas Interparoquial de Castelo Branco; a observação participante realizada em diferentes contextos da comunidade, nomeadamente em acompanhamentos a consultas ou outros serviços públicos (ex. segurança social, finanças, entre outros), nas visitas à escola, na casa das famílias, na participação conjunta em eventos culturais e desportivos. Essas observações foram sendo registadas em notas de campo onde foram também registados os dados resultantes de conversas informais, evidências como fotografias, textos e desenhos feitos pelas crianças. Realçamos ainda os dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas fundamentais para “dar voz” aos diferentes elementos da família e aferir as expectativas, as necessidades e os êxitos sentidos ao longo do processo.

Apresentação dos resultados: caracterização das famílias e do percurso de integração

Começamos por apresentar uma caracterização geral de todos os participantes no estudo: dos 32 indivíduos que integram a nossa amostra, 17 são do sexo masculino (53,1%) e 15 do sexo feminino (46,9%), com idades compreendidas entre 1 ano e os 49 anos, correspondendo a 5 famílias distintas. Destes, 14 (43,8%) são adultos e 18 (56,2%) são jovens e/ou crianças. Quanto à estrutura familiar, 4 são famílias nucleares e 1 família monoparental, a maioria encontra-se na etapa do ciclo vital família com filhos pequenos e filhos adolescentes (Relvas, 1996).

Tendo em consideração os nossos objetivos, apresentamos, em seguida, uma caracterização centrada em cada uma das famílias, bem como a identificação de aspetos que consideramos nucleares na aferição sobre o processo de integração.

A sequência de apresentação de cada uma das famílias respeita a sequência temporal de chegada à cidade de Castelo Branco.

a) *Família J*

A família J é proveniente da Síria tendo a sua saída do país de origem sido motivada pela situação de conflito armado que ainda se mantém. É composta por 10 elementos (os pais e os oito filhos, com idades compreendidas entre os 2 anos e 17 anos. O filho mais novo já nasceu em Castelo Branco). Residem nesta cidade desde setembro de 2017.

Tabela 1: Elementos caracterizadores da Família J

Elemento do Agregado Familiar	Nome	Nacionalidade	Data de Nascimento	Habilitações Académicas
Pai	S	Síria	25/05/1980	3º ano
Mãe	F	Síria	15/11/1985	Sem escolaridade
Filho	A	Síria	15/01/2004	A frequentar o 10ºAno
Filho	J	Síria	10/01/2006	A frequentar o 7ºAno
Filha	A	Síria	10/12/2007	A frequentar o 7ºAno
Filha	N	Síria	01/01/2009	A frequentar o 5º ano
Filho	M	Síria	01/06/2011	A frequentar o 3º ano
Filha	E	Síria	02/03/2013	A frequentar o 2º ano
Filha	NA	Síria	01/01/2014	A frequentar o 2º ano
Filho	B	Síria	21/04/2019	Sem habilitações

- **Projeto de vida:** Viver de forma definitiva na cidade de Castelo Branco. Os pais valorizam muito a construção de um projeto de vida para os seus filhos, realçando o desejo destes poderem ser autónomos e independentes. O mais velho demonstra interesse em obter a carta de condução.
- **Educação:** Todos os jovens e/ou crianças estão integrados no meio escolar, mas, em geral, apresentam um desfasamento entre o seu nível etário e o ano de escolaridade que frequentam.

- **Emprego:** Os adultos desta família estão desempregados. Auferem RSI.
- **Saúde:** No momento da chegada, o filho mais velho apresenta dificuldades na regulação emocional e episódios de ansiedade. Foi acompanhado por uma psicóloga e uma psiquiatra. Atualmente, o pai apresenta um problema de saúde grave.

b) Família M

O agregado familiar é nacional da Síria e engloba 5 elementos (os pais e os três filhos, com idades compreendidas entre os 9 anos e 18 anos). Chegou a Portugal no âmbito do programa nacional de reinstalação a partir do Egito, onde moraram durante 7 anos.

Tabela 2: Elementos caracterizadores da Família M

Elemento do Agregado Familiar	Nome	Nacionalidade	Data de Nascimento	Habilitações Académicas
Pai	M	Síria	05/03/1977	9º ano
Mãe	E	Síria	10/04/1985	9º ano
Filha	R	Síria	18/01/2003	A frequentar o 12ºAno
Filho	MA	Síria	12/09/2006	A frequentar 8º ano
Filha	R	Síria	01/01/2012	A frequentar o 4ºAno

- **Projeto de vida:** Viver de forma definitiva na cidade de Castelo Branco. A família fala na possibilidade de terem mais um filho.
- **Educação:** Todos os jovens e/ou crianças estão integrados no meio escolar. O filho do meio apresenta algumas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa. Por sua vez, a filha mais velha do casal tem grandes potencialidades e capacidades na área das Artes.
- **Emprego:** Os adultos estão desempregados. Auferem RSI.
- **Saúde:** Nada de significativo a evidenciar.

c) Família P

A seguinte família é uma família monoparental, oriunda do Sul do Sul e composta por 2 elementos (mãe e filha).

Chegaram a Portugal em outubro de 2019, tendo residido anteriormente 13 anos no Egito. No presente, a mãe encontra-se a trabalhar, já domina bem a língua portuguesa e a menina está bem integrada no sistema escolar.

Tabela 3: Elementos caracterizadores da Família P

Elemento do Agregado Familiar	Nome	Nacionalidade	Data de Nascimento	Habilitações Académicas
Mãe	E	Sudão do Sul	02/01/1983	Frequência do 1º ano da Licenciatura em Contabilidade
Filha	R	Sudão do Sul	09/11/2006	A frequentar o 8ºAno

- **Projeto de vida:** Viver de forma definitiva na cidade de Castelo Branco.
- **Educação:** A filha está bem integrada no meio escolar. Adora a escola e estabelece várias amizades com os colegas.
- **Emprego:** A mãe está integrada no mercado de trabalho.
- **Saúde:** Nada de significativo a evidenciar.

d) Família A

A família é originária da Síria e integra 8 elementos (os pais e os seis filhos, com idades compreendidas entre 1 ano e os 20 anos). Estiveram 6 anos no Egito, chegando a Portugal em novembro de 2019.

O último filho do casal nasceu em abril de 2021 e tem nacionalidade portuguesa. A segunda filha mais velha do casal encontra-se a frequentar o Ensino Superior.

Tabela 4: Elementos caracterizadores da Família A

Elemento do Agregado Familiar	Nome	Nacionalidade	Data de Nascimento	Habilitações Académicas
Pai	H	Síria	18/11/1971	12ºAno
Mãe	M	Síria	28/09/1981	9ºAno
Filha	MA	Síria	01/01/2001	-----
Filha	MAR	Síria	25/01/2002	A frequentar o ensino superior

Filho	MAH	Síria	02/01/2004	A frequentar o 11º Ano
Filho	MO	Síria	10/05/2005	A frequentar o 7º ano
Filha	MAR	Síria	27/02/2008	A frequentar o 6º ano
Filho	G	Portuguesa	01/04/2021	Sem habilitações

- **Projeto de vida:** Viver de forma definitiva na cidade de Castelo Branco. A mãe da família pretende abrir um restaurante.
- **Educação:** Dois jovens estão a frequentar anos escolares atrasados relativamente à idade. Uma jovem ingressou este ano na Universidade.
- **Emprego:** Os adultos estão desempregados. Auferem RSI.
- **Saúde:** A filha mais velha é portadora de doença neurodegenerativa - 95% de incapacidade. O pai apresenta alguns problemas de saúde.

e) Família HA

A família é originária da Síria e é composta por 7 indivíduos (os pais e os cinco filhos, com idades compreendidas entre os 8 anos e 19 anos). Chegou a Portugal a fevereiro de 2020, mesmo antes da situação pandémica se instalar. Antes desta data residiram cerca de 7 anos na Turquia.

Tabela 5: Elementos caracterizadores da Família HA

Elementos do Agregado Familiar	Nome	Nacionalidade	Data de Nascimento	Habilitações Académicas
Pai	M	Síria	10/07/1979	7º ano
Mãe	F	Síria	12/06/1981	Sem habilitações
Filho	Z	Síria	15/12/2001	8º ano
Filho	M	Síria	28/01/2003	A frequentar o 11º ano
Filho	MU	Síria	28/05/2005	A frequentar o 10º ano
Filho	Y	Síria	10/01/2007	A frequentar o 7º ano
Filho	A	Síria	01/01/2013	A frequentar o 4º ano

- **Projeto de vida:** Residir no Norte do país devido à possibilidade de encontrar emprego numa fábrica de calçado, experiência profissional coincidente com as competências do pai. A Cáritas Interparoquial de Castelo Branco está a desenvolver contactos no sentido de operacionalizar essa possibilidade.
- **Educação:** Considerando que o período de chegada a Castelo Branco coincidiu com o período de Pandemia Covid-19, a integração na escola tem-se revelado um processo complexo, apesar de, neste momento, se começarem a evidenciar sucessos na aprendizagem.
- **Emprego:** O pai e o filho mais velho têm um emprego.
- **Saúde:** O filho mais velho do casal sofre de uma perda auditiva (40%) e o segundo mais velho uma deficiência visual.

Em jeito de síntese, as maiores dificuldades sentidas e relatadas pelos refugiados no momento da chegada dizem respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa, no acesso ao emprego, na integração das crianças/jovens no meio escolar e na obtenção de documentação (ex. certificados, equivalências escolares, residência). As mesmas são também distintas para os homens e para as mulheres. Os homens têm como principal responsabilidade garantir a subsistência das famílias, e por isso o trabalho é extremamente importante. No que respeita às mulheres, existe uma diferença se as mesmas chegam com a família, se há ou não filhos, ou se chegam sozinhas. Ou seja, se chegam com a família podem ter mais condições para viverem com segurança e estabilidade. Por outro lado, ficam muitas vezes dentro de casa, a cuidar dos filhos, tornando-se difícil o processo de socialização e integração.

A integração escolar das crianças, sendo um processo não isento de dificuldades, tem evidenciado sucessos que ficaram interrompidos ou comprometidos com os momentos de confinamento associados à Pandemia do Covid-19. Esta situação foi particularmente penalizadora para este grupo de indivíduos, quer a nível das aprendizagens formais, quer do seu desenvolvimento socio-emocional, reforçando sentimentos de estranheza e não abertura perante a sociedade de acolhimento.

Destacamos, ainda, a necessidade de encontrar respostas que permitam que, sobretudo, os adultos possam melhorar as suas competências na Língua Portuguesa, mas também o acesso a formação profissional. Estes elementos seriam condições fundamentais para a tão desejada autonomia e para um maior envolvimento na comunidade.

Reflexões e recomendações finais

O acolhimento e a integração de famílias de refugiados é uma realidade que só recentemente assume alguma visibilidade e significado no contexto nacional. Sendo um fenómeno socialmente complexo, mobiliza a capacidade da sociedade civil e de diferentes organismos sociais se articularem numa atitude de disponibilidade, aceitação da diferença e de compreensão empática. Subjacentes a estes aspetos estão as políticas governamentais e os recursos afetados à integração de refugiados que condicionam a criação de condições promotoras da capacitação dos refugiados e da sua intervenção cívica e social (Pereira et al. 2019).

No presente estudo, para além da apresentação de dados sobre a caracterização sociodemográfica das famílias de refugiados a viver atualmente numa cidade do interior de Portugal, pretendemos que este se organize como um contributo para a análise de dimensões importantes no processo de integração dessas famílias, das suas vivências, dos sucessos alcançados e dos constrangimentos sentidos.

Consideramos, ainda, importante identificar recomendações que, tendo como base a análise efetuada, permitam operacionalizar procedimentos e intervenções mais consistentes.

Mesmo que a quase totalidade de famílias analisadas pretendam construir o seu projeto de vida em Castelo Branco, um dos aspetos que pode constituir um obstáculo a essa pretensão, após o apoio previsto no período de acolhimento, relaciona-se com o acesso ao emprego e a uma habitação, condições que garantem que cada família construa a sua autonomia.

Para concluir, apontamos, de forma esquemática, os aspetos que consideramos mais relevantes na análise que o presente estudo nos proporcionou:

Aspetos positivos no percurso de integração das famílias de refugiados:

- Aprendizagem progressiva, mas não isenta de dificuldades da autonomia e da participação cidadã;
- Progressiva aprendizagem da língua portuguesa, com um maior sucesso evidenciado nas crianças e jovens;
- Percurso escolar das crianças e jovens com identificação das potencialidades e resposta ao prosseguimento de estudos, de acordo com as suas competências e interesses;

- Envolvimento em projetos da comunidade a nível cultural, artístico e desportivo - destacamos os projetos e iniciativas que têm dinamizado a participação das famílias de refugiados na comunidade, da responsabilidade de uma Associação de Desenvolvimento local;
- Resposta às necessidades na área da saúde, tendo todas as famílias médico de família. Tem sido possível operacionalizar, através da articulação entre os diferentes parceiros, uma gestão adequada entre o acesso à saúde e o respeito pela cultura. É importante sublinhar que considerando os problemas de saúde evidenciados por alguns dos elementos das famílias, a resposta destes serviços tem tido um papel muito importante.

Constrangimentos e sugestões para dar continuidade ao processo de integração

- Gestão junto da comunidade de dimensões culturais – compreensão e respeito por hábitos e manifestações culturais, traduzidos por ex. no vestuário, alimentação, rituais religiosos. Nesse sentido, é vital a continuidade de projetos e de iniciativas que dinamizem uma atitude de compreensão e partilha de aspetos culturais e de conhecimentos interpessoais mútuos.
- Período de apoio atual de 18 meses tem-se revelado insuficiente para operacionalizar uma autonomia plena, nomeadamente a nível do trabalho e da habitação. Nesse período, cada família, no seu conjunto, tem que responder a desafios complexos e múltiplos que podem dificultar o processo de autonomia. Acresce a este facto os valores elevados do mercado de arrendamento, bem como algumas resistências dos particulares em alugar alojamento a migrantes ou refugiados.
- Mercado de trabalho – Por vezes é difícil conciliar as aptidões e habilitações com o contexto de oferta de emprego. Há falta oportunidades de trabalho que potencie a fixação de pessoas na cidade de Castelo Branco.
- Integração escolar tem tido um percurso de algum sucesso, contudo há necessidade de garantir um acompanhamento integrado e articulado que reforce a aprendizagem da língua portuguesa, a integração social junto do grupo de pares e a organização de atividades partilhadas.

Na sequência dos aspetos evidenciados na contextualização teórica, a integração dos refugiados nos países europeus de aco-

lhimento é um fenómeno particularmente complexo e mobilizador de uma multiplicidade de fatores de natureza sociocultural, económica e pessoal. Exige, pois, intervenções de cariz sistémico, assente em processos de intervenção em rede dos organismos e recursos da comunidade, apoiando-se numa intervenção de profissionais de diferentes áreas do saber. É através da prática partilhada que os profissionais se fortalecem, comprometendo-se com a ética da intervenção.

Referências

- ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) (2020). *Relatório "Tendências Globais"*. <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-revela-deslocamento-forcado-de-1-da-humanidade>.
- Beleza, F. (2009). *A mediação social como instrumento de participação para a realização da cidadania*. Universidade de Brasília, <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8176?mode=full>
- Briant, V. & Palau, Y. (1999). *La médiation: définition, pratiques et perspectives*. Nathan Université.
- Corbo Zabatel, E. (2007). Breve ensayo sobre lo posible. In R. B. Frigerio & G. Diker (Eds.), *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Costa, B. & Teles, G. (2017). A política de acolhimento de refugiados: Considerações sobre o caso português. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 25(51), 29-46.
- DECO – PROTESTE (2021). *Viseu, Leiria e Braga são as cidades com mais qualidade de vida*. (<https://www.deco.proteste.pt/familia-consumo/ferias-lazer/noticias/viseu-leiria-braga-cidades-maisqualidade-vida>).
- McGregor, E., & Ragab, N. (2016). *The role of culture and the arts in the integration of refugees and migrants*. <https://www.merit.unu.edu/publications/uploads/1473335881.pdf>
- Oliveira, C., Peixoto, J., & Góis, P. (2017). A nova crise dos refugiados na Europa: o modelo de repulsão-atração revitalizado e os desafios para as políticas migratórias. *Revista Brasileira de Estudos da População*, 34(1), 73-98.
- Pasikowska-Schnass (2017). At a glance. Integration of refugees and migrants: Participation in cultural activities. *European Parliamentary Research Service Blog*. <https://epthinktank.eu/2017/02/08/integration-of-refugees-and-migrantsparticipation-in-cultural-activities/>.
- Pereira, C., Santos, F., Duarte, R., Fangaia, M., Faria, M., Fevereiro, M., & Heitor, H. (2019). Origem: Aleppo; Destino: Castelo Branco – o roteiro de um processo de integração de refugiados em Portugal. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP*, 7, 1-33.
- Procuradoria-Geral da República (n.d). *Convenção relativa ao estatuto de refugiado*. Gabinete de documentação e Direito Comparado. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_relativa_estatuto_refugiados.pdf.

- Ramos, A. (2021). Os imigrantes são bem-vindos na Europa? A opinião de nativos e imigrantes. *Série Ciências Sociais em Público* (XLVII). <https://www.publico.pt/2021/02/21/sociedade/noticia/imigrantes-sao-bemvidos-europa-opiniao-nativos-imigrantes-1951363>.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família*. Edições Afrontamento.
- Triandafyllidou, A. (2017). Beyond irregular migration governance: zooming in on migrants' agency. *European Journal of Migration and Law*, 9, 1-11.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications*. Editora Sábio.

UM FERVOR QUE CURA. MILAGRES E CURAS ENTRE OS CIGANOS PENTECOSTAIS

UN FERVOR QUE CURA. MILAGROS Y SANACIONES ENTRE LOS GITANOS PENTECOSTALES

Miquel Fernández González

Universitat de València. Departament de Sociologia i Antropologia Social
miquel.fernandez-gonzalez@uv.es

Resumo: Este capítulo é resultado de um estudo etnográfico de dois anos com ciganos pentecostais num bairro de Barcelona. A investigação realizada pretende dar conta das formas religiosas de canalização da agitação social em bairros estigmatizados.

Especificamente, focarei nas estratégias de saúde dos ciganos pentecostais reunidos em torno da chamada Igreja de Filadélfia. Desde os seus primórdios em meados dos anos cinquenta do século passado até agora, esta nova congregação protestante pancigana transformará não só as formas de organização desta população, eternamente perseguida, mas também o seu sentido pessoal e coletivo da vida.

Isso acontecerá na forma do que conceituei como *Habitus Ferviente*. Esse *habitus* adotado pelos membros mais ativos da congregação manifesta-se em diferentes escalas. Em primeiro lugar, é o produto dos cultos intensos e emocionais que, através de celebrações quotidianas efervescentes, sensuais e participativas, carregadas de mensagens sobre como se orientar na vida, alteraram corpos e modificam progressivamente as suas práticas mais polémicas ou contraculturais. Além disso, essa transformação corporal afeta tanto a autoimagem individual e grupal do cigano, como a sua conceção vital e as suas expectativas de melhorar o

seu *status* e alcançar posições de trabalho intelectual e não apenas artístico ou comercial.

Palavras-chave: Igreja de Filadélfia; gitanos pentecostais; curas, milagres; habitus fervoroso.

Resumen: Este artículo es el resultado de una etnografía de dos años entre los gitanos pentecostales de un barrio de Barcelona. La indagación llevada a cabo tiene como objetivo fundamental dar cuenta de las formas religiosas de canalización del malestar social en barrios estigmatizados.

Concretamente me centraré en las estrategias sanitarias de los gitanos pentecostales congregados alrededor de la llamada Iglesia de Filadelfia. Desde sus inicios a mediados de los años cincuenta del siglo pasado hasta la actualidad, esta nueva congregación protestante pangitana transformará, no solamente las formas de organización de esta población, sempiternamente perseguida, también el sentido vital personal y colectivo.

Esto se llevará a cabo dando forma a lo que he conceptualizado como *Habitus ferviente*. Este habitus adoptado por los miembros más activos de la congregación, se manifestará multiescalarmente. Primero, será producto de los intensos y emotivos cultos que, mediante unas celebraciones diarias, efervescentes, sensuales y participativas y cargadas de mensajes sobre cómo guiarse en la vida, alterarán los cuerpos e irán progresivamente modificando sus prácticas más polémicas o contraculturales. Además, esta transformación corporal afectará, tanto a la autoimagen individual y grupal del gitano, como a su concepción vital y sus expectativas de mejora de estatus y de alcanzar posiciones laborales intelectuales y no solamente artísticas o mercantiles.

Palabras-clave: Iglesia de Filadelfia; Gitanos pentecostales; sanaciones; milagros; habitus ferviente.

Introducción

Este texto es el resultado de una etnográfica de dos años entre los gitanos pentecostales de un barrio de Barcelona (Sabadell) entre 2018 y 2020. La indagación llevada a cabo tiene como objetivo fundamental dar cuenta de las formas religiosas

de canalización del malestar social en barrios estigmatizados. El texto se apoya en un trabajo de campo realizado con los gitanos pentecostales del barrio de Espronceda de Sabadell. Se han realizado cinco entrevistas a feligreses, pastores u obreros¹ y dos entrevistas colectivas a pastores y obreros que frecuentan la Iglesia de Filadelfia² (IF) de Sabadell. Se ha realizado un diario de campo que recoge tanto las visitas al culto (al menos una por semana durante los meses de otoño e invierno de 2018-19), visitas y paseos por el barrio de Espronceda y Campoamor, también visitas al colindante mercado municipal de la Zona Hermética y observación diferida del culto a través del canal de Youtube de la misma Iglesia.

Concretamente me centraré en las estrategias sanitarias de los gitanos pentecostales congregados alrededor de la llamada Iglesia de Filadelfia. Desde sus inicios a mediados de los años cincuenta del siglo pasado hasta la actualidad, esta nueva congregación protestante pangitana transformará, no solamente las formas de organización de esta población, sempiternamente perseguida, también el sentido vital personal y colectivo.

Esto se llevará a cabo dando forma a lo que he conceptualizado como *Habitus Ferviente*. Este *habitus* adoptado por los miembros más activos de la congregación, se manifestará multiescalarmente. Primero, será producto de los intensos y emotivos cultos que, mediante unas celebraciones diarias, efervescentes, sensuales y participativas y cargadas de mensajes sobre cómo guiarse en la vida, alterarán los cuerpos e irán progresivamente modificando sus prácticas más polémicas o contraculturales. Además, esta transformación corporal afectará, tanto a la autoimagen individual y grupal del gitano, como a su concepción vital y sus expectativas de mejora de estatus y de alcanzar posiciones laborales intelectuales y no solamente artísticas o mercantiles.

Así ya se puede comprobar cómo este *habitus* establece también una dialéctica entre la sanidad y la santidad. El camino a la

¹ Obrero es un creyente formado como Pastor, pero sin tener aún una iglesia asignada. Generalmente, hasta este momento, el obrero ayuda y colabora con otros pastores, en su iglesia más próxima o afín. El pastor va rotando y pasando de una iglesia a la otra según se le sea asignado

² Todos los obreros y pastores son relativamente jóvenes, entre los 20 y los 20 años. Como media. La etapa de obreros implica un curso de formación de 5 años y una vez superado, pasan a servir a pastores, hasta que un buen día, se le asigna una iglesia. En esta iglesia pasarán un tiempo limitado que normalmente no supera los cinco años. Después de un periodo, este pastor es enviado a otra iglesia. Con este sistema se limita el poder del pastor sobre sus feligreses.

santidad sana, y el llevar una vida sana allana el camino a la santidad. Durante el culto –un mínimo de seis a la semana de unas dos horas de duración- los gitanos y gitanas adoran, corean y alaban al Espíritu Santo, mientras son acompañados por unos coros de una altísima calidad musical que coadyuvan a crear una atmósfera de efervescencia colectiva. La característica de estos ritos religiosos es que no son, de ninguna manera unidireccionales. La participación de los congregados es muy activa: además, pastores, obreros o testimonios de curaciones o milagros animan la sesión. Esta participación permite que los cuerpos individuales experimente una suerte de fusión en un solo cuerpo colectivo. Este hecho, por sí solo, ya consigue que los creyentes salgan “renovados” del culto. Hayan conseguido aparcar sus problemas cotidianos en la puerta de la iglesia y se hayan dejado, diríamos, sobrevolar, por el espíritu sanador de los efectos corporales de la experiencia y práctica comunitaria.

Al papel estructurador y purificador del culto, en la organización del mundo de la vida gitano, hay que añadir el efecto de atracción y fortalecimiento étnico-religioso que producen las sanaciones o milagros. Varios autores han coincidido en relacionar los masivos procesos de conversión al pentecostalismo por efecto de las sanaciones públicas de enfermos, en algunos casos, considerados terminales (Bautista, 1980) o desintoxicaciones de drogas (Mena Cabezas, 2008) y en general, a todo esto, se suma el efecto, causa o consecuencia de la conversión, para ser alejados de la criminalidad y de una vida “desordenada” (Blanes, 2008; Cantón Delgado, 1997; Mena Cabezas, 2003; Valle et al., 2008)

Se trata entonces de ofrecer una explicación de estos milagros alrededor de la salud, en tanto hecho social tal y como proponen, por ejemplo, Jörg Stolz (2011) o Patrick Williams (1991). Existen personas, que pueden ser pastores o no, pero que están siempre vinculados orgánicamente a la Iglesia de Filadelfia, que en momentos que los que se siente poseído por el Espíritu Santo, sin saber exactamente y con precisión cómo ni porqué, es capaz de obrar con relación a la salud ajena. Este otro que se quiere sanar, suele ser un inconverso, de forma que el milagro, obra en, al menos, tres direcciones: sana la persona enferma, se convierte en una prueba de la existencia, presencia o efectos curativos de la fe en el espíritu santo y finalmente, amplía el conjunto de fieles de la Iglesia –el mismo interesado, su familia, o personas de alrededor que ven en este milagro un motivo imponderable para convertirse.

A continuación, desplegaré los conceptos que permiten interpretar lo observado como germen y función del habitus ferviente y su capacidad de movilizar la fe y ponerla al servicio de un sistema de salud alternativo y efectivo que funciona en paralelo al institucional (Lagunas, 1999).

Marco teórico

En este apartado desarrollaré el concepto de *habitus ferviente* (Fernández, 2022). Se trata de una teoría sobre la estructuración comunitaria y la búsqueda de sentido a través del pentecostalismo.

La idea de *habitus* propuesta por Pierre Bourdieu nos permite entender cómo las estructuras sociales se corporeizan a partir de las disposiciones físicas. En el momento del Culto, los cuerpos parecen atravesados por emociones intensas que abogan siempre por un cambio de conducta que les ofrezca la salvación. Este cambio de conducta es reforzado por emociones y sentimientos exaltados que resultan abrumadores para los participantes y que los imbuyen de una ética ascética que acabaran aplicando, paulatinamente, a todas las esferas de su vida cotidiana.

La homología de forma y función con el *habitus ferviente* da cuenta de las intrincadas relaciones que otorgan al culto una dimensión central en la vida de una mayoría de población gitana en el Polígono Espronceda que reeduca los cuerpos y los pone a disposición de una "mejora" personal y comunitaria. Se trata de lo que, en términos de Ignacio Mena es la "fe en el cuerpo" (2007). Se trata de interpretar cómo, a través de movilizar los cuerpos mediante los ritos y los ritmos colectivos, paroxísticamente efervescentes, se apuntala toda una nueva ética de lo que significa ser gitano, alejada de los tópicos asociados a esta adscripción étnica (vagabundeo, pereza, delincuencia, tendencia a la insurrección, falta de "integración", alcoholismo, drogas, etc...) transformando estos indicadores en cosas del pasado o cosas de los no conversos. Convirtiendo entonces la nueva imagen del gitano en una persona responsable, honesta, trabajadora, generosa, confiable y tendente a superarse a sí misma. Esta entrevista se realizó durante el trabajo de campo a un simpatizante del culto, aunque no practicante:

"El culto solo trae cosas buenas. Cosas buenas para los hombres, las mujeres, los niños. [...] yo no frecuento diariamente el Culto porque me gusta la fiesta, salir, beber y eso es incompatible con el Culto [...] quien va a la iglesia debe ser responsable y no una persona que le guste la fiesta (Entrevista a Manolo Ginés, mayo de 2018)."

Esta superación se produce a través del culto, mediante un lento pero constante ascenso dentro de la organización religiosa. También se da, combinando las dotes artístico-musicales o intelectuales de sus miembros, para mejorar sus condiciones de existencia tanto como su esperanza de salvación. Con todo, este

habitus ferviente, canaliza el malestar social e implementa nuevos proyectos morales a los que los gitanos conversos se unen para alabar a Dios. La adopción de este habitus resulta también una estrategia –el estar juntos, unidos- para luchar contra las injusticias que se comenten contra ellos, pero también para mejorar –frente a los ojos del Dios, es decir, de la sociedad- como individuos y como colectivo.

Finalmente, la noción de habitus ferviente también sirve a último propósito que es el de explicar la construcción biocorporal como resultado de la experiencia de comunicación directa con el Espíritu Santo (Mena Cabezas 2007) y por tanto de una fe asentada en el cuerpo, tanto individual como colectivo. Aspecto este ya destacado por la antropóloga Raluca Bianca Roman al estudiar gitanos penecostales finlandeses. Según la etnografía, para estos gitanos, comprender el cuerpo implica un cambio o transformación “in the process of being born-again in the Spirit and the ways in which Pentecostal faith itself becomes a form of “disciplining” the body.” (Roman, 2017, p. 256).

Es en este sentido que estamos conceptualizando una dimensión disciplinante del cuerpo a través de la fe (Bianca, 2017; Cazarín, 2018; Mena Cabezas, 2007). Una fe, efectivamente, mucho más carnal, vívida, sensorial, emotiva que la que podían profesar con anterioridad los gitanos de Sabadell, el catolicismo. Religión ésta imbricada hasta la médula con el régimen franquista, que no por casualidad se llamó nacionalcatolicismo, cómplice a su vez, de la tenebrosa persecución a la que se sometió a los gitanos desde 1941 hasta 1978. Aquí me centraré en la afinidad entre la necesidad de reagrupación o reetnificación de los gitanos como efecto de tres fenómenos: primero, persecuciones y migraciones; segundo, el proceso de asentamiento urbano en un territorio en plena urbanización; y finalmente, la imperante necesidad de tener un refugio institucional contra el maltrato de las administraciones del Estado y en respuesta a la indiferencia generalizada de la Iglesia católica.

La permeabilidad de la religión en la vida cotidiana. Definiciones pertinentes

Para dar cuenta de los fenómenos mencionados, especialmente la rearticulación étnica de los gitanos del Polígono Espronceda a través del Culto, debemos convocar unas definiciones adecuadas. Interesan aquí aquellas que son relativas a la búsqueda de sentido ya que aquí se asume que es “uno de los factores que empujan a

los hombres a creer en dioses" (Geertz, 1981, p. 105) y, por tanto, el campo donde se aplica la religión es el desconcierto, los sufrimientos y las paradojas morales. Oportunas igualmente las definiciones que ponen el acento en la afectación de la vida cotidiana por parte de la religión, precisamente, en situaciones de transformación, de forma que sea la religión "una corriente de procesos" que imprime a los congregados una actitud de excitación ya que esta proporciona, más que cualquier otra institución, "un cauce de innovación creadora" (Worsley 1980, p. 35). Las definiciones de la religión como "el corazón de un mundo sin corazón" o "el suspiro de una criatura oprimida" de Karl Marx o la canónica de Émile Durkheim como "la sociedad transfigurada" son absolutamente apropiadas para este análisis.

La religión la podemos concebir también como un sistema simbólico que se adapta a los cambios del entorno y que lo hacen más comprensible y, por tanto, que permiten actuar sobre él de manera más dinámica (Wang citada en Williams, 1991, p. 90). No es extraño que las definiciones sigan haciendo énfasis en la capacidad emotiva y movilizadora de los cultos religiosos. La religión sería "the behavior derived from affectedness by the divine" (citado por Kajitani, 2016, p. 90). Así, comprendemos mejor cómo el comportamiento se ve afectado por lo divino, es decir, que la religión no es una bruma que simplemente envuelve y da sentido a los creyentes. Es, además, una suerte de membrana –por no decir, estructura– que organiza el comportamiento y lo dirige hacia una salvación concreta, en este caso, de carácter milenarista.

En un sentido parecido Auguste Comte sostendrá que la religión debe atender a la relación "del dogma religioso con la personalidad, así como los vínculos del ritual con la integración de la familia, la comunidad y el Estado, y de la fe con el consenso moral" (Nisbet 1966b, p. 81). Esta definición nos ayuda a circunscribir el concepto de religión a la creación de nuevos proyectos morales que se desarrollan en el momento de profundas transformaciones del entorno y de la comunidad. Así, la religión entendida en términos de Georges Santayana como "otro mundo en el cual vivir" (citado por Geertz 1981, p. 87) insiste en la necesidad de comprender la religión en un plano amplio que tiene efectos sobre cuestiones cotidianas y concretas, como son la estructuración social, la organización étnica y familiar o la división sexual del trabajo, así como la ética asociada a éste.

Cuando Durkheim escribe sobre la fuerza del creyente, establece que "el creyente que se comunica con su Dios no es sólo un hombre que ve nuevas verdades, ignoradas por el no creyente:

es un hombre más fuerte. Siente dentro de sí más fortaleza, ya sea para soportar las pruebas de la existencia, ya sea para vencerlas" (citado por Nisbet 1966b, p. 104). Esta definición conceptualiza claramente la noción según la cual, la fuerza de la religión recae sistemáticamente en el fortalecimiento de nuevas subjetividades y el arraigo que obtendrán a través de una práctica religiosa ferviente.

El pentecostalismo y la reestructuración étnica de los gitanos en España. Mínimo estado de la cuestión

Diversos estudios sobre la Iglesia de Filadelfia en el Estado Español hacen énfasis en la correlación positiva entre identidad étnica y práctica religiosa entre los gitanos (Gay y Blasco, 2000, 2016; Cantón Delgado, 2010; Lagunas, 1996; Montañés, 2016; entre otros). En palabras de Carmen Méndez, "El Pentecostalismo evangeliza la cultura y agitana el evangelio" (2011). Para la antropóloga Manuela Cantón Delgado, la sinergia entre gitaneidad y pentecostalismo es un caso paradigmático de etnogénesis (2015).

También ha habido estudios circunscritos a barrios etiquetados como problemáticos o estigmatizados, la mayoría de las veces precisamente por ser barrios con presencia de población gitana (Cantón Delgado, 2003). Así, los estudios han prestado atención tangencial a cómo la práctica del culto entre gitanos de barrios estigmatizados ha modificado o impulsado proyectos morales. Ahora bien, no han abordado específicamente las formas religiosas de canalización del malestar social. Cuestión esta, que considero especialmente pertinente tras los efectos devastadores que tuvieron los recortes en inversión pública, como resultado de las políticas adoptadas para hacer frente al conocido como crack de la economía global del 2008 (Blanco et al., 2014).

En cambio, sí existe literatura que analiza el papel del pentecostalismo entre población roma francesa en el proceso de "tomar las riendas", tanto, a nivel grupal como personal. Así, Patrick Williams considera que el Evangelio delimita el pueblo gitano y permite su reapropiación más allá de las etiquetas de ladrón, violento o perezoso, (im)puestas por la sociedad no-gitana o paya (Williams, 1991).

Este artículo quiere cubrir esta laguna. Se trata de conocer de qué manera el culto pentecostal en barrios como Espronceda ha permitido estructurar poblaciones gitanas, así como alejarlas de los tópicos negativos asociados al colectivo. En este sentido, se quiere demostrar de qué manera el evangelio une a los gitanos y los *des-estranjeriza* formalmente respecto a la sociedad mayoritaria.

Metodología

Aparentemente puede resultar más fácil realizar trabajos etnográficos en comunidades alejadas, ya sea en el tiempo o en el espacio. La distancia, requisito primero de la construcción de todo objeto de estudio, se da en estos casos debido a que se estudia un fenómeno que tuvo lugar en el pasado o, por otro lado, que tiene lugar en el presente, pero en territorio ajeno al del investigador. En la indagación que tiene como resultado este artículo, la distancia no ha existido a priori. El tiempo de la investigación ha sido el presente y el territorio, si bien alejado durante años del investigador, fue el lugar donde vivió hasta la adolescencia. Esto ha ofrecido algunas ventajas y otros inconvenientes. En primer término, las ventajas han venido por el conocimiento previo y profundo del territorio, así como de algunos informantes clave que eran amigos de la infancia. Además, el hecho de poder reivindicar mi vinculación al barrio, considero que ha facilitado la familiaridad necesaria para que estos informantes se sintiesen con mayor confianza a la hora de explicar sus sentimientos y conocimientos sobre la práctica pentecostal en el barrio. Por otro lado, el inconveniente con el que he tenido que lidiar con más empeño ha sido el de evitar pasar, de la necesaria y característica empatía con el colectivo etnografiado, a la simpatía. Es decir, la dificultad está en no franquear esta delgada línea roja que separa el rigor del estudio, de la devoción por lo estudiado.

El trabajo de campo permite proponer una hipótesis general: si los gitanos en España han sido perseguidos y no han encontrado protección por parte de las instituciones del Estado, sino, todo lo contrario, ni tampoco por las religiosas; nos podemos preguntar si ¿las características del Pentecostalismo habrían favorecido una sinergia entre la etnicidad gitana y esta flexible dogmática religiosa?. Y seguida de esta pregunta, podremos formularnos la siguiente: Esta transformación de sus prácticas colectivas ¿habría mejorado substancialmente su estatus social, reducido su estigmatización étnica y territorial y, por tanto, aumentado su autonomía respecto a las instituciones gaché así como sostenido, facilitado y fortalecido su cohesión grupal tanto como su orgullo colectivo e individual? Todo esto se interpreta mediante el concepto de habitus ferviente. Resultante del trabajo teórico y etnográfico llevado a cabo durante esta investigación, esta variante del concepto bourdieiano de Habitus, permite articular esta hipótesis general con la siguiente.

Hay que tener presente que el culto se celebra generalmente seis días por semana, exceptuando el sábado. En ocasiones se ce-

lebra también este día y, excepcionalmente, también se celebran dos cultos en un mismo día. Esta densidad de cultos implica una producción de energía colectiva disponible que se dispersa entre la comunidad ferviente durante el Culto. Esta “energía especial”, dirá Émile Durkheim, será la responsable de la creación de conciencia colectiva, que no es otra cosa que:

“[E]l resultante de la vida en común, un producto de los actos y reacciones que se efectúan entre las conciencias individuales [...] Si todos los corazones vibran al unísono, no es debido a una concordancia espontánea y preestablecida; es que una misma fuerza las mueve en el mismo sentido. Cada uno es arrastrado por todos (2001, pp. 47–48 [1895]).”

La observación de los cultos diarios ha permitido contrastar cómo esta energía electrifica los cuerpos o, dicho en términos de James G. Frazer (1981[1890]), establece una suerte de “telepatía salvaje” a través de la efervescencia colectiva. Esta comunicación “sin hilos” de pensamientos y emociones se expresan compulsivamente a través de los cuerpos, los gritos y los llantos. Esto agita el cuerpo colectivo, pero sin más objetivo que mostrar la excitación a través de los cuerpos que acaban sintonizándose mediante el ritual, deviniendo cuerpo social.

Y es aquí donde se puede observar más claramente la función del habitus ferviente. Éste establece un vínculo manifiesto entre estos rituales diarios de exaltación y la convicción que se toman las riendas del destino, tanto colectivo como individual. Se trata de una interpretación parecida a la que propone Rafael Cazarin cuando sostiene que “The idea of learning and teaching a kind of knowledge that allows one to take control of body and mind” (2018, p. 173). En otras palabras, se somatizan las palabras sabias en una actitud corporal y, por tanto, moral³. Así, esta hipótesis general se complementa con la siguiente sub-hipótesis: La forma en la que se encarna estos nuevos proyectos morales, es a lo que llamo Habitus Ferviente. Consiste en aplicar una ética de purificación de la conducta en muchos aspectos de la vida cotidiana de los conversos,

³ Sin querer ahora ahondar en esta cuestión, considero pertinente apoyar esta afirmación en un par de reflexiones que considero especialmente pertinentes a este respecto. La primera de ellas es Hérault de Sechélles y dice lo siguiente: “La moral es la ciencia de las intenciones o inclinaciones físicas. Tiene por tanto como objeto los fenómenos de la atracción y la repulsión” (2005[1800] p. 56). Evidentemente, en los textos del Marqués de Sade es donde esta relación entre moral y cuerpo se resuelve más explícita cuando afirma que existe “una extrema conexión entre lo moral y lo físico” (Sade en Apollinaire, 1970, p.34).

ya sea el trabajo, la vida doméstica, las relaciones con el resto de la población no conversa y no gitana, que se incorpora en el cuerpo individual y colectivo de los gitanos aleluyas⁴, mediante la reiterada asistencia diaria al Culto.

Análisis y resultados

A continuación, paso a exponer los resultados de la investigación. Primero explico la importancia de Sabadell de la expansión del culto entre los gitanos de Catalunya. Algunos motivos por los cuales Sabadell tiene este protagonismo tienen que ver con la proximidad tanto a la frontera con Francia como al proceso de urbanización de Polígonos de viviendas (como el caso de Espronceda) y la llegada y concentración importante de gitanos que viene del mundo rural o que han sobrevivido a las importantes riadas que se produjeron en el año 1962. También tiene que ver el carisma de un gitano de Sabadell, el Tío Polo, así como las experiencias de sanaciones que se multiplican rápidamente (entrevista Hno. Paco 10/2018). Finalmente, la extrema generosidad de estos primeros apóstoles será otro de los elementos que favorecerá la expansión del Culto entre los gitanos de Sabadell (Arencón Edo, 2012)

Así, y para finalizar, se relacionará este fervor, con una afectación del comportamiento de los gitanos del polígono y, por extensión de toda Sabadell, que generará y establecerá un habitus ferviente entre los conversos más implicados en el Culto y su organización. Este habitus se originará dentro de las iglesias mediante la exaltación de la fe a través de cultos apasionados, cantos muy emotivos y participación generalizada de los congregados en el culto. Este habitus creado a través de experiencias corporales, dejan huella en las disposiciones de los imbuidos por este habitus que fundará un nuevo proyecto moral colectivo además de nuevas subjetividades o habitus que podemos adjetivar de fervientes. Coincidiendo con otras etnografías (Meyer, 2010), se puede afirmar este sensual habitus responde a una suerte de estética de la persuasión que se subjetivará en la práctica laboral, la ética económica, así como las relaciones familiares y extra-gitanas o extra religiosas.

⁴ La denominación *aleluya* se empleó en los inicios de los procesos de conversión por parte, tanto de los gitanos no conversos como por parte de los no gitanos de tradición católica. Actualmente, los conversos han adoptado esta formulación perdiendo así, una original acepción peyorativa.

“Acercarse a Dios es algo muy íntimo, muy personal pero también es algo muy público”. Generación y usos de un habitus ferviente

La acertada y lúcida formulación que encabeza este apartado lo propuso Jericó, un joven y muy activo pastor en uno de nuestros encuentros. Resulta un ejemplo paradigmático de la expresión de lo que estoy llamando Habitus ferviente. La vinculación, público/ privado que propone es análoga a la heurística micro- macro. Con ella, se está interpretando la práctica ferviente cotidiana y sus efectos, no solamente estructurantes y cohesionadores –ya descritos por los primeros etnógrafos decimonónicos y analizados canónicamente por Émile Durkheim- también resuelve su “extraordinaria eficacia en orden a su función latente de constitución y reproducción del ser social” (Múgica Martinena 2006, p. 103). Los efectos de estas efervescencias sociales se plasman en las conductas de los más fervientes, diríamos que aquellos que han tenido un “bautismo de fuego” y no solamente “de agua”⁵. Entre ellos encontramos una serie de características que describiré en el siguiente subpartado.

El concepto sirve, finalmente, para comprender, tanto la generación como la función de estas efervescencias colectivas, así como los rituales de posesión que se describen como “me llené del Espíritu Santo” o “el Señor me colmó”- y su función a la hora de ubicar al creyente en un camino, que puede llamarse de expiación y salvación pero que es también un sentido profundo relativo a la convicción del deber que tiene como creyente. De esto resultará una progresiva adquisición de estatus, que no solamente irradiará sobre sus más próximos compañeros o familiares, también trascenderá el grupo familiar, local o barrial para ecualizarse a nivel nacional y estatal, e incluso internacional. En este sentido, cuánto más imbuido está el Pastor de esta atmósfera carismática y efervescente, más aumenta su capacidad para electrizar al auditorio. Estos son los hitos que, entre otros de carácter burocrático o de implicación en las tareas de la iglesia, permiten al obrero o Pastor, aumentar su estatus que le servirá para ir ascendiendo en la organización

⁵ Se considera “bautismo de agua” el ritual bautismal realizado alrededor de un adulto que decide convertirse al Pentecostalismo. En cambio, con “bautismo de fuego”, los creyentes definen su primer contacto físico con el Espíritu Santo. Este bautismo de fuego puede ser una visión o una experiencia de posesión del creyente o alguna experiencia más sutil, como sentirse cubierto por un manto grueso. Este bautismo de fuego acostumbra a ir acompañado de algunos mensajes relativos a su posibilidad de redención como pecador, el establecimiento de una misión u objetivo vital-“prodiga la palabra del Señor”, “ocúpate de los que no creen a tu alrededor”, etc...

La relación íntima entre la doctrina, los milagros y rituales de sanación, de posesión y las conversiones. El auxilio material y espiritual

La doctrina pentecostal tiene una enorme efectividad para religar la comunidad gitana, también en el caso de los gitanos del Polígono Espronceda. Según Manuela Cantón, "si el pentecostalismo "reencanta" al protestantismo ascético, el pentecostalismo gitano refuerza aún más esta tendencia" (Cantón Delgado, 2001, p. 63). Este reencantamiento basado en la experiencia carismática que transforma los cultos en manifestaciones sensuales y emotivas provee de una elevada eficacia a las congregaciones de Filadelfia que superan, en este sentido, a las asociaciones políticas y culturales gitanas. Y ello sucede por esta dimensión, efervescente del culto, porqué, como nos recuerda David Lagunas "la legitimación sobrenatural crea estados de lealtad y fidelidad más poderosos que la legitimación político-secular" (1996, p. 62)

Al papel estructurador del culto, en la organización del mundo de la vida gitano, hay que añadir el efecto de atracción y fortalecimiento étnico-religioso que producen las sanaciones o milagros. Varios autores han coincidido en relacionar los masivos procesos de conversión al pentecostalismo por efecto de las sanaciones públicas de enfermos, en algunos casos, considerados terminales (Bautista, 1994) o desintoxicaciones de drogas (Mena Cabezas, 2008) y en general, a todo esto, se suma el efecto, causa o consecuencia de la conversión, para ser alejados de la criminalidad y de una vida "desordenada" (Cantón Delgado, 1997; Mena Cabezas, 2003; Valle, Delgado & Blanes, 2008).

Desde el primer contacto con los gitanos de Sabadell del fundador de la Misión Evangélica Gitana de Francia, precursora de la Iglesia de Filadelfia en España, Clement Le Cossec, será la sanación de la esposa de Lary Castro, hermano de Juan, y de su hijo de dos años, otro acontecimiento que acelerará las conversiones de los gitanos de Sabadell, "[a]quest fet, així com un altre episodi de sanitat a la vida de Dolores Castro i del seu marit Santos, són determinants per apropar tota la família vers Déu" (Arencón Edo, 2012, p.13).

De hecho, la inmensa mayoría de las conversiones relatadas en esta investigación, pasan antes o después por un episodio de sanación o de posesión. Sirva como ejemplo entre muchos, el testimonio de Gabriel Cortés anteriormente citado. En una entrevista con uno de los miembros fundadores de la Iglesia de Filadelfia de Sabadell, el Hermano Paco, este trufaba su relato de numerosas sanaciones que se inician, precisamente, con la suya y afirma la

experiencia de posesión “Empezaron a hablar del Señor [...] predicaron, cantaron alabanzas. Entonces llamaron a mi mujer y a mí para orar pa nosotros...y el Espíritu Santo me pegó a la pared. (Entrevista Hermano Paco realizada por Jericó, otoño de 2018). El informante, uno de los participantes en el avivamiento original producido en Sabadell a mediados de los años 60 del siglo pasado, relata decenas de ejemplos como este, en los que se correlacionan milagros, sanaciones y conversiones.

De entrada, entre los gitanos pentecostales, el auxilio material y espiritual no pueden disociarse (Amador López, 2017; Arencón Edo, 2012; Griera, 2008; Lagunas, 1999; Lagunas Arias 1999, 2006, 2007; Lagunas Arias &García Sánchez, 2005; Méndez López &Ramírez Hita, 1999; Valle et al., 2008). En palabras de una de las investigadoras citadas, las iglesias pentecostales, especialmente en procesos migratorios, devienen “instituciones sociales «protectoras» frente la marginalidad y la precariedad” características del inicio de los ciclos migratorios (Griera, 2008, p. 69).

Durante el trabajo de campo, los milagros relatados han sido siempre vinculados a la salud. Se trata entonces de ofrecer una explicación de estos milagros en tanto hecho social tal y como propone, por ejemplo, Jörg Stolz (2011). Generalmente, la persona que ora, el pastor, en momentos que los que se siente poseído por el Espíritu Santo, sin saber exactamente y con precisión cómo ni porqué, es capaz de obrar con relación a la salud ajena. Este otro suele no ser un converso, de forma que el milagro, obra en, al menos, tres direcciones: sana la persona enferma, se convierte en una prueba de la existencia, presencia o efectos curativos de la fe en el espíritu santo y finalmente, amplía el conjunto de fieles de la Iglesia –el mismo interesado, su familia, o personas de alrededor que ven en este milagro un motivo imponderable para convertirse.

Podríamos concluir este subapartado afirmando que, efectivamente el milagro no es solamente la curación del enfermo, es también el efecto dominó que implica con relación a la conversión y al aumento de conciencia colectiva y, por tanto, de sentimiento comunitario de multitud de personas, los milagros. Casi no encontramos una sanación que no haya implicado conversiones, y a la inversa, todas las conversiones, pivotan en un momento u otro, alrededor de los milagros que han presenciado ellos o sus familiares cercanos. Concluyendo podemos recuperar una cita de Max Weber revisada por Patrick Williams (1991) y es que Dios necesita tanto de los milagros como los milagros de Dios... sin los milagros no hay iglesia, sin la iglesia no hay milagros. Similar era la aproximación de Émile Durkheim cuando afirmó que “El culto es tan importante para los dioses como

para los hombres. Pues los dioses no son más que manifestaciones o personificaciones de la Sociedad" ([1912] 2014, p. 322).

Las mejoras en la salud como efecto de “tomar las riendas de su vida personal”, familiar, profesional y espiritual. Coros, maestrazgo y estatus

El papel de los coros y la música, además de encender o sincronizar los ánimos individuales con uno colectivo, también sirven a la salud colectiva e individual, así como a la construcción de una carrera, tanto espiritual como artística o intelectual. Al igual que la relación entre las curaciones, los milagros y las conversiones, la asiduidad de la asistencia al culto y las actuaciones dramáticas y siempre efervescentes que allí se producen seis días por semana, pueden funcionar como carburante para estrategias prácticas de rearticulación étnica y así como de proyecto moral colectivo.

Nuevamente es Karl Marx quien toma nota de este primer efecto de la relación ya mencionada entre urbanización y religiosidad en la obtención de ocupaciones intelectuales, cuando afirma que:

“La división del trabajo no deviene efectivamente división del trabajo sino a partir del momento en que se opera una división del trabajo material e intelectual. A partir de ese momento, la conciencia puede verdaderamente imaginarse que es algo distinto a la conciencia de la praxis existente, que representa realmente algo sin representar algo real [...]. (Ella) deviene capaz de emanciparse del mundo y de pasar a la formación de la teoría “pura”, teología, filosofía, moral, etcétera. (citado en Bourdieu 2006, p. 37).”

Y es de esta manera como podemos entender la génesis de la carrera “académica” o la maestría del gitano (música, don de la palabra, formación académica) en busca de trabajos intelectuales que otorguen estatus, experiencia ésta fácilmente observable entre los feligreses. Es en este sentido que se puede establecer una analogía entre la noción de carrera académica o profesional como carrera moral o a la inversa, una carrera moral que lleva a una carrera profesional (Goffman, 1971). Trayectoria esta, vinculada con el mundo gitano pero elaborada “desde fuera”, es decir, sustituyendo el conjunto de “expertos”, académicos e investigadores que estamos analizando sus organizaciones y formas de hacer colectivas, por jóvenes pastores.

Esta es otra de las diferencias importantes entre los gitanos conversos. El pentecostalismo, a diferencia del protestantismo clásico, "reacciona contra el pragmatismo y las prácticas acomodadas y genera una disposición para el trabajo serio, pero vaciándolo de pretensiones de éxito económico" (Lagunas, 1996, p.64). En este sentido, se puede afirmar que ser miembro de la Iglesia de Filadelfia significa que se es el señor de su propio destino. El avivamiento del pueblo gitano a través del pentecostalismo significa también tomar las riendas de su propio destino o al menos, el sentimiento de control de la propia existencia individual (Gay y Blasco, 2000; Williams, 1991).

El pentecostalismo, tal como después glosaré, facilita que, tanto nivel colectivo como a nivel personal o individual, se expanda y suscriba, tanto entre los creyentes, como frecuentemente entre los no creyentes un relato, según el cual, los conversos, de una manera categórica "tomen las riendas de su destino" en los términos que Williams lo refleja (1991). Esta práctica religiosa establece una especie de maestría en la que, tanto las agrupaciones gitanas como los fieles, afirman la conducción de sus propias vidas y trayectorias, con una seguridad y confianza propias. Obtienen así, no sólo un relato interno de quien son los gitanos y "hacia dónde van", sino también un relato externo que permite a los no gitanos comprender su elección de vida colectiva y respetarla. Se evocan así nuevas fuentes de legitimidad o poder que surgen con Pentecostés.

Es obvio que dentro del pentecostalismo los gitanos inventan una práctica propia. Así realizan el gesto tradicional que los hace existir como comunidad. Como gitanos están perpetuamente definiéndose y redefiniéndose, ahora a través de la criba carismático pentecostal y siempre en relación con una determinada sociedad no gitana. En el caso de los gitanos de Espronceda cuando miramos la génesis de la congregación, nos damos cuenta, coincidiendo con Patrick Williams, que es con lo que toman prestado de las sociedades donde viven los procesos de urbanización que construyen su singularidad: distinguirse de los otros es lo que constituye su diferencia (1987), que, al mismo tiempo, les facilita la complicidad con otros grupos étnico-religiosos minorizados.

Respecto a los coros, cabe decir que los fieles de la Iglesia de Filadelfia de Sabadell, así como el de las iglesias "hijas" como la de Manresa, Montcada, Terrassa, etc., disfrutaban en cada culto de unas interpretaciones musicales extraordinarias (Marfà, 2008). En el culto la música juega un papel doctrinal fundamental (Flórez López, 2018). Como ya se ha comentado los coros, suelen ser de más de diez miembros: entre dos y cuatro voces femeninas y una o dos masculinas, teclado, percusión, batería, bajo y guitarra. La

Iglesia cuenta con un canal de Youtube⁵ donde retransmiten cada día la oración.

Evidentemente, otro de las maestrías que movilizan y animan a los feligreses es el arte de glosa propia de los pastores o los aspirantes a pastores los obreros. Los pastores con capacidad reconocida de glosa son muy buscados y se les invita de una iglesia a otra. Es este, pues otro de los aspectos interesantes. Y es que, los pastores se convierten en agentes de cambio sociocultural o, dicho de otro modo, el rol de pastor asociado al prestigio y la movilidad social ascendente. Además, como explican otros autores "dentro de las iglesias pentecostales, todos y cada uno son agentes intelectuales, y pueden intervenir activamente en las relaciones de poder (simbólico) dominantes. No todos lo hacen, pero la posibilidad está abierta a todos, y no reservada a una inteligencia específica" (Kamsteeg, 1990, p.62 citado en Cantón Delgado, 2001, p.65). Y es que, como recuerda David Lagunas, la oratoria contundente y fuertemente pasional de los pastores que, a un tiempo, les otorga carisma como líderes espirituales y reconoce la importancia de la tradición oral entre los gitanos (2006). La oralidad es pues, el medio privilegiado de enculturación y por este mismo motivo, es tan apreciada la glosolalia (o el don de lenguas) que une estatus y capacidad oratoria.

Este fenómeno del carisma asociado a la capacidad oratoria tiene otro efecto en la estructura organizativa de los gitanos pentecostales. El culto define posiciones sociales nuevas: los "ancianos" ahora son los "hombres que tienen canas de Dios" (hay que tener en cuenta que la mayoría de los pastores u obreros no sobrepasan los 35 años. Son hombres sabios en el conocimiento de la doctrina y especialmente dotados para ser "Canal del Espíritu Santo". A pesar de su juventud, esta posición mediadora, les otorga cierto privilegio ante los fieles en los asuntos del culto que, no hace falta decirlo, puede pasar por encima, del poder tradicional de los ancianos gitanos. En un sentido similar se expresa Paloma Gay y Blasco cuando sostiene:

"the act of transferring prestige and authority from older to younger men—through mechanisms enabled by the adoption of Pentecostal Evangelism—represents a Gitano attempt to take social change in their own hands in the face of the spread of drug-dealing and drug-addiction among Gitanos, and of the strengthening and expansion of control in the part of the Spanish State [...] Evangelism can be seen as an attempt by many Gitanos to take social change in their own hands (Gay y Blasco, 2000, pp. 1, 16.)"

Todo lo mencionado hasta ahora converge en una idea clave: El *habitus* ferviente se expresa en la sensación conducir el cambio social en las propias manos, frente a los problemas derivados del consumo y tráfico de drogas, la persecución por parte del Estado Español o el menosprecio proveniente de algunos sectores de la iglesia católica. El culto es vivido por estos fieles imbuidos por el *habitus* ferviente como una universidad *sui generis* que, a ojos de la sociedad mayoritaria aparta al gitano de las atribuciones a espacios y prácticas estigmatizantes al mismo tiempo que dota sentido y dignifica su ocupación intelectual. Suscribiendo así la hipótesis de Patrick Williams –ya mencionada anteriormente– según la cual “Le succès du pentecôtisme qui est nous avons dit avènement du peuple tzigane signifie aussi la maîtrise ou tout au moins li sentiment de la maîtrise de chacun sur sa propre existence” (1991, p. 90), comprendemos mejor el éxito del pentecostalismo en el barrio de Espronceda como escuela de vida y de aprendizaje vital, familiar, personal o social. Como hemos dicho, los asistentes al culto, en términos de cantidad es enorme y términos de calidad (importante presencia de adolescentes y jóvenes prestando máxima atención y concentración general) es impresionante. La interpretación de esta capacidad de congregación nos la pueden dar los mismos obreros o pastores jóvenes. Una de las respuestas a la pregunta “¿por qué vienen los fieles cada día al culto? es que los asistentes son atraídos por motivos sobrenaturales y por motivos naturales. El primer conjunto de motivos se refiere a la atracción provocada por la presencia del Señor y su capacidad de movilizar a la gente. El segundo conjunto de motivos se refiere al deseo de aprender de los congregados. En el culto aprenden a cómo vivir, cómo enfrentar la vida cotidiana: “Para nosotros, es como ir a la universidad” [...] “aquí se superan a sí mismos” o “aquí aprendemos a ser mejores cristianos, mejores personas” (Entrevista colectiva, Germán, Jericó y Antonio José, mayo de 2019).

Conclusiones

El resultado de dos años de investigación de carácter etnográfico entre los gitanos pentecostales de Sabadell permite proponer algunas conclusiones provisionales. La primera de ellas, tiene que ver con la afinidad entre grandes alteraciones urbanas, como los procesos de urbanización ligados a los procesos migratorios, labran el territorio para procesos de conversión religiosa masivos.

Esto explicaría, en parte, el éxito de Sabadell en relación con el avivamiento religioso que se inició en el mismo momento de la urbanización del Polígono Espronceda a principios de los años 60 del

siglo XX. En el caso de los gitanos de la zona sur de Sabadell, han encontrado en el culto todo un abanico de nuevas expectativas que les permite dirigir sus ocupaciones a actividades no siempre asociadas al mundo gitano. Estas son las de carácter intelectual que germinan precisamente, con todas las disposiciones que la organización permite para aumentar el conocimiento de sus obreros y pastores. Así se diversifican sus ocupaciones permitiendo entre los gitanos un desarrollo de tareas que requieren un dominio intelectual como la oratoria, pero también la escritura y por su puesto la atenta y minuciosa lectura de los libros sagrados. Toda una suerte de hermenéutica que les permite mantener un estatus de personas cultas y formadas a las cuales, no se les puede regatear su capacidad, no solamente para dirigir cultos con gran presencia de feligreses, también cursar estudios superiores en disciplinas como la sociología o la filosofía, dictar conferencias o interpelar de manera directa a técnicos municipales. En este sentido, la función de refugio que puede tener la religión emerge de una manera diáfana, permitiendo a los gitanos aleluyas una protección, no solo simbólica, también material e institucional.

Entre los creyentes, los proyectos morales se establecen y concretan a través del culto. Esto lo podemos comprender a través del habitus ferviente. Se trata de transformaciones colectivas e individuales, materiales, simbólicas y cognitivas. La transformación que están sufriendo como jóvenes gitanos que se emancipan y que contemplan un mundo en continuo y acelerado cambio, son respondidas con la transformación de sus cuerpos como efecto directo de su progresiva implicación en la Iglesia de Filadelfia. Una participación que, en algunos casos, comportará una absorción paulatina pero creciente de sus vidas por el ritual diario y por la inmersión en las intrincadas y multi interpretables lecturas de la Biblia. Así, esta transformación, que, en sus inicios, fue básicamente urbana es hoy una constante en la vida de los jóvenes – gitanos o no gitanos, conversos o no - y es respondida con otra transformación que es incorporada, transmutándose, la nueva sociedad en la que está entrando y transfigurando a su vez al joven. Porque sí, como sostuvo Durkheim, “la verdadera función de la religión [...] es hacernos actuar y ayudarnos a vivir”, hoy, respecto al caso estudiado, y gracias a los avances teóricos propuestos por Bourdieu, esto se comprenderá gracias al concepto de habitus ferviente. La adopción de este habitus convertirá a estos jóvenes abismados a la anomia a devenir, no simplemente “un hombre nuevo”, también un hombre que “puede más”, que ve “nuevas verdades ignoradas por los no creyentes” (Durkheim, [1912] 2014, p. 631). Para que se produzca esta transformación, es preciso

que este objeto adorado –para los pentecostales, el Espíritu Santo– “desprenda una energía superior a aquella de la que disponemos y que tengamos algún medio para hacerla penetrar en nosotros, añadiéndola a nuestra vida anterior”. Como se puede comprobar, lo que aquí he propuesto en conceptualizar como habitus ferviente, no es otra cosa que este proceso desvelado hace ya más de cien años por Émile Durkheim ([1912] 2014, p. 632).

Referências

- Amador López, M. J. (2017). *“Guerreras de Cristo”. Aportaciones de mujeres gitanas a la transformación social desde la Iglesia Evangélica Filadelfia*. Universitat de Barcelona.
- Apollinaire, G. (1970). *El Marqués de Sade / Guillaume Apollinaire*. Edit. Brújula.
- Arencón Edo, R. (2012). Els Inicis del protestantisme gitano a Catalunya (1957-1966). *DivÈrsia*, 1(1), 20.
- Bautista, A. (1994). *Milagros y curaciones por fe entre los gitanos españoles*. Clie.
- Bianca Roman, R. (2017). Body limited: Belief and (trans)formations of the body in a pentecostal roma community. *Annual Review of the Sociology of Religion*, 256–273.
- Blanco, I., Nel·lo, O., Brugué, J., & Jiménez, E. (2014). *Barris desafavorits davant la crisi: segregació urbana, innovació social i capacitat cívica. Una recerca dins el marc del programa RecerCaixa*. Una recerca dins el marc del programa Recercaixa. Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) Bellaterra.
- Blanes, R. L. (2008). Satan, agent musical. *Terrain*, 50, 82–99. <https://doi.org/10.4000/terrain.9003>
- Bourdieu, P. (2006). Génesis y estructura del campo religioso. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 108, 29–83.
- Cantón Delgado, M. (1997). Evangelismo gitano y creatividad religiosa: cómo se piensan los gitanos, cómo pensar la religión. *Antropología*, 14, 45–68.
- Cantón Delgado, M. (2001). Gitanos protestantes. El movimiento religioso de las iglesias “Filadelfia” en Andalucía, España. *Alteridades*, 11(22), 59–74.
- Cazarín, R. (2018). Emotions and spiritual knowledge: Navigating (in)stabilities in migrant initiated churches. *Annual Review of the Sociology of Religion*, 8. <https://doi.org/10.1163/9789047429470>
- Durkheim, É. ([1912] 2014). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza.
- Durkheim, É. (1895 [2001]). *Las reglas del método sociológico*. In Traducción de Ernestina de Champourcín (Ed.), *Krebs* (1986). Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, M. (2022). Habitus ferviente en el Polígono Espronceda de Sabadell. Cómo el culto pentecostal rearticula la etnicidad y aumenta la autonomía personal entre los gitanos. *Papeles Del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 1 (marzo)(Proyectos morales y nuevas subjetividades religiosas en el espacio público). <https://doi.org/http://doi.org/10.1387/pceic.22870>

- Flórez López, S. (2018). El otro Sonido Filadelfia. Una aproximación a las prácticas musicales de la Iglesia Evangélica de Filadelfia. *Revista Del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 11(13), 5–11.
- Gay y Blasco, P. (2000). The politics of evangelism: Masculinity and religious conversion among Gitanos. *Romani Studies*, 10(1), 1–22. <https://doi.org/10.3828/rs.2000.1>
- Gay y Blasco, Paloma. (2016). "It's the best place for them': Normalising Roma segregation in Madrid." *Social Anthropology*, 24(4), 446–61.
- Geertz, C. (1981). La religión como sistema cultural. In *La interpretación de las culturas* (pp. 87–117). Gedisa.
- Goffman, E. (1971). La carrera moral del paciente mental. In *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (pp. 133–172). Amorrortu Editores.
- Griera, M. (2008). D'afinitats electives: pentecostalisme i immigració. El cas de les esglésies africanes pentecostals a Catalunya. *Revista Catalana de Sociologia*, 23, 59–77.
- Kajitani, S. (2016). Atmosphere and religion: The phenomenology of Hermann Schmitz and the possibility for a comparative study of religion. *Religija Ir Kultūra*, 18(18–19), 89–98.
- Lagunas Arias, D. (1999). Resolviendo la salud. Los gitanos catalanes. *Gazeta de Antropología*, 15(2), 1–8.
- Lagunas Arias, D. (2006). El Buen Gitano. Imaginarios, poder y resistencia en la periferia de la Gran Barcelona. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 08/b.(Miscelània).
- Lagunas, D. (1996). Notes sobre l'evangelisme gitano: una nova síntesi cultural. *Antropologies*, 6, 60–67.
- Lagunas, D. (1999). Víctimas y redentores: la reciprocidad absurda entre los gitanos y el poder. *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 31(73), 259–268.
- Mena Cabezas, I. (2008). Gypsy pentecostal ascetism and body management. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 0(13), 1.
- Mena Cabezas, I. R. (2003). Sobre dones carismáticos: una aproximación a la glosolalia y la liberación de espíritus en los cultos pentecostales gitanos. *Gazeta de Antropología*, 19(20).
- Mena Cabezas, I. R. (2007). La fe en el cuerpo. La construcción biocorporal en el pentecostalismo gitano. *Revista de Antropología Experimental*, 6, 71–91.
- Méndez López, C., & Ramírez Hita, S. (1999). Gitanos: contextos, trayectorias y salud. *FMC. Formación Médica Continuada En Atención Primaria*, 6(4), 213–217.
- Meyer, Birgit. (2010). "Aesthetics of persuasion: Global christianity and pentecostalism's sensational forms." *South Atlantic Quarterly* 109(4), 741–63.
- Montañés, A. (2016). Etnicidad e identidad gitana en los cultos pentecostales de la ciudad de Madrid. El caso de la "Iglesia Evangélica de Filadelfia" y el "Centro Cristiano Vino Nuevo el Rey Jesús". *Papeles del CEIC*, vol. 2016/2, papel 160, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco.
- Múgica Martinena, F. (2006). *Emile Durkheim: El principio sagrado (II). De la experiencia ritual de lo sagrado a la verdad sociológica de la religión* (C. D. A. FILOSÓFICO, Ed.). Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.

- Nisbet, R. A. (1966a). *La formación del pensamiento sociológico 1*. Amorrortu Editores.
- Nisbet, R. A. (1966b). *La formación del pensamiento sociológico*. Amorrortu Editores.
- Stolz, J. (2011). "All things are possible": Towards a sociological explanation of pentecostal miracles and healings. *Sociology of Religion: A Quarterly Review*, 72(4, Winter), 456–482.
- Valle, M. C., Delgado, M. C., & Blanes, R. L. (2008). *Teorías y prácticas emergentes en antropología de la religión*. Ankulegi.
- Williams, P. (1991). Le miracle et la nécessité : à propos du développement du pentecôtisme chez les tsiganes. *Archives de Sciences Sociales Des Religions*, 77(1), 81–98.
- Worsley, P. (1980). *Al son de la trompeta final. Un estudio de los cultos "cargo" en Melanesia*. Siglo Veintiuno Editores.

A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL COMO LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO CIDADÃ: TEMAS TRANSVERSAIS A UMA CULTURA DE PAZ E AO DIÁLOGO INTERGERACIONAL

INTERCULTURAL MEDIATION AS A LANGUAGE OF CITIZEN EDUCATION: TRANSVERSAL ISSUES FOR A CULTURE OF PEACE AND INTERGENERATIONAL DIALOGUE

Mónica Martins

Estudante do Mestrado em Mediação Educacional, Universidade do Minho, Portugal
momartinsprofartes@gmail.com

Isabel C. Viana

Professora Auxiliar, investigadora integrada CIEC, Universidade do Minho, Portugal
icviana@ie.uminho.pt

Luís Jacob

Professor Adjunto na Escola Superior de Educação de Santarém, Presidente da RUTIS, Portugal
luis@rutis.pt

Resumo: Este artigo emerge de um projeto de estágio, com foco na mediação cultural, realizado entre outubro de 2020 e junho 2021. A mediação foi o ponto de simbiose entre práticas voltadas para a experiência com o público da Universidade Sénior Virtual, assumindo-a como resposta positiva ao impacto da Covid-19. O projeto, configurado por uma metodologia de investigação-ação participativa, perspetivou pensar a

cultura como linguagem para a promoção da educação cidadã, a partir de temas transversais a uma cultura de paz. Na potencialidade cognitiva e identitária do público Sênior, convidado a experienciar diferentes práticas de mediação cultural numa lógica híbrida, que ocorreram numa Instituição de ensino informal. Perspetivou conectar os participantes com as suas narrativas e lugares de memória, para criar um espírito de autoconhecimento e amor ao passado, com força de partilha em família e na comunidade próxima. Por outro lado, a mediação cultural proporcionou um novo olhar sobre a quotidianidade durante o período de isolamento/confinamento, realçando a experiência vivida num propósito de aprendizagem ao longo da vida, emancipada por um diálogo intergeracional relacionado com a valorização daquela quotidianidade, enquanto gesto e ação de cultura e interculturalidade. Neste híbrido, entre ser, sentir, estar e fazer, a cultura e a mediação cultural/intercultural reconheceram-se em múltiplas funções. Com esta convicção, a ideia nuclear deste artigo articula um pensamento conjunto das experiências, partindo do que pode ser a mediação cultural e intercultural em tempos de pandemia, entendidas como espaço criativo de convivialidade, de diálogo com a diversidade e afetivo.

Palavras-Chave: Covid-19; investigação-ação participativa; mediação cultural/intercultural; intergeracionalidade.

Abstract: This article constitutes a dialogue with an ongoing internship project, evidencing narratives from the experienced to the experimental. In the reflexive fusion, mediation was the point of symbiosis between experience-oriented practices with the public of the Virtual Senior University, in a cultural mediation project as a positive response to the impact of COVID-19. The project, configured by a participative action-research methodology, aimed to think of culture as a language for the promotion of citizenship education, starting from transversal themes for a culture of peace in the cognitive and identity potentiality of the Senior public. At the intersection between challenge, motivation and creativity, the cultural and social activities acted as dialogues between sensitive speaking and listening, with the active observation of the participants. The participants were invited to experience different cultural mediation practices in a hybrid logic, which took place in an informal educational institution for senior citizens. The aim was, through cultural mediation, to connect participants with their

narratives and places of memory. With the purpose of creating a spirit of self-knowledge and love for the past, with the power of sharing in the family and in the close community, at a time when world societies claim compassion and understanding for the other and affirmation of the self. On the other hand, with this Senior public, cultural mediation provided a new look at daily life during the isolation/confinement period. The experience lived in a purpose of lifelong learning, emancipated by an intergenerational dialogue related to the valorization of that daily life, as a gesture and action of culture and interculturality, should be highlighted. In this hybrid, between being, feeling, being and doing, culture and cultural mediation recognized themselves in multiple functions, transferring the COVID-19 context to a place of opportunity and innovation, in the certainty of being able to face adversities from a positive and inclusive point of view. With this conviction, the core idea of this article articulates a joint thought of experiences, starting from what cultural and intercultural mediation can be in times of pandemic, as a creative space of conviviality and affectivity, stimulating a collective poetic state between places, people and temporalities in a globalized world.

Keywords: Covid-19; participatory action research; cultural/intercultural mediation; intergenerationally.

Introdução

O presente estudo, assume um foco reflexivo e exploratório de várias temáticas que se cruzaram na experiência de investigação/ação participativa, aplicada no campo prático digital, desenvolvida durante o ano letivo de 2020/2021. No cruzamento entre os estudos sobre o envelhecimento ativo e aprendizagem ao longo da vida, educação não formal e informal, processos criativos e literacia digital e, como ponto-alvo, os processos socioculturais promovidos pela mediação intercultural e pelo diálogo intergeracional. As práticas de mediação reconheceram-se num percurso experimental, permitindo a tessitura de uma rede, unindo fios soltos costurados através de nós simbólicos. Esses fios ou os sujeitos da ação, participantes e mediador, conectados pelo desejo do encontro e da experiência, permitiram ir além das *pseudobarreiras* etárias e culturais. A cada encontro, as pontas soltas por todo o território, foram unindo-se em nós, enlaces afetivos que foram aumentando, até criar uma estrutura cada vez maior, cheia de cores e detalhes. A mediação intercultural

se conjugou nesta função estrutural, permitindo sistematizar as relações entre os envolvidos de forma engajada, no compromisso de oportunizar um espaço de força, moldado pelos comportamentos e visões ideológicas sobre a vida, sobre o outro e sobre nós mesmos.

Desse modo, a reflexão da prática entre sujeitos, no contexto atípico da pandemia Covid-19, revelou a necessidade de criar ganchos com outras temáticas que foram surgindo dentro da própria construção reflexiva, disparadora da questão do “aprender ao longo da vida”. Considerando a complexidade do campo temático, o estudo buscou maturar um pensamento sobre o envelhecimento ativo e a aprendizagem ao longo da vida, ao repensar os processos de aprendizagem e como eles se configuram nos diferentes sistemas educacionais, que visam a valorização da sabedoria como reflexo da experiência vivida. Estes temas entrelaçam-se com a intergeracionalidade, sendo impossível a sua desvinculação do processo de desenvolvimento humano. A elaboração de um pensamento mais íntegro sobre o sujeito mobilizador do processo de mediação, permitiu articular reflexões da mediação intercultural e as suas potencialidades. Na expectativa de significação e valorização, por meio da produção de valores de troca e respeito, os processos de fruição das práticas de mediação elaboradas alicerçaram-se na dimensão de valorização da singularidade de cada envolvido. Com interesse que esta singularidade acontecesse na relevância das expressividades, na representatividade e tipicidade de cada parte envolvida e na qualidade das partilhas, criando uma nova singularidade, aqui entendida como única e preciosa. Neste sentido, justifica-se a necessidade de traçar os vários paralelos suscitados para compreender a dimensão do envelhecimento ativo saudável e, posteriormente, pensar o que realmente faz com que todos nós nos reconheçamos como indivíduos ativos, independente da idade, na qualidade das nossas interações, para construirmos uma educação cultural para a paz e para a valorização do património cultural imaterial. Deste modo, o presente trabalho nasce com o desejo de refletir a partir da experiência vivenciada. Coloca na mediação intercultural, e no diálogo intergeracional, a expectativa de um caminho de resistência e existência, reconhecendo-se em múltiplas funções e transferindo o contexto Covid-19 para um lugar de oportunidade e inovação.

A situação pandémica condicionou muitos aspetos do cotidiano do público da Universidade Sénior Virtual, contudo, impulsionou o olhar e os interesses para diversas direções ainda não exploradas. A reflexão sobre as práticas de investigação em mediação cultural/intercultural, a partir de temas transversais, permitiu pensar a cultura como linguagem para a promoção da educação cidadã e uma cultura de paz, na potencialidade cognitiva e identitária do público

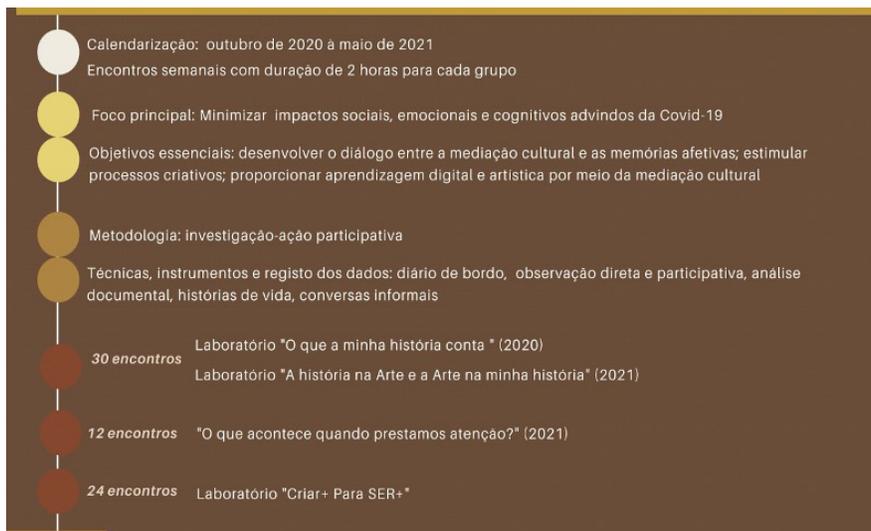
Sênior. Na interseção entre desafio, motivação e criatividade, as atividades desenvolvidas atuaram como diálogos entre falas e escutas sensíveis, com a observação ativa dos participantes. A materialidade dos dados recolhidos nas partilhas permitiu elaborar um pensamento sensível sobre as reverberações das contaminações expressivas e das conexões afetivas, na promoção do envelhecimento ativo em tempos de pandemia. Beneficiada pela investigação-ação participativa, uma vez que esta contribui para uma mudança educativa dos envolvidos, numa dinâmica colaborativa e contextualizada. Os questionamentos e as reflexões acontecem continuamente, permitindo impulsionar um espaço democrático (Máximo, 2008). Assim sendo, tornou-se necessário fundamentar a prática reflexiva, valorizar os dados recolhidos por múltiplas vias, por forma a alcançar a subjetividade da aproximação das descobertas conseguidas na experiência.

Desenho metodológico da investigação-ação participativa

Para considerar toda a diversidade dos contextos observados durante a experiência partilhada neste artigo, o projeto perfilou-se pela investigação-ação participativa, depositando no carácter participativo o engajamento necessário para o desenho do melhor caminho para as práticas de mediação perspetivadas. Partimos do potencial social e socioeducativo da mediação cultural, somado pela identidade inventiva e inspiradora das Artes, para alimentar a tarefa complexa de tentar transformar o momento do presente em boas memórias no futuro. Para ilustrar o alcance das ações do projeto perfiladas por esta metodologia, apresentamos um quadro sintético de toda a atividade desenvolvida (Qua. 1).

De forma sintética, as diretrizes investigativas buscaram ir ao encontro das expectativas dos contextos vivenciados, reconhecendo que tais propostas teriam de ser desenhadas de forma flexível, contando diariamente com a iminência de retomada de atividades presenciais. Isso, porque ninguém sabia muito bem sobre o vírus da Covid-19, o que era, seus impactos e a duração da exigência do isolamento. As notícias sobre a pandemia eram diárias, assim como as determinações dos Órgãos Públicos que se mostravam indeterminadas. Cada ciclo de atividades buscou respeitar as condições do contexto pandémico, atuando num plano sequencial de intervenção, no âmbito da mediação cultural triangulada entre a arte-educação e o contexto. Desta forma, uma das expectativas do projeto foi a de levar os participantes para uma viagem pessoal

dentro de cada casa, reconhecendo o seu valor cultural pessoal e, por meio da partilha, poder criar um roteiro cultural que representou, naquele espaço de tempo dos encontros, o nosso espaço cultural.



Quadro 1: Panorama geral da Intervenção

Relativamente ao título que apresentamos neste trabalho, a ideia foi de jogar com as palavras mais ouvidas ao longo da pior fase da pandemia: contaminação - conexão - afeto - expressão. A contaminação foi o maior medo durante todo o período do projeto, o medo de contaminar-se exigiu que todos ficássemos em casa, na tentativa de propor aos participantes uma relativização acerca disso. Todos os participantes foram convidados a contaminarem-se pelas coisas boas que pudessem partilhar, para que esses encontros pudessem criar conexões afetivas, a partir da valorização de cada um, revelando a fundamental importância da componente emocional e expressiva da mediação intercultural. O que significa que, personalidade e identidade, se tornaram inerentes aos processos dialógicos, reconhecendo que a maior materialidade da intervenção veio dos participantes e das suas histórias de vida.

Em relação à componente artística, a mediação colocou a palavra invenção como matriz para toda a intervenção na perspectiva criativa da arte, elemento que tornou a experiência singular, pela sua forma autêntica e sincera de expressão, culminando em múltiplos resultados significativos. Diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no leitor. A

Arte, neste caminho, foi a chama que faltava para aquecer corações frios diante do cenário brutal cotidiano que se vivia. A mediação cultural foi o mapa que nos permitiu guiar até à reta final, metaforizada em experimentações poéticas. Com vontade em colaborar na minimização dos impactos gerados, tanto nos participantes quanto na mediadora, o projeto, ideologicamente, buscou focalizar a esperança de dias melhores, dando protagonismo ao indivíduo e à força de espírito coletivo do encontro. Para ir ao encontro desta expectativa, criamos os laboratórios experimentais de mediação, *O que a minha história conta*, *A história na Arte e a Arte na minha História*, *O que acontece quando prestamos atenção*, *Cria+ para SER+*, cujo objetivo geral foi criar uma memória positiva diante do contexto e, especificamente, atingir as expectativas de:

- Dar protagonismo às bagagens culturais e histórias de vida dos participantes inscritos
- Reconhecer na mediação educacional, por via das artes, um caminho para a apropriação cultural e desenvolvimento pessoal
- Criar percursos mediados que potencializem as expressões orais, escritas, digitais, sensoriais e imaginativas
- Discutir sobre a diferença entre leitura e interpretação de obras de arte
- Estimular processos criativos individuais e coletivos.

Do ponto de vista educacional da mediação, a proposta colocou a mediadora no lugar entre a obra, participante e o Espaço, assumindo a posição de abrir portas reflexivas e inspiradoras numa mediação transformativa e não informativa, se identificando com a ideia trazida por Kandinsky (1970), isto é, de que todos os fenômenos de aprendizagem podem ser vividos de duas formas: fenômeno interior e exterior. Estas duas formas não estão arbitrariamente ligadas, porque dependem da natureza de cada tipo de fenômeno, o de interiorização e o de exteriorização. Se observarmos a rua através da janela, os seus ruídos são atenuados, por causa do vidro transparente, duro e rígido, uma barreira que nos dá a sensação de "para lá de". Mas, eis que abrimos a porta, saímos do isolamento, vivemos a sua pulsação através de todos os nossos sentidos, nos mostrando muitas direções. Ainda referenciando Kandinsky (1970), esse viver com a porta aberta, que nos convida a interagir externamente e a refletir internamente, de acordo com a nossa natureza, o nosso gosto estético, estilo de vida

e personalidade. Se a mediação intercultural proposta durante as práticas acionou lugares de memória nos participantes, este efeito também aconteceu com a própria mediadora, buscando em seu repertório precedente, em processos educativos museológicos, e a própria experiência no teatro, as escolhas temáticas e as estratégias criadas para interagir com o grupo. Com intuito de que pudessem desenvolver um caminho progressivo, onde nada foi imposto ou intrusivo, antes se valorizou o respeito pelas diferentes personalidades, disposições, motivações e tempos de aprendizagens. As práticas foram decorrendo com sutileza, agarrando-se aos pequenos passos de aproximação para diminuir os espaços internacionais entre as pessoas, impulsionando cada envolvido para olhar “para lá de” (Kandinsky, 1970, p.38).

No que diz respeito à potencialidade criativa e discursiva dos laboratórios, as partilhas pessoais ativadas pela mediação intercultural, na apreciação e leitura de diferentes obras de arte, considerando que toda a história é feita pelas pessoas. Por outro lado, enquanto narrador, a história de vida torna-se na representação titular da sua própria trajetória individual, num território, podendo assim decidir como quer contar a sua experiência e de que forma quer transmiti-la. Na lógica da narrativa, toda a pessoa se torna personagem e autor, no ato de narrar, em duas vias: individual e coletiva (Pena & Melo, 2004). Sendo assim, articulamos a nossa subjetividade para sublimar o valor imaterial das relações, da mais íntima, que é a nossa história de vida e os objetos que colecionamos como símbolo daquilo que nos pertence, até à partilha para construção coletiva de um pensamento sobre o património cultural da humanidade. Para criar um mergulho prático sobre esta dimensão do património cultural, uma das referências conceituais utilizadas, parte da performance do artista austríaco Friedensreich Hundertwasser (1967), que, depois, se tornou num manifesto da Teoria das 5 Peles. Nesta performance/manifesto, o artista nos convida a refletir sobre o nosso sentido de pertença no mundo, que, segundo ele, cada indivíduo, era composto por cinco camadas metafóricas de pele, das mais íntimas até àquelas que dialogam com o externo. Inicia com a epiderme, o vestuário, a casa, a identidade social e o meio global e ecológico, num movimento espiral de simbiose de relações e interações, estimulando uma reflexão acerca de uma possível reconstrução do modo como vemos a vida. O processo criativo das práticas alicerçou-se na dramaturgia enquanto processo autobiográfico, considerando a dramaturgia como a capacidade de colocar em ação poética a história de vida dos participantes.

Intergeracionalidade, Aprendizagem ao Longo da Vida e Relativização do Saber

Reconhecendo a importância de todas as etapas etárias do desenvolvimento humano e ansiando por uma sociedade mais humana e comprometida, a intergeracionalidade pode ser um caminho potencializador de partilha e aprendizagem, para que as comunidades reflitam sobre os papéis das diferentes gerações. Acreditando nesta filosofia do desenvolvimento social, A Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável (ENEAS, 2017), reforça a ideia de que a intergeracionalidade contribui para o enriquecimento das crianças e jovens e amplia a perspectiva do envelhecimento ativo saudável. Isto ocorre a partir da mudança de pensamento e organização social, no sentido de minimizar as discriminações acerca das limitações dos mais velhos. A família, a comunidade e a sociedade possuem um papel fundamental neste processo, pois, comunidades mais inclusivas e solidárias, enriquecem este processo de desenvolvimento ao longo da vida, independentemente da idade (ENEAS, 2017). Em continuidade, Pinto (2015) afirma que o ansiado envelhecimento ativo saudável se refere à educação e a um educar, iniciando na infância, prolongando-se para a juventude e intensificando-se na idade adulta, por meio de um conjunto de operações educacionais e compreendendo o envelhecimento como um processo contínuo da vida, assente nas experiências naturais e culturais que determinam a forma como se envelhece. A partir de um conceito positivo de maturidade, as relações sociais contribuem para um exercício de ajustamentos psicológicos que auxiliam o indivíduo no seu processo de bem-estar, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento humano e para o envelhecimento ativo. As relações sociais promovidas pelos encontros digitais, como alternativa minimizadora dos impactos da Covid-19, ofereceram um conjunto de aprendizagens funcionais, instrumentais e criativas, mostrando que o público sénior foi o grupo etário que melhor beneficiou das tecnologias, valorizando o encontro intergeracional como um processo experimental que colocou em diálogo esferas da vida bastante distintas, gerando reverberações positivas de novos vislumbres diante da vida cotidiana, do outro e do coletivo. A experiência vivida, mostrou que os projetos artísticos educacionais desenvolvidos por meio da mediação intercultural e o diálogo intergeracional permitem olhar para o conceito de sabedoria numa visão mais filosófica, existencialista, do que pragmática, ou seja, a sabedoria é individual e interage com cada momento da vida. Saber é viver, é ser e reconhecer os valores e habilidades possíveis e valiosas em cada fase da vida. Uma criança é sábia quando é capaz de ele-

var a capacidade de abstração para um nível imaginativo, capaz de inventar e brincar de princesa ou um dragão ou um extraterrestre ou, ainda, ver um rabisco e imaginar uma borboleta. Para as práticas que anseiam pela educação cultural e a preservação do património imaterial, a sabedoria é um conjunto de percepções, leituras, interpretações da interação cognitiva e afetiva, ativadas em diversos sentidos, da sabedoria sensorial à capacidade de teorização. A sabedoria, dentro da nossa perspetiva, é a competência cognitiva atrelada ao afetivo, de maneira que cada indivíduo consiga sentir a realidade de uma forma ampla e idónea de julgamentos, não fechada a uma projeção interpretativa unilateral. Somente assim, o saber vai ao encontro dos valores que nos guiam para a promoção de uma cultura de paz. A sabedoria é uma força humana, uma qualidade do ser, uma potência interior, uma força de alma cujo traço dominante é a serenidade. Ela é a potência que se manifesta através da abertura ao mundo, uma disponibilidade aos outros e uma bondade excecional, que nos torna pessoas melhores para nós e para os outros (Alves, 2007). Um indivíduo de valor não é aquele que detém o maior número de títulos ou de informação, mas sim aquele que fez de sua vida, representada pelas vivências socioemocionais e interações sociais tolerantes, respeitosas e valorosas, uma escola. As Universidades Seniores, e o público sénior, demonstram diariamente que a sabedoria não está, definitivamente, associada ao ter ou disseminar respostas, mas sim na escuta reflexiva e integrativa em prol do bem comum, balanceadas entre os interesses interpessoais e intrapessoais imediatos ou construídos ao longo da aprendizagem ao longo da vida. As reflexões acima demonstram que, as atividades que estimulam a valorização socioeducativa, colocam o tema do desenvolvimento humano num lugar resinificado, uma vez que altera a imagem generalizada acerca do idoso, pois demonstram que a aprendizagem ao longo da vida é importante e fulcral em todas as etapas da vida, demonstrando que estamos em continua formação. Desse modo, o adulto deixa de ser considerado um ser para a morte, ao invés disso, reconhece-se agora que ele, tal como a criança ou adolescente, é um ser para a vida (Pinto, 2007).

A partir do argumento anterior e de forma metafórica, podemos interpretar o cenário contemporâneo social da educação, da cultura e das ciências sociais por duas vias: a da corporeidade e a do espaço. Os corpos presentes neste universo vasto por influências, interferências, somos nós. No campo corpóreo, o estudo realizado reconhece as pesquisas acerca do desenvolvimento humano, considerando este corpo como um sistema total e complexo. Os contextos assumem-se como os campos em que o indivíduo se relaciona, um conjunto de diversos campos que envolve e contribui para o desenvolvimento do

indivíduo, na premissa da aprendizagem ao longo da vida. As relações intergeracionais e interculturais, promovidas pela mediação, compõem este corpo espacial.

Compreender o mundo pode ser uma tarefa muito difícil, se reconhecermos que dentro de um mundo cabe muitos outros. Principalmente, quando olhamos para ele e identificamos diferentes modos de viver, seja olhando para o passado mais remoto ou, ainda, pelas diferentes línguas e lugares. Somos divididos por territórios e temporalidades, mas unidos pela inerente certeza de que somos um ser social. Por isso, a forma como compreendemos o mundo depende do nosso campo sociocultural. Isto significa que o indivíduo é um produto de seu conhecimento e da sua cultura. Nesta mistura entre aquilo que somos, por meio de nossa identidade, e aquilo que sabemos, nós nos desenvolvemos num processo contínuo de ações, reflexões e mudanças. Ao enfatizar a potencialidade destas relações, ampliam-se os níveis de desenvolvimento pessoal e, sobretudo, a interculturalidade advinda da vivência temporal, ou seja, aquela que acontece no mesmo território, mas em momentos históricos diferentes, irradiando e fortalecendo a transmissão e manutenção das heranças culturais e sociais. A trajetória histórica do desenvolvimento humano foi marcada pela sua corporeidade, analisada pela ciência e interpretada pela filosofia, religiosidades, sociologia e pelas artes, compostas por campos diversos e carregados de simbologias e especificidades. Isso quer dizer que, as investigações e visões sobre este corpo histórico e sujeito simbólico, deixam de ser indagações individuais da mente humana e transcende para as interações com o mundo, com outros sujeitos, criando uma nova concepção de corpo e, por consequência, novos olhares para o indivíduo em cada etapa do ciclo da vida. Assim, o ser humano, na sociedade atual, compõe-se pela subjetividade sensível e afetiva e pela objetividade analítica e opinativa, tornando impossível considerar a objetividade desvinculada da subjetividade (Chauí, 2006).

A subjetividade é de suma importância para a compreensão da construção simbólica da cultura e de como esta se manifesta de diferentes formas, assim como para compreendermos a identidade individual e etária por meio da expressividade. A cultura, neste sentido, é um produto construído por este corpo histórico e a expressividade pode ser identificada pelos fenômenos decorrentes em diferentes momentos vividos pelo sujeito histórico. Sendo assim, a cultura é reflexo das marcas da vida e, a ação do homem no mundo, manifestada esteticamente pelo pensamento e gesto, juntos na construção material e imaterial da cultura. Da mesma forma que a transmissão da cultura se realiza por um conjunto de linguagens do corpo, por meio da troca, da partilha e da comunicação sensível e expressiva. Os conceitos que

abraçam as experiências educativas por meio da arte consideram a arte como uma possibilidade inter-relacional, ligando a linguagem da arte ao autoconhecimento e à inter-relacionalidade, com as linguagens artísticas enquanto potenciadoras de relações sociais. Os ganhos obtidos nesta aprendizagem podem, ainda, contribuir para o estímulo da mente criativa e na capacidade de ver o mundo e o outro por olhos mais sensíveis e tolerantes. Estes são os principais modos de relação entre cultura e mediação, configurados nas conexões entre as concepções de cultura (Marandino, 2008). O olhar sensível diante do mundo, por meio da expressão artística, pode se dar pelo gesto criador. Criar é, basicamente, formar. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, a de relacionar, ordenar, configurar e significar. Nós nos vemos entre formas. Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar.

Mediação Intercultural, Corpos e Territórios e relativizações da experiência

Em continuidade com o referido anteriormente, o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa, ele só pode crescer, enquanto ser humano, CRIANDO. Por meio do criar em arte e do refletir sobre os processos e trabalhos artísticos resultantes, as pessoas podem ampliar o conhecimento de si, dos outros, aumentar a sua autoestima, lidar melhor com sintomas, stress e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico (Barbosa & Cunha, 2010). Por este motivo, falar de mediação intercultural é falar sobre o espaço e seus diferentes campos. É um espaço que abarca e cria enlaces aos mais variados campos das culturas, territórios vivos, singulares na sua expressividade, gestos, vozes, aromas e filosofia de vida. Ao isolarmos a mediação intercultural como provedora de ações específicas, muitas vezes encontramos estudos e projetos que tratam destas singularidades como antagonistas e, por vezes, geradoras de conflitos. Porém, a reflexão aqui sugerida, articula a mediação intercultural dentro das metodologias de arte e educação. No descolamento da mediação intercultural, desta vez, vinculada para as ações criativas e expressas, as singularidades advindas dos diversos campos territoriais, tornam-se um bem valioso e ampliador de inspiração.

A noção de cultura, alimentada ao longo do percurso de intervenção vivenciado, pautou-se na premissa de que esta acontece dentro de um sistema que funciona e se constrói a partir da coexistência das

singularidades, em comunhão coletiva e manifestada esteticamente pelo pensamento e gesto. Dito isto, a noção de mediação intercultural, bem como as suas práticas, dialoga diretamente com o conceito humanista da mediação, partindo do pressuposto de significar o que é ser humano. Segundo Morineau (2016), humanizar é ser e não fazer para existir. A existência do ser pensante, do ser amor e do ser humano espiritual. É na conexão da existência material e imaterial que se configura a formação contínua de vida, na dimensão da mediação humanística, capaz de criar os elos basilares para uma cultura de paz. Neste sentido, a prática de mediação se dá na rutura dos muros interculturais, onde o mediador se torna um elemento entre lugares, possibilitando um processo de escuta e diálogos, que acontece para além da linguagem falada e perpassa os impactos multissensoriais e emocionais. Neste entendimento conceitual de diálogo, nem toda a palavra há de ser dita para que exista, pois, o sentido real da ação mediadora, apresentada em diálogo com a aprendizagem ao longo da vida, torna-se o processo capaz de sentir as inquietações mais profundas. Atravessadas por linguagens não verbais e sensoriais inerentes às expressões e gestos espontâneos e sinceros, permitindo conhecer o outro sem filtros. Uma mediação autêntica, isenta de idealizações, mas comprometida com preencher os espaços vazios dos ruídos que podem ocorrer entre sujeitos, neste lugar entre o que se compreende e o que se interpreta.

Num processo entre intelectualidade e subjetividade é que ocorrem os conflitos, porque compreender não é o mesmo que interpretar. Assim, as práticas de mediação experienciadas aconteceram para além da interação entre sujeitos, mas de forma invertida, na medida em que, a partir das interações com os participantes em diálogo com as Artes, buscou-se um caminho de subjetividade positiva de partilhas pessoais. Ao acreditar na amplitude simbólica e imaginativa de uma obra de arte, os conflitos podem se minimizar, uma vez que os diálogos aconteceram num terreno isento de maniqueísmo. A confiando na abertura e heterogeneidade da mediação intercultural permitiu dar lugar à valorização de toda a identidade dos participantes, possibilitando escutar as pausas que a nossa mente faz entre uma experiência vivida e, principalmente, perceber os efeitos sinestésicos que acontecem quando colocamos afeto no que dedicamos à nossa atenção.

A abordagem trazida por Morineau (2016) permitiu-nos abraçar uma visão construtiva sobre o homem e como a mediação contribui para um caminho evolutivo, indo ao encontro da teoria de desenvolvimento humano social. A partir deste ponto de vista, o que significa mediar?

As diferentes perspetivas levam para muitos significados, influenciando as abordagens decididas pelo mediador. No caso do nosso

estudo, que culminou nas reflexões que aqui partilhamos, assenta na aceitação da diferença como ponto indissociável, não objetivando que o grupo chegasse a um lugar-comum, mas que fosse um ponto de encontro para dialogar com as diferenças. E que, neste posicionamento de tomada de lugares, intuitivamente fossem levados a se reconhecerem na diferença do outro, uma vez que somos sujeitos de um mesmo processo de desenvolvimento, mas em contextos e temporalidades diferentes. Na heterogeneidade destas posições, a mediação intercultural, gerada a partir das experimentações abstratas da Arte, criou um eixo conector entre os participantes, de forma a que os produtos criativos desenvolvidos fossem as vozes de cada um, ecoadas em coletivo, tornando o papel da mediação intercultural um campo transformador, capaz de humanizar para uma comunhão social.

Em muitos estudos, a figura do mediador é tratada como terceira presença entre as duas partes a ser mediada. Em projetos de mediação intercultural que vislumbrem uma experimentação prática, como ocorreu no âmbito do projeto referenciado neste artigo, esta terceira pessoa posicionou-se como alguém do grupo, um integrante que atuou como catalisador e mobilizador, para conseguir ouvir e compreender, numa atitude empática. Assim, aplica-se à mediação um conceito de escuta ativa sensível e compreensão de todos e cada um, na sua própria racionalidade. Desta forma, não se trata de um processo de mediação intercultural de tolerância, que leva a uma resignação ou implica uma reconciliação. Ao contrário, a mediação intercultural propõe respeitar os espaços de tomadas de decisão e de discordância, sem perder de vista o desejo de comunhão, sendo o mediador a figura que mobiliza para que estes posicionamentos se cruzem. Afinal, a mediação intercultural tem que buscar transformações (Vieira et al, 2016).

Na crença desta mediação intercultural e diálogo intergeracional como metodologia pedagógica transformativa, Torremorell (2008) evidencia cinco caminhos que sustentam a função pedagógica da mediação. O primeiro, associa a importância de construir uma mediação intrapessoal, sustentada nos repertórios, valores e visões de mundo do próprio mediador. Ainda, num campo interpessoal, o segundo, sustenta-se na promoção da convivência entre as pessoas que permitam estar entre diferentes. Sobre este ponto de vista, o projeto levado a cabo reconheceu-se nos princípios da investigação-ação participativa, olhando para a imprevisibilidade da situação da Covid-19 como oportunidade para novas aprendizagens para todos os envolvidos e, assim, conseguir construir um novo olhar para o sentimento de participação. A partir daqui, estimulam-se atitudes interpessoais de reconhecer a mediação como espaço de coesão e comunicação das pessoas dentro de um mesmo grupo. Por este motivo, falar de mediação intercultural

e diálogo intergeracional é assumir que sempre haverá transformações das partes envolvidas, seja pela autocompreensão, que levará a mudanças atitudinais, ou pelo conhecimento do novo e a capacidade de atribuição de significado ao aprendido. Contudo, este processo não é linear e não leva a todos para um mesmo fim sincronizado, por isso, na prática de mediação intercultural, reconhece-se o tempo como espaço de processamento e transformação do outro, pois, este processo, implica uma autoanálise e desconstrução de algumas velhas certezas. Os projetos de mediação intercultural que promovem a intergeracionalidade oportunizam o encontro cultural vivo e transmissível, onde o passado e o presente dialogam, criando vínculos e contribuindo para a manutenção e valorização do património cultural imaterial. Para enxergarmos a beleza dos detalhes, é preciso calma, atenção e um estado de maturidade, todavia, o nosso presente se torna mais interessante quando nos permitimos vivenciar experiências que nos desafiam a sair da conformidade e ir para uma verdadeira apreciação e valorização das diferentes culturas e das infinitas tonalidades entre os indivíduos em cada momento. Para isso, é primordial desenvolvermos a capacidade lúdica de sonhar, sem freios, sem pré-julgamentos. São estas as emoções e sensações que acontecem no encontro intergeracional, em projetos de mediação intercultural, seja ele onde for, acontecendo em qualquer espaço, físico ou digital. Assim, de forma sucinta, o estudo realizado não buscou quantificar os resultados, antes procurou ampliar o valor das experiências propiciadas relativizando a partir dos três pilares em que se desenvolveu. Do ponto de vista quantitativo foi possível aferir avaliar quantas aprendizagens digitais foram promovidas pelo projeto, relativamente à aquisição das competências digitais, contribuindo para aumentar o nível de autonomia de cada participante. O segundo aspeto, em consequência da aprendizagem técnico digital corresponde ao valor artístico e criativo do projeto. A reflexão avaliativa nos possibilitou perceber quão significativa foi a experiência, de maneira que pudesse aflorar a subjetividade de cada participante para conseguir utilizar os recursos digitais e a sua história de vida para experienciar proposições criativas, com o intuito de ressignificar o sentimento de isolamento. Como último valor avaliativo, este que nos exigiu grande sensibilidade e uma observação atenta e delicada, pudemos sentir do ponto de vista socioemocional o quanto o projeto conseguiu sensibilizar-se diante do problema da Covid-19 e o quanto fomos capazes de criarmos juntos um espaço acolhedor, recetivo, provedor de partilhas e construção de novas pontes de amizade, ressignificando o conceito do participar.

As premissas acima foram observadas e efetivamente confirmadas nas ações desenvolvidas pelo nosso projeto de mediação intercultural

proposto digitalmente, como alternativa vital para minimizar os impactos do isolamento pandêmico. A necessidade de estar junto suscitou, nos participantes seniores, o desejo de enfrentar a resistência às plataformas digitais de ensino e sociabilidade. Esta postura pró-ativa e decisória de não resiliência, somadas a uma necessidade de transgressão em busca de romper com os muros digitais, confirmaram na prática alguns dos conceitos trazidos pelos autores mencionados. Os encontros ocorridos durante o projeto permitiram que cada participante encontrasse dentro de si o sentimento de aventura experimental, provocado pelo encontro intergeracional e intercultural entre a mediadora e os participantes, assim como na experimentação das propostas. Esta dinâmica permitiu desenvolver um percurso participativo de coautoria, onde não existiam nem barreiras sociais, linguísticas, metodológicas ou sociais, evidenciando um único desejo e motivação comum, a vontade de estar juntos e de transformação positiva temporal.

As reflexões acima demonstram que as atividades que estimulam a valorização intercultural e intergeracional colocam o tema do desenvolvimento humano num lugar ressignificado, uma vez que altera a imagem generalizada acerca da criança, do jovem ou do idoso, ao demonstrar que a aprendizagem ao longo da vida é importante e fulcral em todas as etapas da vida, numa perspectiva de contínua formação. É importante salientar que nossa perspectiva avaliativa não reconheceu o resultado obtido num campo conteudista, mas sim como um processo que ocorre no caminhar coletivo, estabelecendo uma constante e vital dinâmica multissensorial, estimuladas por diversas estruturas cognitivas, atitudinais e emocionais intrínsecas e extrínsecas, potencializando a qualidade e amplitude de nosso repertório. Assim, organizamos o que poderia ser um processo avaliativo, na relativização do vivenciado como um fenômeno integral e complexo de apropriação de conhecimentos em diversos níveis e tipologias, tanto das capacidades cognitivas quantitativas, manifestadas pelo aumento de repertório de respostas, como em nível mais globais e complexos qualitativos, em que a aprendizagem possibilitou desenvolver relações, cruzamentos e a capacidade de abstração para a criação, imaginação semântica do mundo (Osório & Pinto, 2007).

Reflexões finais – convite para reverberações dialógicas futuras

A figura 1 apresenta conceitos chaves que foram primordiais durante este processo de formação, aprendizagens múltiplas e

desenvolvimento pessoal. Nosso caminho foi trilhado com o desejo de criar uma história que deixasse capítulos futuros para novas memórias. Ao longo das partilhas, percebemos que cada geração é, simbolicamente, um corpo histórico amplo de saberes, com suas marcas deixadas por meio da sua identidade, temporalidade e espaço. Saberes expressos pela linguagem, gesto e culturalidade do seu tempo. Na coexistência entre estes diferentes corpos simbólicos históricos é que se constrói a aprendizagem ao longo da vida, em busca de uma cultura de paz. As relações entre as diferentes faixas etárias fazem parte do nosso cotidiano, como já referido, porém, não deve ser tratada somente como etiqueta social ou nivelada pela hierarquia dos mais velhos para os mais novos. Na verdade, a reflexão promovida pelo presente artigo diz respeito às trocas intergeracionais propagadas por ações e projetos de mediação intercultural, a fim de reconhecer a força transformativa deste intercâmbio de saberes, não se limitando à convivência, mas na interação ativa e protagonizada por cada participante neste processo. A experiência intergeracional, que promoveu práticas de mediação intercultural em tempos de Covid-19, levanta a vital importância do tema da educação e dos processos de aprendizagens. A educação formal não é capaz de atingir a subjetividade fundamental para que olhemos o outro como um corpo histórico complexo de saber (Gohn, 2015).



Figura1: Arte como combustível e a mediação cultural como caminho para valorização da aprendizagem ao longo da vida

Em face do exposto, é notório perceber que o processo de desenvolvimento humano, na premissa biológica e psicossocial, deve

respeitar e dignificar cada etapa cíclica da vida. Já, no que diz respeito à premissa sociocultural, o compromisso é de romper com os estereótipos ligados à idade. Entendemos que, as iniciativas culturais promovidas por projetos de mediação intercultural e o diálogo intergeracional, são fundamentais para que este universo de representação social etária e cultural seja valorizado pela diferenciação característica e, por isso, potencializadora de trocas e não mais como edificadora de desigualdade. Contudo, a pandemia levantou inúmeros desafios, de maneira que foi necessário reconstruir os nossos saberes acerca do mundo, do outro e de nós mesmos, a partir de uma mudança de perspectiva, ao abrir novas janelas de percepção, para que fossemos capazes de ressignificar a nossa cotidianidade e inventar novas realidades em momento de suspensão do real presencial. Neste cenário, o processo metodológico da mediação intercultural desenvolveu-se na essência e nos saberes dos participantes, nas suas estratégias para absorver e construir as suas reflexões e a sua vontade e expectativas (Grispun, 2000). Este papel ativo potencia as múltiplas leituras da cultura, de maneira que a interpretação se torna elemento fulcral e central do trabalho da aprendizagem ao longo da vida. Afirma-se que o percurso vivenciado possibilitou interpretar os processos de mediação intercultural e do diálogo intergeracional como lugares de valorização da autonomia, liberdade e autoria. Deste modo, o conceito de participação é e será sempre a chave de todas as abordagens, tanto do ponto de vista investigativo, quanto da potencialidade da ação criadora. Transformou os impactos causados pela pandemia em oportunidades, culminando em respostas artísticas, que espelham o espírito vanguardista dos anseios nas linhas de ação futura. Isto significa que a personalidade e a identidade se tornaram inerentes aos processos dialógicos, sendo que, a maior materialidade do projeto referenciado ao longo deste artigo, se encontrou nas pessoas e na partilha. Dentro desta crença, criam-se outras ainda mais fortes, uma, é a de conseguir olhar para a problematização da situação atual como oportunidade para reconsiderar as fronteiras como lugar de aprendizagem, rompendo paradigmas, capacitando o público envolvido a partir de projetos de educação não formal, por meio da mediação intercultural e do diálogo intergeracional, para o empoderamento social. Outra crença, assenta no reconhecimento da cultura inserida dentro de um sistema que funciona e se constrói a partir da coexistência coletiva. Neste sistema social formam-se múltiplos agentes, diferentes uns dos outros, mas que se reconhecem neste coletivo porque se legitima o valor das identidades fundamentais para o funcionamento da sociedade e em sociedade.

Referências

- Antunes, M. C. (2015). Educar para um envelhecimento bem-sucedido: reflexões e propostas de ação. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 185-201. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272185201>
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2004). Lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism. *Research in Human Development*, 1(3), 123-144. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0103_1
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2003). New frontiers in the future of aging: from successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49(2), 123-135. <https://doi.org/10.1159/000067946>
- Carstensen, L. L. (1998). A life-span approach to social motivation. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (pp. 341-364). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527869.015>
- Centro Internacional de Longevidade Brasil (2020). VII Fórum da Longevidade discute COVID-19, envelhecimento ativo, solidariedade e políticas públicas. *Relatório do VII Fórum de Longevidade*. <https://ilcbrasil.org.br/wp-content/uploads/2021/09/forum-longevidade2020-6.pdf>
- Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC-Brasil) (2015). *Envelhecimento Ativo: Um Marco Político em Resposta à Revolução da Longevidade*. https://ilcbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Pol%C3%ADtico-ILC-Brasil_web.pdf
- Chauí, M. (2006). *Cidadania cultural*. Fundação Perseu Abramo Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Grispun, D. (2000). *Educação para o Patrimônio: museu de arte e escola - responsabilidade compartilhada na formação de públicos* [Tese de Doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Gohn, M.G. (2015). *Educação Não Formal no Campo das Artes*. Cortez Editora.
- Jacob, L. & Coelho, A.R. (2020). Atividades Online nas Universidades Seniores em Tempos de Pandemia. *Interacções*, 16(54), 126-143. <https://doi.org/10.25755/int.21091>
- Kandinsky, W. (1970). *Ponto, linha e plano* (J.E. Rodil, trad.). Editora 70.
- Kastrup, V. (2001). Aprendizagem, Arte e Invenção. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 17-27. <https://www.scielo.br/jj/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?format=pdf&lang=pt>
- Larrosa, J. (2014). *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica Editora.
- Maximo, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Morineau, J. (2016). *Lo spirito della mediazione* (2ª ed.). Franco Angeli.
- Organização Mundial de Saúde (2015). *Relatório Mundial sobre Envelhecimento e Saúde*. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186468/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf?sequence=6
- Osório, A., & Pinto, F. (Coords.) (2007). *As Pessoas Idosas. Contexto social e intervenção educativa*. Instituto Piaget.

- Paschoal, S. B. N. (2009). *Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização* [Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação]. Universidade de São Paulo.
- Pena, J.O. & Melo, C.J. (2004). Tecnologia social: a experiência da Fundação Banco do Brasil na disseminação e reaplicação de soluções sociais efetivas. In A.E. Lassance Jr et al., *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento* (pp.83-87). Fundação Banco do Brasil.
- República de Portugal (2017). *Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável 2017-2025 (ENEAS)*. Proposta do Grupo de Trabalho Interministerial (Despacho n.º12427/2016). <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/ENEAS.pdf>
- Silva, L. R. F. (2008). Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. *História, Ciências, Saúde -Manguinhos*, 15(1), 155-168.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto Editora.
- UNESCO (2021). *Los futuros de la educación. Aprender a convertirse*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Avances recientes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa
- Vieira, R., Marques, C. L., Silva, P., Vieira, A., & Cristóvão, M. (2016). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*. Edições Afrontamento.

MEDIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PESSOAL E CIDADANIA: UM PROJETO COM RAPARIGAS DE ETNIA CIGANA

MEDIATION, PERSONAL DEVELOPMENT AND CITIZENSHIP: A PROJECT WITH GYPSY GIRLS

Rita Ribeiro

Instituto de Educação, Universidade do Minho
anaritar077@gmail.com

Ana Maria Costa e Silva

Instituto de Educação, CECS, Universidade do Minho
anasilva@ie.uminho.pt

Resumo: Este trabalho enquadra-se num projeto de investigação-ação que teve início em 2017 no âmbito de um protocolo entre o Instituto de Educação da Universidade do Minho e uma ONG internacional com implantação no concelho de Braga. A sua finalidade é fomentar o empoderamento pessoal e social das raparigas de etnia cigana, fortalecendo práticas potenciadoras do seu desenvolvimento pessoal e inclusão social. O projeto inscreve-se numa abordagem qualitativa e construtivista, assente no método de investigação-ação, e tem como objetivo de investigação identificar o contributo da mediação no empoderamento pessoal e social das crianças e jovens. Os principais objetivos de intervenção visam desenvolver competências pessoais, sociais e de mediação nas crianças e jovens e promover práticas potenciadoras do desenvolvimento pessoal, da cidadania e inclusão social.

De forma a concretizar os objetivos foram implementadas duas ações principais: i) a constituição de uma equipa de futebol feminino e ii) sessões de capacitação em competências pes-

soais e sociais. Estas duas atividades são articuladas e complementares com vista ao desenvolvimento da participação, da autoestima, da cooperação, da autonomia, da expressão e reconhecimento de sentimentos e emoções, do trabalho em equipa, da prevenção e resolução de conflitos. Os resultados evidenciam uma participação persistente de 11 meninas de etnia cigana com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Para além disso, o processo inerente à constituição da equipa de futebol e as sessões de capacitação promoveram comportamentos de participação crítica, de cooperação, de autonomia, espírito de iniciativa e motivação evidenciadas nos jogos de futebol e noutras situações do quotidiano.

Palavras-chave: mediação; inclusão social; competências pessoais e sociais.

Abstract: This work is part of an action-research project that began in 2017 under a protocol between the Institute of Education of the University of Minho and an international NGO established in the municipality of Braga. Its purpose is to foster the personal and social empowerment of Roma girls, strengthening practices that enhance their personal development and social inclusion. The project is part of a qualitative and constructivist approach, based on the action-research method, and its research objective is to identify the contribution of mediation to the personal and social empowerment of children and young people. The main intervention objectives aim to develop personal, social and mediation skills in children and young people and to promote practices that enhance personal development, citizenship and social inclusion.

In order to achieve the objectives, two main actions were implemented: i) the constitution of a women's football team and ii) training sessions in personal and social skills. These two activities are articulated and complementary with a view to developing participation, self-esteem, cooperation, autonomy, expression and recognition of feelings and emotions, teamwork, prevention and conflict resolution. The results show a persistent participation of 11 Roma girls aged between 10 and 16 years. In addition, the process inherent to the constitution of the football team and the training sessions promoted behaviors of critical participation, cooperation, autonomy, initiative and motivation evidenced in football matches and in other everyday situations.

Keywords: mediation; social inclusion; personal and social skills.

Introdução

A nossa sociedade encontra-se em ininterruptas mudanças, estas cada vez maiores e mais céleres, demarcadas pelas exigências políticas, económicas, sociais e/ou culturais. Estas transformações sempre estiveram presentes na nossa sociedade, mas na atualidade urge a necessidade de correspondermos com eficácia às exigências iminentes, onde sejamos capazes de (re)interpretar a realidade circundante e (re)criar novos desafios estabelecendo novas formas de intervir (Silva, 2018). Não obstante, através de novas formas de intervir, assiste-se a uma difusão do campo de intervenção da mediação, que acompanha e ajusta as suas práticas às evoluções da sociedade, regenerando mudanças significativas ao nível das relações sociais (Torremorell, 2008).

Neste texto apresentamos o trabalho realizado numa comunidade de pessoas de etnia cigana, particularmente com crianças e jovens do sexo feminino, com a finalidade do seu empoderamento pessoal e social, desenvolvendo práticas potenciadoras do seu desenvolvimento e inclusão social.

Este projeto, focou-se na compreensão da influência do contexto, da cultura e das interações sociais no processo de desenvolvimento, nomeadamente de 11 raparigas ciganas, permitindo identificar o contributo e o impacto da mediação, apostando no desenvolvimento de competências pessoais e de inclusão social.

Tendo em conta a panóplia de metodologias existentes, privilegiou-se adotar uma metodologia que correspondesse de forma íntegra à motivação e aos interesses das intervenientes e que efetivamente ajudasse a responder às motivações das participantes e colmatar algumas das suas necessidades, utilizando como estratégia a prática desportiva. Nesse sentido, foram implementadas duas ações principais: i) a constituição de uma equipa de futebol feminino e ii) sessões de capacitação em competências pessoais e sociais. Estas duas ações articuladas e complementares, conforme resultados identificados posteriormente, permitiram desenvolver um conjunto de capacidades e habilidades fundamentais, como a autoestima, a expressão e reconhecimento de sentimentos e emoções, a capacidade de ouvir e respeitar a opinião dos outros, a comunicação, a tomada de decisões, a participação, a cooperação, a autonomia, o trabalho em equipa, a criatividade, o sentido de compromisso, a responsabilidade, a prevenção e resolução de conflitos.

A conceção e implementação deste projeto esteve associada aos objetivos do projeto mais amplo onde estava inserido, nomeadamente um projeto financiado pelo Programa Escolhas da sexta geração. Este

projeto em concreto é destinado às crianças e jovens de etnia cigana de um Bairro Social do concelho de Braga. Este bairro contava com 485 habitantes, dos quais 332 eram de etnia cigana, sendo que este número apresenta uma elevada população jovem, especificamente 249 jovens, dos quais 94 possuem menos de 30 anos e 155 são menores de idade (diagnóstico do Projeto financiado pelo Programa Escolhas).

Esta comunidade integra uma elevada percentagem de população jovem com baixo índice de escolaridade. Nas conversas informais que tivemos com encarregados de educação e diferentes agentes de intervenção identificamos que embora as famílias outorguem relevância à escola ao nível do elóquio, verifica-se que a mesma ainda não a incorporou integralmente nos seus hábitos, dado que se constata que as famílias detêm pouca informação e são pouco esclarecidas no que diz respeito aos principais comportamentos (educação, saúde...) a ter para o desenvolvimento integral dos jovens.

A cultura e as tradições de etnia cigana influenciam o desenvolvimento holístico das crianças, primordialmente no sexo feminino, devido ao casamento precoce e, conseqüentemente, constituírem famílias muito cedo desincentivando a continuidade dos estudos e a sua disponibilidade para integrar ações de formação.

As crianças e jovens sinalizadas no âmbito do Projeto Escolhas, de acordo com o diagnóstico realizado no âmbito do mesmo, apresentam fatores explícitos de risco e exclusão social, no que diz respeito: ao absentismo escolar; ao insucesso escolar; ao abandono escolar precoce; às baixas competências escolares, profissionais e softskills; ao desemprego NEET (Not in Education, Employment, or Training); à falta de hábitos de higiene, alimentação e sono; fechamento da comunidade em si própria, limitada a relações estabelecidas dentro do Bairro; dificuldades económicas e recurso à economia paralela e falta de informação/compreensão por parte dos serviços de apoio, públicos e privados, face à cultura cigana.

As crianças e jovens desta comunidade estão fundamentalmente repartidas por quatro escolas do concelho (três do 1º Ciclo de Escolaridade e uma do 2º e 3º Ciclo de Escolaridade). Através de uma auscultação de necessidades pormenorizada no seio do projeto nas distintas atividades que o mesmo comporta e no seio das quatro escolas anteriormente mencionadas, surge a necessidade de se focar a intervenção junto de um grupo específico de raparigas que apresentava taxas de absentismo escolar, dificuldades de interação social, na escola e na comunidade, mas que simultaneamente gostavam de praticar desporto, nomeadamente o futebol feminino, sendo este um fator diferenciador que poderia trazer benefícios e ser uma oportunidade que permitisse responder

a alguns desafios com uma ferramenta educacional que, aliada à mediação educacional, possibilitasse o empoderamento e autonomia destas raparigas.

O intuito de trabalhar diretamente com este grupo de raparigas prendeu-se com o fato de esta intervenção poder ser um reforço, um incentivo e um suporte para, por um lado, permitir combater o insucesso escolar e, por outro lado, empoderá-las e autonomizá-las para que elas próprias consigam integrar-se socialmente.

Um perscrutar sobre a Mediação Socioeducativa e Intercultural

A temática em evidência aqui apresentada dá particular ênfase à mediação como uma metodologia de empoderamento pessoal e social e de inclusão social. Mas, afinal de que é que se fala, quando falamos em mediação? A mediação é um processo capaz de prevenir e regenerar os conflitos, transformando-os em acontecimentos enriquecedores e construtivos para todos os intervenientes envolvidos no mesmo, contribuindo assim, para

“a construção de uma cultura de participação promotora da cidadania e de um desenvolvimento social mais harmonioso” (Freire, 2009, p. 41).

Ao fomentar-se uma cultura de participação, simultaneamente colabora-se para a emancipação dos indivíduos, para a (re)construção dos laços sociais e para a regularização da coesão social pois, conforme refere Silva (2012, p. 2), o foco da mediação é “educar para a cidadania, autonomia e empoderamento”.

A mediação é um processo social e educacional, em qualquer dos âmbitos em que é praticada, constituindo-se como uma cultura de mudança social (Torremorell, 2008) que tem como função última promover a comunicação, o diálogo e o entendimento entre as pessoas, objetivo este que traz consigo diversas outras qualidades. É a partir destes pressupostos que a implementação das ações desenvolvidas assume a sua especificidade no âmbito da intervenção, nomeadamente numa perspetiva preventiva e criativa (Guillaume-Hofnung, 1995), possibilitando e estimulando a regeneração de um diálogo construtivista, dialógico e emancipador, favorecendo as relações interpessoais e a idoneidade de tomar decisões de forma assertiva e autónoma, extrapolando uma ótica individualista focada no “eu” para uma ótica coletiva focada no “eu” e no “nós”.

Com o intuito de fomentar o empoderamento pessoal e social das meninas de etnia cigana, através de práticas potenciadoras do seu desenvolvimento pessoal e inclusão social, delineou-se uma estratégia alicerçada na interação, na cooperação e na comunicação, sustentada pelo respeito e confiança mútua, dando, assim, primazia à mediação intercultural numa vertente socioeducativa. A intervenção enquadra-se, por um lado, na mediação socioeducativa, dado que assume vertentes educativas, pedagógicas e sociais (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010). Esta tem como primordial intuito proporcionar um desenvolvimento integral das intervenientes, dotando-as de capacidades transversais e singulares, acreditando e estimulando as potencialidades individuais de cada uma, ajudando-as a refletir, aprender e a ser críticas relativamente ao seu papel individual na integração na sociedade. Por outro lado, assume características da mediação intercultural, na medida em que desenvolve práticas potenciadoras do desenvolvimento pessoal e inclusão social e potencia a interação com outras culturas e a inclusão social das crianças e jovens ciganas.

Segundo Giménez (1997), a mediação intercultural é

“una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados” (p. 142).

É através dos princípios e métodos da mediação que esta contribui para promover e favorecer uma interpretação cultural da mediação tornando-a

“um projecto coletivo da humanidade ou, melhor dizendo, com a humanidade” (Torremorrell, 2008, p. 86).

É com base nesta premissa, que se desenvolveu uma intervenção com as intervenientes, focada na valorização da sua identidade (respeitando as suas características, motivações e particularidades), procurando estabelecer o vínculo da comunicação através do conhecimento e para o conhecimento, sustentado pela compreensão e interpretação dos processos culturais, minimizando assim as possíveis falhas de comunicação e de interação, abrindo espaço para promover o diálogo intercultural.

É através da aproximação e da interação entre a cultura cigana e a cultura majoritária, que se conseguiu desconstruir estereótipos ou preconceitos enraizados, estabelecendo pontes de comunicação e compreensão de uma cultura comum, enriquecendo-se mutuamente.

Uma visão sobre a prática desportiva como ferramenta educacional

O desporto não se restringe meramente numa palavra, nem se circunscreve unicamente num conceito demarcado e delimitado no espaço e no tempo. Atualmente, o desporto adquiriu na sociedade um novo olhar e uma nova forma de interpretação, bem como alcançou importância na sua aplicabilidade, podendo este ser facilmente adaptado e inserido nos diferentes contextos com finalidades específicas e ajustáveis às características iminentes do público-alvo. Como exemplos referem-se os jogos adaptados a características físico-motoras e/ou psíquicas (veja-se o exemplo dos jogos paralímpicos), assim como a grande diversidade de 'escolinhas de futebol', federadas e não federadas, que acolhem um grande número de adesões de crianças e jovens. Neste sentido, constatamos que a prática desportiva expandiu os seus horizontes, não se evidenciando unicamente na saúde e no bem-estar físico e psicológico das pessoas, mas começou a ganhar novos contornos nas realidades existentes, dando particular ênfase à finalidade educativa e de inclusão social. O desporto, aliado à educação, é uma ferramenta poderosíssima de integração e de inclusão social, bem como uma peça fundamental no desenvolvimento pessoal e social dos jovens e um bom impulsionador do sucesso escolar (Pacheco, 2001).

É a partir desta perspetiva que a mediação socioeducativa pode trazer benefícios e perspicácia estratégica, uma vez que a mesma facilita o processo de empoderamento e autonomização, sendo uma metodologia impulsionadora da coesão social (Bonafé-Schmitt, 2009). É sobre esta resposta, que importa refletir, sobretudo quando esta requer que o mediador utilize a prática desportiva como uma ferramenta educacional promotora de aprendizagens fundamentais, se assuma e adapte às características peculiares dos intervenientes e às responsabilidades que lhe são determinadas, com o intuito de fomentar o empoderamento pessoal e social das raparigas de etnia cigana, desenvolvendo práticas potenciadoras do seu desenvolvimento pessoal e inclusão social.

Metodologia

Enquadramento

Uma investigação é um processo que exige uma procura contínua, através da qual tentamos descodificar realidades, ainda que fragmentadas, mas realidades existentes, definidas por diversas ideologias. Uma investigação é "algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31).

Temos consciência e convicção de que concretizar uma intervenção-investigação na área das ciências sociais e humanas, não é um trabalho estanque, mas sim um processo contínuo de aprendizagem, marcado pelos sucessivos reajustes e reconstruções, onde se adotam e adaptam novas práticas às realidades subjacentes e, conseqüentemente, se avaliam as mesmas. Assim sendo, os conhecimentos que detemos e vamos consolidando ao longo da vida constroem-se e reconstroem-se com base em "quadros teóricos e metodológicos explícitos, lentamente elaborados, que constituem um campo pelo menos parcialmente estruturado, e esses conhecimentos são apoiados por uma observação dos factos concretos" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 20).

Neste sentido, o trabalho desenvolvido tem por base o paradigma qualitativo e construtivista de intervenção-investigação, onde a teoria e a prática se interrelacionam entre si, focando-se numa investigação-ação. Foi importante e necessário conduzir uma prática que suportasse a individualidade de cada ser humano e a capacidade do mesmo de construir os seus próprios conhecimentos e, como consequência, a realidade em que vive. Esta conceção reforça os desígnios do trabalho desenvolvido, uma vez que tendo como finalidade o empoderamento pessoal e social das raparigas de etnia cigana, desenvolvendo práticas potenciadoras do seu desenvolvimento pessoal e inclusão social, intenciona-se que as mesmas, atendendo às suas particularidades específicas e conciliando com a sua motivação intrínseca, nomeadamente o futebol, se desenvolvessem positivamente com ênfase ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social.

Neste contexto específico, utilizar a prática desportiva como uma ferramenta educacional por si só, já pressupõe um desenvolvimento holístico. No entanto, vale ressaltar que utilizar a prática desportiva aliada à mediação socioeducativa é uma poderosa ferramenta para o empoderamento pessoal e a inclusão social, visto que esta

pressupõe ao longo de todo o processo de desenvolvimento que as intervenientes adotem uma postura ativa, dinâmica e reflexiva, com a intencionalidade última de modificar, transformar e potenciar o contexto e as pessoas nele inseridas.

Objetivos de investigação e intervenção

Conforme foi referido anteriormente, o trabalho desenvolvido teve como finalidade fomentar o empoderamento pessoal e social das raparigas de etnia cigana, desenvolvendo práticas potenciadoras do seu desenvolvimento pessoal e inclusão social, tendo para tal sido definidos vários objetivos – de investigação e de intervenção - que se apresentam em seguida.

Foram considerados os seguintes objetivos de investigação: i) conhecer a cultura de etnia-cigana e ii) identificar o contributo da mediação no empoderamento pessoal e social das crianças e jovens.

Os objetivos gerais de intervenção focaram-se em: a) desenvolver competências pessoais e sociais; b) desenvolver competências de mediação; c) desenvolver práticas potenciadoras do desenvolvimento pessoal e inclusão social e d) potenciar a inclusão social. Para a concretização dos vários objetivos gerais definiram-se vários objetivos específicos, nomeadamente: desenvolver competências de autoestima; reconhecer e valorizar a sua individualidade e individualidade dos outros; (re)conhecer sentimentos e emoções próprias e dos outros; aprender a trabalhar em equipa; aprender a respeitar o outro; aprender a cooperar; desenvolver competências de comunicação e assertividade; promover competências de autorregulação e corresponsabilidade; realizar treinos de futebol semanais; realizar jogos inter-equipas; aprender e desenvolver hábitos de estudo; partilhar experiências com pessoas representativas do futebol feminino; desenvolver a integração com colegas e professores na escola.

Participantes

A intervenção foi delineada para um grupo específico de jovens, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, a frequentar o 5º, 6º e o 7º ano de escolaridade. Esta intervenção abrangeu um grupo de 11 raparigas, sendo que a definição do mesmo obedeceu e respeitou a auscultação de necessidades e a voluntariedade das mesmas para participarem nas ações desenvolvidas. Através do diagnóstico de necessidades (realizado através da observação

direta, das conversas informais com as participantes e seus encarregados de educação e reuniões com profissionais do projeto e da escola) foram sinalizadas várias problemáticas análogas a todas as intervenientes tais como: dificuldades em gerir emoções, baixa autoestima, desmotivação, dificuldades de trabalho em equipa, falta de cooperação, falta de responsabilidade, falta de compromisso e pouca autonomia.

Paralelamente, as intervenientes demonstravam pouco interesse pela escola, tinham maus hábitos de sono e alimentação, não desenvolviam práticas de estudo e apresentavam extremas dificuldades em cumprir as regras estabelecidas dentro e fora da sala de aula. Estes indicadores contribuía para cimentar o insucesso escolar, mais concretamente no que diz respeito aos resultados escolares.

Conceção e implementação das estratégias e ações

O diagnóstico de necessidades e motivações orientou a intervenção, no sentido de serem privilegiadas duas ações principais que se articulam e complementam ao longo de todo o processo e que, simultaneamente, fossem relevantes para as intervenientes e respondessem aos objetivos visados, sendo elas: i) a constituição de uma equipa de futebol feminino e ii) sessões de capacitação em competências pessoais e sociais.

Na constituição da equipa de futebol feminino, as interlocutoras diretas assumiram um papel ativo e reflexivo no processo de construção e identidade da própria equipa. Partindo das características pessoais/culturais das interlocutoras, das conceções e das experiências vivenciadas, alinharam-se as ideias a desenvolver na mesma e estruturaram conjuntamente a construção da imagem da equipa que lhes conferia a sua identidade própria, enquanto grupo e enquanto equipa de futebol feminino. Inicialmente, começaram por definir o nome da equipa, que procurasse exprimir e traduzir o significado da mesma, elegendo o nome BIG POWERS (em português, significa 'As Poderosas'), que simboliza o poder da mudança. Isto é, o poder da mudança encontra-se nas mãos de cada uma e esta só acontece se as mesmas se dedicarem, esforçarem de forma a desenvolverem-se holisticamente, cabendo a cada uma delas ser a chave da mudança que há em si mesma e juntas poderem ser e marcar a diferença enquanto grupo.

Posteriormente, procurou-se construir uma imagem que conseguisse expressar o significado do nome que elegeram, os princípios/valores, a diversidade e pluralidade de culturas e, paralelamente,

as potencialidades da equipa. Assim, pensaram num logótipo que transmitisse a ideia de união e de mudança.

Após várias propostas, optaram pela imagem registada abaixo, dado considerarem que a mesma refletia o conjunto das ideias e da mensagem que queriam transmitir no interior da equipa e à comunidade em geral. O coração simboliza a união, o amor e a amizade. As mãos emblemam a mudança. O mundo significa a diversidade e a pluralidade de culturas e contextos. E, por fim, a chave simboliza o poder de cada uma de gerar mudança, o poder de (re)construírem e fortalecerem a sua própria identidade.



Figura 1: Logótipo das BIG POWERS

Para a implementação da segunda ação, as sessões de capacitação em competências pessoais e sociais, exigiu a criação de um programa de desenvolvimento de competências que se denominou de "Programa - Capacitar em Competências Pessoais e Sociais" (Ribeiro, 2021). Este Programa apresenta-se como uma proposta para o desenvolvimento de competências de prevenção e resolução de conflitos, de saber estar, saber ouvir e saber falar, de participação, de cooperação, de autonomia, de comunicação e assertividade, de expressão e reconhecimento de sentimentos e emoções, potenciando o empoderamento e a autonomização das intervenientes a nível pessoal e social. O Programa foi construído pelas autoras do texto, ao longo da intervenção e em função do feedback das participantes nas sessões: reações face a determinados assuntos abordados e outros temas emergentes a partir desses assuntos; aprofundamento de temas que suscitaram reações e interesse por parte das participantes; situações específicas que ocorriam ao longo dos treinos de futebol

e precisavam ser analisadas em conjunto; interrogações e propostas que as participantes traziam para serem trabalhadas. Embora os objetivos estivessem definidos previamente os temas e as estratégias foram flexíveis e selecionadas face a situações e temas emergentes.

O Programa tem como principais objetivos: desenvolver competências de saber estar, saber ouvir e saber falar; desenvolver competências de comunicação e assertividade; desenvolver competências de autoestima; desenvolver competências de reconhecer e valorizar a sua individualidade e a dos outros; desenvolver competências de (re)conhecer e lidar com os sentimentos e emoções próprias e dos outros; desenvolver competências de empatia; promover competências de autorregulação e corresponsabilidade; promover estratégias de interação entre os diferentes intervenientes (Ribeiro, 2021).

Este Programa contemplou dez sessões, que foram implementadas ao longo de 5 meses. Cada sessão teve uma duração variável de 60 a 90 minutos, sendo que as mesmas foram organizadas em torno de temáticas específicas: autoestima; sentimentos/emoções; empatia; o comportamento na relação com os outros; a comunicação; tomada de decisão e avaliação.

A estrutura deste Programa caracteriza-se pelo seu carácter dinâmico, flexível e ajustado às características e particularidades das intervenientes no processo, onde as mesmas adquirem o papel principal e protagonizam o fio condutor de todo o processo.

Instrumentos de avaliação e supervisão

Ao longo de todo o processo de investigação-intervenção foram definidos instrumentos de avaliação e (auto)supervisão possibilitando uma análise e reflexão contínua do trabalho realizado, permitindo beneficiar de uma "(...) visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática; serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro" (Alarcão, 1996, p.47).

É através desta visão que se focou a intervenção, privilegiando uma ação capaz de gerar sementes, e que as mesmas lentamente fossem capazes de se produzir e replicar, possibilitando uma transformação social e, ao mesmo tempo, promovendo uma mudança relacional.

Ao longo de todo o processo de investigação-ação recorreu-se ao diário de bordo, sendo este um instrumento chave durante a intervenção, dado que permitiu, semanalmente, registar, analisar, refletir e reajustar as estratégias, possibilitando melhorar a prática e exercer

uma intervenção mais consistente e pertinente. No final de cada atividade, recorreu-se também aos registos individuais, que permitiam retirar algumas observações específicas sobre as intervenientes e fazer um registo permanente da evolução de cada uma; aos registos de presença nas atividades que permitiram registar o número de participantes em cada atividade e, paralelamente, analisar a participação e o envolvimento das intervenientes, tendo em conta o seu carácter voluntário; as grelhas de observação da atividade que permitiram aferir a responsabilidade e o cumprimento das normas e regras e, simultaneamente, retirar inferências ao nível comportamental e atitudinal das intervenientes; as grelhas de auto-supervisão da mediadora que permitiam registar, analisar e refletir sobre o nosso comportamento discursivo e retirar algumas ilações para atividades futuras; e, por fim, os registos audiovisuais, que possibilitaram registar e captar a essência de momentos vivenciados em diferentes situações da intervenção.

Nesta linha, com a utilização destes instrumentos de monitorização do trabalho pretendeu-se averiguar os resultados e o impacto do mesmo. É neste contexto que a avaliação ganha efetivamente contornos explícitos e evidência. No ponto seguinte serão apresentados alguns dos resultados da intervenção recolhidos através dos instrumentos de avaliação antes referidos.

Apresentação e discussão dos resultados

Este ponto focar-se-á nas aprendizagens conseguidas recorrendo: 1) à análise das apreciações escritas que as participantes eram convidadas a redigir no final de cada sessão, focando-se em três itens: i) o que mais gostei da sessão; ii) o que menos gostei da sessão e iii) o que aprendi; 2) à construção da árvore das aprendizagens, onde as intervenientes foram convidadas a debater e registar individualmente um conceito/aprendizagem que se destacou ao longo das sessões; 3) à construção de um mundo gigante, onde as intervenientes foram convidadas a registar em palavras o que significou para elas esta experiência; e, por fim, 4) ao inquérito por entrevista, que serviu para auscultar o impacto do trabalho desenvolvido ao longo de todo o processo.

Apropriação da intervenção e o impacto da mesma

O feedback facultado pelas intervenientes diretas ao longo de todo o processo foi bastante positivo, permitindo ao longo do tempo construir uma relação alicerçada na confiança e no respeito mútuo,

sendo estes pontos indicadores fundamentais durante todo o processo de intervenção. Através destes indicadores, foi possível delinear uma intervenção que correspondesse, efetivamente, às necessidades expressas das intervenientes auscultadas, a partir de uma análise de diagnóstico inicial e contínua. Este facto permitiu construir uma intervenção que colmatasse as necessidades expressas pelas intervenientes e, ao mesmo tempo, usufrísse da motivação que as caracterizava e identificava. Refletindo sobre esta questão, considera-se que esta foi a peça chave e diferenciadora do sucesso da intervenção levada a cabo, dado que permitiu estabelecer um equilíbrio e uma articulação entre as necessidades e as motivações das intervenientes.

O facto de a intervenção possuir um fio condutor ao longo da intervenção, apostando numa intervenção de cariz dinâmico, flexível e ajustável às características das participantes, reforçou e intensificou os momentos de partilha, de reflexão e de introspeção. Os comentários seguintes são indicadores que comprovam o impacto do trabalho desenvolvido:

“a Rita trouxe uma abordagem diferente e uma forma diferente de trabalhar com as nossas crianças e jovens que apresentam maior número de fatores de risco, especialmente com as meninas, e que teve bastante sucesso... uma participação bastante rica para nós (projeto), mas primordialmente para as nossas crianças e jovens” (Técnica do Projeto E.6G, excerto retirado das notas de campo, 30 de maio de 2018)

“a forma de trabalho teve um impacto a meu ver bastante positivo” (Acompanhante de Estágio, excerto retirado da entrevista, 25 de julho de 2018)

“teve um impacto bastante elevado, quer nas perspetivas pessoais das miúdas quer também na perspetiva escolar” (Monitora do Projeto E.6G, excerto retirado da entrevista, 11 de junho de 2018).

Participação, responsabilidade e compromisso

Ao longo da implementação da intervenção pode-se verificar que o feedback recebido era bastante favorável:

“Adorei o treino hoje”, “Quando temos sessão outra vez?”, “o futebol é o meu refúgio, faz-me bem”, “achas que podíamos ter duas vezes por semana futebol, em vez de uma” (excertos retirados dos registos individuais).

Estas incitações foram sendo mais explícitas e sistemáticas à medida que a intervenção se ia cimentando, favorecendo um progressivo interesse e motivação por parte das intervenientes.

Embora toda a intervenção fosse de cariz facultativo e voluntário (treinos, jogos e sessões), as participantes demonstravam vontade e satisfação em participar de forma ativa e regular, onde as mesmas se sentiam envolvidas e elas próprias se envolviam no processo de construção da equipa, conseguindo desenvolver o sentido de identidade da mesma. Este envolvimento possibilitou que percebessem a importância que cada uma tem na equipa e que a sua ausência nos treinos e nas sessões prejudicaria cada uma e toda a equipa. Através deste facto, foi possível trabalhar o sentido de compromisso e responsabilidade, facto muito reconhecido pelos profissionais e voluntários do projeto, conforme se salienta nas citações que se seguem:

“participaram de uma forma ativa, regular, todas as semanas e as faltas eram mais pontuais e, portanto, da parte das jovens, ter este compromisso, esta responsabilidade, de naquele dia, de naquela hora marcada comparecerem e criarem este sentido de identidade que conseguiram criar entre elas na equipa de futebol foi um passo importante, verificando-se depois a outros domínios” (Coordenadora do Projeto E.6G, excerto retirado da entrevista, 11 de junho de 2018)

“eu acho que a equipa mudou o sentido de responsabilidade e a disciplina das meninas, que na altura eu fazia parte das atividades com elas, marcava uma hora e apareciam meia hora depois ou não apareciam” (Dinamizador Comunitário do Projeto E.6G, excerto retirado dos registos audiovisuais, 6 de junho de 2018)

“o que consegui observar nas miúdas ao longo do tempo foi uma mudança comportamental, elas desenvolveram algum sentido de responsabilidade, desenvolveram uma noção de compromisso, foram-se comprometendo com a equipa, desenvolveram o seu próprio espírito de equipa” (Voluntária do Projeto E.6G, excerto retirado da entrevista, 12 de junho de 2018).

Desenvolvimento de competências pessoais e sociais e inclusão social

A curto prazo, os objetivos delineados iam sendo gradualmente cumpridos pelas intervenientes no processo. No decurso da interven-

ção, pode-se constatar mudanças importantes ao nível atitudinal e comportamental das intervenientes.

Este grupo específico caracterizava-se pela sua frágil capacidade de responsabilidade, compromisso e participação sendo muito exigente realizar atividades regulares; as jovens demonstravam uma enorme curiosidade pela novidade, mas rapidamente essa motivação desvanecia e não havia nada que as prendesse ou cativasse. No entanto, com o decurso desta intervenção constatou-se progressos significativos face a estas características, visto que, gradualmente, as mesmas estavam mais motivadas, a sua participação nas atividades era constante e regular, apresentando maior motivação e necessidade de se envolverem em todo o processo, preocupando-se em assumir os seus compromissos, sendo capazes de se organizar e tomar decisões em prol do objetivo comum (o futebol). Esta evolução no comportamento das jovens foi também reconhecida pela Monitora do Projeto E.6G:

“conseguieste trabalhar extremamente bem a motivação e a capacidade de as miúdas perceberem que todas as decisões que elas tomem têm sempre uma consequência e um impacto quer na vida delas, quer na vida dos outros” (excerto retirado da entrevista, 11 de junho de 2018).

Concluímos, deste modo, que partir da motivação comum, nomeadamente o futebol, ao utilizá-lo como uma estratégia de empoderamento e autonomização das intervenientes foi a estratégia diferenciadora em todo o processo de intervenção, uma vez que estavam motivadas, difundiram comportamentos de participação crítica e capacidade de iniciativa.

Ao longo da intervenção, verificou-se que as jovens constituíram o próprio espírito de equipa, potenciando a coesão do grupo e favorecendo a interação positiva entre as mesmas. Reconheceram a importância de dialogar, de exteriorizar a sua opinião e de escutar a opinião dos outros, expressando a importância de se colocarem no lugar do outro. Desenvolveram a capacidade crítica, sendo capazes de formular questões e debater acerca das mesmas, bem como desenvolveram a capacidade de serem autocríticas sobre elas próprias ou sobre comportamentos dos outros face às mesmas ou aos outros. Desenvolveram a capacidade de trabalhar em equipa, de cooperar, de se ajudarem mutuamente para atingir um objetivo comum. Reconheceram a importância de valorizar a sua individualidade e a dos outros. Observou-se uma preocupação constante em (re)conhecerem e valorizarem os próprios sentimentos e emoções. Os comentários seguintes são indicadores da intervenção desenvol-

vida, assinalando a satisfação das intervenientes assim como das aprendizagens efetuadas:

“no futebol aprendi a colocar-me no lugar dos outros, aprendi a saber falar e ouvir no momento certo e uma coisa muito importante aprender com os erros” (Laura, excerto retirado dos registos audiovisuais, 1 de junho de 2018)

“com o futebol aprendi a nunca desistir logo à primeira, a valorizar o meu trabalho e dos outros e valorizar-me a mim tanto como pessoa ou jogadora” (Natália, excerto retirado dos registos audiovisuais, 1 de junho de 2018)

“no futebol aprendi a controlar os sentimentos, a ter calma, a ser responsável e a ajudar os outros” (Joana, excerto retirado dos registos audiovisuais, 6 de junho de 2018)

“a autoestima é o que sentimos e pensamos sobre nós. É a capacidades de nos valorizarmos, respeitarmo-nos e gostar de nós próprios” (Judite, excerto retirado das apreciações escritas no final das sessões, 9 de março de 2018)

“A empatia é a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e percebermos o que eles sentem.” (Camila, excerto retirado das apreciações no final das sessões, 4 de maio de 2018)

“A escuta ativa é quando ouvimos com o coração. Saber ouvir, falar e respeitar uns aos outros.” (Judite, excerto retirado da árvore das aprendizagens, 22 de junho de 2018)

“Gostei da sessão porque mais uma vez aprendi palavras novas e muito mais, isto é, a comunicação que é a forma de transmitir conhecimentos/mensagens” (Paula, excerto retirado das apreciações no final das sessões, 9 de julho de 2018)

“Aprendi que na vida em vez de desvalorizarmos um obstáculo da nossa vida, devemos saber aproveitar e usá-lo a nosso favor, aprendi que a autoestima pode parecer que não, mas é muito importante para nós como cidadãos! Aprendi que tenho que aprender a valorizar-me mais e a aprender a ver também as minhas qualidades! Aprendi que não se deve nunca baixar a cabeça” (Dulce, excerto retirado das apreciações no final das sessões, 27 de fevereiro de 2018)

“Gostei muito do treino, hoje foi muito divertido” (Camila, excerto retirado do diário de bordo, 20 de dezembro 2017)

“Gostei do treino hoje, só não gostei de ficar na posição 0.”
(Ana, excerto retirado do diário de bordo, 21 de março de 2018)

“Adorei tudo hoje, a sessão, o treino. Foi muito cansativo, mas valeu a pena.” (Lara, excerto retirado do diário de bordo, 9 de julho de 2018).

Redução do insucesso escolar

Ao longo da intervenção, uma das grandes inquietações incidiu sobre o contexto escolar, nomeadamente sobre a promoção do sucesso escolar. Este grupo específico detinha um conjunto de características pessoais e alguns indicadores que propiciavam o insucesso escolar. No entanto, foi necessário desenvolver uma estratégia que proporcionasse dissipar o mesmo, distendendo o papel da mediadora à prática desportiva (motivação intrínseca das intervenientes), aumentando a responsabilização e o compromisso das intervenientes no processo de empoderamento pessoal e social.

Esta estratégia assumiu uma força propulsora e incentivadora da mudança comportamental e atitudinal das intervenientes, sendo que estas se foram transformando, replicando e disseminando comportamentos e atitudes para outras esferas da vida de cada uma, o que foi contribuindo, paralelamente, para a sua inclusão social e sucesso escolar.

Num grupo de onze intervenientes, nove transitaram de ano, apenas duas ficaram retidas. Importa salientar que, das nove intervenientes que transitaram de ano, seis receberam prémios de mérito escolar atribuído pelo Projeto E.6G. Este prémio é atribuído anualmente pelo projeto a um número restrito de crianças e jovens, tendo por base um critério de seleção previamente delineado.

Outro aspeto importante a sublinhar, diz respeito às duas retenções ocorridas, uma vez que as mesmas ocorreram primordialmente devido a questões culturais inerentes à situação de doença vivenciada por um familiar e conseqüente internamento do mesmo. Devido ao valor que atribuem à doença e ausência de um familiar próximo, dentro delas próprias e da própria comunidade, as jovens começaram a faltar com alguma frequência à escola com o intuito de ajudar os pais neste processo, deixando assim de frequentar a escola para cuidar do irmão mais novo, de forma a que os pais pudessem acompanhar e apoiar o familiar que se encontrava hospitalizado. Esta é a forma de demonstrar que o mesmo não se encontrava sozinho e, ao mesmo tempo, como forma de o proteger em relação

ao “outro”, em situação de fragilidade. Este tipo de comportamento é característico da cultura da comunidade cigana, sendo por isso difícil de contornar; estas linhas condicionadoras da intervenção, foram, simultaneamente, desafiadoras de estratégias alternativas.

Os comentários seguintes constituem evidências do contributo da intervenção para potenciar o sucesso escolar:

“teve um impacto bastante elevado, quer nas perspetivas pessoais das miúdas quer também na perspetiva escolar. A verdade é que todas elas diminuíram o nível de faltas, melhoraram as notas, tornaram-se presenças mais regulares no espaço, conseguiram também perceber que a participação delas e uma participação ativa terá sempre algo de positivo para elas...tornaram-se miúdas mais responsáveis, desenvolveram a capacidade de nos auxiliar em bastantes tarefas aqui do projeto” (Monitora do Projeto E.6G, excerto retirado da entrevista, 11 de junho de 2018)

“...em relação ao impacto que foi tendo e falando também com a equipa e com aquilo que foram também os comportamentos observáveis e foi relatado, inclusivamente em relação aquilo que foi o envolvimento também delas na escola, com outros grupos, a melhoria em alguns aspetos das notas, a noção que já conseguiam alcançar algumas coisas que se calhar antes pensavam que não conseguiriam...” (Coordenadora da Juventude da ONG, excerto retirado da entrevista, 24 de julho de 2018);

“...estou muito feliz Rita, foi a primeira vez que eu recebi este prémio (...) é um sentimento tão bom (...) todo o meu esforço e empenho estão aqui (...) sinto-me valorizada” (Daniela, excerto retirado dos registos audiovisuais, 11 de junho de 2018).

Conclusões

Os resultados apresentados revelam que o impacto da estratégia implementada foi extremamente positivo e sentido ao longo de toda a intervenção pelas participantes no processo, facto bastante reforçado e evidenciado pelos intervenientes indiretos, profissionais e outros agentes que interagem com as jovens.

A partir da implementação das duas ações principais, as intervenientes assumiram um papel ativo, participativo, empreendedor e determinante em todo o processo de desenvolvimento, onde foram capazes de (re)construir e (re)interpretar significados a partir dos aspetos que mais valorizavam na sua vida, nomeadamente a

prática desportiva, permitindo através da própria experiência fazer uma reflexão sobre a mesma. Neste caso específico, os objetivos das duas ações planeadas e implementadas era mais do que aprenderem e serem felizes, era possibilitar um conjunto de experiências e vivências práticas e educativas ao nível pessoal e social significativas que possibilitassem uma mudança comportamental e atitudinal.

Pode-se considerar que a estratégia implementada evidenciou a idoneidade de repostas positivas às diversas necessidades auscultadas, demonstrando que é possível promover o empoderamento pessoal e social, desenvolvendo práticas potenciadoras de inclusão social e, paralelamente, potenciadoras do sucesso escolar.

Referências

- Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. M. Silva & M. A. Moreira (Eds.), *Formação e mediação sócio-educativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp. 15-40). Areal Editores
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissionalidades e de novos perfis profissionais. In A. M. Silva & M. A. Moreira (Eds.), *Formação e mediação sócio-educativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp. 41-46). Areal Editores.
- Giménez, C. R. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista Migraciones*, 2, 125-159.
- Guillaume-Hofnung, M. (1995). *La médiation*. PUF.
- Pacheco, R. (2001). *O ensino do futebol de 7 – um jogo de iniciação ao futebol de onze*. Edição do autor.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, A. R. L. (2021). *A mediação como agente de mudança e de inclusão social em contexto multicultural* [Tese de Mestrado, Universidade do Minho]. Em publicação.
- Silva, A. M. C. (2018). O que é mediação? Da conceptualização aos desafios sociais e educativos. In M. A. Flores, A. M. C. Silva & S. Fernandes (Eds.), *Contexto de mediação e de desenvolvimento profissional* (pp. 17-34). De Facto Editores.
- Silva, A. M. (2012). Education, citizenship and mediation. *Citizenship Social and Economics Education*, 11(2), 2-10. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.1.2>
- Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T. & Ferreira, A. S. (2010). Novos atores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, 119-151.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.

Financiamento

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020.

MIGRANTES EM PEDRÓGÃO GRANDE - DO ESTRANGEIRO AO NÓS

MIGRANTS IN PEDRÓGÃO GRANDE - FROM BEING A FOREIGNER TO BEING ONE OF US

Teresa Denis

Instituto Politécnico de Lisboa – ESTeSL
teresa.denis@estesl.ipl.pt

Resumo: Pedrógão Grande é um concelho rural situado no centro interior do país. Em meados do século XX este era um concelho de emigração, pois muitos dos pedroguenses tiveram que sair da sua terra à procura de melhores condições de vida. As características agroflorestais não ofereciam condições de trabalho ou emprego para os filhos da terra. Como consequência, hoje estamos em presença de um território com baixa densidade populacional e muito envelhecido, (a população idosa ronda os 60%). Desta forma, é preciso estimular povoadores, e desde há algum tempo têm chegado às aldeias do concelho estrangeiros que ali adquirem casas e fazem a sua vida. Esta população migrante é já estimada em mais de 10% da população do concelho que ronda os 3392 habitantes. Estes estrangeiros são pouco conhecidos, vivem fechados sobre si mesmos e só se veem à segunda-feira no mercado municipal para fazer compras. Nas aldeias sabem que naquela casa vive uma família de estrangeiros mas ficam por aí, são dois mundos diferentes e distantes que embora vivam próximos não mantêm qualquer relação ou interação para além da civildade expectável.

O propósito deste trabalho é obter algum conhecimento sobre esta comunidade através dum contacto / abordagem direta. Estamos a realizar conversas / entrevistas semiestruturadas onde

colocamos algumas questões para percebermos quem são e assim caracterizarmos esta comunidade através de um retrato social seguido de uma abordagem sobre o acolhimento das instituições públicas: finanças, Câmara Municipal, centro de saúde, no sentido de classificarmos essa relação e o modo/sugestões para a sua melhoria.

Por fim procuramos captar as suas razões/motivações, por que é que escolheram Pedrógão Grande para viver e o que esperavam e/ou esperam desta comunidade Pedroguense, ponto em que aproveitamos para dar a conhecer, falar um pouco sobre o concelho. Ou seja, no final saímos da entrevista e criamos um espaço mais livre de troca ou de conversa que tem sido muito rico e bastante frutífero para conhecer esta população e as suas necessidades, bem como, prestar informação e até o encaminhamento com vista à sua integração ou legalização. Pois sabemos que, no contexto da migração as questões de legalização ou mesmo só a sua inscrição no centro de saúde, são de extrema importância para o exercício da sua cidadania e da promoção do seu bem-estar e segurança. Desta forma, este texto visa apresentar os resultados deste trabalho de caracterização dos migrantes de Pedrógão Grande e da aproximação ao mesmo, consideramos que é preciso visitar as realidades concretas porque é aí na presença e com os atores que a mudança pode germinar e que a integração social pode ser estimulada ou efetivada.

Palavras-chave: migrantes; interação; estrangeiro; inclusão social.

Abstract: Pedrógão Grande is a rural council located in the center of Portugal. In the mid 20th century this council was known by its high emigration rates as many people had to leave their land in search of better living conditions. The agro-forestry characteristics didn't offer enough working conditions or employment for this land's children.

As a consequence, today we clearly see a territory with a very low population density, very desertified and aged (the elderly population is around 60%). For quite some time, foreigners have been arriving in the country's villages, buying houses and making their living there. This migrant population is already estimated to be more than 10% of the council's population - out of a total population of 3700 people we predict to have around 370 foreigners. These foreigners

are little known to the local population, living very closed to themselves, away from everyone, and they usually only come on Mondays at the local market to shop for groceries. At the villages they know that a family of foreigners lives in that specific house and that they remain there. This clearly represents the existence of two different and distant worlds. Although they live very close, they are quite far away and they do not maintain any kind of relationship or interaction beyond the expected.

The purpose of this work aims to get to know this community through a direct approach. We are conducting semi-structured conversations/interviews where we ask some questions to understand who they are and thus characterize this community through a socio-graphic portrait followed by an approach on welcoming the public institutions: finance, city council, health center, etc. in order to classify this relationship and understand how it can be improved.

Finally, we sought to capture their reasons and motivations: why they chose Pedrógão Grande to live and what they expected of this particular community - where we took the opportunity to make themselves known and talk a little about the county. At the end of the interview we left and created a freer space for the exchange of conversation which has been very rich and very fruitful to get to know this population and their needs as well as provide information and even referrals with a view to their integration or legalisation. Because we know that in the context of migration issues of legalisation - or even just your registration at the health center - are extremely important for the exercise of your citizenship and the promotion of your well-being and safety. In this way the text we propose aims to present the results of this work of characterisation of the migrants in Pedrógão Grande and their respective approach. We believe that it is necessary to visit the concrete realities since it's there, in person, with the actors, that change can germinate and social integration can be stimulated.

Keywords: migrants; interaction; foreign; social inclusion.

Pedrógão Grande – um concelho de migrações

Pedrógão Grande é um concelho rural situado no centro interior do país, o território é do tipo serrano profícuo à produção florestal do pinheiro bravo e cada vez mais, sobretudo após o incêndio de 2017, do eucalipto.

Em meados do século XX este era um concelho de emigração, muitos dos pedroguenses tiveram que sair da sua terra à procura de melhores condições de vida, pois as características agroflorestais não ofereciam condições de trabalho ou emprego para os filhos da terra. Assim, como consequência, hoje estamos em presença de um território de baixa densidade populacional e muito envelhecido. Nos últimos censos (2021) a população totaliza os 3392 cidadãos onde mais de 60% são idosos e mais de 10% são estrangeiros.

Pedrógão Grande necessita de gente, de pessoas que ali queiram fazer vida, residir, ocupar o território e efetivamente, nos últimos anos têm chegado às aldeias do concelho estrangeiros que ali adquirem casas e fazem a sua vida. Mas esta população e a autóctone vivem de costas voltadas, São dois mundos próximos em termos territoriais, vivem no mesmo lugar, mas estão socioculturalmente separados por uma onda de estranheza que procuramos desconstruir e compreender neste trabalho.

Por movimentos migratórios ou migrações entendem-se as deslocações de grupos de pessoas durante um determinado período de tempo. Estes grupos podem ser mais ou menos numerosos, as permanências podem apresentar uma duração variada e os motivos podem ser múltiplos. Contudo, os factos e os efeitos não podem ser negligenciados quer nos países de origem quer nos países de destino.

Os fluxos migratórios têm causas diversas, desde a luta pela sobrevivência até à procura de melhores condições ou qualidade de vida. Em termos socioculturais tanto os lugares de origem que perdem população como os de destino são afetados pela migração, por outro lado afetam em termos psicossociais o migrante envolto numa cultura diferente, bem como a população autóctone no acolhimento e na sua relação com esta população. Estes factos são evidentes na abordagem teórica de Simmel (1988) que salienta a existência de uma específica forma de interação entre "aquele que vem de fora" e o grupo com o qual se encontra. O estrangeiro traz em si premissas contraditórias que envolvem indiferença e envolvimento, o que origina uma forma qualitativamente distinta de inserção no grupo, fazendo com que pertença ao mesmo sem ser considerado parte dele.

Schutz (2012) na sua perspetiva fenomenológica prioriza as experiências concretas do quotidiano para compreender a pluralidade do mundo da vida, um mundo social que aparece ao indivíduo de forma pré-estruturada. Ou seja, o autor apresenta as vivências, as ações, relações, interpretações e reinterpretções das diferentes situações e contextos de vida que permitem aos sujeitos perceberem-se a si mesmos e aos outros e desse modo criarem a possibilidade de construir um mundo próprio de interação e

relação com o auxílio dos recursos físicos, simbólicos, materiais e imateriais que lhes são oferecidos e permitidos. Desta forma, Schutz (2012), enfatiza a forma ou o modo como o padrão cultural de um grupo é interpretado por um estrangeiro quando ele se aproxima e procura orientar-se dentro desse mesmo grupo. Na sua conceção, o estrangeiro é uma pessoa adulta de uma civilização contemporânea que procura ser aceite ou, pelo menos tolerado e respeitado pelo grupo. Estes factos levam-nos a problematizar conceptualmente a situação de migrante e estrangeiro, bem como as representações sociais que emanam sobre a situação contextual ou o modo como se desencadeia o processo de aproximação no seio da multiculturalidade para incrementar a interculturalidade ou passagem do estrangeiro ao nós - comunidade.

Este é, assim, um trabalho de natureza qualitativa que busca revisitado o processo histórico e conceptual sobre a situação dos migrantes em Pedrógão Grande e problematizar na contemporaneidade das sociedades multiculturais quais são as representações sociais que as comunidades apresentam sobre o “outro” e o “nós” e de que forma se processa a interação das populações que carregam uma pauta cultural diferente.

Pedrógão Grande, tal como a maioria dos concelhos do interior, tem baixa densidade populacional, em termos económicos ou de desenvolvimento vive uma anomia endémica. Não oferece condições nem perspectivas de trabalho a ninguém, os jovens continuam a procurar trabalho no exterior. Assim a população estrangeira que vem para Pedrógão Grande não vem procurar trabalho e apresenta características bastante particulares. São maioritariamente europeus que adquiriram casa própria no concelho em busca de mais e melhor qualidade de vida, ou seja, procuram um ambiente diferente daquele em que viviam nos seus países de origem desejam e anseiam por uma vida mais próxima da natureza, ambientes rurais, pouco industrializados, lugares calmos onde a poluição é residual, o ar é puro, o céu é estrelado, a água é límpida, portanto, este é como dizem “um lugar sem mácula” e onde encontram “lugares recônditos que propiciam uma paz de espírito total” assim, estes estrangeiros, procuram locais isolados ou em aldeias, na vila não encontrámos estrangeiros a residir. Estes são, pois, uns habitantes de Pedrógão Grande com propósitos bastante diferentes dos pedroguenses aqui residentes, enquanto estes aspiram por desenvolvimento, atividades que tragam emprego ou trabalho, aqueles pelo contrário fogem do desenvolvimento das grandes metrópoles dos seus países como a Alemanha, Inglaterra, Holanda, Bélgica e procuram o subdesenvolvimento e a ruralidade, o contacto direto com a natureza ainda em estado quase puro.

Do estrangeiro ao nós

Os migrantes de Pedrógão Grande apresentam características bastante *sui generis* e por isso temos alguma dificuldade em os classificar conceptualmente. Estes estrangeiros não necessitam de trabalhar para se sustentarem, afastam-se assim do clássico emigrante que sai do seu país à procura de melhores condições económicas de trabalho ou emprego. Estes residentes não precisam de um salário, vivem com os rendimentos que usufruem nos países de origem como reforma, subsídios ou rendimentos próprios. Não encaixam, pois, no tipo tradicional de emigrante mas, antes, no conceito mais genérico de estrangeiro - que Simmel (1988) apresenta como um tipo sociológico, um indivíduo que ocupa uma posição particular situada entre o próximo e o distante, entre o familiar e o estranho. O autor segue uma orientação da desnaturalização do "estrangeiro" subsumindo o indivíduo, num agente abstrato, retirando-lhe as características idiossincráticas para se fixar na terminologia conceptual do "tipo ideal" apresentado por Weber (1997).

Estes residentes ao não procurarem trabalho, também não procuram grande integração comunitária. Vivem isolados no seu espaço residencial que quase sempre tem uma horta de maior ou menor dimensão onde praticam agricultura biológica de subsistência ou apenas para comercialização no mercado local. Convivem com os seus pares - os outros estrangeiros com os quais se identificam no que concerne ao estilo de vida. De facto estes estrangeiros procuram Pedrógão Grande por este território lhes proporcionar condições que consideram com mais e melhor qualidade de vida. Efetivamente o que desejam e procuram é um lugar, como dizem, para "viver em paz, com sossego e segurança". Depois, como o custo de vida em Pedrógão Grande é mais barato do que nos seus países de origem, os rendimentos de que usufruem permitem-lhes viver aqui sem preocupações financeiras ou necessidade de possuírem um salário.

Nas aldeias sabem que naquela casa vive uma família de estrangeiros mas ficam por aí. Os pedroguenses acham que eles "são pessoas estranhas, não falam com ninguém", rotulam-nos de estrangeiro como uma forma genérica de os mencionarem. Não conhecem os seus nomes nem as suas nacionalidades, são dois mundos à parte, diferentes e distantes pois embora vivam próximos não mantêm qualquer relação ou interação para além da civildade expectável. Não há intercomunicação: os pedroguenses ignoram a sua presença, não falam, não se aproximam deles, não os convidam para as suas casas ou para participarem em qualquer atividade da comunidade. Assim, os estrangeiros excluem-se e quando participam

colocam-se à margem, ficam à parte convivendo entre si e demarcando-se da comunidade autóctone. Vivem isolados, fechados sobre si mesmos, só se veem à segunda-feira no mercado municipal ao fazerem compras.

Esta falta de interação é uma das grandes dificuldades para se passar *do estrangeiro ao nós*. Efetivamente a convivência não é uma práxis unilateral mas bilateral, onde não basta apenas querer fazer parte, é preciso que haja reciprocidade. É necessário que os de cá os recebam, os convidem e que os de lá aceitem o convite de modo a que possam participar na comunidade. Este é, sem dúvida, um trabalho a fazer em Pedrógão Grande que, como demonstram os últimos censos, perdeu população. Por isso precisa de cativar população do exterior e assumir-se como anfitrião na receção destes estrangeiros, de os tornar comunidade de vizinhos cultivando relações amigáveis de interajuda e fraternidade.

Todos percebemos que o primeiro obstáculo a desconstruir relativamente à integração desta população é o *handicap* linguístico e comunicacional, pois dado a população pedroguense ser bastante envelhecida e com muitas mulheres viúvas a viverem sozinhas nas aldeias, a dificuldade com a língua falada pelos estrangeiros, o facto de não conseguirem comunicar cria receios, medos e insegurança. O outro é visto e olhado com desconfiança, como demonstram as palavras dos aldeãos quando referem: “não sei quem são, nem do que vivem, são estranhos”; “são pessoas estranhas, gostam de viver aí fechados e isolados nesses barrocos” (EeAP); “dizem olá, mas não passam disso, parece que não se querem dar a conhecer” (EeAT).

Este é, pois, um trabalho que exige alguma perícia para desconstruir estereótipos que, como sabemos, são sempre difíceis de desconstruir. É preciso vontade e trabalho com ambas as partes, é preciso que os pedroguenses vejam estes estrangeiros como potenciais aliados, vizinhos, companheiros, pessoas de bem que podem aumentar a demografia pedroguense e combater o despovoamento. É urgente reconhecer a mais-valia e potencialidades desta população, promover a sua inclusão na comunidade o primeiro passo que está a ser desenvolvido no seio da sociedade civil são as aulas de português promovidas pela associação humanitária dos bombeiros voluntários de Pedrógão Grande. Mas é preciso mais, a autarquia tem que levar esta questão a peito e promover um trabalho de mediação intercultural.

O conhecimento, o diálogo, a convivência e a compreensão intercultural são fatores essenciais da multiculturalidade que caracteriza as sociedades contemporâneas. Mas a importância da “interculturalidade” - faz toda a diferença o prefixo “inter” apresenta

um movimento de conhecimento mútuo e bilateral, centrado numa dinâmica do "eu vou conhecer-te a ti e tu vens conhecer-me a mim" enquanto modelo de comunicação recíproca, em igualdade, sem qualquer hegemonia de um dominante sobre um dominado ou colonizado. (Romero, 2010; Buber, 1958)

A ideia do multiculturalismo tem oscilado entre a utopia e o aproveitamento político, pois na realidade, como acontece em Pedrógão Grande, muitas comunidades ditas multiculturais apenas toleram a presença dos indivíduos de culturas ditas diferentes que vivem encerrados sobre em si mesmas, marcados pela etnia, pela religião ou pela língua, sem haver espaço ou vontade para procurarem conhecer-se e conviverem uns com os outros no dia-a-dia. Ou seja, é preciso passar da aceitação da diferença para a convivência efetiva, para a interação positiva, entendida como coexistência no sentido de que não se limita a designar a presença das pessoas num determinado tempo e lugar, mas remete para a interação e relação positiva entre os mesmos numa dinâmica que precisa de ser construída quotidianamente.

Conviver significa viver na companhia de outros. Para se efetivar a "companhia" é preciso abertura para comunicar, para participar nos sentimentos do outro, estabelecer relação, laços, criar empatia. A vida precisa de ser compartilhada pelos indivíduos, famílias ou grupos no que diz respeito a interesses, preocupações, problemas, soluções para essas problemáticas ou expectativas. A convivência implica estar ao mesmo tempo e no mesmo lugar que o outro, com o qual se interage ativa e criativamente, com quem se compartilha características comuns, se medeiam diferenças entre quem existe e se busca um entendimento recíproco. De facto, como salienta Max Weber (1997), "a ação humana é social na medida em que em função da significação subjetiva que o indivíduo ou os indivíduos que agem lhe atribuem, toma em consideração o comportamento dos outros e é por ele afetada no seu curso", ou seja, a ação social é uma ação cujo sentido pensado pelo sujeito ou sujeitos se refere à conduta de outros, orientando-se o seu desenvolvimento por esta, dado que toda a ação humana envolve relações sociais e inspira-se em modelos elaborados pelo processo de socialização.

Impõe-se assim, nos termos de Weber (1997), para compreender as ações dos indivíduos entendê-las como ações sociais, como atividades significativamente efetuadas em função de outrem e captar o sentido dessas ações, o seu significado e propósito. Os participantes na ação estão reciprocamente situados e podem colocar ou não o mesmo conteúdo significativo na relação social, comportarem-se de modo significativo e correspondente à atitude

do parceiro, resultando uma interação positiva, caso contrário dá-se uma falha de comunicação (ex: quando se estende a mão para o clássico aperto de mão e o outro fica alheio ao ato). Efetivamente a relação social positiva pressupõe que exista ou venha a existir uma ação de caráter recíproco quanto ao seu conteúdo significativo e do sentido intentado pelos participantes.

Existe uma interpretação fenomenológica da ação que assenta numa reciprocidade de perspetivas pelo que, seguindo o pensamento de Weber (1997), para compreender a ação social é necessário decompô-la nos seus elementos constitutivos: o contexto relacional, o subjetivo, o cultural, a função social dos agentes e suas posições. O conteúdo significativo de uma relação social tem que ver com a reciprocidade implícita na relação onde cada um dos participantes espera que o outro oriente a sua ação por um sentido comum e reconhecido. Os aspetos comunicacionais e relacionais são indissociáveis, a capacidade humana de comunicar, a ação comunicativa e a solidariedade, passam a constituir elementos centrais da interação social.

Para Goffman (2005) a interação acontece em situações em que dois indivíduos ou mais estão fisicamente em presença da resposta de um e de outro, de modo que a interação apela à afabilidade e à simpatia para suavizar a intimidação, criar bom ambiente, facilitar a relação e estimular a participação, aumentando a autoestima e o reconhecimento por se sentirem acolhidos. A relação interpessoal de proximidade engloba aspetos como a empatia, o humor, a disposição, a abertura, o modo de ser e estar, onde o enfoque é para a relação entre as pessoas, como a disposição com que se colocam na relação aqui e agora perante outro. Assim, numa perspetiva humanista, podemos ir buscar o contributo da dádiva de Marcel Mauss (1950) e, ao colocarmos a estrutura da dádiva relacional no centro da relação, esta orientar-se-á pelo: Dar – Receber – Retribuir, motivando o parceiro a aceitar essa oferta e ao aceitá-la abrir-se para a ação interpessoal e retribuir com o reconhecimento da sua intenção de forma positiva, agindo em conformidade ou reciprocidade.

Mas, para estabelecer uma relação de dádiva, precisamos, em primeiro lugar, de reconhecer no *outro* um *nós* e não um *ele* (um qualquer, um abstrato, sem nome nem identidade). Neste sentido, Martin Buber (1958) salienta a necessidade de dar atenção aos tipos de relação interpessoal, quanto ao *eu-ele*, ao *eu-isso* ou ao *eu-tu*. Numa relação *eu-isso*, uma pessoa trata a outra pessoa como objeto ou coisa, com pouco interesse pelas suas preocupações ou necessidades especiais, reduzindo a pessoa a um qualquer *ele*, no caso ao “estrangeiro”. Quando a relação se situa entre *nós (eu-tu)*, traduz um

encontro entre iguais, entre duas pessoas que interagem com preocupação e respeito pelo bem-estar uma da outra. A utilização do pronome, recorrendo à perspectiva de Elias (2011), pode igualmente ajudar-nos a compreender a natureza das teias de interdependências que se estabelecem, de modo que o *nós* é utilizado quando nos referimos a nós mesmos, aos pares, aos de dentro, aos de cá e *eles*, quando nos referimos aos outros, aos distantes, aos do exterior, aos estrangeiros. De forma que, o pronome pessoal *eu*, a forma singular *tu*, o plural *nós* ou a proposição na terceira pessoa, refletem a necessidade social de exprimir, de uma forma simbólica e socialmente estandardizada, a relação entre o emissor e o recetor a quem a mensagem se destina. Podemos dizer então que a configuração das pessoas envolvidas na emissão e na receção de uma mensagem e a posição que elas ocupam no interior da configuração, estruturam a linguagem, a relação e a interação positiva ou não. Desta forma, para criar alguma abertura na relação estrangeiro-nativo, é imperioso, antes de mais, reconhecer que todas as culturas são híbridas, todas as culturas sofrem e exercem influências interculturais, pelo que eventuais receios sobre a pureza das identidades nacionais ou da contaminação pela exposição a culturas diferentes não faz sentido nem pode ser motivada. A representação social do estrangeiro tem que mudar, passar da segregação ou exclusão para a inclusão, ser estrangeiro pode e deve significar algo positivo na medida em que propicia uma relação marcada pelo contacto com uma cultura diferente, o que só por si já é enriquecedor, nos tempos da globalização os diálogos da interculturalidade são a base do futuro, numa constante tradução e diálogo à escala humana.

O particular da mobilidade inerente à situação de estrangeiro reside no facto desta sintetizar a relação entre distância e proximidade. Contudo, mesmo no interior de um qualquer grupo é possível estar em contacto com os outros membros e ao mesmo tempo não estar organicamente ligado a eles, seja por laços de parentesco, de territorialidade, de ocupação, ideologia ou outra. Assim, tudo depende da disposição para a aceitação ou abertura ao *outro* - *nós*.

Essa posição particular define uma outra qualidade do estrangeiro que é a liberdade encontrada no viajante, aquele que embora ainda não tenha partido, vivencia a liberdade de ir e vir, de ver e analisar (Tavares,2001). Nesta linha de pensamento é importante ter em atenção a componente comportamental quanto à postura a ter perante o estrangeiro que enfatiza questões de natureza relacional, que vai procurar interpretar a congruência relativamente à identidade cultural que o grupo partilha e que serve de orientação para os indivíduos se moverem no interior do grupo ou para mediar outras interações.

Pautas culturais sob a batuta da interculturalidade

Alfred Schutz (2012) apresenta o conceito de “pauta cultural” referindo-se aos valores, instituições, sistemas estruturais de orientação ou guia particular que permite aos indivíduos do grupo social partilharem aspetos comuns, sentidos ou abordagens construídas ao longo do tempo pela interação mantida com os indivíduos que lhes são próximos. O autor enfatiza aspetos de natureza cognitiva presentes na relação entre a cultura do estrangeiro e a cultura nativa recetora com a problemática inerente a essa compreensão e comunicação. Assim, seguindo esta perspetiva de cariz mais interacionista, a nossa abordagem centrou-se nas ações e representações da vida quotidiana destes estrangeiros, pelo que visamos observar, ouvir e compreender o código de significados compartilhado pelos sujeitos. O que não se restringe apenas a categorizar os indivíduos mas procura captar e compreender o tipo de relações e de interação que estabelecem, bem como a representação ou a interpretação que estes estrangeiros atribuem à sua situação ou contexto de vida neste novo lugar. Este propósito é aqui apresentado como o início de um caminho ou de um processo iniciático, dado tratar-se ainda de um trabalho embrionário ou exploratório para a compreensão da condição humana destes estrangeiros neste contexto e situação particular. Então com base nestes considerandos, iremos elaborar pensamento analítico e reflexivo sobre o significado de ser estrangeiro em Pedrógão Grande. Pensar o significado social da categoria “estrangeiro” supõe pensar na questão identitária de quem sou eu e de quem são os outros que não integram o grupo do “nós”, que são de fora, do exterior, doutro país ou do estrangeiro.

Nos termos de Vieira (2009), num contexto sociocultural que suscita alguma estranheza, entre diferenças e semelhanças, os indivíduos vão integrando-se e contrapondo-se num constructo que nos permite visualizar nas interações e nos vínculos construídos, no aqui e agora, aspetos e formas relacionais facilitadoras ou não de uma interação positiva. A interpelação do olhar e/ou da relação humana carrega as experiências e as formações sociais construídas pelos indivíduos em função da sua origem, família, local de residência, ou seja, de elementos resultantes das diferentes socializações e determinações presentes no contexto histórico, social e cultural e por isso é distinto de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, produto dos diferentes processos socioculturais. Ou, nos termos de Bourdieu (2003), de um *habitus* – enquanto conjunto ou sistema de disposições duráveis, adquiridas e interiorizadas durante a socialização, que funcionam com uma matriz de perceções, de apreciações e de ações que os atores/agentes sociais colocam de forma não-consciente ao

serviço das suas práticas sociais. Neste sentido, como o estrangeiro em mobilidade mais ou menos temporária é portador de uma diversidade cultural diferenciadora, procuraremos compreender como é que no seu novo espaço de vida reconstruem a sua socialização, o seu *habitus* pela aculturação às novas vivências quotidianas.

Sabemos que a construção de uma comunidade de destino só é possível quando os sujeitos envolvidos na interação se abrem para a interação de forma a deixarem marcas uns nos outros de modo que quando partem ou ficam já não sejam mais os mesmos porque carregam em si algo daquele espaço de interação e lugar. Neste contexto, apresentamos o "estrangeiro" como alguém que entrou num novo território, alguém que perpassou as fronteiras físicas e sociais de um espaço ao qual não pertence e onde emerge como forasteiro ou imigrante - categoria que só tem existência a partir da sociedade que recebe o estrangeiro; onde a diferenciação cultural, étnica e linguística gera relações de proximidade e distanciamento, indiferença e envolvimento com aqueles que são e habitam o lugar. Esta situação ambivalente entre o próximo e o distante, contida no termo "estrangeiro" apresenta, segundo Neusa Gusmão (2006), uma forma de relação social marcada pela condição ocupada e, por outro lado, pelo campo simbólico inerente aos relacionamentos humanos e territoriais. Podemos destacar os aspetos da liberdade e fixação conferida na condição do indivíduo itinerante, ou do estrangeiro não no sentido do viajante que chega hoje e parte amanhã, mas de alguém que chega hoje e amanhã pode ficar. Ou seja, aquele que se muda de um lugar para outro, alguém que não se vai embora no imediato mas que fica e permanece durante algum tempo naquele lugar.

Esta situação de permanência no local por algum tempo vai criando alguma aproximação com o grupo ou comunidade, estabelecem-se relações, criam-se laços, contudo, a condição de estrangeiro mantém a natureza de não pertencente aquele grupo. O estrangeiro vivencia um paradoxal sentimento de proximidade e distanciamento: está geográfica e fisicamente próximo, existem traços comuns de natureza humana ou civilizacional entre ele e aquele grupo social, mas está psicológica, social e culturalmente distante. No caso dos estrangeiros de Pedrógão Grande foi evidente esta ambivalência entre a proximidade territorial e a distância cultural expressa na contradição entre o *nós* (os que vêm de fora - os de lá) e o *eles* (os daqui). Facto que impõe a necessidade de uma compreensão particular, sem as generalizações frequentes de um processo sociocultural da contemporaneidade, e tentar perceber na diversidade cultural destes indivíduos (os de cá e os de lá) questões como diferença, racismo, xenofobia, preconceito, discriminação do *outro* numa atitude marcada pela exclusão elimi-

nando a construção de um saber em diáspora como parte de uma inclusão propiciadora da (re)construção das identidades destes “fora do lugar”, que por “estarem neste lugar” possa articular o local com o transfronteiriço, produzindo cultura e realidade sociocultural num processo de busca de sentido e compreensão, perspectivado numa relação de interculturalidade (Gusmão,2006).

De facto, como refere Tavares (2001), o conhecimento e a aproximação dos povos de nações distintas gera uma maior consciência da diferença dos estilos de vida e das orientações valorativas, que pode abrir o horizonte de compreensão da própria sociedade e cultura ou fechar-se para reforçar identidades étnicas, nacionais ou regionais que se sentem ameaçadas. Como vimos em Simmel (1988), é importante perceber que os estereótipos são construídos através de práticas representacionais que resultam na redução do indivíduo a um objeto ou a um simples constructo onde as diferenças avaliadas, por um viés ideológico, são fixadas e marcadas numa tentativa de impor as normas socioculturais de uns sobre os outros num processo de colonização, onde a visão etnocêntrica da cultura hegemónica estabelece um sistema de valores que se impõe como natural e inevitável, de modo que, seguindo o pensamento de Tavares (2001), ao conviver diariamente nas suas relações quotidianas com aquela outra cultura, o estrangeiro estabelece ao mesmo tempo uma relação de proximidade com o contexto físico e de externalidade com o contexto sociocultural daquele grupo.

Estes estrangeiros ao sentirem e serem tratados como alguém “de fora” colocam-se à parte e, muitas vezes, desenvolvem um sentimento de distância e indiferença. Um estranho, portador de sinais diferenciadores como a língua, costumes, alimentação, modos e maneiras de se vestir, de ser e estar, não partilha dos preceitos, preconceitos ou tradições do grupo, não os compreende nem se sente motivado a agir como um membro do grupo. Ao assumirem-se como estrangeiros em Pedrógão Grande referem que “ser estrangeiro é quando você, com uma cultura diferente, tenta se adaptar e até certo ponto consegue, mas depois dos aspetos mais banais ou comuns você já não se adapta mais” (EeAZ) ; “eu sinto-me uma estrangeira por diferentes aspetos: pelas culturas que são diferentes, os comportamentos das pessoas não são conformes aos meus e depois a maneira de nos tratarem quando percebem que não somos daqui, muda, no primeiro dia, te tratam bem, mas depois no outro dia a pessoa nem está mais aí para você” (EeAP).

As vivências quotidianas destes estrangeiros que enfrentam um processo de deslocalização criam um emaranhado de situações resultante da condição diaspórica que os coloca “fora do lugar”, fora do seu contexto sociocultural, o que os leva a fecharem-se e isolarem-se.

Assim, quando os estrangeiros de Pedrógão Grande refletem sobre o sentimento de fazerem parte da comunidade local, acabam por verbalizar que “acho que não estou fazendo parte da comunidade, eu participo nas atividades festivas abertas à comunidade, mas fora desse coletivo público já não há clima para participar”(EeAV); “quando vamos a uma festa, se não houver outro estrangeiro você se sente sozinho, alguém à parte nessa festa. Você fica ali passeando sem ninguém para conversar, para se divertir ou algo parecido. Assim, você se sente muito sozinho e olhado, olhado mesmo de lado! Por isso, posso dizer que a comunidade em que participo é a dos estrangeiros, de facto amigos assim muito próximos praticamente não tenho”(EeAP).

Pelo que, podemos dizer que existe uma penumbra que ofusca a visibilidade das pessoas que vêm de outros países para Pedrógão Grande. Tornam-se invisíveis no espaço territorial mas também no institucional, nas ações de assistência dos órgãos gestores e mesmo nos espaços mais próximos como as comunidades de vizinhança. Podemos dizer que, efetivamente há uma dificuldade de relacionamento com os nativos que muitas vezes não prestam atenção aos vizinhos estrangeiros, não os convidam para nada e, como consequência, os estrangeiros fecham-se sobre si mesmos e preferem conviver com os seus pares, como referem: “Eu sinto-me integrado, mas participar aqui na Vila é difícil, pois há muita gente que tem preconceito, que olha de lado para nós, então para você lidar com aquelas pessoas, você tem que ser uma pessoa muito madura, não ficar pensando o que é que estão dizendo de você. Mas de maneira geral eu me sinto bem, tenho os meus amigos, pessoas de bem para conversar ou tomar cerveja” (EeAP).

Constatamos assim que estes estrangeiros se veem como diferentes, e a tomada de consciência dessa diferença suscita algumas perturbações como indícios de preconceito quanto à condição do *outro*, portador de diferenças socioculturais condicionadoras de uma interação positiva. Estes aspetos de estranheza do diferente apresentam-se em ambos os lados, são de natureza recíproca. Tornou-se evidente que os estrangeiros se afastam e os pedroguenses desconhecem quem são estes vizinhos, veem-nos e classificam-nos pela categoria genérica de estrangeiros, desprovida de qualquer especificidade para além da que se refere a alguém que provém dum lugar distante, desconhecido, fora do país, sem uma nação de origem específica, são rotulados de estrangeiros e o termo torna-se central na construção de uma identidade genérica que une o diverso numa homogénea e indistinta categoria de “estrangeiros”, “não sei quem são nem de onde vêm, são pessoas estranhas” (EeAT).

No pensamento de Schutz (2012) a textura da realidade social é construída pelas diferentes atribuições de sentido perpassadas pelo

conhecimento da vida cotidiana adquirido como senso comum ou saber leigo, próprio da organização do pensamento e das percepções desenvolvidas nos contextos socioculturais - onde a experiência do mundo material e/ou simbólico imersa no senso comum é tomada como natural e dessa forma partilhada e aceita pelos indivíduos socializados no interior desse grupo, como uma herança social própria, um padrão cultural regido por um sistema de costumes e transmitido por agentes ancestrais, escolas, instituições, bem como por agentes informais (amigos, familiares) como um inquestionado e inquestionável guia a ser seguido nas situações que ocorrem quotidianamente no mundo da vida social dos indivíduos. Como forma estrutural a ser perpetuada no tempo, o mundo da vida cotidiana, do dia-a-dia deve ser considerado como um mundo intersubjetivo que já existia antes de nós, que já foi vivenciado e interpretado por outros, nossos antecessores, como um modo de organização a ser preservado. Assim, a interpretação desse mundo é baseada num leque de experiências prévias ao sujeito, transmitidas pelos pais, professores e outros agentes de socialização que, sob a forma de um conhecimento adquirido à mão, entranhado pelos poros, passado à mesa do café, opera como um esquema de referência a ser interiorizado e seguido como algo evidente e natural. Ou seja, o senso comum ao consistir numa receita, num pensar e agir como de costume, apresenta-se como um modo de conceber e vivenciar o mundo que se encontra tão enraizado nos sentimentos e pensamentos de seus integrantes que lhes é dado como se fossem da ordem das coisas da natureza agora e sempre. Apresentando todos e quaisquer costumes inerentes ao grupo, seguidos ao longo do tempo e socialmente aceites e reconhecidos como formas boas e corretas para lidar e agir quotidianamente e por isso, dispensam quaisquer explicações, interpelações ou justificações.

A familiaridade apresenta-se como algo acima de qualquer questionamento e será mantida enquanto essas suposições ou percepções continuarem a ser aceites como verdadeiras, permitindo que a vida social continue a ser como sempre foi. O conhecimento legado continua a ser confiável e inquestionável pois mesmo que a pessoa não entenda a sua origem ou o seu significado para o exercício da vida cotidiana basta um saber prático, superficial e não problematizado sobre as questões da vida e do viver. No pensamento de Schutz (2012) quando as experiências do mundo da vida cotidiana engendram alguma problematização ou contestação a qualquer um dos aspetos habituais aceites como regras a seguir, pode dar-se um corte, uma descontinuidade na maneira de pensar habitual, na historicidade das práticas e costumes podendo originar algum questionamento ao senso comum instalado. É nesse campo conceptual que se encaixa

o estrangeiro. Este ao não compartilhar a tradição histórica do grupo aproximado não reconhece as características culturais prevaletentes como autoridade dum sistema de receitas prévias às quais se pressupõe que o outro aja e reaja em conformidade.

Embora a história do grupo aproximado seja acessível teoricamente ao estrangeiro, aquela nunca fará parte de sua biografia como faz a do seu grupo de origem. As formas de vida dos seus pais e antecessores são as referências que detêm como elementos de seu próprio modo de vida. Lembranças, recordações não podem ser legadas nem conquistadas. O estrangeiro tendo vivido noutra mundo sociocultural atua segundo valores e interações diferenciadas das vigentes nesta nova realidade. Aproxima-se do grupo local como um recém-chegado aqui e agora, sem qualquer lastro identitário como um forasteiro, um homem de outro lugar para o qual deverá voltar mais cedo ou mais tarde. Estes estrangeiros carregam as concepções adquiridas e naturalizadas do seu mundo sociocultural de origem no qual foram socializados e, agora, na sociedade de acolhimento as experiências do "aqui e agora" apresentam-se inadequadas ao seu modo de entender e compreender o mundo. O estrangeiro não tem impregnado em si o código de significados partilhado por aquele grupo. Ou seja, como refere Schutz (2012) o padrão cultural local ao alcance do estrangeiro é confuso e inconsistente. Não é algo natural e evidente mas um tópico questionável para inquirição. Não é, pois, um instrumento para resolver situações problemáticas mas ao contrário é ele mesmo uma situação problemática bastante difícil de dominar ou compreender.

O conhecimento trazido e enraizado do "pensar como sempre" não garante ao recém-chegado entender, aqui e agora, o esquema cultural deste novo grupo mas ao contrário constitui uma incompatibilidade, um constante desafio à experiência do *nós*, pois ao não se dar a partilha ou o entendimento, a razão deste sistema de significados básicos para a concretização do relacionamento entre *nós*, subsume o *nós no outro*, no *ele* - estrangeiro. Por não partilhar das experiências anteriores comuns ao grupo aproximado, o estrangeiro não acede ao nível de significados partilhados nem tem o mesmo ponto de partida como referência. O conhecimento transportado pelo estrangeiro não garante, nem assegura uma experiência entre *nós*. Pelo contrário, ao induzir o questionamento dessa pauta cultural impossibilita a transposição do nível de significado, pelo que, o estrangeiro tenderá a permanecer à margem do grupo aproximado. A adaptação ou a aculturação do recém-chegado ao grupo que se apresenta estranho e não familiar é sempre um processo contínuo de indagação e questionamento. Facto que confirma a concepção de Schutz (2012) quando refere que a adaptação do estrangeiro depende muito mais dele e

da sua disponibilidade para se abrir a novos padrões culturais, a um pensar e estar que não está conforme com o *habitus* que transporta em si. Em caso de adaptação e interiorização de alguns destes novos elementos o estrangeiro não será mais um forasteiro e o processo de inclusão ou aculturação estará no bom caminho.

Para Schutz (2012) o mundo da intersubjetividade é a categoria ontológica fundamental da existência humana, onde a interação social implica uma relação entre dois seres humanos que, ao viverem neste mundo, vivem com outros e para outros, orientando a sua vida e a sua ação na direção deles. Ao reconhecê-los como outros, como contemporâneos e congêneres, como predecessores e sucessores, ao permanecer com eles nas atividades quotidianas e no trabalho, influímos sobre eles e recebemos obviamente a sua influência, numa relação recíproca de "dar e retribuir" mediada pelo receber de modo que ao fazermos estas coisas compreendemos a conduta dos outros e criamos espaço para que eles compreendem a nossa.

A dificuldade de adaptação e transposição do padrão cultural local, leva o forasteiro, na perspectiva de Schutz (2012) a não conseguir assegurar um lugar inclusivo no grupo e a vivenciar dilemas e tensões para se inserir e estabelecer uma experiência do *nós* de modo que o seu lugar é de *confinamento*, a sua condição é de *estrangeiro* e o seu estado é de *solidão*. De facto, a situação de estrangeiro, de alguém que não domina o código de significados partilhado pelos sujeitos do grupo aproximado está sempre em conflito, daí a importância de passar de uma postura de exclusão para a de inclusão numa perspectiva integradora e positiva ou, como refere Carlos Giménez Romero (2010) à "questão da unicidade e da diversidade sociocultural".

Acabamos por constatar a presença das diferenças, da estranheza e do conflito como elementos que podem estabelecer a sociabilidade, embora sejam dimensões opostas: proximidade/distância, visibilidade/invisibilidade, subjetividade/inter-subjetividade, adaptação/estranheza, entre outras. Para um e outro a realidade é sempre um processo de construção social e os tipos sociais devem ser entendidos nesse contexto ambivalente. Efetivamente, a sociedade não é estática nem terminada. É um contínuo dinâmico, é um fazer, desfazer e refazer incessante de aproximação e separação, consenso e conflito, competição, dominação e subordinação, hierarquia e igualdade, fios que se tecem e constituem múltiplas formas de interação, sínteses relacionais dotadas de significados próprios conforme o contexto dos indivíduos. De modo que, qualquer pessoa independentemente da sua origem, ao sair da sua zona de conforto, ao deparar-se com algo fora do habitual vai sentir estranheza, pelo que todos nós, estrangeiros ou não, vivenciamos situações que nos obrigam a interpelar o nosso

mundo de interação. Esta ambivalência entre proximidade e distância atribui, nos termos de Simmel (1988), aos de fora um caráter de objetividade que lhes propicia uma certa liberdade analítica, o indivíduo não está preso a nenhum compromisso que o impeça de examinar situações com mais distanciamento e objetividade. Ou seja, por ser alguém do exterior, é mais livre, tem capacidade de questionamento e de observação diferenciada da dos membros que pertencem ao grupo local para os quais tudo é familiar e habitual.

Segundo os ensinamentos da mediação intercultural o questionamento deve mesmo ser valorizado como fator de desenvolvimento pessoal e social, sublinhando-se o potencial transformador da mediação através da revalorização, capacitação e reconhecimento dos indivíduos, grupos e comunidades, o que é estimulante em contextos multiculturais onde, segundo Romero (2010), se deve ter em atenção alguns princípios elementares como a igualdade de tratamento ou não discriminação, o respeito pela diferença, numa perspetiva que vá do multiculturalismo para a interculturalidade, considerando o pluralismo cultural como uma árvore capaz de abrigar todos em igualdade e respeito seguindo o lema "igualdade na diversidade".

Referências

- Bourdieu, P. (2003). *Questões de Sociologia*. Fim de Século Edições.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. Charles Scribner's Sons.
- Elias, N. (2011). *Introdução à Sociologia*. Edições 70.
- Ferin, I. (Coord.). (2009). *Imigração e diversidade étnica, linguística, religiosa e cultural na imprensa e na televisão 2008*. Aprova.
- Goffman, E. (2005). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. AldineTransaction.
- Mauss, M. (1950). *Ensaio sobre a dádiva*. Edições 70.
- Romero, C. (2010). *Interculturalidade e mediação*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Schutz, A. (2012). *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Vozes.
- Simmel, G. (1988). *Questões fundamentais da Sociologia: Indivíduo e sociedade*. Zahar.
- Vieira, R. et al (Org). (2009). *Diferenças, desigualdades, exclusões e inclusões*. Edições Afrontamento.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. Zahar.

BIBLIOTECA HUMANA: MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (INTER)CULTURAL NO CONCELHO DE BRAGA

HUMAN LIBRARY: MEDIATION AND (INTER)CULTURAL DEVELOPMENT IN THE MUNICIPALITY OF BRAGA

Vinícius Ramos

Instituição principal: Associação Par – Respostas Sociais
viniciusgramos@hotmail.com

Ana Maria Costa e Silva

Instituto de Educação, CECS, Universidade do Minho
anasilva@ie.uminho.pt

Resumo: A Biblioteca Humana é um método de aproximação dos contadores de histórias com os seus leitores-ouvintes com a intenção de criar um diálogo e uma interação entre os mesmos. Os livros humanos contam suas histórias e experiências de vida, potenciando o respeito pelos direitos humanos e estimulando a compreensão e o reconhecimento mútuo. O texto que se apresenta resulta de um projeto de investigação-ação que teve como finalidade promover a interculturalidade na cidade de Braga, mobilizando os recursos disponíveis através da mediação intercultural. A metodologia utilizada no desenvolvimento deste projeto assenta numa abordagem sócio-crítica, com recurso ao método de investigação-ação, e nos seguintes objetivos de investigação: compreender as potencialidades da mediação para a promoção da interculturalidade e analisar novas formas de potenciar a inclusão dos migrantes na cidade de Braga. Os principais objetivos de intervenção visam promover

o diálogo intercultural e favorecer o (re)conhecimento das diversas culturas no Município de Braga.

Para a concretização destes objetivos foi implementada a Biblioteca Humana em diferentes contextos: numa Biblioteca Pública da cidade com jovens e adultos e numa Escola Básica e Secundária com estudantes do 9.º e 12.º anos. Os resultados revelam ser uma estratégia importante para o conhecimento e reconhecimento cultural mútuo e para a valorização humana, particularmente revelador junto dos leitores-ouvintes jovens e adultos e dos livros humanos.

Palavras-chave: biblioteca humana; mediação intercultural; desenvolvimento humano.

Abstract: The Human Library is a method of bringing storytellers closer to their reader-listeners with the intention of creating a dialogue and interaction between them. The human books tell their stories and life experiences, enhancing respect for human rights and stimulating understanding and mutual recognition. The text presented here is the result of an action-research project that aimed to promote interculturality in the city of Braga, mobilizing available resources through intercultural mediation. The methodology used in the development of this project is based on a socio-critical approach, using the action-research method, and on the following research objectives: to understand the potentialities of mediation for the promotion of interculturality and to analyze new ways to enhance the inclusion of migrants in the city of Braga. The main intervention goals are to promote intercultural dialogue and to foster the acknowledgement of the several cultures in the city of Braga.

To achieve these goals, the Human Library was implemented in different contexts: in a Public Library of the city with young people and adults, and in a Primary and Secondary School with 9th and 12th grade students. The results reveal to be an important strategy for mutual cultural acknowledgement and recognition and for human appreciation, particularly revealing with young and adult readers-listeners and human books.

Keywords: human library; intercultural mediation; human development.

Introdução

Vivemos em sociedades multiculturais, onde diversos autores se preocupam em desvendar os mistérios de uma nova característica da humanidade. O interculturalismo nasce e apresenta uma forma diferente de olhar e estar no mundo em que vivemos, criando novos desafios para repensarmos as estruturas da sociedade, sejam elas políticas, económicas e/ou sociais. Não obstante essa nova lente que nos permite enxergar a realidade, a mediação também se vê estimulada a corresponder ao momento atual da humanidade, surgindo então novos meios dentro da mediação, que chamamos hoje de mediação intercultural, uma estratégia necessária para prevenir e lidar com os conflitos existentes num mundo em que a interação entre diferentes culturas já não é uma opção, mas sim uma necessidade.

Na cidade de Braga, os fluxos migratórios têm vindo a crescer cada vez mais. De acordo com dados da PORDATA (2019) residem em Braga 10,315 pessoas de nacionalidade estrangeira, o dobro dos que residiam em 2010. Esta população representa diferentes nacionalidades: na maioria do Brasil, da Ucrânia e da Roménia, mas também uma significativa representação de imigrantes vindos dos Países Africanos e da Ásia. O crescimento da população imigrante em Braga aumenta a interação entre os mesmos e os autóctones, desenvolvendo conflitos que devem ser reconhecidos e trabalhados considerando as questões culturais envolvidas nos mesmos.

O trabalho que se apresenta decorre de um projeto de investigação-ação implementado no Município de Braga e tem como finalidade promover a interculturalidade na cidade, mobilizando os recursos disponíveis através da mediação intercultural.

O direito à diferença e a mediação intercultural

O conceito de multiculturalismo veio iniciar as explicações e conceções acerca das problemáticas sociais atuais relativamente à integração das diversas culturas na sociedade, com ênfase nas minorias. Entretanto, o conceito de interculturalismo vai para além da noção de multiculturalismo, pois

“a proposta intercultural surge, principalmente, a partir do vazio deixado pelo multiculturalismo. Visa a superação do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e a transformação das culturas por processos de interação” (Damázio, 2008, p. 76).

Este conceito envolve a inclusão e coesão nas/das comunidades, principalmente, através do diálogo entre as pessoas de culturas, etnias, religiões diversas. O interculturalismo, apresenta então uma dimensão interventiva na realidade, pois

“é necessário criar as condições para que as pessoas sintam necessidade de se conhecerem umas às outras e de partilharem um propósito comum” (Costa, 2015, p. 62).

Assim, pode-se compreender a interculturalidade não apenas como meio de reconhecimento das diversidades culturais, mas sim

“como um ponto de partida para a construção de algo novo que se constitua como um propósito comum a todos os residentes no território” (Costa, 2015, p. 62).

Padilla e Ortiz (2012) salientam que

“os movimentos migratórios são uma das características mais proeminentes das sociedades contemporâneas. A globalização tem contribuído para intensificar estes movimentos devido à compressão do tempo e espaço, provocada pela revolução dos transportes e das comunicações” (p.159).

Com base nessa premissa, pode-se compreender que a globalização mudou a forma como o ser humano interage entre si, encurtando o tempo e espaço e o modo como a comunicação acontece, o que altera a realidade em diversos níveis diferentes e complementares. O desafio proposto pela interculturalidade é o de compreender um mundo em que a comunicação quotidiana não está restrita a duas pessoas de um mesmo contexto cultural partilhando suas experiências, mas de diferentes grupos multiculturais partilhando experiências diferentes provenientes de contextos diferentes, podendo gerar situações em que o conflito intercultural é eminente. Pierucci (1999, citado por Candau 2012, p. 240) questiona:

“Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência

de que nós, os humanos, somos diferentes de fato (...), mas somos também diferentes de direito. É o chamado "direito à diferença", o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros".

A atualidade revela a transição de uma mentalidade que defendia a igualdade de todos acima de tudo, ignorando ou ocultando as diferenças que existem e devem ser celebradas, para uma sociedade que cada vez mais compreende o direito à diferença. Diferença essa, que não diminui nenhum indivíduo em detrimento da sobrevalorização de outro, mas compreende que enquanto raça humana somos sim iguais, entretanto provenientes de contextos diferentes que constroem personalidades únicas que têm o direito de se expressarem, seja a nível coletivo, através da cultura, ou a nível individual.

É neste contexto que a mediação intercultural favorece a promoção do diálogo necessário entre as pessoas, potenciando o desenvolvimento social e a diminuição da estigmatização das diversas culturas existentes em cada sociedade.

Dentro desta perspetiva, a modalidade de investigação-ação crítica com um foco emancipatório de todos os envolvidos no processo, enquadra-se no modelo transformativo da mediação (Bush & Folger, 1994) que foi privilegiado no trabalho desenvolvido. Através de uma perspetiva internacional e de facilitação da inclusão dos migrantes, procurou-se manter este projeto com uma perspetiva aberta a novos ideais adotando uma postura reflexiva, com a intencionalidade de modificar, transformar e potenciar o contexto e as pessoas nele inseridas. Assim, intencionou-se como transformar e potenciar o contexto e as pessoas nele inseridas, tanto imigrantes como autóctones, procurando promover a reflexão das conceções destes sobre os seus costumes, pontos de vista, normas, ambicionando o desenvolvimento social integral da cidade de Braga.

Silva e Carvalho (2015) definem a mediação como

"um procedimento que privilegia a cooperação e a participação dos intervenientes (mediados) na procura de uma solução para os seus conflitos ou problemas, mutuamente satisfatória e potencialmente duradoura" (p. 49).

Assim, a mediação intercultural desponta como potenciadora das diferenças, promovendo muito mais que a tolerância ou coexistência, potencia a convivência, a interação e o desenvolvimento mútuo entre as culturas. As mesmas autoras sublinham, citando Gimenez (1997, p.142), que a mediação intercultural se assume como

“modalidade de intervenção de terceiras partes, em e sobre situações sociais de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do Reconhecimento do Outro e da aproximação das partes, a comunicação e a compreensão mútua, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação de conflitos e adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados” (Silva & Carvalho, 2015, p. 49).

A Biblioteca Humana insere-se precisamente nestes pressupostos e no desenvolvimento de uma cultura de diálogo, partilha e reconhecimento mútuo.

Biblioteca Humana: reconhecimento mútuo através da escuta e do diálogo

A Biblioteca Humana é um método de aproximação dos contadores de histórias com os seus leitores-ouvintes, concebido para promover a escuta e o diálogo, reduzir preconceitos e estimular a compreensão mútua. Esta Biblioteca Humana - Uma Viagem Intercultural - surge com a intenção de promover o diálogo entre as pessoas de diferentes culturas, presentes num determinado território. É constituída por pessoas, no caso pessoas migrantes a residir em Braga, ou autóctones com experiências de emigração. Estas pessoas, através de uma preparação, tornam-se livros que conversam com os seus leitores-ouvintes promovendo o interesse e curiosidade pela história e pela leitura de outros livros escritos sobre o mesmo tema ou outros assuntos. Tem, por isso, um objetivo cultural, social e pedagógico.

Tal como o nome refere, os livros nesta biblioteca são pessoas e as histórias são experiências autênticas e significativas, vividas por cada um/a sobre o assunto que representam. Cada “livro” conta a sua história cultural e pessoal, falando sobre si, dos aspetos da sua vida que considere importante partilhar com os leitores-ouvintes, para que eles possam conhecer a sua cultura, a sua experiência de migrante noutros países e também em Braga/Portugal.

Na implementação da Biblioteca os leitores podem “requisitar os livros” e, durante um tempo estipulado, os mesmos podem manter um diálogo direto. Esta dinâmica pode ser individual ou com mais que um leitor. No entanto, o objetivo é a aproximação entre o livro humano e o leitor-ouvinte. Assim, para a promoção da empatia é favorável que este diálogo seja o mais interpessoal possível.

A Biblioteca Humana é, conforme se vem salientando, promotora da interculturalidade, constituindo um método inovador de aproximação interpessoal e cultural, conforme se pode ler na citação a seguir que refere uma das principais vantagens desta prática:

“Those of us who attempt to initiate programmes that promote intercultural dialogue are frequently faced with the challenge to come up with something innovative. We are constantly looking for something that can attract the attention of many and make a real difference to those involved. The Human Library is an innovative approach to equality and diversity because it addresses the broad subject of prejudice without emphasizing one specific case over others.”¹

No contexto do município de Braga, para que o projeto tivesse sucesso com o público alvo e a comunidade em geral, era necessário desenvolver algo inovador e capaz de captar a atenção das pessoas. Ao mesmo tempo, era preciso que tal prática fosse eficaz na resposta aos objetivos de intervenção. Assim, surge a Biblioteca Humana - Uma Viagem Intercultural - com essa capacidade pois, tal como referido na citação, consegue promover a interculturalidade ao mesmo tempo que desconstrói preconceitos e aborda outras questões relacionadas às problemáticas de um mundo intercultural tendo como foco específico a promoção dos direitos humanos.

Little, Nemutlu, Magic e Molnár (2011) defendem a interação e o contacto intercultural porquanto,

“research has shown that intergroup contact can significantly reduce harmful stereotypes and demonstrated that prejudice and contact are significantly inversely correlated” (p.16).

Assim, a comunicação proporcionada pela Biblioteca Humana, mesmo quando a conversa não envolve diretamente assuntos relacionados com preconceito ajuda a diminuir os ao aumentar a empatia entre os distintos grupos que participam das sessões de “leitura”.

¹ <http://doclecture.net/1-13874.html>. Consultado em 05-01-2018.

Deste modo, dando continuidade ao projeto, após uma análise exaustiva da informação existente sobre a Biblioteca Humana, suas características e potencialidades, procurando correlacionar a mesma com a promoção da interculturalidade, foi preciso encontrar e preparar os livros que fariam parte da mesma. Esta fase de preparação, embora não muito trabalhada nos documentos pesquisados, aos olhos de um processo de mediação intercultural, com um foco transformativo, ganha extrema importância. É durante este processo que os imigrantes que irão se transformar em livros podem começar a sentir o reconhecimento, reestruturar a forma como vêm a própria realidade e ganhar novas perspectivas para o futuro.

O processo de preparação dos livros exige que aquele que o conduz mantenha uma postura característica de um mediador, utilizando técnicas de escuta ativa e colocando os imigrantes no centro do processo, sendo que a construção do livro é feita pelo próprio imigrante e o papel do mediador é apenas de ajudá-lo a compreender os caminhos que este pode escolher dentro daquilo que se espera da Biblioteca Humana. Ao ouvir as histórias das pessoas, é preciso estar atento e levantar questões pertinentes que façam o outro refletir sobre a sua trajetória de vida e assim avaliar o seu percurso de vida até o presente. Através das sessões de preparação dos livros, que podem variar de pessoa para pessoa, é possível perceber que os mesmos vão criando novas narrativas para o seu passado e assim compreendem o momento em que se encontram nas suas vidas, e sentem-se animados em poder partilhar a sua experiência com outras pessoas, sentindo-se (re)valorizados.

Metodologia

Enquadramento

Ao realizarmos uma investigação no âmbito das ciências humanas, pode-se escolher entre dois caminhos amplos, sendo um deles, uma investigação de cariz mais quantitativo e o outro de cariz mais qualitativo. De acordo com a realidade trabalhada, optou-se por realizar uma investigação qualitativa, que por sua vez, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), pode ser interpretada como

“(...) um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os

dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos de pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)" (p. 17).

Dentro da investigação qualitativa, o trabalho realizado insere-se no "paradigma sócio-crítico" (Coutinho et al., 2009, p. 357). Este paradigma,

"ao distanciar-se dos paradigmas positivista e interpretativo, pelo excessivo objectivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjetividade do segundo, o paradigma sócio-crítico traz para a ribalta das práticas investigatórias a concepção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir." (Coutinho et al., 2009, p. 357).

Esta concepção valorativa corrobora com as intenções do trabalho desenvolvido com base nos objetivos de investigação e de intervenção definidos. Ao ter como finalidade a promoção da interculturalidade na cidade de Braga, valoriza-se que os imigrantes se desenvolvam neste contexto de forma positiva, no sentido "(...) dos princípios filosóficos de Jurgen Habermas sob os quais uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança" (Coutinho et al., 2009, p. 357), que contenha ao mesmo tempo um cariz de empoderamento.

Objetivos

A finalidade do projeto é promover a interculturalidade na cidade de Braga, mobilizando os recursos disponíveis na cidade através da mediação intercultural. Tratando-se de um processo de investigação-ação foram igualmente definidos objetivos de investigação e de intervenção.

Os objetivos de investigação centram-se em: i) compreender as potencialidades da mediação para a promoção da interculturalidade; ii) analisar novas formas de potenciar a inclusão dos imigrantes na cidade de Braga; iii) compreender os meios necessários para desenvolver uma sociedade que promova a interculturalidade.

Os objetivos de intervenção focam-se em: i) desconstruir a estigmatização dos imigrantes promovendo o diálogo intercultural; ii) promover o diálogo entre os imigrantes e autóctones; iii) promover o conhecimento da cultura imigrante e autóctone na cidade de Braga;

iv) mobilizar os atores e recursos necessários para a implementação do método “Biblioteca Humana”.

Estratégias

Para a concretização dos objetivos definidos foram mobilizadas várias estratégias, nomeadamente de conhecimento e diagnóstico da realidade existente no Município e de conceção, preparação e implementação da Biblioteca Humana. A integração da população imigrante nos contextos de acolhimento é crucial, tanto a nível da sua hospitalidade e inclusão, quanto do desenvolvimento local e nacional, pois ao celebrar a diferença valoriza-se a troca de informação que, por sua vez, pode ampliar-se a uma escala mundial.

Diagnóstico - O conhecimento da situação dos imigrantes na cidade de Braga, bem como os conflitos existentes e as medidas que já estavam a ser tomadas para lidar com esse contexto multicultural foi uma estratégia importante para conhecer as necessidades dos imigrantes a residirem na cidade, compreender modos de potenciar os planos existentes no município de Braga para a integração dos imigrantes e conhecer o trabalho realizado e a realidade vivenciada por aqueles que trabalham em contacto direto com a população migrante. Para tal, recorreu-se a duas técnicas principais: a observação participante e a análise documental. A observação participante decorreu através do apoio prestado às ações já desenvolvidas pelo município de Braga para a integração da população imigrante, bem como formações, workshops, encontros interculturais, torneios... A participação nestas atividades possibilitou conhecer melhor a realidade e as necessidades existentes naquilo que já vinha a ser desenvolvido. A análise documental foi feita de forma exaustiva através do Projeto Municipal de Integração de Migrantes (PMII) e de outros documentos, bem como o plano operacional do projeto Braga Integra e o Plano para o Desenvolvimento Social 2016-2021. Esta análise permitiu compreender as necessidades da população migrante no concelho de Braga, uma vez que o diagnóstico já elaborado para estes planos era exaustivo e atualizado, contemplando aspetos qualitativos e quantitativos.

O foco principal nesta análise documental foi nos resultados obtidos através do focus-group realizado com os atores locais e regionais que constituem a Rede Social de Braga e o inquérito por questionário realizado a uma amostra por conveniência de 33 participantes, imigrantes que residem no concelho de Braga. Com base nos dados obtidos, foi possível compreender as áreas

de intervenção que mais necessitavam de apoio, nomeadamente a estigmatização de imigrantes de determinadas nacionalidades a partir de um grupo específico (peso do preconceito) e discriminação/ racismo no acesso aos recursos locais e da vida quotidiana (PMII, 2015-2017, p.32), sendo este âmbito que apresentava o nível máximo (10) de priorização no PMII.

Método - Para responder a esta prioridade fez-se uma pesquisa de metodologias e estratégias que pudessem ser adequadas ao trabalho e interação entre os residentes na comunidade: imigrantes, minorias étnicas e autóctones.

Tal pesquisa permitiu identificar uma metodologia, conhecida como Biblioteca Humana. Este método surge com a intenção de promover o diálogo entre as diferentes culturas, promovendo a interculturalidade através de um processo de desconstrução de preconceitos por parte da comunidade autóctone. Trata-se de uma biblioteca constituída por pessoas, no caso imigrantes e nacionais voluntários, que através de uma preparação tornam-se “livros” que são requisitados não para uma leitura, mas para uma conversa. No contexto da mediação intercultural, para potenciar a interculturalidade, é necessário que o trabalho realizado não seja restrito à população imigrante, mas sim alargado para toda a comunidade que reside em Braga, dando voz a todos os envolvidos no processo de interação, não sendo exclusivo nem privilegiando um lado em detrimento do outro, caracterizando também os autóctones. A Biblioteca Humana constituía uma estratégia adequada para promover esse reconhecimento mútuo.

Durante as sessões de preparação dos livros foi criada uma estrutura da história a ser contada, para que assim cada livro estruturasse a 'sua história narrativa' com um início, meio e fim, evitando divagar sobre acontecimentos que, embora possam ser importantes para cada um/a, podem não corresponder aos objetivos da biblioteca e à utilização do tempo adequado às sessões de escuta ativa na realização de cada sessão da Biblioteca Humana. Após este trabalho, foi pedido que cada livro escolhesse uma ou duas fotos pertinentes e importantes na sua história de vida, para a “capa do livro”, sendo também questionados os livros se, com base na história construída, tinham um título e uma sinopse para a própria história ou gostariam que o investigador ficasse encarregue de analisar o que foi falado durante as sessões e assim definir esses dois aspetos. Finalizado este processo, com as histórias definidas, as capas dos livros prontas em conjunto com o título e a sinopse, foi possível construir o catálogo que seria apresentado na sessão da Biblioteca Humana (cf. Figura 1).



Figura 1: Catálogo da Biblioteca Humana

É através deste catálogo que os “leitores” podem escolher o livro que querem “ler”. Esta prática deve-se ao facto de que ao escolher um livro pela sinopse e título do mesmo, evitamos que os leitores os escolham ao olhar diretamente para as pessoas - os “livros” -, diminuindo as possibilidades de preconceitos influenciarem as escolhas e suscitando uma das maiores qualidades do ser humano, a curiosidade.

A sensibilização da comunidade é essencial, pois como a Biblioteca Humana ainda não é uma estratégia conhecida pela população em geral, é preciso arranjar formas de divulgar a mesma ao mesmo tempo que se explica, de forma sucinta, as características de tal iniciativa. Utilizou-se maioritariamente a capacidade de alcance das redes sociais, publicando o cartaz elaborado que continha o slogan, “pessoas que são livros e leitores que são ouvintes”, com uma breve descrição sobre o evento que iria decorrer.

Na continuidade deste processo, a Biblioteca Humana decorreu em contextos diferentes: numa biblioteca pública da cidade e uma escola básica e secundária. A escolha destes contextos teve como

intuito verificar quais as situações mais propícias para a realização da Biblioteca Humana na cidade de Braga.

Instrumentos de avaliação – Com o objetivo de verificar quais as situações mais adequadas para a implementação da Biblioteca Humana, avaliar a satisfação dos Leitores-Ouvintes e dos Livros que nela participaram e compreender a relevância da Biblioteca Humana e as potencialidades da mesma, foram elaborados questionários a serem entregues aos leitores e livros durante as atividades previstas. Estes questionários para além de alguns perguntas sobre informações sociodemográficas dos Leitores-Ouvintes tinham questões fechadas e abertas. A seleção desta técnica deveu-se à sua aplicabilidade a grandes grupos e por possibilitar compreender aquilo que os inqueridos pensam através de suas próprias palavras pois, como referem Quivy e Campenhoudt (1998), um inquérito por questionário serve para captar dos inqueridos, através de questões

“(...) às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (p.188).

Estes questionários foram desenvolvidos de modo a que os resultados fossem anónimos, tendo como base os objetivos de investigação referidos anteriormente, bem como o objetivo geral da intervenção. Os três objetivos de investigação remetem a questionamentos relativos à Biblioteca Humana, procurando conhecer se esta se adequa como uma nova forma de potenciar a inclusão dos imigrantes na cidade de Braga e como meio promotor de uma sociedade intercultural, bem como as potencialidades que existem nessa iniciativa. Relativamente ao objetivo geral da intervenção, procurou-se compreender, através destes questionários, se a Biblioteca Humana pode ser um meio capaz de desconstruir a estigmatização dos imigrantes e promover de forma efetiva o diálogo intercultural na cidade de Braga.

Participantes

Foram um total de 58 participantes (Leitores-Ouvintes) nas várias sessões realizadas da Biblioteca Humana: Uma Viagem Intercultural.

Na primeira sessão, realizada na Biblioteca Pública, participaram 21 pessoas, jovens e adultos, algumas em família (mãe-filho(s); casal com filhos...).

Na segunda sessão, realizada numa Escola Básica e Secundária, participaram 37 adolescentes e jovens, estudantes do 9º ano (n=22) e do 12º ano (n=15).

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados que a seguir se apresentam resultam do total de respondentes ao questionário nas sessões da Biblioteca Pública e da Escola Básica e Secundária: 46 Leitores-Ouvintes e 4 Livros Humanos. A análise qualitativa temática das respostas aos questionários permitiu elencar um conjunto de categorias e subcategorias e compreender a reação dos participantes ao método da Biblioteca Humana, assim como analisar a pertinência desta prática face aos objetivos definidos.

Os Leitores-Ouvintes

Papel da comunicação no reconhecimento mútuo

Um dos objetivos da Biblioteca Humana é promover a comunicação intercultural pelo que uma das questões do questionário de avaliação foi formulada no sentido de compreender o que os participantes pensavam relativamente à relevância da comunicação intercultural. As respostas à pergunta: "Qual a relevância da comunicação entre diferentes culturas?" evidenciam que a grande maioria dos respondentes se posicionam no extremo superior da escala, considerando-a como 'muito relevante' (n=4) e 'extremamente relevante' (n=40).

Neste seguimento, os participantes da sessão realizada na Biblioteca Pública, quando questionados sobre "Quais as vantagens em conhecer e falar com pessoas de outras culturas?", foram unânimes em assinalar inúmeras vantagens. Assim, identificamos três níveis diferentes nas respostas dos leitores-ouvintes: nível afetivo; nível cognitivo; nível social. Constatou-se que os níveis de concordância dos participantes quanto à relevância do diálogo intercultural nesses três níveis variam bastante. A grande maioria (n=8) referiu o crescimento cognitivo como uma grande vantagem, chegando a afirmar um dos participantes que: "para além de aumentar a flexibilidade de pensamento, aumenta conhecimentos a nível cultural e não só. Principalmente permite conhecer a visão do outro e levar ao respeito mútuo".

O desenvolvimento da empatia e a troca de conhecimento intercultural foi um dos objetivos é outros dos objetivos da Biblioteca Humana. Assim, com a intenção de compreender a satisfação dos alunos quanto à atividade e assim verificar se estariam dispostos

a participar de eventos futuros foi-lhes perguntado: “Gostaste de participar nesta Biblioteca Humana? Porquê?”. Na resposta a esta questão, todos os alunos responderam de forma positiva, afirmando que gostaram de participar da Biblioteca Humana (n=37). Analisando as razões identificadas pelos alunos sobre o porquê de terem gostado da atividade destacam-se quatro critérios: adquirir novos conhecimentos; conhecer novas culturas; conhecer/interagir com histórias de vida; conhecer a diferença/criar empatia. Na tabela seguinte, apresentam-se os resultados das respostas à questão formulada.

Tabela 1: Razões para gostar de participar na Biblioteca Humana: Uma Viagem Intercultural

Crítérios	Respostas 9º Ano	Respostas 12º Ano	Evidencias
Adquirir novos conhecimentos	9	7	<p><i>“Gostei de participar desta atividade, pois apercebi-me de novas culturas que até à data desconhecia.”</i></p> <p><i>“Sim porque fiquei a conhecer as dificuldades que estes imigrantes aventureiros passaram para concretizar os seus sonhos e objetivos”</i></p> <p><i>“Sim porque pude perceber que as mudanças nem sempre são fáceis, mas ensinam-nos a crescer e ficamos com uma experiência e uma cultura muito rica.”</i></p> <p><i>“Sim, porque saímos daqui com várias mensagens de diferentes experiências de vida que a meu ver só nos faz crescer e ver a vida de outra forma”</i></p>
Conhecer novas culturas	10	9	
Conhecer e interagir com histórias de vida/pessoas	9	7	<p><i>“Adorei, porque tive a oportunidade de conhecer pessoas fantásticas, com uma ótima cultura e perceber o lema de vida delas e aquilo que as motivou a alcançar os seus objetivos.”</i></p> <p><i>“Sim porque deu-me coragem e incentivo para arriscar.”</i></p> <p><i>“Sim, porque expandiu as minhas perspetivas referentes à imigração”</i></p> <p><i>“Sim, ouvimos histórias muito interessantes de pessoas que imigraram e aprendemos novas lições de vida.”</i></p>

Da análise das respostas sistematizadas na tabela 1, é perceptível que todos os critérios foram mencionados de modo similar, sendo que aquele que foi mais mencionado foi conhecer novas culturas (n=19); todavia, todos os outros mantiveram um nível de relevância aproximado. Esta atividade claramente proporcionou aos estudantes um momento de reflexão, não apenas sobre novas culturas, mas também sobre a forma como enxergam as próprias vidas. A este respeito, salienta-se o que foi referido por um aluno do 12ºano:

“Sim, porque saímos daqui com várias mensagens de diferentes experiências de vida que a meu ver só nos faz crescer”.

Pontos fortes da Biblioteca Humana

Ao desenvolver-se a Biblioteca Humana questionou-se a percepção que os participantes tinham relativamente a esta atividade. Assim, uma das questões do questionário foi formulada com o intuito de compreender o que os participantes pensavam sobre as diferenças entre conhecer a história de um imigrante através da própria pessoa que as viveu e outros meios mais tradicionais. As respostas à pergunta: “O que consideras ter mais impacto: Conhecer as histórias das pessoas através da leitura de livros ou de notícias, ou através da sua presença? Porquê?” foram positivas quanto à potencialidade da Biblioteca Humana. Das 46 respostas registadas, 44 respondentes referiram que conhecer as histórias das pessoas através da sua presença tem mais impacto. Ao analisar as justificações dos participantes, foram definidos três critérios que se considerou pertinentes quando se pretende conhecer a história de alguém, sendo estes: i) facilidade em compreender a informação transmitida; ii) capacidade de desenvolver empatia; e iii) capacidade de captar a atenção/interesse. Na tabela 2 é apresentada a frequência das respostas dos participantes tendo em consideração os critérios identificados.

Tabela 2: Potencialidades da interação entre os livros e os leitores-ouvinte

Crítérios	Frequência das respostas	Evidencias
Capacidade de desenvolver empatia	27	<i>“Através de sua presença, pelo contacto, pela energia, pelas emoções que transmitem. O contacto humano, a troca, que só poderá existir pela presença.”</i>

Facilidade em compreender a informação transmitida	25	<i>"Através da sua presença, porque conseguimos entender e é-nos transmitido da melhor forma essa história."</i>
Capacidade de captar a atenção/ interesse	20	<i>"Acho que com os livros apreendemos, mas com a presença das pessoas torna-se mais interessante, pois podemos fazer perguntas e ouvir tudo como se estivesse a acontecer."</i>

Através das respostas apresentadas, pode constatar-se que a capacidade de desenvolver empatia é a principal característica referida pelos participantes da Biblioteca Humana (n=27). Isto demonstra a potencialidade da Biblioteca Humana enquanto promotora do reconhecimento mútuo, pois através da presença, do contacto físico, olhos nos olhos, a empatia cresce entre leitores-ouvintes e livros-humanos, é capaz de humanizar os diversos participantes.

Outra das potencialidades identificada é a facilidade em compreender a informação transmitida (n=25), sendo um critério com uma preponderância próxima do número de respostas relativamente a capacidade de desenvolver empatia. Transmitir a informação de forma clara é crucial para que os leitores-ouvintes compreendam melhor o contexto dos imigrantes, e é através do processo de diálogo proporcionado pela Biblioteca Humana que existe uma facilidade das pessoas se expressarem e facilidade de expor dúvidas.

Por fim, os leitores-ouvintes salientaram a capacidade de uma história contada através da presença da própria pessoa captar a atenção (n=20). Embora esta vantagem tenha sido referida por menos da metade dos participantes, deve salientar-se que ainda assim aparece implícita em outras respostas, mostrando ser uma característica importante da Biblioteca Humana.

Esta iniciativa contribuiu, a nível de aprendizagens, para que aprendessem sobre novas culturas, a celebrar e entender a diferença e interagir com diferentes pessoas de diversas culturas, construindo pontes essenciais para a promoção da empatia, sendo que "(...) ouvir o outro, trocar experiências de vida" são fundamentais na criação de uma sociedade intercultural.

Relativamente aos alunos, essa atividade demonstrou ser também um meio de motivação, pois muitos dos participantes da atividade realizada na escola referem que a mesma contribuiu para que reavaliassem questões pessoais e aprendessem lições de vida que para os mesmos foram importantes na sua construção pessoal.

Neste contexto, dois testemunhos apresentados pelos alunos representam a vertente inspiradora e diferencial da Biblioteca Humana, sendo estes:

“Claro que sim, aprendi a perceber a importância de amar, da curiosidade, da força interior que é essencial, aprendi a transformar coisas que à partida seriam negativas, mas podemos tornar em positivas. Aprendi a seguir os instintos e os sonhos.”

“Senti que, ao contrário do que normalmente pensamos, existem mais culturas/tradições para além da nossa, não sendo nenhuma “normal” ou “correta”. Vendo que o mundo que nos parece conhecido, ainda tem muito para nos ensinar”.

Palavras como “amor”, “empatia” e “sonhos” são repetidas diversas vezes nas respostas apresentadas, evidenciando a potencialidade da Biblioteca Humana na partilha de sentimentos. A resposta proveniente de um dos leitores-ouvintes da escola pública sumariza o que se pretendia criar ao pensar nesta atividade:

“Senti-me como se estivesse a viver a história contada. Senti que posso aprender a pensar mais nos outros e a ter uma mente muito e ainda mais aberta.”

Através dessas reflexões, é possível perceber que a Biblioteca Humana parte da criação de um ambiente compreensivo e propício ao diálogo, possibilitando aos jovens expandirem seus horizontes, inspirando-os a serem pessoas melhores e aflorando a curiosidade inata que reside em cada adolescente em conhecer o mundo que o rodeia.

Assim, constatou-se que os leitores-ouvintes, no fim da atividade, consideram que iniciativas como a Biblioteca Humana aproximam mais aqueles que contam as histórias e a própria história daqueles que a ouvem.

Os Livros Humanos

Para além da avaliação e reflexão dos Leitores-Ouvintes, é igualmente importante compreender a experiência através do olhar dos Livros Humanos. Os Livros que participaram na sessão da Biblioteca Humana referem palavras como honra, gratidão e emoção inúmeras vezes, demonstrando que a vertente humana da biblioteca é uma

virtualidade da mesma, pois proporciona sentimentos nos imigrantes de acolhimento e reconhecimento. A emoção que a atividade transmite é visível nas respostas dos leitores, mas também dos livros através do contacto humano proporcionado e a comunicação entre os participantes. Um dos livros afirma que aprendeu a acreditar mais nas pessoas durante a sua partilha, sentindo-se honrado em estar presente naquele momento. A Biblioteca Humana proporcionou aos livros a oportunidade de expressarem os seus sentimentos e em retorno estes sentiram-se acolhidos e reconhecidos enquanto seres humanos.

Paralelamente, a quebra de preconceitos e o crescimento mútuo são mencionados ao longo do depoimento prestado pelos livros, correspondendo diretamente aos objetivos que se queria alcançar com esta iniciativa. A comunicação passou a ser vista como um instrumento chave para a quebra dos preconceitos e barreiras culturais, como referido por um dos livros, sendo que o calor humano e o feedback dos leitores possibilitaram aos livros sentirem-se reconhecidos, e aprenderem mais sobre a cultura portuguesa, ganhando confiança face às pessoas do país que os acolhem. Um dos livros refere o facto de conseguir comunicar com os outros em português e ser compreendido e apreciado o que o motivou, pois sempre se sentiu inseguro quanto às suas capacidades em se expressar em língua portuguesa.

Antes de partilharem a história, os livros estavam confiantes de que esta experiência seria positiva, apresentando motivos sociais e referindo as potencialidades da comunicação, afirmando que esta atividade seria uma forma de contribuir socialmente para a melhoria das relações intersociais entre os imigrantes e os bracarenses. Entretanto, as reflexões que apresentaram após a conclusão da atividade traduzem emoção e gratidão, como se pode ler nesta resposta de um dos livros, ao ser questionado se havia aprendido algo até agora ao fazer parte da Biblioteca Humana:

“Sim, partilhar experiências de vida me fez acreditar mais nas pessoas, pois tivemos a oportunidade de partilharmos experiências de vida “olho no olho”, o que me levou a exprimir e receber sentimentos sinceros de orgulho, gratidão e acolhimento.” (Livro Humano).

Estes sentimentos são extremamente importantes para os imigrantes, pois não se pode pensar em formas de inclusão sem ter em atenção o lado emocional de cada ser humano.

Neste seguimento, pode afirmar-se que, enquanto meio de inclusão, a Biblioteca Humana proporcionou aos livros uma experiência de auto e hétero reconhecimento, que os levou a sentirem-se parte

da comunidade em que vivem, podendo oferecer aquilo que são e assim colaborar para o desenvolvimento social da comunidade, apoiando ao mesmo tempo os seus companheiros imigrantes.

Conclusões

Os resultados apresentados nos questionários evidenciam que a Biblioteca Humana responde aos objetivos que lhe estão associados, revelando ser uma estratégia capaz de promover a interculturalidade e proporcionar novas formas de inclusão dos imigrantes na cidade de Braga. Esta metodologia é eficiente na promoção do reconhecimento mútuo, na desconstrução de certos preconceitos e da estigmatização através da promoção do diálogo intercultural expandindo o conhecimento sobre novas culturas entre os participantes: leitores e livros. As premissas referidas por Little et al. (2011) são correspondidas pela Biblioteca Humana, sendo estas:

“Mais informação sobre o outro grupo resulta numa “aproximação” cognitiva a este grupo”

“Como resultado do contacto pessoal, a tensão negativa relativa ao outro grupo diminui”

“A empatia direcionada ao outro grupo é fortalecida” (p.16).

Ao analisar-se as respostas dos adultos e dos jovens, nomeadamente dos participantes na atividade realizada na escola, percebe-se uma maior reflexão dos jovens e maior abertura. Nas suas reflexões evidenciam a perspetiva de um novo ponto de vista relativamente aos imigrantes e também a forma de se ver a si próprio e o mundo em que vivem. Embora não descartando a relevância da atividade para o público adulto, pode-se afirmar que os jovens são um público alvo que deve ser privilegiado na implementação desta atividade, pois esta possibilita um desenvolvimento cognitivo de forma natural através da reflexão dos mesmos sobre os seus próprios (pre)conceitos, comportando a importância de uma mentalidade intercultural.

Os resultados evidenciam um impacto positivo a nível afetivo e cognitivo referido pelos leitores e pelos livros. Importa, no entanto, salvaguardar que estes resultados se referem a uma avaliação imediata após a realização da atividade, pelo que se torna fundamental a avaliação do impacto da mesma a médio

e longo prazo. Outro aspeto a sublinhar é o carácter interpessoal da atividade e o seu alcance limitado em cada sessão de implementação da mesma, ou seja, um número relativamente reduzido de participantes, pelo que o maior alcance da mesma supõe a continuidade em diferentes contextos e a sistematicidade da mesma com livros diferentes.

O impacto positivo referido leva a concluir que a mediação enquanto meio para promover a interculturalidade, ao fomentar a comunicação entre diferentes culturas e promover o reconhecimento mútuo colabora na reconstrução de um caminho que não se pode deixar deteriorar, atendendo a processos contínuos e não esporádicos, apostando em ações sistemáticas desenvolvidas em diferentes contextos, construindo uma cultura de participação e mediação. As pontes que nos ligam enquanto seres humanos, construídas através dos processos de comunicação nos levam para um caminho que não persiste em focar nos problemas, mas sim nas soluções, nos pontos em comum e nas diferenças a serem celebradas, servindo como um veículo de esperança e potenciador que anuncia um presente mais próspero e um futuro em que as pessoas possam crescer umas com as outras. Este processo que se pode chamar de artístico caracteriza a Biblioteca Humana e define-a como um meio potenciador da inclusão, onde o reconhecimento que os imigrantes sentem ao fazerem parte não está circunscrito apenas a uma utilidade social, mas a um reconhecimento do seu lado mais humano, daquilo que são.

Referências

- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bush, R. A. & Folger, J. P. (1994). *The promise of mediation. Responding to conflict through empowerment and recognition*. Jossey-Bass Publishers.
- Candau, V. M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(118), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.
- Costa, P. M. (2015). O interculturalismo político e a integração dos imigrantes: o caso português/Political interculturalism and the integration of immigrants: the Portuguese case. *Política & Sociedade*, 14(30), 56.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Damázio, E. (2008). Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão*, 6(12), 63-86.

- Little, N., Nemutlu, G., Magic, J., & Molnár, B. (2011). Don't Judge a Book by Its Cover! The Living Library Organiser's Guide. Budapest, Hungary: Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/EYCB% 20Living% 20Library. Pdf](http://www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/EYCB%20Living%20Library.Pdf), Retrieved on August, 11, 2015. ISO 690.
- Padilla, B., & Ortiz, A. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios. *Revista interdisciplinar da mobilidade humana*, 20(39), 159-184.
- Plano Municipal para a Integração de Imigrantes do concelho de Braga. (2015-2017). Município de Braga.
- PORDATA (2019). População estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal. Acedido em: <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>, visitado em 05/05/2021.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Silva, A. M. C., & Carvalho, M. L. (2015). Territórios, Interculturalidade e Mediação: entre redes e nós. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, (8), 048-052.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.

Financiamento

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020.

POSFÁCIO

A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL: A COMUNIDADE COMO CONTEXTO E SUPORTE FRENTE AO DESAFIO DE EDIFICAR PONTES ENTRE MARGENS ASSIMÉTRICAS E SUSCETÍVEIS DE EROÇÃO

Rosa Madeira

Universidade de Aveiro
rmadeira@ua.pt

Breve Introdução

Nas últimas páginas deste livro, não poderíamos deixar de expressar algumas inquietações que acompanham a nossa procura de aprofundar o conhecimento sobre a Mediação Intercultural, enquanto prática profissional e enquanto política pública em territórios onde a intensificação da mobilidade e da diversificação sociocultural da população põem a descoberto a persistência de atitudes de discriminação e a desigualdade social que dificultam a integração de não nacionais e de minorias étnicas.

Identificamos algumas condições que, a nosso ver, deveriam merecer especial consideração na capacitação dos agentes sociais a quem é atribuída a função de promover ou restaurar a comunicação face a uma situação problema cuja resolução requer a colaboração entre partes desigualmente posicionadas.

É neste contexto que propomos a metáfora da eclusa para representar a Mediação Intercultural Comunitária, enquanto modo de atenuar a assimetria e a fragilidade das margens onde se pretende edificar o processo de Mediação Intercultural, a Ponte, como espaço de circulação bidirecional e lugar de encontros im-

prováveis entre diferentes que se reconheçam como iguais, pela sua condição de Cidadania.

Alicerçar pontes entre e sobre que margens?

Vivemos tempos em que a simultaneidade das crises - sanitária, económica e social - veio pôr a descoberto as tendências de agravamento das desigualdades sociais e da trivialização do sofrimento de todos aqueles que não têm condições para afirmar uma identidade positiva, pela sua condição de minoria. Minorias que ao serem categorizadas como "diferentes" veem limitado o seu acesso às oportunidades sociais oferecidas à sociedade maioritária.

O aumento da intolerância social face a comportamentos e a disposições de ação de alguns grupos minoritários tem sido acompanhada do aumento da tolerância social a discursos permeados de preconceitos e de sentimentos de rejeição, que alimentam ambientes e atitudes de hostilidade.

A estes fatores, junta-se o baixo nível de exigência social de atitudes de reconhecimento, de afirmação e de reivindicação de mínimos éticos estabelecidos como direitos humanos, o que contribui para a naturalização de formas de tratamento social discriminatório dos grupos minoritários, do ponto de vista numérico e de poder.

Neste contexto, a possibilidade de diálogo e de uma convivência genuinamente intercultural precisa de ser refletida e reclamada como um investimento coletivo a conseguir ao abrigo das políticas públicas e pela participação num espaço público reimaginado como lugar de encontros improváveis entre pessoas e grupos capazes de reconhecer-se, recíproca e simetricamente, como iguais, na dignidade da sua condição humana e na diversidade das suas disposições.

É em resposta aos desafios que este investimento comporta que entendemos a adesão das instituições de ensino superior ao compromisso de participar no aprofundamento do conhecimento sobre Mediação Intercultural e de participar na sua difusão e implementação local e em âmbitos específicos (saúde, educação, ação social, etc..) enquanto política pública que é promovida, desde há alguns anos, pelo Alto Comissariado para as Migrações.

Tal como é esclarecido no Prefácio, o desenvolvimento da RESMI - Rede de Ensino Superior de Mediação Intercultural - tem contribuído para a reflexão e para a mobilização de recursos de conhecimento para a análise e melhoria das condições de implementação desta política no âmbito do território, da saúde e da educação.

Considerando que a prática da Mediação Intercultural pressupõe um saber-fazer-em-contexto, a formação dos seus agentes não pode ser investida e facilitada estritamente numa lógica de aplicação técnica do conhecimento sobre como comunicar em situações de conflitualidade latente ou manifesta, sem os capacitar para analisar as condições de um "terreno" que, como sabemos, é acidentado e pode estar armadilhado por processos psicossociais da exclusão. A comunicação, nestas circunstâncias excepcionais, precisa precaver o efeito dos estereótipos e dos preconceitos sobre as interações entre o mediador e entre grupos que muito frequentemente não se sentem legitimados como parte de um processo que deve assegurar que "todos ganhem", face a uma situação de impasse, bloqueio ou disputa de razão.

Não é possível traduzir como problema técnico uma situação que exija a problematização da desigualdade nas relações de poder. A formação dos Mediadores Interculturais requer, assim, que se reconheça que nenhuma Ponte pode ser construída unilateralmente ou dispensar o cálculo sobre como equilibrar o esforço de convergência entre margens assimétricas, considerando que os atores em cena, no processo de mediação intercultural, mesmo de carácter preventivo, devem ter em conta a distância social, que pode ser abissal, entre interlocutores que pertencem a redes de relacionamento social exclusivos e excludentes, que transportam memórias, individuais e coletivas, de sujeição a formas de tratamento desigual e discriminatório.

Para que cada parte e todas as partes envolvidas se sintam formal e informalmente legitimadas como tal, é preciso mais do que a autoafirmação do Mediador como terceira parte disposta a colaborar na construção de soluções de forma a que não haja vencedores nem vencidos. Os Mediadores precisam de ter legitimada a sua própria posição, através do reconhecimento e empoderamento, pela Comunidade mais ampla residente no território, como voz que reclama direitos humanos, a que correspondem deveres assegurados por relações funcionais dos diversos sistemas de prestação de serviço com as pessoas, a quem se reconhece a condição de Cidadãos.

Pode a construção de Pontes dispensar alicerces?

A tarefa de construção de pontes que é esperada dos Mediadores Interculturais precisa ganhar um âmbito comunitário, para que estes possam dialogar com as instâncias em presença, no pressuposto de que as "rotinas repousantes" dos serviços e dos seus agentes sejam parte do problema a analisar e resolver no processo de mediação.

Sem uma visão crítica e politicamente informada e legitimada pelas instâncias locais, a quem cabe lidar com a eventual inércia das estruturas diante das relações que oprimem os que são definidos como “outros”, “diferentes” e/ou que estejam privados da possibilidade de reclamar o estatuto de parte, será o Mediador a ter que assumir a desproporcionalidade do esforço nesta construção, numa interação que se pressupõe como recíproca e simétrica.

É no contexto da Mediação Intercultural comunitária que se podem forjar as condições de um pensamento de alternativas que facilitem encontros improváveis indispensáveis à gestação de formas de convivência genuína; convivência na qual os cidadãos mais fragilizados pela discriminação e desigualdade social possam traduzir e ver reconhecidos os saberes que viabilizam as lutas subalternas, na sua condição de sujeitos de direitos que tarda a ser plenamente reconhecida.

Estas são questões que nos acompanham, inquietam e mobilizam como participantes na RESMI, esta teia viva de interação entre pares, comprometidos com a implementação e consolidação da Mediação Intercultural enquanto praxis e enquanto medida de política pública que visa facilitar a integração dos grupos identificados pela pertença nacional ou étnico-cultural minoritária, de modo a prevenir que a desigualdade e a diferença possam constringer o exercício dos seus direitos.

Sendo a Ponte a representação mais comum a que nos socorremos para nos referirmos à prática de Mediação Intercultural, pensamos que, numa sociedade desigualmente estruturada como aquela em que vivemos, devemos refletir sobre a importância de recuarmos um passo na previsão de recursos de formação, no sentido de preparar pontos de ancoragem nas margens onde queremos ou tentamos erigir estas pontes.

Propomos, assim, que a formação contemple tempos para pensarmos criticamente na comunicação como um rio acidentado, em que a Mediação Intercultural Comunitária possa constituir uma comporta, que proteja os próprios mediadores e a parte mais frágil do conflito, para o qual se procura uma solução colaborativa entre as partes e que as proteja também do impacto dos processos psicossociais de exclusão e das percepções e memórias, às vezes recíprocas e negativas, que condicionam o processo de mediação.

A experiência de refletir e ensaiar tentativas de equilibrar não só a comunicação, mas as condições de comunicabilidade e de convivência intercultural, partilhada por múltiplos e diversos atores e instâncias da comunidade, como propõe a Mediação Intercultural Comunitária, terá, assim, mais possibilidades de mobilizar ativamente

as disposições de ação de atores sociais para a transformação das relações de convivência numa perspectiva intercultural.

Pensar na Mediação Intercultural implica, para nós, a coragem de apostar na implementação de uma cultura, através da praxis que encontra respaldo e enquadramento numa política pública, onde o lugar e o significado do conflito precisam de ser reconhecidos também pelo seu potencial transformador.

Num tempo em que a inclusão e a exclusão surgem como pares opostos e complementares, importa problematizar e afirmar a incompletude da Sociedade que imaginamos como corpo social homogéneo, tecido por laços de solidariedade entre indivíduos cuja condição de sujeito de direitos é reciprocamente reconhecida e reclamada, por referência a uma ordem jurídica que é proclamada como universal.

Como adverte o poeta, “Caminheiro não há caminho, o caminho faz-se a caminhar”.

