

**CONSTRUINDO TRADUÇÕES E INTERCULTURALIDADE ENTRE MARGENS
CULTURAIS DISTINTAS: A MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA COMO
SOCIOANTROPOLOGIA APLICADA AO ENSINO E À APRENDIZAGEM**

***Building translations and interculturality between distinct cultural margins:
sociopedagogical mediation as socioanthropology applied to teaching
and learning***

***Construyendo traducciones e interculturalidad entre distintos márgenes
culturales: la mediación sociopedagógica como socioantropología
aplicada a la enseñanza y el aprendizaje***

Ricardo Vieira

Agregado em Antropologia da Educação, ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPL

E-mail: ricardo.vieira@ipleiria.pt

Ana Maria Vieira

Doutora em Educação, ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPL

E-mail: ana.vieira@ipleiria.pt

José Carlos Marques

Agregado em Sociologia, ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPL

E-mail: jose.marques@ipleiria.pt

Áltera, João Pessoa, Número 17, 2024, e01706, p. 1-24.

ISSN 2447-9837



RESUMO:

Ensinar e aprender implicam uma comunicação intercultural, uma comunicação entre diferentes. O insucesso decorre, muitas vezes, da não contextualização e da não tradução entre margens culturais, da ausência de uma mediação intercultural e sociopedagógica que permita que a novidade faça sentido para os aprendentes. A aprendizagem implica uma mediação intercultural ou mesmo intrapessoal, materializável numa mediação sociopedagógica a partir das margens culturais donde provêm os educadores e os educandos, tornando cada self menos monocultural e, pelo contrário, mais completo e mestiço de si e dos outros. Por isso, mais intercultural. No âmbito deste argumento, este texto pretende apontar reflexões e modelos de ação para a construção de pedagogias mediadoras e interculturais como socioantropologias aplicadas à educação, seja esta escolar ou não escolar, ilustrados com contextos portugueses particularmente ligados à integração de imigrantes na sociedade portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE:

Mediação intercultural. Mediação sociopedagógica. Tradução. Interculturalidade.

ABSTRACT:

Teaching and learning imply intercultural communication, communication between different people. Failure often stems from the non-contextualization of non-translation between cultural margins, the absence of an intercultural and socio-pedagogical mediation that allows the novelty to make sense for learners. Learning implies an intercultural or even intrapersonal mediation, materialized in a socio-pedagogical mediation from the cultural margins from which educators and students come, making each self less monocultural and, on the contrary, more complete and mestizo of itself and others. So, more intercultural. Within the scope of this argument, this text intends to point out reflections and action models for the construction of mediating and intercultural pedagogies as socio-anthropologies applied to education, be it school or non-school, illustrated with Portuguese contexts particularly linked to the integration of immigrants in Portuguese society.

KEYWORDS:

Intercultural mediation. Socio-pedagogical mediation. Translation. Interculturality.



RESUMEN:

Enseñar y aprender implica comunicación intercultural, comunicación entre diferentes personas. El fracaso muchas veces proviene de la no contextualización de la no traducción entre márgenes culturales, la ausencia de una mediación intercultural y socio pedagógica que permita que la novedad cobre sentido para los educandos. El aprendizaje implica una mediación intercultural o incluso intrapersonal, materializada en una mediación sociopedagógica desde los márgenes culturales de donde provienen educadores y educandos, haciéndose cada uno menos monocultural y, por el contrario, más completo y mestizo de sí mismo y de los demás. Entonces más intercultural. En el marco de esta argumentación, este texto pretende señalar reflexiones y modelos de acción para la construcción de pedagogías mediadoras e interculturales como socioantropologías aplicadas a la educación, sea escolar o no escolar, ilustrada con contextos portugueses particularmente vinculados a la integración. de los inmigrantes en la sociedad portuguesa.

PALABRAS CLAVE:

Mediación intercultural. Mediación sociopedagógica. Traducción. Interculturalidad.



ESCOLA, EDUCAÇÃO E MEDIAÇÕES CULTURAIS

O ideário português da construção de uma escola “para todos” tornou as escolas contemporâneas bem mais diversas culturalmente que, por exemplo, há três décadas atrás. Esta perspetiva passou a exigir outro tipo de respostas, com vista a uma inclusão social mais ampla que a questão das Necessidades Educativas Especiais (Vieira, 2013; Vieira, R.; Vieira, A., 2017; Peres, 2002).

A escola, tornada obrigatória na grande maioria dos sistemas de ensino ocidentais, acolhe, assim, e durante vários anos, as crianças e os jovens de grupos culturais e classes etárias diversos, para além do sexo, da condição social, origem étnica e/ou religiosa. Neste sentido, a escola, mais do que qualquer outra instituição social, recebe, hoje, num mesmo espaço social, todas as diversidades sociais e culturais da sociedade global.

Nesse espaço social (Sanches, 2009), cruzam-se muitas das questões que hoje emergem nas sociedades de modernidade tardia, das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões da cidadania e da participação ativa dos sujeitos, da integração à inclusão e à exclusão social, da indisciplina à violência, da coexistência das diversidades até a (re)construção das identidades pessoais e culturais (Vieira, 2009a, 2009b, 2014; Jares, 2007). Estas escolas são cada vez mais complexas e multiculturais (Vieira, 2013), e, por isso mesmo, torna-se inevitável repensar o papel do Estado e das instituições educativas no ensinar a aprender a viver juntos (Caride, 2016; Jares, 2007; Peres, 2010; Touraine, 1998).

Mas esta questão da multiculturalidade educativa ultrapassa a especificidade do mundo escolar, pois inclui também a família, o jogo, a rua e a brincadeira (Vieira, R. *et al.*, 2021), a comunidade, outras instituições educativas, socioculturais e de construção da cidadania, tais como os Atividades de Tempos Livres (ATL), as associações culturais e desportivas, a religião, os centros de acolhimento, os escuteiros, os bombeiros, etc. Contudo, por uma questão de espaço e de foco, a análise centra-se, neste texto, mais particularmente nas potencialidades das mediações sociais, culturais, interculturais, de conflitos, etc., nos territórios educativos escolares.

Vivemos num

[...] mundo em que as migrações são um fenómeno global, em que os grupos minoritários reclamam o direito à diferença, mas que, ao mesmo tempo, sofre das maleitas da homogeneização. As sociedades estão, hoje, confrontadas com novos desafios e problemas provocados, em boa medida, por aquilo que se designa por globalização. Acelerador das migrações humanas, a globalização acentua a necessidade de se aprofundar a reflexão socioantropológica em torno das questões étnico-culturais. É imperioso repensar o papel da Sociedade, do Estado e das instituições educativas e a ação dos educadores e dos professores neste contexto económico, social



e político mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a identidade e a diversidade (Peres, 2002, p. 4).

Importa construir pontes e travessias e ligar mais a educação às sociedades e culturas (Vieira, R.; Vieira, A., 2017). Efetivamente, a escola é também um espaço social (Sanches, 2009) e educativo. Como tal, sempre foi um espaço e um tempo de encontros e desencontros de pessoas, culturas, saberes, credos, representações sociais, etc. (Vieira, 1992). Além disso,

[...] sem educação não há cidadão e a cidadania global não se constrói discriminando os grupos sociais subalternizados, violando os direitos políticos e civis, económicos e sociais, ambientais, todos eles interdependentes e a necessitarem de políticas que os legitimem (Peres, 2002, p. 4).

A escola tornou-se, portanto, um microcosmos da sociedade (Vieira, 2013) – de uma sociedade cada vez mais multicultural. E a educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser para todos, tem de constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes (Forquin, 1992; Silva, 2007).

IMIGRANTES EM PORTUGAL E POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO

A presença de imigrantes em Portugal é uma realidade secular que, a partir de meados da década de 1980, começou a registar uma fase de maior desenvolvimento com a formação de comunidades imigrantes de várias dimensões e composições. Apesar desta evolução positiva, o número de estrangeiros residentes em Portugal manteve-se, até ao final do século XX, em níveis baixos e composto maioritariamente por cidadãos de países com os quais Portugal mantinha fortes relações históricas, económicas e culturais (Baganha; Marques; Góis, 2003).

Nos últimos vinte anos, a evolução da população estrangeira é marcada por um crescimento contínuo até 2009, seguido de um decréscimo até 2015, fruto do período de crise económica e financeira vivido pelo país. Após esta última data, a população estrangeira residente no país aumenta consideravelmente, passando de meio milhar em 2019. Entre 2000 e 2020, a população estrangeira em Portugal mais do que triplicará, passando de 207.587 em 2000 para 661.607 em 2020 (Góis; Marques, 2018).

O considerável aumento da população estrangeira tem sido acompanhado por uma significativa mudança nas origens nacionais dos residentes estrangeiros no país. Além do fluxo migratório tradicional proveniente da Europa Ocidental e/ou dos países de língua portuguesa, o país também regista atualmente a presença de cida-



dãos oriundos de outras regiões geográficas, como da Europa de Leste ou da Ásia. Assim, verifica-se uma diversificação da população estrangeira residente no território nacional. Se, em 2000, sete nacionalidades eram responsáveis por 70% do total da população estrangeira, em 2020 terá de se somar onze nacionalidades para atingir uma proporção semelhante. Às nacionalidades com presença mais antiga em Portugal (Cabo Verde, Brasil, Angola, Guiné e Reino Unido), juntam-se nacionalidades com presença relativamente recente (como Ucrânia, China, Índia, Nepal e Roménia), contribuindo para uma maior heterogeneidade da população estrangeira em Portugal (Góis; Marques, 2018).

A presença de diferentes grupos de imigrantes tornou a sociedade portuguesa cada vez mais multicultural e levou à necessidade de lidar, a nível social e político, com a integração de grupos heterogéneos. Com o aumento da imigração nas últimas décadas e a sua extensão a praticamente todas as regiões do país, sobretudo a partir do ano 2000, tornou-se necessário desenhar medidas dirigidas não só às principais cidades de concentração de imigrantes, mas também àquelas regiões onde, de forma cada vez mais visível, se foram instalando importantes contingentes de imigrantes.

Conforme mencionado anteriormente, o país tem experimentado fluxos de entrada diversos, o que tem requerido maior flexibilidade nas políticas dirigidas à integração dos imigrantes. A integração dos imigrantes em cada um dos sistemas sociais, como o sistema educativo ou económico, geralmente não é uniforme, e diferentes graus de integração podem desenvolver-se dentro de cada sistema social. Por exemplo, o grau de integração no sistema económico pode diferir daquele que ocorre no sistema político do país de residência.

Assim, as características e os projetos migratórios dos diferentes grupos de imigrantes influenciam tanto as expectativas dos próprios imigrantes de permanecerem e se integrarem na sociedade de acolhimento como as políticas que podem ser desenvolvidas para promover a sua integração (Arvanitis; Kameas, 2014). Apesar das diferentes expectativas dos imigrantes e da sua natureza em constante mudança, o Estado costuma desenvolver um conjunto de políticas que visam a integração dos imigrantes em diferentes dimensões da vida em sociedade (economia, educação, política, etc.), independentemente dos seus projetos migratórios e da sua intenção de permanência no país (para uma análise de algumas destas políticas, veja-se Costa, 2016).

Apesar da boa classificação do país nos principais indicadores de integração estrutural (cf. Huddleston *et al.*, 2015), é reconhecido que a inclusão dos imigrantes pode beneficiar com a implementação de medidas que fomentem a ampliação das práticas de integração intercultural; práticas interculturais que, “ao mesmo tempo que reco-



nhecem a diversidade, também colocam a ênfase no que é comum, nas necessidades universais de todos os seres humanos, nos interesses partilhados [...] em que nos identificamos uns com os outros em toda a nossa diversidade” (Castro, 2018, p. 66).

A entrada de grandes contingentes de imigrantes em Portugal originou, em consequência, escolas públicas cada vez mais multiculturais e reflexões sobre as políticas educativas mais capazes de construir uma verdadeira inclusão social na escola que se quer para todos.

CONSTRUINDO TRADUÇÕES ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E SOCIOPEDAGÓGICA

Uma das estratégias para aprofundar as práticas interculturais é a mediação em contextos multiculturais, ou seja, o desenvolvimento da mediação intercultural, que pode ser caracterizada como

[...] uma modalidade de intervenção de terceiros, em situações de multiculturalidade significativa, orientada para o reconhecimento do outro e a aproximação das partes, a comunicação e o entendimento mútuos, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação dos conflitos e a adequação institucional, entre grupos sociais ou atores institucionais (Giménez, 2010, p. 67).

Mas se é bem corrente remeter o conceito de mediação para técnicas de resolução/gestão de conflitos, descurando a matriz cultural que alimenta os interesses das pessoas e grupos em interação, a verdade é que a mediação intercultural tem uma autonomia própria e busca, antes de mais, a (re)construção de pessoas, grupos e comunidades mais interculturais, capazes de cruzar identificações e de incluir os outros, ou parte dos outros, em si.

Para além da resolução, importa pensar, também, na prevenção e na transformação com base em processos de interpretação e tradução cultural. E qualquer tradução implica um vai e vem entre sentidos de diferentes margens linguístico-culturais. Numa primeira abordagem, podemos dizer que mediar é traduzir, no sentido antropológico. A mediação é, assim, uma estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais (Vieira, R.; Vieira, A., 2017).

Em boa verdade, “os sujeitos ou protagonistas do conflito são pessoas com bagagens culturais e experienciais únicas que, refletindo sobre as suas vidas, participam na construção ou reconstrução de si próprios, dos outros, das suas relações e do contexto que as rodeia” (Torremorell, 2008, p. 86), bem como participam, em consequência, na construção de uma cultura de mediação. Assim, a mediação inter-



cultural procura, essencialmente, “equidade e compromisso informado, superando a violência, e a exclusão integrada num amplo movimento personalizador de coesão social” (Torremorell, 2008, p. 85).

A perspetiva da mediação intercultural procura, antes de mais, essencialmente através da escuta ativa, uma escuta com o coração, que pretende ser mais que o simples ouvir, mas também da observação e de outras formas de recolha de dados socioantropológicos, uma compreensão das racionalidades dos sujeitos, grupos e culturas, o que implica uma interpretação cultural, uma comunicação bilateral e uma tradução cultural (Camilleri; Cohen-Emerique, 1989; Geertz, 1989).

A mediação intercultural, acionada quer por profissionais da área, quer por antropólogos, sociólogos, trabalhadores sociais, educadores sociais e outros técnicos de animação e desenvolvimento comunitário não significa, porém, optar por uma função política e formatadora/colonizadora/uniformizadora. Bem pelo contrário, refere-se, essencialmente, à tradução de interesses das partes numa interação dinâmica e por vontade dos implicados.

Trata-se, assim, de interpretar diatopicamente (Santos, 1997), ou mesmo multitopicamente (Vieira, 2013), de traduzir e mediar valores culturais e organizações e estruturas sociais. O interventor social surge, nesta linha, como um mediador entre migrantes, ou outros grupos socialmente diferenciados, e as mais diversas instituições públicas e privadas, com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos em causa, buscando sempre potenciar ao máximo a autonomia desses grupos e/ou pessoas (Losso, 2009). É neste sentido que a mediação surge como um processo de valorização da condição humana potenciadora de construção de mudanças mediadas entre os interesses e as partes envolvidas (Vieira, A.; Vieira, R., 2016).

Dada essa função mediadora, fica claro que o trabalho do tradutor também é de natureza mediadora. O tradutor coloca-se entre duas partes (neste caso, o leitor e o escritor e suas respectivas culturas) e tenta criar um espaço de entendimento entre elas (Liddicoat, 2016). Conforme reconhecido por Liddicoat,

Quando os textos são considerados como produtos culturalmente incorporados que precisam ser rearticulados para outros culturalmente diversos por meio do ato de tradução, a ideia de mediação na tradução torna-se um conceito particularmente poderoso dentro do enquadramento da tradução como uma construção de significados (Liddicoat, 2016, p. 2, tradução nossa).

Por isso, é preciso saber interpretar culturas (Geertz, 1989), traduzi-las bilateralmente e buscar pontos de entendimento, o que seria o resultado de um processo de mediação intercultural. E tal não é fácil, como veremos. Pensando particularmente sobre o trabalho educativo/social com imigrantes, com vista à sua integração (assun-



to bastante estudado, mas, quiçá, numa forma demasiadamente unilateral e reivindicadora da construção de competências de quem é acolhido, para que este se sinta membro da sociedade de acolhimento), importa agora refletir como tal processo é bem mais complexo.

Na interação entre sujeitos e grupos acolhidos e sujeitos e grupos que acolhem, não há apenas uma cultura do imigrante face à cultura que acolhe – tantas vezes, e erradamente, consideradas homogêneas e monolíticas. Convém romper com algum senso comum que vê o imigrado como representante da cultura do seu país e/ou da sua comunidade original. Efetivamente, como nos recorda Denys Cuhe (1999, p. 156), “a chamada cultura dos ‘imigrados’ é, portanto, na realidade, uma cultura definida pelos outros, em função dos interesses dos outros, a partir de critérios etnocentristas”. Em boa verdade, não podemos considerar um quadro único das culturas dos imigrados. Essas culturas são plurais, complexas e dinâmicas, levando a metamorfoses identitárias de cada sujeito, conforme a sua trajetória social e história de vida.

Mas há também que ter em conta a cultura do profissional, seja ele antropólogo, sociólogo, mediador, educador social, assistente social, animador, ou um outro profissional social, numa perspetiva mais alargada dos profissionais da ajuda, com seus modos de pensar, valores, ideologias, técnicas profissionais de análise, interpretação e gestão/resolução que não são culturalmente neutros, pelo que vão também influenciar a tradução cultural presente no processo de mediação pró-integração.

Efetivamente, a tradução e a interpretação culturais são passíveis de se tornarem arbitrárias e carregadas de subjetividade, se não tiverem em conta que pessoas culturalmente diferentes valorizam e fazem interpretações diversas das mesmas ações culturais. Por outro lado, aquilo que é interiorizado como importante varia de acordo com as sociedades e as pessoas envolvidas no processo de encontro cultural. Daí poderem resultar choques de cultura que não têm a ver propriamente com personalidades vincadas e conflitos individuais, como certo psicologismo tem veiculado. De facto, as pessoas pensam e agem de acordo com as suas grelhas culturais (Cohen-Emerique, 1989) de interpretação, que urge interpretar e traduzir devidamente para que o processo de mediação não resulte numa subserviência à postura dominante ou, o que é o simétrico contrário, para que a integração não seja uma imposição de normas fixas e monoculturais para os imigrantes que chegam.

Falar de mediação intercultural é admitir que terá de haver transformações das partes envolvidas, em termos de atitudes, comportamentos, representações e ações, por forma a se encontrarem plataformas de entendimento que não são pontos aritméticos fixos, mas, antes, terceiros lugares móveis, consoante as temáticas



e acordos em discussão. Mas este processo não é linear e nem sempre tem finais de história felizes, tal como nos filmes românticos. Os choques de cultura e os choques interpessoais, que não deixam de ser, também, choques culturais, estão sempre eminentes como hipótese presente e futura. Por isso é importante refletir sobre os choques de cultura presentes na própria interação pessoal. Eles dependem dos indivíduos que interagem, cada um com a sua história de vida, daí resultando ora processos de interação de forma mais dialogante, intercultural, mediadora, criadora e transformadora, ora, pelo contrário, mais acentuadores e vinculadores de fronteiras pessoais e sociais que se transformam em etnoculturais e, por isso, mais monoculturais (Barth, 2004).

Ao interpretarmos uma cultura diferente a partir dos nossos códigos, exemplo perfeito do etnocentrismo, estamos a usar a língua apenas do ponto de vista meramente instrumental para comunicar, e como se as palavras tivessem um mesmo significado cultural para quem interage. De facto, pode-se falar a mesma língua sem perfeita compreensão, porque as referências simbólicas não são as mesmas, e cada palavra pode ter significados diferentes nas realidades culturais de cada sujeito implicado. Se o antropólogo ou um interventor social e educativo não estiver atento a estas diferenças de significados culturais, ele acaba por, sem consciência de tal, estar a ser etnocêntrico e não multiparcial (Torremorell, 2008) para captar empaticamente os sentidos de cada uma das partes envolvidas, promovendo uma efetiva tradução cultural e uma real mediação intercultural.

Trata-se, no fundo, de buscar entendimentos multitópicos (Vieira, 2013) em situações variadas entre interlocutores que não partilham a mesma cultura, ou, recorrendo a Camilleri e Cohen-Emerique (1989), de como construir algo comum a partir da alteridade, da diferença entre imigrantes e sociedade de acolhimento, buscando a valorização e não o esvaziamento ou o *deficit* cultural.

No caso do imigrante, este procura construir o seu novo *eu*, situado entre a cultura de origem e a cultura de chegada, separando esses dois mundos, conciliando-os ou construindo uma terceira dimensão identitária, procurando a via mais segura do ponto de vista ontológico (Camilleri; Cohen-Emerique, 1989; Serres, 1993). Falamos, portanto, da complexa questão das estratégias que os sujeitos adotam para gerir os múltiplos contextos culturais de uma forma que aqueles entendem menos invasiva na edificação permanente da sua identidade pessoal e social, de modo a evitar a crise identitária à qual estão particularmente sujeitos na situação de processo migratório.

A gestão das identidades apresenta-se como um terreno dilemático e conflituoso, de negociação incessante entre as condições objetivas e subjetivas. O conceito de estratégia identitária indica que o indivíduo possui margem de manobra para se



(re)inventar diferente (Camilleri *et al.*, 1990). É através destas estratégias que a identidade se constrói ao longo da vida, ainda que nem sempre estas sejam utilizadas de forma consciente. As reconfigurações identitárias vão depender, assim, dos lugares estruturais e das possibilidades de agenciamento que neles vão encontrar (Vieira; Marques; Margarido, 2013).

IMIGRANTES, TRADUÇÕES E MEDIAÇÕES: UMA SOCIOANTROPOLOGIA¹ APLICADA À INTERCULTURALIDADE

Num mundo cada vez mais multicultural e acelerado pela mundialização da cultura, não é fácil a convivência (Jares, 2007), nem é possível considerar já as identidades pessoais, sociais e culturais do ponto de vista essencialista e remetendo para pertenças únicas. As identidades contemporâneas, salvo algumas referentes a sociedades mais tradicionais, resultam de uma mescla de interações socioculturais e constroem-se a partir de múltiplas pertenças e identificações (Vieira, 2014) que constituem o eu e/ou o nós plural (Lahire, 2002) – o que não significa um somatório ou um todo divisível em partes, metades, terços, etc., como nos recorda Maalouf (1999). Esta perspectiva não é, por vezes, fácil de compreender e está muito de longe de enformar o ponto de vista do senso comum. Efetivamente, também é verdade que nem sempre estas múltiplas pertenças jogam num todo harmonioso, o que definiria o eu intercultural, mas, muitas vezes, geram ambivalências e perspectivas excludentes entre as várias esferas socioculturais atravessadas ou vivenciadas por cada sujeito.

Para Cohen-Emerique (1989), descortinando a partir das bases teóricas da identidade de Camilleri e Cohen-Emerique (1989), há elementos e valores culturais que podem mudar e ser geridos com relativa facilidade na interação com os outros. De acordo com os mesmos autores, parece, contudo, manter-se um “núcleo duro” mais estável, menos modificável e negociável nas relações interpessoais, ao longo do tempo, como é teoricamente mais visível nas relações das sociedades e culturas hegemónicas com as designadas minorias étnicas.

Perante esses posicionamentos, por vezes extremos, não é fácil construir mediações interculturais que formem terceiras culturas e terceiros instruídos (Serres, 1993), resultantes de uma influência recíproca, dando origem a pessoas e grupos

¹ Usamos o conceito de socioantropologia e não apenas de antropologia ou de sociologia, uma vez que os autores habitam esses espaços de interação quebrando fronteiras, por vezes artificiais (na contemporaneidade), entre domínios clássicos autónomos, mas irmãos no nascimento e no desenvolvimento dos seus campos e metodologias. Por outro lado, as mediações interculturais, sociais e socioculturais têm na base preocupações sociológicas e antropológicas de análise das dinâmicas entre pessoas, sujeitos, agentes e estruturas.



mais interculturais. Na verdade, por detrás de uma pretensa mediação intercultural entre estes grupos, o que ocorre é, muitas vezes, um assimilacionismo disfarçado e um integracionismo monocultural paternalista que sonha com a transformação das minorias para comungarem dos mesmos valores da cultura dominante.

Contudo, a resistência cultural das minorias é estratégica e defensora de pontos de vistas que normalmente não encontram tradução cultural na sociedade maioritária, pelo que são olhadas, estigmatizadas e classificadas de “não cultura”, pela ausência de uma hermenêutica diatópica (Santos, 1997), ou mesmo multitópica, porque as relações interpessoais não são apenas binárias (Vieira, 2013). As relações interpessoais são um processo complexo e não se resumem à interação entre dois elementos, tipo A e B, como se de dois extremos de um segmento de reta se tratasse e em que cada um dos pontos, A e B, teria de compreender o ponto de vista do outro para haver efetivamente entendimento e comunicação. Entre esses extremos, A e B, que corresponderiam a uma interação simples, porque binária, há uma multiplicidade de pontos correspondentes a outros posicionamentos e outros sujeitos eventualmente envolvidos na interação social; daí o recurso ao conceito de hermenêutica multitópica, para reforçar a necessidade de pensar para além de um ponto de vista e sua antítese ou, exclusivamente, numa integração feita com dois elementos: A e B.

A realidade social é bem mais complexa e implica múltiplas traduções, se quisermos construir uma sociedade onde seja possível vivermos juntos sendo diferentes. É nesta não tradução que poderemos buscar a compreensão de tensões e incomunicações resultantes, no fundo, de choques de cultura estigmatizados como conflitos, que dificilmente encontram espaços comuns de interculturalidade.

A esta capacidade de empreender traduções culturais, Cohen-Emerique (1989) chama competência intercultural, que, no fundo, é uma capacidade de comunicação e compreensão intercultural, seja com populações migrantes, seja com minorias étnicas que, por vezes, são ostracizadas e incompreendidas durante séculos, como é o caso dos ciganos em Portugal. Por isso, este autor sublinha que esta competência intercultural vai muito para além da aquisição de conhecimentos socioantropológicos sobre as populações migrantes e as culturas de origem dos imigrantes. Cohen-Emerique (1989) propõe, nesta linha, três processos fundamentais para lidar, comunicar e conviver com pessoas com identidades culturais diferenciadas: o descentramento, a aproximação ao outro e a negociação-mediação intercultural. Apesar de o autor defender a interligação destes três processos, é importante olharmos com alguma particularidade para cada um deles.



O DESCENTRAMENTO ANTROPOLÓGICO, MEDIAÇÕES E COMPREENSÃO DO “OUTRO”

O descentramento é um processo de distanciamento de si para tentar identificar e compreender os pontos de vista e as representações sociais do outro que nos surge como diferente. Trata-se de relativizar os pontos de vista do observador, do interventor e/ou do mediador. Este uso paradigmático da relatividade cultural está hoje distante do relativismo cultural da antropologia cultural americana dos anos 1920. Por isso, não se trata de tolerar o outro, de naturalizar o outro, nem de abandonar a própria identidade pessoal e social. Trata-se, antes de mais, de compreender que todas as culturas têm igual valor, apesar das suas diferenças. Todas as culturas estão adaptadas ao seu meio e a seus contextos socio-históricos e todas elas acabam por ser dinâmicas, na medida em que têm de se adaptar aos contextos emergentes. Deste modo, no descentramento em relação ao outro, a pessoa ou o interventor social continuam a ser quem são, mas não são educadores no sentido de doutrinadores para impor os seus próprios valores.

O descentramento, se não é fácil de definir, menos fácil é de operar, e não se aprende simplesmente lendo alguma literatura sobre a diversidade cultural no mundo contemporâneo. Tais leituras ajudam a compreender de que falamos quando falamos de descentramento e mesmo de tradução cultural, mas, em boa verdade, só se aprende no domínio empírico, na confrontação com os diferentes.

Quando somos muito diferentes na nossa identidade cultural, quando as atitudes e comportamentos da outra pessoa ou grupo (seja migrante ou autóctone) nos surgem como chocantes ou estranhos, o outro está jogando um papel revelador de nós mesmos, de espelho da nossa identidade. Quando choco com o outro e vivo incómodo e um mal-estar generalizados pelos múltiplos incidentes críticos (desajustes culturais) que caracterizam a relação intercultural, tenho a oportunidade de tomar consciência dos meus próprios prejuízos e estereótipos [...] e sinto-me conduzido a pressioná-lo para que seja como eu, exercendo uma violência simbólica nos terrenos desse ‘núcleo duro’, ‘zonas sensíveis’ da interação intercultural (estatuto da mulher em relação ao homem, educação liberal versus educação autoritária das crianças, religião ligada à vida privada ou pública, conceção individualista da pessoa e valor de grupo, de comunidade, de tempo e espaço... (AEP Desenvolupament Comunitari; Andalucía Acoge, 2008, p. 82-83, tradução nossa).

O processo de aproximação ao outro consiste em pôr-se no seu lugar, tentando fazer observações sobre o mundo a partir desse ponto de vista. É a partir desse ponto de vista que se pode melhorar a comunicação intercultural, que assenta num processo de tradução cultural bilateral. A informação sobre o outro, pessoal ou cultural, tal como o recurso a textos, notícias, conversas ou viagens, bem como cursos



de formação, sem dúvida que podem ser úteis, mas não são suficientes. Trata-se da interiorização de uma dimensão exterior no interior, o que implica aprender a escutar os silêncios, a tentar traduzir os gestos e as subtilizas das palavras e o sentido que elas têm para o outro.

A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E SOCIOPEDAGÓGICA: O INTERCULTURAL COMO TRADUÇÃO

Considerados, treinados e executados o descentramento e a aproximação ao ponto de vista do outro, torna-se mais fácil tratar de buscar encontros e negociações em torno de elementos culturais sensíveis e da identidade de uns e de outros. Quando a busca de terceiros lugares entre os lugares epistémicos de cada um dos envolvidos na interação social não se consegue pela tradução cultural sem tradutor externo, pela negociação sem terceiras pessoas a intervir, é comum falarmos da necessidade de negociação intercultural, recorrendo a um mediador. Procura-se, em todo o caso, buscar terrenos comuns sem perda da identidade e desses valores fundamentais de cada um dos envolvidos; terrenos que permitam construir intervenções adequadas e encontrar soluções mais satisfatórias para todos.

A filosofia que inspira esta abordagem aqui apresentada propõe que as partes tenham que ceder algo para poder ganhar, e isso comporta, para os serviços e os profissionais responsáveis de facilitar a integração da população imigrada e a convivência entre comunidades diversas, uma postura e uma capacidade de negociação caso a caso, situação a situação [...]. A mediação intercultural é um recurso para estabelecer ou recuperar esta possibilidade de negociação e encontro entre dois (AEP Desenvolupament Comunitari; Andalucía Acoge, 2008, p. 85, tradução nossa).

Quando se trata de buscar entendimentos, terceiras culturas (Serres, 1993), aspetos comuns de compreensão no contexto educativo, é comum usar-se o conceito de mediação sociopedagógica, que é, como referido, uma relação entre culturas (entre saberes, visões, cosmovisões, e entre representações sociais).

A intervenção educativa e social junto de imigrantes, na linha da complexidade apresentada anteriormente, não é, então, fácil de operar. Por um lado, os professores, educadores, interventores sociais, antropólogos, sociólogos, mediadores ou outros encontram dificuldades de comunicação com os sujeitos que pretendem ajudar/empoderar, desde logo por dificuldades linguísticas. Por outro lado, o tipo de abordagem interpessoal dos técnicos com os imigrantes assenta, também, em formas padronizadas que não fazem sentido para os imigrantes, se não houver a devida tradução linguística e dos sentidos vários das linguagens “silenciosas” (Hall, 1966).



Desde o primeiro momento, a distância sociocultural surge como uma barreira: para quem olhe, o outro é o estrangeiro, o diferente que choca, que tem um outro modo de se relacionar e que causa mal-estar. Esta barreira manifesta-se em exemplos vários. Pode até ocorrer que os próprios imigrantes não entendam a razão de ter de receber o apoio de um trabalhador social. Ao nível das gerações mais novas, no contexto socioeducativo, existem intervenções que, por vezes, geram revolta nos jovens, por não entenderem, verdadeiramente, a razão e os objetivos do interventor, muitas vezes porque são feitas sem a implicação da família e dos próprios jovens. As intervenções surgem sem negociação/mediação/implicação com os pais, e por isso descontextualizadas e sem sentido.

Este insucesso dos interventores deve muito, certamente, à falta de conhecimento das culturas das sociedades de onde são originários os imigrantes com quem aqueles trabalham. De facto, os imigrantes, quando chegam ao país de acolhimento, transportam o peso da cultura que lhes dá um *cultural mindset* que modela as representações dos papéis sociais, das regras de sociabilidade, sensibilidade, e da sua relação com o(s) espaço(s), corpo, tempo com o qual interpretam a estranheza dos sujeitos e da sociedade que fisicamente os acolhe. Por isso, a formação de professores, de educadores, de interventores/mediadores tem de passar também por um conhecimento profundo das culturas e identidades das sociedades donde provêm os imigrantes, a par de uma boa preparação hermenêutica e de tradução cultural com vista a uma inclusão social e a uma integração plural que não os obriguem a viver ambivalentemente nem a cortar, necessariamente, com a cultura de origem (Vieira, 2014).

É por isso que os saberes e as competências socioantropológicas e o reconhecimento identitário acabam por ser chave fundamental no processo de ajuda aos imigrantes. Neste sentido, Cohen-Emerique (1989) apresenta três tipos de filtros/obstáculos ao reconhecimento do outro. O primeiro é de ordem cognitiva e afetiva e diz respeito aos preconceitos, às pré-noções, às ideias negativas relativamente aos estrangeiros. O segundo tem a ver com os modelos e as representações que o profissional social tem de si e dos outros, ao nível, por exemplo, da família, dos papéis sociais masculinos e femininos, da educação das crianças, da religião e do que é para si uma boa integração social. Estas representações são simultaneamente pessoais, sociais e profissionais e são, na maioria das vezes, decalcadas de modelos monolíticos de integração.

Como nos lembra Geertz (1989, p. 178), continuamos a ouvir falar de “integração cultural como uma harmonia de significado, mudança cultural como instabilidade de significado e conflito cultural como uma incongruência de significado”, como se



estes conceitos – integração, conflito e mudança – fossem substâncias ou propriedades substanciais, tais como “a doçura é propriedade do açúcar” ou “a fragilidade é propriedade do vidro” (Geertz, 1989, p. 178). Nesta linha, Clifford Geertz afirma que

[...] a integração cultural não pode ser mais considerada como um fenómeno *sui generis*, fechado e apertado da vida comum do homem no mundo lógico próprio. [...] Os elementos da própria negação da cultura são, com maior ou menor intensidade, incluídos na própria cultura [...]. Os sistemas não precisam ser interligados exaustivamente para serem sistemas (Geertz, 1989, p. 180).

Foi por isso que usámos, atrás, o conceito de integração plural [intercultural] para permitir idealizar um modelo sistémico com diversidade na identidade. De facto, os portugueses não são todos iguais; não gostam todos da mesma gastronomia, música, literatura ou do mesmo modo de vida quotidiano. Idem para os franceses, alemães, americanos, chineses ou outros. Só são iguais no estereótipo. Foi por isso que a colega de quarto de Chimamanda, escritora nigeriana que emigrou para os Estados Unidos, ficou abismada quando a ouviu falar inglês, de modo perfeito, e ficou confusa quando Chimamanda explicou que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Perante a busca do exotismo, a colega pediu para ouvir a música tribal e ficou dececionada quando Chimamanda, então com 19 anos, lhe mostrou música de Mariah Carey. Nas suas próprias palavras:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história [...]. As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2009, p. 26-32).

O terceiro filtro/obstáculo descrito por Cohen-Emerique (1989) remete para as técnicas e atitudes profissionais utilizadas no acolhimento de estrangeiros. A observação e a escuta do outro são, normalmente, pouco relativizadas em função das situações multiculturais. De facto, o acolhimento implica que quem acolhe crie um clima de confiança e de respeito, porque, no caso de os códigos de comunicação serem bastante divergentes, é muito difícil perceber o imigrante no tocante ao que ele faz, diz e/ou aceita em relação ao que lhe é proposto. E sem essa escuta ativa, sensível, devidamente traduzida, não há verdadeiramente comunicação. A verdadeira comunicação tem de ser intercultural (Ladmiral; Lipiansky, 1989). E esse objetivo deve ser a aposta fundamental da mediação intercultural: a tradução multitópica como forma de interculturalidade.



COSENDO IDEIAS TECIDAS: MULTICULTURALIDADE, EDUCAÇÃO, ANTROPOLOGIA, TRADUÇÃO E MEDIAÇÃO

Neste paradigma interpretativo e de tradução cultural, a função de um professor/educador poderá passar a ser, essencialmente, a de um mediador de aprendizagens (Vieira, A., 2011), de um mediador sociopedagógico (Vieira, R.; Vieira, A., 2017). E o professor tem sido, de alguma forma, um mediador? Em que sentido? No sentido da construção das aprendizagens ou também no sentido intercultural (Baudrit, 2009a, 2009b)? O professor é um mediador de aprendizagens ou, também, de tensões sociais, de choques de culturas, de conflitos – um mediador intercultural que, no domínio da escola, vai tomando o nome de mediador sociopedagógico? (Vieira, A., 2011, 2012, 2013).

E, neste mundo multicultural, será a necessidade de construção de alguma interculturalidade concretizável só com os professores como mediadores que, efetivamente, o têm de ser, de alguma forma, se quiserem ensinar a aprender? Na gestão da diversidade cultural na sala de aulas, a escola tem tido uma posição muito hegemónica. A escola tem sublinhado muito a diferença do lado dos alunos e seus familiares, como matéria a formar e a modificar. Pouco se tem refletido, ainda, politicamente e epistemologicamente, sobre o que deve e pode mudar na própria escola para acolher todos os alunos sem os discriminar.

Esta nossa abordagem obriga a uma mudança de paradigma onde o professor terá de pensar a educação também para além da sala de aula, porque é daí, das famílias e das comunidades, cada vez mais heterogéneas e multiculturais, que vêm os alunos e suas identidades pessoais (Vieira, 2009a, 2009b) que se encontram no espaço escolar. Há alunos que se questionam sobre o sentido da educação que lhes é imposta, fazendo-o, muitas vezes, de modo turbulento e até agressivo. Perrenoud (1995, p. 112) refere que a criança é frequentemente tratada como “tendo um comportamento desviante, imaturo, ou, pelo contrário, demasiado adulto para a sua idade”. Esse trabalho de mediação, também por parte dos educadores/professores, não tem constituído o seu papel tradicional. De resto, esta conceção, aberta e dialógica, da educação torna o processo e as profissões que lhe estão associadas muito mais complexos. “Advogar uma sociedade educativa não é o mesmo que defender a escolarização da sociedade” (Baptista, 2005, p. 61). Por outro lado, este paradigma não unívoco da educação obriga a pensar nas tensões e choques de cultura como facto normal da relação entre estas várias instâncias sociais e educativas:



Numa época como a nossa, ninguém ignora que a resolução pacífica dos conflitos constitui um dos grandes desafios da sociedade actual. Por outro lado, as instituições educativas sentem, cada vez com maior premência, a necessidade de dispor de técnicas e processos eficazes, de modo a poderem dar resposta a uma crescente diversidade de personalidades com diferentes interesses, desejos e necessidades, que dão origem a uma multiplicidade de situações de divergência interpessoal (Seijo-Torrego, 2003, p. 4).

Por isso, também, é necessário conhecer muito bem o sistema de comunicação entre a família e a escola (Vieira, 1992; Perrenoud, 1993, 1995). Efetivamente, a diferença que se regista na sala de aulas só aparentemente é exclusiva da ordem individual, no sentido psicológico do termo. Ora, a diferença é pessoal, no sentido da simultaneidade e da interligação individual e grupal que se recriam em cada sujeito (Vieira, 2009b) numa mestiçagem caleidoscópica: “Todas as pessoas, todas as culturas, participam inexoravelmente de outras culturas, inclusivamente com relações de conflito e domínio. O ser humano é fundamentalmente intercultural e mestiço” (Jares, 2007, p. 42).

Mas a diferença é social e cultural, o que implica pensar não apenas no aluno, mas na pessoa do aluno, que não está só na escola, mas, também, entre a escola e o lar (Vieira, 1992; Perrenoud, 1995). Ter em conta essas diversidades e essa complexidade de pensar o processo educativo “entre” – seja entre a escola e a família, seja entre a escola e a comunidade, seja entre a comunidade e a escola – é ter de estar sensibilizado e preparado para a tensão permanente (Tardif; Lessard, 2008).

Por seu lado, Jares refere os conflitos como resultado da relação igualdade/diferença:

É evidente que um dos grandes conflitos que se coloca na atualidade é precisamente esta relação igualdade/diferença. Partindo dos pressupostos de uma educação democrática e comprometida com os valores da justiça, da paz e dos direitos humanos, temos de enfrentar esta diversidade exigindo os apoios necessários, mas nunca favorecendo políticas de segregação no interior das escolas (Jares, 2007, p. 161).

E gerir essas diferenças de modos de ver, pensar, agir, gerir essas tensões de forma a transformar o conflito num elemento enriquecedor para as partes “requer a utilização de certas competências e procedimentos, entre os quais a mediação” (Seijo-Torrego, 2003, p. 5).

Gerir essas diferenças, de forma não desigual, é implicarmo-nos num trabalho de negociação que denominamos aqui de mediação escolar e/ou sociopedagógica: “Por vezes, os professores, ao terem de trabalhar com todos os alunos numa sala de aula, sentem dificuldade em comunicar com eles. Foi esta realidade que deu origem ao regresso do método tutorial ao cenário educativo” (Baudrit, 2009b).



Nos anos 1960, nos Estados Unidos, a atenção à imigração levou a que os professores americanos se vissem confrontados com alunos provenientes de culturas muito diversas, e que nem sequer falavam a “língua da escola”:

Nestas condições, como se podiam então entender? O que é que os professores podiam transmitir aos alunos? Face a esta dificuldade, Peggy e Ronald Lippitt tiveram a ideia de recrutar tutores que fossem capazes de comunicar com estes alunos. Originários do mesmo país, mas já residindo nos Estados Unidos há alguns anos, estes jovens tinham tido tempo suficiente para se familiarizarem com a nova cultura e para aprenderem inglês. Eram pois as pessoas com mais recursos susceptíveis de poderem ajudar os alunos recém-chegados com dificuldades de integração no sistema escolar americano (Baudrit, 2009b, p. 12).

De facto, estabelecer contactos e comunicação com a rede familiar e comunitária de um aluno é fundamental, mas nada fácil, por vezes. Como afirma Almeida:

Os mediadores profissionais, sobretudo aqueles que, do ponto de vista funcional e de competências, estão mais próximos dos utentes e do seu contexto geográfico e social de proveniência, desenvolvem esforços de articulação e de promoção de redes de proximidade, articulando redes de solidariedade formal e informal. Estabelecem contactos com familiares, amigos, vizinhos (Almeida, 2004, p. 46).

É assim que, perante a diversidade cultural e a complexidade do mundo contemporâneo vertidas na escola, importa que esta construa estratégias para que os seus professores e alunos aprendam a lidar com outras identidades pessoais, sociais e culturais (Vieira, 2013). A escola deverá responder, de forma atenta e contextualizada, à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea, sem ser para a apagar, limar ou uniformizar em nome duma pretensa integração que mais não é, tantas vezes, que uma política de assimilacionismo cultural (Vieira, R., 2011). Trata-se, de alguma forma, de dar corpo, também, aos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela Unesco (1996): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

EM BUSCA DE CONCLUSÕES

Assistimos hoje a um aumento da diversidade dos grupos populacionais presentes nos vários Estados-nação, fruto da intensificação de diferentes tipos de movimentos migratórios. A diversidade naturalmente presente em cada sociedade (resultante da diferença de idade, sexo, classe...) é, assim, complementada por outras formas de diversidade (etnocultural, nacional, etc.). Além dessa maior diversidade, os marcadores tradicionais de identidade estão a tornar-se cada vez menos excludentes.



Acolher o outro, imigrante ou não, implica, sempre, partir da epistemologia do outro, da sua cosmovisão, da sua cultura – que não é fácil de traduzir, pois implica um distanciamento da simbologia do intérprete/mediador para mergulhar com o outro na sua própria hermenêutica, que vai para além do simples conhecimento do vocabulário de uma língua.

O mediador intercultural deverá ser um bom tradutor de culturas para que a sua intervenção não esbarre em conceções estereotipadas do outro e não desembogue em integrações monolíticas, essencialistas e de “história única”.

Refletimos sobre alguns obstáculos ao reconhecimento identitário dos migrantes relativamente às relações de ajuda, lugares de confiança, respeito e escuta.

O reconhecimento efetivo do outro obriga a rigorosa tradução cultural, mediação intercultural, o que implica tempo para ultrapassar os obstáculos linguísticos, para conhecer e dar-se a conhecer, para compreender e fazer-se compreender, tempo para transmitir à equipa que trabalha com migrantes a importância de ter em conta as identidades compósitas, complexas e dinâmicas para construir a interculturalidade na comunicação entre quem é acolhido e quem acolhe.

Teoricamente, tudo isto implica conhecimento e aprofundamento das migrações humanas e formação em culturas, identidades e mediação intercultural para que o encontro de culturas gere transformações de pessoas, grupos e comunidades, a caminho da construção de sociedades mais interculturais e conscientes das suas heterogeneidades culturais e reconfigurações identitárias necessárias à convivência entre diferentes, migrantes ou outros.

E todo este trabalho socioantropológico de compreensão, tradução e mediação intercultural e/ou sociopedagógica tem de começar muito cedo, sob pena de ser difícil a construção de espaços, atitudes e condutas interculturais. Todo este trabalho socioantropológico, de mediação e construção de identidades compósitas tem de começar na escola básica, essa escola tornada obrigatória pela cultura hegemónica do Estado-nação onde a população é um microcosmos da multiculturalidade e complexidade da sociedade mais ampla, pelo que tem de ser educada de forma empoderadora e mediadora (Vieira, R.; Vieira, A., 2007; Vieira, A.; Vieira, R.; Marques, 2021).



REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AEP DESENVOLUPAMENT COMUNITARI; ANDALUCÍA ACOGE. **Mediación intercultural: una propuesta para la formación**. Madrid: Editorial Popular, 2008.
- ARVANITIS, Eugenia; KAMEAS, Achilles. Introduction. In: _____. (eds.). **Intercultural mediation in Europe: narratives of professional transformation**. Champaign, IL: Common Ground Publishing, 2014.
- BAGANHA, Maria Ioannis; MARQUES, José Carlos; GÓIS, Pedro. The unforeseen wave: migration from Eastern Europe to Portugal. In: BAGANHA, Maria Ioannis; FONSECA, Maria Lucinda (eds.). **New waves: migration from Eastern to Southern Europe**. Lisboa: Luso American Foundation, 2003.
- BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005.
- BARTH, Fredrik. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans; GOVERS, Cora. **Antropologia da etnicidade para além de 'Ethnic Groups and Boundaries'**. Lisboa: Fim de Século, 2004. p. 19-44.
- BAUDRIT, Alain. **A tutoria: riqueza de um método pedagógico**. Porto: Porto Editora, 2009a.
- _____. A tutoria em diferentes domínios: situação actual e pistas possíveis a explorar. In: VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; CAETANO, Ana Paula; FREIRE, Isabel (org.). **Tutoria e mediação em educação**. Lisboa: Educa, 2009b. p. 11-22.
- CAMILLERI, Carmel; COHEN-EMERIQUE, Margalit. **Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel**. Paris: L'Harmattan, 1989.
- CAMILLERI, Carmel; KASTERSZTEN, Joseph; LIPIANSKY, Edmond; MALEWSKA-PEYRE, Hanna; TABOADA-LEONETTI, Isabelle; VASQUEZ, Ana. **Stratégies identitaires**. Paris: PUF, 1990.
- CARIDE, José Antonio. La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social. In: VIEIRA, Ricardo; MARQUES, José; VIEIRA, Ana Maria; SILVA, Pedro; MARGARIDO, Cristóvão. **Pedagogias da mediação intercultural e intervenção social**. Porto: Edições Afrontamento, 2016. p. 13-26.
- CASTRO, Albert Mora. De la violencia y la exclusión a la cohesión social: el papel de la interculturalidad en la gestión de las sociedades diversas. In: _____. (ed.). **Mediación intercultural y gestión de la diversidad: instrumentos para la promoción de una convivencia pacífica**. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2018. p. 49-74.
- COHEN-EMERIQUE, Margalit. Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. In: CAMILLERI, Carmel; COHEN-EMERIQUE, Margalit. **Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel**. Paris: L'Harmattan, 1989. p. 77-116.



- COSTA, Paulo Manuel. A política portuguesa de integração dos imigrantes: uma análise dos dois primeiros planos de integração. In: BÄCKSTRÖM, Barbara; COSTA, Paulo Manuel; ALBUQUERQUE, Rosana; SOUSA, Lúcio (org.). **Políticas de igualdade e inclusão: reflexões e contributos**. [S. l.]: CEMRI/Universidade Aberta, 2016. 1. v., p. 32-59.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Lisboa: Fim de Século, 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture*. Bruxelles: De Boeck Université, 1992.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIMÉNEZ, Carlos. **Interculturalidade e mediação**. Lisboa: ACIDI-IP, 2010.
- GÓIS, Pedro; MARQUES, José Carlos. Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. **E-cadernos CES**, Coimbra, n. 29, p. 125-151, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/3307>. Acesso em: 6 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.3307>.
- HALL, Edward. **The hidden dimension**. Garden City, NY: Doubleday & Company, 1966.
- HUDDLESTON, Thomas; BILGILI, Özge; JOKI, Anne-Linde; VANKOVA, Zvezda. **Migrant Integration Policy Index 2015**. Barcelona: CIDOB; Brussels: MPG, 2015.
- JARES, Xesus. **Pedagogia da convivência**. Porto: Profedições, 2007.
- LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond Marc. **La communication interculturelle**. Paris: Armand Colin, 1989.
- LAHIRE, Bernard. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- LIDDICOAT, Anthony J. Translation as intercultural mediation: setting the scene. **Perspectives**, [s. l.] v. 24, n. 3, p. 347-353, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1125934>.
- LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **A mediação na formação dos profissionais de educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- MAALOUF, Amin. **Identidades assassinas**. Lisboa: Difel, 1999.
- PERES, Américo Nunes. In memoriam Xesus Jares Rodriguez. In: PERES, Américo Nunes; VIEIRA, Ricardo (coord.). **Educação, justiça e solidariedade na construção da paz**. Chaves: APAP; Leiria: CIID-IPL, 2010. p. 14-29.
- _____. Interculturalidade. **A Página da Educação**, ano 11, n. 112, p. 4, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- SANCHES, Maria de Fátima (org.). **A escola como espaço social**. Leituras e olhares de professores e alunos. Porto: Porto Editora, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos huma-

nos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, 1997.

SEIJO-TORREGO, Juan Carlos (coord.). **Mediação e conflitos em instituições educativas**: manual para formação de mediadores. Porto: Asa, 2003.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa: Edições Piaget, 1993.

SILVA, Pedro. Introdução. In: _____. (org.). **Escolas, famílias e lares**: um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições, 2007. p. 15-21.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **Cultura de mediação e mudança social**. Porto: Porto Editora, 2008.

TOURAINE, Alain. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos? Lisboa: Piaget, 1998.

VIEIRA, Ana Maria. **Educação social e mediação sociocultural**. Porto: Profedições, 2013.

_____. Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e a educação social. **Cadernos de Pedagogia Social**, Porto, n. 4, p. 9-26, 2012.

_____. A mediação escolar ou sociopedagógica na construção de uma escola para a (con)vivência. **A Página da Educação**, n. 195, série 2, p. 38-39, 2011.

VIEIRA, Ana Maria; VIEIRA, Ricardo. **Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações**. Porto: Profedições, 2016.

VIEIRA, Ana Maria; VIEIRA, Ricardo; MARQUES, José Carlos Marques (org.). **Temas e contextos de pedagogia-educação social**. Porto: Edições Afrontamento, 2021.

VIEIRA, Ricardo. Life stories, cultural métissage, and personal identities. **Sage Open**, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244013517241>.

_____. **Educação e diversidade cultural**: notas de antropologia da educação. Porto: Edições Afrontamento; Leiria: CIID-IPL, 2011.

_____. Entre o particular e o universal: a escola e a construção da cidadania global. In: CHORÃO, Maria de Fátima (org.). **A escola como espaço social**: leituras e olhares de professores e alunos. Porto: Porto Editora, 2009a. p. 23-34.

_____. **Identidades pessoais**: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais. Lisboa: Colibri, 2009b.

_____. **Entre a escola e o lar**. Lisboa: Escher, 1992.

VIEIRA, Ricardo; MARQUES, José; MARGARIDO, Cristóvão. **Partir, chegar, voltar...** Reconfigurações identitárias de brasileiros em Portugal. Porto: Edições Afrontamento, 2013.

VIEIRA, Ricardo; MARQUES, José Carlos; SILVA, Pedro; VIEIRA, Ana Maria; MARGARIDO, Cristóvão; MATOS, Rui (org.). **Ócio, jogo e brincadeira**: mediação intercultural e intervenção social. Porto: Edições Afrontamento, 2021.



VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana Maria. Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. **Medi@ções**, Setúbal, v. 5, n. 1, p. 44-56, 2017. DOI: <https://doi.org/10.60546/mo.v5i1.150>.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana Maria. Diversidade cultural e mediação escolar. **A Página da Educação**, [s. l.] n. 164, p. 17, 2007.

