

Entre culturas:  
Olhares sobre a integração e inclusão em contexto social e  
escolar numa cidade dos Alpes Franceses



Dissertação de Mestrado

Volume 1

Ana Luísa Sousa Lourenço

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Ana Maria Vieira

Leiria, Novembro 2021

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

**Entre culturas:  
Olhares sobre a integração e inclusão em contexto social e  
escolar numa cidade dos Alpes Franceses**



Dissertação de Mestrado

Volume 1

Ana Luísa Sousa Lourenço

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Ana Maria Vieira

Leiria, Novembro 2021

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



*«(...) O humanismo, a cidadania, a democracia das ideias, a análise multifocal, a arte da contemplação do belo, etc., embora sejam funções intelectuais nobres da inteligência, não são fáceis de ser conquistados, a não ser, como tenho afirmado, através de um processo educacional de interiorização, que estimula o homem a pensar, a desenvolver a sua consciência crítica, a expandir o mundo das ideias e a converter-se num pensador humanista.»*

Augusto Cury, 2017, p. 165

## AGRADECIMENTOS

Obrigada, Grazie, Choukran, Merci

Aos meus colegas do LIDL ALBERVILLE 3035;

Àqueles que tantas vezes trocaram o seu sábado livre comigo, para eu poder assistir às aulas do primeiro ano do mestrado;

À chefe de loja que tentou, por todos os meios, deixar-me os sábados livres;

Aos meus colegas de trabalho que contribuíram, ativamente, para esta investigação, pelas nossas conversas nas horas de pausa, agradeço, do fundo do coração, a vossa disponibilidade;

Aos meus amigos e conhecidos que igualmente contribuíram para este estudo;

Às minhas colegas de curso, em especial à Micaela, pelo apoio e força durante este segundo ano;

À minha mãe pelo apoio e toda a dedicação;

Ao Gabi pela força;

À minha orientadora, senhora professora, doutora Ana Maria Vieira.

A todos, o meu sincero obrigada!!

## RESUMO

O tema do *boom* das migrações invade as nossas casas todos os dias, seja pela televisão, pelos jornais ou pela internet. É a globalização que, de acordo Castles (2005), forma comunidades distintas e despertas para as múltiplas culturas, levando a transformações de identidades (Vieira, Margarido, Trindade & Silva, 2013).

A temática desta dissertação, centra-se na integração e inclusão das famílias de migrantes e dos seus filhos, em França, nomeadamente, em Albertville, em contexto escolar e social.

Os fluxos migratórios contribuem para aumentar a diversidade na «escola para todos». E esta diversidade pode contribuir para o aumento de tensões e conflitos e exigir, assim, por parte da escola também uma diversidade de respostas (Peres, 2000, Vieira, 2016). Torna-se, pois urgente, lembrar que a escola «tem a responsabilidade social de promover as pessoas e os coletivos» (Benavente, 2007, p. 15) e que praticar o ensino diferenciado envolve «rejeitar a ideia de que o insucesso escolar é uma fatalidade, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, considerados agressivos, indisciplinados, etc». (Vieira, 2016b, p. 77).

É necessário e mesmo urgente construir pontes, e colocarmo-nos no lugar do OUTRO, numa perspetiva intercultural que previna transforme, eduque e reabilite (Vieira & Vieira, 2017).

Os objetivos gerais deste trabalho são, assim, compreender os processos de integração e inclusão das famílias de migrantes e das suas crianças em contexto social e escolar e reconhecer e dar a entender a importância da mediação intercultural na integração e inclusão.

Para um estudo mais heterogêneo e multicultural, resolvi entrevistar alguns dos meus colegas de trabalho, amigos e conhecidos. Incluí, assim, famílias italianas, marroquinas e portuguesas para conhecer e tentar compreender o seu percurso social e o percurso escolar dos seus filhos. Entrevistei, também, uma colega luso-descendente para, também, tentar compreender o seu percurso escolar. Revivemos memórias de uma infância entre o português e o francês.

No campo teórico, foi essencial aprofundar um pouco conceitos como migrações, identidades, hospitalidade e acolhimento, desafios que nos (des)acolhem, pedagogia da convivência, mediação intercultural e intervenção social.

Em termos metodológicos, esta investigação situa-se no paradigma hermenêutico, uma vez que se procura compreender os processos, assim como, o ponto de vista dos sujeitos entrevistados. A técnica de recolha de dados escolhida foi a entrevista semiestruturada.

Percebeu-se, com este estudo que, de um modo geral, estes emigrantes parecem sentir-se integrados, essencialmente, através do trabalho, que os seus filhos se sentem também integrados e incluídos na escola, que têm amigos de outras nacionalidades e que, em casa, a língua de origem é a mais falada.

### **Palavras chave**

Cultura, Inclusão, Integração, Intervenção Social, Mediação Intercultural, Migrações.

## ABSTRACT

The Boom of migration invades our homes every day, whether by television, newspapers or the Internet, is globalization, which, according to Castles (2005) forms distinct communities and awakens to multiple cultures, leading to transformations of identities (Vieira, Margarido, Trindade & Silva, 2013).

The theme of this dissertation focuses on the integration and inclusion, in France, namely in Albertville, of the families of migrants and their children in the school and social context.

The general objectives of this work are, therefore, to understand the processes of integration and inclusion of migrant families and their children in a social and school context and to recognize and understand the importance of intercultural mediation in integration and inclusion.

For a more heterogeneous, multicultural study, I decided to listen to some of my co-workers, friends and acquaintances and interview them. Then I included Italian, Moroccan and Portuguese families to meet and try to understand their social history and the school history of their children. I also interviewed a fellow Portuguese descendant to try to understand her school career. We relive memories of a childhood between Portuguese and French.

It is necessary and even urgent to build bridges, and to put ourselves in the place of the OTHER, in an intercultural perspective that prevents transform, educate and rehabilitate (Vieira & Vieira, 2017).

Migratory flows, with all their diversity in the «school for all», create questions, doubts and conflicts and require answers from the school (Peres, 2000). It is therefore urgent to remember that the school «has the social responsibility to promote people and groups» (Benavente, 2007, p. 15) and that practicing differentiated teaching involves «to



reject the idea that school failure is a fatality, to overcome prejudices and resistance towards demotivated, disinterested, aggressive, undisciplined students, etc». (Vieira, 2016b, p. 77).

Therefore, in the theoretical field, it was essential to know a little about migrations, identities, hospitality and hospitality, challenges that (dis)welcome us, pedagogy of coexistence, intercultural mediation and social intervention.

In methodological terms, this investigation is situated in the hermeneutic paradigm, since it seeks to understand the processes, as well as the point of view of the subjects interviewed. The chosen data collection technique was the semi-structured interview.

It has emerged from this study that, in an eral way, these emigrants seem to feel essentially integrated through work, that their children also feel integrated and included in school, that have friends from other nationalities and that at home the language of origin is the most spoken.

### **Keywords**

Culture, Inclusion, Integration, Social Intervention, Intercultural Mediation, Migration.

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iv
Índice .....	vi
Abreviaturas.....	viii
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	5
Migrações (de onde vim e onde estou) / Identidades (quem era e quem sou...)	5
Migrações internacionais e Fluxos Migratórios .....	6
Fronteiras .....	9
Culturas.....	10
Identidades.....	13
Hospitalidade e Acolhimento .....	15
Desafios que nos (Des)Acolhem? .....	17
Desafios linguísticos.....	18
Inclusão / Integração.....	21
Pedagogia da Convivência, Mediação Intercultural e Intervenção Social .....	25
Para uma Pedagogia da Convivência.....	25
Mediação Intercultural e Intervenção Social .....	27
2. Problemática .....	31
3. Metodologia.....	35
Opções metodológicas.....	35
O Estudo de caso .....	36

Técnicas utilizadas para a recolha de dados e respetiva justificação .....	38
Entrevistas Semiestruturadas .....	38
4. Apresentação, Análise e discussão dos Dados .....	41
Apresentação, Análise da Família M.....	41
Apresentação e Análise da família Y .....	49
Apresentação e Análise da Família D.....	51
Apresentação e Análise da Família C.....	53
Apresentação e Análise da Família E .....	56
Apresentação E Análise Da Entrevistada N- Quando Eu Era Pequenina - .....	61
Interpretação e Comparação dos Multicasos .....	65
Contexto Familiar .....	65
Contexto Social .....	66
Desafios / Dificuldades.....	67
Estratégias.....	68
Relação Escola-Família .....	68
Apoios.....	69
5. Reflexões Finais .....	70
Referências Bibliográficas.....	76

## **ABREVIATURAS**

EUROSTAT - Gabinete de Estatísticas da União Europeia

FLE – Formation Langue Etrangère - Formação Língua Estrangeira

MISP - Mediação Intercultural em Serviços Públicos

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

# INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social e resulta de algumas inquietações que me acompanharam ao longo do meu percurso de vida profissional, social e escolar enquanto Educadora de Infância e emigrante em França há 7 anos.

Em 2014, devido à crise que se fez sentir em Portugal, resolvi emigrar, com o apoio da minha tia que residia em França há 9 meses, dos quais 3 em Albertville. Fui acolhida por outros emigrantes portugueses e, como a cidade é pequena, em apenas algumas caminhadas foi possível fazer o seu reconhecimento. Tive dificuldades em me integrar em Albertville, os Albertvilloises são fechados e, no que toca aos recém-chegados, não facilitam a nível da comunicação.

Durante alguns meses e, apesar de ter alguns conhecimentos de francês, tive a necessidade de ter uma intérprete, para me acompanhar ao banco e ao médico, durante o tempo necessário para me ambientar à nova língua e ao novo país de acolhimento. Fui empregada de limpeza nos hotéis das estações de montanha durante 2 anos, traduzi o meu diploma de licenciatura em Educação de Infância e frequentei um curso de 4 meses para melhorar o meu francês.

Nesse tempo, como já me desenrascava sozinha, fui intérprete de uma mãe na escola e tenho sido, até há pouco tempo, intérprete dos meus tios no seu dia-a-dia, como ir ao banco, ao médico, às seguradoras, às entidades patronais.

Testemunhei os desafios de uma colega Cabo-Verdiana, a quem lhe foi pedido, por parte dos professores da filha de 3 anos que falasse com ela, em casa apenas em francês.

Também a mim me foi pedido, várias vezes, para falar apenas francês com os meus colegas portugueses e com os clientes do supermercado. Continuo a falar português para os meus colegas portugueses e ensino a alguns colegas de outras línguas algumas palavras de português, assim como eles me ensinam a sua língua e costumes de origem. Continuo também a falar em português para os clientes que vão à minha caixa

do supermercado, porque sei por experiência própria que uma simples ida ao supermercado pode-se tornar muito difícil.

Aprendi a respeitar e compreender outras línguas, religiões e costumes, que antes, nunca tinha visto em Portugal. Sinto-me integrada no trabalho, mas ainda não me sinto incluída na comunidade.

Tornava-se urgente, para mim, fazer alguma coisa para ajudar os imigrantes e para me sentir integrada na comunidade. Também eu precisei de ajuda. Mas eu tinha conhecidos dos meus tios que me “deram a mão” quando cheguei. Mas, e aqueles que chegam sozinhos? Estas são algumas das inquietações que foram surgindo na minha cabeça, ao longo do tempo.

O primeiro passo, foi inscrever-me no curso de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, onde o meu propósito foi sempre compreender os desafios das crianças migrantes e das educadoras de infância do país de acolhimento. Tal não foi possível, a Pandemia não permitiu fazer observações em sala de aula, nem entrevistas às educadoras. A França viveu um longo período de confinamento e de recolhimento obrigatório.

Mas eu tinha no meu local de trabalho alguns conhecidos e amigos, uma grande riqueza e ainda não me tinha apercebido. Tal como diz o provérbio “Deus fecha uma porta, mas abre uma janela”. O meu objeto de estudo estava ali ao meu lado. Eu tinha nestas pessoas tão próximas o essencial para tentar compreender o seu processo de integração e de inclusão em contexto social e escolar: a interculturalidade. Poderia, ainda, conhecer o seu ponto de vista o seu processo de integração/inclusão.

Assim, o objetivo desta investigação foi compreender os processos de integração e inclusão destas famílias de migrantes e das suas crianças em contexto social e escolar e reconhecer e dar a entender a importância da mediação intercultural na integração e inclusão. De acordo com Pedro, Pires & González (2007), a integração da educação, para além de um desafio é uma necessidade. Uma educação intercultural e para a cidadania requer uma «abertura À diversidade cultural, igualdade de oportunidades e equidades, coesão social, participação crítica na vida e deliberação democrática e por último, respeito pela vida no planeta (Pedro, Pires & González, 2007, pp 236-237).

Não procuro apresentar soluções para o problema: Que Inclusão e Integração de crianças e famílias de imigrantes em contexto escolar e social? Procuo, sim, compreender, conhecer o ponto de vista dos entrevistados e refletir fazer outras pessoas refletir.

Na I parte desta dissertação, surge o Enquadramento Teórico, dividido em quatro capítulos:

- Migrações (de onde vim e onde estou) / Identidades (quem era e quem sou...)

Inevitável não falar sobre os fluxos migratórios, as migrações internacionais, fronteiras, culturas e identidades.

Tentei aprofundar, ainda as seguintes questões teóricas:

- Hospitalidade e Acolhimento

Sermos bem acolhidos faz-nos sentir bem, assim como a quem é hospitaleiro.

- Desafios que nos (Des)Acolhem?

E que desafios? Língua? Inclusão? Integração?

- Pedagogia da Convivência, Mediação Intercultural e Intervenção Social

Convivemos no trabalho, em família, na escola. É vital conviver, viver várias culturas, formar pontes entre culturas, refletir, valorizar e estimular práticas como uma ferramenta de transformação, integração e inclusão.

A II parte, comporta a metodologia com os objectivos de estudo e os instrumentos utilizados, a apresentação, análise e discussão dos dados. Foi aplicado, nesta investigação, o paradigma hermenêutico, compreensivo, de descoberta e as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a entrevista semiestruturada e conversas informais.

Segue-se a apresentação e discussão dos resultados, onde procuro compreender se as famílias entrevistadas se sentem integradas e incluídas em contexto social e escolar, concretamente na Ville d'Albertville.

Terminarei este estudo apresentando uma reflexão final, onde tento responder aos objetivos formulados inicialmente e onde apresento, também, algumas limitações, bem como, algumas perspetivas.



# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

MIGRAÇÕES (DE ONDE VIM E ONDE ESTOU) / IDENTIDADES (QUEM ERA E QUEM SOU...)

«Certa vez eu vi a grande ave dos oceanos. Tinha chegado à costa exausta e embateu num farol. As grandes asas estavam quebradas. Eu olhei aquele bicho como olho os homens brancos. Pássaros de asas viajadoras mas que chocam contra luzes que eles mesmos inventam».

Declaração de Jessumina. Mia Couto (1999, p. 85)

Todos os dias ouvimos, falamos e lemos sobre Migrações seja na televisão, jornais ou na internet, é a globalização, que, segundo Castles (2005) conduz à diversidade de sociedades e à multiculturalidade dos cidadãos que procuram segurança, liberdade, melhores condições laborais, sociais e económicas.

O que nos leva a cruzar fronteiras, nacionalidades, culturas e religiões? Para uns um sonho, para outros, qualidade de vida, para outros ainda direito à liberdade, educação...

## MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS E FLUXOS MIGRATÓRIOS

«A investigação migratória, ao analisar as questões associadas à mobilidade das populações, pode contribuir para ajudar as sociedades multiculturais a compreenderem-se a si próprias e, assim, colaborar no desenvolvimento de políticas dirigidas à mitigação das persistentes desigualdades sociais».

Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. & Margarido, C. (2020, p. 8).

O homem sempre migrou, seja para se abrigar dos animais, das catástrofes naturais, ppor uma questão sentimental, etc.. As migrações internacionais estiveram sempre presentes (Gonçalves, 2009) e abrangem o espaço, o tempo e a política (Marques, 2017), permitindo também recordar factos históricos, símbolos e reconfigurar as diversidades culturais (Peres, 2000). As estatísticas do EUROSTAT (maio 2020) revelam-nos que as migrações são influenciadas por fatores económicos, ambientais, políticos e sociais, tanto no país de acolhimento como no país de origem, os chamados fatores *push-pull* (consultado no site <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/1275.pdf> no dia 25/12/2020).

Para Hoffmann-Nowotny (1994, *in* Vieira, Marques, Silva, Vieira & Margarido, 2020, p. 7) «a migração não é um estado de emergência, mas uma experiência básica e uma realidade da existência humana».

Então porque migramos? Segundo Ferreira (2017), emigramos por motivos pessoais, sociais ou económicos, sendo que a existência de familiares, amigos e comunidades no país de acolhimento, políticas de imigração, nível escolar nos países em desenvolvimento e as carências dos mercados de trabalho, são alguns desses fatores.

A migração não é a origem das discrepâncias, «ela apenas torna mais visíveis e presentes as desigualdades, marginalizações e discriminações que já eram possíveis de encontrar noutros períodos históricos» (Vieira et al, 2020, p. 8). Concordo com Vieira (2011) que regista, com ênfase, que uma pessoa não é representante da sua da cultura de origem, pois, são palavras como, raça, cultura, etnia, língua, etc que separam o «Nós

dos Outros» (Vieira, 2011). De facto, o português, o índio, o alfacinha, o tripeiro, o de raça negra, o árabe... não representam unicamente a cultura do seu país e da sua terra natal. Estas palavras representam desigualdades, pré-conceitos, discriminações negativas, que por conseguinte podem levar a marginalizações e a conflitos.

Separar o «Nós dos Outros» é permitir a construção de culturas sociais superiores, etnocentristas (Cuche, 1999 *in* Vieira, Margarido, Trindade & Silva (2013). Mas ninguém é superior a ninguém, não há culturas superiores, nem etnias, nem raças. Cada um é como é, com a sua sabedoria e experiência de vida. De acordo com Vieira (2009) são as sociedades que são complexas, pois consideram a religião, nacionalidade, etnia... categorias sociais dos indivíduos, reportando a um estigma social.

De facto, falo na primeira pessoa, como emigrante que sou, que de onde vim e onde estou, hoje, agora, já não sou quem eu era mas continuo a ser quem sou e muito mais (Vieira, 2009). Mais do que era antes, tenho na minha mala de bagagem, na minha «valisa», (como se diz em «frantuguês»), mais do que uma nação, mais do que uma identidade, mais do que uma cultura, linguagem, gastronomia...

As políticas migratórias europeias, mostram várias «incoerências, inclusive com os seus valores fundamentais, que se materializam numa abordagem securitária em detrimento do desenvolvimento, na limitação das vias legais de imigração e em políticas restritivas que tendem a criminalizar o migrante irregular, bem como na instrumentalização da ajuda ao desenvolvimento» (Ferreira, 2017, p. 11). Os países do Sul da Europa mais afetados pelas migrações são também os que têm mais repercussões sociais e económicas. Por isso projetos como o MISP (Mediação Intercultural em Serviços Públicos) são importantes para a segurança social e económica (Cunha, Alcobia & Alves, 2017).

Serrão (1974) considera a emigração portuguesa um «fenómeno histórico estrutural» (Neto, 2003, p. 91) e Godinho (1978) como uma «constante estrutural» (Neto, 2003, p. 91). Atualmente, os emigrantes têm cada vez mais habilitações e, de acordo com Góis & Marques (2016), já não se emigra apenas das aldeias e com poucos estudos, a diversidade da emigração portuguesa é tal que se juntam a migração tradicional e rural com a migração recente e urbana.

Relativamente a França, o país de acolhimento do nosso estudo, cerca de 900 000 portugueses emigraram entre 1957 e 1974, muitos deles de forma irregular, galgando a sua segurança, faziam o «salto». Com o fim do Estado Novo e o regresso dos dos portugueses dos PALOP (Góis & Marques 2016), a emigração para França diminuiu consideravelmente.

No que toca ao contexto escolar, o verdadeiro intuito é perceber o modo como o sistema escolar do país de acolhimento recebe os alunos migrantes e filhos de migrantes (Ferreira, 2008), sabendo que e, segundo Romero (2009), a integração implica a aprendizagem de uma nova língua, o respeito, a valorização positiva da língua materna, adaptação na escola e formação dos professores. Devemos, por isso ter em consideração, de acordo com Ferreira (2008), os primeiros contactos da criança são feitos através da escola e que esta faz, sem sombra de dúvida, o elo de ligação, a ponte, entre a sociedade e a família.

É em situações de deslocamento, de «diáspora» que as alterações das identidades se tornam mais fortes e difíceis (Vieira, Margarido, Trindade & Silva, 2013), pois estamos numa batalha incerta e ainda não sabemos quem vencerá: «Nous sommes dans une bataille incertaine et nous ne savons pas encore qui l'emportera» (Morin, 2005, p. 103). «As identidades tornam-se múltiplas, compósitas (Maalouf, 2002), híbridas (Hall, 2003a, 2003b), sobrepostas (O'Neil, 2003), mestiças (Lapantine e Nouss, 2002; Vieira, R., 2009, 2011; André, 2012), idiossincráticas e interculturais» (Vieira, Margarido, Trindade & Silva, 2013, p. 39) e «a busca pelos significados e pertenças identitárias torna-se complexa, exigindo dos sujeitos um trabalho de reflexividade e constante (re)construção de um novo eu, apelando aos seus próprios mecanismos que lhes permitam gerir as suas subjetividades e idiossincrasias com um pé em cada lugar» (Sarup, 1996 *in* Marques, Vieira & Vieira, 2020b, p. 17).

Atualmente, estamos num período difícil, a atravessar uma pandemia (COVID-19), a OECD (2020), denota que a crise aliada pela pandemia da COVID-19 está a afetar a saúde, a educação e o emprego dos imigrantes e dos seus filhos, bem com a sua integração social.

«Je suis un citoyen du monde»

Entrevistado Y (2021)

Fronteira é como uma linha que demarca um território e produz nos sujeitos que a transpõem transformações e distinções. (Marques, 2017). É difícil atravessar uma fronteira? Sim, pode ser difícil, mas pode ser facilitado (Matos, 2018) se encararmos fronteira, de acordo com Ribeiro (2001) e citado em Matos (2018, p. 19), como « (...) o espaço habitável em que o eu e o outro encontram uma possibilidade de partilha e, assim, a possibilidade de dar origem a novas configurações da identidade». Existem ainda vários conceitos para definir fronteira, seja na medicina; na física, na geografia ou na sociologia. Por exemplo o Sociólogo Boaventura Sousa Santos (2000) citado por Vasconcelos (2019), considera a fronteira subjetiva e como uma forma privilegiada de social, civil.

Já na Filosofia, fronteira, para além do que separa, significa, também, o que faz ponte e residência e é por isso necessário trabalhar nos limites, nas linhas, necessário trabalhar entre (Vasconcelos, 2019). Entre dois indivíduos, entre dois grupos, entre duas culturas...ou mais...trabalhar no e em plural. Concordamos com esta autora, investigadora e educadora de infância que reclama uma pedagogia de fronteira que ofereça a todos os que trabalham na e para a educação: a noção de Outro, da diversidade, da diferença, do respeito, sempre de maneira a que o Outro não seja um problema, um conflito mas sim um provocador de culturas e diferenças, pois quanto maior é a diversidade (Vasconcelos, 2009), maior é a sua complexidade que, segundo Morin (2005) é um desafio que devemos enfrentar. Enfrentar para conhecer, descomplexar, criar laços, cativar, que de acordo com Saint-Exupery (2009, p. 69) «só conhecemos o que cativamos».

Efetivamente, a fronteira deve representar uma ponte para todos. Neste sentido, Vasconcelos refere que « (...) os professores devem ser contrabandistas: entre a creche e o jardim-de-infância, entre este e a escolaridade básica (...) até ao fim da escolaridade

obrigatória” (Vasconcelos, 2019, p. 23), e devem lutar “por políticas educativas reconfiguradas e articuladas entre si, ao serviço de alunos-cidadãos que aprendem, a ser homens e mulheres capazes de continuar a aprender ao longo da vida» (Vasconcelos 2019, p. 24).

Esta investigação procurou, de algum modo, ser um trabalho em torno de fronteiras, de migrantes. Mas o que é um migrante? Agier (2016), considera que para um investigador em ciências sociais a palavra migrante é um termo neutro que engloba todas as pessoas deslocadas sem julgamentos sobre de onde vêm ou para onde vão:

au premier abord, pour un chercheur en sciences sociales, le mot «migrant» est un terme descriptif, neutre et générique : il concerne des gens en déplacement, sans préjuger d’où ils viennent ni où ils vont. Mais, si les parcours sont difficiles et si l’éloignement de chez soi est toujours douloureux, la migration a généralement une fin. (Agier, 2016, p. 24)

Ainda, segundo este autor, o migrante já não é mais o trabalhador imigrado, o migrante é menos estável que o trabalhador imigrado, a figura do migrante forma-se em lugares múltiplos, entre várias âncoras, entre várias, ligações, inserções parciais e provisórias na economia do país de acolhimento. O migrante está sempre presente em lugar de fronteira, entre dois ou mais lugares

## *CULTURAS*

«Seria impossível descrever de um modo satisfatório aquilo que é a mente cultural humana sem referir a intervenção dos afetos.»

António Damásio (2017, p. 148)

O que chamamos de cultura? « Qu’est-ce que la culture ? C’est le fait de ne pas être désarmé quand on vous place dans différents problèmes !» (Morin, 2018, p. 9). Para

Morin, a cultura é o facto de não estar desarmado, quando nos colocamos em diferentes problemas. Segundo Peres (2000), a palavra cultura tem dois sentidos, a do poder e da partilha e a da modéstia e a da abertura ao outro, indo ao encontro de Damásio (2017), p. 18) que refere que o processo de construir culturas tem duas versões:

Uma em que o comportamento humano resulta de fenómenos culturais autónomos, e outra em que o comportamento humano resulta da seleção natural e dos seus resultados transmitidos por genes. Mas não é necessário favorecer uma destas versões e ignorar a outra. O comportamento humano só pode ser explicado usando ambas as versões, na ordem e nas proporções adequadas para cada situação específica (Damásio, 2017, p. 18).

A riqueza da palavra cultura está associada também às artes, ao pensamento filosófico, às crenças religiosas, às faculdades morais, justiça, governação política, instituições económicas, a tecnologia e ciência (Damásio, 2017), tem sido considerada uma «totalidade objetiva a ser representada por um vocabulário supostamente «neutro», «transparente» (...), a ser expressa com autenticidade seja pelos nativos, seja pelo etnógrafo» (Vieira, 2011, p. 68). Cultura é um conceito global que envolve ideias, atitudes, usos, costumes, práticas e instituições para distinguir grupos sociais e existe a noção de que é transmitida entre povos e gerações através da língua, dos ritos e objetos (Damásio, 2017). Para a sociedade, a cultura é como se fosse a memória dos indivíduos (Kluckhohn, 1954 *in* Neto, 2003) e nela estão incluídas tradições que fazem lembrar o que funcionou no passado, as percepções dos olhares das pessoas e julgamentos de comportamentos (Neto, 2003).

Podemos dizer que o modo como nos olhamos e olhamos os outros, os sentimentos e os juízos de valor que advém da bagagem cultural dos indivíduos, são também culturais, ainda que por vezes sejam invisíveis ao olhar. Nesta linha de pensamento, lemos o neurocirurgião António Damásio (2017, p. 31), «Os sentimentos e, de um modo mais geral, as emoções de qualquer género são as presenças não identificadas à mesa de conferências culturais. Todos sentem a sua presença, mas ninguém fala com eles. Ninguém se lhes dirige diretamente».

Para Cury, «O ser humano, sendo um ser pensante, é um explorador exímio» (Cury, 2017, p. 11) que se distingue de outros seres vivos por criar e transmitir cultura (Damásio, 2017).

Para Morin (2005), a nossa autonomia é complexa, pois dependemos de condições culturais e sociais, precisamos de aprender mais do que uma língua, mais do que uma cultura, para podermos escolher e refletir:

La notion de autonomie humaine est complexe puisqu'elle dépend de conditions culturelles et sociales. Pour être nous-mêmes, il nous faut apprendre un langage, une culture, un savoir, et il faut que cette culture elle-même soit assez variée pour que nous puissions nous-mêmes faire le choix dans le stock des idées existantes et réfléchir de façon autonome (Morin, 2005, p. 89).

O que não difere muito do pensamento de Damásio (2017, p. 48), que entre culturas e sentimentos, afirma que «a mente cultural humana e a história dos seres humanos (...) foram-nos transmitidas em grande medida através de meios culturais e sujeitaram-se, sobretudo, à seleção cultural».

Neto (2003), nos seus estudos sobre interculturalidade afirma que «a aculturação é uma forma de mudança cultural suscitada pelo contacto com outras culturas» (Neto, 2003, p. 43), sendo a linguagem uma dessas mudanças.

Num outro estudo com jovens de origem portuguesa em França, Neto (1994b *in* Neto, 2003), confirmou que a aculturação pode ter vários efeitos na saúde mental dos sujeitos.

O impacto da imigração e da multiculturalidade e do conhecimento de outras culturas por parte de crianças é ambígua, quando Burgniard & Petit, (2013, p. 2), perguntam se é possível as crianças pequenas aprenderem e compreenderem uma outra cultura: “Néanmoins, en nous penchant sur la question spécifique de l'école maternelle, nous nous sommes demandées s'il était possible pour des enfants si petits, centrés sur eux-mêmes et dont la connaissance du monde est très restreinte, d'apprendre à connaître et à comprendre une autre culture (...)” Já Borges & Silva (2002, p. 2), afirmam que as várias culturas existentes são um desafio: “A pluriculturalidade (...) em qualquer (...) campo de educação, apresenta-se hoje como um desafio fundamental tanto em termos de formação para uma cidadania ativa dos educandos como para a realização profissional dos educadores”.

É neste sentido que consideramos que todos os espaços escolares são os espaços e os tempos ideais para desenvolver na criança a noção de Outro(s) que, de acordo com



Vasconcelos (2009, p. 57), são um «encontro de culturas, um verdadeiro fórum de diversidade cultural, que servirá de modelo de inclusão social e proporcionará uma base a partir da qual se podem desmontar barreiras de carácter social». Ao valorizar a cultura dum aluno, este sente – se mais seguro às suas origens compreende outras culturas e desenvolve as aprendizagens (Ferreira, 2008).

## *IDENTIDADES*

«Ninguém nasce desta ou daquela raça. Só depois nos tornamos pretos, brancos ou de outra qualquer raça» Extracto do diário de Irene, parafraseando Simone de Beauvoir

(Mia Couto, 1999, p. 19)

De acordo com Vieira (2009), o nosso trabalho, as amizades, onde moramos é significativo para a nossa diversidade cultural, tornando-nos multiculturais, interculturais, híbridos, compósitos, plurais, em constante transformação. Viver entre duas culturas, não é perturbação e nem se identifica com identidades perturbadas (Ferreira, 2008).

A identidade pode ter fatores culturais, como étnicos e raciais (Raveau, 1987 *in* Neto, 2003), ou de género e qualificações psicológicas (Neto, 1986, 2003) e é infinita (Vieira, 2009). A identidade e a alteridade constroem-se pelas interações e descobertas entre o Nós e os Outros (*idem*), pela compreensão e respeito da cultura do outro, mestiçan-do-nos, sem perdermos as nossas características nem as nossas identidades, sem nos diminuirmos (Matos, 2018), pois «(...) ser tolerante, não basta» (Vieira, 1999, p. 102).

Como podemos nós nos mestiçar? «De forma simples (...), colocar-se na pele do outro. Ter genuína vontade de compreender os sentimentos do outro, a sua forma de pensar, a sua forma de ser. Ser com o outro. Ser o outro» Matos (2018, p. 19), pois a

«mestiçagem não é fusão, coesão, osmose, antes confrontação e diálogo» (Maaloof, Laplantine, Nouss 2000 *in* Vieira, 2009, p. 34). e a pessoa «mestiça tem maior compreensão para a ambiguidade, as contradições, aprende a ser uma prestigiadora de cultura» (Anzaldúa, 1987 *in* Vasconcelos, 2009, p. 34).

Serres (1993 *in* Vieira, 2009) refere que os processos de aprendizagem de construção e reconstrução das identidades transitam de um lado para o outro, mas que as dúvidas, que aparecem pelo meio desse processo, também se transformam em possibilidades e oportunidades. Esse meio, esse centro, esse entre, esse «terceiro lugar» (Vieira, 2011) é necessário para as transformações, conhecimentos e aprendizagens, para aprender a colocar no lugar do outro (*idem*). Na transição de um lado para o outro, podemos galgar as bordas que nos separam da cultura de origem, da cultura de chegada, negando a primeira (Vieira, 2009): o oblato, um monocultural que esconde de onde veio (Vieira, 1999) e assimila a cultura de chegada como se fosse sua (Vieira, 2009). Também podemos morar nas duas ou mais bordas (Vieira, Margarido, Trindade & Silva, 2013) ou criar pontes: o trânsfuga intercultural, que vive com as duas culturas, sem negar qualquer uma delas, construindo elos, construindo um «novo outro» (Vieira, 2009), integrando e vivendo as culturas dos dois mundos, criando um terceiro, uma outra dimensão, fruto da comparação do eu e do outro, do nós e do eles (Vieira, Margarido, Trindade & Silva, 2013). Sobre este assunto, Matos (2016), refere ainda que:

Urge que deixemos de ser nós ou outros, nós contra os outros, para passarmos a ser nós e os outros, nós com os outros, nós sermos os outros e os outros sermos nós. Precisamos de quem saiba e queira fazer as necessárias pontes. Precisamos de ter vontade de conhecer para compreender, de compreender para respeitar, de respeitar para aceitar, de aceitar para acolher, de acolher para integrar, de integrar para ser. (Rui Matos *in* Vieira et al, 2016, p. 8).

## HOSPITALIDADE E ACOLHIMENTO

«Numa época de fortes contrastes culturais, a Europa apresenta-se multicultural, multiétnica e multirreligiosa (...)»

(Carneiro, 1997, p. 30 *in* Machado, 2007, p. 39).

Numa sociedade em que as migrações e as minorias estão presentes no nosso dia-a-dia, precisamos saber acolher e ser hospitaleiros. Precisamos urgentemente de empatia, de nos colocarmos no lugar do outro: e se fosse eu? E se eu estivesse noutra país ou comunidade diferente onde se falasse outra língua, se não tivesse a mesma religião, a mesma cultura? Estamos a falar de acolher para integrar e principalmente incluir, como nos afirma Vasconcelos (2019), a hospitalidade está no auge devido às migrações fomentadas pelo clima, desastres ambientais e guerras.

Para Derrida (1973, *in* Vasconcelos 2019) a hospitalidade é a relação com o outro. Para Paul Ricoeur (2014 *in* Vasconcelos 2019), se compredermos a diferença do outro, somos hospitaleiros e para Boff (2005, *in* Vasconcelos, 2019, p. 17) «a hospitalidade é utópica e prática, integra o sonho e a realidade em suas margens. (...) não rejeita nem discrimina ninguém (...)».

Hospitalidade implica ser acolhedor e acolher, isto é, nas palavras de Baptista, (2008, p. 6) «significa, ter em conta as várias implicações da dupla relação humana: a relação com o outro e a relação com o lugar», significa acolher o outro num ambiente acolhedor. A hospitalidade, subentendida por Vasconcelos (2019, p. 17) é «o acolhimento daquilo que é diferente de nós», sem perder os seus direitos ou se se sentir superior (Carvalho & Batista, 2004). A hospitalidade requer igualdade e liberdade. Igualdade para quem acolhe e para quem é acolhido e liberdade para deixar entrar e sair. Ser hospitaleiro é acolher o outro, respeitando as suas ideias, fazendo sentir-se bem, num local igualmente respeitador, de abertura e acolhedor (Baptista, 2008) e por essa razão, Boff, citado por Vasconcelos (2019, p. 19), afirma que «não é possível a hospitalidade sem comensalidade /frugalidade, porque para acolher outros temos de

«emagrecer»», ou seja, para acolher temos de pensar nos outros e deixar de pensar só em nós, deixar de ser etnocentristas. Em relação à hospitalidade em educação, a escola e todos os profissionais que trabalham na e para a escola, devem acolher as diversidades num lugar onde se possa voar, integrar e incluir, «é preciso que a escola perceba que os alunos que estão na escola têm vida própria, têm histórias de vida, vivem numa sociedade e em culturas específicas (...)» (Vieira, 2016a, p. 121), respeitar e desenvolver o ambiente eco-sistémico que envolve o aluno, pois «as crianças possuem conhecimentos, conceitos, informações e experiências vividas resultantes de outros agentes socializadores: família, vizinhos, meios de comunicação, etc» (Peres, 2000, p. 125) e educar para a moderação, (Vasconcelos, 2019). A escola não pode transmitir apenas conhecimentos (Peres, 2000), porque o aluno não é um robot, não vive na escuridão e na ignorância de novos saberes.

Em relação ao país onde incide o nosso estudo, a interculturalidade é um desafio nacional (Jacques Berque, 1985, *in* Kerzil, 2002) e de acordo com Bugniard & Petit (2013) a sociedade francesa, não se sente multicultural, mesmo coexistindo com várias culturas e por isso opta por ignorar as diferenças culturais e políticas de discriminação positiva. França passou por várias pedagogias culturais e o aparecimento de novos modelos de ensino deve-se à evolução e à vontade de fazer da escola um lugar de vida de pleno direito (Kerzil, 2002). Neste território, em contexto institucional a palavra intercultural é recente em relação à imigração. Foi apenas há trinta anos que a palavra intercultural surgiu na escola e, mesmo sendo a sociedade francesa multicultural, não se define como sendo tal nem conduz uma política de discriminação positiva (Bugniard & Petit, 2014).

Muitos autores insistem na insuficiência do contacto de culturas diferentes para constituir uma acção intercultural, a escola deve, pois, esforçar-se, não apenas por colocar as culturas juntas, mas por lhes promover trocas e interações (Kerzil, 2002).

## DESAFIOS QUE NOS (DES)ACOLHEM?

«Ser diferente é ser humano». (Vieira, 2016a, p. 107)

Que desafios se colocam às crianças migrantes? Terão as crianças problemas ao interagirem com outras crianças autóctones?

Mas, e os pais das crianças que não vão à escola e, provavelmente, não têm Formação em Língua Estrangeira (FLE) no país de acolhimento? Sentem-se estes pais integrados? Incluídos? De que maneira podem ajudar os seus filhos na escola?

Peres (2000, p. 165) refere que «para uma criança migrante, a primeira grande dificuldade de adaptação ao sistema escolar do país de acolhimento é, sem dúvida, a língua» e esta faz parte da identidade cultural e não é apenas um instrumento de comunicação. Para Vieira (2011, p. 111), «As palavras, que refletem um tempo e um espaço, para além de integrarem um mapa intelectual, integram um mapa cultural ambíguo, que é urgente conhecer e estudar». Existem, ainda, outras barreiras que os imigrantes enfrentam como o desenraizamento cultural, as atitudes de desconfiança, preconceitos, estereótipos entre maiorias e minorias, para além da não preparação de educação intercultural de alguns educadores e professores (Peres, 2000).

O reconhecimento de igualdade e dignidade e valores das diversidades colocam desafios à escola (Marques & Borges, 2012) e é sempre enriquecedor lembrar as palavras de Morin, quando este afirma que são as nossas experiências e as nossas culturas levam-nos a exprimir ou inibir certos genes: «Nous savons que ce sont nos expériences et nos cultures qui permettent l'expression de certains gènes ou l'inhibition de certains autres.» Morin (2018, p. 30). A diversidade cultural é, por assim dizer, complexa, pois traz novos desafios tanto às crianças como às suas famílias, bem como aos professores.

Todo o professor ou educador deve-se colocar no lugar do outro, nas «fronteiras» (Santos, 2000 *in* Vasconcelos, 2019), promover o desenvolvimento através de interrogações, tirando o aluno da sua zona de conforto numa perspetiva de partilha,

ajuda e diálogo (Vasconcelos, 2019), aproximando assim a escola a uma democracia, garantindo igualdade no acesso e no sucesso (Cortesão & Stoer, 1997a).

## *DESAFIOS LINGUÍSTICOS*

«Uma língua, vale aquilo que valem aqueles que a falam»  
(Bordieu, 1977 *in* Peres, 2000, p. 201).

Segundo Damásio (2017), a linguagem verbal e o poder de ser social deu início à cultura no Homem. A criança ao dominar a sua língua materna, estará mais apta para aprender uma outra língua, progredindo de um modo mais rápido. No entanto a língua materna, símbolo de uma identidade cultural é vista pelos professores como um obstáculo ao aproveitamento escolar (Ferreira, 2008), sendo que não devemos esquecer que o aspeto linguístico pode ajudar a minimizar as dificuldades de aprendizagem, de integração e de aceitação (Machado, 2007). Pode reconhecer-se na criança, antes da competência linguística, uma competência comunicativa, fundada na sua possibilidade de comunicar por canais e modalidades não-verbais (gestos, sons, expressões), pois «comunicar não significa apenas conhecer vocabulário e regras gramaticais: é também saber quando e como falar. Isto significa desenvolver capacidades extralinguísticas inter-relacionadas, que são sociais» (Vieira, 2011).

Inquéritos elaborados por Villanova (1988, *in* Neto, 2003) revelaram que em grande parte das famílias, a língua materna é mantida entre os pais e entre pais e filhos, enquanto que os filhos entre eles falam essencialmente francês. Sanches (1989, *in* Neto, 2003) observou que as diferenças de expressão linguística são visíveis entre as gerações, sendo a primeira geração a que se exprime mais em português. Mas o que é uma língua materna? A socióloga Barbara Cassin (2019, p. 11) responde: «C'est la langue que nous parlons, dans laquelle nous baignons à la naissance, la langue qui nous environne à la maison, en famille». De acordo com Romero (2009, p. 132):

Uno de los desafíos sobresalientes con respecto a la cuestión migratoria es la incorporación de alumnado a la escuela, que implica cuestiones conexas de

adscrición de nivel académico, aprendizaje de la(s) lengua(s) de la escuela receptora, respeto y valoración positiva de la(s) lengua(s) propias del nuevo alumnado, adaptación escolar y curricular, reciclado del profesorado y, como gestionar la nueva diversificación sociocultural.

Para responder a uma das questões sobre os desafios linguísticos dos próprios pais e das suas crianças, Dursun (2001), refere que a maioria dos filhos de emigrantes turcos e da região noroeste de África falam a língua materna até ao pré-escolar. Crianças e pais encontram ambas dificuldades no seu quotidiano e principalmente na escola,

La majorité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine parlent leur langue d'origine jusqu'à l'âge de l'école maternelle. (...) Ses tentatives de communication déboucheront sur un échec et les difficultés s'intensifieront au fil du parcours scolaire. Les parents, quant à eux, rencontrent aussi des difficultés dans leurs démarches envers l'école (...). Ces difficultés sont basées notamment sur le manque de communication et la méconnaissance de la culture de la société dans laquelle ils vivent, du fonctionnement de l'école et du système scolaire belge : les réseaux, les types d'enseignement, les types d'écoles (Dursun, 2001 p. 23-24).

Comunicar é também conviver. Comunicar através de gestos, da língua, da partilha de culturas e de informações, da partilha de experiências, um pouco como diz Abdallah-Preteuille (2008, p. 23):

Si la communication ne se définit pas seulement comme la transmission d'informations mais aussi comme le partage d'une expérience et l'établissement d'une relation, il nous faut admettre que la connaissance des traits et signes culturels (comme des signes linguistiques) ne permet pas d'épuiser le sens. Dès lors, la question est de savoir comment le locuteur utilise la culture ou tout du moins des éléments culturels, à des fins de communication. Peu importe, en réalité, de savoir comme la culture détermine le comportement langagier.

Assim entendemos que, qualquer que seja a língua materna da criança, as interações entre todos deverão ser ricas porque falar mais do que uma língua não é fácil mas é uma mais-valia e uma riqueza, tal como esclarece (Cassin, 2019, p. 12), «Parler deux langues n'est pas simple, mais c'est une chance». Morin (2018) refere que o cérebro deve ser estimulado pelo ambiente materno, a língua que aprendemos, a

cultura, pois um ser que nunca conheceu a cultura não é menos que um primata e não pode desenvolver as suas faculdades intelectuais:

Pour que l'esprit émerge du cerveau, il faut non seulement que ce cerveau soit stimulé par l'environnement maternel, le langage que l'on apprend, la culture. Autrement dit, l'esprit n'est possible que s'il y a culture et cerveau. Un être qui n'a pas connu la culture n'est plus primate du plus bas rang, il ne peut développer ses facultés intellectuelles (Morin, 2018, pp 21-22).

Desta forma o professor deve ser delicado com as diferenças de cada um e ver no grupo com que trabalha a riqueza cultural e rentabilizar a diferença, de maneira a não se tornar num «daltónico cultural» (Cortesão & Stoer, 1997a), facto defendido por Cassin (2019, p. 19), «Plusieurs langues, se sont plusieurs mondes, plusieurs façons de s'ouvrir au monde».

Assim, apostar nas diferenças das escolas (língua, social, cultural, entre outras) é contribuir para a abertura da Europa e do Mundo. É fundamental desenvolver projetos que incluam e valorizam os saberes e as experiências de todos, (Peres, 2000). Isto porque se a cultura é um produto da evolução natural, o último estágio desta evolução não se pode fazer sem a existência de cultura: «Si la culture est le produit d'une évolution naturelle, le dernier stade de cette évolution ne pouvait se faire sans l'existence de la culture». Morin (2018, p. 20-21).

De acordo com Sanches (2009, *in* Vieira, 2016b), «a escola é um espaço social e educativo e sempre foi um lugar de convivência entre pessoas, culturas, saberes, entre outros «e sendo a «escola um microcosmos da sociedade» (Vieira, 2007b; Vieira & Vieira, 2006 e 2007, *in* Vieira, 2016b), «gerir as diferenças, as tensões e transformar o conflito num enriquecimento mútuo requer mediação» (Seijo 2003,p.5, *in* Vieira, 2016b), «uma mediação escolar e pedagógica» (Vieira, 2016b).

Mas...«Estará o professor capacitado para abraçar todas as soluções sociais que lhe é pedido pela escola» (Vieira, 2016b, p. 44)?



«Todos diferentes, todos iguais» não pode ser mais um slogan».

(Benavente, 2007, p. 15).

Inclusão e integração não são sinónimas (Vieira & Araújo, 2018). A diferença é que a integração é «como um processo dinâmico em que indivíduos ou grupos minoritários e majoritários, se incorporam e compartilham a mesma estrutura social, promovendo o respeito mútuo pelas identidades sociais e culturais de cada um» (Peres, 2000, p. 161), é mais utilizada por políticos e profissionais da educação e outros, é pensada pela sociedade que acolhe. Mas se esta for monocultural, assimilacionista, vai querer corrigir as diversidades culturais para integrar. No entanto se a sociedade de acolhimento for pluriculturalista, ela é disponível para se transformar e acolher todas as diversidades, ela é inclusiva (Vieira & Araújo, 2018).

«Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (...) sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, de nascimento ou de qualquer outra situação...» Esta afirmação, contida nos artigos 1 e 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, faz-nos pensar, porque é que cada vez mais ouvimos falar de inclusão, exclusão e de escola inclusiva, as pessoas não são todas iguais, cada um de nós tem o seu próprio ritmo, as suas próprias aprendizagens. Defendemos que iguais devem ser as oportunidades para se desenvolver e aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, seguindo os quatro pilares da educação, de acordo com Delors para a UNESCO (2010).

O modelo assimilacionista, integracionista, pluralista e o modelo intercultural (Vieira, 2011) são modelos, soluções das políticas e práticas de integração de diversos países para Integrar imigrantes e minorias étnicas (Marques, Vieira, & Vieira, 2020a). Os modelos multi e intercultural preocupam-se com a gestão da integração de grupos heterogéneos, existindo no entanto diferenças entre os dois (Marques, Vieira & Vieira, 2020a) e procuram «formas equitativas de governar a diversidade, em sociedades

globalizadas, transnacionais, ‘superdiversificadas’, mas com objetivos diferentes, embora complementares» (Grillo, 2018 *in* Marques, Vieira & Vieira, 2020a, p. 55).

Para haver igualdade e prática dos direitos humanos é necessária a inclusão e participação (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção, 1994). A inclusão é sentir-se pertencente a algo, fazer parte (Lima, 2006, *in* Lourenço, 2010) e incluir todos os alunos (Mantoan, 2006, *in* Lourenço, 2010). «O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado pela Declaração sobre Educação para Todos» (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção, 1994, p. 5). Esta Declaração «põe a tónica da educação inclusiva para as necessidades educativas especiais» (Vieira & Araújo, 2018, p. 129), mas tem vindo a abranger todas as diversidades, de maneira que a inclusão tem sido vista como entidade social e cultural. A escola deve enquadrar as orientações da Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção (1994) e adaptar-se «a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras» (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção 1994, p. 6). A escola, como instituição também mediadora deve auxiliar o acesso e sucesso escolar e procurar igualmente a inclusão social. Para além disso, tem de ser Intercultural, para fazer a ligação entre aprendizagens e identidades (Vieira, 2011), dirigindo esta intervenção «sob a forma de mediação entre o aluno, a ação educativa e o exterior, com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde, etc..., numa abordagem integrada e centrada no aluno» (Vieira, 2011, p. 181). «O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades» (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção, 1994, p. 6).

Abenhaim (2005), citado por Lourenço (2010), mostra-nos que o professor, mais do que formação contínua, ele necessita de olhar de outra maneira para a diversidade e promover a inclusão através de estratégias. Também Bolívar (2008) afirma que o Conselho da Europa considera que o ensino e aprendizagem das línguas são facilitadores da integração e da mobilidade. O ensino e a aprendizagem de línguas permite diálogos culturais, a compreensão mútua, uma cidadania mais democrática e promovem a coesão social.

Os fluxos migratórios, com toda a sua diversidade na «escola para todos», cria questões, dúvidas e conflitos e exigem da escola respostas (Peres, 2000). Torna-se pois urgente lembrar que a escola, «tem a responsabilidade social de promover as pessoas e os coletivos» (Benavente, 2007, p. 15) e que praticar o ensino diferenciado envolve «rejeitar a ideia de que o insucesso escolar é uma fatalidade, vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, desinteressados, considerados agressivos, indisciplinados, etc». (Vieira, 2016b, p. 77).

«A indiferença às diferenças jamais é absoluta» (Perrenoud, 2000, p. 26), não devemos ser indiferentes às diferenças, pois tal como Benavente (2007, p. 15) afirma: ««Todos diferentes, todos iguais» não pode ser mais um slogan» devemos aproveitar a diferença, como um desafio e criar novas aprendizagens (Vieira, 2016b), promovendo as competências culturais e ensinando para a partilha e construção de saberes (Matos, 2018) numa pedagogia diferenciada, cada vez mais cedo, pois a escola, como microcosmos da sociedade é um dos espaços onde se constrói a exclusão e integração (Vieira, 2016b).

Muñoz Lopez (2001, *in* Pedro, Pires & González, 2007) afirma que existem fatores que intervêm no processo de adaptação dos imigrantes, nomeadamente, pouca ou nenhuma escolarização no país de origem; desconhecimento da língua do país de acolhimento; choque cultural; conflitos religiosos; fracas condições de vida; processo de adaptação e o facto de serem encarados com desconfiança por parte de outros, pertencentes ao país de acolhimento.

O relatório do Programa "best Play", que financiou projetos para brincar na Inglaterra entre 2001 e 2005, vem também mostrar as diversas barreiras que existem. As barreiras não são apenas físicas e cognitivas, pois com este relatório verificou-se que existem barreiras sociais e comportamentais e que não há pessoas com formação adequada, ou seja com as técnicas adequadas para pôr em prática "o brincar Inclusivo".

A inclusão está na moda. Fala-se da importância de incluir todas as crianças, mas depois as oportunidades, as técnicas e ferramentas não são iguais para todos. É como se criássemos um muro invisível. Para fazer brincar inclusivo é necessário colocarmo-nos lugar um do outro, numa hermenêutica diatópica (Boaventura Sousa Santos), ou seja com o pé no eu e o outro pé no outro.

Em Portugal, por exemplo, o Programa Escolhas, criado em 2001, tem como âmbito a promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Este programa é, atualmente estruturado em cinco áreas estratégicas: a) Educação e Formação; b) Empregabilidade e Emprego; c) Participação, direitos e deveres cívicos e comunitários; d) Inclusão Digital; e) Capacitação e Empreendedorismo (idem). Já França, passou por várias pedagogias culturais e «L'apparition dans le cadre de l'école de nouveaux modèles d'enseignement(...) est due en partie à son évolution et à la volonté d'en faire un lieu de vie à part entière» (Kerzil, 2002, p. 132). Em contexto institucional a palavra intercultural é recente, em relação à imigração: «Il n'y a qu'une trentaine d'années que le mot «interculturel» est apparu dans le vocabulaire institutionnel» (Burgniard & Petit, 2013, p. 3) e nem sempre houve preocupações com a inclusão e a discriminação positiva:

La société française est dans les faits multiculturelle, plusieurs cultures coexistent. Néanmoins, elle ne se définit pas comme une héritière du multiculturalisme et pour cause, elle ne mène pas, comme certains de ses voisins se revendiquant comme tel, de politique de discrimination positive (Burgniard & Petit, 2013, p. 8).

## PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA, MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E INTERVENÇÃO SOCIAL

«O ser humano é fundamentalmente intercultural e mestiço»

(Jares, 2007, p. 42)

A educação intercultural centrada na cidadania e democracia propõe-se à inclusão e participação de toda a sociedade, estrangeiros e autóctones, pela convivência (Pedro, Pires & González, 2007). Desse modo, somos de acordo com estes autores, quando estes ressaltam que a educação intercultural não pode ser isolada da educação para a cidadania, porque é no seio da educação que se adquirem os valores para viver e conviver na comunidade. Em França, no entanto e de acordo Bugniard & Petit (2014) as regras teóricas são difíceis de pôr em prática na sala de aula e a interculturalidade não é considerada inteiramente como uma disciplina.

A educação contribui e pode participar no processo de democratização da democracia (Lima, 2005).

### *PARA UMA PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA*

«(...) «Cativar» quer dizer o quê?- disse a raposa. – Quer dizer «criar laços»» (Saint-Exupéry, 2009,p.68).

Para ser ativa e ter a função essencial que deve ter a «escola para todos» tem de fazer ligação entre as pessoas, as suas culturas e os seus conhecimentos (Vieira, 2011). Tem no fundo, de cativar, articulando igualmente o seu espaço e tempo de maneira a

que todos possam ter acesso á diversidade, à tolerância, escuta e ao respeito. (Vieira, 2016a).

Para Jares (2007, p. 27) «o modelo de convivência democrática está assente num Estado de direito e no cumprimento de todos os direitos humanos para o conjunto da cidadania» A democracia na escola deve garantir esses mesmos direitos, ou seja, a escola deve ser um espaço de consenso e conflito de maneira a criar a inclusão e participação de todos (Peres, 2000), pois «os direitos humanos representam o pacto mais sólido para uma convivência democrática (...)» (Jares, 2007, p. 32).

Um dos fatores do conflito é a diversidade (Jares, 2007) e, por isso, «conviver num ecossistema humano implica ter sensibilidade para reconhecer a diferença, acolhendo com ternura os momentos que o conflito nos oferece para alimentarmos o crescimento mútuo» (Restrepo, 1999 *in* Jares, 2007, p. 161). Assim, não devemos negar o conflito, pois se o negarmos, negamos também a democracia, a nossa essência e a nossa liberdade. O conflito é natural (Jares, 2002) e devemos fazer dele como algo de positivo, ou seja transformar o conflito em chuvas de ideias, em convesas culturais, em «pedagogia diferenciada» (Vieira, 2016b). De acordo com Amado & Vieira (2016), o conflito é entendido como uma situação de diferença de critérios, interesses ou posições pessoais que ocorrem em contexto de interação e por isso não são necessariamente negativos. Ao tomarmos consciência do conflito e da sua resolução, aprendemos a resolver os conflitos, desde tenra idade através de estratégias e recursos pedagógicos e de forma não violenta (Jares, 2002). De tenra idade porquê? Porque «a aprendizagem do respeito e da tolerância deve começar desde os primeiros anos de escola com uma verdadeira educação intercultural» (Peres, 2000, p. 177), porque «(...) é na infância, predominantemente, que os valores socioculturais são sistematizados e potentemente transmitidos e utilizados no processo de construção do sentido interno, da criança, ou seja, de quem ela é e de como as pessoas se dispõem ao redor dela» (Macedo de Sá, 2020, p. 81).

De acordo com Jares (2007), existem diferentes modelos de pedagogia da convivência, sendo os mais importantes:

- A Família – é o primeiro espaço de socialização;

- O sistema educativo – segundo espaço de socialização e que deixa marcas no âmbito da convivência;
- O grupo de pares;
- Os meios de comunicação – têm grande impacto nos modelos de convivência, em particular a televisão;
- Os espaços e instrumentos de ócio – onde «(...) as crianças e adolescentes ajustam os seus valores e modelos de convivência na interação e escolhas que estabelecem com os espaços e instrumentos de ócio» (Jares, 2007, p. 29);
- Contexto político, económico e cultural dominante – as condições sociais, económicas e culturais em que vivemos, refletem, nos tipos de convivência.

Este autor agrupa ainda os conteúdos da Pedagogia da Convivência em três categorias:

1. «Conteúdos de natureza humana: o direito à vida e à paixão de viver, a dignidade, a felicidade, a esperança.
2. Conteúdos de relação: a ternura, o respeito, a não-violência, a aceitação da diversidade e a negação de qualquer forma de discriminação, a solidariedade, a igualdade.
3. Conteúdos de cidadania: a justiça social e o desenvolvimento, o laicismo, o estado de direito, os direitos humanos.» (Jares, 2007, p. 31).

### *MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E INTERVENÇÃO SOCIAL*

«(...) mediar es convivir y coexistir (...)» (Caride, 2016, p. 23)

Mediar é uma «estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais» (Vieira & Vieira, 2016b, p. 27) e «implica uma escuta ativa e o entendimento do outro» (idem, p. 31)».

Para Torremorell (2008), a mediação caracteriza-se através das cinco dimensões relacionais do ser humano: a mediação como formação integral (intrapessoal), a mediação como processo que veicula convivência (interpessoal), a mediação como coeficiente de coesão (intragrupal), a mediação como nó de comunicação (intergrupar) e a mediação como cultura social. As suas virtudes «han sido historicamente reconocidas y apreciadas como una forma actuar e intervenir, social y culturalmente» (Caride, 2016, p. 14)

Toda a mediação intercultural é sociocultural, mas nem todas as mediações socioculturais são interculturais. Uma mediação sociocultural para ser intercultural depende de quem intervem na mediação, dos seus objetivos, do seu eu interior, da sua formação pessoal, social e profissional, da sua identidade e pluralidade (Vieira & Vieira, 2016b) e «sem educação intercultural, ancorada na mediação sociopedagógica, a sociedade não consegue alcançar o que se espera dela no século XXI: redes de colaboração e inclusão, equidade e convivência pacífica» (Peres, 2016, p. 69). Nesta linha, Caride refere que:

Si “educar” y ”mediar” son, modos de procurar una comunicación abierta al diálogo – com enseñanzas y aprendizajes que enfaticen el entendimiento, el consenso, o la cultura de lo que se comparte para generar bien-estar en la sociedad – se precisa una visión amplia de la educación y la mediación. La Pedagogía social debe estar a ello (Caride, 2016, p. 23).

Ressalvamos, que o primeiro mediador deve ser o professor, o primeiro a promover a ponte (Silva, 2014), que deve ser alguém, que reconheça e conheça as várias culturas e que tem de comunicar com as famílias, comunidades, etc. (Silva, 2019). Este autor refere que «é preciso que a escola encontre estratégias que levem as crianças, os jovens e as famílias a sentirem que aquilo que acontece na escola faz sentido e a não irem apenas porque são obrigadas» (Silva, 2019, p. 14).

A mediação intercultural promove o respeito, a compreensão, a aceitação da diferença, a diversidade e a democracia (Vieira & Vieira, 2017) e tem três objetivos fundamentais: facilitar a comunicação, fomentar a coesão social e promover a autonomia e a inserção social das minorias (AAVV, 2008). Falemos de três tipos de mediação intercultural: Preventiva, Reabilitadora e Criativa (AAVV, 2008) e por sua vez nos três modelos de mediação de Torremorell (2008): resolutivo, transformativo, e comunicacional. Romero (2009) propõe uma metodologia multifatorial, relacionada



com os processos de mediação, tais como fatores pessoais, situacionais e culturais. Emerge nos textos dos autores acima citados um terceiro termo: «a estrutura ternária implica abertura, uma vez que o terceiro rompe com a dualidade em que os dois seres se encontram envolvidos» (Torremorell, 2008, p. 23). A mediação intercultural é encarada como uma pedagogia social que contribui para a criação de diálogos culturais estimulantes entre o debate e a discussão, a escuta e a fala, desacordo e o conflito (Marques, Vieira & Vieira, 2020), situações estas que contribuem para o desenvolvimeto de um terceiro (Vieira, 2009). O objetivo da mediação é dar poder e promover a autonomia aos sujeitos envolvidos na interação através de uma «hermenêutica multitópica» (Vieira, 2016b), tendo como mediadores equipas heterogéneas e não neutras em locais e ou em situações de injustiça, violência e desigualdade (Marques, Vieira & Vieira, 2020a).

Nesta linha, «o mediador intercultural, que também é um interventor social que procura mudar situações sociais injustas, carências ou revoltas, sempre com o envolvimento das partes, visando a convivência (Jares, 2007 *in* Vieira & Vieira, 2016a, p. 67) e a hospitalidade» (Carvalho & Baptista, 2004; Peres, 2010 *in* Vieira & Vieira, 2016a, p. 67). No entanto, um mediador não pode trabalhar sozinho e como diz Cyrulnik (2018), «(...) on arrive à la conclusion que l'homme seul ne peut plus penser seul, qu'il est obligé de s'entourer d'une équipe.» (Cyrulnik, 2018, p. 12). Também Morin (2018, p. 13) nos faz refletir sobre a interdisciplinaridade: «(...) Il ya besoin d'un long commerce pour que l'interdisciplinarité devienne féconde, sinon, un peu comme à l'ONU, chacun voudra défendre sa frontière et son territoire!». O mediador intercultural, para além de outras funções, deve ser um pedagogo social (Vieira & Vieira, 2016, *in* Marques, Vieira & Vieira, 2020a) e ter consciência que as suas funções devem ser desenvolvidas em diferentes contextos (educacional, social, sociofamiliar, comunitário, legal, laboral, ambiental, de saúde, etc... ) e não apenas com migrantes ou com minorias étnicas (Marques, Vieira & Vieira, 2020a). É nesta ligação entre as margens, nestas pontes, nesta ajuda em atravessar fronteiras que o papel do professor/educador deve ser igualmente um mediador, um construtor de pontes, um elo de ligação entre aprendizagens (Vieira, 2016b).

A escola é, assim, o lugar onde as crianças, jovens e profissionais passam a maior parte do seu tempo, onde vivem e convivem, daí a urgência de fazer da escola um

ambiente para a família, alunos e comunidade, para que todos se sintam em casa. Tratando todos como iguais, estamos a discriminar e partimos do pressuposto que todos têm a mesma bagagem cultural (Vieira, 2016b), o que já vimos que não é verdade. O Professor ou Educador ou Mediador constrói a ponte para a cidadania, para o respeito pelo outro. Não basta apenas incluir é preciso pôr-se no lugar do outro. Como? Por exemplo, através de dispositivos pedagógicos. Os dispositivos pedagógicos são instrumentos entre a prática e a teoria e que permitem refletir, questionar, enaltecendo conteúdos e processos (Leite & Pacheco, 2008). Como alguns dos exemplos de dispositivos pedagógicos, temos: utilização das histórias, recolha de jogos, construção de genealogias (Leite & Pacheco, 2008; Cortesão & Stoer, 1997b), brincadeiras (Cortesão & Stoer, 1997b).

As relações entre aluno, família, comunidade escolar e social devem permitir práticas dinâmicas de maneira a promover desenvolvimento dos que educam e garantir uma sociedade onde a justiça e a paz prevaleçam. (Stoer & Silva, 2005 *in* Amado & Vieira, 2016), ou seja, devemos, olhar a família por inteiro, com todas as características e necessidades que desta advém (Correia & Serrano, 1998) num ambiente, onde as experiências do indivíduo possam ser formadas como um conjunto de estruturas seriadas, cabendo cada uma dentro da seguinte (Bronfenbrenner, 1987 *in* Cardoso, 2001). Também Silva (2003 *in* Glória & Silva, 2019, p. 130) refere que «pelas práticas escolares (que são sempre sociais) e relações entre famílias e escolas perpassa uma clivagem sociológica em termos de classe social, género e etnia a que acresce, neste caso, a clivagem intergeracional, nomeadamente entre adultos e crianças/jovens». A família e os núcleos familiares também têm vindo a transformar-se ao longo do tempo através de mudanças sociais, económicas e culturais (Jares, 2007).

A relação escola-família, é uma relação dual, mas não apenas entre duas instituições (Vieira, 2016b), é uma relação entre a cultura escolar e a cultura local (Silva, 2014), entre o poder e o social (Silva, 2019). É uma relação diferente (idem) assente em duas vertentes: a escola e o lar e por duas dimensões: individual e coletiva (Silva, 2014).

## 2. PROBLEMÁTICA

«As migrações internacionais não são uma invenção do século XX ou da modernidade, fazem parte da história da humanidade».

(Gonçalves, 2009, p. 1).

Aprendemos a conviver e a comunicar com a diversidade, através da globalização, mas no entanto, é necessário uma maior compreensão e análise das mudanças de maneira a contribuir para igualdade e aumento de oportunidades e bem-estar social da sociedade (Gonçalves, 2009), mudanças essas, que no entender de Guerra (2002), são complicadas e contraditórias. O fenómeno da Migração irrompe o nosso dia-a-dia, seja na escola, no trabalho ou nos media e no entender de Boaventura Sousa Santos (1997, p. 14) «(...) enquanto feixes de relações sociais envolvem conflitos (...)». Falar de Migrações não nos deixa indiferentes, pois vivemos num mundo complexo e plural, mundo esse, onde temos de aprender a viver e a conviver todos.

Como já foi referido anteriormente, o tema desta dissertação, centra-se na integração e inclusão, de imigrantes e suas famílias em contexto social e escolar, em França, nomeadamente em Arbertville.

Esta investigação desenrolou-se em Albertville, uma cidade pequena e tranquila do departamento de Savoie (Sabóia), em França. Albertville de hoje, é herança de duas vilas inimigas: Conflans e l'hôpital, que em 1836 o rei Charles-Albert reuniu e deu o nome de Albertville. No entanto, a primeira ocupação deste sítio, data da idade do bronze. 500 a.c., os Allobroges (povo francês que ocupava o território de Isère, Rhône e Alpes do Norte) instalaram-se nesta região, formando uma vila fortificada no rochedo de Conflants. Em 121 a.c., Roma conquista Conflants e esta torna-se numa importante fronteira administrativa e num importante cruzamento de vias romanas. Com as invasões bárbaras, a população dirige-se de novo para o forte de Conflants, vivendo entre o século V e X períodos de insegurança. No século X, Conflants começa a prosperar, a segurança restabelece-se e a população começa a estabelecer-se do lado

direito do rio Arly e uma ponte é construída para passarem para Conflants. No século XIII, a região plana, do lado direito do rio Arly é um ponto de passagem de peregrinos para Roma e foi feito um hospital para apoiar esses peregrinos e a população fixa-se à volta do hospital, tomando este sítio o nome de l'Hôpital. A ocupação de Conflants pelas tropas espanholas acentuou sérios problemas a Conflants, ao contrário de l'Hôpital, que soube tirar partido, através do seu comércio e albergues. O declínio de Conflants acentua-se até à sua reunião ao burgo de l'Hôpital, em 1836, formando o nome de Albert-ville. Só em 1860 Albert-ville é anexada a França. Esta cidade desenvolveu-se progressivamente primeiro à volta da indústria e depois através do turismo e dos desportos de inverno. Em 1992 acolheu os XVI jogos olímpicos de inverno. Atualmente, Albertville continua a sobreviver do turismo das suas montanhas e dos desportos de inverno. É uma cidade calma, sem centros comerciais nem universidades, é sobretudo ponto de passagem para quem quiser desfrutar das montanhas, como Courchevel, Méribel, Tignes, Val Thorens ou Mont Blanc. Fica bem perto da Itália e da Suíça.

Durante o meu percurso social, laboral e escolar (formação da língua francesa) fui conhecendo pessoas de várias nacionalidades, muitas delas com quem ainda trabalho e mantenho relações de amizade. Foi durante este percurso que nasceu em mim o bichinho de tentar compreender as várias culturas e o respeito por cada uma delas. Dou por mim a lembrar-me de quando aprendi a dizer bom dia em chinês, espanhol, romeno e árabe ou, quando fui tradutora na escola porque uma amiga não sabia falar francês e tinha uma reunião com a diretora e professoras do filho.

Foi no conjunto desses e outros pequenos acontecimentos que, durante o primeiro ano do curso de mestrado surgiram as minhas primeiras questões, assim como uma ideia, uma intenção do que iria fazer na dissertação. Com a pandemia da COVID-19 tudo mudou, as escolas fecharam e não pude realizar o meu projeto inicial. « (...) Uma investigação é um processo, um processo que nem sempre é fácil, nem sempre é pacífico ou linear» (Faria & Vieira, 2016, p. 117), no entanto, as questões sobre a integração, a imigração e a inclusão continuavam a remoer o meu espírito interior e sendo eu imigrante em França e trabalhando com pessoas de várias nacionalidades, as minhas inquietações e os meus questionamentos foram aumentando.

«É na certeza da diversidade (e não da diferença) que se ganha a esperança e o futuro» (Cunha, 2014, p. 21).

A escola, como um pequeno mundo, onde cabem todas as diversidades, torna-se num espaço privilegiado para de “pequenino se torcer o pepino” aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver (os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO em 2010). Também para a UNESCO, Morin propôs em 1999, os sete saberes necessários para a educação do futuro: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, os princípios de um conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar as compreensões e a ética do género humano.

«A integração é um conceito pensado a partir de quem acolhe/recebe...» (Vieira & Araújo, 2018, p. 129) e no caso de um diálogo intercultural, existe intercâmbio entre os diferentes saberes e culturas (Boaventura Sousa Santos, 1997). Mas será que todos os imigrantes se sentem bem acolhidos, integrados e incluídos? O que sentem quando chegam a uma “nova terra”, ao país, à cidade de acolhimento? Como fazem para se integrarem? Como são integrados? Com quem (com)vivem? Como apoiam os seus filhos na escola? Estas foram as minhas questões iniciais de onde surgiram os objetivos gerais desta investigação:

- Compreender os processos de integração e inclusão das famílias de migrantes e das suas crianças em contexto social e escolar.
- Reconhecer e dar a conhecer a importância da mediação intercultural para a integração e inclusão

Procurei, assim, saber se as crianças, jovens ou famílias que escolhi para o meu universo de estudo, se sentem integradas e incluídas e, também, identificar as estratégias de integração e inclusão usadas em vários contextos. Procurei, assim, conhecer o ponto de vista de cada um dos meus entrevistados.

Pensar a questão da inclusão e integração de crianças e famílias de imigrantes em contexto escolar e social permite-me recolher dados igualmente sobre os desafios e as estratégias utilizadas pelas famílias de migrantes para colmatar as barreiras do multiculturalismo e da educação intercultural e por conseguinte desbravar um projeto

para a integração e inclusão das crianças, jovens e das suas famílias numa perspetiva de mudança cultural.

Assim, várias questões foram surgindo na minha investigação:

1. As famílias estão integradas e incluídas?
2. Como se integraram e incluíram?
3. Que desafios / dificuldades sentiram no momento de chegada ao país autóctone?
4. Ainda sentem esses mesmos desafios / dificuldades?
5. Como é que a família de migrantes apoia os seus filhos na escola?
6. Que relação / comunicação existe entre a Escola e a Família de migrantes?

### 3. METODOLOGIA

«(...) Existe uma interacção entre a cultura e os significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos».

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 58)

Neste capítulo procederei ao enquadramento metodológico, caracterizando o universo de estudo, justificando os métodos e instrumentos utilizados para a recolha de dados e especificando os procedimentos utilizados ao longo da recolha.

#### OPÇÕES METODOLÓGICAS

A escolha de um tema de investigação resulta em grande parte, das experiências de vida pessoais, sociais e profissionais (Faria & Vieira, 2016) e as metodologias de investigação-ação centram a sua conformidade entre o pesquisador, o observador e o propósito a ser investigado (Guerra, 2002),

Compreender os desafios das famílias de imigrantes no processo escola - família, e de jovens imigrantes ou de segunda geração, se sentem dificuldades de integração e inclusão e de que forma a mediação intercultural poderá colmatar esses desafios e dificuldades, tendo em conta, «que o papel do investigador em investigação-ação é mais complexo, e ele interroga-se continuamente sobre se, para pensar o mundo, tem de se afastar dele ou mergulhar nele» (Guerra, 2002, p. 75) e que «é inútil crer no ser humano como observador neutro do mundo» (Machado, 2007, p. 69), alcançando um lugar de fronteira, uma terceira pessoa, «(...) símbolo da criação, pois contém uma descoberta e racionalização que resulta da existência da interação entre pelo menos dois sujeitos» (Vieira, 2003, *in* Faria & Vieira, 2016, p.111).

É intenção deste estudo perceber se as famílias de migrantes se sentem integradas e incluídas, compreender que desafios e dificuldades sentiram quando chegaram ao país e cidade de acolhimento e interpretar as suas reações perante esses mesmos desafios e dificuldades, tanto a nível escolar como social e igualmente saber como se sentem as famílias face à relação escola-família, ou que sentimentos, que dificuldades sentiram os jovens de segunda geração no seu percurso escolar, revivendo o seu passado.

A complexidade do social e as suas interpretações motivaram paradigmas teóricos e diferentes metodologias (Guerra, 2002). Foi privilegiado nesta investigação, por isso, o paradigma interpretativo ou fenomenológico, que de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 11), firma «numa metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais». Ainda para estes autores «um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52), com o objetivo de compreender como e qual o significado dos acontecimentos ou problemas a investigar. Estes autores refletem ainda que a cultura é complicada e distinta. Neste tipo de investigação, a qual também se dá o nome de qualitativa, o objeto de estudo, consiste na perceção e análise de situações vividas por pessoas diferentes (Bogdan & Biklen, 1994), «valoriza a função do contexto social na compreensão da realidade bem como o papel dos sujeitos na produção de sentido» (Alves da Silva, 2013, p. 5), sendo que a sua diversa recolha e análise de dados exige que o investigador seja criativo e maleável (Coutinho, 2015).

Recorrerei assim, a uma metodologia de investigação qualitativa, optando pelo método de estudo de caso, de tipo múltiplo.

## O ESTUDO DE CASO

«O Estudo de caso é uma investigação empírica (Yin, 1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gómez et al, 1996); que depende fortemente do trabalho de campo (Punch,



1998); que não é experimental (Ponte, 1994), que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994)».

(In Coutinho 2015, p. 336)

Este estudo é definido como «um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso» (Adelman et al, 1977 *in* Bell, 2010) proporcionando ao investigador, estudar aprofundadamente em pouco tempo, (Bell, 2010), sendo um método comum na investigação qualitativa (Reichardt & Cook, 1986; Lincoln & Guba, 1985; Colás, 1998; Bogdan e Biklen, 1992 *in* Aires, 2015) e com potencialidades (Coutinho, 2015).

A abordagem desta investigação é uma abordagem interpretativa, onde o objetivo é conhecer e compreender «comos» e «porquês» (yin, 1994 *in* Coutinho. 2015; Vieira, 2016b). Trata-se no fundo de aprofundar nesta investigação como se integraram e incluíram os migrantes na cidade de Albertville, que estratégias utilizaram, porque emigraram, que dificuldades encontraram, entre outros “comos” e “porquês”.

## SELECÇÃO DOS “CASOS”

De acordo com Stake (1995) «não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso» (Coutinho, 2015, p. 340) A seleção destes “casos” não foi feita ao acaso. Conheço todos eles, trabalho com a maior parte dos entrevistados e, outros, fazem parte do meu círculo de amigos. Desta forma, convidei:

- 5 Famílias de imigrantes, entre colegas e conhecidos para compreender, interpretar, descobrir, se existem ou existiram desafios na sua integração / inclusão, se se sentem incluídos e integrados no país ou cidade de acolhimento e o que fazem para se integrarem e incluírem; como se sentem as famílias face à relação escola-família,

-1 adulto descendente de portugueses para compreender, interpretar e descobrir que sentimentos, que dificuldades sentiram no seu percurso social e escolar.

Às questões, quem entrevistar? Quantos? Porquê?, Guerra (2006, p. 48), considera :

que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e diversidade dos fenómenos.

## TÉCNICAS UTILIZADAS PARA A RECOLHA DE DADOS E RESPECTIVA JUSTIFICAÇÃO

De acordo com Marques et al (2016), observações, entrevistas, documentos pessoais e oficiais, fotografias, desenhos, e-mails e conversas informais podem ser fontes de informação em estudos qualitativos. Foi à entrevista semi-estruturada e também a entrevistas como conversas, (Burguess, 1997 *in* Vieira, 2016b) que recorri, pois devido à limitação de tempo e de espaço, devido à crise sanitária que se instalou mundialmente, não foi possível fazer observações e estar muito tempo com as pessoas escolhidas para sujeitos desta investigação.

A entrevista como conversa foi utilizada para o adulto de dupla nacionalidade. Tentou-se criar uma conversa em forma de entrevista, com o objetivo de compreender como se integrou e que desafios e dificuldades encontrou no seu percurso escolar e social no país de acolhimento dos seus pais.

As entrevistas são para obter informações (Matta, 2001) e a sua «finalidade consiste na recolha de dados de opinião que permitam fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo e conhecer os intervenientes do processo» (Estrela, 1994, 342), permitindo ainda ao investigador conhecer e compreender a opinião dos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994). Existem dois tipos de entrevistas na investigação qualitativa: as semiestruturadas e as não estruturadas.

### *ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS*

A entrevista semi-estruturada, não utiliza perguntas estabelecidas e sequenciadas (Peres, 2000), rege-se por um guião aberto e flexível e onde as questões são antes uma ajuda, «referências» (Marques et al, 2016). Este tipo de entrevista permite a interação entre os temas, «es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad» (Bisquerra, 2009, p. 337).

Com este tipo de entrevistas procurei aprofundar o conhecimento, o que «permite reconstituir uma ação, experiências ou acontecimentos do passado a partir das narrativas de um conjunto de olhares que se entrecruzam sobre um mesmo objeto» (Marques et al, 2016, p. 145).

Nesta investigação, nem todas as entrevistas duraram o mesmo tempo, nem todas as entrevistas tiveram a mesma intensidade, o importante é estabelecer uma relação entre entrevistador e entrevistado baseada na escuta ativa e metódica de Pierre Bordieu, (1998), isto é, disponibilidade total, habilidade de se colocar no lugar do outro, respeitando o seu tempo (Marques et al, 2016), sendo flexível e não avaliar nem criticar (Bogdan & Biklen, 1994) para não «entrar no campo das aparências, das evidências e do narcisismo cultural» (Marques et al, 2016, p. 147).

As entrevistas foram realizadas num local onde os entrevistados se sentiam mais à vontade, algumas nas suas próprias residências e outras no local de trabalho. Como refere Guerra (2006), as entrevistas devem ser realizadas num lugar neutro, de maneira a que o sujeito entrevistado se sinta à vontade e se consiga gerir o tempo.

A pandemia, o confinamento e recolhimento obrigatório em França durou de Outubro de 2020 a Maio de 2021. Por essa razão, não foi possível um espaço tão acolhedor quanto possível e os tempos de entrevistas foram minimizados. No entanto, as entrevistas foram marcadas com antecedência, foi explicado ao entrevistado o tema, a sua valorização para o tema, a confidencialidade e anonimato e autorização para gravar áudio. Em quase todas as entrevistas o tratamento entre entrevistado e entrevistador foi na segunda pessoa do singular, ou seja, o “tu”, pela proximidade que existia e continua a existir entre investigador e informantes. De facto todos os sujeitos são meus conhecidos, são colegas de trabalho ou amigos. Dada a proximidade de todos os dias notou-se irremediável este tipo de tratamento durante as entrevistas.

Para tratar os dados recolhidos neste estudo utilizamos a técnica da análise de conteúdo. A análise de conteúdo a efetuar será a análise de dados das entrevistas semiestruturadas realizadas às famílias de Migrantes acolhidas em França na cidade de Albertville. De acordo com Vala (1986), a análise de conteúdo é uma das técnicas mais comuns da investigação empírica. Não é um método, é uma técnica de tratamento de informação com o que Guerra (2006) corrobora, afirmando ainda que a análise de conteúdo é o «(...) confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido» (Guerra, 2006, p. 62). Na mesma linha, Bardin (1977) sublinha que a análise de conteúdo não é um instrumento «(...) mas um leque de apetrechos(...)» (Bardin, 1977, p. 31). Por seu lado Ruiz Olabuénaga (1999 *in* Bisquerra (1999, p. 357), define a análise de conteúdo como «una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferências válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un escenario de observación (...)».

## 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão analisadas as entrevistas semiestruturadas realizadas às famílias migrantes e ao adulto luso-descendente. Segundo Amado (2000), no procedimento de uma análise de conteúdo, deve-se seguir um conjunto de passos que proporcionam à técnica de análise das comunicações, o rigor e a profundidade para responder a questões técnicas sobre os textos em análise.

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DA FAMÍLIA M

A Família M é de origem italiana, têm 5 filhos, dos quais um nasceu em Março de 2020 em França, dois dias depois do início do confinamento. Esta família emigrou, porque tinham acabado de casar, não encontravam trabalho no seu país de origem e como tinham um familiar em França, em Albertville, decidiram ir para lá trabalhar: *«Parce que je venais de me marier et avec mon mari on a trouvé pas forcément de travail et ici on avait son papa que habité déjà ici ça fait déjà quelques années et nous avais proposé de venir ici, d'essayer, de travailler, de trouver du travail.»*

Esta família escolheu emigrar para França para ter uma melhor qualidade de vida, principalmente a nível de trabalho e como tinham em Albertville um dos pais, há já alguns anos, vieram-se juntar a ele. Emigraram juntos, pois ainda não tinham filhos: *«Il avait que mon mari et moi. Je n'avais pas d'enfants encore à cette époque.»*

Têm 5 filhos, 4 nasceram em França e a segunda filha mais velha nasceu em Itália. Durante a estadia de férias em Itália, a entrevistada M, teve uma pequena depressão e ficaram 2 anos em Itália, nascendo assim a segunda filha, no país de origem dos pais. Depois de uma pequena separação, concluíram que não tinha sido bom estarem tanto tempo em Itália e retornaram a Albertville, onde nasceram mais três

filhos: *«j'ai 4 qui sont nés ici et une en Italie Donc en faite, l'aîné il est né ici, puis moi, j'ai eu un petit coup de blues...De...quand on est parti de vacances chez notre famille en Italie, quand on était resté là bas 2 ans, ma deuxième fille est née en Italie, et bon après on ça fait séparer avec mon mari et on a dis qu'en faite ce n'était pas bon de rester là bas et on a retourné ici et là ça fait qu'on habite depuis 9 ans et de coup les 3 derniers sont nés ici».*

Continuam em França porque têm conseguido sempre trabalho, quer seja um ou outro, têm mais ajudas sociais para as famílias numerosas em França do que em Itália: *«Parce qu'en faite on arrive toujours à bien travailler. Que soit un ou l'autre et c'est vrais que par apport à l'Italie on a comme même plus d'aides, qui concerne les familles».* Dizem ser apenas por essa razão que continuam a viver em França: *«voilà et c'est pour ça qu'on reste»* e pensam talvez voltar a Itália quando estiverem reformados, mas ainda não têm a certeza: *«peut-être à la retraite, mais peut-être. On n'est même pas sûre».* No entanto, vão regularmente a Itália.

A entrevistada M caracteriza o meio onde vivem como um meio onde culturas diversas, de caráter religioso e outras: *«Il ya beaucoup des gens de pays, différents, vraiment diversifié et de différents cultures, quelque soit religieuse ou autre»*, um meio também parecido com o norte de Itália, onde também existem montanhas: *«Oui, bah il ya des fois des ressemblances comme ...bah en Italie, aussi il y a comme même les montagnes, il y a... voilà le paysage, vers le Nord d'Italie il ressemble»*, mas não com o meio de onde vêm: *« mais notre village... de coup...nous ...on était comme même le sud d'Italie, c'est comme même plus chaud et on est entouré par la mer et c'est ça qui nous manque le plus».* Este casal, vem do sul de Itália, rodeados de mar e do que sentem mais falta é, precisamente, do mar.

Vieram para França em Janeiro de 2008, Vivem com estabilidade há 9 anos: *«on vit...stable en France depuis 9 ans. Parce que d'autrement la première fois qu'on est arrivé ici c'était janvier 2008. On a fait en faite en an jusqu'à...au 18 décembre, après on était parti en Italie mais on n'a pas retourné en France toute suite et on a retourné ici que en janvier de 2012, ça fait maintenant 9 ans».*

Adaptaram-se à vila de Albertville apesar dos apelos do mar: *«Ah,bah...on c'est adapté. Donc oui .Parfois ...bah quand ça commence a avoir des belles journées...c'est*

*la que la mer commence à t'appeler, mais bon ...après...». Não gostam dos Albertvilloises nem dos franceses, pois acham que estes só pensam neles próprios e são fechados: «on faite particulièrement les français. Ils s'occupent que d'eux quoi, ils ne voient pas au tour d'eux et de coup les gens sont un peu fermés et ... n'essaye pas de voir plus loin que leur vie ...». No entanto gostam das atividades desportivas para as crianças existentes na vila e nas proximidades e das oportunidades de trabalho: «pas les gens, mais, je pense que ...pour ...que j'aime beaucoup c'est que pour les enfants il y a comme même plein de choses qui peuvent faire aux niveaux des activités sportives..., t'as possibilité de faire la gym, comme du patinage, du ski. Je trouve qu'est comme même une ville...adapté aux enfants», «après... bon après il y a aussi assai de travail pour tout le monde. C'est...voilà. Après c'est faux qu'ils disent que t'as pas de travail, parce que travail il y est, faut juste envie de faire». As crianças têm oportunidades de fazer ginástica, patinagem, esqui. É uma vila adaptada para as crianças e há trabalho para todos aqueles que querem trabalhar.*

No entender da entrevistada M, não foi bom que os franceses pusessem de parte pessoas que eles achavam que não estavam à altura deles, tivessem formado guettos, posto todos juntos e que agora se queixam de guerrilhas de bairro e de tráfico de droga: «Parce que souvent...voilà... c'est vrai qu'il y a des quartiers. Moi ce que trouve pas et aussi pas cool c'est que ils ont mis plein de gens qu'ils estimés pas à l'auteur, dans des quartiers et que maintenant ils se plaignent qu'il y a des petites guerres de quartiers ou de trafic de drogue ou contre la la mais c'est eux que les ont mis tous ensemble, donc il faut bien qu'ils survivent contre les autres. Je ne dis pas que c'est juste han?...mais voilà je ne rejette pas la pierre non plus. Donc c'est vrai il ya des quartiers difficiles mais faudrait peut être plus aller au rencontre des gens et pas dire : bon voilà c'est le quartier je ne vais pas».

Sobre a adaptação no país de acolhimento a Informante M, atualmente, sente-se bem em Albertville e em França, confessando, no entanto, que no início foi duro, mas que a razão superou o sentimento: «Ah ...Oui. Là maintenant oui han...au départ c'était un petit peu dur mais...bien. C'est... la raison à vaincue sur le sentiment...sur le sentimento», « et de coup voilà. Ça devient le quotidien, maintenant c'est normal d'être là».

Em relação às tradições gastronómicas preferem guardar as do seu país de origem, a tradição deles: *«pour la nourriture on essaye de garder notre... Notre tradition à nous. Comment on cuisine, Comment je cuisine»*. Sentem orgulho pela cozinha italiana e para esta família é uma das melhores cozinhas do mundo: *«Voilà bon...après...je pense, c'est mon idée que comme même la cuisine italienne c'est l'une de meilleures»*. Por isso, não abandonam, o que é a sua cultura gastronómica. Não obstante porém, eles experimentam os pratos tradicionais *«savoyardes»*, como a *«raclette»* e a *«tartiflette»* *«Donc pourquoi abandonner le mieux pour...en sais pas trop...et puis on mange aussi. Par exemple dans la cuisine...on mange, on a expérimenté des choses...et on aime bien, comme par exemple la raclette. La tartiflette en peu moins...au niveau des enfants...quand ça pu et tout et là...ils n'aiment pas trop»*.

A informante M diz nunca ter precisado de tradutor nem na sua rotina diária, nem na escola para falar com os professores, pois aprendeu francês na escola e era boa aluna. De salientar que a informante M, três dias depois de chegar a França, arranhou trabalho numa estação turística na montanha: *«Bah moi je l'aimé beaucoup l'école déjà»*, *Et je, me rappel une fois, notre, ma prof de français, elle me disait que j'étais douée pour le français justement et qu'elle me disait : tu devrais vivre en France. Là elle m'avait dis, que j'étais en première année du lycée professionnelle d'hôtellerie. Donc depuis ils sont passé comme même quelques années avant que...la prof si elle savait ...et de coup oui oui, j'avais comme même des notions de base et puis bah, quand j'ai travaillé trois jours après...que j'étais venue ici j'ai dû...j'ai dû me forcer à apprendre et de coup j'ai appris pratiquement toute suite»*. Já o seu marido, meu colega de trabalho, tem um pouco mais de dificuldade e tem mais sotaque: *«Le cas de mon mari, ...il a...il a jamais eu besoin comme même...après il avais moi...moi que traduisais, que faisais les papiers, donc, voilà ça resté en famille, mais c'est vrai que lui, fais pas long temps que lui, a dû se mettre à fond sur le français, au moins le français parlé, comment se écrit, c'est encore pas ça de tout, mais pour moi pour le parler, voilà il se force à vouloir le faire comme il le faut, parce que maintenant au travail il est tout seule»*.

Em casa falam francês e italiano, mas as crianças respondem em francês: *«Alors, nous on parle en français et en italien. Mais les enfants ils privilégient comme même les réponses en français»*, *Ils écoutent...voilà»*. Uma das filhas tem mais dificuldade no



italiano, stressando quando não consegue perceber os filmes em italiano: *«Mais j'ai juste une...de mes filles, qu'il faudrait peut être que je la tire un peu plus sur l'italien. Effectivement même quand on regarde des films italiens et tout elle commence à stresser parce qu'elle n'arrive pas à tout comprendre»*. Apesar de falarem as duas línguas, a família privilegia o francês: *«parce qu'on faite comme ...nous aussi on a pris comme même l'habitude de parler, privilégier plus tôt le français...ils parlent les deux langues mais...privilégier plus le français, de coup elle...un peu perdu...l'italien. Après les autres sont plus grandes. Que c'est acquis c'est acquis. Voilà»*.

Têm amigos de outras nacionalidades: *«Oui, j'ai des amis turcs, des amis arabes, maroquins, des amis portugais, quoi d'autre? Portugais, Turcs, Maroquins...Français...oui, bah ...tout ça tourne...un peu dans ses 4 nationalités quoi»*. Têm também vizinhos de várias nacionalidades. Este ano e o ano passado não se puderam juntar para fazer a “Fête des Voisins”, a tradicional festa dos vizinhos, que se realiza no mês de junho em França, devido ao confinamento, mas, na antiga residência, um dos bairros mais difíceis de Albertville, conseguiram juntar várias nacionalidades do bairro e fazer a festa no parque: *«Cette année bah...parce que voilà, l'année dernier on n'a pas pu parce que on été en confinement, donc voilà c'était la première année que on était ici, on n'a pas fait, mais...Où j'ai habité avant, on a jamais réussi à le faire,...quand...sauf quand j'étais à Champs de Mars. Là oui, là on à réussi, parce qu'on la fait dans la...dans le parc..., de coup c'est vrais que tout ça c'était dans la zone difficile»*.

A informante M recorda que não sentiu dificuldades no país de acolhimento e nos seus momentos de lazer, antes do COVID 19, fazia zumba e voluntariado na ginástica das filhas. Neste momento é voluntária, como catequista na igreja e na escola de um dos filhos: *«Bon, quand on pouvait j'ai faisais de la zumba», et...donc je suis à fond dans le bénévolat, donc je...bah ...quand on pouvait le faire, j'étais en bénévolat à la gym avec mes filles et puis bas...là je fais du bénévolat avec l'église, où je suis catéchiste et je fais aussi du bénévolat au collège de mes enfants, dans la Pastoral de Jeanne D'Arc. On raconte des histoires de façon ludique aux enfants puis qu'il puisse en faite...apprendre mais on se faisant sa propre opinion et puis bas je fais la même chose aussi au collège»*.

Ainda como catequista relaciona-se com crianças de nacionalidade portuguesa, francesa, italiana e até mesmo dos Camarões e doutros lugares de África: *«Oui, on a des portugais, des français, même les enfants d'origine italienne parce que les grands-parents, ils étaient italiens et puis...les français, ouais, mais bon portugais il ya a pas mal aussi, après il ya les enfants...camerounais je crois aussi..., Bah voilà des enfants...de l'Afrique mais je ne sais plus d'où ils sont normalment».*

Apesar de serem católicos e praticarem a religião como paroquianos e catequistas os seus filhos têm amigos de outras religiões: *«oui, la meilleur amie de ma fille est marocaine, elle habite à côté, elle est musulmane donc oui, on va même l'un chez l'autre, voilà moi, j'accueille des gens ici, bah, lui après, il va chez ses copains, quand il va par exemple chez son copain il mange que c'est prévu et se les copines ou les copains viennent ici, c'est pareil, mangent que moi j'ai décidé qu'on mange. Après oui certes...si par exemple il y a le copain...musulman qui va venir c'est sûre que je ne vais pas faire un rôti de porc, quoi?».*

Diz que os filhos gostam da escola, porque aprendem muitas coisas: *«Parce que ils apprennent...bah, moi, qu'ils disent tout le temps...on apprend pleins de choses: - Maman aujourd'hui j'ai appris ça, maman je peux te faire entendre la chanson? «je peux t'entendre la contine? Puis l'ambiance, elle est comme même bien...»* Parece existir uma boa comunicação entre a família M e a escola e os professores, também devido ao voluntariado da informante na escola dos filhos: *«après...oui après, le fait que je pratique comme même au collège».* A família concorda com o trabalho feito pelos professores, que diz serem bem seguidos e se há alguma coisa que ela vê que não está bem, basta escrever por correio electrónico e obtém logo resposta imediata. Os professores sempre se têm mostrado disponíveis para falar com a família. Para além disso, a escola frequentada pelos filhos é considerada de educação prioritária, pois é uma das escolas dos vários bairros desfavorecidos de Albertville *« je trouve que c'est bien se qu'ils font, il y a un bon suivi, pareil l'élémentaire, ça me suffit d'écrire un mail, se je vois que ma fille se râle, et pas...voilà elle n'est pas et il y a quelque chose que s'est passé j'écris un mail et j'ai une réponse ..., rapidement. Si j'ai envie de le parler, voilà, elle est comme même disponible. Non, sur ça, il y a comme même un suivi. C'est peut-être parce que...là à Val des Roses ça reste comme même une école de... un réseau*

*d'éducation prioritaire...c'est une école dans un quartier défavorisé». Sendo uma escola prioritária, recebe mais apoios do Estado e os professores dedicam mais tempo às crianças com dificuldades, ajudam nos deveres promovendo a arte, fazendo visitas a museus, a bibliotecas, etc. Promovem várias interações com a vila: «De coup elle peut avoir droit à des subventions plus par l'état et non seulement, ils peuvent trouver de temps en plus pour les enfants, s'il y a des enfants en difficultés, aides aux devoirs, faire découvrir plus de choses comme l'art, les musées, parce que pas forcément les enfants vont aux musées, la médiathèque, voilà, faire plus..., plus d'interaction avec le...la ville en faite, parce que souvent, on ne sait même qu'il n'y a pas une école de danse et musique ici, alors...»*

Em relação a apoios, por serem uma família numerosa, têm apoios. Esses apoios para além de monetários, são também de ajudas ao domicílio: « *Donc...voilà, moi par exemple, j'utilise aussi des aides au domicile, donc voilà avec familles nombreuses, c'est comme même pas mal, mais ce que j'ai su suite à ces interventions, que des parfois ils interviennent aussi dans des familles où les parents ils n'ont pas forcément l'instant d'amener leurs enfants à lire un livre à la médiathèque, alors que nous, par exemple, donc famille italienne et tout, on a nous carte, donc la médiathèque on la connaît». A filha mais velha está inscrita na dança:« *J'ai ma fille, la plus grande des filles, qui est inscrite à la danse, ça fait 5 ans maintenant, 5, 6 ans, je ne sais pas combien de temps elle fait la danse classique et il y a des mamans par exemple, souvent les turques, elles ne savent même pas qu'il y a une école de danse»* e ainda tem o apoio ao domicílio, para ajudar nas lidas da casa, com papéis importantes e até mesmo sair do isolamento, falar, é um apoio familiar:«*Bon, là, par exemple, j'ai la TISF, c'est qu'on appelle, ah, ...sont les...bah je ne sais pas qu'est c'est TISF, mais c'est l'aide des familles, aux domicile...,le TISF en faite, elle ne vient pas que faire le ménage, elle peut par exemple m'aider si j'ai des papiers à faire..., elle peut, par exemple si j'étais une maman isolée, me faire sortir...pour parler, même si j'ai quelques soucis, je peux me confiée, voilà, c'est un soutien familiale».**

Na sua opinião os filhos estão bem integrados na escola e nem parecem italianos: «*ils sont bien intégrés, on ne dirait pas que sont des petits italiens, d'ailleurs, ils disent que c'est de français».* A família está ao corrente que há uma ajuda para filhos de imigrantes que precisam de ortofonista (especialista em métodos de reeducação

verbal e da voz) e acha que a escola vai ao encontro das crianças e das famílias: *«et de coup...mais je sais que par exemple, il y a suivi médicale dès la petite section, donc il y a une infirmière que va à l'école et si jamais les parents ils sont pas aperçu qu'il faut un bilan orthophoniste, là le médecin, il dit : bah voilà, faut aller voir l'orthophoniste ou peut-être aller voir le dentiste, parce que il y a des caries. Je trouve que l'école, elle est vraiment beaucoup près de enfants et des familles».*

Ainda na escola, participa das reuniões, fazendo parte da associação de pais: *«oui, je suis parent délégué, donc...oui»* e a relação entre professoras/ família é sobretudo uma relação cuidadosa e de respeito: *«bah, c'est une relation bien veillant déjà, parce que on ne va pas comme même agresser quelqu'un qui ...fait ça, depuis un moment, surtout, parce qu'elle a 24-25 monstres à gérer à chaque fois et...non, non, c'est un bon dialogue, c'est un bon échange...».* No entanto, no seu entender, professoras passam muito tempo com as crianças emigrantes: *« parfois..., le problème c'est juste que...voilà, moi, je trouve qu'ils passent...s'il ya un enfant immigré que arrive en maternel à n'importe quel moment, ou pareil en primaire, ils passent beaucoup de temps devoir l'apprendre ..., après il y a...ils ont un...Maître E...il s'appelle, que s'occupe effectivement de ses enfants là. Ce qui...et de coup bah, voilà, l'école elle a bien les moyens, intégrer les enfants, puis les enfants s'adaptent très, très facilement».*

Esta família sente-se integrada, principalmente na comunidade católica: *«Puis nous, on se retrouve dans une communauté d'église catholique, donc on est bien, on bien entouré, il y a comme même des bonnes personnes. Voilà. Donc c'est bien intégré avec tout ça »*e participa mesmo dos eventos da comunidades: *« Quand on pouvait, mais là on ne peut pas. Maintenant on ne peut pas, mais si, même, pour le bien de mes enfants on a participait à...quand a eu l'ouverture de la Rue de La République, donc avec le club de gym, les filles, elles étaient là avec un ruban bleu, blanc, rouge, à l'inauguration...qu'est ce on a fait en plus avec la ville...bah, la virade de l'espoir».*

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA FAMÍLIA Y

A família Y é de origem marroquina, mas vem de Itália. Foi o meu colega de trabalho, o informante Y de 50 anos que aceitou fazer esta entrevistas, depois de um longo dia de trabalho, no cais do supermercado onde trabalhamos. Pessoa reservada, tem sotaque italiano, pois esteve emigrado na Itália durante 20 anos. Segue as tradições e religião do seu país de origem, mas fala italiano com os filhos e colegas de trabalho que também são italianos. Vai frequentemente à Itália e a Marrocos onde ainda tem família. Das muitas vezes que estivemos juntos na sala de descanso, falámos da cultura, da essência do ser humano, dos atentados em França, da noiva italiana que emigrou para Portugal e de Cristiano Ronaldo e, principalmente, do facto de se sentir um cidadão do mundo. É muçulmano, emigrou para a Europa, para a Itália ainda jovem e disse-me durante o nosso café, que ele queria sempre *«ristretto»* com açúcar, que podia integrar-se em qualquer lado do mundo. Na entrevista mostrou-se bastante reservado e distante. Tem 4 filhos em idade escolar.

O Entrevistado Y, nasceu em Marrocos, mas muito jovem decidiu emigrar para Itália, onde tinha família: *«parce que j'avais de la famille à l'étranger, donc j'ai cherché aller chez eux»*. Por lá ficou durante trinta anos. Casou e teve 4 filhos na Itália. Em 2019, decide ir para França, para que os filhos aprendam o francês, pois Marrocos, segundo ele, é um país francófono: *«question des enfants, pour qu'ils étudient en français»*, *« Le nord d'Africa est francophone, donc...pour utiliser...la nouvelle langue...»*, mas no entanto diz que não pensa voltar a Marrocos e que a sua vida é na Europa: *«non, ma vie c'est en Europe, de toute façon, moi...je suis en citoyen du monde, je vis au Maroc, en Europe et partout, ah oui, oui, donc il ne m'intéresse pas. C'est vrais j'ai fais les vacances et tout mais point valide»*.

È meu colega de trabalho, desde setembro de 2019 e está bem integrado na equipa participando das festas e jantares, à exceção da festa de Natal, pois é muçulmano. Nos seus tempos livres, antes do COVID 19, ia até à Itália, que é relativamente perto da cidade onde nos encontramos, Albertville. De facto, após seis meses em Bordeaux, o entrevistado Y instalou-se em Albertville, por ser uma cidade calma e perto de Itália: *«quand il n'y a pas le virus, moi je vais encore plus à l'Italie..., oui, parce que de temps en temps je voyage à l'Italie, donc. Je travail ici mais je...»* Do

que ele gosta mais de Albertville é da tranquilidade da vila: *«la tranquillité, la tranquillité. Moi j'étais vécu dans le...»*, mas preferia ter o mar por perto: *«j'avais préféré s'il avait la mer ici»*.

Atualmente em época de COVID 19, não se pode deslocar a Itália, mas passeia pelas grandes vilas próximas de Albertville, como Chambéry, Grenoble e Lyon: *«le weekend comme je disais, avant j'ai toujours préféré descendre au...en Italie, ça, là maintenant que j'ai le problème du COVID et tout, bon, on fait des marches, on part au jardin, on parle avec des amis, si on peut prendre un café noir on prend un café noir»*, *on visite quelques villes, en Lyon et Chambéry oui...etcetera»*. Tenta seguir as tradições pela metade: *«non, má...moitié moitié»*, ou seja, metade marroquina e metade italiana, tal como se expressa para a sua família, em árabe e italiano, ficando a língua francesa em terceiro lugar: *«arabe et italien...et français c'es la troisième»*.

Numa das nossas conversas na sala de pausa, confessou que fala com a família em italiano e árabe, pois ele quer que os filhos continuem a comunicar com as famílias nas suas respectivas línguas.

Para ele as tradições, são a educação, os valores e o respeito: *«il a des traditions, l'éducation, les valeurs»*. Diz nunca ter precisado de tradutor, mostrando-se indignado quando lhe perguntei se alguma tinha precisado de tradutor: *«tu penses que j'ai besoin d'un traducteur? Je n'ai pas eu de difficultés, parce que la langue je parle, l'intelligence est là, j'ai toujours vécu en Europe, donc j'ai jamais eu de problème»*. Diz ter aprendido francês na escola em pequeno mas ter perdido algumas noções durante os anos em que esteve na Itália, mas, desde que voltou a falar francês, tem-se lembrado do que aprendeu em pequeno e por isso não precisa de ajuda.

Durante a sua estadia na Itália, conviveu com várias nacionalidades entre sul-americanos e da Europa do Leste: *«déjà en Italie, j'ai vécu avec des gens de Cuba..., de S. Dominique, Sud-Américain de toute façon, des bulgares,..., des romains...»* Conheceu várias culturas: *«J'ai vécu avec trop trop de nationalités différentes... »* e de acordo com ele essa é a riqueza: *«et ça c'est la richesse»*. Sempre me disse e repetiu na gravação, que é um cidadão do mundo e pode viver em qualquer parte do mundo, mas a sua vida é na Europa. Ele pode viver em Marrocos, na Europa e em qualquer outro lugar, porque ele gosta de viver em todos os lugares do mundo: *«non, ma vie c'est en*

*Europe, de toute façon, moi...je suis en citoyen du monde, je vis au Maroc, en Europe et partout, parce qu'il me plaît vivre dans tout le monde, non dans des parties que d'autres». Diz não dar muita importância às origens: «je mon fou des...origines...j'ai vécu tout moi, j'ai vécu plus de trente ans en Europe».*

Os filhos gostam da escola e estão educados para serem os melhores na escola e respeitar os professores e todos aqueles que transmitem valores: *«Parce que moi, j'ai des valeurs qu'ils doivent respecter, ils doivent apprendre, ils doivent être les meilleures à l'école. moi je l'ai enseigné toujours à respecter les professeurs, parce que si non, il n y a pas de valeurs à aller pour étudier...Tu dois respecter les gens que t'enseigne des valeurs dans la vie».* Tanto o entrevistado como a sua esposa vão à escola, às reuniões quando são chamados e comunicam com os professores. Para esta família é importante a comunicação entre a escola e a família: *«il y a toujours communication..., (...) entre les professeurs et les parents (...). C'est important communiquer avec les professeurs parce que..., (...) il sait qu'est-ce que c'est ton fils, c'est (...) s' il est un bon furbo».* Para eles as estratégias utilizadas pelos professores são suficientes, que ajudam à compreensão e está muito contente com o apoio e as estratégias dos professores: *«Suffisant, suffisant, c'est suffisant,oui, ils sont...sont de gens braves qui l'aide àcomprendre qui rassemblent hein? Suis content de sa part là».*

Sentem-se integrados, pois para eles, se uma pessoa se sente integrado na Itália, sente-se integrado na França e na Europa: *«oui, je disais ...l'intégration...si tu es intégré en Italie tu es intégré en France et l'Europe de toute façon, donc l'intégration tu dois demander à une personne que as passé une année ou deux en Europe. Mais une personne que as vécu trente ans est plus qu'intégré».*

#### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA FAMÍLIA D**

A Entrevistada M é de Cabo Verde, tem 43 anos. O seu marido, da mesma idade, tem dupla nacionalidade, é cabo-verdiano e português. Têm 3 filhas, a mais nova de 7 anos nasceu em França e as duas mais velhas nasceram em Cabo-Verde. Estudaram em Portugal no Ensino Superior e agora vivem em França com a respetiva família.

Conhecemo-nos há alguns anos, em 2016, durante uma formação FLE, para melhorar o francês.

Surpreendeu-me que uma criança tão pequena, na altura com 3 anos, compreendesse e falasse português, crioulo e francês. Português e crioulo, porque os pais falam em casa e francês, porque a ama falava francês. Apesar de misturar ao falar, ela compreendia tudo. Até que um dia a mãe, sabendo que eu era Educadora de Infância, me confessou que a Educadora da sala da filha lhe tinha pedido para falar unicamente em francês com a filha, mesmo em casa, porque a menina misturava as línguas quando falava.

Hoje, os pais continuam a falar português e crioulo e também francês e a menina fala, compreende e escreve fluentemente francês, compreende e fala português e crioulo. Mas no entanto, na maior parte das vezes, quando lhe falo em português, não mistura as línguas. Ganhou o hábito de responder em francês. As irmãs, principalmente a irmão do meio, fala em francês para a menina e a mais velha em português ou crioulo.

A Informante D, mostrou-se muito reservada na entrevista, não quis que gravasse a voz, pelo que escrevi o que ela ia dizendo. A Família D emigrou pela melhoria das condições de vida: *«viajou, por causa do marido»*.

Viveram também em Portugal, onde se sentem em casa e onde também têm família: *«Em Portugal sinto como se estivesse no meu país»*. Há 9 anos que vivem em França, sempre em Albertville. Nos seus tempos livres gosta de ficar em casa para cozinhar e também de fazer compras. O marido emigrou primeiro e depois veio ela. As filhas mais velhas ficaram em Portugal a tirar o seu curso superior. Vieram para França com os respetivos cursos de Pós-Graduação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, devidamente traduzidos, à procura de melhores condições de vida e para se juntarem aos pais. Trabalham numa empresa de limpeza nos hotéis das montanhas ao redor de Albertville. Em França, o casal D, teve uma terceira filha, que, já está no 2º ano da escola primária. Gosta da escola, porque gosta de estar com os colegas e todos a adoram: *«gosta de estar com os colegas, todo o mundo adora a \_\_\_\_\_»*.

Considera Albertville um *«lugar calmo, montanhoso»* e não gosta da cidade em si, porque não há shopping, não gosto daqui, não tem nada, não tem shopping». Quando lhe perguntei se sentia acolhida, respondeu mais ou menos, e quando lhe



perguntei se sentia integrada respondeu: «*mais ou menos. Acho que tem muito racismo*». Perguntei-lhe porque qual era a razão porque achava que havia racismo. Respondeu que era:«*pela cor*».

Diz seguir as tradições do seu país:, tais como a: «*dança, música, comida*». A estratégia para se integrar na comunidade do país de acolhimento é o trabalho. Não vai a festas nem participa de instituições, nem tem uma relação de proximidade com os vizinhos dizendo apenas bom dia: «*dizer apenas bom dia*». Tem, no entanto, amigos de várias nacionalidades: «*português, cubano, armeniano, marroquino*».

A maior dificuldade que diz ter encontrado em França foi a : «*a língua*». Em casa falam francês e crioulo porque: «*é a minha língua materna e tenho de falar francês. Estou na França, tenho de falar francês*». Fala também português, a língua oficial de Cabo Verde, que a filha maispequena compreende e fala na perfeição. Para escrever português pede à irmã do meio para lhe dizer como se escreve.

Com a professora da filha não tem muita comunicação nem relação: «*com esta professora não tem muita relação, com as outras sim*» e confessou que no primeiro dia de aulas de setembro de 2020 não gostou da professora, pois ouviu ela dizer que os alunos eram todos estrangeiros:«*o primeiro dia de reunião não gostei. Ela disse:-«são todos estrangeiros*»». Perguntei-lhe se alguma vez as professoras lhe disseram para falar só francês em casa: «*sim, disse que tinha de falar francês*».

#### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA FAMÍLIA C

A Entrevistada C, é igualmente minha colega de trabalho. Tem 2 filhos. o mais velho nasceu em Portugal mas emigrou com os pais ainda bebé e a mais nova nasceu em França. Sempre que a vejo com os filhos e o marido falam em português. Os dois filhos falam fluentemente a língua portuguesa sem nenhum sotaque. No trabalho, sempre que possível falamos português, principalmente quando estamos sozinhas, pois algumas colegas de nacionalidade francesa não gostam de nos ouvir falar em português.

A família C, é portuguesa, do Porto. Vivem em França há 17 anos, e há 2 anos em Albertville. O casal C emigrou há 19 anos para a apanha da fruta em Toulouse, onde

estiveram apenas alguns tendo regressado a Portugal onde tiveram o seu primeiro filho. Dois anos depois, voltaram a França, primeiro para Bourg Saint Maurice a 55 km de Albertville, por viverem dificuldades económicas em Portugal. Têm outra filha, que nasceu já em França, com 11 anos de idade: «o meu mais velho, que vai fazer 19 anos nasceu no país de origem e a minha segunda que tem agora 11 anos, não, nasceu aqui em França». Há 2 anos atrás, antes de se instalarem em Albertville, pensaram voltar definitivamente a Portugal, mas o filho mais velho não quis: «pensava há dois anos atrás, pensava voltar para trás, mas agora o meu filho com 19 anos diz que não quer ir para Portugal, só se for de férias. Por isso optei por comprar cá também e...por enquanto vai ser cá, veremos para a reforma, talvez...retorne ao país».

O dinheiro é também o que os leva a ficar em França e decidiram então comprar casa e instalarem-se em Albertville. A entrevistada C considera Albertville «uma vila tranquila, plana, que se pode fazer bicicleta, não há descidas nem baixos, é planície e sim, sim, gosto de cá estar, há de tudo “à porter de main”, tudo, tudo o que uma pessoa pode ter a cinco minutos de carro ou mesmo a pé ou bicicleta, sim, bem situada». Também gosta dos «mercados...à volta, gosto da farmácia, hospital que é pertinho, é só...muitos “magasins” onde há muita escolha, não há um aqui outro acolá, não, é tudo à beirinha e é isso que eu gosto mais aqui em Albertville». Sente-se bem acolhida, e integrada e quando lhe pergunto o que faz para se integrar na comunidade, responde: «olha, trabalho. Trabalho muito e...mais nada. O que é que uma pessoa passa aqui a fazer? Uma pessoa pra se integrar tem que trabalhar, não é como muitos franceses que estão aqui na reforma, na reforma não, no fundo de desemprego e marroquinos e tudo e trabalhar nikles. Depois criticam-nos a nós portugueses, que vimos para aqui trabalhar e roubar o trabalho aos outros. Eles é que não querem trabalhar, senão, se eles trabalhassem todos não havia França pra nós».

Quando mais tarde, quase no final da entrevista, voltei a repetir se sentia integrada / incluída em França, disse que: «sim...pago impostos forte e feio. Água, luz forte e feio, trabalho como uma burra e...sim...sim». Riu-se e curiosa, perguntei se era por isso que se sentia integrada. Respondeu: «é eu sinto-me integrada, que é assim, eu nunca tive ajudas de nada. Por isso a minha integração é no trabalho, embora haja da parte de às vezes de certas colegas, um pouco, não sei se é racismo, se é inveja se o que é, mas uma pessoa passa à frente, o que interessa é chegar ao trabalho a tempo e a

*horas e ir embora a tempo e a horas e o resto...». Não tem amigos: «Não tenho nenhuns. Não, só tenho colegas de trabalho. Agora de resto, amigos não há nada», pois na outra localidade onde moraram, desiludiram-se com alguns vizinhos e familiares: «eu vim aqui para Albertville e disse para o meu homem: confiança a estes vizinhos né...nickles. Não preciso de confiança nenhuma. Bom dia, boa tarde, até logo, se nos vimos. Que a minha casa em Bourg era entra e sai. Trimm. Entra. Olha, podes-me ver isto? Trimm, olha podes-me pintar o cabelo? Trimm, olha, podes-me pintar as unhas? Trimm, olha, podes ir comigo ao médico? “Non, mais”, não, não. “Trop bon, trop con, on a déjà apris la” ...a ficar mais espertos». Vizinhos também só o essencial: «comunico, dou-me bem com eles, só que os meus vizinhos aqui não tenho conhecimento ainda. Aí há dois anos e...fechei a porta a muita gente, mas em Bourg eu sentia que os meus amigos se ...só se aproxí...só se aproximavam de mim, quando era ...para desenrascar na linguagem, para ir ao médico, para receber o correio, o que é que dizia o correio, o que é que era para fazer...para informações, tanto de família como amigos, é só por interesse».*

Refere que a família segue as tradições portuguesas; vêm apenas televisão portuguesa, tal como os filhos: «ai, eu só vejo a televisão francesa quando sei que o Macron vai falar. Quando sei que vai falar gosto de estar sempre atenta ao que vai acontecer e às notícias, de resto, não. Não vejo séries, não vejo nada disso, é tudo portuguesa de manhã à noite e mesmo a minha canalha os desenhos animados é tudo portugueses». Fala sempre português para a família, em casa, quando vão às compras e até mesmo no trabalho, quando nos encontramos sozinhas: «português, em casa sempre português, na escola eles aprendem em francês, mas em casa é sempre em português, porque acho que eles devem aprender as duas línguas, porque depois um dia chegam de férias, ou querem ir até de vez em Portugal e nem tão pouco sabem pedir um café ou uma baguete ou o que quer que seja e eu acho muito importante...também porque tenho família em Portugal e como gosto de ir a Portugal de férias, gosto que os meus filhos comuniquem com a minha família. Enquanto havia muitos que eu via, que chegavam lá não sabiam falar. A avó queria falar para o neto, o neto não percebia a avó, nem avó percebia o neto e eu achava isso triste. E então eu disse, não, os meus filhos vão aprender a língua, vamos sempre falar português em casa, na escola eles aprendem bem o francês, não precisam de mais nada».

Costuma ir à escola dos filhos, às reuniões e acha interessantes as estratégias utilizadas pelos professores: *«sim, são interessantes. São interessantes o...é assim...em relação ao que eu estudei na altura, eu achava que a nossa escola, a nível, por exemplo, a minha fila por exemplo, anda no sexto ano eu já tinha aprendido muito mais do que aquilo que eles estão a aprender agora. O ensino aqui é mais lento».*

Os filhos têm amigos de outras nacionalidades: *«sim, os meus filhos sim. Os meus filhos ainda hoje por exemplo vai uma turca lá a casa que está a fazer ramadão: - Ó mãe, ela faz ramadão. – Melhor, é da maneira que não come até às oito, não dá prejuízo. E ela disse: - Ai não, mas pelos vistos ela não pode ouvir música, não pode ouvir palavrões, e eu: - ui vem prá casa errada minha filha. Agora aí está mal, mas também ela não percebe, por isso. Ah, mas dão se bem com as outras nacionalidades».*

Os filhos não tiveram dificuldades na escola: *«é assim, houve uma altura em que a professora da primária a todos os meninos que eram portugueses ou ingleses que vinham para a escola, havia sempre um professor, que era o professor\_\_\_\_\_que ajudava nas aulas de apoio, que era na linguagem e na leitura...mas tanto um como o outro fizeram a experiência, porque a experiência era de 3 meses e depois davam a vez a outro grupo e os meus filhos ficaram nem um mês e a professora entendeu que não... valia a pena, que eles se desenrascavam bem, não precisavam de ajuda, por isso sim, sempre foram inteligentes...quando querem».*

#### *APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA FAMÍLIA E*

A família E é de origem portuguesa, de Barcelos e está há oito anos em França e tem dois filhos: a filha mais velha com 11 anos e o filho mais novo com 8.

A entrevistada E emigrou com a filha mais velha de 3 anos e com o marido para França, há 8 anos, quase 9. Emigraram à procura de uma melhor qualidade de vida, influenciados por familiares: a mãe, uma ex-tia e primos que já estavam em Albertville.

Já criaram raízes em França, em Albertville e não pensam voltar a Portugal. Gostam de viver em Albertville, por ser uma cidade pequena e calma: *«é uma cidade calma, pequena, estamos perto de tudo, sei lá, esquecemos de qualquer coisa, num*

*instante vamos à cidade buscar, vimos». A entrevistada pensa que se voltasse para Portugal, já não se ia habituar, pois, em Portugal mora numa aldeia. De facto já se habituou a viver em Albertville, onde tem tempo para ir buscar as crianças à escola, onde tem tudo perto e, também, por ser uma cidade onde há atividades para as crianças e bastantes parques infantis: «por isso é que eu digo, voltar para Portugal, se calhar não me ia adaptar, que eu moro numa aldeia, a 5 ou 7 km da cidade e aqui sei lá, aqui eu tenho uma entrevista, tenho uma consulta, qualquer coisa, em instantes eu vou, ainda dá-me tempo para ir buscar os miúdos à escola, dá tempo para fazer tudo...estás perto de tudo», «uma coisa que eu gostei quando cheguei aqui, foi precisamente isso. Acho que há muitas atividades para fazer com os miúdos, há muitos parques. Por exemplo na cidade onde eu moro em Portugal, tens o parque da cidade, que há um parque grande, só tens um».*

O filho mais novo, que nasceu já em França, tem algumas dificuldades a nível da linguagem e necessita de apoios específicos: *«mesmo em termos de médicos, aqui é muito melhor do que em Portugal. O meu filho tem dispraxia, eu vou à terapia da fala, vou aos psicólogos, já fui à neuropsicóloga e paguei zero».*

Sentem-se acolhidos e seguem as tradições portuguesas: *«as nossas. Claro que também fazemos as daqui, mas as nossas também...».* Vão às festas da comunidade Albertvilloise: *«quando há assim, coisas do género, nós também participamos, por exemplo festa da música foi a uma segunda-feira, havia escola no dia a seguir, mas nós fomos na mesma..., fomos um bocadinho lá acima com os miúdos, para eles verem, a festa da música. Prontos, quando há assim coisas desse género, nós também fazemos. Claro que pelo São João nós fazemos o São João aqui. Compramos as sardinhas e fazemos. A Páscoa aqui, não se usa muito pôr mesa, fazer como em Portugal, nós se tivermos aqui, fazemos aqui, vem amigos ou fazemos entre família. Sei lá... tentamos fazer...as duas». Falam português em casa: «porque acho que temos de falar português, porque quando vamos a Portugal, eu a primeira coisa que digo quando saímos daqui de férias: Ó meninos entrando em Portugal, acabou o francês. Às vezes sai, quando chegas lá aos primeiros dias, há uma palavra ou outra que sai, é normal..., às vezes com a canalha, principalmente com o \_\_\_\_\_(filho mais novo), é mais fácil falar, às vezes misturo as duas, lá está, como ele tem mais dificuldade, às vezes percebe melhor se eu lhe falar em francês, embora que eu não fale bem francês..., mas normalmente é*

*sempre português». Têm amigos de outras nacionalidades mas é com os portugueses que convivem mais: «com os portugueses (risos). Como o meu marido não fala muito bem francês também, acaba por ser mais fácil...».*

A principal dificuldade que sentiu quando chegou a França, foi estar sozinha, sem os amigos que deixou em Portugal: *«É, estar...claro, tinha o marido, estava a minha mãe, mas estás habituada em Portugal a estar com os amigos, ao fim de semana saís, vais ter com os amigos, vais até ao centro comercial. Aqui não há centros comerciais. Aqui não há nada, estás habituada a ir...a sei lá...,o primeiro ano é super complicado. Mas claro, aos poucos e poucos vais começando a conhecer e vais- te adaptando e depois acontece que já não queres ir embora daqui, acabam por ser mais amigos os que estão aqui, do que propriamente os que estão lá, porque acabas por estar mais tempo, embora a internet e falas por internet, falas por mensagem, mas só vais lá 2 semanas por ano e a amizade fica na mesma, mas aqui acabas por ter... outras definições».*

Continua a sentir dificuldades também na língua, pois apesar de estar há praticamente 9 anos em França, ainda não domina certas palavras: *«sim, na...é na língua, lá está, o meu francês não é correto. Os verbos são um...um desastre e depois acho que há um bocado de racismo também aqui, quanto...Às vezes há pessoas que fazem um esforço e até entendem, porque lá está, porque mesmo que tu digas a frase direita a pronúncia não é a mesma, porque a nossa pronúncia é portuguesa...»*

Os filhos têm amigos fora e dentro da escola, de várias nacionalidades: *«sim, sim. É como eu digo, é árabes, é tudo, franceses, que aqui há todas as nacionalidades e...tê...ainda ontem teve aqui uma amiga da \_\_\_\_\_ (filha mais velha) que é francesa, por isso...ah portuguesa também tem, francesas também têm, lá está».*

A filha mais velha gosta da escola. O mais novo gosta de ir para a escola e não da escola, por achar difícil: *«depois a escola, aí sim diz que é difícil, e então...não, embora que vai sempre bem, nunca me põe a chorar por ir, mas prontos. É normal, a canalha dizer que não gosta de ir à escola».* Em relação às dificuldades na escola: *«a \_\_\_\_\_(filha mais velha) quando chegámos aqui, tinha 3 anos, claro sabia falar bem português, sabia falar bem, falava já português, francês nunca tinha ouvido falar, porque nós também não falamos francês. Ao primeiro início, logo quando chegámos*

*aqui, foi um bocado complicado, porque lá está, ela falava em português e a professora não percebia. Mas também teve a sorte de apanhar uma boa professora, que me perguntou, por exemplo como é que se dizia xixi, que houve uma altura que ela fez, porque ela pediu à professora xixi, mas a professora, não é igual, não percebeu, não foi a tempo com ela à casa de banho e a professora no segundo dia pediu-me para eu lhe dizer xixi, mãe, pai, avô, aleijei-me, sei lá, uma série de palavras. Ela fez-me uma lista para eu traduzir, para eu meter português à frente, se a miúda dissesse alguma coisa daquilo, ela sabia... sabia...o que é que a menina queria dizer. O \_\_\_\_\_ (filho mais novo), não senti, porque o \_\_\_\_\_, como nasceu aqui, foi mais fácil».*

Confessam que tiveram necessidade de um tradutor quando chegaram, tanto para a rotina do dia-a dia, como para as reuniões escolares, contando com o apoio de uma ex-tia e de primos; sempre alguém da família: *«ai no início. No início sim. Quando chegas aqui, que não sabes dizer nada, só sabes dizer bonjour e au revoir, quando foi para ir com a \_\_\_\_\_ (filha mais velha), essa minha ex-tia que foi comigo. Numa altura que fui internada, quando foi que tive o \_\_\_\_\_ (filho mais novo) também era a minha tia, que lá está, por causa do trabalho, tinha mais disponibilidade e foi que, mas eram pessoas da...da família. No primeiro ano, quando cheguei aqui, o primeiro ano, 2 anos, sim, depois não. Claro está, tive sorte de apanhar sempre professoras que se punham no meu lugar e acabávamos por nos entender, ou por gestos, ou frases simples e correu tudo bem».*

Vai às reuniões da escola e acompanha o filho e a professora nas saídas escolares: *«sim, sim e aos passeios, quando há...ainda na quinta-feira fomos a uma ferme e fui acompanhar a professora com a classe do meu filho. Sim, sim, há certas saídas que nós podemos acompanhar. Quando eles tiveram patins em gelo, que eles vieram a pé da escola, vieram a pé para ali, pedem sempre a 2 ou 3 pais para acompanhar na estrada, para...não trabalhando, vou sempre, à nataçãõ também. Comunica com as professoras dos filhos constantemente: «sim, sempre, quando há...quando há...por exemplo para \_\_\_\_\_ (filha mais velha) no final do ano quando eles ligam a marcar ou assim, do \_\_\_\_\_ (filho mais novo) acaba por ser mais fácil, porque só há uma professora e um diretor acabas por estar mais em contacto. A \_\_\_\_\_ (filha mais velha) são muitos, só falas com o principal, não é? Mas sim, ainda por cima com as dificuldades que ele tem, acabas por estar sempre em...sempre a falar, porque*

*lá está, porque há certos dos..., certos papéis que tem de ser com a escola e acabas por estar a ...eles conhecem os miúdos todos, conhecem os problemas dos miúdos e acabas por...eu aqui gosto, lá está, eu nunca tive os meus filhos na escola em Portugal mas andei eu e os meus irmãos que são mais novos do que eu e tenho os meus primos agora que têm filhos e andam lá e tenho as minhas cunhadas e às vezes falamos e acho que aqui estamos muito melhor».*

Nunca tiveram problemas na escola, por falarem para os filhos em português e até tiveram mesmo o apoio de alguns professores para continuarem a falar a língua portuguesa em casa: *«até me disseram para eu em casa falar português, porque...porque era bom, o diretor da escola, foi o primeiro a dizer-me isso, pra eu falar em português, porque era bom eles saberem falar a língua maternel que mesmo que ele tenha nascido aqui, ele é português. A língua maternal dele que é português, vai falar sempre e a \_\_\_\_\_ também, sempre. Sempre falámos, nunca ninguém, me disse pra...pra falar só francês em casa, não. Mesmo ele tendo a dificuldade que tem, que é a tal displasia, acho que se chama igual em português, que tem a ver com a compreensão e isso tudo, sempre me disseram pra...» «pra falar em português. Ele percebe tudo, falas pra ele, ele percebe tudo o que tu dizes, falar lá está, como tem esta dificuldade, há coisas que ele sabe falar em português, há outras que ele é capaz de meter uma palavra em francês, porque não sabe traduzir essa palavra, mas...»*

Diz sentir a necessidade do apoio de um professor de português, na escola, para os seus filhos: *«embora eu também todos os anos eu assine, mas não vai prá frente, pra eles terem português. Vem todos os anos um papel para os pais assinarem, se queremos ter...Sim, porque se houver assinaturas que chegue, ou, não sei como e que isso funciona, mas sei, que há uma pessoa que vem de Portugal, que é o estado português, acho eu que paga, os os franceses, já não tenho a certeza. Aquilo, por exemplo, à quarta-feira que não há escola, ou um dia, depois da escola normal, é tudo depois, é tudo extra-escola que vem e por exemplo, reúne uma classe de portuguesas, filhos de emigrantes né? Portuguesas de todas as escolas de Albertville por exemplo, não é só a da Val des Roses nem só a do centro, de todas. Pode ser num sítio neutro, numa escola ou noutra, pode não ser na escola do teu filho e lá está, aprendem a falar português e a escrever...Só que...há 8 anos que eu estou aqui, há oito anos que eu assino esse*



*papel...Sim, isso acho que fazia falta, é o que eu digo, todos os anos vem esse papel, todos os anos eu assino....»*

#### *APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA ENTREVISTADA N- QUANDO EU ERA PEQUENINA -*

A Entrevistada N, é minha colega de trabalho, e é filha de portugueses. É filha da pessoa que foi minha intérprete nos primeiros meses da minha “integração “ em França.

Foi à entrevistada N que recorri muitas vezes no trabalho, para me explicar por outras palavras em francês ou para traduzir algum vocabulário mais difícil. Fala português, mas sente vergonha, não se sentindo à vontade com o seu sotaque. É de origem portuguesa, mas nasceu em França. Os pais deram-lhe dupla nacionalidade: *«Je suis d'origine portugaise, j'ai bien la double. J'ai 2 pièces d'identité. Alors, mes parents, quand je suis née, ils m'ont mis la double nationalité»*.

Aos 16 anos passou a ter apenas a nacionalidade francesa: *«À 18 ans je suis passé française..., mais, quand...non à 16 ans, pardons et après, à 20 ans j'ai refais la...Portugaise*. Fala português, e lê em português, mas sente vergonha de não se fazer compreender: *Un petit peu, parce que je me suis gênée, par apport à l'accent et quand on parle avec une personne portugaise, comme toi, quand les gens, et tu parle avec il te regarde un peu, en dis...donne l'impression qu'il ne comprend pas trop, alors de cou tu te sens gênée en fait, je me sens gênée de parler»*.

Quando era pequena, em casa os pais falavam para ela e para os irmãos em português, mas eles respondiam em francês, facto que hoje, reconhece ter sido um erro e que deveriam ter respondido em português: *«à la maison, oui. C'était seulement du portugais. Mais le défaut de...mes frères et moi, en fait, on répondait en français, mes parents, ils parlaient que portugais, quand on était petits, c'est comme ça, qu'on l'a appris. Parce je comprends très, très bien portugais, mais par contre, à chaque fois, on répondait en..., et mes parents, au lieu de nos dire: non, tu réponds en portugais, bah, ils ont laissé faire, ils ont laissé faire, et c'est un peu le tort, qu'ils ont eu, parce que ils n'on pas aurais laissé faire, on parlerait le portugais parfaitement....»*

Dos três irmãos é a que fala e compreende melhor a língua portuguesa, porque trabalhou muitos anos com portugueses e, para além disso, em 2015, teve familiares portugueses em casa e, como era a única que só falava francês, começou também a falar em casa português, tendo o seu nível de compreensão oral aumentado bastante: *«Je parle mieux, parce que j'ai travaillé avec ...beaucoup portugais, j'ai eu de la famille, pendant 6 mois à la maison, qui ne parlé pas un mot français. J'ai parlé... tout les jours...Et bah, là oui, j'ai fais un énorme progrès. Oui, oui, parce que j'ai parlé tout les jours, à la maison c'était que du portugais, parce qu'ils ne parlé pas un mot français. À l'essaye de se comprendre, la seule que devrais faire un effort c'étais moi».*

Todo o percurso escolar foi difícil para esta luso-descendente, que se viu obrigada a sair cedo da escola, por falta de motivação e apoio: *«puis après l'école ça deviens vite bah...pas précisément un plaisir, de coup il y a des choses que tu ne comprends pas, on ne peut pas t'aider, tu ne ose pas non plus dire que tu as besoin d'aide, alors de coup, bah voilà, tu fais, tu fais, mais ouais, pour apport à ça..., Ça a été très difficile. Et je pense que c'est comme pour beaucoup d'enfant...qu'ils ont justement les parents portugais».* Os irmãos tiveram a mesma dificuldade na escola: *«la même difficulté, c'est pour ça, qu'on est vite, vite sortie tous de l'école pour vite travailler».* A maior dificuldade foi não ter o apoio dos pais, o pai trabalhava fora e só vinha aos fins-de-semana a casa e a mãe não sabia falar francês corretamente: *«ça a été très très dur, ça a été très compliqué, parce que...bah, quand on est petit on as souvent besoin des parents pour aider à faire les devoirs et ils ne pouvaient pas m'aider».* *J'ai dû me débrouiller..., toute seule, j'ai... eu même des problèmes dans la scolarité, parce que justement, quand je demandais à mes parents de m'expliquer...Ils ne savaient pas, parce qu'ils n'avaient pas fait l'école en France et l'école en France et au Portugal ce n'est pas la même chose, hein? Ça je peux comprendre, mais du coup, ça été très difficile pour moi, pour mon petit frère, ça été très difficile. Et après mon parcours scolaire a été chaotique, parce que le problème c'est que, bah, les choses que je ne comprenais pas et bah je ne pouvais pas demander à mes parents de m'aider».*

Para ela, contactar com as duas línguas e não ter o apoio dos pais nem da escola é como se fosse um tipo de deficiência: *«ah oui, oui. C'est un handicap pour moi.»* E por saber o quanto foi difícil para ela conviver entre duas línguas, escolheu apenas falar em francês para o filho: *«c'est un handicap, c'est pour ça, j'ai fais le choix de...ne pas...*

*(...) une langue, quand il sera plus grande, il fera le choix lui de l'apprendre cette langue. Là il veut apprendre, de coup ont va le prendre des cours où il apprendra le portugais.»*

Hoje, o seu filho quer aprender português. Desde pequeno sempre percebeu algumas palavras: *«ça devient de lui, mais ou moins...bien en fait, ça le perturbe pas. Ça le perturbe pas, parce que, moi, il ya des mots par exemple que je ne savais même pas en français, je le connaissais qu'en portugais, parce que en faite j'ai été toujours habitué à...ces mots et du coup je ne savais même pas que savais dire en français, tu vois ?»* Convivia com os avós, portugueses por parte da mãe e do pai, e com outros portugueses, incluindo eu. Quando o via sempre lhe disse em português: *«olà, bom dia, estás bom?»*. Ele compreendia mas respondia em francês. Anos volvidos está a começar a aprender a língua de camões em aulas particulares.

N confessa que seria melhor ter tido aulas particulares de francês, durante o seu percurso escolar: *«ou moins les cours, je sais que, voilà ils ne pouvaient pas m'apporter le renseignement que...que je voulais mais ou moins me...ouais...prendre des cours, prendre de cours avec un professeur particulier que explique tous ces choses là»*.

A entrevistada e os irmãos fizeram o liceu, com baixas notas e começaram a trabalhar cedo para sair da escola: *«j'ai fais le lycée et après j'ai fais un cap, histoire d'eux, de faire un cap mais c'est tout. Mon petit frère, il a fais, apprentissage dans la mécanique, pour pareil, vite partir. Mon grand frère ça a été pareil, ça été, il a fais un apprentissage et après bah, dès qu'il a quitté l'école, il a vite quitté l'école pour travailler. Voilà. Tout, tout ça par apport au parcours...de vie qu'on a eu et parcours scolaire, c'est ça...ça n'aide pas, ça n'aide pas»*. Na escola, não teve o apoio necessário, como outros estrangeiros, porque não era considerada estrangeira: *«moi, quand j'étais au collège, bien, avait une classe, spécifique pour les étrangers. Mais moi, je n'étais pas considéré comme une étrangère...,et en faite, il faudrait avoir un peu près même, franchement, je pense que faudra avoir ces...ces mêmes truc mais pour les enfants d'étrangers, parce que ils les oublient beaucoup. Ils pensent aux étrangers, c'eux que sont nées dans un autre pays, mais ils ne pensent pas à ceux que sont d'enfants d'étrangers. Voilà. Je pense, ouais, ouais, Parce que j'ai vu hein ? À l'école ils avaient, bah...ils sont plus suivie, déjà c'est...c'est...»*

Para ela foi tão difícil ser filha de pais estrangeiros, que diz várias vezes que é um *handicap*, apesar de se sentir orgulhosa das suas origens: «*c'est, on ne parlait pas mais c'est un handicap aussi d'être de parents d'étrangers. Là, je suis très fière de mes origines, hein ?suis fière de mes parents, trop fière de mes parents, mais j'aurais pu avoir une autre vie si ...voilà, mais bon, n'importe*».

Diz ter conhecimento de outros luso-descendentes com a mesma dificuldade : «*mais je pense qu'y en a beaucoup qui sont dans la même situation que moi, je pense, oui, je pense...moi, je...je vois aussi avec des cousins à \_\_\_\_\_(pai do seu filho), ils ont étaient un peu dans la même situation, ils ont dû se débrouiller...,toutes seules...avec des difficultés aussi et puis vite que, on est tous vite parti de l'école...On été gêné et puis, bah....on ne comprends pas, oh si non, on n'a même pas envie, alors de coup, on va vite partir »* O mesmo se passa com grande parte dos luso-descendentes de Albertville que ela conhece: «*et la plus part des portugais que je connais, des gens que sont nés ici, ou que sont venus très petit ici, à 2, 3 ans, et bah, ils ont tous quittés l'école très jeunes, exactement, ils n'ont pas eu d'aide, eh bon bah, on s'habitue à avoir, c'est la tune, tu vois ?et après...on a vite, tous vite, vite quitté....*»

Nunca sofreu nenhum tipo de comentário racista, por ser de outras origens. Morava num guetto, num bairro difícil de Albertville, um bairro, onde vivem grande parte dos estrangeiros:« *jamais, parce que en faite j'ai eu la chance de vivre à Champ de Mars...Au Champ de Mars, c'est que des étrangers, on va dire, on va dire que...j'étais comme les autres, j'étais comme les autres. Il avait des turques, des musulmans, il avait des portugais, des italiens, des espagnol...là bas, voilà. Quand tu habites en plus dans une cité, c'est-ci qui fait que bah, en faite tu es comme les autres, tu es comme les autres, après va il y a des manifs mais comme, comme tout le monde, c\*\*\*\*\*, où les gens s'en foute de la gueule des portugais comme on s'en foute des turques, voilà, mais non, j'ai eu la chance de...pour beaucoup non, se n'est pas une chance de vivre là bas, mais moi, je l'ai très bien vécu, parce que en fait j'étais comme tout le monde. J'avais une origine mais jamais, jamais subi de racisme, jamais, jamais, jamais. Non, non. Je pense que c'est plus quand tu arrive dans un village, où il y a vraiment que des français...*»

Diz ter tido uma boa infância, entre duas línguas, entre duas pontes: «*j'ai vécu une très belle enfance, il y a des bons et il y a des mauvais côtés, ça voilà, comme,*

*comme partout, mais après, voilà...bon bah, se n'est pas leurs fautes, mes parents.ils ont voulu une belle vie pour nous et heureusement qu'ils sont venu ici, parce que je pense que le Portugal, ça va pas était la même chose, ça va était plus beaucoup compliqué. Et Non, non, ils ont fait le meilleur et ils ont essayé de faire le meilleur pour nous, on a jamais manqué de rien et voilà ils avaient ce petit truc de ne pas comprendre forcément le français, et bah ce n'est pas grave, je ne leur en veux pas».*

Atualmente, sabe falar e ler português: *«je sais parler, je comprends, je sais le lire, alors...»*, mas escrever é mais complicado: *«c'est plus compliqué. Même si des fois j'essaye d'écrire et après je vais voir si j'ai bien écrit et à quelques truc près et je me trompe, tu vois? Mais si non ça va. »*Nunca teve aulas de português e tudo o que sabe é fruto do seu empenho em ouvir e tentar compreender: *«ça va, ça va. J'ais pas fait l'école, on n'a pas fait l'école, on a rien fait, hein. C'est tout, je n'ai pas fais de cours, Je n'ai rien fais. Je sais le lire, parce que voilà j'ai essayé et après j'essaye de comprendre et finalement ça va, c'est bien passé et puis j'ai jamais regardé aussi la télé...portugaise».*

## INTERPRETAÇÃO E COMPARAÇÃO DOS MULTICASOS

### CONTEXTO FAMILIAR

Os entrevistados deste estudo escolheram (assim como eu) França para viver, para ter melhores condições de vida, para ter trabalho, ou seja por condições económicas. Mas...Porquê França? A escolha da França, como destino deveu-se, para muitos, ao facto de terem familiares já a morar neste país de acolhimento. Embora quase todos estivessem a trabalhar em Portugal, foram ao encontro da família e de melhores oportunidades e condições de vida.

Segundo Marques et al, (2016), a emigração de portugueses para França, teve várias cadências, mas foi após a Segunda Guerra Mundial que se tornou mais evidente e atualmente, com a livre circulação nos países da União Europeia e a integração do

mercado de trabalho é mais fácil emigrar, não sendo necessário outro documento (que o nosso lindo cartão de cidadão).

Mas e regressar ao país de origem? Neste estudo, alguns informantes pensam voltar um dia para o seu país de origem, e outros pensam ficar no país de acolhimento junto dos filhos, tal como nos afirma Peixoto et al (2016, p. 69):

A nova emigração portuguesa é abundante, variada e com percursos incertos. (...) Quase 1/3 dos inquiridos afirmaram estar indecisos sobre os planos futuros. (...) As únicas certezas que se recolhem são a abundância crescente de razões para sair do país, que mantém incertas as suas perspetivas de sustentabilidade futura, e o contínuo vínculo dos emigrantes à origem, que pode continuar a traduzir-se em regressos e novos percursos de vida em Portugal.

Quase todos hesitam em voltar ao país de origem, adiando para talvez mais tarde, na reforma, mas não têm certezas, pois, não querem deixar os filhos no país de acolhimento e voltarem sozinhos para o seu país,

Os entrevistados mantêm estreita ligação com o seu país de origem, seguindo as suas tradições, religiões, cultura e língua de origem.

### *CONTEXTO SOCIAL*

A partir das entrevistas, podemos perceber que, grande parte, se sente integrado na comunidade albertvilloise, apesar da maioria não gostar especialmente dos habitantes desta *Ville du Pays de Savoie*, do departamento *Auvergne-Rhône Alpes*, por acharem que são fechados, como nos diz a entrevistada M, ou porque há muitas pessoas de outra religião, como confessa a entrevistada C.

Todos falam a sua língua de origem com os seus filhos, e nenhum deles, na opinião dos pais, tem dificuldades na escola por causa disso. Algumas famílias, no entanto, privilegiam a língua francesa. Como a família M e D.

Em relação à família D, são as irmãs mais velhas, já adultas, que privilegiam a língua francesa, falando quase sempre em Francês com a irmã mais nova de 7 anos. Os pais, falam crioulo cabo-verdiano, português e francês.

Dos informantes deste estudo, quase nenhum precisou de intérprete ou de apoios quando chegou, sendo que apenas a Informante E confessou ter precisado de intérprete quando chegou a França, a Albertville, fazendo-se acompanhar de uma pessoa da família, para as reuniões da escola e no seu quotidiano.

Todos ou quase todos os informantes têm amigos e vizinhos de outras nacionalidades dando a entender, que todos comunicam e respeitam outras culturas, são interculturais, mesmo quando a comunicação se torna difícil. No entender de Abdallah-Preteille (2008, p. 20), «dans une relation équilibrée et sereine, les éléments culturels sont perçus comme étant potentiellement porteurs de divergence, de différence, mais une explication suffit à lever les erreurs d'interprétation».

### *DESAFIOS / DIFICULDADES*

As entrevistadas E e D confessaram que a maior dificuldade que sentiram no país de acolhimento, foi a língua. De acordo com Abdallah-Preteille:

Par communication interculturelle j'entends traiter des interactions langagières entre des individus ou des groupes se percevant comme appartenant à des cultures différents. A la difficile reconnaissance de la variable culture dans la communication et les relations sociales succède une forte tendance à attribuer presque systématiquement à la culture, à l'appartenance et à l'identité culturelles toutes les difficultés relationnelles et communicationnelles. Abdallah-Preteille (2008, p.15).

Os filhos dos informantes em idade pré-escolar e / ou escolar parecem estar bem integrados / incluídos na escola e na sociedade e fazem amigos com facilidade e de várias nacionalidades.

Os entrevistados M, Y e C afirmaram que os seus filhos gostam da escola e das professoras. As entrevistadas D e E disseram que os filhos gostam de ir para a escola, mais para estar com os amigos, do que propriamente aprender.

Os filhos dos entrevistados não têm necessidades específicas a não ser o filho da informante E, mas tem todo o acompanhamento na escola. É por isso importante sublinhar este facto pois, de acordo com Bizarro (2008) e, apesar de que a escola dos

nossos dias dizer pensar no desenvolvimento integral dos seus alunos, na sua aprendizagem pró-activa, é um facto também, que a construção do processo pedagógico e as diferenças excepcionalmente são perspectivadas de modo inclusivo.

### *ESTRATÉGIAS*

Em relação à integração e inclusão, as informantes C e D disseram que sentir-se integradas porque trabalhavam e todos os outros entrevistados disseram que se sentiam integrados e incluídos. Para o entrevistado Y, quem vive na Europa há trinta anos, sente-se integrado em França. As famílias M e E, costumam frequentar festas da comunidade e a entrevistada M participa mesmo numa instituição da comunidade, fazendo trabalho com e para a comunidade, através de atividades de solidariedade e o facto de estar ligada à igreja como catequista voluntária é uma forma de participar na comunidade, e que esta, de acordo com Marques (2013) tem sido uma palavra-chave nas políticas de inclusão nacionais e europeias:

A participação associativa das populações de origem migrante têm oscilado entre atribuir papel preponderante às ferramentas trazidas consigo pelas populações de ascendência migrante (sua cultura de origem, sua ética religiosa, etc.) ou, em alternativa, a procurar na organização dos Estados e nas suas políticas sociais (programas de inclusão, orientação intercultural vs. Republicana, etc.) a explicação para a situação muito diversa das formas organizativas adotadas pelas populações migrantes (Marques, M., 2013, p. 104).

### *RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA*

As famílias M e E têm uma relação próxima com a escola, participando de atividades e acompanhando os filhos e as professoras nas saídas escolares. A entrevistada M faz parte da associação de pais e faz voluntariado como catequista na escola dos filhos, tendo por isso, bastante participação na escola e comunicação com os professores. A entrevistada E participa das saídas escolares, acompanhando a professora e a turma. Os restantes entrevistados assistem às reuniões, sempre que necessário. É de referir que, provavelmente, o facto de não trabalharem fora de casa lhes permite ter



horários compatíveis para participar em atividades da escola dos filhos. A família é um elo importante no processo de integração das crianças filhos de migrantes:

The participation of families in school and their involvement take on different nuances, which may include participation in activities and events promoted by the school; presence in meetings and invitations from the school, and in parents associations; support to school assignments and promotion of academic skills at home. However, the most successful practices of effective school-family partnership in an inter / multicultural framework highlight the importance of valuing the role of families in school and their empowerment». (Norris, 2018, *in* Moreira, Casa-Nova & Silva, 2020, p. 29).

Quase todas as famílias acham que as estratégias dos professores são suficientes ou interessantes, excepto a entrevistada D, que ouviu a professora dizer a uma colega, no início do ano letivo, que havia muitos estrangeiros. Não existe uma boa relação entre esta família e a professora. No entanto existiu uma boa relação de comunicação com a professora do ano transacto.

#### *APOIOS*

Em relação aos apoios, apenas a Informante M e E disseram precisar de apoios. A informante M, porque tem uma família numerosa e precisa de alguém para falar, para ajudar nas lides da casa. A informante E disse que seria bom se houvesse apoio a nível do ensino do português, como uma atividade extra-curricular.

## 5. REFLEXÕES FINAIS

Este estudo foi realizado em França, onde me encontro e onde convivo com várias culturas e religiões que antes me eram desconhecidas. Aprendi muito e sobretudo aprendi a compreender o Outro.

Desde a minha chegada a este país, e mais ainda, depois de fazer conhecimentos com outras famílias de migrantes, e durante este estudo de investigação, senti a necessidade de colocar questões como: as famílias estão integradas e incluídas? Como forma acolhidas, se integraram e incluíram? Que desafios / dificuldades sentiram no momento de chegada ao país autóctone? Ainda sentem esses mesmos desafios / dificuldades? Como é que a família de migrantes apoia os seus filhos na escola? Que relação / comunicação existe entre a Escola e a Família de migrantes?

Dentro das limitações previstas considero que qualquer informação recolhida nunca irá refletir a realidade na sua totalidade, Constituirá, sim, uma informação, necessariamente incompleta, sobre essa mesma realidade, com base no ponto de vista dos meus entrevistados.

Reconheço, como limitação do estudo, o contacto esporádico com os participantes. Também, o fator tempo e o fator espaço, devido, essencialmente, à pandemia COVID 19 que assolou o Planeta e, de modo muito intenso, França. Efetivamente, até ao momento, vivemos três confinamentos e recolhimentos obrigatórios em França.

O medo de contágio tornou-se também uma limitação para este estudo, dado que alguns entrevistados não quiseram dar entrevistas ou contactos, limitando, assim, desse modo, também, o número de indivíduos e de famílias do universo desta investigação.

Esta é, também, uma investigação sobre comunicação e fronteiras, entre colegas e entre amigos.

Propusemo-nos, no início desta investigação, compreender os processos de integração e inclusão das famílias de migrantes e das suas crianças em contexto social e escolar, assim como, reconhecer as potencialidades da mediação intercultural para a integração e inclusão dos migrantes.

Em relação à integração e inclusão das famílias, observámos que a família M parece ser a que está mais integrada na comunidade, pois trabalha na e para a comunidade. Penninx (2013, p. 74) reflete sobre este processo e, de acordo com as observações que fez, definiu integração:

Integration is the process of becoming an accepted part of society. This elementary definition is intentionally open in two ways. First, it emphasises the processual character of integration rather than defining an end situation. Second, it leaves room for different temporal (that is, intermediate) and final outcomes.

Esta família integrou-se através da dimensão religiosa, parecendo tornar-se, assim, aceite na sociedade. Compreendo desta forma Penninx (2013, p. 74) que mostra que: «(...) immigrants may become accepted parts of society: the legal-political, the socio-economic and the cultural/ religious dimension».

A família C é a família que se encontra há mais tempo no país de acolhimento. No entanto, estar mais tempo não quer dizer estar mais integrado. É certo que o tempo pode ser um fator importante no processo de integração:

One more important element in the logic of integration processes has to be highlighted: the time factor. Processes of integration of newcomers are long-term by their very nature. At the personal level, individual adult immigrants may adapt significantly in the cognitive dimension of their behavior: a pragmatic attitude of learning fast how things are done, by whom, and so on, is relatively easy and pays off quickly (Penninx 2013, p. 77).

No entanto, é importante realçar que neste processo existem sempre duas margens do rio (Vieira, 2009; Vieira, Margarido & Marques, 2013). A integração, na opinião de Penninx (2013), depende do imigrante, da sua personalidade, da sua identidade, dos seus esforços, mas, também, depende da sociedade que o acolhe. A sociedade acolhedora, hospitaleira, tem um papel muito importante e decisivo no processo de integração e inclusão, talvez até do que o próprio imigrante:

The immigrants themselves, with their varying characteristics, efforts and degrees of adaptation; and the receiving society, with its characteristics and its reactions to the newcomers. It is the interaction between the two that determines the direction and the temporal outcomes of the integration process. However, these two «partners» are fundamentally unequal in terms of power and resources. The receiving society, its institutional structure and its reactions to newcomers are far more decisive for the outcome of the process than the immigrants themselves (Penninx, 2013, p. 75).

Compreendi os apelos da Entrevistada E, que todos os anos assina o papel para que o filho tenha aulas extracurriculares de português, pois parece fundamental, para ela, que os filhos aprendam português na escola como estratégia de manter a ligação ao seu país, manter esta ponte entre duas culturas e duas línguas, a portuguesa e a francesa. De acordo com Chaves, Favier & Pélissier (2012, p. 3) é fundamental integrar uma abordagem intercultural no percurso educativo escolar e extra-escolar:

Le cours de langue est sans doute le lieu privilégié de cette démarche, mais celle-ci peut également s'intégrer à d'autres disciplines comme les cours de langue maternelle, l'histoire, la géographie, l'économie, la philosophie, etc. chaque angle est une nouvelle source d'éclairage.

Por sua vez, a desmotivação escolar da entrevistada N, foi alvo da minha atenção. Percebemos que a mediação intercultural, neste caso, faz toda a diferença. Apesar de estar integrada no país de acolhimento, falar corretamente a língua, sente a falta de apoio escolar. Em casa, os pais migrantes, portugueses e com poucos estudos, não conseguiram apoiar os filhos na escola. A escola, por sua vez, não apoiou a lusodescente, pois, para a instituição e professores, a aluna é francesa pois tem dupla nacionalidade. Domina perfeitamente a língua francesa, a oralidade e a escrita, logo, não necessita de apoio extra-curricular. Nesta linha, corroboro, com Bizarro (2008), quando afirma que é necessária uma pedagogia diferenciada (Vieira, 2016b), mas não diferenciadora, adaptada a cada um (Bizarro, 2008). A interculturalidade na escola deve ser também pensada para os filhos de migrantes, pois apesar de se familiarizarem facilmente com a língua do país de acolhimento, simultaneamente, também mergulham nas suas raízes culturais de origem, ficando por vezes nas margens. Devem, assim, ter apoios e pedagogias diferenciadas, de acordo com a sua mochila cultural (Vieira, 2016a e b) e valores, mas sem que isso se traduza em desigualdades e marginalização.

Compreendi que o facto de esta entrevistada ser filha de emigrantes influenciou e transformou a sua vida escolar e profissional. Foi um *handicap*. De facto, como, descendente de primeira geração, esteve, ao mesmo tempo, mergulhada na língua de origem dos seus pais, que era a língua falada em casa e na língua do país de acolhimento através da escola, dos vizinhos, amigos e colegas de trabalho:

The situation of the descendants of this “first generation” of migrants generally differs in this respect. Although they do become familiarized with the immigrant community, and possibly its pre-migration background their primary relations in family and immigrant community networks, they simultaneously become thoroughly acquainted with the culture and language of the society of settlement, not only through informal neighbourhood contacts starting in early childhood, but especially through their participation in mainstream institutions, the education system in particular (Penninx, 2013, pp 77-78).

Nesta linha, para a construção de uma educação inter / multicultural na escola (Silva, 2000; Vieira, 2016a e b), é importante seguir etapas essenciais para uma prática profissional e considerando a multiplicidade de diferenças, tais como,

1. « Recognize the existence of a plurality of cultures within the school space, and the need to respect differences, which highlights the importance of collective participation in the construction of an egalitarian social project;
2. Take up a commitment with the principles of integration in a pedagogical project for school success, increasing the dialogue between all cultures, genders and social classes present in the school space;
3. Think about and raise awareness towards a theoretical-conceptual framework about what is a mono, multi and intercultural education;
4. Deepen the existing knowledge on the various cultures present in the social and school space;
5. Develop action-research or a research practice in the sense of constant (re)construction of pedagogical practices in order to include the greatest number of differences, that is, to develop the most comprehensive pedagogical practices possible (Casa-Nova, 2002)» (Moreira, Casa-Nova & Silva, 2020, p. 26).

No ensino de uma língua estrangeira não podemos desagregar língua e cultura, são duas partes de uma laranja, duas faces da mesma moeda, duas margens do mesmo rio. É por isso importante observar de perto situações de fronteira, que de acordo com Agier (2016),

Ce sont des situations vécues dans un monde non pas «sans frontière », mais au contraire plein de frontières. Ce monde à la fois en crise (à l’égard de son passé)

et en construction (du point de vue de son futur) invite à un retour de la réflexion vers un autre monde, celui de Babel, qu'on dira selon les cas (2016, p. 29).

São, efetivamente, identidades em construção, cheias de fronteiras, entre o passado e o futuro, entre o país de origem e o país de acolhimento, entre a pressão de se sentir integrado e o (des)acolhimento do país de acolhimento (Vieira, 2009, 2011;Vieira & Vieira, 2017 ).

A diversidade das línguas e de culturas contribui para uma melhor cidadania, compreensão do outro, contribui para a construção de diálogos culturais. Por experiência própria, com os meus colegas, costumamos perguntar o que quer dizer certo significado nas nossas línguas de origem. Fomentamos diálogos culturais, descobrimos que não somos distantes, que mesmo não sendo do mesmo país nem da mesma religião, temos todos pontos em comum: somos multilingues, somos ricos culturalmente somos fronteiriços, somos mestiços. Faço eco às palavras de Bolívar (2008),

El plurilingüismo y la diversidad lingüística contribuyen decididamente a la comprensión mutua, la ciudadanía democrática y la cohesión social, entre otros. Por outra, la educación lingüística fomenta, al igual y en paralelo a la educación par la ciudadanía, unas actitudes de participación, ponerse en lugar del otro, solidaridad, etc. (...) en un contexto crecientemente multicultural, la educación há de ser plurilingue y multiétnica. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, como vehículos culturales, permiten el “diálogo de culturas”, como lugar de encuentro entre la cultura materna y la extranjera, que se incrementa cuando hay alumnos com varias lenguas en el aula (Bolívar, 2008, p. 36).

A mediação em contexto educativo, como ponte de ligação deve conter teoria, prática, representações e intervenientes que trabalhem em equipa para lá das linhas (Almeida, 2009), para «uma cidadania plena, pela igualdade de oportunidades, pelo direito à diferença» (De Almeida, 2010).

Cunha (2014), na sua crítica a Rui Garcia durante as Conferências Doutorais do Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, realçou um ponto importante, uma questão e resposta de Garcia, que acho essencial refletir: «O que une todos os jovens na escola? O que une é o futuro e a esperança». A escola deve formar em valores e não para valores, assumindo um papel importante e assomando como um microcosmos da sociedade. A instituição escolar

deverá ser um lugar onde possam coexistir diversas culturas, na diversidade e comunhão Cunha (2014 crítica a Rui Garcia), proponho, então a ESPERANÇA numa escola intercultural em todas as suas dimensões, um futuro cheio de boas práticas. São essas as perspectivas para o futuro.

Em relação à integração / inclusão das famílias e dos seus filhos não cheguei a conclusões, pois a interculturalidade é para ser compreendida, sentida, vivida e não concluída. A interculturalidade e a sua integração e inclusão é um mundo. Nem todas as pessoas sentem de igual maneira, nem todas as pessoas se integram, são integradas, incluem, são incluídas, se adaptam da mesma maneira. Por isso, é necessário escutar o outro e colocar-se no seu lugar. Escutar também é comunicar. Escutar é respeitar. A potencialidade da mediação intercultural para a integração e inclusão dos migrantes é enorme. Cabe a cada um dos cidadãos do mundo, fazer deste, riquezas culturais, linguísticas e étnicas. Cabe a cada um de nós fazer a ponte, tornar o acolhimento mais acolhido, seja em contexto escolar ou social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV (2008). *Mediación intercultural: Una propuesta para la formación*. Editorial Popular.
- Abdallah-Preteille, M. (2008). Communication interculturelle en contexte multilingue. In R. Bizarro (org), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?*(pp. 15-24). Areal Editores.
- ACM (2001). *Programa Escolhas*. <http://www.programaescolhas.pt/>.
- Agier, M. (2016). *Les migrants et nous- comprendre Babel*. CNRS Editions.
- Albertville fortifications. <http://www.albertvillefortifications.com/albertville-et-son-passe.html>
- Almeida, H. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In Simão, Caetano & Freire (orgs), *Tutoria e Mediação em Educação* (115-128). Educa
- Amado, J. & Vieira, C. (2016). Mediação de conflitos em contexto escolar: Pressupostos e desafios. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 87-103). Edições Afrontamento.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alves da Silva, E. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas ciências sociais. *Revista Angolana de Sociologia*. (12), pp. 77-99. <https://doi.org/10.4000/ras.740>.
- Baptista, I. (2008). Hospitalidade e eleição intersubjectiva: Sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidade*. 5 (2), pp. 5-14. <https://revhosp.org/hospitalidade/article/viewFile/150/175>.
- Bardin, L. (1977). *A análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Benavente, A. (2007). In L. Moniz, *Não sei se sou diferente...a (in)visibilidade da diversidade cultural* (13-15). Livros Horizonte.
- Bisquerra, R. (2009) (2ªed). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bizarro, R. (2008). O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: do objecto aos objectivos. In R. Bizarro (org). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 82-89). Areal Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas, In R. Bizarro (org). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 25-42). Areal Editores.



- Borges, L. & Silva, M. (2002). *Educação multicultural no pré-escolar: Dos factos às representações*. (Actas do IV Congresso Português de Sociologia). In Passados Recentes, Futuros Próximos, Associação Portuguesa de Sociologia.
- Burgniard, M. & Petit, M. (2013). L'ouverture à l'interculturel en classe de maternelle, ou le passage nécessaire par les stéréotypes? <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00965422>.
- Caride, J. (2016). La mediación como pedagogia social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 13-25). Edições Afrontamento.
- Cardoso, M. (2001). O modelo ecológico de desenvolvimento humano. *Quidi Novi*, (2), pp. 31-41.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação social: fundamentos e estratégias*. Porto editora.
- Cassin, B. (2019). *Plus d'une langue*. Bayard éditions.
- Castles, S. (2005). *Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios*. Fim de século edições.
- Chaves, R-M., Favier, L. & Pélissier S. (2012). *L'Interculturel en classe*. Les Outils malin du FLE.
- Cyrułnik, B. & Morin, E. (2021). *Dialogue sur notre nature humaine*. Marabout.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997a). Investigação-acção e formação de professores para uma educação intercultural. In Santos, M. & Carvalho, A. (Orgs), *Correspondência escolar, as classes de descoberta: Oficina da formação e interacção cultural* (pp. 37-44). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997b). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter / multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, (7), pp. 7-28.
- Cortesão, L., Amaral, M., Carvalho, M., Carvalho, M. L., Casanova, M. Lopes, P., Monteiro, E., Ortet, M. & Pestana, M. (1995) (orgs). *E agora tu dizias que... jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.
- Couto, M. (2009) (3ªed). *Vinte e zinco*. Editorial caminho.
- Cunha, A. (2014). *Multiculturalismo e educação da diversidade* (Crítica). Whitebooks.
- Cunha, R., Alcobia, C. & Alves, N. (2017). Boas práticas de mediação intercultural e intervenção social. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (87-102) Edições Afrontamento.
- Cury, A. (2017). *Inteligência multifocal: Análise da construção dos pensamentos*. Editora Pergaminho.
- Damásio, A. (2017).(7ªed). *A estranha ordem das coisas.- A vida, os sentimentos, e as culturas humanas*. Círculo de Leitores.

- De Almeida, V. (2010) (2ªed). *O Mediador sócio-cultural em contexto escolar: Contributos para a compreensão da sua função social*. Edições Pedagogo.
- De Sousa Santos, B. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (48), pp. 11-32.
- Dursun, N. (2001). Les obstacles dans les relations interculturelles la médiation et les missions du médiateur interculturel. *Revue Pensée Plurielle*, (3), pp. 23-26. <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2001-1-page-23.htm>.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma Estratégia de formação de Professores* (4ªed.). Porto Editora.
- EUROSTAT (2020). *Migration and migrant population statistics*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/1275.pdf>.
- Faria, S. & Vieira, R. (2016). Epistemologia e metodologia em mediação e ciências sociais. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 105-124). Edições Afrontamento.
- Ferreira, P. (2017). *Migrações e desenvolvimento*. Fundação Fé e Cooperação.
- Ferreira, L. (2008). O direito ao sucesso educativo: Jovens cabo-verdianos no contexto educativo português. In Góis, P. (org), *Comunidade(s) cabo-verdiana(s): As múltiplas faces da imigração cabo-verdiana* (137-154). Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Glória, D. & Silva, P. (2019). «Que ouçam a gente!»: O ponto de vista de crianças e jovens brasileiros sobre o seu papel na escola. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *O Olhar de Crianças e Jovens* (129-148). Edições Afrontamento.
- Góis, P. & Marques, J. (2016). *A emigração portuguesa e o sistema migratório lusófono: complexidade e dinâmicas de um país de migração*. Observatório Iberoamericano sobre Movilidad Humana. Migraciones y Desarrollo. <http://www.comillas.edu/es/obimid>.
- Gonçalves, M. (2009). *Migrações e desenvolvimento*. Fronteira do Caos.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O planeamento em ciências sociais*. Principia Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Principia Editora.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito*. Asa Editores.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Profedições.
- Kerzil, J. (2002, julho-dezembro). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefour de l'éducation*, (14), pp. 120-159. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-120.htm>
- Leite, C. & Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14 (27), p. 102-111.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Instituto Piaget.

- Lima, L. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade E Culturas*, (23), pp. 71-90.
- Lourenço, E. (2010). *Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva*. Autêntica Editora.
- Ludvigsen, A., Creegan, C. & Miils, H. (2005). *Let's play together: Play and inclusion*. Barnardo's. <https://www.inclusivechoice.com/Lets%20play%20together%20-%20play%20and%20inclusion.pdf>
- Macedo de Sá, S. (2020). Educação, Etnossaberes e Etnoaprendizagens. In R. Vieira, A. Vieira & J. Marques (orgs), *Etnocurrículo e Etnoaprendizagem* (65-86). Edições Afrontamento.
- Machado, C. (2007). *Entre dois mundos, entre duas línguas*. Edições Colibri.
- Marques, J. (2017). Migrações internacionais: Algumas notas sobre a fronteira no processo migratório. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (11-27). Edições Afrontamento.
- Marques, M. (2013). As associações de origem migrante enquanto instituições sociais. In M. Fonseca, P. Góis, J. Marques & J. Peixoto (orgs), *Migrações na Europa e em Portugal: Ensaios de homenagem a Maria Ioannis Baganha* (101-122). Edições Almedina.
- Marques, J. & Baptista, L. (2018). Em torno da diversidade: Lugares, dinâmicas e investigação. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *Da mediação intercultural à mediação comunitária* (121-126). Edições Afrontamento.
- Marques, J., Góis, P., Candeias, P., Ferreira, B. & Ferro, A. (2016). A emigração recente de portugueses para França. In J. Peixoto, I. Oliveira, J. Azevedo, J. Marques, P. Góis, J. Malheiros & P. Madeira (orgs). *Regresso ao futuro* (109-139). Gradiva.
- Marques, J., Vieira, A. & Vieira, R. (2020a). A diversificação da sociedade e a mediação intercultural como pedagogia social: o caso português. *Laplage em Revista*, 6 (3), pp. 54-63.
- Marques, J., Vieira, A. & Vieira, R. (2020b). Imigração portuguesa, políticas sociais e mediação intercultural. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (orgs), *Migrações, minorias étnicas, políticas sociais e (trans)formações* (15-31). Edições Afrontamento.
- Matos, R. (2016). Prefácio. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (orgs), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (7-8). Edições Afrontamento.
- Matos, R. (2018). Da evolução do brincar na criança ao interculturalismo: Notável paralelismo. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (orgs), *Da mediação intercultural à mediação comunitária* (15-23). Edições Afrontamento.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Moreira, M; Casa-Nova, M. & Silva, D. (2020). Basic concepts for a theoretically sustained practice. In M. casa-Nova, M. Moreira & M. Tagliaventi (eds), *School education, minorities and life opportunities: Roma inclusive school experiences* (25-35). Edições Húmus
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Editions de Seuil.
- Neto, F. (2003) (2ªed). *Estudos de psicologia intercultural: Nós e outros*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- OECD (2020, October 19). *What is the impact of the covid-19 pandemic on immigrants and their children?* [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=137\\_137245-8saheqv0k3&title=What-is-the-impact-of-the-COVID-19-pandemic-on-immigrants-and-their-children%3F](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=137_137245-8saheqv0k3&title=What-is-the-impact-of-the-COVID-19-pandemic-on-immigrants-and-their-children%3F).
- Pedro, Pires & González (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, (10), pp. 227-255.
- Peixoto, J.; Oliveira, I. Azevedo, J.; Candeias, P. & Lemaître G. (2016). A nova emigração e a relação com a sociedade portuguesa. In J. Peixoto, I. Oliveira J. Azevedo, J. Marques, P. Góis, J. Malheiros & P. Madeira (orgs). *Retorno ao futuro* (30-69). Gradiva.
- Penninx, R. (2013). The comparative study of integration policies of European cities. In M. Fonseca, P. Góis, J. Marques, J. Peixoto (orgs). *Migrações na Europa e em Portugal: Ensaio de homenagem a Maria Ioannis Baganha* (71-97). Edições Almedina.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* Profedições
- Peres, A. (2016). Educação intercultural e mediação sociopedagógica. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *Pedagogias de Mediação Intercultural Intervenção Social* (57-72). Edições Afrontamento.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Romero, C. (2009). Aplicaciones del enfoque interculturalista: Políticas públicas, escuela, mediación, barrios y civismo. In Simão, Caetano & Freire (orgs), *Tutoria e Mediação em Educação* (129-147). Educa.
- Saint-Exupéry, A. (2009) (31ªed). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Silva, P. (2003). *Escola- Família, Uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder* Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2014). Escolas, meios populares e mediação sociocultural. In urgos (coord.). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola* (403-449). Edições Garamond.
- Silva, P. (2019). A relação escola-família pode ser geradora de equívocos. *Revista A Página da Educação*, (214), p. 6-15.
- Simão, Caetano & Freire (2009) (orgs). *Tutoria e mediação em educação*. Educa.
- Torremorell (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- UNESCO & Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção* (conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade). Unesco.

- UNESCO (2010). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO*. Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva & Pinto (orgs). *Metodologias das Ciências Sociais (101-128)*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores.
- Vasconcelos (2019). Fronteiras, hospitalidade e comensalidade em educação. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *O olhar de crianças e jovens (11-26)*. Edições Afrontamento.
- Vieira, A. (2016a). As potencialidades da mediação escolar ou da mediação sociopedagógica na construção de uma escola para a (com)vivência. In R. Vieira & A., Vieira, *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações (121-123)*. Profedições.
- Vieira, A. (2016b) (2ªed). *Educação social e mediação sociocultural*. Profedições
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente: Encruzilhadas da identidade*. Profedições.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Edições Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de antropologia da educação*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. & Araújo, N. (2018). Políticas municipais para a inclusão social, da mediação intercultural à mediação comunitária: mesa redonda / focus group com as Câmaras da Batalha, Leiria, Marinha Grande e Pombal. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *Da mediação intercultural à mediação comunitária (127-173)*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. & Margarido, C. (2020) (orgs). *Migrações, Minorias étnicas, políticas sociais e (trans)formações*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R., Margarido, C. & Marques J. (2013). *Partir, chegar e voltar... Reconfigurações identitárias de brasileiros em Portugal*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R., Margarido, C., Trindade, J. & Silva, T. (2013). Migrações e imigrantes: O gerúndio do viver. In R. Vieira, M. Margarido & J. Marques, *Partir, chegar e voltar... Reconfigurações identitárias de brasileiros em Portugal (37-46)*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2016a). Competências da mediação intercultural como prática da pedagogia Social. In R. Vieira & A. Vieira, *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações (65-70)*. Profedições.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2016b). Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, A. & C. Margarido (orgs), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social (27-55)*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Revista Medi@ções*, 5 (1), pp. 44-56. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/150/pdf>.