

universidade de aveiro



theoria poesis praxis

Susana Pinto
Maria Helena Araújo e Sá
(Coords.)

Entre línguas e culturas na jornada doutoral em educação em Portugal

histórias de supervisores
e de estudantes internacionais



Susana Pinto
Maria Helena Araújo e Sá
(Coords.)

Entre línguas e culturas na jornada doutoral em educação em Portugal

histórias de supervisores
e de estudantes internacionais

Ficha Técnica

Título

Entre línguas e culturas na jornada doutoral em educação em Portugal:
histórias de supervisores e de estudantes internacionais

Coordenação

Susana Pinto
Maria Helena Araújo e Sá

Capa, projeto gráfico e paginação

Joana Pereira & Dânia Brás

Impressão

ARTIPOL - www.artipol.net

Editora

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – fevereiro, 2024

Tiragem: 75 exemplares

ISBN: 978-972-789-905-0

DOI: <https://doi.org/10.48528/jarm-8m67>

Depósito legal: 529542/24



Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores. © Authors. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0 (CC BY 4.0).

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>) and UIDP/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDP/00194/2020>)

Índice

Introdução.....5

Susana Pinto & Maria Helena Araújo e Sá

Histórias de Estudantes e Supervisores 11

Eixo 1. Entre línguas e culturas no desenvolvimento pessoal e profissional..... 13

Eu por mim: Um ensaio autobiográfico..... 15

Andrea Alves Ulhôa

Desafios interculturais e linguísticos na orientação de estudantes de doutoramento: Contributos para se passar do desenvolvimento superviso de tipo learning by doing a uma estratégia institucional 19

Diana Oliveira

Diversidade linguística e cultural: (re) significando o meu conceito de ser doutora 25

Domingas Rodrigues

Um pouco de todos e muito de mim 29

Erika Louise Branco Ribeiro

Hello,你好, Sat Shri Akaal: supervisionar estudantes num mundo global 33

Isabel Huet

Retrato de uma experiência académico-científica para além-mar 37

Márcia de Freitas Vieira

Adaptações à linguagem e às interações sociais: o “português de Portugal” e um retorno a experiências pessoais de vulnerabilidade no contexto da sexualidade 41

Marcus Vinicius de Paula Pereira Junior

A língua na longa estrada do doutorado: descobertas, (re)significações e (re) construções dos múltiplos eu..... 45

Tomásia Mataruca Nhazilo

Eixo 2. Entre línguas e culturas na relação com os outros..... 49

Um doutoramento virado num moi de coentro 51

Hugo Dantas

O processo de acompanhamento de estudantes internacionais: supervisão e acolhimento 55

Josina da Graça Simone Siteo Macia

<i>Sou feliz, alegre e forte, tenho fé e sorte, faço amigos aonde quer que eu vá, inclusive na UA</i>	61
Julia Oliveira Barros	
<i>Como foi adaptar-me a um idioma que eu jurava dominar?.....</i>	65
Marcelo Coppi	
<i>Da Veneza brasileira para a Veneza portuguesa: uma recifense em Aveiro.....</i>	69
Marina Mota	
Eixo 3. Entre línguas e culturas no processo investigativo.....	73
<i>Quando, na escola, a literatura infantil leva à descoberta do Outro</i>	75
Ângela Balça	
<i>O brasileiro amefricano é a minha língua portuguesa</i>	70
Rovênia Amorim Borges	
<i>A cópia da língua, a colagem da cultura.....</i>	85
Yidi Zhang	
Eixo 4. Entre línguas e culturas no processo de supervisão	89
<i>Orientações: notas incompletas</i>	91
Almerindo Janela Afonso	
<i>A falar [sobre o que se escreve] é que a gente se entende, ou menos com menos pode dar mais.....</i>	97
Betina da Silva Lopes	
<i>O tempo da supervisão</i>	103
Margarida M. Marques	
POSFÁCIO.....	107
Luís Sebastião	

Introdução

Susana Pinto & Maria Helena Araújo e Sá

Em maio de 2022, editámos o livro *Investigar, estudar e viver entre línguas e culturas: vozes de estudantes internacionais de doutoramento na Universidade de Aveiro* (Pinto & Araújo e Sá, 2022). Reunindo um conjunto de 22 relatos de estudantes internacionais de doutoramento, esse livro permitiu identificar e discutir potencialidades e desafios de investigar, estudar e viver entre línguas e culturas na jornada doutoral. As vozes dos estudantes são, nesse livro, bastante reveladoras do papel das línguas e das culturas como agentes reconfiguradores do ensino-aprendizagem e da investigação e do que significa para eles uma jornada doutoral internacional, reportando-se a potencialidades e desafios com enfoques diversos: a integração em culturas pedagógicas e académicas; a adaptação a metodologias de ensino-aprendizagem; o estabelecimento de relações pessoais e académicas com os pares; a integração na vida académica e na cidade; a adaptação a diferentes culturas de investigação e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Como escrevemos, na altura, na Parte 2 desse livro, as vozes que os estudantes tão generosamente partilham sublinham a importância de uma “atuação das IES no sentido de maximizar as potencialidades e minimizar as dificuldades relativas à dimensão intercultural do ato de estudar e investigar entre línguas e culturas” (pp. 123-124) e da implementação de políticas institucionais educativas e de internacionalização consentâneas com “instituições mais sensíveis à diversidade linguística e cultural, numa perspetiva de aprendizagem mútua e, combatendo atitudes paternalistas em relação a supostos ‘défices’ de estudantes internacionais e permitindo a construção de conhecimento promotor de perspetivas plurais e dialógicas” (p. 127).

No quadro da internacionalização do ensino superior, nomeadamente da educação e supervisão doutoral, temos defendido esta perspetiva de construção dialógica do saber e de aprendizagem recíproca (Araújo e Sá,

et al., 2020; Pinto, 2023a; 2023b; 2021; Pinto & Araújo e Sá, 2020). Esta perspectiva baseia-se num entendimento de internacionalização enquanto “the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society” (De Wit, et al., 2015, p. 29).

Trata-se de um entendimento mais inclusivo, menos elitista e que alguns autores têm denominado de “ethical internationalization (Pashby & Andreotti, 2016) e “conscientious internationalization” (Ledger & Kawalilak, 2020) que coloca a ênfase nos indivíduos como agentes de práticas inclusivas e éticas de internacionalização. Neste sentido, a internacionalização do ensino superior surge como potenciadora da cooperação global, da compreensão, da aprendizagem recíproca, emancipando-se das suas próprias raízes e lógicas tradicionais, orientadas para o mercado. É nesse sentido que o entendimento de internacionalização do ensino superior começa agora ser influenciado por diversos aspetos tais como “Equality, diversity and inclusion, social justice, decolonization, global power relations and geopolitics, human rights, anti-racism, gender identity and equality, ethics, multiculturalism, and sustainability” (Jones, 2022, p. iv).

No quadro da educação doutoral, e como vimos no livro de que falámos acima, o encontro entre línguas e culturas (pedagógicas, académicas, investigativas, epistemológicas, comunicacionais, ...) mostra, claramente, a importância de se repensar o entendimento de internacionalização, seus objetivos e processos. As vozes dos estudantes da Universidade de Aveiro, bastante reveladoras como já referimos, sublinharam ainda a importância de alargar o “espaço de antena” a estudantes internacionais de outras universidades portuguesas, nomeadamente de programas doutorais em educação, e seus supervisores.

Assim, no final de 2022, convidámos **estudantes internacionais** a frequentarem (ou que tinham frequentado nos últimos cinco anos) Programas Doutorais em Educação/Doutoramentos em Educação/Doutoramentos em Ciências da Educação em universidades portuguesas e **supervisores** a refletirem sobre a influência das línguas e culturas na jornada doutoral, nomeadamente nos processos investigativos e supervivos, reportando-se às suas experiências. Solicitámos o envio de relatos escritos na primeira pessoa (em português, espanhol, francês, inglês ou italiano), com um estilo de escrita narrativa e contando histórias ou episódios significativos. Foram aceites para publicação neste livro 19 relatos: 13 de estudantes e 6 de supervisores. Vejamos como se caracterizam os autores na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização dos autores dos relatos

	Estudantes (nº 13)	Supervisores (nº 6)
Universidade	9 Universidade de Aveiro 2 Universidade de Évora 1 Universidade Aberta 1 Universidade do Minho	3 Universidade de Aveiro 1 Universidade Aberta 1 Universidade de Évora 1 Universidade do Minho
País de origem	9 Brasil 2 Moçambique 1 Angola 1 China	6 Portugal
Línguas Maternas	10 Português 1 Chinês 1 Changana 1 Umbundu	6 Português

Os 19 relatos foram distribuídos por 4 eixos de acordo com o foco mais evidenciado:

Eixo 1. Entre línguas e culturas no desenvolvimento pessoal e profissional: integra oito relatos (seis de estudantes, dois de supervisores) que remetem para o papel do encontro de línguas/variedades de línguas e culturas no desenvolvimento de diversas competências – pessoais, relacionais, interculturais, profissionais, ...);

Eixo 2. Entre línguas e culturas na relação com os outros: compreende cinco relatos de estudantes que se centram no papel do encontro de línguas/variedades de línguas e culturas no estabelecimento de relações pessoais e académicas com os pares, docentes e supervisores e na integração na vida académica e nas cidades;

Eixo 3. Entre línguas e culturas no processo investigativo: integra três relatos (dois de estudantes, um de supervisor) onde se evidencia a influência do encontro de línguas/variedades de línguas e culturas no processo de investigação, nomeadamente na definição da temática e das questões e objetivos de investigação; na construção de quadros metodológicos e dos instrumentos de recolha e análise de dados e na redação da tese.

Eixo 4. Entre línguas e culturas no processo de supervisão: inclui três relatos de supervisores que remetem para a influência do encontro de línguas/variedades de línguas e culturas nas práticas comunicativas

entre supervisores e estudantes; na construção da relação supervisiva; nas estratégias supervisivas; no feedback oral e escrito, ...).

Para além desta introdução geral e dos 19 relatos, este livro integra um posfácio redigido por Luís Sebastião da Universidade de Évora a quem agradecemos o generoso contributo.

Por fim, queremos sublinhar que acreditamos que as histórias e reflexões instigantes que os autores partilham neste livro permitirão ao leitor mergulhar e compreender muitas das particularidades do viver, estudar, investigar e supervisionar entre línguas e culturas. Fundamentalmente, acreditamos que este conjunto de relatos introspectivos, onde se misturam emoções e sentimentos variados (de felicidade, de surpresa, de medo, de sacrifício, de incredulidade, de [in]compreensão), tem potencial para desconstruir estereótipos e até preconceitos que estudantes internacionais frequentemente enfrentam e que podem ser impactantes na sua experiência académica e social. Deste modo, a grande satisfação derivada da conclusão deste livro e da sua partilha reside na possibilidade de que as palavras dos autores possam ecoar de forma harmoniosa nas formas de estar, sentir e pensar do leitor.

Referências bibliográficas

- Araújo e Sá, M. H., Hu, A., Pinto, S., & Wang, L. (2020). The role of languages in doctoral education – a transversal perspective. In M. Byram & M. Stoicheva (Eds.), *The doctorate experience in Europe and beyond: A comparative study of supervision, languages and identities in higher education systems* (pp. 229-252). Abingdon: Routledge. <https://www.routledge.com/The-Doctorate-as-Experience-in-Europe-and-Beyond-Supervision-Languages/Byram-Stoicheva/p/book/9781032085111>
- de Wit, H., Hunter, F., & Egron Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Jones, E. (2022). Problematising the idea of curriculum ‘internationalization’. *Journal of International Students*, 12(1), i–v.
- Ledger, S., & Kawalilak, C. (2020). Conscientious internationalization in higher education: contextual complexities and comparative tensions. *Asia Pacific Education Review*, 21(4), 653-665. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09650-0>
- Pashby, K., & Andreotti, V. (2016). Ethical internationalisation in higher education: interfaces with international development and sustainability. *Environmental Education Research*, 22(6), 771-787. 10.1080/13504622.2016.1201789
- Pinto, S. (2023a). “Quando falei do Tarabandu, as orientadoras perguntaram: o que é Tarabandu?": papel das línguas e culturas no desenvolvimento da investigação doutoral. In M.H. Araújo e Sá, P. Feytor Pinto & S. Pinto (Eds.), *Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura* (pp. 193-212). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1297597>
- Pinto, S. (2023b). International doctoral students’ perspectives on the qualities of supervisors: expectations for intercultural supervision in Portuguese higher

education. *Research in Comparative and International Education*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17454999231221631>

- Pinto, S. (2021). "Everything is so different...": African students' voices on the challenges of doing a PhD at a Portuguese university. *Journal of International Students*, 11(4), 895-913. <https://doi:10.32674/jis.v11i4.2702ojed.org/jis>
- Pinto, S., & Araújo e Sá, M.H. (Orgs.) (2022). *Investigar, estudar e viver entre línguas e culturas: vozes de estudantes internacionais de doutoramento na Universidade de Aveiro*. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/34013>
- Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (2020). Researching across languages and cultures: a study with doctoral students and supervisors at a Portuguese University. *European Journal of Higher Education*, 10(3), 276-293. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1777449>

Histórias de Estudantes e Supervisores

Eixo 1. Entre línguas e culturas no desenvolvimento pessoal e profissional

Eu por mim: Um ensaio autobiográfico

Andrea Alves Uilhôa

Incontáveis vezes, ao longo de uma semana, iniciei esta narrativa pessoal. Quis evitar um princípio trivial, pelo que vasculhei o sótão da memória para atrair alguma lembrança obsoleta, um marco qualquer ou uma ruptura que deixasse fluir alguma história linfática, que me trouxesse à consciência a experiência linguístico-cultural que tenho vivido desde 2019, quando iniciei meu percurso no Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro. Dei-me conta de que é a primeira vez que penso sobre mim a partir da língua que uso, a minha língua. Nasci há cinco décadas, um pouco mais, na verdade, e, da minha primeira infância, não me recordo de palavras, nem do momento em que as perdi na introversão. Com esforço, vêm-me vozes ritmadas, incômodas, por vezes exasperadas, alteradas, estridentes, expressando um universo adulto e aparentemente hostil. Era a casa dos meus avós maternos. Do lado paterno, vozes tênues, dóceis, sussurradas, quase silêncio alimentando de ternura a gritaria das crianças em tempos de férias. Na minha casa, em Paracatu, no interior de Minas Gerais e do Brasil, esses dois universos convergiam e constituíam meu mundo a partir do meu pai e da minha mãe. Não sei se foi com eles que aprendi a dialogar, mas certamente foi com eles que aprendi a falar uma única língua, o português, a mesma falada por todos os meus primos, colegas de escola, vizinhos e amigos de meninice. Não me recordo de ter ouvido na infância língua diferente. Nem pessoalmente, nem pela televisão, que chegou em minha casa em meados da década de 1970... Nem no cinema, no interior não existiam salas de projeção... Nem nos jogos, não eram tempos de *videogames*... A vida era pacata. Nós, as crianças, não percebíamos sobre a emergência de outros países. Não se conhecia ainda o fenômeno da globalização e nem de longe vislumbrávamos visitar lugares distantes,



Pedagoga, especialista, mestre e doutoranda em educação, com uma trajetória profissional marcada por vivências e experiências diversas, voltadas para o compromisso com uma educação pública com qualidade social, entendida como via única para a promoção da equidade e a construção de uma sociedade justa e inclusiva, fundada na valorização da alteridade e na prática da amorosidade freireana. Num sentido existencial, Andrea é simplesmente uma caminhante em uma estrada repleta de encontros e despedidas, sobretudo consigo mesma, atravessando diversos portos de passagem, como o atual em Portugal.

além do nosso continente. O português nos bastava. Além disso, por um longo período (1964-1985), e sob a batuta de um governo militar, vigoraram políticas nacionalistas, notadamente no ensino, que era impelido por uma educação pública cooptada, supremacista e desfavorável ao reconhecimento de nossa própria diversidade linguística e cultural, que é vastíssima, bem como em detrimento do ensino de qualquer outra língua que pudesse expressar traços culturais estrangeiros. Tal se repercutiu naturalmente em minha formação durante toda a infância e adolescência, e repercute, de alguma maneira, até aos dias atuais. Ainda assim, meu primeiro contato com uma língua estrangeira deu-se no contexto escolar, quando fui cursar, à época, o ginásio (5.^a série), correspondente, atualmente, aos anos finais do Ensino Fundamental. Havia um livro com lições elementares, frases soltas, entrepostas a figuras aleatórias: *What's your name? My name is... Look at me! The book is on the table*. Lembro-me bem que a professora apresentava um estereótipo diferente, informal, “descolado”, cuja performance foi insuficiente para me ensinar o valor ou a função social daquelas aulas. Assim, aquela que poderia ter sido língua estrangeira constitutiva de meu repertório comunicativo, tomou a forma de atividades isoladas, descontextualizadas, convertendo-se em instrumento de pouca utilidade, ao invés de se traduzir em experiência, cultura, oportunidade... Equivocadamente, cumpri minha vida acadêmica até a graduação, na crença ingênua de que falar inglês ou outra língua estrangeira não constituía uma exigência à minha geração. O curso de mestrado trouxe o conhecimento de um segundo idioma como pré-requisito, razão pela qual estrategicamente me arrisquei em um curso de espanhol, aprendendo o elementar para demonstrar alguma proficiência em uma prova escrita. Amadurecida, arrisquei-me ainda, sem sucesso, em alguns cursos de inglês. A última tentativa foi no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e, assim como os anteriores, este curso também me trouxe à memória as aulas da 5.^a série, acrescido de um importante diferencial: dei-me conta que os tais cursos de inglês, frequentados na vida adulta, me remetiam a uma infância sem direito a fala e me traziam de volta o receio do erro e do ridículo, dando causa a uma certa indisponibilidade interna para esta aprendizagem. Uma epifania que marca um revés na minha biografia linguística e, muito mais, inaugura um tempo de imensas aprendizagens culturais e linguísticas, um tempo de (re)encontro comigo e com minha identidade cultural a ecoar em meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

A minha viagem a Portugal foi providenciada por uma sequência de imprevistos e vem se revelando a realização de um sonho que nunca tive. A imersão cultural que esta ousadia me oportunizou, o encontro com a minha própria língua, aqui impregnada por lusitanismos, o inevitável relacionamento com outras tantas línguas, pronunciadas dentro ou fora dos

espaços acadêmicos, onde convivo com pessoas que, assim como eu, vieram de outros rincões, tudo isso me conduz a múltiplas descobertas, acerca de mim e do outro, e me coloca cotidianamente diante de desafios linguísticos interessantíssimos. De início, o impacto. Foi, de fato, a primeira vez que saí do Brasil e me vi numa realidade nunca outrora pensada. Senti-me, por vezes, transportada para uma espécie de dispositivo cênico, como se fosse mesmo tudo aquilo um teatro e eu, ali colocada sem ensaio, a me disfarçar para evitar o foco luminoso, que me revelaria atônita, quiçá, desengonçada, em um enredo que eu não dominava bem. O que é hilário hoje, já foi motivo de apreensão quando, por vezes, estive silente, à mercê do meu próprio pensamento que se deslocava (ou tresloucava) para compreender uma explanação. Vim além-mar para ter a sensação de que a minha língua portuguesa não era mais minha, pelo que entendi que estava diante de uma oportunidade única para dela me (re)apropriar, de uma maneira que eu pudesse consolidar valores, mas, principalmente, construir e ampliar conhecimentos linguísticos, ressignificar meu olhar e minha concepção de língua, minha própria língua, a língua do *outro*. Assim, deixei-me encantar pela sonoridade do português lusitano, possivelmente mais incisivo, direto, imperativo, talvez... (Despacha-tel). Atentei-me às elegantes colocações pronominais (mais ênclises que próclises), às gentis conjugações (tu/vós ao invés de você/vocês), às formalidades (acredite, escrever *Doutora* ou *Dra.* faz diferença, e me referir a uma professora como “ela” pode parecer desrespeito). Notei logo uma preferência quase obstinada pelo infinitivo em oposição ao gerúndio tão usado no Brasil, mal-usado, diga-se de passagem, e me diverti com algumas construções que ouvi, a meu ver insólitas: ‘o puto foi passear o cão’ ou ‘encontro-te às nove menos um quarto’. A sério, já fui advertida por faltar a uma reunião marcada para “hoje a oito” ao invés de “daqui a sete dias” ou “na próxima terça-feira”, que é como se diz no Brasil. Ora, como já referiu Caetano Veloso, “quero me dedicar a criar confusões de prosódia”, estas são as melhores e merecem nota. Pois, veja, novo acordo ortográfico à parte, conheci novidades na acentuação (acadêmico/académico, bebê/bebé, purê/puré...) e a pronúncia da letra *L*, quando no final das palavras, é quase solene. De outro modo, há supressões, cancelamentos e acréscimos fonêmicos (vacina/bácina, vaca/baca, trabalhar/trabalhare, rezar/rezare...). Com escusas se faço parecer tudo muito simples. De facto, ou melhor, de fato, sei que não é. Uma rede de sentidos e significados se entretete nessas relações transfronteiriças e nada disso é simples. Mas, encantada, eu sigo a perceber nuances e sutilezas da nossa língua e, com o tempo, pela solicitude de colegas e professores, percebo-me pouco a pouco, e tomada por um sentimento de portugalidade, a (re)compor meu feito brasileiro, algo que amo imenso, desde que aprendi que imenso pode ser também um advérbio de intensidade. ‘*Tás a ver?*’ Ainda, por ironia, quis

o destino que eu realizasse minha investigação em escolas de fronteira e foi pelas mãos da minha orientadora que cheguei às raias entre Portugal e Espanha para um mergulho ainda mais abrangente e profundo na diversidade linguística e cultural. Neste desafio, atravessaram-me, na forma de experiência, conceitos eminentes do meu estudo, destacadamente a conceção de intercompreensão. Vi-me, na qualidade de investigadora, entre professores e formadores, espanhóis e portugueses, alguns dos quais muito mais experientes que eu, em pleno exercício da intercompreensão. Motivada pelo desejo de apreender e compreender, bem como de me fazer compreendida por meus pares, numa dinâmica de partilhas mútuas e de (co)laboração, pela qual me apropriei de competências que eu sequer sabia que possuía, fui instigada a construir outras tantas. Principalmente, dei-me conta do quanto isso tudo me (trans)forma e me faz muito melhor pessoal e profissionalmente. Nesse exercício autobiográfico, para o qual me dispus à reflexão, percebi o fundamento subjetivo daquilo que cheguei a considerar como uma impossibilidade pessoal, aprendi a ponderar acerca da minha postura e atitudes linguísticas, dei-me conta da existência de um universo outro, plural, prenhe de culturas, mundividências, por onde posso me movimentar com aquilo que sei e pelo muito que tenho a aprender. Descobri, enfim, o quanto é maravilhoso viver entre línguas e culturas.

Desafios interculturais e linguísticos na orientação de estudantes de doutoramento: Contributos para se passar do desenvolvimento supervísivo de tipo *learning by doing* a uma estratégia institucional

Diana Oliveira

A Universidade de Aveiro tem recebido um número crescente de estudantes estrangeiros, incluindo estudantes de Angola, que trazem consigo culturas distintas e línguas maternas diversas. Com efeito, e pese embora a minha experiência supervísiva ainda seja embrionária, os meus dois primeiros doutorandos (um deles já doutorado) foram ambos estudantes internacionais e ambos de Angola. Refletindo sobre a experiência enquanto supervisora de estudantes de doutoramento, verifico que mais de metade dos estudantes de doutoramento que orientei/oriento são internacionais (três em cinco, para ser precisa), em linha com a tendência global que se verifica nas instituições de ensino superior portuguesas.

Quando comecei a orientar doutorandos angolanos em 2018, eu achava que conhecia relativamente bem a cultura angolana, visto que a minha mãe nasceu em Angola e que eu cresci com alguns costumes e tradições angolanas. No entanto, na minha prática profissional, nomeadamente no âmbito de processos supervísivos, deparei-me com algum desencontro de línguas e de culturas, cuja influência não foi anódina tanto nesses processos supervísivos, como nos processos investigativos que enquadram os primeiros. Assumindo que a diversidade cultural configura um fator enriquecedor nos contextos académicos, especialmente quando se trata da orientação de estudantes de doutoramento provenientes de diferentes países, reconheço,



Diana da Silva Oliveira é Professora Auxiliar Convidada na Universidade de Aveiro (UA) e doutorada em Educação (especialização em Supervisão e Avaliação) pela mesma Universidade. É membro integrado doutorado do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF). Faz parte de equipas de orientação científica de teses de doutoramento na área da educação e na interface com a avaliação e supervisão, algumas já defendidas. Diana da Silva Oliveira é Professora Auxiliar Convidada na Universidade de Aveiro (UA) e doutorada em Educação (especialização em Supervisão e Avaliação) pela mesma Universidade. É membro integrado doutorado do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). Faz parte de equipas de orientação científica de teses de doutoramento na área da educação e na interface com a avaliação e supervisão, algumas já defendidas.

hoje, que essa diversidade cultural e linguística pode ser desafiadora para os supervisores, mas também oferece oportunidades de desenvolvimento profissional (e pessoal!).

Nesta narrativa, procurei explorar alguns desafios e oportunidades (tanto individuais como coletivos, i.e., para as instituições de ensino superior) que esses desencontros culturais e linguísticos trazem para o papel de supervisora científica, destacando o valor de uma abordagem intercultural na orientação de estudantes de doutoramento.

Refletindo sobre alguns desafios culturais na orientação, importa não esquecer que a cultura desempenha um papel fundamental na forma como comunicamos, compreendemos e interpretamos o mundo. Ao orientar estudantes de doutoramento de diferentes culturas (neste caso, refiro-me à angolana), surgem desafios que, a meu ver, se relacionam com normas sociais, atitudes, valores e modos de ser, estar e pensar a academia. Considero, por isso, que um pressuposto essencial é o reconhecimento e respeito pelas diferenças culturais, como alavanca para a promoção de um ambiente académico inclusivo e produtivo.

Um dos desafios culturais que identifiquei na minha experiência com três estudantes angolanos é a diferença nos modos de entender a hierarquia e o respeito pelo supervisor, que se reflete nas relações interpessoais entre orientador e orientando. Não podendo generalizar, a verdade é que os meus doutorandos angolanos partilham a característica de serem mais relutantes em questionar, contrariar e desafiar os supervisores (tanto a mim própria, como aos colegas com quem integrei/integro equipas de orientação). Com efeito, fui-me confrontando com diversas situações em que se revelaram diferenças entre culturas académicas e de comunicação. Por vezes os estudantes compreendem o que lhe é dito, não concordam com o que é dito, mas não verbalizam esse desacordo. Noutras vezes, não compreendem o que é dito e não verbalizam essa incompreensão. Este aspeto pode afetar profundamente a dinâmica de orientação, pelo que considero importante cultivar um ambiente aberto e encorajar a participação ativa dos estudantes, estimulando o diálogo e a troca de ideias. Importa, por isso, que os estudantes compreendam que podem e devem questionar, dizer que não compreenderam algo e assumir um posicionamento diferente do orientador, desde que fundamentado. Contudo, cabe aos orientadores estarem disponíveis para se adaptarem aos estudantes que orientam. Assim, e reconhecendo que os estudantes trazem consigo diferentes formas de trabalhar, de se relacionar, de comunicar, etc., fui adotando a prática de clarificar, na fase inicial da relação supervisiva (na primeira reunião formal), quais são as responsabilidades, expectativas, papéis e funções de cada um, orientando e orientador, procurando encontrar o máximo divisor comum entre as partes. Esta prática que adotei nos últimos anos assenta na experiência que vou construindo e que me

mostra que as diferenças nos estilos de aprendizagem, nas expectativas académicas e nas abordagens educacionais variam de país para país e podem ser determinantes na forma, mais ou menos eficiente, como são desenvolvidos os projetos de doutoramento. Enquanto supervisora, vejo como crucial que quem assume esta função deve estar ciente destas diferenças e ser capaz de adaptar as suas estratégias de orientação para atender às necessidades dos estudantes internacionais.

Este desafio está intrinsecamente relacionado com outro desafio que fui identificando na orientação de doutorandos angolanos e que é de natureza linguística. As variantes da língua portuguesa podem representar um obstáculo significativo para estudantes de Angola. Apesar de a sua língua materna ser o português, coexistem particularidades regionais e variações linguísticas próprias. A comunicação clara e eficaz é essencial para a orientação adequada e para o sucesso dos projetos. Assim, não são só diferenças de culturas académicas e comunicativas que podem configurar obstáculos à interação orientador-orientando, mas também a diferença linguística pode levar a mal-entendidos, interpretações erróneas e dificuldades na expressão de ideias. Como supervisora, reconheço ser importante adotar uma abordagem mais compreensiva, estando aberta a esclarecer e explicar conceitos, recorrer a diversas formas de expressão, facultar exemplos concretos, alinhar ideias e encorajar o questionamento da parte dos estudantes. Por exemplo, tenho reconhecido que a adoção de determinadas estratégias como, por exemplo, recursos visuais (gráficos, diagramas, mapas conceptuais, etc.) contribui para promover a intercompreensão.

Direcionando agora a minha narrativa para uma reflexão mais centrada nos contributos destas orientações para o meu desenvolvimento profissional, considero que embora os desafios culturais e linguísticos possam ser inicialmente intimidantes, eles configuram simultaneamente uma oportunidade para o meu desenvolvimento profissional enquanto supervisora científica, proporcionando-me um ambiente de aprendizagem contínua e levando-me a adotar abordagens flexíveis e adaptáveis aos meus estudantes. Considero que a orientação de estudantes de diferentes culturas amplia a minha visão enquanto supervisora, facultando-me uma compreensão mais abrangente das perspetivas e contextos culturais. Por exemplo, sou agora mais cautelosa na certificação de que fui compreendida, ou de que me consegui fazer compreender, e uma estratégia que adotei neste sentido foi a de solicitar aos estudantes (a todos, não apenas aos que não são portugueses) que redigam uma síntese de cada reunião e a enviem para mim. Com esta estratégia já consegui detetar, atempadamente, incompreensões e atuar na sua clarificação. De certo modo, considero que estas experiências contribuem para aumentar a minha sensibilidade cultural e alargar a minha capacidade de trabalhar em equipas multiculturais,

aspectos incontornáveis num mundo globalizado. Além disso, a superação das barreiras linguísticas exige-me ser capaz de desenvolver capacidades de comunicação eficazes e adaptáveis. Ser capaz de adaptar o discurso e a exploração de diferentes estratégias de comunicação (como algumas que já referi) fortalecem, a meu ver, a capacidade de o supervisor contribuir para a construção de conhecimento complexo, por parte dos estudantes, de forma clara e acessível, aprimorando eles próprios as suas competências e eu a minha competência supervisiva. Considero, também, que a experiência de orientar estudantes estrangeiros estimula o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e pensamento criativo, tanto por parte dos estudantes como dos supervisores. Tenho percebido que para ser capaz de enfrentar alguns dos desafios interculturais que referi, tenho de encontrar soluções inovadoras, de me adaptar a novos contextos e de encontrar pontos comuns entre culturas diferentes. Estes processos são exigentes e o meu desenvolvimento profissional enquanto supervisora depende, também, da minha capacidade e vontade de assumir um posicionamento de aprendizagem contínua. Contudo, para além do referido, considero que este esforço compensa, visto que estas competências que sinto que tenho desenvolvido e que tenho de continuar a desenvolver são, por um lado, transferíveis (tanto para outros doutorandos, como para outras situações profissionais) e, por outro lado, são altamente valorizadas no ambiente académico e na sociedade em geral.

Orientando agora o foco para a ideia presente no título desta narrativa, reconheço que hoje, enquanto supervisora, adoto práticas que no início não adotava e que foram profundamente influenciadas pelo conhecimento que construí com base nas experiências vividas, muito na lógica de *learning by doing*. Contudo, e porque antecipo que algumas das dificuldades e desafios que atravessei e atravesso serão, provavelmente, comuns a outros colegas supervisores, julgo que as instituições de ensino superior, no quadro de políticas educativas inclusivas e de internacionalização, mas também de inovação pedagógica, beneficiariam se fornecessem aos seus docentes e investigadores a possibilidade de refletirem sobre estes desafios e de aprofundarem as suas competências pedagógicas. Sendo inegável que as instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos seus docentes e investigadores, este papel adensa-se num contexto cada vez mais globalizado, onde a diversidade cultural e linguística é uma realidade presente na arena académica, sendo premente investir em iniciativas de formação que abordem os desafios enfrentados nas relações supervisivas com estudantes internacionais.

Uma abordagem que perspetivo como interessante seria a dinamização de programas de formação conjunta, nos quais supervisores e estudantes internacionais participassem em conjunto, permitindo uma aprendizagem

mútua e uma maior intercompreensão das perspectivas, expectativas e necessidades de ambas as partes, trazendo benefícios para os envolvidos. Para os supervisores, proporcionaria a oportunidade de aprimorarem competências interculturais e linguísticas, desenvolverem estratégias eficazes de comunicação e aprofundarem a compreensão das particularidades culturais e académicas dos estudantes internacionais. Ao interagirem diretamente com os estudantes (os seus e os de outros), os supervisores teriam a oportunidade de antecipar desafios, o que poderia contribuir para uma adaptação mais eficaz das suas abordagens de orientação e acompanhamento. Por seu turno, os estudantes internacionais teriam a oportunidade de compreenderem melhor as expectativas académicas e os padrões e culturas de trabalho no ensino superior português, bem como de desenvolver competências de comunicação em contexto académico. Além disso, a interação num ambiente relativamente informal entre supervisores e estudantes internacionais proporcionaria um fórum para se partilhar experiências, aprender com práticas bem-sucedidas de outros colegas, construir redes de apoio e até comunidades de colaboração. Poderia ser interessante a oferta de módulos sobre comunicação intercultural, sensibilidade cultural, acolhimento e adaptação ao ambiente académico, desenvolvimento de competências de pesquisa e escrita académica. Estas iniciativas poderiam tomar a forma de workshops, seminários ou cursos online, permitindo flexibilidade e acessibilidade a diferentes supervisores e estudantes. Entendo que a presença simultânea de supervisores e estudantes internacionais nessas iniciativas de formação contínua proporcionaria um ambiente de aprendizagem colaborativo, enriquecedor, inclusivo e de apoio mútuo. Os supervisores, e as próprias instituições enquanto coletivo, teriam a oportunidade de obter uma compreensão mais aprofundada das necessidades específicas dos estudantes internacionais, enquanto estes teriam a oportunidade de se familiarizar com as expectativas e abordagens dos supervisores e das instituições.

Em conclusão, considero que investir na dinamização de iniciativas de formação contínua conjunta, envolvendo supervisores e estudantes internacionais, seria uma estratégia de que eu tenho sentido falta e acredito que seria promissora para lidar com os desafios interculturais e linguísticos na orientação destes doutorandos. Julgo que seria uma forma mais eficiente de melhorar a competência supervisiva dos docentes, por oposição a processos mais individuais em que cada um vai aprendendo de forma mais isolada e também mais lenta. Advogo, assim, que se deve evoluir do *learning by doing* neste campo. Ao investirem em iniciativas do género das referidas, as instituições de ensino superior demonstram o seu compromisso com a excelência na orientação de estudantes internacionais e fortalecem seu papel na implementação de políticas de promoção de uma educação superior intercultural, inclusiva e globalmente comprometida.

Diversidade linguística e cultural: (re) significando o meu conceito de ser doutora

Domingas Rodrigues

No presente relato, apresento as minhas experiências refletidas em episódios que marcaram o meu percurso face à variedade de línguas e culturas – (re) significar o meu conceito de tornar-me doutora num contexto formativo a distância pela Universidade de Aveiro. Procuro apresentar os desafios da diversidade linguística e cultural no meu percurso enquanto doutoranda que me abriram possibilidades para (re)significar o meu conceito de tornar-me doutora num contexto de formação a distância.

Chamo-me Domingas da Anunciação Madalena Calovela Rodrigues, sou de Angola, nasci em Quipungo um dos municípios da província da Huíla; tenho como línguas maternas o português e o umbundo. Desenvolvi o meu percurso formativo desde o ensino primário ao secundário na cidade do Lubango, sou Licenciada em Ciências da Educação no ramo de Química, pelo ISCED/ Huíla, e sou Mestre Educação e Formação no ramo de Administração e Políticas Educativas pela UA e desenvolvo as minhas atividades profissionais de docência na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe, nos cursos de Ciências da Educação.

Tudo começou em 2016, altura em que decidi aventurar-me em frequentar o curso de Educação e Formação, no ramo de Administração e Políticas Educativas na UA, apesar da distância. Percebi que ainda estava muito distante de me considerar profissionalmente competente para contribuir para a promoção da formação de professores numa instituição angolana, recentemente criada e cuja cultura académica era insipiente. Foi quando, em companhia de alguns amigos e colegas, na altura mergulhámos nesta aventura académica (Mestrado), e despertou-me o interesse de auto superar-me, ciente de que não seria fácil, mas que, também, não



Doutoranda em Didática e Desenvolvimento Curricular (Universidade de Aveiro, desde 2019/2020). Mestre em Educação e Formação, ramo de Administração e Políticas Educativas (Universidade de Aveiro, 2018). Licenciada em Ciências da Educação, opção Química (Instituto Superior de Ciências de Educação/ Huíla, 2010). Atualmente é Docente do Departamento de Ciências da Educação, cursos de Formação Inicial de Professores para o Ensino Primário e Secundário, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe/ Angola.

seria impossível e em 2018 concluí o meu curso de Mestrado. Incentivada pela minha orientadora na altura, decidi continuar a aventura e em 2020 candidatei-me ao Programa Doutoral em Educação, ramo Didática e Desenvolvimento Curricular pelo interesse em continuar a aprofundar questões relacionadas com a formação de professores.

Ao longo do primeiro ano, fomos realizando vários trabalhos em grupo e, parece coincidência, quase sempre integrava grupos com colegas estrangeiras; um destes trabalhos constituiu-se por estudantes de quatro nacionalidades (portuguesa, brasileira, chinesa e angolana) e continentes o que nos desafiou a integrar na cultura e língua umas das outras. De ressaltar que este foi o grupo mais desafiador e muito coeso ao mesmo tempo, onde cada uma de nós sentia a necessidade de interagir e perceber a cultura e a língua das outras, mas muitas vezes sentia-me constrangida, pois parecia-me que as habilidades que as outras integrantes manifestavam já eram bastante desenvolvidas. Muitas vezes, tivemos de reunir até horas muito longas, uma realidade que jamais havia praticado nos meus níveis anteriores.

Sem dúvida que o diálogo entre línguas e culturas possibilita o entendimento entre povos e culturas, trazendo à tona os benefícios da diversidade cultural e promovendo uma cidadania ativa e responsável. Assim, esta etapa permitiu-me desenvolver competências pessoais, de relacionamento com as minhas colegas, competências de trabalho colaborativo, melhorando a minha autoconfiança e autoestima, otimismo, atitude positiva, empatia, proatividade e capacidade de adaptação à diversidade linguística e cultural. Ao mesmo tempo, desenvolvi um conjunto de saberes profissionais que possibilitaram potenciar-me profissionalmente. Também desenvolvi competências em língua inglesa e espanhola de modo a responder efetivamente às tarefas que me eram confiadas, já que a literatura de suporte da investigação era, na sua maior parte, redigida nestas línguas.

Um episódio que muito marcou-me aconteceu numa das unidades curriculares do plano do primeiro ano do meu percurso de doutoramento, quando ia apresentar um trabalho realizado em grupo onde os outros colegas eram portugueses. Ao longo da preparação do referido, eu quase me mantinha calada, pois o modo como expressavam-se era rápido de mais e, muitas vezes, quase não percebia. Tive de aliar-me a uma colega que compreendeu meus medos e constrangimentos, associados aos meus problemas de internet e cortes constantes de corrente elétrica que poderiam inviabilizar a minha apresentação no momento previsto. A mesma colega incentivou-me a que, para ultrapassar o meu desespero, pudéssemos fazer um vídeo para associar a minha apresentação pois para a cultura da academia em Portugal considerava-se uma alternativa. Considero uma oportunidade que possibilitou o desenvolvimento de competências tecnológicas e continuar ciente de que existem várias formas de

ultrapassar os desafios associados às tecnologias. Foi uma experiência rica que despertou em mim o sentido de altruísmo e resiliência, considerando que através das ferramentas digitais possibilita-se o uso de alguns programas que promovem o ensino a distância, nomeadamente em sites, pelas redes sociais, em ambientes de comunicação que tornam o conhecimento mais acessível.

Outro episódio que muito marcou-me foi em Setembro de 2020, em meio os desafios da pandemia da Covid-19. No dia 17, tive de concluir uma etapa crucial do meu percurso e defender o meu projeto inicial de Doutoramento à distância, via Colibri pela plataforma Zoom, mas em condições (internet e corrente elétrica) muito complexas e diferentes da realidade portuguesa. Quando estava a apresentar, aconteciam sucessivos cortes do sinal de internet apesar de me ter deslocado para a Universidade onde trabalho à procura de melhores condições.

Desesperada pelo que estava a acontecer, muitas vezes não percebia o que referia a equipa responsável pela avaliação do projeto, pois expressavam-se com uma velocidade de fala acelerada e, atendendo a fraca qualidade do sinal de Internet, muitas vezes o som chegava tarde relativamente à imagem que se projetava, o que piorava a minha angústia. Para compreender algumas questões e comentários, tive de contar com o auxílio e paciência dos avaliadores, mas estavam evidentes as nossas diferenças linguísticas relacionadas com a expressividade e débito linguístico. Solidarizados e sensibilizados pela minha situação, a tão amável equipa permitiu-me apresentar o projeto pelo telemóvel e por via de uma das redes sociais que mais estava acessível no momento, no caso o WhatsApp.

Foi fantástico e este momento, que me fez mais sentir mais segura de que podia ir além, motivou-me para desenvolver um estudo enquadrado no meu projeto de investigação intitulado *Alternativas Didáticas em Tempo de Pandemia e seu Impacto no Processo de Ensino-Aprendizagem no Período Pós-Pandêmico*. Após esta tão crucial etapa, fui (re) significando o meu conceito de ser Doutora num contexto de formação a distância, ou seja, compreendi que é preciso revestirmo-nos de resiliência e focarmo-nos no sentido de priorizarmos as nossas metas. Neste sentido, e incentivada pela minha orientadora, decidi deslocar-me para Portugal. Apesar de ser por um tempo limitado, viver numa cidade do centro de Portugal e aí concentrar-me a minha tese de doutoramento irá marcar grandemente o meu percurso de formação.

Termino dizendo que o diálogo entre pessoas com diversidade de pensamento (identidade), de línguas e culturas, representa um ganho, porque além de promover a compreensão da diversidade cultural, é uma oportunidade para aprender e compreender novas formas de comunicação através dessa pluralidade. Estou ciente de que não basta sonhar, e sim empenharmo-nos todos dias por um objetivo que, acredito, só me está a transformar e a possibilitar o desenvolvimento de competências pessoais, relacionais, interculturais, profissionais.

Um pouco de todos e muito de mim

Erika Louise Branco Ribeiro

Olá, eu sou a Erika. Escrevo na primeira pessoa, com a informalidade de quem senta em um café com amigos para contar sobre a última grande aventura que viveu. Como sou orgulhosamente carioca da zona norte da cidade maravilhosa, diria que se estivéssemos no Rio de Janeiro talvez nos reuníssemos em um bar bastante duvidoso com cervejas de garrafa geladas sobre a mesa ao som de um grupo de samba, muitas vezes constituído de forma improvisada pelos próprios clientes que possuem alguma habilidade musical e pouca timidez.

João Nogueira, um grande poeta brasileiro do samba, escreveu “nascido no subúrbio nos melhores dias, com votos da família de vida feliz” (João Nogueira, *Espelho*). Este trecho representa muito a cultura carioca. E foi neste cenário que sempre me reconheci durante toda a infância e adolescência. Nesse mesmo subúrbio, estudei em colégios que me estimulavam muito além das aprendizagens esperadas para cada disciplina, em que era conhecida pelo meu nome e havia ali um senso de pertença em toda a comunidade escolar; era uma escola de bairro que resistia de geração em geração ao crescimento das grandes redes de ensino privado.

Quando concluí a escolaridade obrigatória, tinha a certeza de que não queria me afastar da Escola. A exemplo de muitos aspirantes a professores, ingressei na Licenciatura em Química muito motivada pela admiração que tinha pelos meus professores desta disciplina. A experiência na Universidade Federal Fluminense trouxe um abrir de horizontes enorme. Claro, imaginem a menina da escola do bairro encontrando tantas pessoas novas, de tantos contextos e lugares diferentes, foi incrível. No curso de Química, tive a oportunidade de vivenciar não somente a rotina em laboratórios de Química e Bioquímica, mas também viver a prática



Sou Erika Ribeiro, orgulhosamente carioca, licenciada em Química pela Universidade Federal Fluminense, chego em Portugal para fazer Mestrado em Educação e Formação, na área da Didática e Tecnologias Educativas em Ciências e Matemática, na Universidade de Aveiro (UA). Atualmente, integro o Programa Doutoral em Educação da UA, no ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular. Atuo como bolsista de doutoramento FCT investigando sobre criatividade, ensino de ciência e formação de professores, mas vivo de espalhar sorrisos e brilho nos olhos.

docente no ensino de química em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Eu me encantei pelas salas de aula e de lá não quis mais sair pois entendi que é na área da Educação que consigo explorar o melhor que tenho. Arlindo Cruz canta em seus versos “O meu lugar é sorriso, é paz e prazer. O seu nome é doce dizer... O meu lugar é cercado de luta e suor, esperança num mundo melhor” (Arlindo Cruz, *Meu Lugar*); assim percebi que o “meu lugar” havia sido ampliado. Nesta universidade estudei muito, ensaiei os meus primeiros passos em sala de aula e tentei aproveitar o que de melhor a cultura acadêmica podia oferecer.

Com a conclusão da licenciatura, decidi expandir um pouco mais o “meu lugar”. Aterro em Portugal, em outubro de 2016, mas não chego a tempo de saborear a primavera como as andorinhas de Ana Moura (Ana Moura, *Andorinhas*), mas usei toda a brisa a meu favor para aprender o máximo possível e fazer valer a distância física dos que deixei no Brasil. Fiz o mestrado em Educação e Formação, na Universidade de Aveiro, descobri conceitos e áreas de investigação sobre a Educação que desconhecia anteriormente. Conheci pessoas mais recetivas à chegada de brasileiros e estrangeiros por cá, outras nem tanto. Embora ecoe forte a mensagem de Zeca Afonso, nem sempre foi em cada esquina um amigo, em cada rosto igualdade (Zeca Afonso, *Grândola, Vila Morena*). E ainda assim, aqui estamos. Cada rosto traz uma história consigo, não viemos todos do mesmo ponto de partida, mas todos temos o desejo de respeito e equidade nas oportunidades.

Quando cheguei trazia comigo toda a dedicação e o empenho com que estudei e trabalhei nos últimos anos, trazia também a confiança plena e o amor de uma mãe, o apoio de um pai e o orgulho de uma família que vibra comigo a cada passo dado. Isto é um privilégio indescritível. Em um novo país, por vezes somos apenas mais um(a), mas com raízes fincadas em quem somos, no que fomos e em quem queremos ser, conseguimos mostrar o porquê de irmos e, mais ainda, porque queremos ficar e contribuir.

Apesar disto, no mestrado e no doutoramento, tive a enorme sorte de ter uma orientadora que me acolheu, acreditou no meu potencial e, que até hoje, trilha comigo os caminhos da investigação em Educação. Agora, como doutoranda e após estes seis anos de um coração dividido em dois lugares, consigo apreciar a minha evolução e ser grata a Portugal e a todos que cruzaram o meu caminho. Foram anos focados no meu desenvolvimento profissional em que aprimorei competências essenciais para uma jovem investigadora, aprimorei minhas competências docentes, a resiliência, a respeitar pontos de vistas diferentes e a comunicação, por exemplo. Há sempre um mundo inteiro atrás de quem cruza o nosso caminho e cada vez mais entendo como é preciso respeitá-lo.

Durante o percurso no doutoramento, que ainda percorro, sinto que mesmo após alguns bons anos vivendo em Portugal ainda fico surpreendida com descobertas de novas expressões e sotaques do português europeu. Nesta rica convivência académica, cruzei com pessoas do continente, das ilhas, de outros continentes, e isto de certa forma me faz sentir ainda mais pertença ao mundo e não somente a um país. Lembro-me que nas primeiras aulas numa universidade portuguesa, foi um desafio decifrar o que alguns professores falavam, a velocidade do discurso (soava tão rápido!), as palavras com novos significados. Foi a descoberta de todo um novo mundo através de uma língua portuguesa que também era a que eu falava, mas que eu acabara de ouvir e sentir suas outras nuances.

Uma das barreiras linguísticas que ainda sinto é quanto à mudança do tratamento na segunda (tu) ou na terceira (você) pessoa do singular, que em Portugal é algo praticado para mostrar respeito e alguma formalidade para com quem estamos comunicando. Talvez por vir do Rio de Janeiro, onde não utilizamos com frequência a conjugação dos verbos no “tu”, acabo sentindo-me mais à vontade em tratar quase todos por “você”. Algumas regiões do Brasil já trazem consigo esta característica na fala, porém quando tento incluí-la no meu vocabulário sinto como se não estivesse expressando exatamente a ideia que tenho em mente.

E assim, fico pensando sobre como cada um de nós, com nossas vivências, nossas tradições e conhecimentos prévios pode ser relevante na vida dos outros, digo isso pessoal e profissionalmente. De que quantas formas este background migratório nos enriquece? Sinto que nascer no Brasil, no Rio de Janeiro, com a família que tenho, me trouxe uma abertura para a vida, uma vontade de querer viver e de ver o melhor de cada situação. Pode soar como um estereótipo, talvez seja um pouco, mas é assim que sinto quando preciso recorrer novamente às minhas raízes para lembrar-me de quem sou. Claramente, não sou assim nas 24 horas por dia em todos os dias do ano, nem conseguiria ser, mas este importante pedaço de mim me orienta na construção da investigadora, da professora, da pessoa que quero ser. Viver num país diferente abriu os meus olhos para reparar como estamos todos, os que mudaram de país ou os que escolhem ficar no país de origem, enfrentando batalhas pessoais para atingir as nossas metas sendo o melhor que conseguimos. Somos todos tão diferentes e, ainda assim, parte de unidade que quer boas e novas oportunidades para si mesmos e para os que amamos.

Tenho um orgulho enorme de onde vim e do que vivi, honro meu sotaque carioca e a minha herança cultural brasileira, pois é assim que me reconheço da forma mais ancestral possível. Muito embora tenha sempre estado aberta à cultura portuguesa que é tão rica e variada, agora já sinto que tenho adaptado alguns dos muitos costumes “ao cheirinho a alecrim, aos cachos de uvas doiradas e as duas rosas no jardim”. A minha casa tem

um São José de azulejos e um São Sebastião ao lado (Amália Rodrigues, *Casa Portuguesa*).

Termino este texto com o coração em ritmo acelerado e os olhos marejados, de alegria e gratidão pelas oportunidades que tive e pelas pessoas maravilhosas que conheci, mas também de saudades e algumas tristezas que ficam pelo caminho quando escolhi estar a quase oito mil quilômetros de distância da minha base familiar. Para ressignificar a minha ausência, comprometo-me em sempre dar o meu melhor, e assim, transformar a falta em abundância de aprendizagens e conquistas. Um pouco em contraponto à canção eternizada pela Mariza, o melhor de mim é o aqui e agora, mas sei que muitos mais momentos maravilhosos estão para chegar (Mariza, *Melhor de mim*).

Isto é um pouco da “minha vida, por onde andei, as histórias, os caminhos e o destino que eu mudei” (Rita Lee, *Minha vida*). Como referi no início, fiz este texto como quem conta uma história vivida a um amigo, e por isso tomei a liberdade de partilhar ao longo dele algumas das minhas músicas preferidas, brasileiras e portuguesas, para que quem leia este relato possa conhecer um pouco desta mistura que me tornei.

Hello,你好, Sat Shri Akaal: supervisionar estudantes num mundo global

Isabel Huet

Esta narrativa autobiográfica retrata a experiência de uma supervisora que tem orientado estudantes internacionais de mestrado e doutoramento e participado em arguições a distância na área da Educação, desde 2013. Pretende-se, aqui, relatar a aprendizagem feita ao longo deste processo supervisivo com estudantes de diversas nacionalidades.

A minha experiência de supervisão, até ao ano de 2013, estava centrada nos estudantes de doutoramento portugueses que continuavam o seu percurso de formação pós-graduada como bolsiros da Fundação para a Ciência e Tecnologia num ambiente presencial e fora de um contexto profissional. Estes estudantes, educados em Portugal e no contexto ocidental, dialogavam comigo na mesma língua e desenvolviam a sua investigação com base nos meus referenciais teóricos. Este contexto de supervisão mudou significativamente quando iniciei o meu percurso académico no Reino Unido.

Os estudantes, em contraste com o cenário educacional em Portugal, eram profissionais experientes nos campos da medicina, enfermagem, educação e serviços sociais e oriundos de diversos países, como a China, Emirados Árabes Unidos, Canadá, Paquistão, Antígua e Reino Unido. Estes estudantes optavam por cursos de pós-graduação a distância ou em *blended-learning* para desfrutarem da flexibilidade temporal e espacial de estudar e desenvolver a investigação no seu contexto profissional. A comunicação era feita em língua inglesa e a investigação realizada nem sempre era sustentada nos meus referenciais teóricos. Como supervisora desses estudantes, enfrentei três grandes desafios, que serão descritos a seguir.



Iniciou o seu percurso de investigação em 2000 e é atualmente Professora Auxiliar com Agregação no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Para além disso, exerce funções como Professora Convidada na Universidade de Liverpool, Investigadora Convidada na Universidade de Hertfordshire no Reino Unido e colabora como investigadora em dois centros de investigação em Portugal – CIDTFF e Le@D. Desenvolve investigação nas áreas da Pedagogia Universitária, Desenvolvimento Profissional de Professores e Supervisão, bem como no Ensino a Distância. É autora de várias publicações científicas e comunicações, coordena projetos internacionais e supervisiona estudantes de doutoramento em universidades tanto nacionais como estrangeiras.

O primeiro desafio está relacionado com a necessidade de conhecer os contextos profissionais, culturais, políticos e sociais associados ao objeto de estudo das investigações.

Só com este conhecimento poderia compreender o objeto de estudo da investigação e orientar as leituras para a contextualização dos problemas a investigar. Por outro lado, senti necessidade de analisar criticamente os meus quadros referenciais e assim ajudar os estudantes a refletir sobre as teorias apresentadas. Por exemplo, ao orientar dois estudantes de doutoramento na China, senti necessidade de aprofundar o meu conhecimento sobre a influência que a cultura tradicional chinesa, influenciada pela ideologia/filosofia do confucionismo, tem na organização do Ensino Superior (ES) e nas metodologias de ensino e aprendizagem, pois o objeto das investigações centrava-se na aprendizagem passiva dos estudantes do ES e nos métodos de ensino expositivos e centrados no professor. Experimentei que a cultura e as expectativas académicas ocidentais são diferentes em comparação com o sistema educacional chinês. Por exemplo, a educação ocidental enfatiza mais a participação ativa do aluno e a reflexividade, enquanto a educação chinesa é mais focada no professor e na sua transmissão do conhecimento. Por outro lado, a cultura chinesa valoriza a hierarquia e a obediência, quer no seio familiar, na sociedade em geral ou na esfera política, o que pode afetar a capacidade dos estudantes de expressar as suas opiniões e de promover o questionamento. Numa altura em que Hong Kong estava politicamente frágil e com várias greves estudantis, entrevistar estudantes ou docentes revelou-se uma tarefa árdua para os estudantes de doutoramento. Como supervisora, tive de assumir uma responsabilidade ética que nunca tinha experienciado. Durante este período turbulento, apoiei os estudantes na redação das cartas de ética e dos convites a enviar aos participantes do estudo. Além disso, assumi a responsabilidade de garantir a confidencialidade dos dados recolhidos durante as entrevistas, pois reconheci que, sem essa garantia, os participantes provavelmente não teriam concordado em participar no estudo.

O segundo desafio enfrentado está associado à barreira linguística e comunicacional que é uma questão significativa para estudantes cuja língua de instrução ou investigação é diferente da(s) do país de acolhimento e que se agrava, exponencialmente, em programas de pós-graduação a distância. Muitos estudantes internacionais têm um nível básico de inglês e podem ter dificuldades em entender as instruções do curso e de comunicar com seus supervisores. Lembro-me bem da dificuldade sentida para compreender alguns dos estudantes cuja língua materna não era o inglês. As reuniões síncronas por videoconferência não facilitam este processo de comunicação. Uma das estratégias utilizadas para facilitar a compreensão das reuniões de supervisão foi solicitar, aos estudantes, um resumo escrito dos pontos discutidos e das ações a realizar até à

próxima reunião. Esta estratégia revelou-se fundamental para facilitar a comunicação e o trabalho de ambas as partes.

O último desafio prende-se com a supervisão a distância. Nos últimos anos, a educação a distância tem crescido significativamente em todo o mundo, permitindo que estudantes de diferentes países estudem em universidades estrangeiras sem sair dos seus países de origem. No entanto, esta modalidade de ensino tem desafios acrescidos para estudantes de doutoramento e/ou mestrado que, por norma, estão mais isolados a desenvolver os seus projetos de investigação. O maior desafio que tenho sentido é o de criar oportunidades para estes estudantes desenvolverem as suas redes de trabalho e não ficarem tão isolados. Eu utilizo as salas do Microsoft Teams para partilhar os mais diversos recursos e para estar ‘mais próxima’ dos estudantes. Esta proximidade virtual, em conjugação com uma comunicação e feedback regular do trabalho realizado, é fundamental para o sucesso da supervisão a distância.

Em resumo, posso afirmar que a interculturalidade a que fui exposta no sistema de ES britânico obrigou-me a desenvolver conhecimento dos contextos culturais, sociais e educacionais dos estudantes, sem preconceitos e com abertura para questionar os meus próprios quadros referenciais. Este questionamento surgiu durante a prática supervisiva e após a leitura de textos que não conhecia, em particular de autores asiáticos. Refleti sobre esta aprendizagem e desenvolvi uma maior sensibilidade cultural, sendo desafiada a reconhecer e respeitar as diferenças culturais, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos. Adaptei as minhas abordagens de supervisão à diversidade dos meus estudantes e aprendi, com eles, a ser uma melhor supervisora.

A supervisão de estudantes internacionais em programas de pós-graduação a distância apresenta desafios significativos para os supervisores. É fundamental que os supervisores estejam cientes das diferenças culturais, do sistema educacional e dos contextos profissionais dos seus estudantes, a fim de orientar, com sucesso, a investigação dos mesmos. Além disso, a supervisão a distância requer uma abordagem diferente da supervisão presencial, incluindo a utilização de ferramentas de comunicação e feedback claras e objetivas. Termino esta narrativa afirmando que supervisionar estudantes internacionais a distância obriga a um esforço acrescido de aprendizagem dos supervisores face aos contextos já aqui apresentados; requer tempo, perseverança e motivação.

Bibliografia

- Chen, L., & Gao, Q. (2019). Exploring the challenges of distance education for Chinese international postgraduate students. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1380-1392.
- Elliot, D. L., & Kobayashi, S. (2019). How can PhD supervisors play a role in bridging academic cultures? *Teaching in Higher Education*, 24(8), 911-929.
- Feng, M., & Wang, S. (2018). Challenges and strategies of online learning for Chinese postgraduate students: A review. *Open Education Research*, 24(2), 55-61.
- Hu, C., & Zhu, Y. (2019). Understanding Chinese international students' learning experiences and challenges in open and distance education. *Open Praxis*, 11(4), 393-404.
- Huet, I., & Casanova, D. (2021). Exploring the professional development of online and distance doctoral supervisors. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(4), 430-440.
- Huet, I., Casanova, D., & Garcia, M. (2022). The professional development of doctoral supervisors through an international lens. In M-L. Österlind, B-M. Apelgren, & P. Denicolo (Eds.), *Doctoral Education as if People Matter: Critical Issues for the Future* (pp.89-105). Brill Publishing Sweden.
- Mori, Y., Inman, A. G., & Caskie, G. I. (2009). Supervising international students: Relationship between acculturation, supervisor multicultural competence, cultural discussions, and supervision satisfaction. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(1), 10.
- Nasiri, F., & Mafakheri, F. (2015). Postgraduate research supervision at a distance: A review of challenges and strategies. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1962-1969.
- Wisker, G. (2012). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. Bloomsbury Publishing.
- Zhang, W., & Brunton, M. (2018). The challenges facing Chinese international students in their cultural adaptation in the UK. *Journal of International Students*, 8(2), 758-779.

Retrato de uma experiência acadêmico-científica para além-mar

Márcia de Freitas Vieira

Ao relatar sobre a minha trajetória doutoral e pós-doutoral num contexto linguístico-cultural diferente do meu, procuro explicitar minhas experiências enquanto estudante e pesquisadora em uma universidade de um país estrangeiro. Sou brasileira, de Minas Gerais, e cursei o Doutorado em Educação em uma instituição de ensino superior público a distância em Portugal (2013-2018). Estudar em uma universidade de um país estrangeiro é uma experiência desafiadora e, ao mesmo tempo, fantástica mesmo que o curso seja à distância.

A imersão no campo da educação online e o amadurecimento teórico-prático sobre as especificidades da Educação a Distância (EaD) advindas da minha vivência como aluna, tutora presencial, professora e formadora online e como orientadora de trabalhos científicos no âmbito da

Universidade Aberta do Brasil, em várias Instituições Públicas de Ensino Superior, me conduziram, em 2013, ao Doutorado em Educação na Universidade Aberta Portuguesa (UAb), na especialidade de Educação a Distância e eLearning.

Ter uma experiência acadêmica no exterior era um sonho que se tornava possível graças à democratização do ensino, possibilitada pelas tecnologias digitais emergentes. A minha opção pela UAb para cursar o doutorado foi, principalmente, em virtude do idioma utilizado ser o português. Tal como a língua, os laços históricos e a proximidade cultural também influenciaram na minha escolha. Além, é claro, da qualidade do ensino e do prestígio da universidade, da aquisição de novas experiências e da oportunidade de conhecer Portugal no momento da defesa da tese.



Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D/UAb). É Doutora em Educação, na especialidade de Educação a Distância e eLearning, pela Universidade Aberta (Reconhecimento do diploma no Brasil realizado pela Universidade Estadual Paulista). Mestre em Educação Tecnológica e Licenciada em Pedagogia e Educação Física. Atualmente atua como supervisora de tutoria no Projeto Saúde com Agente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<https://orcid.org/0000-0001-6631-4633>

Por ser um curso na modalidade a distância, a minha turma era bastante eclética, composta por pessoas de vários países: cerca de metade dos meus colegas eram portugueses; e alguns brasileiros como eu, além de moçambicanos, o que por si só, favorece a expansão da língua e da cultura portuguesas no espaço da lusofonia (países de língua oficial portuguesa). Além destes, havia também duas chinesas, uma francesa, um holandês, um austríaco e um luxemburguês. Em geral, provenientes de uma ampla diversidade de formações, com habilidades e interesses diversos, num convívio virtual de cooperação e intercâmbio científico e cultural.

Em relação ao Modelo Pedagógico adotado pela UAb, a comunicação e mediação pedagógica assíncronas prevaleciam, ainda que tivéssemos alguns frutuosos momentos síncronos. Encontrar formas de colaboração entre pares durante o percurso de aprendizagem foi de máxima importância dado que tal diversidade propiciou a construção coletiva de saberes, que rompe com o paradigma do aprendizado supostamente individualizado. A EaD na contemporaneidade está relacionada a ambientes colaborativos, em que a aprendizagem é orientada para o aluno, através de uma relação dialógica e da mediação aluno-professor, buscando construir no aprendente posturas críticas e criativas, desenvolvendo uma atitude investigativa e autônoma, fundamentada na construção do conhecimento.

Mas nem tudo foram flores (expressão popular brasileira que significa que nem tudo na vida corre como a gente gostaria). As diferenças linguísticas e culturais que a princípio pensei não serem grandes, já que a língua era a mesma, surgiram logo no início. Ao receber de uma professora a devolução de um artigo escrito no âmbito de uma unidade curricular, notei no corpo do texto várias correções de vocabulário, em termos já unificados pelos acordos ortográficos, ao longo dos anos, tais como: conceptual/conceitual, projecto/projeto, objecto/objeto, perspetiva/perspectiva, equipa/equipe, aspetos/aspectos, detetadas/detectadas, recolha/coleta, registado/registrado, respetiva/respectiva, planeamento/planejamento, ficheiro/arquivo, entre outros. As correções eram apenas nas diferenças linguísticas e a nota do trabalho foi mediana. Fiquei apavorada. Como iria conseguir redigir e aprovar uma tese com tantos “erros” ortográficos?

Sabemos que a história das reformas ortográficas entre Brasil e Portugal têm provocado muitas discussões acadêmicas e na sociedade em geral. Os acordos ortográficos entre estes dois países perpassaram as variações ocorridas em todos os níveis linguísticos da variedade brasileira ao longo da história, e que o Português Brasileiro (PT-BR) e o Português Europeu (PT-PT), concebidos como variedades do sistema lusófono, apresentam diferenças morfossintáticas, fonéticas, semânticas e ortográficas.

Aos poucos, percebi que a maioria dos docentes não fazia esta distinção entre o PT-PT e o PT-BR e que a professora em questão era uma exceção. Ultrapassado o susto inicial, segui o curso sem me preocupar com estas questões de diferença de vocabulário e conclui minha tese em português brasileiro, como deveria ser, sem ter problemas com os examinadores da banca de defesa.

Após a conclusão das unidades curriculares obrigatórias do curso, empenhei-me na elaboração da tese intitulada *Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas*¹, com a orientação do Professor Dr. Antônio Teixeira. A defesa da tese ocorreu em janeiro de 2018, tendo sido aprovada com distinção e louvor e média final de 18 valores. Todo o meu esforço valeu a pena.

As contribuições resultantes da investigação realizada no doutoramento, ao possibilitar a reflexão sobre o efetivo potencial da EaD como modalidade educacional para atender às crescentes demandas de conhecimento no mundo contemporâneo, inclui a apresentação de subsídios que estimulem as Instituições de Ensino Superior brasileiras a viabilizarem o processo de institucionalização da EaD e oportuniza reflexões sobre a definição de políticas públicas para a institucionalização da educação à distância no Brasil.

Concluir exitosamente o doutoramento em uma universidade portuguesa, à distância, e o desejo de dar sequência aos meus estudos no âmbito da interface ‘educação e tecnologia’, em especial, no contexto da educação superior online, me motivaram a viajar para Portugal, em 2019, para realizar um estágio pós-doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a supervisão da Profa. Dra. Neuza Pedro. Foi um tempo de muitas partilhas, intercâmbio cultural e muito aprendizado, mas também de muitos desafios. Realizei estudos sobre a formação de professores do ensino superior para a docência online, o perfil docente e os desafios que estes têm enfrentado na transposição do presencial para o online, e sobre as competências digitais de professores que exercem atividades docentes online em instituições de ensino superior, no Brasil e em Portugal.

Morei em Lisboa por 18 meses. Logo na chegada, me encantei com a cidade cosmopolita e sua intensa vida cultural; com os vários museus, o imponente Castelo de São Jorge, a baixa lisboeta, o estuário do Tejo, a Torre de Belém e as enormes Pontes 25 de Abril e Vasco da Gama. Não me cansava de admirar a beleza da grande orla marítima entre Lisboa e Cascais. Fiz este percurso a pé, por diversas vezes. Além de Lisboa, Porto, Aveiro e Algarve também me conquistaram, cada cidade com suas peculiaridades e encantos.

¹ Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/7182>

Nos primeiros meses de minha residência em Portugal, percebi que as diferenças linguísticas entre o português europeu e o português brasileiro eram bem maiores do que vivenciei no meu doutoramento à distância. “Celular” no Brasil, “Telemóvel” em Portugal. Ou “ônibus” e “autocarro”, “trem” e “comboio”. Ou, ainda, “café da manhã” e “pequeno-almoço”, “sobrenome” e “apelido”, “entender” e “perceber”, “térreo” e “rés-do-chão”, são apenas alguns exemplos de diferenças semânticas e fonéticas entre os dois países.

A diferença de sotaques, a velocidade da fala e a divergência no significado de palavras me causou alguns desconfortos e constrangimentos. Descobri que o preconceito linguístico é maior no plano da fala do que no plano da escrita. Felizmente, havia também os nacionais portugueses que gostavam da minha pronúncia brasileira e do meu sotaque mineiro. Fiz muitas amizades, tanto no contexto acadêmico, como no contexto pessoal. Assim, aos poucos fui-me adaptando ao modo de ser e viver dos portugueses e estas questões foram logo sendo resolvidas. Dessas múltiplas interações fui desenvolvendo a percepção de que não deveria sempre adaptar-me às circunstâncias, mas também transformá-las em prol dos meus objetivos e melhor qualidade de vida.

Hoje, de volta ao Brasil, continuo vinculada à UAb como investigadora integrada e membro do Conselho Científico do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (Le@D) da Universidade Aberta, com participação ativa em projetos de pesquisa, em especial, na investigação em curso sobre as percepções e práticas vivenciadas nas Instituições de Ensino Superior portuguesas durante o ensino remoto.

Concluindo, a decisão pelo Doutorado em uma universidade portuguesa à distância e consequente mudança para Portugal para o pós-doutorado, significou para mim muito mais do que novos conhecimentos e crescimento profissional. Significou interagir com outras culturas e desenvolver competências interculturais, vencer desafios de natureza tecnológica, linguística e pessoal, e fortalecer valores e princípios construídos no movimento interdisciplinar da minha vida. Meu sentimento é de realização e de gratidão! Gratidão a Deus, à UAb, ao Le@D, à Universidade de Lisboa, e a todos com quem eu convivi e aprendi durante este período em Portugal.

Adaptações à linguagem e às interações sociais: o “português de Portugal” e um retorno a experiências pessoais de vulnerabilidade no contexto da sexualidade

Marcus Vinicius de Paula Pereira Junior

Breve contexto

A história se desenvolve em Portugal, mais propriamente em Aveiro, tendo início em agosto de 2019. Apresentarei os impactos de minha aproximação mais afeita com a língua portuguesa falada no Velho Continente, o conseqüente choque no decorrer das construções dialógicas e como estas experiências de vulnerabilidade associadas a um exaustivo exercício de adaptação aos olhares e atitudes da sociedade me fizeram remontar a situações de violência física e psicológica associadas à minha orientação sexual.



Brasileiro em Aveiro e português do Rio de Janeiro! Professor, psicólogo e cientista, atento aos altos e baixos da vida e em ininterrupto crescimento. Homem cis, branco, gay, casado, com 40 anos de idade, sinto-me cada vez mais impactado pelos acontecimentos do mundo. Comprometido em promover a inclusão e a compreensão, minha relação com a Educação me impulsiona a contribuir para a formação de sociedades mais empáticas, movido pela crença de que as possibilidades de prosperar alcancem todos e todas.

Eventos da história

Este relato está ligado às minhas percepções sobre as diversas oportunidades de diálogo com portugueses e portuguesas, que vêm ocorrendo em diferentes contextos nestes pouco mais de três anos de permanência no país. Tendo recentemente completado meus 40 anos de existência, posso dizer que me encontro em uma fase da vida em que tenho aprendido a prestar mais atenção nas reações, em termos de corporalidade e linguística, assumidas por portugueses e portuguesas ao me ouvirem falar o português do Brasil.

E é impressionante observar de forma tão evidente as posições assumidas por cada pessoa, nesta tentativa de ponte dialógica entre as “línguas portuguesas”. Trata-se de perfis tão marcantes e que, por muitas vezes, manifestam-se em atitudes diretamente relacionadas a uma suposta “forma padrão” de utilização da língua. Claro que, embora existam variações nas atitudes, pode-se dizer que há uma certa normatização, no que respeita às formas de tratamento existentes na sociedade portuguesa.

O choque desta observação nos primeiros meses em Portugal teve por consequência um esforço pessoal em tentar me adequar, ao máximo, a este padrão simbólico que se fazia a cada nova oportunidade de diálogo. Procurava sempre, em meus momentos de fala, as melhores palavras para tentar me encaixar no que supostamente esperavam, quer de respostas, quer de atitudes minhas. E a consequência disto foi a construção de um cenário que só piorava a cada tentativa. Uma verdadeira confusão interior estava formada!

Claro que este panorama se projeta em um atravessamento historicamente muito conhecido, nomeadamente a estruturação de séculos de uma relação colonizador-colonizado, que provocou (e ainda provoca!) uma conjugalidade fortemente hierarquizada entre Portugal e Brasil. A existência marcante de uma manutenção simbólica das relações de poder entre os dois territórios ainda se reflete completamente nas interações socioculturais, sendo fortes o suficiente para modular os diferentes processos de formação subjetiva nos dois países.

E aí, no meu caso, não se trata apenas das experiências confusas em si. Este gasto exorbitante de energia depreendido nesta busca por uma adaptação precisa, assente na expectativa do “português europeu”, trouxe à tona a recordação de tantas outras formas complexas de adaptação que ocorreram em momentos cruciais de minha vida. Situações que me recordaram um passado doloroso, em que grande parte dos meus dias se moviam em função da preocupação de estar ou não dentro dos limites que esperavam de mim. E porquê?

Quando olho pra trás em minha vida, uma característica principal que sempre se destaca nas lembranças é a de me colocar sempre em posição secundária diante das pessoas. Fui na verdade entender o significado de ser protagonista de minha vida, para mim e para os outros, já adulto praticamente. Esta posição de passividade, desde sempre, em meu cotidiano foi um marco em minha personalidade e que resultou, subjetivamente, na formação de um indivíduo inseguro, de autoestima baixa e sem qualquer senso ou ímpeto crítico. Um importante marco temporal deste processo consiste dos meus anos na escola em que estudei e os sucessivos eventos de *bullying* pelos quais passei.

Sempre quando tenho a oportunidade de falar, com familiares e amigos, sobre o meu tempo vivido na escola, eu me faço a pergunta: “Sinceramente, como você conseguiu aprovar ao longo dos anos?”. E eu realmente não compreendo, uma vez que são esparsas as memórias acerca de minha habilidade nos estudos na altura, ao passo que são muitas e intensas as memórias que resultam dos dias de sofrimento vividos em função do meu jeito de ser diante das pessoas. Facto é que, com o passar do tempo, criei um mecanismo de “defesa” (se é que pode ser chamado assim) de, para evitar as agressões por parte dos “colegas”, passei a tentar agradar

a quem pudesse, na esperança de escapar dos episódios que considerava humilhantes. E o tempo foi passando e esta conduta simplesmente se projetou para outros contextos, fortalecendo sempre a ideia de que era preciso fazer o máximo para agradar, pois somente assim eu teria a capacidade de ser considerado, o mínimo que fosse, diante das pessoas. Ou seja, a forte necessidade de adequação preencheu, por muitos anos, todos os espaços possíveis no que respeita às relações com as pessoas, quer de menor ou maior intimidade. E, claro, isso teve consequências!

A principal das consequências, sem dúvidas, foi a construção de um viés de autorrejeição que descartava quaisquer possibilidades de pensamentos e posicionamentos que, supostamente, discordassem das opiniões alheias. E esta rejeição tomou uma dimensão para além da minha mente. Invadiu meu corpo e toda e qualquer visão que eu tinha sobre mim.

Recordo-me de achar esquisito as vezes em que as pessoas me elogiavam por alguma atitude ou característica minha, bem como a estranheza que eu sentia quando queriam saber algo sobre a minha vida. Era estranho pois, normalmente, quem fazia este papel era eu, para com as vidas das pessoas. Bons exemplos disto foram algumas de minhas festas de aniversário onde estavam presentes colegas da escola. E eu me recordo vivamente que minha maior preocupação era saber o que cada um estava achando de estar em minha festa. Quer dizer, minha relação comigo mesmo não existia. E como é pesado fazer tais recordações com esta intensidade.

O tempo foi passando, aprendi a dizer “não!” para o que não me interessa, a discordar de algo que não aceito e parece que passei a olhar mais para mim. Mas digo que a sensação de vulnerabilidade não sumiu. Na verdade, se reconfigurou!

Olhar sobre a história

Tendo, então, apresentado o cenário que novamente me aloca em uma condição muito particular de vulnerabilidade, adiciono a esta história uma das partes mais importantes de minha vida nos dias de hoje: a reconciliação com a minha sexualidade. A leitura que hoje faço sobre mim – eu, Marcus, um homem branco, cisgênero, de 40 anos, gay e casado – resulta principalmente de uma transformação sentida a partir das muitas experiências dolorosas vivenciadas no âmbito de uma construção pessoal alicerçada, desde que me entendo por gente, nas expectativas de outros e outras.

Os incômodos sentidos ao adaptar-me ao português europeu me transportaram para o Marcus adolescente que, em casa e na escola, se descobria intimamente e, ao mesmo tempo, tinha de lidar com uma falta

própria de entendimento sobre seu corpo e sua mente, alarmada pelos olhares e reações de outras pessoas, em sua esmagadora maioria, com requintes de reprovação e violências de diferentes tipos. Assim, me incomodava então imaginar que, em minha atual fase de vida, teria novamente de entrar neste turbilhão de sensações negativas advindas desta busca por qualquer brecha de aprovação de outros e outras.

E aqui se configura novamente a organização de relações de poder entre pessoas, especificamente dentro da perspectiva de género e sexo, com a tendência para marginalização daqueles e daquelas que não se adequam aos padrões hegemónicos impostos. Trata-se de um processo em que, mesmo com o avançar das primeiras décadas do século XXI, ainda vemos constantemente pessoas empurradas para situações de vulnerabilidade por conta de não se encaixarem nos padrões pré-determinados. Pessoas gays, lésbicas e bissexuais, pessoas trans e travestis, e pessoas de tantas outras formas diversas de ser, seguem violentamente silenciad@s, negligenciad@s e mort@s em decorrência da manutenção repressiva do status quo das normatividades.

Foi então que, por conta de meus últimos anos de estudo voltados para as relações de género e sexualidade, nos campos da Educação e da Psicologia, e tendo assim elaborado uma certa literacia neste sentido, percebi que não me permiti ficar por muito tempo inerte neste limbo entre as sensações de incapacidade e esperança deste novo desafio de adaptação a esta nova configuração de expectativas. Posso dizer então que, com o advento desta literacia, pude sentir-me mais preparado a enfrentar as diversas situações de constrangimento que porventura ocorressem.

É facto que este lugar de empoderamento que assumo hoje se sustenta principalmente em condições de privilégio. Uma vez que minha leitura interseccional – de homem branco, cisgénero, de classe média e com dedicação exclusiva para a realização de um doutoramento – me afasta por completo da base da pirâmide social, o que significa que, nos acontecimentos do quotidiano, ainda sobra tempo para me organizar e refletir sobre as tantas pressões que me atingem de forma extrínseca e intrínseca.

Assim, pude assumir uma legítima posição de autoridade que, desde então, me faz sentir em pé de igualdade com qualquer português, portuguesa, ou qualquer outra pessoa que viva neste país. E as consequências logo se veem: afinal para alguns, uma autoridade assim soa como arrogância. Para outros, é indiferente.

Mas, o certo é o certo: foi uma decisão muito bem acertada, em que não haverá mais espaços para hierarquizações nestes diálogos.

Ou será de igual para igual, ou não será nada!

Ou soma, ou some!

A língua na longa estrada do doutorado: descobertas, (re)significações e (re)construções dos múltiplos eu

Tomásia Mataruca Nhazilo

Nunca vou conseguir avaliar esta língua apenas pela sua música. Está demasiado dentro de mim para que seja capaz de alcançar esse exercício.

Peixoto (2015, p. 11)

Breve contexto

Aprendi, durante o meu percurso académico, a olhar para a língua como uma entidade com múltiplas significações, sendo que para mim, a maior se resume no poder. A língua tem o poder de ser portadora de várias mercadorias (cultura, identidade, valores, posicionamentos, perspetivas, e por aí vai a longa lista), não deixando, ela em si, de ser o meio e o instrumento pelo qual essas mercadorias são transportadas. A língua condensa tudo isso e muito mais, criando pontos de convergência, de divergência e de neutralidade entre os sujeitos.

Esta consciência, associada à minha prática docente e ao desejo de evoluir do ponto de vista pessoal, profissional e académico, alimentou o meu desejo de estudar fora do meu país, Moçambique. Diante de duas opções de países de expressão portuguesa (Portugal e Brasil), a língua oficial do meu país, a minha língua e a principal língua de comunicação em todos os contextos de que faço parte (família, trabalho, amigos, etc.), optei por estudar em Portugal, na Universidade de Aveiro.

O que julgava ser um elemento importante de facilitação para o meu doutoramento, conhecer e falar a língua de instrução, nem sempre o foi ao longo deste processo e a primeira demonstração disso foi num conselho que recebi de um colega e amigo português sobre como é que me devia dirigir/comunicar com os portugueses de forma eficaz.

Lembro-me claramente das suas palavras:



Tomásia Mataruca Nhazilo é moçambicana, nasceu em Chibuto, província de Gaza em 1982. Cresceu e reside em Maputo. Trabalha na Universidade Pedagógica de Maputo, como docente efetiva, e é doutoranda na Universidade de Aveiro-Portugal.

Tem interesse em pesquisas na área da Linguística Aplicada, Sociolinguística, Didática, Política linguística, Diversidade linguística e cultural e interculturalidade.

Tomásia, com os portugueses debes aprender a ir direto ao assunto. Ser clara e objetiva, porque ninguém tem tempo. Sei que gostas de explicar tudo ao mínimo detalhe, mas aprende a encurtar as explicações. Se assim não fizeres, não terás a atenção das pessoas.

Assim iniciou a minha caminhada nesta universidade, desconstruindo algumas representações e aprendendo a ser e a estar, verbalmente, de uma forma diferente. A partir daí, optei por falar menos, para evitar fazer com que os outros achassem que os fazia perder tempo. Fui aprendendo a silenciar-me como forma de fazer parte de um espaço comum, que era propriedade, até aquela altura, mais do outro do que meu, para poder ter a possibilidade de agregar conhecimentos, possibilidades e novas práticas.

Descobrimo e (re)construindo-me na estrada das variações da minha língua

As aulas iniciaram. Tinha as sextas-feiras cativas para gerir toda a emoção que antecedia a aula como um momento obrigatório: (i) ansiedade para poder participar das mesmas, (ii) o nervosismo pela péssima qualidade de internet de que dispunha, (iii) o medo de ter de falar e não ser objectiva, (iv) a incerteza de compreensão do conteúdo das aulas e a preocupação em estabelecer amizades, (v) a convicção de que era um caminho sem volta, independentemente do que tivesse de acontecer, entre outros.

Diferente do que esperava, estava integrada numa turma verdadeiramente internacional, com pessoas a residirem em diferentes pontos do mundo: Moçambique, Portugal, Angola, Brasil, Uruguai, e mais tarde, Inglaterra. Era deslumbrante sentir que fazia parte daquele contexto e assistir a diferentes tipos de aprendizagens a partir dos diferentes modos de construção do conhecimento e experiências profissionais. Era estimulante poder ouvir e aprender temáticas e reflexões tão dinâmicas, tão críticas, tão atuais que me sentia obrigada e motivada a partilhá-las sempre que possível, no meu contexto profissional e familiar.

Entretanto, não tardou para sentir um caos interior a instalar-se. Apesar deste grupo de professores e de colegas ser internacional, multicultural e de partilhar a mesma língua, os meus múltiplos *eu* começavam a entrar em conflito. Como moçambicana, cresci num ambiente em que o professor é uma autoridade na sala de aulas e em que o diálogo entre o professor e estudante devia ser feito à vez: quando o professor fala, os alunos escutam e estes também têm a sua vez, pois, como diz Mia Couto, “esperar é algo que faz parte do nosso currículo como cidadãos” (2019, p.71); as elevações e tons de voz representam posicionamentos e

atitudes em relação às pessoas, podendo, por via destes, evidenciar (des) respeito entre os sujeitos.

O contexto das minhas aulas mostrava uma dinâmica diferente daquela que vivia no meu mundo: os estudantes falavam ao mesmo tempo que os professores e uns por cima dos outros, os estudantes tinham espaço para expressar tudo o que pensavam e sentiam, até o que poderia ofender sem meias medidas. Sentia-me indignada e muitas vezes perguntava-me: Como pode o professor permitir? Como pode o estudante ter tamanha coragem? Como pode...?

Afinal, tudo o que tinha aprendido na graduação sobre sociolinguística e que vinha ensinando ao longo de muitos anos não parecia ser tão real quanto o que estava a vivenciar. Os ecos da minha identidade e a minha forma de perceber o mundo eram maiores do que os conhecimentos que tinha. Estava diante de uma dinâmica de interação e de comunicação diferente e que me permitiu mudar a concepção que tinha sobre os modos como a interação entre os sujeitos pode variar, efectivamente. O que para mim era ofensivo, para os outros era, em alguns casos, natural e até inofensivo. Esta constatação permitiu que ampliasse mais o meu olhar e a minha capacidade de ponderação sobre alguns eventos; permitiu também que me abrisse mais, que me envolvesse mais nos trabalhos de grupo e que valorizasse mais as minhas contribuições, fortalecendo o(s) meu(s) outro(s) eu(s) na relação com os outros.

Com tempo e com a confiança, fui desenvolvendo uma acentuada alternância de registro, fortalecendo a minha capacidade de me adaptar a diferentes situações comunicativas e de utilizar estratégias linguísticas apropriadas para cada contexto, sendo o silêncio uma das minhas estratégias e a predominante em contextos formais desconhecidos ou com colegas não próximos e com professores. Comecei a vivenciar, para além do que julgava, o verdadeiro sentido das variações diafásicas, ou seja, de acordo com o contexto comunicativo e com os sujeitos a interagir, revelava-me mais ou menos faladora.

Em contrapartida, e de alguma forma, esta língua que unia e que criava aproximações, também abria espaços para confusões do discurso, distanciamentos ou, em alguns casos, incompreensões que exigiam clarificações. Lembro-me de uma conversa que tive com os meus colegas e amigos numa caminhada à saída da universidade, na qual tivemos que parar para clarificar alguns ruídos de comunicação à volta de muitas palavras. Por exemplo, a expressão *parque* no contexto moçambicano tem um significado mais próximo da do contexto português do que da do contexto brasileiro, por isso precisávamos ter muito cuidado ao fornecer alguma informação sobre que direção se devia tomar quando se estava junto dos parques (estacionamento ou jardim).

Outro exemplo esteve associado à expressão *bicha*, que usei referindo-me a uma fila no refeitório, e que quase gerava um mal-entendido com um colega. Infelizmente, só me dei conta disso a partir da seguinte resposta “Só para clarificar: sou casado com uma mulher e não sendo preconceituoso, acho que também não deverias ser”. Pelo uso dessa expressão, durante os poucos minutos que antecederam ao diálogo de clarificação à volta da expressão *bicha*, fui categorizada como preconceituosa. Este cenário reafirmou em mim a posição de Faraco (2008) quando nos diz, “bastaria lembrar aqui os efeitos deletérios dos preconceitos linguísticos e da violência simbólica que se pratica em nome da língua nas nossas relações sociais...” (p.28).

Pela comunicação geraram-se mal-entendidos e pela mesma via foi possível dissipar os equívocos, o que, infelizmente, nem sempre é possível. A minha orientadora, que muito conhece estas realidades, viveu e contou histórias sobre estes ruídos de comunicação à volta de expressões como: camisola, rapariga, entre outras, que hoje consideramos engraçadas, mas que certamente não o foram no momento em que ocorreram.

Mais do que contar estes episódios, a minha orientadora também considerou a escrita como um processo que incorpora esta variação, apesar de recomendar sempre o uso da norma. No feedback dos textos escritos há sempre “O que pretende dizer? Não compreendo..., Pode explicar melhor?!”, como uma porta aberta para a continuidade do diálogo, considerando a existência das diferentes formas de pensar, falar, agir, mesmo usando a mesma língua, o que é motivador.

Portanto, graças a este processo, hoje, reafirmo a consciência do poder da língua e a necessidade de nos abrirmos mais para os contextos, para as pessoas e para as práticas de educação. Um desafio que sinto existir, ainda, ao nível da nossa escola, é o real sentido da língua portuguesa como uma língua pluricêntrica mais ao nível dos usos do que ao nível da norma, pois é nos usos que encontramos as marcas identitárias de um povo.

Referências Bibliográficas

- Bagno, M. (2011). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola.
- Couto, M. (2019). *O universo num grão de areia*. Caminho.
- Faraco, C. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Parábola Editorial.
- Peixoto, J. (2015). *Textos escolhidos*. Quetzal Editores.

Eixo 2. Entre línguas e culturas na relação com os outros

Um doutoramento virado num moi de coentro

Hugo Dantas

Com um amigo paulista, que conheci por meados de maio de 2019 durante a minha estadia em Aveiro, aprendi a expressão ‘a milhão’. Não é uma expressão portuguesa, mas também não é pernambucana. A primeira vez que a ouvi estávamos pedalando pelos quilômetros de passadiços e trilhas da BioRia, por Aveiro, Salreu e Estarreja, um bioma completamente diferente de todos que já tinha vivenciado nas andadas pelo meu país Pernambuco e pelo Brasilão.

Na BioRia o que mais ouvimos é o silêncio. O silêncio das águas gélidas da ria, da brisa que abraça as árvores e a grama, das aves que paradas ou em voo não produzem barulho algum. Mesmo os ciclistas que por ali pedalam o fazem de maneira suave. Mesmo os trilheiros que por ali passam contemplando, refletindo e até conversando com outros, usam volumes tão amenos que as palavras não se propagam com o vento. Uma calmaria que talvez seja a maior diferença para os meus locais de andada no meu país Pernambuco.

Eu nunca tinha ouvido essa expressão antes. Estávamos lá, pedalando na BioRia, tentando conversar em baixos tons como os demais e ele estava contando sobre as dificuldades de pedalar em São Paulo, onde assim como em Recife, tudo acontece de maneira frenética com carros e motos passando ‘a milhão’ e colocando as vidas dos ciclistas em risco – entendi pelo contexto: a milhão significa em uma alta velocidade. Uma completa antítese ao local onde estávamos. E é isso... a milhão é uma expressão que na minha visão jamais se aplicaria à BioRia.

Pernambuco é um estado do nordeste brasileiro. Multicultural como nenhum outro. Detentor das maiores festas do Brasil – Carnaval e Festas Juninas – quicá do mundo e quem discorda é porque nunca vivenciou Pernambuco. Silêncio é algo que não se aplica a Pernambuco. A gente nasce com o Frevo fervendo o sangue. Com o Maracatu ditando o ritmo das



Hugo Dantas tem a alma presa a Pernambuco e a cabeça solta pelo mundo. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco no campus Igarassu e mestre em Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, é também doutorando em Educação na Universidade de Aveiro. Investigador das aprendizagens ativas e das novas tecnologias de educação, em particular, do uso das tecnologias móveis no desenvolvimento de competências matemáticas transversais e específicas.

batidas cardíacas. Com o Forró – sanfona, zambumba e triângulo – remexendo nosso corpo por toda a vida, além do Cavalo Marinho, da Ciranda, do Samba de Terreiro, do Xote, do Baião, do Brega, do Passinho e tantas outras manifestações culturais. Não há silêncio em Pernambuco, não há calmaria. Há ‘OXES’ e ‘VÔTIS’. A gente não fala ‘a milhão’, a gente fala ‘Virado num mói de coentro’. Um pernambucano não fica quieto, também não fala baixo. E assim sou eu!

Aveiro e Recife, minha cidade natal, capital do meu país Pernambuco, recebem os “títulos” de Veneza – Veneza portuguesa e Veneza brasileira – devido aos canais que cortam as cidades. Mas as semelhanças findam por aí. Aveiro centro, onde vivi por quase quatro anos ininterruptos, possui um ritmo próprio. A cidade tem tudo, inclusive o silêncio e a calmaria da BioRia durante a maior parte do ano, que só são abaladas quando chegam os dias quentes de verão e trazem com eles milhares de turistas e, principalmente, as buzinas dos moliceiros navegando pelos canais no centro. Além desses dias há praias, passadiços, parques e ruas semidesertos e em baixos tons, o bioma da BioRia, nos meus olhos, replicado na cidade.

Exceto por um local: o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e seu programa doutoral, suas unidades curriculares, seu centro de pesquisa e seus laboratórios, sua mediateca, suas pessoas... professores, investigadores, graduandos, mestrandos e doutorandos e prestadores de serviços. Tudo ali está a milhão! Virado num mói de coentro em conhecimentos, emoções, trocas, em vida... em línguas!

Comecei o doutoramento em educação em setembro de 2018, acompanhando via remota ainda em Recife. Foi um sufoco! Ora, se eu não acompanho todas as variantes linguísticas e diversos sotaques dos brasileiros, jamais conseguiria acompanhar remotamente as primeiras aulas com palestrantes portugueses e a interação de colegas portuguesas, angolanos, moçambicanos, uruguaios e jordanianos. Ainda bem que essa fase não durou muito e aconteceu (calhou) que em novembro já estava compreendendo (a perceber) melhor com relação (relativamente) às pronúncias e expressões linguísticas de todo mundo (toda a gente). Hahahaha. Essa comunicação em redemoinho promoveu trocas incríveis.

Marcávamos ao mesmo tempo um café da manhã, um pequeno-almoço e um mata-bicho no bar do departamento onde tomávamos abatanados e sumos e comíamos tostas e natas. Quando íamos marcar um chopp, íamos aos finos e no lugar dos petiscos pedíamos empalhadas. Como bom pernambucano eu diria que foi tudo muito massa! Já como bom aveirense que passei a ser: muito fixe... XPTO. A maior parte das complicações ocorria no dia a dia: certa vez, pedi um McDonald’s para viagem e o atendente me perguntou para onde iria. Quando respondi que ia para casa ele retrucou se eu não iria viajar. Achei graça, tive lá que me acostumar a fazer pedidos para levar. Faz até mais sentido, concordo.

Outras situações já não foram tão divertidas. Escutei mais de uma vez em tascas, restaurantes e cafés que lá não se fala brasileiro e que deveria me adequar ao português europeu. Tabacudos! Parvalhões!

Mas não no Departamento de Educação. Lá, não havia descontinuidade de novidades. Lembro de um evento que pude participar, onde as palestrantes conversam em diferentes línguas (creio que português, francês, italiano, espanhol e romeno) e que de alguma forma todas se entendiam. Eu entendia... eu percebia. Considero que isso também foi reflexo das unidades curriculares do programa doutoral, do estudo em didática, das diversas trocas comunicativas promovidas por palestras, oficinas, workshops, seminários, *pitch*es, MOOCs, Summits, forúns e em particular, o PI num Minuto... Ah o PI num Minuto: Ciência no Sal! Experienciei como organizador e participante. Como promover o evento para pessoas de diversas línguas? Como apresentar um projeto académico em apenas um minuto? E de modo atrativo, inovador, que converse com o público de dentro e de fora da academia. Tudo isso em meio ao início do período pandémico que prostrou todos resguardados em casa, forçando o evento a ocorrer online, pelo Facebook e com participação, interação e alcance nunca registrados. Saímos de Aveiro para os extremos do Brasil, da África, da Ásia comunicando em português de Portugal, do Brasil, de Angola, de Moçambique, em inglês e em espanhol do Uruguai. Foi incrível! Foi criativo! Foi excitante! Virados num mói de coentro!

Toda essa troca de diálogos contribuiu fortemente para novas reflexões acerca dos vários cenários e das várias culturas que cercaram o doutoramento e acerca das práticas dessa vida académica, do fazer solitário à troca de ideias, de experiências e de energias, da BioRia para o Maracatu pernambucano nesses quatro anos. Enquanto matemático, estive sempre em voltas a listas de exercícios, axiomas, postulados e provas. A linguagem matemática é algo que sempre tive uma facilidade de compreensão. Aprender matemática é lindo, fascinante, calmo, quieto e silencioso tal qual a BioRia. Por anos acreditei que, também, assim deveria ser ensinar matemática.

Entretanto, a vivência do doutorado em Aveiro me mostrou que também há outras formas. Sigo minha investigação, e agora também minhas práticas letivas, sob a ótica dos métodos de aprendizagem ativa que conseguem bagunçar, de uma maneira organizada e eficiente, o ensino e a aprendizagem da matemática fomentando o desenvolvimento de competências transversais como a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e, claro, a comunicação! Tudo isso virado num mói de coentro... e agora percebi que preciso voltar a milhão para Aveiro para descobrir qual seria uma expressão equivalente.

O processo de acompanhamento de estudantes internacionais: supervisão e acolhimento

Josina da Graça Simone Siteo Macia

Meu percurso de estudante em Portugal foi uma experiência tranquila, não obstante desafiadora, no que concerne a integração em um sistema para mim novo. Outrossim, foi um desafio interessante entrar em contacto com novas metodologias de ensino em vigor na Universidade, as regras de escrita académica e a inserção académica. Como é natural, em um novo território há dificuldades; contudo, há um elemento fundamental que ajudou no processo interativo tanto com colegas, quanto com professores e com o supervisor, em particular. A língua usada para a transmissão de conhecimentos foi a língua Portuguesa, também usada no meu país de origem – Moçambique. Por essa via, a língua não constituiu barreira para mim quanto para outros estudantes cujo português não era a sua língua materna.

Os desafios dos estudantes estrangeiros tornam-se, também, desafios da Universidade, pois esta tem de encontrar mecanismos para conduzir o processo de ensino tendo em consideração as particularidades culturais e linguísticas de cada estudante. Por exemplo, o português falado e escrito no Brasil é diferente do Português falado e escrito em Portugal. Apesar de muitas similaridades, esta situação acontece também em relação a Angola e Moçambique. No que concerne a normas de escrita académica, por exemplo, Portugal adotou as regras de referência da APA – American Psychological Association; no Brasil usa-se as da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. Estas diferenças linguísticas e de escrita académica são, pois, também um desafio para a Universidade que se vê confrontada com uma heterogeneidade muito marcada. Confesso que foi muito difícil para mim adotar estas novas regras de escrita em uso em Portugal. Um dos desafios da Universidade de Évora foi o de oferecer aos



Filha de Simone Siteo e Elisa Maposse, nascida em Moçambique, província de Gaza, distrito de Chibuto, aos 29 de junho de 1984. Casada e mãe. Doutorada em ciências de Educação, pela Universidade de Évora (2022), Mestrado em Paz, Guerra e Desenvolvimento Económico pelo ISEDEF (2016), Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela UEM (2013). Funcionária do Ministério de Justiça, Assuntos Constitucionais e Religiosos: Diretora Nacional Adjunta de Assuntos Religiosos.

estudantes possibilidades de capacitação nas matérias relevantes para o processo, por forma a assegurar a igualdade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a instituição encontrou estratégias e organizou iniciativas para lidar com as questões mencionadas, atendendo a que a internacionalização do ensino superior introduz, necessariamente, dimensões interculturais. Participar nestas iniciativas foi uma experiência valiosa por oferecer “oportunidades ricas para estudantes de diferentes origens e culturas para se ouvirem uns aos outros, aprender uns com os outros e desenvolver as habilidades que são necessárias para ser membros produtivos da comunidade mundial” (Maio & Loureiro, 2010, pp. 37-51).

O que impulsionou a minha decisão de frequentar o doutoramento no estrangeiro foi o meu roteiro académico que decorreu sempre na mesma circunscrição, Moçambique-Maputo. Entendo que este fato não permite a obtenção de uma visão geral do mundo académico. O intercâmbio académico permite ao estudante conhecer outros lugares, pessoas, fazer novas aprendizagens, conviver com outras culturas e projetar novos objetivos profissionais e académicos. No processo de busca de uma universidade para os devidos efeitos, escolhi *a priori* a Universidade de Évora por influência de um amigo que se encontrava a estudar e a viver no Alentejo. O mesmo teve um contributo preponderante no decurso das inscrições e matrícula, tendo-me dado seu total e incondicional apoio no processo. Assim, integrei a Universidade de Évora para frequentar o doutoramento em Ciências da Educação, com uma bolsa que me foi atribuída por uma instituição pública moçambicana com autonomia administrativa, criada pelo Decreto 30/2007 de 10 de Agosto, tutelada pelo Ministro que superintende a área do ensino superior, com a missão de assegurar a atribuição de bolsas de estudo para dentro e fora do país. Foi a partir desta instituição que me foi concedida a bolsa parcial que consistia no suporte financeiro das propinas do curso, tendo as outras despesas ficado suportadas pela instituição empregadora.

E assim, parti para Portugal. A separação, ainda que temporária, é momento difícil para filhos, pais, esposo, amigos e os demais; todos sentem os reflexos da nova situação familiar. Como aludem Ferrari e Kaloustian (2002) “a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência do desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como se vem estruturando” (p. 11). A saída de Maputo para Portugal foi um momento de muita ansiedade que se manifestou no medo de enfrentar a nova realidade, mas também a fobia de estar longe da família. Na altura, deixara três filhos sob tutela do pai que, por lei, era legítimo responsável por eles. O mais novo com nove meses, ainda no processo de aleitamento. De referir que a separação brusca entre filhos e pais, principalmente mãe, rompe a estrutura normal do funcionamento familiar criando deste modo a instabilidade

emocional, baixa autoestima, angústia, tristeza, insegurança, entre outros distúrbios. Chegada a Évora, vivi numa casa arrendada, partilhando com uma colega da Figueira da Foz, com a qual apesar das diferenças culturais e de cursos, desenvolvi ótimas relações humanas.

Chegada a Portugal e à Universidade, integrei uma turma composta por três moçambicanos, cinco portugueses e dez brasileiros; apesar de algumas diferenças, a turma tinha condições para uma comunicação facilitada, pois todos éramos falantes da língua portuguesa. A interculturalidade, como refere Candau (2008), promove deliberadamente a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade e articula as questões das diferenças e das desigualdades sem reduzir o outro. Como pude testemunhar, o processo de ensino e aprendizagem decorreu numa perspectiva intercultural que promovia uma educação para o reconhecimento do outro. Por forma a fortalecer o diálogo entre as várias culturas, foram constituídos grupos interculturais com vista a conduzir a aprendizagem e permitir que as diferenças fossem dialeticamente incluídas e favorecer a construção de um projeto comum. Cada membro do grupo transmitia sua experiência académica e fazia-se harmonização destas experiências por forma a permitir que cada uma delas fosse válida no momento da aprendizagem. Não havia nos grupos egocentrismo; foi bom perceber que cada membro integrante do grupo era importante para a interação e a aprendizagem.

O processo de supervisão iniciou com o fim do primeiro ciclo da parte curricular do curso, onde cabia a cada estudante que tivesse terminado com sucesso a parte curricular elaborar um projeto onde incluiria a sugestão do supervisor. A proposta do projeto foi aprovada e o supervisor proposto também. Foi um privilégio trabalhar com um orientador de reconhecido mérito na área da filosofia da Educação e renomado nas universidades portuguesas e além-fronteiras. Um dos mais temidos pelos estudantes, talvez pela sua seriedade no processo de ensino pois já tinha sido meu professor e muitos conheciam o seu nível de exigência. No processo da escolha estava ciente dos desafios; contudo queria dele aprender mais. Como refere Schön (2000), o supervisor deve apoiar o supervisionado no confronto com os problemas reais do estudante. Nestes moldes, o meu orientador, durante o acompanhamento, foi suprimindo através da comunicação, que era positiva, as dificuldades enfrentadas por mim no processo. Constan dessas dificuldades a escrita académica, a dificuldade de ouvir perfeitamente o professor devido à rapidez na articulação de palavras, a dificuldade de encontrar algumas obras recomendadas, a dificuldade do uso de *softwares* de análise de dados, entre outras. Por forma a minimizar essas dificuldades, o supervisor organizava encontros semanais para discutirmos sobre o projeto e com tarefas claras para cada encontro; repetia sempre que se apercebia que eu não entendi e perguntava várias vezes se

tudo estaria claro; sugeria obras disponíveis na biblioteca física e online e ajudava a encontrar informações sobre o projeto via B-On; encontrava sempre formas de contatar especialistas em informática para o uso do *software* WebQda. Ele estava sempre disposto para ajudar. Como para qualquer um cuja língua portuguesa é segunda, e tendo eu como língua materna o changana, foi um grande desafio para o supervisor entender as minhas ideias quanto para mim as dele. Por exemplo, vezes houve em que ao invés de dizer “retire esse trecho do texto”, por questões de ética, o meu orientador dizia simplesmente “se fosse eu tirava isto” tendo eu percebido filosoficamente e tardiamente que aquela passagem não tem impacto no texto. A comunicação verbal presencial e a comunicação não-verbal entre nós foi um dos grandes pilares de sucesso para a supervisão. O meu supervisor proporcionou sempre diálogo nas nossas sessões de discussão do projeto, contudo não colocando barreiras em caso de indisponibilidade da minha parte para encontros presenciais. Ele sempre encontrava formas para trabalharmos podia ser via telefônica, mensagens, e-mail, Zoom, enfim, sempre estava disponível para o trabalho. No que concerne à comunicação não-verbal, o comportamento facial e corporal do meu supervisor para mim era uma grande fonte de inspiração, o encorajamento que ele deu durante o processo e a compreensão das minhas dificuldades, não apenas por palavras, mas também por gestos e olhares, foram virtudes que aprendi durante o contacto de trabalho com ele. Quando marcávamos um encontro de supervisão, eu podia perceber sempre o nível de decepção dele caso eu não tivesse feito bem o trabalho, assim como poderia perceber o seu nível de satisfação em caso de cumprimento da orientação. Portanto, só de entrar no seu gabinete eu já previa através da expressão facial o que me esperava.

Ele desempenhou muito bem o papel de mestre, guia, orientador tendo seguido duas dimensões recomendadas para o processo que são a dimensão relacional e a sapiencial que permite a facilitação e mediação de aprendizagem. A relação supervisiva foi de grande valor acadêmico, humano e social, tendo o supervisor conseguido desempenhar funções de amigo, conselheiro, orientador e guia. Esta relação perdurará para sempre. O processo de supervisão terminou com a defesa pública e obtenção do grau de Doutora no dia 13 de Maio de 2022.

Terminado este percurso, sublinho que foram muitos os ganhos para mim e muitas as competências que desenvolvi. Em primeiro lugar, constituiu uma grande aprendizagem o intercâmbio cultural entre estudantes dos outros cantos do mundo. Em termos pedagógicos, construí aprendizagens sobre novas estratégias, técnicas, métodos e recursos, utilizados pelos docentes, para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito à atividade científica, a elaboração de artigos permitiu o aperfeiçoamento da escrita académica. Para além disso, o grau de Doutora, que me foi concedido no final do processo formativo, permitiu-me ser promovida na minha instituição e estou, neste momento, a desempenhar funções de chefia e direção.

Referências Bibliográficas

- Candau, V. M. (2008). Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In V. M. Candau (Org.), *Magistério: construção cotidiana* (pp. 1-16). Vozes.
- Ferrari, M., & Kaloustian, S. (2002). A importância da família. In S. Kaloustian (Org.), *Família brasileira: a base de tudo* (pp.11-15). Cortez.
- Maio, N., Silva, H., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. *Revista EduSer*, 2(1), 37-51.
- Pajak, E. (1990). *Identification of dimensions of supervisory practice in education: Reviewing the literature*. Georgia University.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Sou feliz, alegre e forte, tenho fé e sorte, faço amigos aonde quer que eu vá, inclusive na UA

Julia Oliveira Barros

O que posso dizer da decisão de estudar na Universidade de Aveiro – UA, é que não foi fácil. Mas, de fato (ou seria de facto? Olha a divergência linguística aí!) ninguém me disse que seria.

Sou Julia Barros, docente da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, brasileira e capixaba com orgulho. Lembro-me em Aveiro, de dizer ao motorista português do Uber que sou capixaba. Ele adorou esta palavra. Desconhece o significado, leitor? Dê um Google, como fiz diversas vezes, quando morei em Aveiro, para buscar a definição de gajo, fixe, giro, galão, dióspiro, bica, chávena, entre outras palavras que não conhecia.

Cheguei a Aveiro em novembro de 2020 para o Doutorado em Educação, no ramo Diversidade e Educação Especial no Departamento de Educação e Psicologia da UA. Além do contexto linguístico-cultural diferente, havia a diferença climática. Estava muito frio, o que nem foi tão mal pois os vinhos portugueses aquecem até a alma. Só não acalmavam meu coração aflito, pelo meu eterno miúdo e querido canalha, traduzindo: meu filho adolescente, que havia ficado do outro lado do oceano Atlântico. Eu precisava ir, me instalar, e depois ele se juntaria a mim.

Ocupei o quarto de um apartamento da UA, próximo ao Mercado Manuel Firmino, visita obrigatória se estiver por Aveiro. Lá residiam três raparigas. Uma iraniana, parecia simpática, mas meu inglês parvo não permitia interação, uma portuguesa porreira e uma brasileira, que vou chamar de Amora, do mesmo Programa Doutoral que eu, que conheci por meio da Plataforma Lattes, o meu jeito de fazer contato com brasileiros aprovados no processo de seleção do doutoramento.



Julia Oliveira Barros, 50 anos, brasileira de Vitória – Espírito Santo. Filha de Domeneu e Maria e mãe do Luciano. Graduada em Economia Doméstica, Especializada em Administração de Serviços de Alimentação e Mestre em Ensino Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Docente no Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Pinheiral desde 2004. É, atualmente, doutoranda no Programa Doutoral em Educação – ramo Diversidade e Educação Inclusiva do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro – Portugal.

Descobri, no grupo de WhatsApp do Programa Buddy da UA, um capixaba, cujo codinome aqui será Meu Rei. Ele chegou em Aveiro antes de mim, sabia o caminho das pedras para a burocracia necessária. Me levou à Loja do Cidadão para obter informações sobre o Número de Identificação Fiscal – NIF. Depois de quase sermos expulsos do recinto, a funcionária se solidarizou com meu pranto, e mesmo sem agendamento prévio e representante legal, me atendeu, trocou informações sobre livros, lugares para visitar e me desejou sucesso. Se foi sorte, eu não sei, mas saí dali mais feliz, alegre e forte do que entrei.

Meu Rei apresentou a mim e a Amora outra brasileira, estudante de mestrado, que conheceu nas dependências da UA. Ela será chamada de Superação, porque depois de tudo o que eu a vi passar, não penso noutro codinome melhor. Juntos, eu, Amora, Meu Rei e Superação, formávamos um belo quarteto!

Amora, mãe de um casal que também ficou no Brasil, cozinhava como ninguém, e ainda empratava. Receber o prato das suas mãos era a mais pura manifestação do acolhimento e cuidado.

O quarteto se reunia eventualmente para jantar no apartamento. Num desses encontros, tomávamos vinho, falávamos alto, todos ao mesmo tempo, bem à “moda brasileira”, quando a campainha tocou. Estranhámos, não esperávamos ninguém e o interfone não havia tocado. Eu, a destemida, fui atender, mas antes de abrir a porta, sem olho mágico, perguntei quem era. Eis que ouço: é a polícia. Voltei para a cozinha e repeti o que ouvi. Meu Rei foi lá, também não abriu a porta e tentou dialogar: o que vocês querem? Que você abra a porta, responderam.

Com medo, porque segurança pública e polícia que protege no Brasil é diferente de Portugal, Meu Rei abriu a porta. Os policiais se apresentaram e nos avisaram que receberam reclamação do barulho que estávamos fazendo. Não entendemos, porque os vizinhos incomodados, não foram falar conosco (ou connosco?). Os policiais, educadamente, explicaram como funciona o direito ao silêncio e ao descanso em Portugal e ratificaram: se baterem à porta dizendo que é a polícia, abram, simples assim.

Passado um mês, ocupei um T0 ao pé da Prisão. Eu esperava meu filho chegar e o quarto do apartamento não podia abrigar duas pessoas. Tinha mais privacidade e, também, mais tempo de solidão. Os artigos e livros eram meus companheiros fiéis, mas, às vezes, me perdia na tristeza de estar longe do filho, da casa confortável. Isso minava a minha criatividade para a elaboração dos trabalhos.

Datas importantes como meu aniversário, o natal, o ano novo, o aniversário do filho foram chegando e eu me debulhava em lágrimas. Evitava falar com amigos ou parentes no Brasil por chamada de vídeo ou voz. Não continha o choro e passava a impressão de que não estava bem.

Na verdade, não estava. Com o emocional abalado pelo fato de estar em outro país que não o meu, de ter invertido a posição de avaliadora, como professora da área de Tecnologia de Alimentos de um Instituto Federal há 20 anos e que havia terminado o mestrado há oito, para ser avaliada, frequentemente, por docentes e pares. Falar nas aulas, mesmo que através da tela, era um sofrimento. Parecia que nunca tinha feito uma apresentação em público.

A maneira como as professoras falavam, me soava de uma rispidez... Isso me assustava, temia que elas me chamassem à atenção, caso minhas apresentações não atendessem às suas expectativas. Quando eu perguntava se podia começar a apresentação e elas diziam “força” (registro/registro que esta é uma das expressões usadas pelos portugueses que eu mais gosto), mesmo fisicamente distante de todos e sentada em frente a tela, sentia minhas pernas tremerem. Com o passar do tempo, fui as conhecendo melhor e percebi que não se tratava de rispidez, era somente o jeito natural delas. Fui me habituando e vendo esse comportamento como normal. Ainda assim, sofria nas apresentações.

O quarteto se transformou em quinteto, com a chegada da esposa do Meu Rei. Nos divertíamos juntos, sempre que possível, mas o que eu queria mesmo era a chegada do meu pimpolho, que já tinha data prevista. Eu havia recebido minha autorização de residência, necessária para que ele pudesse embarcar no Brasil, considerando que as fronteiras estavam fechadas para o turismo.

Essa foi uma das maiores tristezas dessa experiência de doutorado internacional. A pandemia de COVID-19 era real e com ela o confinamento e inúmeras restrições. Não era permitido atravessar fronteiras e circular pelas ruas após as 22 horas e aos sábados e domingos, após as 13 horas. Aulas presenciais, não tive o prazer de experimentar nem uma. Conheci todos os professores e colegas de turma, com exceção de Amora e Meu Rei, somente pela tela do meu computador.

Contudo, apesar dessa distância física que me impediu de viver experiências com docentes e pares portugueses, chineses, angolanos, entre outras nacionalidades, fui acolhida virtualmente por uma professora do Programa Doutoral. Foram muitos e-mails trocados e encontros pelo Zoom, muito confortantes. Eu chorava tanto nesses encontros que ela me apelidou de Nabiça Chorona. Óbvio que recorri ao dicionário para saber do que estava sendo chamada.

O contato com esta Professora prova que é possível ter um ambiente acadêmico humanizado, acolhedor e familiar, onde relações de amizade se estabelecem e se fortalecem, promovendo qualidade de vida para os estudantes internacionais. A ela, minha eterna gratidão.

Apesar da frustração de não ampliar minha rede de contatos, das aulas online, que não possibilitavam o convívio com colegas da turma, que

nunca se reuniram após as aulas para tomar uns copos (expressão nada brasileira), de não frequentar as dependências da UA e desfrutar do campus com suas paisagens belíssimas, pude focar nos estudos e fortalecer a amizade com meu quinteto. Sem eles, teria sido tudo muito mais difícil.

Cada um trazia suas experiências das relações vivenciadas diariamente com os portugueses. Não me esqueço da crise de riso de Superação, quando contei que comi um bacalhau numa cama de grelos. Ela me ensinou para nunca pedir durex numa papelaria, porque fez isso e “pagou mico”.

A pandemia apertou, os voos diretos do Brasil para Portugal foram suspensos, inclusive o do meu filho. Eu, já sem forças para continuar longe dele, decidi retornar ao Brasil, na metade do segundo semestre de 2020-2021.

Para minha sorte, a pandemia deu uma trégua e, em julho de 2022, voltei a Portugal para participar de congressos e um evento de encerramento do ano letivo na UA. Foi quando tive a felicidade de conhecer pessoalmente os colegas, excelentes anfitriões. Também conheci, pessoalmente, meu orientador, que considero um prêmio da mega sena ou Totoloto, se preferirem. Ele corrigiu por diversas vezes a palavra oferta nos meus trabalhos. E me dizia: “Oh, Julia! Isto em Portugal é dar esmola”. Acreditem, orientadores parceiros, presentes, empáticos, que respondem com rapidez aos e-mails e estão sempre disponíveis existem!

Ao olhar para trás, lembro com carinho de cada etapa, dos docentes, dos colegas, da zeladora do prédio, uma querida, dos momentos de tristeza e solidão que minha decisão de buscar um doutorado em Portugal, que me possibilitará no futuro atingir o topo da carreira docente, me causou.

Hoje tudo flui, apresentei trabalhos em congressos, publiquei recentemente um artigo em uma revista conceituada, pesquisa aprovada nos respectivos (ou seria respetivos? Não mais me espanto com uma ou outra) conselhos de ética e, em breve, a pesquisa-ação ou investigação-ação, como dizem nas universidades portuguesas, começará. O que o futuro me reserva, não sei, mas a Tese e o título são muito aguardados.

Se me fosse dada a oportunidade de voltar atrás e refazer a rota, não mudaria em nada o trajeto. Fiz excelentes amigos e sigo feliz, alegre e forte no curso, como canta lindamente Marisa Monte, na canção que escolhi para ser o *hit* desse meu momento de doutoranda.

Como foi adaptar-me a um idioma que eu jurava dominar?

Marcelo Coppi

A história se passou na Universidade de Évora, comigo e com as minhas duas orientadoras. Como brasileiro, recém-chegado em Portugal, vindo diretamente para Évora, não imaginava quais seriam as minhas dificuldades relacionadas com o idioma. Sabia que o português falado pelos portugueses era diferente e tinha algumas características e palavras próprias, mas não pensei que eram tantas assim. A história que vos conto aqui não narra uma dificuldade que senti, mas, com certeza, uma situação que ainda não havia vivido. Nem mesmo quando morei na Austrália, sem dominar completamente o idioma inglês.

Devido ao facto de participar em grupos brasileiros que vivem em Portugal/Évora nas redes sociais, já sabia que somos conhecidos por falarmos o tal do “brasileiro” e não português. Xenofobismo (ou não) ou brincadeira à parte, no doutoramento, em uma das primeiras aulas sobre a escrita da tese, um dos brasileiros da minha sala perguntou-me se eu iria escrever a tese em português do Brasil ou português de Portugal, trazendo a atenção do restante da sala para a nossa conversa. Incomodado com a pergunta, eu respondi: vou escrever a tese de acordo com o novo acordo ortográfico da língua portuguesa. Eu já havia procurado no regulamento do curso e da Universidade se havia algo relacionado com esse fator e constatei que nada consta, além da informação de que a tese deve ser escrita no idioma português.

Após ouvir a resposta, alguns colegas, inclusive o colega brasileiro, comentaram: sim, há o novo acordo ortográfico, mas, dependendo do(a) seu(sua) orientador(a), você vai mesmo ter de escrever em português de Portugal, ou estás lixado. Novamente, eu disse que nos regulamentos não



Licenciado em Biologia, Mestre em Educação e Bolseiro de Doutorado em Ciências da Educação no CIEP-UE. Integra o Conselho de Avaliação da Universidade de Évora. Leciona unidades curriculares de avaliação educacional e investigação em educação no curso de Ciências da Educação. Participa de projetos de investigação nacionais e internacionais na área da avaliação pedagógica e formação de docentes, com publicações nessas áreas. Suas principais áreas de atuação são a Avaliação Pedagógica, a Formação de Professores e a Literacia Científica.

consta a informação de qual tipo de português a tese deve ser escrita e que eu iria escrever de acordo com o novo acordo ortográfico. Faço uma pausa aqui para esclarecer que eu não via e não vejo mal algum em ter de escrever em português de Portugal, o que me incomodaria seria se alguém me pedisse para escrever em português de Portugal, ou obrigasse, justificando a escolha pelo facto de que o português utilizado no Brasil não é bom, bonito ou até mesmo reconhecido, como já ouvi em algumas histórias. Se isso acontecesse, estou quase certo de que eu iria arrumar alguma confusão.

No entanto, o facto é que, quando pedi às professoras que me orientassem, ambas aceitaram e este nunca foi um tópico abordado em nossas conversas. Até porque elas tiveram e têm a delicadeza e a sensatez de compreender que eu venho de outro país e que, apesar de falar a mesma língua, não falo e nem escrevo como elas.

Por isso, não houve estresse com o “tipo de português”. No início, quando eu recebia as revisões dos textos que havia escrito, algumas palavras como “fato”, “concepção”, “percepção”, entre outras, vinham grifadas, destacadas ou com a sugestão de correção para “facto”, “conceção”, “perceção”. Sabendo que palavras como estas (se eu estou correto) aceitam ambas as grafias, eu entendo o porquê da correção. Imagina você, que sempre escreveu de uma forma, passar a ler um texto de seu orientando com palavras escritas com grafia diferente, com ligeiras alterações, mas que para você podem até não fazer sentido.

Acho que a palavra “fato” foi a que mais “deu problema”, ou melhor, foi a mais corrigida. Isso porque, em Portugal, “fato” sem o “c” tem um significado e “facto” com o “c” tem outro. No Brasil, não utilizamos (até onde eu sei) a palavra “facto”, sendo “fato” utilizado para ambas as ocasiões. Além disso, esta também foi a palavra mais corrigida nos meus textos pelo facto de que, na minha escrita, como já deve ter ficado evidente, eu utilizo muito as expressões “pelo facto de” e “o facto é que”. Então, lá no início, em um ou outro artigo, minhas orientadoras tiveram de ler muitas vezes essa palavra sem o “c”.

Uma vez, foi engraçado quando uma delas me chamou e disse (mais ou menos assim): Marcelo, eu tento não fazer as correções ou alterações nas palavras escritas na grafia brasileira, mas tem uma palavra que, para mim, é muito difícil de ler e não corrigir, que é o “fato”. Nós dois rimos da situação, é claro. Até porque, para mim, também era muito difícil escrever ou ler “percepção” ou “receção” e não corrigir. Falar então, era e é uma dificuldade enorme.

Outra situação marcante foi quando eu desenvolvi o instrumento da minha tese, um teste de desempenho, e tive de dar às minhas orientadoras para que elas pudessem “traduzi-lo” para o português de Portugal. Como o teste seria aplicado aos alunos portugueses, era necessário passar por

tal tradução para que os alunos o entendessem e para que a língua não fosse uma barreira. Deve ter sido um trabalho exaustivo para elas, pois eram mais de 30 itens para traduzir. E foi, pois, elas comentaram que, realmente, deu trabalho.

Quando eu recebi o documento revisto, pensei: se calhar (olha que já estou aprendendo algumas coisas), para ser professor aqui em Portugal eu vou ter de reaprender a falar o português, principalmente se eu for dar aulas para os miúdos do 3.º ciclo do ensino básico e do secundário (idade para a qual sou habilitado a ministrar ciências). Por mais que eu esteja exagerando, a verdade é que há muitas palavras escritas e ditas de formas diferentes e que eu teria (e terei) sim que me adaptar.

Acho que adaptação é uma boa palavra para descrever a minha experiência académica e, com certeza, pessoal até agora em Portugal. Quando percebi que meu instrumento de recolha de dados teria de ser adequado ao português utilizado em Portugal, pensei: por que não escrever a tese inteira dessa maneira? (Justiça seja feita, no Brasil utilizamos coleta de dados e não recolha de dados, outra adaptação grande pela qual passei). Além de mais coerente, pelo facto de usar apenas uma variedade do português para a tese inteira, ao escrevê-la em português de Portugal eu estaria cada vez mais próximo do público com quem eu pretendo, no futuro, trabalhar, facilitando minha integração com as turmas.

Apesar do que se possa imaginar (até do que eu poderia imaginar), essa não foi uma decisão difícil e nem conturbadora. Aliás, até contribuiu muito para o meu processo de escrita, pois, ao ter que “aprender” como se escreve em português de Portugal, acabei por entrar em contato com regras que eu até então não sabia (e tenho certeza de que ainda não sei muitas) e/ou não utilizava e acabei por corrigir outras que eu achava que sabia. E assim está sendo.

Ainda assim, quando escrevemos artigos em português, se é para uma revista brasileira, tentamos escrever com as expressões utilizadas por lá e, se é para uma revista portuguesa, escrevemos com as expressões e palavras mais utilizadas por cá. O interessante é que essa prática não foi acordada formalmente entre mim e as professoras, mas simplesmente surgiu de um bom senso de ambas as partes.

Mais interessante ainda é o facto de que eu tenho escrito ou, pelo menos, tentado escrever, todos os meus textos com os termos e expressões portuguesas. Porém, por muitas vezes, como acho que é o caso deste texto, a minha escrita mistura um pouco das palavras e das expressões brasileiras com um pouco das portuguesas. Pensando bem, minhas orientadoras devem “sofrer” um pouquinho para revisar os meus textos. Mas, o que interessa, é que nos damos bem, trabalhamos muito bem juntos e ainda damos risadas de algumas dessas situações. E que assim continue.

Como vos disse no início, essa não foi uma dificuldade que eu tenha sentido. Na verdade, o “aprender” as expressões e palavras portuguesas utilizadas em Portugal resultou de um processo tranquilo e, por muitas vezes, engraçado que surgiu de uma certa necessidade e da própria experiência na academia portuguesa. Oxalá todos os estudantes internacionais, não só os brasileiros, pudessem dizer o mesmo. No entanto, experiências de amigos e de amigos de amigos revelam que muitos passam por processos angustiantes e desrespeitosos em suas experiências acadêmicas.

Da Veneza brasileira para a Veneza portuguesa: uma recifense em Aveiro

Marina Mota

Meu nome é Marina, “MARina porque vem do Mar”, como dizia minha mãe. De fato, estar perto da água sempre me fez bem e eu não vejo outro lugar para viver se não for em uma cidade costeira. Nasci e vivi por muitos anos em Recife, capital do Estado de Pernambuco, no Nordeste do Brasil. Recife é uma cidade que fica ao nível do mar e é cortada por canais, assim como Aveiro, a cidade em que hoje eu vivo. Recife é conhecida como “A Veneza brasileira”. E, por ironia do destino, vim parar na “Veneza portuguesa”.

Em Recife, fiz a graduação e o mestrado, ambos em Design na Universidade Federal de Pernambuco. Durante minha trajetória, fui-me envolvendo com atividades de impacto social (muitas em contexto de educação não-formal) e, assim, descobri o mundo da Educação. Fico feliz em trabalhar com pessoas para que elas possam dar o melhor de si próprias na transformação que queremos ver no mundo. Porque, como diz aquela frase bem conhecida do meu conterrâneo Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

O Design e a Educação sempre andaram juntos na minha trajetória. Depois de várias atividades, eventos, cursos, oficinas, projetos de educação não-formal e um intercâmbio na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal, decidi iniciar o meu doutorado em Educação na Universidade de Aveiro (UA).

Essa breve história é sobre minha trajetória em Portugal a partir de 2019, quando iniciei meu percurso no doutorado em Educação na UA. É sobre o encontro de línguas e culturas e o papel que elas têm na relação com meus pares, na integração da vida acadêmica e nas cidades.



Orgulhosamente de Recife (PE), Brasil. Sou Designer e Mestre em Design da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), na linha de pesquisa “Artefatos Educacionais”. Em termos profissionais, o que mais me motiva é utilizar o Design para desenvolvimento de recursos didáticos e para comunicação de temas complexos (como por exemplo, comunicação de ciência). Já trabalhei com empreendedorismo, inovação e start-ups e educação não-formal. No momento, sou doutoranda em Educação pela Universidade de Aveiro.

É inevitável não conversar sobre línguas e culturas quando se é imigrante. Eu confesso que escolhi estudar em Portugal em dois momentos da vida justamente pela questão linguística, pois o português é minha língua materna. Não me sentia bem estudando “coisas complexas” em outro idioma. O português brasileiro (ou português do Brasil) e o português europeu são diferentes em vários aspectos, no entanto, atualmente, eu não tenho (quase) nenhum problema em escrever um texto em português europeu, por exemplo. No caso dessa breve história, irei utilizar apenas o português do Brasil, por opção e por coerência.

Na vida acadêmica, eu sempre tento me fazer entender, mas sem deixar de falar do meu jeito. Mas isso nem sempre foi assim. No início do doutorado, por exemplo, eu evitava palavras que não são comuns no português europeu. Isso tem-se alterado de uns tempos para cá pois entendi que não é preciso adaptar ou mudar o meu jeito de falar para se fazer entender – e isso eu devo à muitas atividades e conversas sobre diversidade linguística e cultural em que estive envolvida, mais para o fim do doutorado.

Quando eu falo utilizando alguns termos do português europeu, é mesmo para melhorar a comunicação em alguma questão específica ou porque algumas palavras simplesmente já entraram no meu vocabulário naturalmente: *doutoramento, telemóvel, ecrã, sumo, casa de banho, autocarro, comboio... banda desenhada!* Sim, esqueci de dizer que estou investigando sobre o potencial da *banda desenhada* para comunicar e educar em ciência. Às vezes esqueço e falo “banda desenhada” em vez de “história em quadrinhos” – termo correspondente no português do Brasil – quando estou conversando com brasileiros.

Eu sempre converso com colegas portugueses sobre as diferenças linguísticas e trato isso com muita naturalidade. É sempre bom aprender novas palavras/variações linguísticas.

Eu nunca tive nenhum problema relacionado à minha forma de falar e sempre fui muito bem acolhida por professores e colegas. No início, é normal sentir uma apreensão, mas, no meu caso, acho que foi mais por uma questão da formalidade: de fato, me parece que os portugueses se comunicam de maneira mais formal que nós brasileiros. A questão da formalidade foi e ainda é uma barreira para mim aqui em Portugal, pois vim de um ambiente diferente, de um centro de artes e comunicação, do curso de Design... Mas são coisas que aprendemos e nos adaptamos. Hoje em dia, não esqueço de chamar as pessoas por “Doutor” ou “Doutora” e iniciar um e-mail com “Excelentíssimos/as Senhores/as”, quando acho que é necessário.

Uma situação em que a língua tem bastante influência é no meu trabalho com crianças. No âmbito do meu projeto de Tese, eu tive de estar com elas, entrevistá-las, entre outras coisas. E, nestas situações, eu

inicialmente pensava que era importante aproximar um pouco à linguagem do português europeu, ou talvez utilizar mais as palavras comuns entre o português brasileiro e português europeu. E, de novo, eu confesso que esta ideia também está se alterando... estou passando por um processo de entender que não devo adaptar meu jeito de falar para o português europeu, mesmo falando com crianças. Afinal, qual seria a razão disso? O que estaria oculto dentro de mim que me fazia pensar assim? Seria resultado do preconceito linguístico que tanto ouvi falar? É algo que estou em processo de reflexão no momento...

Afinal, penso que ensinar às crianças desde cedo que existe essa variante e que o português brasileiro não é errado é um dos desafios da educação para a diversidade linguística e cultural aqui em Portugal. Ah, e que não falamos “brasileiro” e sim “português do Brasil” ou “português brasileiro”!

Já presenciei uma situação constrangedora... Estava numa loja de roupas esportivas e uma senhora brigava com seu filho, que estava assistindo vídeos em português brasileiro: “já te disse para não ver coisas brasileiras, vê coisas portuguesas, pá!” disse ela. Eu, claro, fiquei calada. Fiquei constrangida e depois triste. Depois dessa situação, fiquei um bom tempo com vergonha de falar na frente de crianças portuguesas. Fiquei preocupada, afinal meu projeto de Tese envolve crianças... Eu já tinha trabalhado em Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) quando cheguei em Portugal, já tinha trabalhado em um centro de ciência viva e nunca tive problemas com a língua, mas depois desta situação, fiquei um pouco constrangida em falar em público em Portugal, principalmente na frente de crianças.

Felizmente, de alguma maneira que não lembro agora, isso passou e hoje eu não tenho vergonha de falar e de me expressar em português do Brasil. Também não tenho problemas em escrever em português europeu quando é preciso ou utilizar alguns termos de cá, na comunicação oral. A depender da situação, eu, afinal, penso que é sempre bom se adaptar ao contexto em que está inserido, na medida do possível.

Na verdade, quando se imerge em outra cultura, é impossível não absorver e não misturar palavras, expressões ou “maneiras de falar” da língua local com a sua língua de origem. Por mais que a gente tente, por mais que muitos professores falem “não misturem português do Brasil com português europeu”, penso que isso nunca acontecerá.

Acredito que esta “mistura linguística”, se bem utilizada, pode ser até interessante, na medida em que conseguimos entender um pouquinho da identidade daquela pessoa.

E assim finalizo esta breve história, de muitas alegrias em Portugal e com a consciência que todos os desafios linguísticos e culturais foram e estão sendo aprendizados que levarei comigo para sempre, esteja onde eu estiver.

Eixo 3. Entre línguas e culturas no processo investigativo

Quando, na escola, a literatura infantil leva à descoberta do Outro

Ângela Balça

Desde há uns anos a esta parte que oriento teses de estudantes do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora. Orientar um doutoramento nunca é fácil. É importante sentirmo-nos seguros com a temática, mesmo que ela (só) aparentemente entre naquele leque de linhas que, mais de longe ou mais de perto, fazem parte da carteira de assuntos que dominamos, pelo menos, de modo suficiente. Para além disto, considero basilar o estabelecimento de uma certa empatia com o orientando, que nos permita trabalhar um pouco distendidos e, com o tempo, levar-nos a um mínimo conhecimento mútuo da nossa forma de pensar, de trabalhar, de estar.

Ora muito embora possamos pensar que os orientandos brasileiros estão perto de nós, a minha experiência diz-me que há, decerto, entretons nesta proximidade. E apesar de Cristovão afirmar que o mundo lusófono “não é só a soma de territórios e populações ligados pela língua. É também um certo património de ideias, sentimentos, monumentos e documentação.” (2003, s. p.), a verdade é que há todo um universo diferente, desconhecido, enigmático que se desvenda aos olhos de um Europeu. Uma parte desse universo está relacionado com a(s) cultura(s) indígena(s), com os seus tempos, espaços, imaginários, simbolismos. Relações, convivências, dessintonias, perplexidades marcam, naturalmente, o encontro entre uma cultura europeia e uma cultura indígena, resultando numa necessidade fundamental de olhar, entender e aceitar o Outro.

Assim, quando a minha orientanda Maria, brasileira, da cidade de Belém, no estado do Pará, em plena Amazónia, me disse que queria trabalhar com as crianças do ensino fundamental, na escola, com a literatura



Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, onde é Professora Associada com Agregação e Diretora do Departamento de Pedagogia e Educação. Investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) – Universidade do Minho. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses pela NOVA FCSH Lisboa. Professora Visitante da UNESP, São Paulo, Brasil. Investiga e publica na área da educação literária, formação de leitores, literatura para a infância, ensino da língua materna e bibliotecas escolares.

infantil indígena, levantou-se em mim logo um conjunto de dúvidas. Eu não sabia nada sobre literatura infantil indígena, aliás eu não sabia nada sobre os indígenas. Já a Maria parecia saber tudo sobre este mundo, uma vez que o convívio entre distintas populações é comum na sua cidade. A Maria não era uma orientanda desconhecida para mim. Ela já tinha feito, na Universidade de Évora, o seu mestrado, sob minha orientação. Portanto, eu conhecia as suas qualidades, a honestidade do seu trabalho, o seu cumprimento dos prazos, a sua capacidade de leitura, de escrita e de reflexão. E sabia também qual era o seu contexto familiar, pelo que estava ciente que a orientação seria à distância, eu em Évora e a Maria em Belém. Enfim, um repto que parecia um pouco complicado, mas que ambas decidimos aceitar e levar por diante.

Após as primeiras conversas, comecei a perceber o que a Maria queria investigar. As suas preocupações eram de carácter pedagógico, social e cultural. Como ela bem dizia:

Algumas das ideias errôneas acerca dos povos indígenas foram fincadas em nossas mentes durante séculos e fizeram com que esquecêssemos que os autóctones constituem uma importante parte do povo brasileiro, (...) que nos transmitiram sua cultura, legando-a como marca a fim de formarmos nossa identidade. (Sales & Balça, 2020, p. 53)

Então ter-se-ia de levar esta cultura indígena até à escola. E mais do que levar até à escola, havia que desenvolver uma investigação que pudesse contribuir para uma mudança de atitudes, para a promoção da empatia para com o Outro. Tarefa árdua e complexa, pareceu-me a mim, dado que a mudança de atitudes não se faz por decreto, nem de um dia para o outro.

Começámos assim as duas a estudar, eu mais do que a Maria. Cheguei à conclusão que havia autores indígenas que escreviam literatura infantil, nomeadamente fábulas, contos e lendas autóctones; conheci diferentes aspetos desta cultura, através da partilha da investigação; e apercebi-me da diversidade e da riqueza deste contexto.

O desenho da investigação foi um desafio. Se inicialmente a Maria queria mergulhar mesmo em regiões mais recônditas, onde a cultura indígena era mais visível, vários condicionalismos impediram essa primeira decisão. Segurança, viagens penosas, isolamento... passou-se então a um segundo plano, a investigação teria de desenrolar-se numa escola da cidade de Belém. Muitas leituras, uma imersão na escola e uma aproximação à *design research* levaram ao desenho de um estudo que partia de entrevistas às crianças, passava por oficinas desenvolvidas na escola e culminava de novo em entrevistas às mesmas crianças, na tentativa de compreender se a partilha de saberes nas oficinas teria contribuído para

um maior conhecimento e uma maior compreensão da população indígena. Nestas oficinas trabalhava-se, com as crianças, com a literatura infantil indígena, mas também com outros aspetos culturais.

A nossa perplexidade adensou-se com as entrevistas. A Maria tinha enviado um guião de entrevista, para ser validado por especialistas, onde apareciam, para mim, questões incompreensíveis: “Você gostaria que seus pais trouxessem para sua casa uma criança indígena (menino ou menina) para morar lá com vocês?”; “Há pessoas que pensam que os indígenas comem gente. O que você acha disso?”. Perguntas deste género não me faziam sentido e levaram a uma troca de ideias, onde me tentei colocar no ponto de vista e no contexto da cidade de Belém. As oficinas também se revelaram uma provocação: o que seria o jogo do adugo? O maracá? Por outro lado, as narrativas falavam do Boto, da Matinta Pereira e encerravam um vocabulário totalmente desconhecido para mim. Como ajudar a Maria se a maior parte das coisas de que ela me falava tocavam o nível da incompreensão?

Na verdade, estávamos conscientes da importância de uma boa construção dos instrumentos de recolha de dados. As entrevistas tinham de ir, igualmente, ao encontro da vivência e da linguagem das crianças. Contudo, para poderem ser objeto de validação, por especialistas europeus, havia que as tornar inteligíveis para estes indivíduos. A discussão e a construção deste instrumento levou-nos não só ao estudo da realidade, mas também à pesquisa sobre entrevistas com crianças, tendo em conta sua utilidade e as suas limitações. Em relação às oficinas, havia alguns desafios a contornar: escolher textos de literatura indígena com qualidade literária e plástica; pensar e criar atividades que não didatizassem o texto e que promovessem a partilha, com as crianças, da cultura indígena, desconstruindo o preconceito de séculos de ignorância e de invisibilidade destes povos.

Este foi o grande estímulo que tivemos pela frente: conhecer, aprender e compreender todo um outro mundo; fugir ao estereótipo e ao imaginário ocidental e adentrar noutra paisagem simbólica e civilizacional. E, por incrível que pareça, o mesmo aconteceu com as crianças que integraram esta investigação. A cultura e a literatura infantil indígena convivem porta a porta, em Belém, porém permanecem ocultas para a maioria das crianças.

Educar para o conhecimento e para a compreensão do Outro foi sempre o que nos moveu. E desde há muito que acreditamos que a literatura infantil tem um papel fundamental neste percurso, pelas situações que descreve, pelas personagens que aporta, pelas reflexões que possibilita.

Após o culminar deste caminho formativo, com altos e baixos, com luzes e sombras, com ânimos e desânimos, com toda a panóplia de sentimentos, percalços e avanços, chegámos à conclusão que, apesar de tudo, com persistência, podemos fazer alguma diferença na sociedade. E afinal tudo começa com as crianças, na escola!

Referências bibliográficas

Cristóvão, F. (2003). *Os três círculos da lusofonia*. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/categorias/lusofonias/os-tres-circulos-da-lusofonia/102> Acesso em 07/11/2022.

Sales, M. L., & Balça, A. (2020). A apropriação da cultura escrita em crianças do ensino fundamental: um estudo com a cultura e a literatura infantil indígena. *Leitura: Teoria & Prática*, 38(78), 51-65. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n78p51-65>

O brasileiro amefricano é a minha língua portuguesa

Rovênia Amorim Borges

Algumas das palavras que escrevo aqui para relatar o meu *despertar descolonial* com relação à língua portuguesa na experiência de viver e estudar em Portugal já fizeram a sua estreia na introdução da tese de doutoramento em Ciências da Educação, *Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal: O despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional*, cumprida na Universidade do Minho entre as estações do final de 2016 ao início de 2021. Mas para lá do que escrevi naquela época, este caminhar prossegue e, por isso, outras palavras serão acrescentadas neste relato.

Por mais que vejamos escrito repetidamente que Brasil e Portugal guardam laços de proximidades histórica e cultural, foram as variações linguísticas que moldaram a forma como percebo hoje o entrelaçar de uma matriz de poder no mundo colonial/moderno na hegemonia da língua portuguesa nos dois países. Eu recordo o momento em que me descobri falante do brasileiro. Numa tarde de outono de 2016, enquanto percorria um dos corredores do Instituto de Educação, ouvi uma voz feminina a comentar que não percebia mais o *brasileiro*, já transformado numa outra língua e tão distante do português. Aquelas palavras incomodaram-me profundamente e, por muito tempo, fiquei a rebobiná-las no pensamento. Como assim? Quer dizer que, para os portugueses, eu não falo português, mas *brasileiro*? Passei então a refletir sobre a origem e o motivo dessa *invenção portuguesa* de que no Brasil se fala o *brasileiro*.

Ao longo do percurso investigativo, fui compreendendo que o *brasileiro* poderia ser explicado como forma de *colonialidade*. Primeiramente, a corriqueira distinção do português e do *brasileiro* reforçava uma hierarquização linguística, de subalternização da língua falada e escrita no



Rovênia Amorim Borges é jornalista, doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Desde 2015, com o mestrado em Educação concluído na Universidade de Brasília, mantém interesse investigativo nas desigualdades sociais e relações de poder entrelaçadas nas políticas de mobilidade internacional de estudantes. Atualmente, participa com acadêmicos do Brasil e da Argentina de pesquisa sobre a influência de Think Tanks nas políticas de internacionalização da educação superior e integra o grupo editorial da Revista Inquietudes Femininas.

E-mail de contato: roveniaa@gmail.com

Brasil, e que poderia ser interpretada como discriminação, ou seja, racismo linguístico. Num segundo momento, percebi que a *língua brasileira* traz o sentido de descoberta e de resgate da pluralidade linguística no Brasil. O *brasileiro* é bem mais do que legado colonial da língua de Camões porque traz incorporações linguísticas dos povos indígenas que habitavam a porção sul de Abya Yala (América do Sul), e agrega heranças linguísticas de diferentes povos africanos traficados para o Brasil, bem como de outros povos europeus, asiáticos e árabes que para lá migraram. O brasileiro é, portanto, em si, uma língua-síntese da resistência e re-existência linguística de povos reprimidos.

Para além do mais, há outras nuances históricas que ajudam a explicar por que a língua portuguesa conseguiu se impor sobre a pluralidade linguística brasileira. Ao contrário do que alguns possam imaginar, o português não foi a língua inicial da colonização. A língua dos tupinambás era a mais falada ao longo de toda a costa atlântica e passou a ser designada de *língua geral*, *língua brasílica* ou *nheengatu* nos territórios administrados por Portugal. Sendo assim, por algum tempo, conviveu-se numa situação de bilinguismo com a língua portuguesa, ao mesmo tempo em que se foi silenciando e extinguindo línguas (e povos) indígenas.

Entretanto, nas últimas décadas do século XVIII, esta convivência chegaria ao fim quando Marquês de Pombal proíbe o ensino e o uso do tupi, instituindo o português como única língua oficial do Brasil. Quem fosse flagrado falando a *língua geral* seria sentenciado a ser chicoteado em público. Conforme Bethania Mariani no livro *Colonização linguística*, de 2004, o decreto real de 1759 (o designado *Diretório dos Índios*), que oficializava a língua portuguesa como uma das instituições nacionais na colônia, buscava silenciar a *língua geral*, caracterizando-a como “invenção diabólica”. Com isso, do ponto de vista hegemônico da metrópole, o *português brasileiro* precisava ser “corrigido” e “melhorado” segundo o padrão gramatical *europeu* da língua portuguesa.

A consciência de que esta hierarquia racista entre o português do colonizador e o português do colonizado era a expressão de uma *colonialidade linguística*, levou-me à decisão de escrever a tese em *brasileiro*. Na minha forma de pensar, a língua portuguesa brasileira materializava uma ação descolonial alinhada à necessária *desobediência epistêmica* aos imperativos da epistemologia do mundo europeu moderno, para empregarmos aqui uma expressão utilizada pelo semiólogo argentino Walter Mignolo, um dos expoentes do pensamento descolonial (ou decolonial) latino-americano. Seria, portanto, um paradoxo não alinhar a escrita da tese com a perspectiva teórica que me servia de farol.

Confesso que ansiava por certa barreira institucional luso-eurocêntrica que, felizmente, não houve. Todavia, a aceitação da *escrita à brasileira* por parte do orientador científico veio acompanhada pela indagação: “Caso o

doutoramento fosse em universidade na Inglaterra, não terias de escrever na língua deles?” A partir dessa inquietação, escrevemos o artigo *Why subaltern language? Yes, we speak Portuguese! Para uma crítica da colonialidade da língua na mobilidade estudantil internacional*, publicado em 2018 pela revista *Comunicação e Sociedade*.

Não avançarei para esta discussão, apenas quero acrescentar que os diálogos interculturais durante o doutoramento com algumas e alguns estudantes provenientes de diferentes regiões do Brasil e de ex-colônias portuguesas na África contribuíram para que eu percebesse o entrelaçar das multidimensionalidades (territoriais, epistemológicas, raciais, econômicas, políticas, culturais e históricas) da *colonialidade linguística* que reverbera em espaços acadêmicos em Portugal. Como observado no referido artigo, ainda que a língua portuguesa apareça *subalterna* na dinâmica da globalização hegemônica da educação, face a um quadro de extremas desigualdades para a aquisição de competências de línguas estrangeiras no Brasil, ela tem permitido que Portugal seja a *metrópole do conhecimento* possível de alcançar por estudantes socialmente menos favorecidos.

Por outro lado, a presença mais intensa e étnico-racialmente mais diversificada de estudantes falantes da língua portuguesa em Portugal, em decorrência das recentes políticas de internacionalização, levou-me também a perceber que a pluralidade linguística do português traz o potencial de impulsionar mútuos processos descoloniais. Ainda que os sotaques de estudantes vindos das ex-colônias em África não nos pareçam tão diferentes ao(s) sotaque(s) dos portugueses, as singularidades existem na fala e na escrita da língua portuguesa e nos servem de marcos de resistência. Como observou a escritora moçambicana Paulina Chiziane, na cerimônia em que foi laureada com o Prêmio Camões 2021, antes de receber, na escola, a herança colonial da língua portuguesa, ela tinha como língua materna o *chope*, à qual se somaria depois o *ronga*.

Tal como acontece com o *brasileiro*, as versões do português em África são ainda subalternizadas pelas relações de poder de origem colonial que se revelam no espaço da educação internacional. A socióloga Cristina Roldão, em estudo sobre os afrodescendentes no sistema educativo português do período “pós-colonial”, publicado em 2019 no livro *Tecendo Redes Antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*, da editora Autêntica, chama atenção para a política linguística orientada por uma estratégia assimilacionista, que não reconhece as variações do português. Por isso, a meu ver, esses (des)encontros entre falantes da língua portuguesa são potenciadores de mútuos processos descoloniais. Uma vez que tudo isso passa ao rés do chão do contexto académico português, há que se esperar que o despertar descolonial também ocorra a nível institucional e que avance para o que Paulina Chiziane tanta almeja: “uma língua portuguesa mais humana e de todos”.

Na sequência da tese, outras leituras foram ratificando este meu posicionamento crítico, resultando no artigo intitulado *(Des)colonialidade linguística e interculturalidade nas duas principais rotas da mobilidade estudantil brasileira*, publicado em 2022 pela revista *Comunicação e Sociedade*. Uma das tônicas deste texto está na colonialidade que se verifica em espaços acadêmicos de Portugal em relação ao *português brasileiro*. Trago como exemplo, o testemunho de uma brasileira, que no ano letivo 2019/2020 frequentava o curso de Educação na Universidade do Minho, e que interpretou como “traço de preconceito histórico” considerar o português do colonizador, ou *português europeu* como se costuma dizer em Portugal, “como uma coisa mais bonita, mais formal”. A entrevista que fiz com esta estudante para a tese fez-me notar que o despertar descolonial em relação à colonialidade da língua portuguesa não estava restrito à minha experiência particular, mas abrangia a de outras/os estudantes vindos do Brasil, de distintas regiões, classes sociais e identidades (gênero e raça): “Descobri aqui [em Portugal] que falava o *brasileiro*. Achei até estranho a primeira vez que me falaram e indaguei a mim mesma se a pessoa não havia se confundido...”

No entanto, considero importante ressaltar que, em geral, as situações de constrangimento por conta das singularidades da *língua brasileira* foram interpretadas pelas/os estudantes inquiridas /os como não impeditivas à construção de amizades. Nesse sentido, destaco a fala de um estudante matriculado no curso de Direito na Universidade do Minho: “Por vezes, eles não entendem a gente, as nossas gírias, o nosso linguajar porque mesmo sendo português é bem diferente, mas nunca foi no sentido de discriminar; sempre falavam mais num tom de brincadeira”. De outra parte, alguns testemunhos, sobretudo das estudantes autodeclaradas negras (pretas e pardas na classificação racial no Brasil), apontam que o racismo linguístico está inserido num horizonte de análise bastante complexo, demandando uma leitura histórica interseccional das relações de poder para as categorias de gênero, raça, classe, nacionalidade, território colonizado, etc.

Em termos históricos, quero assinalar que a colonialidade linguística foi inaugurada no Brasil no século XVI com a empreitada colonial à custa do *linguicídio indígena*, ou seja, o extermínio de línguas de povos originários. Esta colonialidade seguiu acentuada com a imperialidade pombalina no século XVIII, mas também no pós-colonialismo brasileiro, sob a chancela do estado (neocolonial) republicano. Embora a língua oficial do Brasil seja a língua portuguesa, a Constituição de 1988 trouxe alguns avanços para um caminhar descolonial. Pela primeira vez, após cinco séculos, o poder político reconhecia o direito dos indígenas à identidade étnica, permitindo-lhes viver de acordo com a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

No campo literário, essa trilha descolonial já vinha desde a descolonização no século XIX, quando se observa o processo de afirmação da *língua brasileira* na sua heterogeneidade frente à colonização linguística e à institucionalização do português no país. A partir de 1840, com as sensibilidades trazidas pelo Romantismo, primava-se pelo resgate dos indígenas e da natureza tropical para compor a singularidade de uma brasilidade. Nascia uma literatura escrita num “português à brasileira” e distinta das tradições literárias portuguesas, mas que, na brevidade do espaço para este relato, não teremos como detalhar.

Porém, cabe acrescentar que a língua brasileira também esteve sujeita historicamente, por um longo tempo, a olhares de subalternização por parte da própria elite intelectual em formação no Brasil. Entre tantos exemplos, serve-nos uma passagem em *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, escrito por Lima Barreto na primeira década do século XX: “– Brasileiro, doutor! falou mansamente o gramático. Isto que se fala aqui não é língua, não é nada: é um vazadouro de imundícies. Se Frei Luís de Sousa ressuscitasse, não reconheceria a sua bela língua nesse amálgama (...).”

Mais recentemente, o resgate da produção acadêmica descolonial no Brasil tem ressaltado o neologismo “pretuguês” criado por Lélia Gonzalez como marca da africanização do português falado no Brasil. A antropóloga e precursora do movimento negro e feminista brasileiro coloca em questão as críticas ao “português errado” do Brasil, sobretudo aquele falado pelas pessoas mais pobres, com menos escolarização. Ela explica que o caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para a América e a ausência de certas consoantes (o L ou o R, por exemplo) aponta para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo.

O que me parece mais importante nesse particular percurso é ter percebido que as relações coloniais de poder entrelaçam a língua portuguesa nos dois lados do Atlântico. Todavia, a colonialidade em Portugal começa a ser diluída com a maior presença de estudantes em espaços acadêmicos e à medida que os ditos “brasileirismos” (o falar diferente ou o falar errado brasileiro) deixam de ser considerados adulteração “duma única norma dum português vernáculo”, como escreve Fernando Venâncio no seu livro *O português à descoberta do brasileiro*. Por outro lado, o avanço na descolonialidade linguística no Brasil requer alterações nas políticas educacionais para que o *português brasileiro* seja descoberto para além de legado europeu, caracterizando-se, como refere Lélia Gonzalez, pela sua “amefricanidade”.

A cópia da língua, a colagem da cultura

Yidi Zhang

O estabelecimento comum de uma comunicação ocorre quando os participantes de um grupo social compartilham entendimento e concordância sobre os meios e os propósitos da comunicação. Essa etapa é essencial para a criação de um sistema de comunicação efetivo. No contexto da comunicação multimodal, estas comunicações podem consistir em elementos visuais, auditivos e cinestésicos, e são entendidos como a troca de informação entre sistemas sensoriais individuais, de forma consciente ou inconsciente. Eu cresci numa época em que os computadores e a internet eram comuns.

Para mim, a comunicação realizava-se não só no mundo real, mas mais frequentemente no mundo virtual. Desde o início da escola secundária, aprendi gradualmente a usar línguas estrangeiras para pesquisar online. Era mágica e emocionante, para mim, aquela altura em que a página cheia de palavras desconhecidas era exibida à minha frente.

Porém, sendo uma criança quase “analfabeta”, confrontada com estas palavras desconhecidas, a minha primeira reação foi querer compreender o que eram. Por isso, eu sorria com satisfação à medida que a página gradualmente se transformava no meu chinês familiar através de um aplicativo tradutor, acompanhada pelo som de *Ctrl+C* e *Ctrl+V*.

Quando uma porta se abre para um novo mundo exuberante, dificilmente se fecha. Gradualmente, gostei deste sentimento de descoberta, mas cedo percebi que embora toda a informação pudesse ser apresentada numa língua que eu conhecia, ainda assim me escapava a compreensão total do que lia. Era como se uma mensagem estivesse codificada e o tradutor automático pudesse extraí-la através das suas regras de descodificação; no entanto, para compreender o verdadeiro significado dessa mensagem era necessário, também, ter uma visão culturalmente contextualizada. Posteriormente, utilizei novamente o tradutor automático, em grande escala, durante o meu doutoramento, pois precisava de o utilizar para codificar e descodificar um grande número de teses em línguas estrangeiras.



Yidi, uma menina que navega na exploração de dados, byte a byte, partindo dos trilhos convencionais da aprendizagem tradicional de línguas. Ela busca refúgio na vastidão enigmática que se estende além dos horizontes digitais, em busca das coordenadas ainda não descobertas que se escondem nas profundezas da codificação digital.

Eu tendo a pensar nas teses como um sistema de comunicação, sob a forma textual, produzido por vários académicos, onde interagimos passando informação científica em ambas as direções através da sua escrita e leitura. Embora uma tese tenha menos presença de elementos visuais e orais do que outras tipologias textuais, impõe-se através de uma maior disponibilidade no tempo e no espaço e na capacidade de ser facilmente consultada por meios informáticos. No entanto, este processo de codificação e decodificação não é fácil para a maioria das pessoas, principalmente para as que são inexperientes na escrita e leitura em línguas estrangeiras.

Em mim, esta dificuldade advém da formação tradicional em línguas estrangeiras como a que recebi desde criança, tanto na China como em Portugal. Ela girava basicamente em torno da gramática e do vocabulário. A fim de compensar a falta de contexto linguístico, os professores tentavam integrar os fatores culturais e literários relevantes no ensino da língua; contudo, não se estabelecia a identificação intuitiva e imediata como um fator cognitivo. A maior parte da formação de línguas, ou mais especificamente da tradução, ignora a comunicação intuitiva resultante da absorção espontânea do contexto, podendo assim facilitar a compreensão e utilização mecânica da língua por parte dos aprendentes. Não somos capazes de aprender e atualizar-nos a partir de milhares de frases embutidas com regras de palavras, da mesma forma que um tradutor automático, por isso, para nós é mais fácil usarmos a interlíngua. Quando os aprendentes estão no processo de adquirir uma segunda língua, eles desenvolvem um sistema linguístico intermediário chamado interlíngua. Esse sistema é formado por meio da interação entre a língua materna e a segunda língua, resultando numa combinação única de elementos linguísticos. À medida que a aprendizagem progride, a interlíngua torna-se mais complexa e aproxima-se cada vez mais da segunda língua-alvo. Um exemplo prático desse fenómeno é quando os aprendentes utilizam a estrutura gramatical da sua língua materna, porém com o vocabulário da segunda língua.

Introduzi-a aqui porque no processo de redação dos meus artigos em português e inglês, especialmente quando preciso da assistência do tradutor automático, utilizo frequentemente a interlíngua em sentido inverso (como se fosse um estrangeiro a tentar escrever em chinês), a fim de assegurar a exatidão da minha escrita. Isto porque descobri que ao escrever na minha língua materna com a “lógica” da segunda língua, é possível ajudar o tradutor na tradução exata do texto original. Por outras palavras, para facilitar a codificação e decodificação ao tradutor automático, dou artificialmente ao texto original elementos mais reconhecíveis que compensam não só a informação audiovisual perdida na comunicação de simples texto, mas também os elementos emocionais e o contexto cultural

que são difíceis de reconhecer plenamente pelo tradutor automático. O texto fica, então, relativamente reconhecível tanto para mim, como para os meus comunicadores.

Embora a aprendizagem destas regras de palavras permita à máquina traduzir “festa”, ela não permite traduzir ‘festinha’. É difícil criar, aqui, uma tradução plenamente eficaz pois temos duas barreiras. A primeira dá-se quando no processo de codificação de texto por tradutor automático este carece do elemento emocional. A segunda dá-se aquando da leitura dos recetores que, por falta do conhecimento do contexto cultural, não entendem plenamente o texto, mesmo que o tradutor tenha feito a melhor tradução possível. Assim, cheguei à conclusão de que nem todas as informações podem ser comunicadas com sucesso, mesmo que sejam apresentadas numa língua que seja familiar ao comunicador, porque é o conhecimento do contexto cultural do decodificador e do recetor que é crucial para a informação ser bem compreendida. Dois exemplos disto que acabo de descrever: na perspetiva de um falante nativo de português, ao traduzir do português para o inglês, embora seja mais comum em português europeu usar-se a expressão “brancas como a neve”, eu optei por usar “brancas como a areia” (*sandy white beaches*) para transmitir um sentido mais alinhado com a expressão em inglês; na tentativa de tradução da expressão idiomática como “matar dois coelhos com uma só cajadada” para o inglês, o desafio é encontrar um equivalente que transmita o mesmo significado figurado e culturalmente relevante, como “matar dois pássaros com uma só pedra” (*kill two birds with one stone*).

A variedade deste processo levou-me a pensar sobre a natureza da língua e da cultura. A linguagem natural é uma construção subjetiva inventada pelas comunidades humanas para comunicar entre si. Embora tenha certas regras a seguir, o seu processo de compreensão e seleção está cheio de criatividade e sensibilidade, uma vez que é realizado por cada indivíduo com um contexto cultural diferente.

Desta forma, esta diversidade cria uma situação em que o desenvolvimento de regras para a tradução linguística pode produzir diretrizes básicas, mas dificilmente resulta num processo operacional completo, quer para máquinas, quer para homens. Por outras palavras, todos os processos de escrita, comunicação, transformação ou tradução, quer envolvam elementos da mesma modalidade como transformação de caracteres, quer elementos de modalidades diferentes como do ouvir para o ver, têm fatores culturais que influenciam no seu discernimento e a sua execução não pode ser feita num estilo de cópia e colagem.

Por isso, enquanto me envolvo nos meus trabalhos de doutoramento, especialmente ao explorar a leitura de artigos enraizados em distintas culturas, uma frase frequentemente e incessantemente se manifesta na minha mente: “O que ele quer dizer?”. Claro, não me surpreenderia se, ao

se depararem com meu escrito, estrangeiros também se entregassem a idêntica indagação, impulsionados pela busca de significados subjacentes. Assim, para mim, a simples cópia não leva consigo a extração completa da língua materna, assim como a simples colagem não leva consigo a absorção plena da segunda língua. Esse processo nunca é fácil, mesmo no caso da disseminação da linguagem acadêmica bastante normativa, pois exige não apenas o conhecimento do leitor na área, mas também uma compreensão profunda das formas de expressão, dos contextos culturais e sociais implícitos. Por isso, a cópia e a colagem da língua e cultura não se tratam de uma simples equação matemática, mas sim de uma função repleta de condições adicionais. Os fatores individuais, étnicos e sociais constantemente atribuídos conferem a esse processo um potencial infinito, tornando-o cheio de possibilidades ilimitadas.

Eixo 4. Entre línguas e culturas no processo de supervisão

Orientações: notas incompletas

Almerindo Janela Afonso

Ao longo da minha carreira académica, para além de muitas dissertações de mestrado, vários estágios de *doutorado sanduíche* e estágios científicos avançados de pós-doutoramento (*pos-doc*), orientei (ou coorientei em alguns casos) quase duas dezenas de teses de doutoramento em educação, mais de metade das quais de estudantes brasileiros/as, cujo percurso acompanhei desde a elaboração do projeto até à defesa e aprovação nas provas finais. Naturalmente que nem todas estas teses tiveram a mesma receção ou induziram o mesmo *convencimento*, diferenciando-se, entre outros aspetos, na forma, consistência e originalidade como foram desenhadas, desenvolvidas e defendidas. Em qualquer dos casos, nunca deixei de sentir (como justos ou injustos) os resultados da classificação final e respetiva menção (quando existia), e jamais fui indiferente a qualquer observação que (explícita ou implicitamente) me tenha sido destinada como orientador. No final, podiam assomar ressentimentos, mas, quase sempre, ficavam aprendizagens mútuas, (re)conhecimentos recíprocos e/ou parcerias para o futuro.

Sempre que fui indicado institucionalmente ou contactado pessoalmente estive, em geral, recetivo à análise das propostas iniciais, algumas já bastante alinhavadas, ou quase projetos, muitas, pelo contrário, apenas nublosas ideias gerais. Lembro-me, de modo especial, de ter sido perentório na não aceitação de uma orientação de doutoramento, não tendo sequer agendado qualquer conversa inicial (decisão da qual nunca me arrependi), e lembro também de algumas orientações que ficaram pela metade, fruto de desistências tardias e ilusórias intenções, algumas abandonadas sem aviso prévio, e uma ou outra tendo prosseguido novos caminhos,



Almerindo Janela Afonso é sociólogo e doutor em Educação. Foi professor da Universidade do Minho, integrou vários órgãos de gestão e coordenação científica e pedagógica e dirigiu o doutoramento em Sociologia da Educação e Política Educativa. Fez pós-doutoramento no Departamento de Sociologia da Universidade Autónoma de Barcelona e foi Visiting Academic no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Foi membro do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro do Conselho Nacional de Educação.

atempadamente consensualizados, mas já sem a minha orientação. Em qualquer dos casos, essas decisões provocaram sensações contraditórias que oscilaram entre o alívio, a frustração causada pelo tempo perdido ou a convicção esperançosa de que a mudança traria um percurso melhor.

Nos processos de orientação de doutoramento em que estive empenhado até à defesa da tese (e devo dizer, em abono da verdade, nos quais o grau de intensidade nem sempre foi independente do próprio empenho dos/as orientandos/as), procurei, isso sim, que a orientação fosse essencialmente um tempo de diálogo informado, sugestivo, crítico, problematizador, ainda que, em certas situações, reconheço, tenha sido contundente, ou me tenha deixado levar por preleções, tão enfadonhas quanto desnecessárias, para quem, no constrangimento das urgências, mais precisaria de coisas concretas, teorias e conceitos disponíveis (ou disponibilizáveis), metodologias viáveis ou mais facilmente realizáveis, do que de longas «lições» de erudição.

O diálogo, sim! O diálogo como eixo estruturante de solidariedades e empenhos recíprocos. Mas, tal como lembra Arjun Appadurai (2009), o diálogo não está isento de riscos, e eu diria que o diálogo académico não o está menos, sobretudo quando não pretende omitir ou deixar de convocar as diferenças em relação a motivações, crenças, conhecimentos, interesses, identidades, poderes, significados... Também por isso, procurei sempre que o diálogo incluísse, ou ao menos não escondesse, as tensões cognitivas decorrentes, nomeadamente, das diferenças culturais e linguísticas (por exemplo entre Portugal e Brasil), procurando fazer alguma tradução das mesmas.

Numa recente obra coletiva, onde, entre outras coisas, estas diferenças culturais e linguísticas são consideradas, estão incluídas várias narrativas de estudantes de doutoramento que me fizeram pensar (cf. Pinto & Araújo e Sá, 2022). No texto de Evelyn Santos, que reflete sobre alguns momentos da sua experiência na universidade, a autora conclui que a orientação de estudantes internacionais exige “um perfil diferenciado”, porque a “relação supervisiva precisa ser estreitada tendo em conta a diversidade cultural e linguística dos orientandos, respeitando as suas fragilidades e as suas potencialidades, com um olhar de empatia pelos percursos, recursos e caminhos percorridos, verificando seus pontos de partida” (Santos, 2022, p. 57).

Entre outras ocasiões, reforcei a minha convicção da importância destas questões quando, como orientador, acompanhei a pesquisa que conduziu à tese de doutoramento em ciências da educação – *Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal: o despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional* – defendida na Universidade do Minho em 2021. Na parte empírica, muitos dos depoimentos de estudantes brasileiros/as referiram vários preconceitos linguísticos, de género e

de identidade, e salientaram a mudança nas expectativas iniciais que, segundo a autora, terão induzido um olhar crítico ou “despertar descolonial” (Borges, 2021).

Sabendo que muitos/as estudantes internacionais vieram (e vêm) para Portugal pela suposta familiaridade com a língua, algumas instituições e docentes do ensino superior desvalorizam a existência de significativas diferenças linguísticas, já há muito reconhecidas e estudadas nos dois países. No entanto, como refere Fernando Venâncio, os defensores da unidade do idioma português costumam catalogar as formas de falar e de escrever dos portugueses e brasileiros com o “manto da diversidade”. Assumir que há diferença “é-lhes estranho, e mesmo sentido como uma ameaça. Assim, mesmo que admitam uma norma brasileira e uma europeia, vêem-nas como ‘diversas’ e jamais como ‘diferentes’. Ora, elas são mais do que isso: são autenticamente *irredutíveis*” (Venâncio, 2022, p. 123).

Vivi quase dez anos no Brasil, e não apenas por essa experiência de vida, mas, sobretudo, por convicção política e ética, sempre senti a *diferença* como constructo da própria relação entre diferentes, avesso a qualquer visão essencialista. Se o outro é diferente, eu também sou, e é esse desconhecimento/reconhecimento que constitui o processo, sempre inacabado, onde nos reinventamos e descobrimos nas nossas particularidades e incompletudes.

São estes, aliás, os pressupostos do modelo relacional que Stephen Stoer e António Magalhães assumem em *A Diferença somos Nós*. Esta obra inscreve-se numa abordagem inter/multicultural, distanciando-se criticamente dos modelos *etnocêntrico*, da *tolerância* e da *generosidade*, depois de os autores se terem assumido, anos antes, *orgulhosamente filhos de Rousseau*. Por isso, pode ser considerada uma obra de transição entre réstias de eurocentrismo crítico e a abertura para outros caminhos que, hoje, talvez levassem a perspectivas descoloniais. Estas observações ocorreram-me com a lembrança saudosa de Stoer, meu orientador de doutoramento, e porque estou a escrever sobre orientações. E também porque a descrição tipológica atrás referida pode servir para identificar relações de orientação onde, entre outras, se reatualizam atitudes de tolerância e de generosidade, bem como atitudes etnocêntricas.

Num exercício de auto-diálogo, creio que, em tempos diferentes, terei assumido qualquer delas ao longo da minha vida académica (incluindo as etnocêntricas, das quais sou hoje muito crítico). E outras também, por razões várias, não raras vezes com a anuência de quem buscava respostas para resolver impasses, incertezas, lacunas teórico-metodológicas, urgências pessoais, profissionais ou mesmo familiares. E, sobretudo, porque há muitas razões e motivações que é necessário gerir à medida que emergem, dado que a orientação é um exercício académico com uma dimensão relacional que não é neutra, nem politicamente nem eticamente, e que contém

muitos imponderáveis, sem esquecer que ela implica uma autoformação científica e metodológica (também do orientador), a qual evolui ao longo do tempo, não alheia a solidariedades e expectativas em torno do ser e do saber, mas sempre permeada de inesperadas exigências, transições, dilemas, indefinições, reajustamentos, sucessos, realizações... Afinal, há que contar com “a sinuosidade dos trilhos de que uma tese é feita” porque “as teses fazem-se de espaços de autonomia e de liberdade criativa, mas também de direções mais rígidas e tutelares; de laços entre orientadores e orientandos que se robustecem ou se deterioram; de relações sólidas ou fugazes [...]”(Dionísio et al., 2017, pp. 1-3).

Mas o caminho tinha de começar em algum momento, e quase sempre começava pela exposição entusiástica de alguns termos de referência que propunha para discussão, redefinição ou reconfiguração. Entre eles, a delimitação do objeto de estudo, a revisão da literatura sem perder de vista a construção posterior de um quadro teórico-conceitual original, uma inscrição clara na respectiva área de especialização, a disponibilidade para um trabalho empírico exequível, de duração suficiente e metodologicamente sustentado, o uso pertinente e sóbrio das citações (evitando as citações perfunctórias, pseudo-paráfrases ou a simples remissão para autores e obras), uma visão compreensiva, crítica e problematizadora, a explicitação e fundamentação do posicionamento pessoal, uma contribuição original de *ciência normal*, com esperado acréscimo de conhecimento, a presença de marcas de erudição (não apenas no campo das ciências da educação, mas das ciências sociais e humanas em geral), e uma escrita formalmente cuidada, ainda que, muitas vezes, a exigir uma leitura mais demorada e atenta. Mas tudo isto era, ao longo do tempo, repensado e burilado, levando, quando necessário, a mudar caminhos e roteiros inicialmente previstos, ou a admitir alguns atalhos em função de contingências várias.

Em relação à inscrição institucional numa área de especialização no campo das ciências da educação, e tendo em conta a minha formação, sempre preferi os contributos da sociologia da educação (e da sociologia das políticas educativas) e nunca oculte as minhas ideias políticas e éticas; e continuo convicto de que, entre outros aspetos, a construção de uma tese implica saber lidar com a complexa tensão epistemológica entre *politicidade* e objetividade. O que eu penso sobre este e outros eixos estruturantes, pude expô-lo pontualmente e em várias ocasiões, a última das quais, de uma forma bastante genérica, informal e didática (e necessariamente refutável), numa palestra para estudantes de doutoramento numa universidade brasileira, cuja transcrição foi publicada e está acessível online (Afonso, 2022).

De qualquer modo, quero sublinhar que no processo de orientação de uma tese, um espaço liminar por excelência, onde doutorandos/as inevitavelmente passarão por vários momentos de inquietação e dúvida

ao longo do percurso da investigação (ver, por exemplo, Dowle, 2022), sempre procurei *não deitar mais achas para a fogueira* e distanciar-me do aproveitamento da orientação para o exercício da persuasão em torno de certas visões do mundo, crítico que sou de qualquer endoutrinamento e da imposição de objetos de estudo, autores, teorias ou paradigmas. No capítulo *Memórias de um orientador de tese* – integrado numa obra que fazia parte das leituras recomendadas para o exame de seleção quando, no início dos anos 80, me candidatei ao mestrado do (ainda prestigiadíssimo) Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – Cláudio Moura Castro, entre observações desconcertantes e provocativas, escreve: “O orientador deve permitir e estimular divergências de opinião entre o orientando e ele próprio. Sua função não é de catequizar ou doutrinar, mas sim de levar sua crítica ao extremo lógico daquilo que pode ser demonstrado factualmente ou teoricamente” (Castro, 1978, p. 325). Não posso estar mais de acordo com esta e outras passagens do referido texto. Aliás, muitos anos mais tarde, já no papel de orientador, também assumi ou, pelo menos, tentei assumir aquilo que Paulo Freire observa nas *Cartas a Cristina* quando escreve que “o papel do orientador não pode ser o de programar a vida intelectual do orientando”, nem escolher por ele/a, nomeadamente, “a linha político-ideológica do trabalho” (Freire, 1994, p. 207). Neste sentido, o orientador “não impõe o seu olhar sobre a forma e o sentido a atribuir ao objeto, ao estado da arte ou aos protocolos metodológicos. Orienta, alerta para certos perigos, sugere fundamentações mais sólidas para as escolhas, atualiza-se se for caso disso para acompanhar outros insights teórico e metodológicos...” (Resende, 2017, p. 7).

Ao contrário, creio mesmo que a orientação/supervisão baseada numa atitude diretiva e paternalista, simultaneamente vinculada a visões tradicionais e neopositivistas do trabalho de investigação, acaba por facilitar que se reafirmem, mesmo no campo das ciências sociais e humanas, os cânones da ciência eurocêntrica (ou euronorteamericana), esquecendo que a produção científica também ocorre noutros lugares e tempos, e que muitos conhecimentos importantes e saberes historicamente acumulados precisam de ser cada vez mais partilhados e convocados, apesar das crenças (ou ignorâncias) induzidas por instâncias que continuam a manter uma suposta hegemonia epistémica.

Sabemos hoje, cada vez mais e melhor, que as epistemologias do Norte não esgotam o entendimento do mundo, como refere tantas vezes B. Sousa Santos – razão pela qual se torna cada vez mais incontornável pensar o mundo e a vida na sua heterogeneidade e complexidade, (também) a partir das epistemologias do Sul e por referência a uma imensa pluralidade de culturas que criaram e continuam a criar conhecimentos e saberes legítimos em todas as áreas e dimensões. Reconhecendo as nossas incompletudes, talvez possamos agora (e de forma mais conscien-

te) evitar o *assimilacionismo neocolonial* e considerar a prática de uma orientação/supervisão intercultural (a este propósito, ver, por exemplo, Manathunga, 2017). Para isso, precisamos inventar e reivindicar novas relações, assentes em práticas dialógicas e aprendizagens recíprocas, que contribuam para ajudar a acabar com as velhas estratégias de dominação e injustiça cognitiva, na linha do que defendem diferentes autores descoloniais, nomeadamente brasileiros e latino-americanos. Não sendo o único, este é certamente um desafio incontornável para uma prática de orientação/supervisão, mais avançada em termos culturais, políticos, éticos e epistemológicos.

Referências bibliográficas

- Appadurai, A. (2009). Diálogo, risco e convivialidade. In F. C. Gulbenkian (Ed.), *Podemos viver sem o Outro?* (pp. 21-38). Tinta da China.
- Afonso, A. J. (2022). Reflexões sociológicas sobre a pesquisa em educação em tempos de crise(s). *Revista Exitus*, 12, 1-21. <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2002>
- Borges, R. A. (2021). *Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal: O despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional* [PhD thesis, Universidade do Minho]: <https://hdl.handle.net/1822/73635>
- Castro, C. M. (1978). Memórias de um orientador de tese. In E. O. Nunes (Ed.), *A aventura sociológica* (pp. 307-326). Zahar.
- Dionísio, B., Torres, L. L., & Alves, M. G. (2017). Apresentação. Como se faz uma tese em sociologia da educação? *Jornal de Sociologia da Educação*, 1, 1-4.
- Dowle, S. (2022). The role of liminality and reflexivity in transformative doctoral learning. In M-L. Österlind, P. M. Denicolo & B-M. Apelgren (Eds.), *Doctoral education as if people matter. Critical issues for the future* (pp. 188-200). Brill.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Paz e Terra.
- Magalhães, A., & Stoer, S. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Profedições.
- Manathunga, C. (2017). Intercultural doctoral supervision. *Arts & Humanities in Higher Education*, 16(1), 113-124.
- Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (Orgs.) (2022). *Investigar, estudar e viver entre línguas e culturas: vozes de estudantes internacionais de doutoramento na Universidade de Aveiro*. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/34013>
- Resende, J. M. (2017). Da inquietação à quietude inquieta: as temperaturas de quem fez e orienta teses no domínio da sociologia da educação. *Jornal de Sociologia da Educação*, 1, 1-7.
- Santos, E. (2022). Aproximação cultural e linguística: nuances, mitos e desafios de um doutoramento em Portugal. In S. Pinto & M. H. Araújo e Sá (Eds.), *Investigar, estudar e viver entre línguas e culturas: Vozes de estudantes internacionais de doutoramento na Universidade de Aveiro* (pp. 55-57). UA Editora. <https://doi.org/10.48528/sh2g-aj33>
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós*. Afrontamento.
- Venâncio, F. (2022). *O português à descoberta do brasileiro*. Guerra e Paz.

A falar [sobre o que se escreve] é que a gente se entende, ou menos com menos pode dar mais

Betina da Silva Lopes

O presente testemunho, no âmbito da orientação de estudantes de doutoramento internacionais, divide-se em três partes. Primeiramente irei apresentar-me, na medida em que o meu 'eu' enquadra a partilha que farei. Seguidamente, descrevo um conjunto de episódios que guardo como aprendizagens relevantes para o exercício das minhas responsabilidades. Os três episódios estão focados na escrita académica, uma dimensão fundamental na iniciação à atividade investigativa e bastante desafiante. Termina a minha narrativa com uma síntese, procurando articular os três episódios que selecionei com a minha apresentação inicial e um conjunto de agradecimentos que não posso deixar de fazer no âmbito desta temática.

Olá, sou a Bettina, nascida na Alemanha em 1980 e migrada para Portugal em 1990. Acrescente-se que nessa transição de vida perdi também um 't', e com ela a certeza de como gosto de ser chamada (Betina ou Bétina, tanto me faz!). Formei-me como professora de Biologia e Geologia em 2004 e, desde de 2016, que tenho vindo a orientar estudantes de doutoramento de diversas nacionalidades, até ao momento, portugueses, angolanos e timorenses.

Antes de partilhar os episódios sobre a escrita académica, e no alinhamento do 't' perdido, gostaria de referir que, nascida na Alemanha, a minha língua de alfabetização não é a língua portuguesa, mas sim a língua alemã. Isto é, a minha iniciação à escrita foi noutra língua que não a língua que eu hoje uso profissionalmente. Este facto é uma sombra que me acompanha, no sentido em que sou uma orientadora que faz uso da língua portuguesa sempre com uma dose de insegurança impossível de eliminar por completo e que alimenta uma espécie de radar para detetar



Professora Auxiliar e Investigadora (CIDTFF) na Universidade de Aveiro. Os seus interesses de investigação centram-se na interação entre: educação em Ciência(s), particularmente de Biologia e Geologia, cooperação internacional para o desenvolvimento, formação e supervisão de professores e ainda na avaliação enquanto área transdisciplinar. Até à data tem vindo a acompanhar mais de 30 orientações científicas, desde de mestrado a pós-doutoramentos, nomeadamente de estudantes de nacionalidade angolana, brasileira, cabo-verdiana e timorense.

momentos de incompreensão com o outro, sejam eles na oralidade ou na escrita, sejam eles mais efémeros ou mais substanciais no tempo.

Por causa deste radar, desenvolvi um certo gosto em colecionar estes episódios em que me apercebo que houve um *mismatch* de compreensão. Procuro guardá-los na minha mente até que a quietude me permita refletir sobre os mesmos a fim de (tentar) transformar duas fragilidades numa mais-valia. Já a matemática diz que menos com menos dá mais!

Tal como já referi, decidi partilhar três episódios, todos relacionados com a escrita académica e todos convergem para a aprendizagem que sustenta a primeira parte do título deste texto: *A falar [sobre o que se escreve] é que a gente se entende.*

Episódio 1

Certo dia, dei feedback por escrito a um texto, futuro capítulo de uma tese de doutoramento, que descrevia a recolha e análise de dados, sobretudo recolha documental. À medida que estava a ler o texto, posicionava-me sobre o mesmo através da inserção de comentários laterais e através de correções pontuais em modalidade de *track changes*. Percorrido o texto, gravei o documento e enviei a versão comentada ao doutorando. A reação do orientando a esse meu feedback por escrito foi pedir uma reunião para conversarmos. Já juntos no gabinete, a conversar sobre o avanço dos trabalhos ele explicou que na perspetiva dele, a forma como eu estava a melhorar a descrição da análise documental estava a resultar numa versão com a qual ele não se identificava. Era um texto que já não parecia de um timorense. Parecia mais um dos muitos textos que lera de estrangeiros. Algumas das correções por mim introduzidas eram rejeitadas por ele, justificando que davam uma roupagem ocidental ao texto que ele não queria de todo. Aquilo fez-me pensar imenso (ainda hoje faz!). Estaria a minha preocupação em assegurar o rigor descritivo de um texto de natureza investigativa a promover uma alteração ao SEU texto e a promover o “menorizar” de uma identidade que eu assegurava valorizar? Como resolver esta questão tão desafiadora? Nessa mesma longa reunião, decidimos percorrer parágrafo a parágrafo para perceber onde estávamos desalinhados. E juntos, do mesmo lado do ecrã, fomos clarificando os nossos posicionamentos, ele sobre a cultura timorense, eu sobre as implicações metodológicas associadas à descrição que estava a elaborar.

De facto, a falar sobre o que se escreve é que a gente se entende.

Episódio 2

Tal como descrevi no primeiro episódio, novamente um feedback escrito que resultou da minha leitura de ‘fio a pavio’ de um texto e do meu posicionamento sobre o mesmo, ora através de comentários laterais, ora na forma de correções em modalidade de *track changes*. Novamente, enviei o resultado deste trabalho à doutoranda por e-mail. Desta vez, ao contrário do episódio anterior, não houve reunião entre nós. A estudante, angolana, trabalhou sobre a versão que enviei e devolveu esse mesmo documento numa versão atualizada com base no feedback recebido. Chegou novamente a minha vez de fazer uma leitura ao texto. Fiquei muito espantada (e confesso, um pouco maldisposta) quando me apercebi que todos os comentários que tinha feito permaneciam lá! A minha inferência (em retrospectiva um pouco precipitada, tenho de o confessar) foi a seguinte: a doutoranda ignorou os meus comentários! Pedi para reunirmos. Reunimos e conversámos e, durante a conversa, percebi que os comentários permanecerem lá não era equivalente a não ter atendido ao meu feedback. A doutoranda não os apagou, nem se posicionou sobre os mesmos, porque tinha ‘pudor’ em mexer ou questionar os mesmos. Mais, ela confessou que jamais lhe passaria pela cabeça “resolver” ou “apagar” um comentário meu. Eu era a sua superior! Para ela, resolver ou apagar um comentário meu seria uma atitude ofensiva. Que interpretações tão distantes. Que dois ‘menos’ tão grandes: para mim, manter o comentário tal qual, num silêncio absoluto, é que era ofensivo! Foi a disponibilidade para conversarmos sobre os nossos ‘menos’ individuais que nos permitiu chegar ao nosso ‘mais’, à intercompreensão.

A falar sobre o que se escreve é que a gente se entende.

Episódio 3

Num texto associado ao enquadramento teórico de uma tese, e que visava traçar o estado da arte do nicho conceptual em que a investigação se movimentava, fui confrontada com a sensação que tem sido objeto de debate frequente entre orientadores de estudantes, incluindo internacionais. Era um texto que correspondia a uma ‘manta’ de argumentos e ideias de outros autores, que não o doutorando. Apesar de incluir as referências a esses mesmos autores, era um texto que no meu entender se aproximava demasiado da prática de plágio.... Conhecendo o estudante, estava certa que não era essa a intenção. Decidi marcar uma reunião para conversarmos. E foi a conversar, outra vez, os dois lado a lado, a olhar para a mesma mancha textual, que se abriu a janela da intercompreensão.

O estudante procurou deliberadamente usar ‘trechos’ inteiros dos autores que considerava referência não porque não se sentia capaz de descrever as ideias usando as suas próprias palavras, mas porque considerava que isso era ofensivo. Se os autores que escolhera como referencial sabiam tanto e escreviam tão bem, não conseguia perceber a razão de diminuir essa perfeição fragilizando as ideias através da sua própria voz. Como se poderia atrever a colocar-se ao mesmo nível dos autores que estava a referenciar? Nem pensar em ‘mexer’ em ideias perfeitas.

De facto, a falar sobre o que se escreve é que a gente se entende.

AGRADECIMENTOS

A defesa do meu doutoramento habilitou-me a ser orientadora de outros, mas curiosamente é a interação com os que oriento que me faz sentir eterna aprendiz. Por isso, em primeiro lugar, os agradecimentos são devidos aos estudantes de doutoramento que orientei, e oriento, e com quem tenho aprendido muito, nomeadamente no âmbito da compreensão intercultural.

Como somos pessoas ‘por inteiro’, há aprendizagens que se fazem noutros contextos, mas que acabam por se repercutir noutros, sem pré-aviso. Pensar e escrever sobre a minha experiência de intercompreensão em contextos de interculturalidade, fez-me perceber que estou em dívida com três pessoas colegas e amigas: a Susana Ambrósio, a Diana Oliveira e a Susana Pinto.

Com a primeira Susana, aprendi o conceito de *reportório plurilingue*. Até então, só tinha ouvido falar na competência plurilingue. Algo que só me fazia sentir desconfortável: eu nunca me senti (mais) competente por ter contacto com duas línguas e duas culturas, diferentes desde pequena, antes pelo contrário, sempre me senti mais incapaz! Sempre que contactava com essa ideia de competência reforçada em termos linguísticos, sentia-me uma fraude. A minha realidade, o meu viver não encaixava na literatura. Quando a Susana me explicou a diferença, fui capaz de reduzir um nível de angústia: afinal é isto! Eu tenho contacto com várias línguas, com duas, neste caso, e com três, agora com o inglês, mas elas não me enriquecem apenas, também me podem confundir, e isso é normal! Obrigada, Susana.

Quero, também, agradecer à Diana Oliveira que me introduziu à noção de realizar a alfabetização numa determinada língua que pode ser diferente da língua usada na ‘adulterez’. Também isso me ajudou a perceber (melhor) o meu “lugar”. Apesar da minha primeira língua ter sido o alemão, nunca me senti muito confortável em referir que a minha língua materna é o alemão, porque parece que estou a renunciar à minha cultura portuguesa! Por outro lado, assumir o português como língua materna anula por completo todas

as inseguranças que sinto no uso da língua portuguesa, apaga o meu *background*, e isso não é justo. Diana, Dankeschön por esta aprendizagem!

Por fim, quero agradecer à Susana Pinto. Todo o conhecimento que advém da sua investigação tem-me ajudado a perceber que as minhas fragilidades são, também, uma força e que não faz mal não saber responder à pergunta se gosto de “Betina” ou “Bétina”. Susana, a ti te devo a perceção de que a interculturalidade não começa sempre com o outro, pode começar também (e talvez, principalmente) em cada um de nós e isso é muito *cool*!

O tempo da supervisão

Margarida M. Marques

Não esqueça a demolha do bacalhau! Esta foi uma das últimas recomendações que dei a um orientando na última sessão de orientação antes do Natal. Na verdade, surpreendi-me com esta minha reação à resposta que me deu quando partilhávamos entre nós os pratos que iriam preencher as nossas mesas na consoada, eu portuguesa de gema e ele porto-riquenho em formação pós-graduada em Aveiro. Também me surpreendeu a sua abertura para incluir o nosso querido bacalhau numa refeição tão íntima e dedicada ao convívio familiar. Porém, estaria ele consciente dos cuidados a ter com a demolha do bacalhau, em particular a importância de o colocar em água com tempo suficiente (dois ou três dias)? Caso contrário, ficaria com uma péssima impressão desta nossa iguaria...

E o tempo é um fator tão importante. Tal como não há atalhos na demolha do bacalhau, também não há atalhos na relação que se estabelece entre orientando e orientador, especialmente quando há toda uma língua e cultura de distanciamento. Apresento, de seguida, algumas ideias em que me sustento.

Parece ser consensual que são necessários vários anos para aprender (dominar?) um novo idioma. Por isso, é importante manter em mente que estudantes de origem internacional, com o português como língua estrangeira, sentem dificuldades acrescidas em relação aos estudantes cuja língua materna é o português. Ou seja, precisam de mais tempo para realizar o esforço cognitivo extra que as comunicações em língua estrangeira exigem. Um pouco óbvio, certo? Mas, quando estamos concentrados no conteúdo científico-metodológico de uma discussão académica, é fácil perdermos de vista esse aspeto e começarmos, por exemplo, a falar a um ritmo exageradamente rápido, o que certamente dificultará a compreensão



Margarida M. Marques é investigadora equiparada a auxiliar no CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro nas áreas de i) inovação na Educação Científica: aprendizagem baseada em jogos digitais integrando dispositivos móveis e realidade aumentada; ii) literacia científica (e.g., literacia climática); e iii) desenvolvimento profissional de professores. É co-coordenadora do projeto EduCITY (<https://educity.web.ua.pt/>) e membro de projetos de investigação nacionais e internacionais.

do interlocutor não nativo no idioma em uso. Porém, e tendo experiência de vida em Londres, recorro-me nitidamente de ficar perplexa e frustrada quando conversavam comigo a velocidades que me pareciam vertiginosas. Por isso, quando nas sessões de orientação, começo a notar o estudante bastante silencioso, sem reagir ao que estávamos a “discutir” (afinal, já assumindo mais contornos de monólogo), começo a suspeitar que será, portanto, um bom momento para introduzir alguma redundância e recapitulações das principais ideias, a um ritmo mais pausado, com o intuito de facilitar a interpretação do meu interlocutor.

No mesmo sentido, da comunicação efetiva orientador-orientando, é importante considerar ainda a especificidade da linguagem e vocabulário que se usam no meio acadêmico. Ok, não se trata de uma questão exclusiva à supervisão de estudantes internacionais, mas desta especificidade emerge um dilema, que me parece ser mais acentuado nestes casos: devo recorrer à linguagem acadêmica, na linha do *business as usual* e mantendo o rigor científico ou devo usar uma linguagem mais simples, logo mais acessível ao estudante? Não tenho uma resposta definitiva, mas frequentemente dou por mim a rejeitar ambas as opções. O uso de linguagem simplista e acessível, a meu ver, não é aceitável pela falta de rigor que acarreta e por limitar o estudante na sua enculturação e integração na comunidade científica. Porém, o uso exclusivo de linguagem acadêmica constitui claramente uma barreira ao desenvolvimento do estudante, por dificultar o seu processo de interpretação, de estabelecimento de significados e de reconhecimento de articulações entre conceitos científicos. Daqui nasce a necessidade de uma “tradução”, ou seja, de uma negociação de significados mediante o contraste do entendimento do estudante com o entendimento da orientadora e, inclusive, com o entendimento explicitado na literatura da especialidade. Também este processo requer tempo (e esforço!), de ambas as partes, para que cheguemos a uma base de entendimento comum e possamos efetivamente comunicar academicamente. Esta enculturação acadêmica (chamemos-lhe assim) é morosa, frustrando as expectativas de alguns estudantes de o fazerem de um dia para o outro...

Importa agora refletir um pouco sobre o sentido oposto da comunicação em contexto de supervisão: a que se processa do estudante para o orientador. Naturalmente, no meu dia a dia uso o português; mas existem algumas situações em que me respondem em castelhano, em “portunhol” ou num português com sotaque. Aqui, de alguma forma, invertem-se os papéis. É neste momento que sinto ser eu quem necessita de tempo (e de um ritmo pausado do discurso) para decifrar o que me dizem. Surgem, então, equívocos e pedidos de explicação mais detalhada da ideia em causa, com o intuito de averiguar a correção da minha interpretação e, portanto, decidir como reagir e aconselhar. Faço-o com toda a espontaneidade, mas, em retrospectiva, reconheço que as frequentes interrupções

para pedir clarificações podem gerar receios e, eventualmente, vergonhas em quem se sente de alguma forma exposto por não comunicar no “idioma expectável” em território português. Pelo descrito, penso que este tipo de situações poderá ter implicações ao nível da confiança. E este é um conceito que convém explorar um pouco.

O estabelecimento de uma relação de confiança é, precisamente, um dos aspetos com que me preocupo nos contactos iniciais com meus orientandos e que, mais uma vez (já se adivinha...), requer tempo. No fundo, a relação de supervisão é uma relação de proximidade, que se torna mais difícil quando é marcada pelo medo de errar ou mesmo de ser julgado/avaliado de forma menos positiva. Eu procuro ajudar a desconstruir esse tipo de ideias (sentimentos?); afinal, “herrar é humano”! E o erro tem um papel essencial na aprendizagem. No entanto, tenho-me deparado com uma certa cultura instalada, uma cultura onde errar é algo a evitar, e da qual eu própria participei quando estava na mesma situação. Portanto, não basta afirmar que o espaço de supervisão é um espaço seguro; é preciso demonstrar, em todos os contactos com os estudantes, que não é expectativa do orientador que os estudantes descubram sozinhos como conduzir uma investigação em educação. É claro que se espera do estudante uma capacidade crescente de autonomia e de responsabilização pelo trabalho em desenvolvimento, mas a relação de orientando-orientador justifica-se precisamente por constituir, no seu cerne, uma facilitação da enculturação numa prática (mais ou menos) nova para o orientando. Caso contrário, o envolvimento da figura do orientador na formação do estudante deixa de fazer sentido.

Mas como facilitar a integração do estudante internacional na nossa tradição académica? Provavelmente haverá tantas respostas a esta questão como estudantes internacionais. Cada um deles traz consigo uma riqueza que vai muito mais além de um idioma ou cultura. Cabe ao orientador reconhecer esse valor e procurar potenciá-lo durante a orientação do estudante rumo ao (re)conhecimento, exploração e decisão sobre a adoção (ou eventualmente, não adoção) das práticas em particular em que o estamos a iniciar e que incorporam toda uma cultura académica local. Ele possui um modo de estar e de perspetivar as diferentes situações, formas de atuar, etc., que nos podem apoiar na reflexão e questionamento dos pressupostos das nossas próprias práticas instaladas.

Finalmente, parece-me que terei evidenciado, neste pequeno texto, que não há atalhos no desenvolvimento de uma relação de supervisão saudável e efetiva. Porém, poderemos questionar-nos quanto tempo demora até se conseguir estabelecer tal relação. O que a minha experiência de orientação (e alguma literatura da especialidade) me tem revelado é que o tempo de desenvolvimento de uma relação de supervisão efetiva é variável, ou seja, depende de diferentes fatores, como o conhecimento

prévio entre orientando e orientador, suas personalidades e formas de trabalho, crenças e expectativas relativamente ao processo supervisivo, entre outros. Porém, possivelmente, para se conseguir alcançar uma relação de supervisão produtiva, demorará mais do que os tais dois ou três dias necessários à demolha do bacalhau...

POSFÁCIO

Luís Sebastião

Há algo de irresistível na leitura de escritos testemunhais e esse é o primeiro encanto deste livro. Doutorandos e supervisores de doutoramento contam-nos, na primeira pessoa, enquanto nativos de outros países a estudar em Portugal, ou com eles a trabalhar, as suas vivências num mundo plural, multilingue e, por essa via, multicultural. E as afirmações na primeira pessoa não são contraditáveis: eu vi, eu senti, aconteceu-me, são, nesse sentido, sempre proposições verdadeiras. Há, pois, que tomar por boas as histórias que nos contam. E, como acontece sempre que partilhamos histórias, empatizamos com os seus autores, alegramo-nos com os seus sucessos e sofremos com as suas dificuldades, como é próprio dos humanos que vivem juntos.

Algumas das histórias questionam-nos, a nós portugueses, e desinstalam-nos. Lembram-nos (lembra-me) que, firmemente instalados “*em casa*”, falamos e agimos, mesmo sem intenção de o fazer, a partir de uma posição que experienciamos como normativa. Somos nós quem diz as coisas certas, da maneira certa e, em consequência, a nossa ciência é “a verdadeira” e a nossa visão do mundo a mais adequada. Este facto, ainda que “natural”, torna-se particularmente gravoso quando estamos de algum modo investidos de autoridade. De autoridade académica, neste caso. Por isso, este livro assume particular relevância, na medida em que, em certa medida, denuncia essa situação e nos ilustra, na multiplicidade das experiências vividas, sobretudo nas bem-sucedidas, como pode ser superada.

Acresce o facto de que praticamente todos os participantes narram episódios em que as línguas e as culturas “entre as quais”, para roubar o título ao livro, esses episódios ocorreram eram, num olhar superficial, a mesma língua e a mesma matriz cultural: a língua portuguesa, nas suas múltiplas variações, e a cultura que essa língua diz. Nessas circunstâncias, acresce à “estranheza” das línguas e das culturas a ilusão da sua identidade, fonte de equívocos, às vezes cómicos outras vezes trágicos, mas sempre dramáticos.

Ao escolher as línguas e as culturas, na sua diversidade, para refletir sobre os contextos e os processos de formação doutoral dos estudantes estrangeiros em Portugal, este livro cria o ensejo para uma reflexão mais profunda em torno da natureza e das finalidades da formação avançada nas universidades e, sobretudo, do seu papel crucial no jogo de tensões entre a construção de uma cultura cosmopolita e a preservação das identidades culturais dos sujeitos. Esta questão tem ainda particular relevância porque no caso em apreço se trata da produção de conhecimento científico e se há forma de conhecimento resistente ao respeito das diferenças culturais e linguísticas é o conhecimento técnico-científico.

Há um sólido consenso, no mundo académico, em particular no das ciências sociais, de que é nossa missão promover uma cultura cosmopolita, aberta ao mundo e à diferença e que um dos modos mais seguros de o conseguir é promovendo altos índices de mobilidade e internacionalização das instituições. E é também consensual no planeta das universidades, que assim conseguiremos construir um mundo justo, equânime e em paz. Com esse intuito, divulgamos os nossos programas no exterior e disputamos a preferência dos estudantes internacionais. A nossa convicção é a de que se multiplicarmos a diversidade, empoderarmos os interlocutores e formos suficientemente flexíveis e diferenciados nos métodos de trabalho e nos processos de avaliação, veremos florescer essa cultura cosmopolita.

A pergunta que gostaria, no entanto, de aqui deixar, como acicate para futuros debates e publicações, é a de saber se, em vez de uma cultura cosmopolita, diversa, inclusiva e plural, não estaremos a promover uma cultura monolítica, uniforme e global. Se não estaremos, na verdade, a cilindrar a diferença e a promover um pensamento único. Débil, como diria Vattimo, ou líquido, como diria Bauman, mas único. Esse pensamento único tende a ser servido, aliás, por uma língua única, hoje um inglês técnico, de léxico pobre e funcional, como na idade média o foi o latim nas universidades, ou em alguns grupos socioculturais o tenta ser o esperanto.

Num livro muito interessante de 2017, com o título *The road to somewhere*, David Goodhart propõe um esquema conceptual, para dar conta da progressiva fissura que se vê progredir nas sociedades ocidentais, a partir da distinção entre os *somewheres* e os *anywheres*. Os primeiros, maioritários nas sociedades, correspondem às pessoas que se mantêm enraizadas em algum lugar, ligadas à sua terra, às suas comunidades, a uma certa identidade local. Normalmente, estas pessoas são as menos letradas, constituem as comunidades rurais, as classes trabalhadoras e os pensionistas. Os segundos são os que pertencem a toda a parte. São os que se vêem a si próprios como cidadãos do mundo, agentes críticos de um futuro a construir. São um grupo de gente mais diferenciada, melhor remunerada, pertencente às elites económicas e sociais que, sendo minoritário, domina a agenda mediática e tem mais fácil acesso ao poder.

Na minha perspectiva, este grupo habita uma bolha onde os consumos, materiais e culturais, estão uniformizados e com pouquíssima aderência à realidade. Do ano de 2017, ano em que Goodhart escreveu *The road to somewhere* para cá, a divisão estes dois grupos tem vindo a aprofundar-se. Entre eles surgem tensões e ressentimentos e isso parece estar na raiz da radicalização política a que temos vindo a assistir, com resultados alarmantes, um pouco por toda a parte.

O desafio parece ser, pois, o de construir pontes comunicacionais entre ambos os grupos, de molde a reduzir essas tensões e a promover a capacidade de participação democrática de todos os cidadãos. Precisamos, para isso, de compreender as causas dessa fractura cultural para se tentar remediá-la. E naturalmente que as Universidades são lugares privilegiados para essa construção, na medida em que nelas, em particular nos programas de formação avançada, se preparam pessoas com capacidade crítica, preparados técnica e cientificamente para agirem com competência e, provavelmente, virem a integrar as camadas dirigentes das respectivas sociedades.

Os gregos chamavam mito à explicação da vida através de relatos exemplares e por isso, olharmos atentamente para os mais persistentes mitos da nossa cultura ocidental, permite-nos aceder a chaves de leitura da realidade que podem iluminar a nossa acção. Quero, por isso, concluir este desafio com recurso a dois mitos bíblicos. No capítulo 11 do livro dos Génesis, livro escrito mil anos antes de Cristo, no conhecidíssimo episódio da Torre de Babel, conta-se que em todo o mundo havia um só povo que se servia da mesma língua e das mesmas palavras e que, porque se entendiam todos, se reuniram e começaram a construir uma cidade e uma torre para chegar até aos céus. Ora, Deus, entendendo esse empreendimento como soberba e vendo o poder que uma só língua conferia aos humanos, confundiu-lhes as línguas e eles, desentendidos, deixaram de construir a cidade e dispersaram-se. O segundo relato a que me refiro, foi escrito mil anos depois do primeiro, contado num outro dos livros da Bíblia, que se chama *Actos dos Apóstolos*. Aí se conta que os discípulos de Jesus estavam fechados numa casa, depois da morte de Cristo, quando o Espírito Santo desceu sobre eles e eles começaram a falar de modo que cada um dos que os escutava os ouvia na própria língua.

E que têm estas duas narrativas para nos dizer? Em primeiro lugar, que a compreensão mútua é a chave do sucesso dos nossos entendimentos. Em segundo lugar, que essa compreensão não decorre do facto de falarmos uma única língua, logo, de habitar-mos uma mesma mundividência, mas da possibilidade de cada um falando a sua língua, carreando para a vida comum a especificidade da sua cultura e as suas idiossincrasias, conseguirmos compreendermo-nos mutuamente e, juntos, construirmos uma cidade. E como sabemos, pelo menos desde que Sófocles escreveu

a *Antígona*, já lá vão dois mil e quinhentos anos, construir uma cidade e formular as suas leis é o grande feito da humanidade. Cabe à investigação ajudar-nos a descobrir as melhores estratégias para continuarmos a construção dessa cidade onde todos se possam acolher. É bom que tomemos consciências que todas estas histórias que lemos neste livro são capítulos dessa epopeia.

O CIDTFF é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., UIDB/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>) e UIDP/00194/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDP/00194/2020>)

