

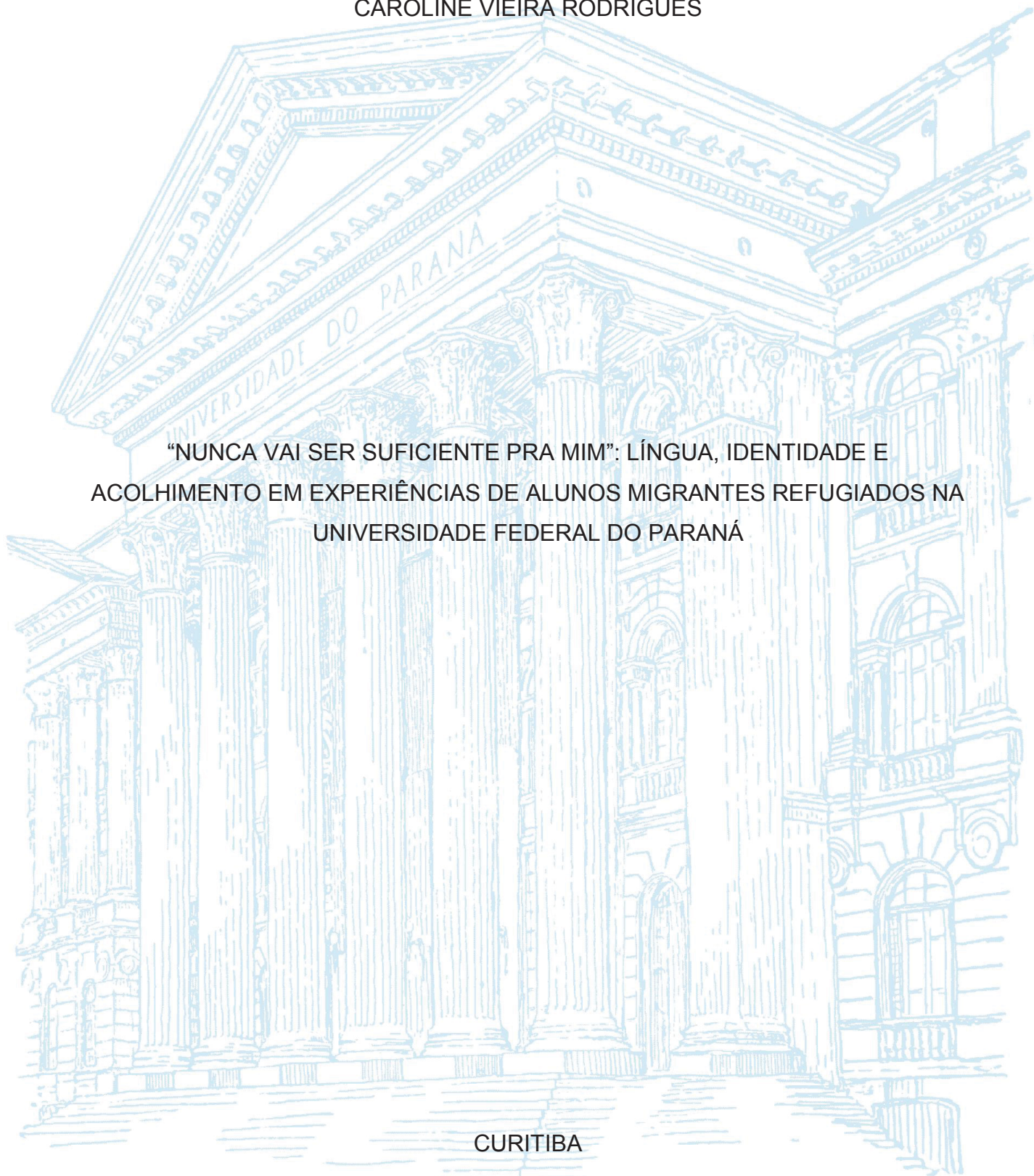
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINE VIEIRA RODRIGUES

“NUNCA VAI SER SUFICIENTE PRA MIM”: LÍNGUA, IDENTIDADE E
ACOLHIMENTO EM EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS MIGRANTES REFUGIADOS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CURITIBA

2019



CAROLINE VIEIRA RODRIGUES

“NUNCA VAI SER SUFICIENTE PRA MIM”: LÍNGUA, IDENTIDADE E
ACOLHIMENTO EM EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS MIGRANTES REFUGIADOS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Rodrigues, Caroline Vieira

"Nunca vai ser suficiente pra mim" língua, identidade e acolhimento em
experiência de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do
Paraná. / Caroline Vieira Rodrigues. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

1. Estudantes – Migrantes – Curitiba (PR). 2. Estudantes - Refugiados
- Curitiba (PR). 3. Língua - Cultura. 4. Estudantes – Identidade.
5. Acolhimento – Universidade Federal do Paraná. I. Figueiredo, Eduardo
Henrique Diniz de, 1980 -. II. Título.

CDD – 418



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

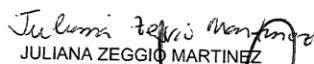
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAROLINE VIEIRA RODRIGUES** intitulada: **"Nunca vai ser suficiente pra mim": Língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná.**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Dezembro de 2019.



EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTÓS BRAHIM
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Às identidades migrantes e sua força de reinvenção e recomeço em tempos de crise.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Iracema e Sérgio, pelo incentivo e todo apoio em minha trajetória acadêmica e profissional, mesmo quando eu decidi sair lá de Jacupiranga em busca dos meus sonhos aos 17 anos.

A Marcelo e Gus, pela força diária, amor, paciência e compreensão em todos os dias de nossa vida como família.

Ao meu orientador, professor Eduardo, por ter aceitado orientar esta dissertação, pela paciência e direcionamento durante o processo.

Aos participantes desta pesquisa, pela generosidade de compartilharem comigo suas trajetórias.

A Zuleica, minha maior incentivadora acadêmica, que me acompanha pacientemente e com muita dedicação desde que o mestrado era apenas um sonho.

Aos amigos que me foram presenteados pelo PPGL, Aline, Julio Cezar, Renata e Bianca, pelos cafés, conversas, textos e encorajamentos.

Às professoras Adriana Brahim e Juliana Martinez pelas contribuições tão significativas para esta dissertação.

À Universidade Federal do Paraná, por ressignificar minha trajetória, ampliar minha visão de mundo e me permitir repensar meu eu no mundo.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Letras, ao PBMIH, ao Programa Reingresso, a Norma Muller e às professoras Bruna Ruano, Viviane Pereira e Tatyana Friedrich pelo apoio e viabilização deste estudo.

Muito obrigada.

Reorganizarse en el exilio no es, como tantas veces se dice, empezar a contar desde cero, sino desde menos cuarto o menos veinte o menos cien.

M. Benedetti, *Primavera con una esquina rota*

RESUMO

Por conta da crise de conflitos externos que acentua a entrada de migrantes refugiados em nosso país, uma série de leis foram promulgadas visando garantir proteção e direitos aos refugiados na sociedade brasileira. Além das leis nacionais, agências vinculadas à Organização das Nações Unidas têm desenvolvido ações junto às universidades a fim de oportunizar o ingresso de estudantes migrantes nas universidades brasileiras; uma das instituições que compõem esse grupo é a Universidade Federal do Paraná que, além de outras ações de acolhimento, realiza processo seletivo especial para alunos migrantes refugiados. Tendo a universidade paranaense como contexto na busca por compreender as realidades dos sujeitos migrantes refugiados ingressantes na graduação no Brasil, esta dissertação apresenta por objetivo investigar como as práticas sociais de estudantes migrantes refugiados na universidade, no que tange suas experiências linguísticas e universitárias, têm reflexos em suas identidades. O trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada, e tem como arcabouço teórico os estudos de identidade de Block (2007a, 2007b) e investimento Norton Pierce (1995), Norton & Mckinney (2011), entre outros, assim como os estudos que discutem a inserção de alunos migrantes no Ensino Superior, como Holmes *et al.*(2012), Kanno & Varghese (2010) e Morrice (2013). A metodologia utilizada é qualitativa e de cunho etnográfico e, para tal, foram utilizadas como procedimento de geração de dados diários de campos, relatos informais e entrevistas semiestruturadas. Os participantes desta pesquisa compõem 2 grupos de alunos - 5 estudantes migrantes e 7 estudantes brasileiros - matriculados em diferentes cursos de graduação da UFPR e envolvidos no processo de geração de dados quando estavam em seu primeiro período acadêmico na instituição durante primeiro semestre de 2018. A partir dos relatos individuais dos alunos migrantes busquei discutir como cada sujeito se percebe e se ressignifica identitariamente no ambiente universitário a partir de suas experiências e trajetórias de vida, dados triangulados com os relatos dos estudantes brasileiros. Os dados gerados para este trabalho são discutidos e analisados a fim de responder à pergunta de pesquisa que busca compreender os fatores relacionados com as autopercepções dos alunos migrantes refugiados sobre suas identidades.

Palavras-chave: Acolhimento; Identidade; Língua; Migração; Refúgio

ABSTRACT

Because of external crises and conflicts that accentuate the arrival of migrant refugees, a set of laws have been created to guarantee protection and rights to refugees in Brazilian society. In addition to national laws, agencies linked to the United Nations have developed actions with universities in order to provide opportunities to approve migrant students in Brazilian universities; one of the institutions part of this group is Universidade Federal do Paraná (UFPR), which, in addition to host actions, conducts special selection processes for refugee students. The University of Paraná is the context of investigation for this work in order to understand refugee undergraduate students' realities in Brazil. In particular, this study aims to investigate how social practices of 5 refugee students in the University, regarding their linguistic and educational experiences, affect their identities. This research contributes to the field of Applied Linguistics, as it draws from identity (BLOCK, 2007a, 2007b), investment (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON; MCKINNEY, 2011), and others, and migrant students in Higher Education (HOLMES *et al.*, 2012; KANNO; VARGHESE, 2010; MORRICE, 2013). The methodology used is qualitative and ethnographic; we used different instruments, such as journal writing, informal reports and semi-structured interviews. There were 2 groups of students - 5 refugee students and 7 Brazilian students - enrolled in different undergraduate courses at UFPR in their first academic period, during the first semester of 2018. From the data I tried to discuss how each person identifies him or herself and his or her identity in the university based on their experiences and life trajectories. The generated data are discussed and analyzed in order to answer the research questions that seek to understand the factors related to the self-perceptions of refugee students and their identities.

Key-words: Host; Identity; Language; Migration; Refuge

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de matrículas em cursos de graduação segundo o país de origem do estudante estrangeiro (2017)	48
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CELIN – Centro de Línguas e Interculturalidade
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR
CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados
COPAP - Coordenação de Políticas de Acesso e Permanência
CSVM - Cátedra Sérgio Vieira de Mello
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA – Linguística Aplicada
NC - Núcleo de Concursos
ONU - Organização das Nações Unidas
PLA – Português como Língua Adicional
PMUB - Programa Universidade Brasileira e Política Migratória
PBMIH - Português Brasileiro para Migração Humanitária
PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação
UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 IDENTIDADES MIGRANTES EM LINGUÍSTICA APLICADA	13
1.2 O CENÁRIO DE MIGRAÇÃO E REFÚGIO NO BRASIL.....	16
1.3 CONTEXTUALIZANDO A INSERÇÃO DE ALUNOS MIGRANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	19
1.5 JUSTIFICATIVA.....	22
1.6 OBJETIVOS.....	23
1.7 PERGUNTAS DE PESQUISA	23
1.8 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	24
2. REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1 LÍNGUA, CULTURA E SUJEITO	27
2.1.1 O viés estruturalista da Linguística na Modernidade	27
2.1.2 O entendimento de língua como discurso na Pós-modernidade	30
2.1.3 A noção de língua como recurso e a perspectiva translíngue	34
2.2 LÍNGUA E IDENTIDADE	40
2.2.1 Identidades, hibridismo e ambivalência	40
2.2.2 Identidades, comunidades imaginadas e investimento.....	43
2.3 EDUCAÇÃO PARA MIGRANTES.....	47
3. METODOLOGIA	53
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	53
3.2 CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
3.2.1 Grupo 1 – Estudantes migrantes refugiados.....	54
3.2.2 Grupo 2 – Estudantes brasileiros.....	57
3.3 GERAÇÃO DE DADOS	58
3.4 ANÁLISE DE DADOS	60
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	62
4.1 ANGELINA.....	62
4.1.1 “Você é só um refugiado a mais”	68
4.2 JEAN.....	71
4.2.1 “Sou um corpo estranho no conjunto”	77

4.3 MICHEL	80
4.3.1 “Tem que estudar, não dormir [...], é a única opção”	87
4.4 OLIVER.....	90
4.4.1 “Aqui não é tão fácil pra estrangeiros”	95
4.5 KELVIN	97
4.5.1 “Nunca vai ser suficiente pra mim porque a língua não é minha”	102
4.6 “TEM QUE SABER QUE ELES TÃO ALI” - PERCEPÇÕES DOS ALUNOS BRASILEIROS	104
4.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS.....	127
ANEXO 1	127
ANEXO 2	128
ANEXO 3	129
ANEXO 4	130
ANEXO 5	131
APÊNDICE 1	133
APÊNDICE 2	134

1 INTRODUÇÃO

No final de 2018, quando uma amiga do Programa de Pós-graduação me apresentou ao projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tive a oportunidade de conhecer as políticas propostas pela UFPR para acolhimento de migrantes refugiados em cursos de graduação¹. No início de 2018, quando o PBMIH abriu edital para seleção de voluntários, fui aprovada na seletiva e iniciei minha atuação como professora voluntária de português para migrantes aos sábados na UFPR, projeto no qual sigo envolvida. Ao ingressar no programa, pude participar, por um semestre, também como monitora voluntária da disciplina Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, ofertada pelo PBMIH.

A disciplina ofertada a alunos migrantes que ingressam em cursos de graduação por meio do Programa de Reingresso — processo de seleção especial para sujeitos em situação de refúgio² — tem como foco a integração dos novos alunos à universidade e seu envolvimento em práticas de letramento acadêmico para que possam estar preparados para desenvolverem suas atividades discentes. O que mais me chamou atenção nesse período em que fiz parte do grupo como monitora foram os relatos das experiências dos alunos na universidade, a partir dos quais pude perceber que a integração de alunos migrantes refugiados no Ensino Superior perpassa por desafios raciais, sociais, laborais e financeiros, não apenas linguísticos como antes eu acreditava.

Estar na sala de aula da graduação como monitora de alunos migrantes refugiados me provocou a ponto de mudar minha pesquisa de mestrado originalmente proposta³. Decidi então desenvolver este estudo no contexto universitário, pois me dei conta de que os muitos questionamentos sobre identidades de falantes multilíngues, surgidos após meu período como professora voluntária de língua inglesa na África do

¹ As políticas de acolhimento da UFPR serão apresentadas de maneira mais detalhada na seção 1.3.

² Discutido mais detalhadamente na seção 1.3.

³Intitulada “Letramentos no Multilinguismo: implicações para (re)construção de biografias linguísticas” a ser desenvolvida na escola de educação básica onde pude atuar como professora voluntária, na cidade de Cape Town, África do Sul.

Sul, eram questões ainda mais urgentes em contexto de acolhimento e conflito identitário na universidade brasileira.

É a partir das reflexões providas dos relatos dos alunos que proponho, nesta pesquisa, olhar para as práticas sociais de 5 alunos migrantes refugiados e como suas experiências universitárias e linguísticas têm reflexos em suas identidades. Para este estudo interpretativista de cunho etnográfico, acompanhei 5 estudantes aprovados pelo Programa de Reingresso e matriculados em diferentes cursos de graduação da UFPR no primeiro semestre de 2018. Esses alunos foram envolvidos no processo de geração de dados quando estavam em seu primeiro período acadêmico na instituição durante primeiro semestre de 2018. Seus relatos compõem as narrativas apresentadas e discutidas no capítulo 4 deste trabalho. Também são participantes desta pesquisa 7 alunos brasileiros, colegas de classe dos alunos migrantes em seus cursos de graduação, que foram entrevistados a fim de compreender as relações entre brasileiros e migrantes na universidade com base em suas experiências linguísticas e universitárias compartilhadas.

Por compreender que essas discussões podem ser vistas por diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas, inicio este primeiro capítulo apresentando minha opção por olhar para essas realidades a partir de estudos na área de Linguística Aplicada. Em seguida, apresento o contexto brasileiro de acolhimento de migração e refúgio e as políticas de acolhimento de alunos migrantes e refugiados nas universidades brasileiras, com ênfase na UFPR, que configura o contexto deste estudo.

É importante salientar que a partir da concepção de língua como recurso que rege este trabalho⁴, opto por não fazer uso de itálico para destacar palavras estrangeiras, pois considero que os termos aqui utilizados fazem parte do meu repertório linguístico. Entretanto, decidi traduzir as citações em língua inglesa em respeito ao repertório linguístico dos meus possíveis leitores.

1.1 IDENTIDADES MIGRANTES EM LINGUÍSTICA APLICADA

⁴ Conforme discussão feita por Canagarajah (2013) e García & Wei (2014) sobre práticas translíngues que ultrapassam limites definidos entre um idioma e outro, concebo neste trabalho língua como recurso – conceito a ser discutido mais amplamente no capítulo 2.

A Linguística Aplicada (LA) tem se consolidado como um campo de estudos implicado com questões sociais em que a linguagem ocupa papel de destaque. Diferente da aplicação de construtos teóricos da Linguística, a área da LA assume como compromisso a busca por “compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas (pessoas) experienciam” (MOITA LOPES, 2006, p. 21), o que evidencia sua percepção das subjetividades como (re)construídas no discurso e das práticas linguísticas como ações sociais, históricas e políticas.

De acordo com Pennycook (1998, 2001), a LA adota uma postura crítica ao romper com pressupostos teóricos e epistemológicos da visão positivista de linguagem e ciência, questionando estruturas culturais e sociais hegemônicas ao voltar o olhar para práticas sociais consideradas marginalizadas. Para dar conta desse cenário complexo, a área passou a se caracterizar como um campo de estudo transdisciplinar (SIGNORINI & CAVALCANTI, 1998), indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), ou antidisciplinar e transgressivo (PENNYCOOK, 2006), a partir de reformulações teórico-metodológicas, entre elas a contribuição de outras áreas de conhecimento. Dessa forma, a LA assume um “caráter descentrado e pluricêntrico (...) como um campo de conhecimento sobre a linguagem em uso e seu papel central na experiência humana em sociedade” (MOTA-ROTH, SELBACH & FLORÊNCIO, 2016, p. 18).

Nessa área engajada em problemas políticos e sociais relacionados à linguagem, estudos sobre identidades migrantes e suas experiências educacionais ganham destaque nos trabalhos de Holmes et al (2012); Kanno & Cromley (2013); Kanno & Varghese, (2010), entre outros autores que serão explorados no capítulo 2. Tais estudos, desenvolvidos a partir do acompanhamento de alunos migrantes ingressantes em universidades americanas, revelam como os desafios enfrentados pelos estudantes estrangeiros vão além de questões sobre aprendizagem de língua e se devem a outros fatores, como raça, status social e sua condição de migrante.

No Brasil, a partir de breve levantamento que realizei sobre estudos dos últimos cinco anos nos quais constem as palavras-chave “educação; migração; refúgio”, notei que muitos dos trabalhos publicados são das áreas de Direito, Ciências Sociais, Ciências Políticas e Geografia. Apesar de essas diferentes áreas apresentarem de maneira bastante substancial discussões sobre políticas públicas e direitos humanos, pesquisas em LA que problematizem os constantes movimentos migratórios e a hibridação linguística e cultural das salas de aula ainda são incipientes.

Dos estudos em LA a respeito de migração e refúgio, destaco as dissertações de mestrado de Anunciação (2017) e Neves (2018). Com foco nas relações entre poder, língua e identidades, Anunciação (2017) ouviu narrativas de experiências de migrantes refugiados a fim de compreender como sujeitos haitianos e sírios, estudantes de língua portuguesa do PBMIH da UFPR representam sua autonomia/agentividade no contexto social, cultural e político no qual se encontram inseridos. Já Neves (2018), a partir de um estudo de caso no acolhimento de uma aluna migrante refugiada em uma escola de educação básica, destaca como estudantes migrantes falantes de língua materna diferente do português possuem necessidades educacionais específicas.

Outro estudo de grande relevância para a área de educação universitária para migrantes é a tese de doutorado de Ruano (2019), recentemente defendida na UFPR. Intitulada “Programa de Reingresso UFPR – aproveitamento de vagas remanescentes para reinserção acadêmica de migrantes refugiados: ações de acolhimento”, a pesquisa objetivou identificar as necessidades linguísticas e acadêmicas de alunos migrantes refugiados matriculados em cursos de graduação da UFPR por meio do programa de seleção especial – o Programa de Reingresso. A partir dos resultados desse estudo, novas diretrizes para acolhimento linguístico e acadêmico de alunos migrantes refugiados foram formuladas na universidade no ano de 2019⁵; políticas inclusivas que propõem viabilizar não apenas o reingresso, mas a permanência e a conclusão da trajetória acadêmica dos estudantes.

⁵ A partir do ano de 2019, as políticas de ingresso de alunos migrantes em situação de refúgio ou portadores de visto humanitário sofreram modificações significativas. Além do Programa de Reingresso voltado à oferta de vagas remanescentes, os estudos de Ruano (2019) contribuíram para a promulgação da Resolução 63/2018⁵, a partir da qual ficaram asseguradas 10 vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo para concorrência apenas de alunos migrantes refugiados ou com visto humanitário (Art.1). Ademais, ficou aos cuidados da Coordenação de Políticas de Acesso e Permanência (COPAP), da Pró-reitora de Graduação (PROGRAD) e do Núcleo de Concursos (NC), a condução dos processos de seleção para esses alunos (Art.3). A partir dessa nova política, em 13 de janeiro de 2019 ocorreu a primeira prova de processo seletivo especial para seleção de candidatos às vagas suplementares destinadas a migrantes em condição de refúgio ou com visto humanitário, norteadas pelo Edital N° 59/2018 – NC/PROGRAD⁵, lançado em 30 de novembro de 2018. Aos alunos ingressantes, a partir dessa nova resolução, além de matrícula obrigatória no curso de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, oferecida pelo PBMIH, ficou assegurado o acompanhamento durante a graduação de um colega-tutor ou professor-tutor indicado pela coordenação do curso no qual se encontra matriculado.

Partindo desses estudos precedentes em LA, bem como de pesquisas na área de Educação que propõem avaliar os impactos de encontros socioculturais diante da presença de alunos migrantes em escolas de educação básica (MAFFEZZOLLI, 2015⁶; SILVA, 2018⁷), volto meu olhar para estudantes migrantes no Ensino Superior. A partir da premissa de que as relações sociais são imbuídas em relações de poder (BOURDIEU, 1989, 1991; BOURDIEU & PASSERON, 1992)⁸, proponho compreender as implicações das novas relações sociais dos alunos migrantes refugiados para suas identidades em ambiente universitário, como abordarei nas seções a seguir.

1.2 O CENÁRIO DE MIGRAÇÃO E O REFÚGIO NO BRASIL

O Brasil é entendido historicamente como uma nação construída por migrantes, mas os fluxos migratórios apresentam números expressivos também na constituição atual da população de nosso país. Segundo relatório de 2018, produzido pela Organização Internacional para as Migrações, houve um aumento de 20% nos fluxos migratórios para o Brasil entre 2010 e 2015⁹. Esses números crescentes têm relação não apenas a aspectos positivos da atenuação de fronteiras pelo globo, como o trânsito de pessoas por interesses econômicos, avanços tecnológicos, rompimento de barreiras culturais e comerciais. As diásporas que caracterizam a modernidade recente (MOITA LOPES, 2006) estão relacionadas, em grande proporção, a catástrofes naturais ao redor do mundo, conflitos e perseguições por questões étnicas, raciais, sociais, religiosas ou políticas que obrigam milhões de pessoas anualmente a deixarem seus locais de origem em busca de auxílio e refúgio.

Os últimos relatórios emitidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) revelam como a questão do refúgio na atual conjuntura geopolítica gera números alarmantes em todo o mundo. Segundo dados de 2018 do Alto Comissariado das

⁶ Dissertação de mestrado intitulada “Um encontro sociocultural em contexto migratório: os sentidos da diversidade cultural em escola pública de Brusque, Santa Catarina (SC).”

⁷ Dissertação de mestrado intitulada “A inclusão de imigrantes no ensino médio em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon”.

⁸ Compreendo a existência de grupos dominantes que possuem certo capital simbólico (língua, educação, entre outros) disseminado e reproduzido pelas instituições e práticas sociais, que lhes possibilita exercer diminuição de grupos dominados – a essas relações denomino relações de poder.

⁹ Disponível em: https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf, Acesso em 01 de maio de 2019.

Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)¹⁰, mais de 70 milhões de pessoas precisaram deixar seus locais de origem por conta de conflitos, o maior índice de deslocamento forçado registrado pela organização. Desse total, 25,9 milhões são refugiados reconhecidos por órgãos governamentais e 3,5 milhões são solicitantes de reconhecimento da condição de refúgio¹¹.

No Brasil, de acordo com dados da Polícia Federal e do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)¹², havia mais de 11 mil refugiados oficialmente reconhecidos pelos órgãos nacionais no final de 2018; entretanto, sabemos que o número real de refugiados vivendo no país é muito maior, pois, no mesmo ano, 80 mil solicitações de refúgio foram iniciadas, e mais de 161 mil solicitações de reconhecimento da condição de refúgio estavam em trâmite (ANEXO 1 e 2). Do total de processos iniciados em 2018, 7.030 eram solicitações de cidadãos haitianos e 61.681 de venezuelanos (ANEXOS 3 e 4)¹³, dados que refletem o instável cenário social, político e econômico que esses países enfrentam, notoriamente após o terremoto que atingiu o Haiti em 2010 e a crise política e social que assola a Venezuela na última década.

Em nosso país, há certas políticas a fim de regulamentar a entrada e a permanência de sujeitos migrantes e refugiados. Dentre as leis com vigência nacional, Anúncio (2017) destaca o Estatuto do Estrangeiro (Lei n. 6.815/1980)¹⁴, a Lei de Migrações (Lei n.13.445/2017)¹⁵ e o Estatuto de Refugiados do Brasil (Lei n. 9.474/1997)¹⁶. A primeira delas, promulgada na década de 80, proibia o migrante de exercer “atividade de natureza política” no Brasil (Art. 107) e considerava crime, punível com sua expulsão do país, situações de vulnerabilidade social em que o

¹⁰ Agência especializada da ONU voltada para o acolhimento e proteção de refugiados pelo mundo.

¹¹ Disponível em: <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf#_ga=2.83994777.1225343878.1560779393-685702386.1530279534>. Acesso em 26 de julho de 2019

¹² Órgão estatal ligado ao Ministério da Justiça responsável pelas políticas de acolhimento de refugiados em nosso país. Criado em 2007, conta com a participação de representantes dos Ministérios das Relações Exteriores, da Educação, do Trabalho, da Saúde, do Desporto e da Polícia Federal e representantes da ACNUR.

¹³ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf> Acesso em 26 de julho de 2019

¹⁴ O texto da Lei n. 6.815/1980 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm, Acesso em 01 de maio de 2019

¹⁵ O texto da Lei n. 13.445/2017 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm, Acesso em 01 de maio de 2019

¹⁶ O texto da Lei n. 9.474/1997 está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em 01 de maio de 2019

sujeito porventura se encontrasse (Art. 65, “c”). Essa postura punitiva adotada pelo Estatuto revela o pensamento ditatorial que regia o país durante sua aprovação, o que gerou inúmeras críticas de associações de estrangeiros e ONGs (ANUNCIAÇÃO, 2017) e levou a sua substituição, ainda que tardia, em 2017.

A reformulação das políticas de acolhimento de estrangeiros resultou na nova Lei de Migrações (Lei n.13.445/2017), sancionada em 24 de maio de 2017. De acordo com esse novo documento, o migrante reconhecido no Brasil possui direitos civis iguais ao cidadão brasileiro, o que inclui “acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais” (Art. 3, XI), a serviços públicos de saúde, a previdência social, educação pública, serviços bancários, bem como direitos trabalhistas no país (Art. 4). Anúnciação (2017), contudo, ressalta que o Art. 113 §4º dessa lei foi vetado pelo Presidente da República em exercício; o artigo propunha estender a todo migrante em situação de necessidade – como vítimas de tráfico de pessoas e trabalho escravo - a concessão de visto humanitário, hoje concedido apenas a migrantes haitianos, sírios e venezuelanos por conta do quadro agravante natural e político desses países¹⁷.

A regulamentação do acolhimento de refugiados, por sua vez, teve destaque no cenário nacional após a Convenção da ONU de 1951, Relativa ao Estatuto dos Refugiados¹⁸ e do Protocolo de 1967, Relativo ao Estatuto de Refugiados¹⁹. Segundo esses documentos, o termo refugiado se refere a qualquer pessoa que deixe o país onde vive por conta de grave violação aos direitos humanos, conflitos armados, desastres naturais ou perseguições políticas, religiosas, por conta de sua raça, nacionalidade ou grupo social. Aos sujeitos refugiados, a Lei n. 9.474/1997 garante direitos civis (Art. 5) e emissão de documentos de identidades, viagem e carteira de trabalho (Art. 6).

¹⁷ BRASIL. Ministério do Trabalho. Conselho Nacional de Imigração. **Resolução Normativa n. 97**, de 12 de janeiro de 2012. Disponível em: <https://www.refworld.org/pdfid/54e748424.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2019

¹⁸Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 01 de maio de 2019

¹⁹Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967. Acesso em 01 de maio de 2019

Diante da crise de conflitos externos que acentua a entrada de migrantes refugiados em nosso país, outras agências ligadas à ACNUR passaram a se preocupar com a integração, proteção e garantia dos direitos aos refugiados na sociedade brasileira, entre elas a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) - órgão criado em 2004 com nome que homenageia brasileiro funcionário da ONU, morto em 2003 no Iraque, que dedicou grande parte de sua carreira a serviço dos refugiados. A CSVM atua em parceria com o CONARE e universidades brasileiras promovendo uma série de projetos a fim de garantir o acesso aos direitos civis e jurídicos, assegurados por lei aos migrantes refugiados.

Dentre os principais objetivos da CSVM estão a promoção de educação, pesquisa e extensão acadêmica voltada para a população de refúgio. Segundo o último relatório da CSVM, há 22 universidades brasileiras, públicas e privadas, conveniadas, junto às quais a organização promove diversas ações amparadas pela Lei n. 9.474/1997, como revalidação de diplomas e ingresso acadêmico de migrantes refugiados, disciplinas acadêmicas e grupos de pesquisa nas universidades com temas sobre refúgio, além de programas de extensão universitária que ofertam assessoria jurídica, serviços de saúde, apoio psicológico, integração laboral, ensino de língua portuguesa e apoio de permanência no país a migrantes refugiados²⁰. Nesse grupo de universidades conveniadas está a UFPR, que configura o contexto desta pesquisa, como apresentarei a seguir.

1.3 CONTEXTUALIZANDO A INSERÇÃO DE ALUNOS MIGRANTES REFUGIADOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Conveniada à CSVM, a UFPR é uma das 22 instituições brasileiras que desenvolvem políticas voltadas à população refugiada no Brasil em parceria com a ACNUR. A universidade assinou sua parceria com a CSVM em 2013 e possui apoio também do Ministério Público do Trabalho, no Paraná, por meio de convênio assinado em 2015 (GEDIEL; CASAGRANDE & KRAMER, 2016). Neste ano de 2019, conta com um programa interdisciplinar denominado Programa Universidade Brasileira e Política

²⁰ De acordo com o último relatório da CSVM de 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/09/Relatorio-Anual-CSVM_Digital.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2019.

Migratória (PMUB), do qual participam 9 professores e 88 alunos da graduação e pós-graduação (RUANO & CURSINO, 2019) no desenvolvimento de “projetos de ensino, pesquisa e extensão em diferentes setores da UFPR, nos cursos de Letras, Direito, Psicologia, Sociologia e Ciências da Computação” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 18). Recentemente o curso de Jornalismo também iniciou participação junto ao PMUB, contribuindo com transmissões de rádio e produção de jornal sobre o Haiti (RUANO & CURSINO, 2019).

Para esta pesquisa, é importante mencionar que faz parte do PMUB o projeto de extensão PBMH, iniciado em 2013, que conta com “professores voluntários com formação em ou acadêmicos de Letras que ensinam PLA²¹ para migrantes e refugiados, sobretudo haitianos e sírios” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 18) e, mais recentemente, venezuelanos que têm chegado em grande número nos últimos anos à cidade de Curitiba.

Desde o início do programa, o PMUB propõe desenvolver políticas voltadas ao ingresso de alunos migrantes refugiados no ensino universitário (GEDIEL; CASAGRANDE & KRAMER, 2016). Diante desse objetivo, foi regulamentado, por meio da promulgação da Resolução 13/2014²² pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR (CEPE), o Programa de Reingresso - que garante acesso facilitado ao Ensino Superior de migrantes refugiados ou portadores de visto humanitário, regularmente admitidos no Brasil, que tenham iniciado um curso superior em alguma instituição de ensino estrangeira.

A resolução propõe que o processo de seleção especial do Programa de Reingresso ocorra por meio de análise de documentação acadêmica, dessa forma os alunos migrantes podem ingressar em cursos de graduação com as mesmas características dos cursos que iniciaram anteriormente no exterior (Art. 1). Ao participante do processo seletivo especial é solicitado o envio de documentação acadêmica de seu antigo curso ou comprovação de ingresso por meio de atestado fornecido pelo CONARE, em português, espanhol, francês ou inglês (Art. 1, §3º). Sua

²¹ No trabalho de Anunciação (2017), o termo Português como Língua Adicional é adotado a partir de discussões de Schlatter & Garcez (2009), que defendem que línguas adicionais representam acréscimos a repertórios linguísticos variados dos aprendizes.

²² Texto da Resolução 13/2014 disponível em: http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_cepe_09072014-902.pdf. Acesso em 02 de maio de 2019.

aprovação na UFPR é realizada mediante a análise dos documentos enviados. A resolução assegura também a inclusão imediata e gratuita do novo aluno ao Curso de Português para Estrangeiros oferecido pelo Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da UFPR (Art. 10) e matrícula obrigatória do aluno migrante em uma disciplina específica para aprovados pelo Programa de Reingresso, na qual receberá apoio²³ de docentes e discentes da UFPR em seu primeiro semestre na UFPR, tendo em vista que o estudante poderá não ser fluente na língua portuguesa em sua fase de adaptação na universidade (Art. 8, §1).

Essas iniciativas visam, sobretudo, desconstruir a ideia corrente nas esferas educacionais e profissionais, nas quais o estrangeiro é visto como alguém sem passado, sem conhecimento ou habilidades, por não ser portador de documentação específica validada por autoridades consulares. Atente-se que tal documentação, na maioria das vezes, é extremamente difícil de ser obtida, em virtude dos próprios motivos da imigração. A legislação se apresenta, neste caso, como um obstáculo à reconstrução da vida estudantil e profissional de refugiados e migrantes. (GEDIEL; CASAGRANDE & KRAMER 2016, p.26)

Segundo dados fornecidos pela universidade, no primeiro semestre de 2018²⁴, 13 alunos de diferentes nacionalidades em situação de refúgio ou portadores de visto humanitário iniciaram seus estudos na UFPR aprovados pelo Programa de Reingresso. Entre os cursos selecionados estão Agronomia, Ciências Biológicas, Engenharia Química, Engenharia Civil, Geografia, Medicina Veterinária e Odontologia.

É nesse cenário que esta pesquisa se configura. É para a realidade universitária de acolhimento que aproximo o olhar a fim de compreender como se ressignificam as identidades migrantes, seus repertórios linguísticos e culturais a partir de suas novas relações sociais em seus cursos de graduação, tendo em vista que suas autopercepções do senso de si são reconfiguradas por suas novas realidades e relações no meio acadêmico.

O campo desta pesquisa corresponde à Universidade Federal do Paraná, campus Reitoria, na cidade de Curitiba. A pesquisa interpretativista de cunho etnográfico ocorreu, inicialmente, com observação participativa, durante um semestre,

²³Disciplina intitulada Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos que ocorre no primeiro semestre de ingresso do aluno na instituição.

²⁴ A base de dados do sistema universitário não forneceu um histórico de matrículas, apenas as efetivadas no ano vigente do início da pesquisa.

das aulas da disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos - ofertada exclusivamente a alunos migrantes refugiados aprovados pelo Programa de Reingresso da UFPR. A partir do período de observação, compus um diário de campo com os relatos dos alunos sobre suas vivências na universidade, relatos esses que foram a base para as entrevistas individuais com os alunos migrantes e grupos focais com os alunos brasileiros após o período de observação.

1.4 JUSTIFICATIVA

A pesquisa aqui descrita se justifica pela necessidade de refletir criticamente sobre a abertura das universidades brasileiras a estudantes refugiados. Apesar de políticas afirmativas que visam facilitar a entrada desse público no Ensino Superior, seu desempenho durante a graduação está alicerçado na abertura e preparo do meio universitário para acolhimento de sua bagagem linguística, cultural e identitária trazida para a comunidade acadêmica.

Discussões acerca do ensino universitário para migrantes, articuladas por Holmes et al. (2012), Kanno & Varghese (2010) e Morrice (2013), dentre outros pesquisadores²⁵, revelam que não apenas a proficiência linguística na língua alvo afeta a trajetória de alunos estrangeiros no Ensino Superior, mas o status social coloca esses estudantes diante de outros desafios, os quais precisam ser compreendidos através de uma visão holística que considere sua situação de refúgio, as diferentes facetas de suas identidades e as relações sociais nas quais se engajam dentro e fora do âmbito universitário. A partir desses pressupostos, tendo em vista o propósito crítico da LA de olhar para práticas sociais consideradas marginalizadas (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK 1998, 2001), compreendo a necessidade de olhar para as experiências de sujeitos migrantes refugiados e observar os impactos de suas novas relações sociais para suas identidades.

Embora os sujeitos migrantes dessa pesquisa sejam classificados em uma mesma categoria - estudantes estrangeiros com visto de refúgio, matriculados em disciplina de apoio em língua portuguesa que recebem, em sua maioria, bolsa-auxílio para se manterem em Curitiba enquanto são alunos da UFPR -, as

²⁵ Ver seção 2.3 deste estudo.

ressignificações identitárias desencadeadas por processos sociais, diásporas e conflitos vividos por esses alunos delineiam de maneira singular suas identidades. A relevância deste trabalho advém da necessidade de compreender as identidades migrantes como individuais a fim de refletir sobre como políticas que garantem a inserção desse público no Ensino Superior podem assegurar, da mesma maneira, condições adequadas para o desenvolvimento de suas trajetórias pessoais e acadêmicas.

Ainda por esse viés, ressalto que a democratização do Ensino Superior exige rompimento com conceitos epistemológicos tradicionais e novas formas de construção de conhecimento. Mesmo diante de políticas afirmativas que garantem a entrada de um alunado cada vez mais heterogêneo nas instituições, há necessidade de estudos que investiguem se/como a educação age para a manutenção e valorização da diversidade linguística, cultural, racial, religiosa e ideológica presente nas universidades.

1.5 OBJETIVOS

Esta dissertação tem por objetivo investigar como práticas sociais de 5 estudantes migrantes refugiados na UFPR, no que tange suas experiências linguísticas e universitárias, têm reflexos em suas identidades.

Apresento como objetivos específicos:

- a) Propor uma leitura das percepções dos alunos migrantes refugiados, participantes da pesquisa, acerca de suas relações sociais no Brasil e, em especial, na universidade;
- b) Analisar as percepções dos 5 estudantes refugiados sobre suas próprias identidades a partir de experiências acadêmicas e linguísticas na instituição;
- c) Compreender que fatores estão relacionados às autopercepções dos 5 alunos migrantes participantes com base em relatos de 7 de seus colegas de classe brasileiros sobre experiências compartilhadas na UFPR.

1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA

Considerando os objetivos expostos na seção anterior, busco, na análise de dados, responder às seguintes perguntas:

1. Que fatores estão relacionados com as autopercepções dos alunos participantes migrantes refugiados sobre suas identidades?

2. Como acontecem as reconfigurações das identidades dos participantes migrantes diante da dinâmica de valores simbólicos atribuídos aos sujeitos na comunidade acadêmica?

3. Como as identidades migrantes dos participantes e suas práticas sociais e linguísticas são percebidas por alguns de seus colegas na UFPR, contexto desta pesquisa?

1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos. Neste primeiro capítulo, discuto a contextualização desta pesquisa e sua inserção na área de Linguística Aplicada. Em seguida, apresento um breve histórico de políticas nacionais de acolhimento de migrantes e dados sobre os fluxos migratórios em nosso país e no mundo. Destaco também o contexto desta pesquisa, a UFPR, suas políticas de seleção de alunos migrantes refugiados em cursos de graduação. Encerro este capítulo introdutório explorando a justificativa, os objetivos deste estudo, as perguntas que norteiam esta pesquisa e sua organização.

No Capítulo 2, é apresentado o referencial teórico que norteia a análise dos dados desta pesquisa. Início apresentando reflexões sobre como a Modernidade e a Pós-modernidade, duas tradições de pensamento científico-cultural, são pautadas em diferentes aspectos de natureza epistemológica que caracterizam conceitos como sujeito, cultura e língua de diferentes maneiras (JORDÃO, 2006; MASTRELLA, 2010; SANTOS, 1999; SANTOS & MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016; SILVA, 2010). A partir dessas noções, evidencio como o conceito de identidades, proposto a partir do pensamento pós-moderno, se relaciona às práticas discursivas híbridas dos sujeitos, visando compreender como as relações sociais e o jogo de relações de poder ressignificam língua e identidade (BLOCK 2007a, 2007b, DARVIN & NORTON, 2014, 2014B; KANNO & NORTON, 2003; NORTON & MCKINNEY, 2011). Na terceira seção desse capítulo, discuto a integração e posicionamento de identidades migrantes em contexto universitário, dando ênfase ao fato de que o acolhimento linguístico é apenas um viés da integração desses alunos em meio acadêmico. Destaco que a garantia de acesso ao Ensino Superior perpassa pela compreensão

holística das identidades e relações entre os sujeitos (HOLMES ET AL., 2012; KANNO & VARGHESE, 2010; MORRICE, 2013). Essas discussões formarão a base teórica que subsidiará a análise de dados, apresentada no capítulo 4 deste trabalho.

No Capítulo 3, apresento a metodologia utilizada para a produção desta pesquisa. Início com a retomada dos objetivos e suas perguntas norteadoras para explicar os pressupostos metodológicos que constituem esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Em seguida, apresento brevemente os participantes desta pesquisa e descrevo a geração dos dados aqui apresentados. No Capítulo 4, retomo as perguntas de pesquisa para desenvolver a análise de conteúdo considerando as narrativas dos participantes e os temas relatados acerca de suas experiências linguísticas e universitárias. Por fim, concluirei este trabalho com algumas considerações e indicações para pesquisas futuras no capítulo 5.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Com base na perspectiva bourdieusiana, neste capítulo apresento o referencial teórico que norteia a análise de dados deste estudo. Busco discutir como práticas sociais e institucionais acabam por refletir relações de poder existentes (BOURDIEU, 1989, 1991; BOURDIEU & PASSERON 1992). Ressalto que relações de poder são aqui compreendidas a partir da existência de grupos sociais que detêm certo capital simbólico – como língua, educação e afiliações sociais – valorizado e reproduzido perante outros modos de capital. Essa relação de superioridade gera diminuição e marginalização de outros grupos que não possuem domínio ou acesso a esse capital simbólico dominante.

A primeira seção inicia com considerações sobre como as tradições de pensamento científico-cultural da Modernidade e Pós-modernidade se configuram por diferentes aspectos de natureza epistemológica, gerando distintas caracterizações de conceitos como sujeito, cultura e língua (JORDÃO, 2006; MASTRELLA, 2010; SANTOS, 1999; SANTOS & MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016; SILVA, 2010). Apesar da ruptura global de organização social e cultural entre uma perspectiva e outra, o rompimento epistemológico não se deu efetivamente. Tendo em vista que as relações de poder são inerentes às relações sociais (JORDÃO, 2006), ressalto que mesmo diante de formas complexas de trânsito, comunicação e relações entre os indivíduos (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), noções modernas de língua, identidade e cultura ainda são usadas na promoção da superioridade cultural e relações de desigualdade entre grupos sociais.

Na segunda seção, a partir de uma perspectiva pós-moderna acerca de identidades, exploro como o sujeito está em constante renegociação de quem é por meio de sua prática discursiva, deslocando seus pontos de referência culturais, linguísticos e sociais através de suas relações (BLOCK 2007, 2007B, DARVIN & NORTON, 2014, 2014B; KANNO & NORTON, 2003; NORTON & MCKINNEY, 2011). Essas transformações identitárias acarretam em ressignificações irreversíveis no reconhecimento do eu e concedem às identidades humanas um aspecto incompleto, multifacetado e ambivalente. Muito embora essa multiplicidade identitária constitua os sujeitos, reflito sobre como as relações sociais estão imersas em relações de poder e reguladas por estruturas sociais que agem para determinar formas valorizadas de língua e identidade, limitando as oportunidades de participação

e aprendizagem dos indivíduos nos contextos sociais nos quais eles buscam se inserir.

Encerro este capítulo com uma terceira seção para discutir o ingresso e a presença das identidades migrantes em contexto universitário (HOLMES ET AL., 2012; KANNO & VARGHESE, 2010; MORRICE, 2013). Busco enfatizar a necessidade de levar em conta as experiências sociais, educacionais e linguísticas dos alunos objetivando compreender de maneira holística a dinâmica das identidades migrantes, bem como as relações de poder que permeiam seus acessos ao Ensino Superior e sucesso em suas trajetórias acadêmicas.

2.1 LÍNGUA, CULTURA E SUJEITO

Nesta seção, proponho refletir sobre como tradições de pensamento científico-cultural trazem conceitos como sujeito e língua, caracterizados por diferentes aspectos de natureza epistemológica, com o intuito de compreender diferentes concepções de língua e cultura e suas possíveis consequências para práticas sociais e relações de poder entre os indivíduos. Os diferentes modos de compreender o sujeito e suas práticas linguísticas ressoam no modo como o indivíduo é percebido e, também, se percebe como ser social, em especial, neste estudo, sujeitos migrantes em situação de refúgio, aprendizes da língua do novo país, que ingressaram no Ensino Superior.

2.1.1 O viés estruturalista da Linguística na Modernidade

Início abordando características da Modernidade, movimento que se refere aos costumes de vida que emergiram na Europa a partir do século XVII e tomaram grandes proporções, influenciando a organização social no globo até meados do século XX (GIDDENS, 1991). Esse período se caracteriza por um pensamento político e social de ideais iluministas baseados na racionalidade humana e universalização do conhecimento.

Na modernidade, o Homem do Iluminismo era o centro representativo da racionalidade, da possibilidade de uma ciência que o libertasse do dogma que até então o mantinha em dependência de Deus e da Igreja. Esse foi um movimento que precedeu e promoveu o pensamento moderno caracterizando-o como uma época de valorização da pessoa humana como

racional, uma racionalidade supostamente capaz de responder às necessidades de compreensão dos eventos da vida do universo. (MASTRELLA, 2010, p. 104)

O sujeito na Modernidade tem o domínio da razão, a qual o conduz à verdade única acerca do mundo ao seu redor; ele é soberano e sua identidade não admite contradições, pois sua existência reflete exatamente seu pensamento. Por esse viés, a cultura do homem é mantida dentro de limites fixos e não se mistura a outras, o que contribui para a promoção da superioridade de uma cultura sobre a outra e a reprodução de relações de desigualdade.

Filosoficamente, o pensamento moderno é estreitamente dependente de certos princípios considerados fundamentais, últimos e irreduzíveis. Em geral, esses princípios se baseiam nalguma noção humanista de que o ser humano tem certas características essenciais, as quais devem servir de base para a construção da sociedade. (SILVA, 2010, p. 113)

Ao analisar o pensamento científico moderno, noto que o modelo de racionalidade e a lógica da investigação das ciências naturais se estendem a outras ciências, definindo como princípios epistemológicos as regras metodológicas das investigações e descobertas das leis da natureza. Nessa linha de pesquisa, denominada positivista (SANTOS, 2008), conhecimento se traduz em quantidade e classificação; “conhecer significa classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 2008, p. 28). Tal perspectiva de pesquisa norteia também as pesquisas em linguagem e conduz Ferdinand de Saussure à definição do objeto de estudo da Linguística no início do século XX, o que o torna o pai da Linguística moderna.

Após um longo período em que os estudos linguísticos se preocupavam em comparar línguas distintas para reconstruir seus percursos históricos, Saussure (2006), norteado pela epistemologia positivista, propõe que as mudanças continuem sendo observadas, mas sejam estudadas mais detalhadamente em um recorte de tempo a fim de que os elementos linguísticos e suas relações possam ser analisados. Partindo dessa premissa, língua passa a ser observada como um sistema, uma organização de elementos linguísticos que apresenta regularidade. Ao isolar o sistema linguístico para estudá-lo, Saussure cria o que hoje é chamado de Estruturalismo e institui a Linguística como ciência.

Para o linguista, “a língua existe numa coletividade sob a forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos

exemplares todos idênticos fossem repartidos entre os indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 28) e, ainda que considere a língua um sistema de signos (IBID, 2006, p. 23-24), reconhece que o fenômeno da linguagem é constituído por outros elementos além de sua estrutura: “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (IBID, 2006, p. 16). Para ele, a língua se caracteriza como um produto social da faculdade da linguagem, “um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (IBID, 2006, p. 17); enquanto a fala é a realização concreta do sistema linguístico, “suas manifestações são individuais e momentâneas” (IBID, 2006, p. 28).

Apesar de constatar que as mudanças no sistema da língua decorrem de alterações produzidas a partir da fala, Saussure (2006) estabelece que o objeto essencial de estudo da Linguística é a língua, pois há certa preocupação em observar e descrever o sistema e como suas unidades linguísticas são estruturadas e regidas por leis internas, o que não pode ser analisado na fala, devido a sua variação e imprevisibilidade.

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala e é psicofísica. (IBIDI, 2006, p. 27)

Na escola estruturalista, língua é forma, estrutura, não substância; e mesmo que se reconheça a necessidade de analisar a substância para que sejam formuladas hipóteses acerca de estrutura linguística, essa concepção de linguagem fundada pelo estruturalismo tem como consequência a visão de que a língua deve ser estudada como externa ao sujeito, como atesta Jordão (2006, p.2):

Um sistema fechado, transparente e passível de estudo quando abstraída de seu uso social e ideológico. Em outras palavras, seria factível separar a língua como sistema (*langue*, como diria Saussure) da língua em seu uso (*parole* para Saussure) a fim de que o sistema linguístico pudesse ser estudado, já que o uso da língua, por ser muito complexo e relativo a cada indivíduo que a usa, não consistiria em objeto razoável para estudos científicos.

Como observa a autora, a língua é concebida como um intermediário entre o sujeito e o mundo, permitindo acesso a ele. Partindo desse pressuposto, dentro da lógica da modernidade existiriam então certos graus de aproximação do mundo, colocando pessoas em diferentes posições “mais ou menos próximas da realidade, mais ou menos ‘equivocadas’ em relação a um mundo concreto, mundo este que seria

a única realidade ‘verdadeira’. ” (JORDÃO, 2006, p. 3). Por esse viés, língua é vista como representação da verdade externa ao indivíduo, fator que reforça a noção de que há formas de língua ideais a serem imitadas e alcançadas pelos falantes. Tais formas seriam uma representação do capital linguístico valorizado em cada sociedade, gerando diminuição de outras práticas linguísticas que não sigam rigorosamente o sistema, bem como o sentimento de marginalização do aprendiz da língua, como será discutido a partir dos dados deste estudo, que passa a crer em um nível de proficiência incapaz de ser atingido por um falante não-nativo.

Embora haja inúmeras críticas ao pensamento saussuriano e à visão positivista sobre língua (ex. BOURDIEU, 1991), são os estudos estruturalistas que instauram a Linguística como a ciência da linguagem. A partir do momento em que se percebe que essa visão científica é insuficiente para descrever as experiências sociais da linguagem, a perspectiva saussuriana abre caminhos para outros estudos ainda na Modernidade. Embora outras correntes epistemológicas tenham considerado a linguagem por diferentes perspectivas²⁶, opto por destacar como o conceito de língua foi repensado a partir de reflexões pós-modernas, bem como reformulações nas concepções de sujeito e cultura, indo de encontro com o pensamento positivista e a visão de língua saussuriana.

2.1.2 O entendimento de língua como discurso na Pós-modernidade

A Pós-Modernidade é um movimento sociocultural de pensamento científico e filosófico descrito como radicalmente diferente do anterior paradigma (JORDÃO, 2006; MASTRELLA, 2010; SANTOS, 1999; SANTOS & MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016; SILVA, 2010). No entanto, apesar da vasta discussão a respeito das mudanças desencadeadas nesse momento, não há um consenso sobre o que vem a ser o cenário pós-moderno, tendo em vista que “as dúvidas são acima de tudo sobre se o que presenciamos é realmente novo ou se é apenas novo olhar com o que presenciamos” (SANTOS, 1999, p. 126).

²⁶ Entre as correntes linguísticas da era moderna, destaco o Gerativismo e o Funcionalismo. Para saber mais sobre os estudos gerativistas, ver Chomsky (1997); sobre estudos funcionalistas, ver Greenberg (1966) e Jakobson (1971).

Esse panorama surge por volta da segunda metade do século XX, a partir de uma série de transformações na sociedade moderna (SANTOS & MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2016;). Marcado por mudanças como avanços tecnológicos e atenuação de fronteiras geográficas, o novo cenário global traz consigo também transformações críticas e trágicas (MASTRELLA, 2010), sendo palco de descobertas e fluxos, de conflitos e exílios.

As mudanças ocorridas com a entrada no novo milênio; as dificuldades étnicas, sociais, econômicas, culturais, ambientais; o desespero pela sobrevivência que caracteriza comunidades espalhadas pelo globo; as oportunidades e possibilidades de mudança a partir do que pode ser feito; enfim, são muitos os aspectos que caracterizam esse novo paradigma. (MASTRELLA, 2010, p. 103)

A conjuntura pós-moderna é classificada por Giddens (1991) como cenário de risco no qual processos de ordem social, econômica e laboral afetam em grande proporção os habitantes do planeta. Segundo o autor, o constante risco de “guerra nuclear, calamidade ecológica, explosão populacional incontrolável, colapso do câmbio econômico global, e outras catástrofes globais potenciais, fornecem um horizonte inquietante de perigos para todos” (p. 138).

Santos (2006) destaca que, apesar da noção predominante de globalização como linear e homogênea, esse fenômeno não é inocente e provém de determinadas ideologias e movimentos políticos. Para Menezes de Souza (2019), essa noção de globalização como propulsora de benefícios econômicos e sociais para os sujeitos é consequência da história da humanidade sendo contada pelos vencedores (grupos dominantes), não pelos perdedores (grupos dominados). A partir dessa perspectiva única propagada sobre as relações sociais, expansões territoriais e dominação, realidades locais menos privilegiadas são suprimidas pela imposição de conhecimentos e modos culturais assumidos historicamente como modos validados de ser no mundo pelos grupos dominantes. Os efeitos desse cenário produzem resultados devastadores, colocando pessoas em trânsito pelo globo em busca de segurança e refúgio diante de iminentes catástrofes, crises e perseguições políticas, sociais, econômicas e ideológicas. Esses movimentos de fluxo resultam em uma miscelânea demográfica, linguística e cultural irreversível como consequência da realidade complexa e cambiante das sociedades.

Nesses tempos de fluxo, a constante reconfiguração linguística e cultural dos sujeitos em diáspora coloca em xeque noções de razão e verdade, o que, entretanto,

não representa um rompimento com noções epistemológicas e filosóficas da modernidade. As práticas linguísticas e culturais dos sujeitos cada vez mais marcadas pela heterogeneidade são marginalizadas por destoarem de conceitos fixos de língua e cultura que configuram a lógica moderna e são reafirmados pelos grupos dominantes. As relações de poder, então, são intensificadas pela crença de superioridade do capital simbólico de grupos sociais mais valorizados, em especial dos que não se veem forçados a deixar seus locais de origem em busca de segurança, que valorizam sua suposta condição de pureza linguística e cultural. Assim, a pluralidade socioculturalmente construída e acentuada pelos fluxos do momento pós-moderno é comumente relacionada à raça, etnia, cultura e língua de grupos sociais menos privilegiados, acentuando a marginalização não apenas de certas práticas linguísticas e culturais, mas dos próprios sujeitos a elas relacionados.

A partir dessas discussões, Menezes de Souza (2019) postula uma reanálise dos discursos sobre globalização a partir das perspectivas dos menos privilegiados. Para o autor, há urgência em questionar pressupostos impostos pelos grupos dominantes a fim de considerar outras epistemologias e modos de ser dos sujeitos vítimas desses discursos legitimados.

Em relação à língua, Jordão (2006) destaca a necessidade de romper com pressupostos modernos dados como verdadeiros a fim de compreender as práticas dialógicas híbridas reais nas quais se engajam os sujeitos. A autora anui a Bakhtin (2006) ao contestar pressupostos de realidade única, fixa e imutável da língua e afirmar que o sistema linguístico por si só é insuficiente para atender aos propósitos comunicativos dos falantes, apontando a fluidez dos usos linguísticos.

Segundo os estudos bakhtinianos, “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (IBID, 2006, p. 93); assim sendo, não são os elementos imutáveis do sistema linguístico que garantem o alcance de objetivos da comunicação, pois “para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto” (IBID, 2006, p. 94). O filósofo assegura que cada falante, em diferentes esferas sociais e diferentes períodos, lança mão de elementos linguísticos para construir sentido em seus enunciados, e as diferentes construções de sentido a partir do emprego desses elementos são determinadas pelos contextos de fala diante do pano de fundo cultural dos sujeitos envolvidos. Essa premissa vai de encontro com a perspectiva de língua no estruturalismo por considerar que as

relações sociais estabelecidas pela linguagem se encontram sempre situadas em contextos sócio-históricos e ideológicos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Bakhtin rompe com a tradição estruturalista e concebe língua como discurso, contrariando a forma de língua ideal. A partir dessa concepção, não existem palavras neutras, pois todo enunciado carrega valores provindos da percepção de realidade dos sujeitos envolvidos na prática discursiva. Como assegura o autor, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Em conformidade com a concepção bakhtiniana, Pierre Bourdieu (1991) aponta que a noção de língua como estrutura, cunhada por Ferdinand Saussure, equivoca-se por não descrever a dinâmica de valores simbólicos atribuídos às práticas linguísticas. Segundo a perspectiva do autor, a redução de língua à estrutura ignora questões ideológicas e o jogo de poder inerentes às relações sociais. O autor afirma que língua é produzida em meio social e norteadada por sistemas de representações culturais e ideológicos dos indivíduos; sistemas os quais denomina *habitus*. Assim sendo, tendo em vista que os sujeitos transitam por diferentes espaços e grupos sociais, ele assume que o *habitus* linguísticos dos falantes são heterogêneos. Diante dessa heterogeneidade, o conhecimento de língua legitimado em diferentes espaços é definido com referência ao *habitus* linguístico de sujeitos que possuem maior valor naquele domínio, viabilizando que práticas discursivas valorizadas - capital simbólico - sejam sobrepostas a outras.

Bhabha (1994) compartilha dessa visão sociodiscursiva da linguagem e destaca o perpétuo movimento das culturas e sua essência mesclada, que o autor denomina hibridismo em seus estudos pós-coloniais. Para ele, não há identidades, culturas ou línguas puras; o hibridismo está na essência do indivíduo, das relações sociais e das coisas. Por esse viés, o que era fixo e único é substituído pela heterogeneidade, pois “as culturas se misturam, as línguas se misturam, as identidades se misturam sem que seja possível delimitar ou encontrar algum tipo de “pureza” em qualquer uma delas” (MASTRELLA, 2010, p. 109).

Conceber língua como discurso, dentro desta visão, significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente; significa entender a língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja *desejável*, ou mesmo altamente *recomendável*, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar. (JORDÃO, 2006, p. 6)

Tais estudos sobre língua e cultura pelo viés pós-moderno lançam luz sobre questionamentos acerca dos falantes/aprendizes de línguas nesses tempos de fluxo, sobretudo no cenário de acolhimento de sujeitos migrantes refugiados, haja vista que levam em conta questões de poder e ressignificação das identidades dos sujeitos também por meio da língua. A partir da problematização do habitus linguísticos, que delimita a gama de capitais simbólicos valorizados na universidade, compreendo a necessidade de observar como as práticas sociais dos sujeitos no âmbito acadêmico ressignificam e/ou reafirmam noções e valores de língua, cultura e sujeitos no Ensino Superior.

2.1.3 A noção de língua como recurso e a perspectiva translíngue

Conceber sujeito, língua e cultura como aspectos voláteis e em constante movimento, como explorado na seção anterior, resulta na observação de que movimento e hibridez sempre fundamentaram as práticas comunicativas dos sujeitos. Esses modos de comunicação híbridos são chamados por Canagarajah (2013) de práticas translíngues, a partir das quais, segundo o autor, os interlocutores buscam desenvolver estratégias de uso de suas próprias línguas a fim de alcançar inteligibilidade mútua.

Esses modos híbridos de comunicação são encontrados não apenas na comunicação escrita e multimídia, mas também na conversação cara a cara do dia-a-dia. A conversa não precisa ser em uma única língua; os interlocutores podem usar as respectivas línguas em que são proficientes. Esse tipo de prática está se tornando necessária em situações de contato em que os falantes nem sempre encontram um código comum para a conversa. (CANAGARAJAH, 2013, p. 4, tradução minha)²⁷

²⁷ No original: “Such hybrid modes of communication are found not only in written and multimedia communication, but they also feature in everyday face-to-face conversation. Talk doesn’t have to be in a single language; the interlocutors can use the respective languages they are proficient in. This kind of practice is becoming necessary in contact situations where speakers don’t always find a common code for their conversation.”

Apesar de relacionadas aos avanços dos processos de globalização que intensificam contatos linguísticos, as práticas translíngues não são novas nas relações humanas. De acordo com Canagarajah (2013), essas práticas linguísticas híbridas são maneiras muito comuns de os sujeitos se relacionarem em lugares por onde circulam diferentes grupos étnicos, linguísticos e culturais, como, por exemplo, em sua região natal no Sul da Ásia. Nesses locais, os falantes precisam dispor de estratégias para lidar com as situações comunicativas imprevisíveis nas quais podem se engajar, haja vista que “não presumem que conhecerão pessoas que falam o próprio idioma na maior parte do tempo. Essa mentalidade prepara-os para negociar diferentes línguas como um fato da vida cotidiana.”²⁸ (IBID, 2013, p. 39, tradução minha).

Nos estudos da linguagem, o uso do termo translíngue é um tanto recente; seus primeiros registros foram nas pesquisas de Williams (1994, 1996) e se referiam a práticas pedagógicas envolvendo alternância de línguas, nas quais os alunos ouviam ou liam certos textos em uma língua e precisavam escrever em outra. O termo foi usado por Baker (2011) e, desde então, amplamente empregado por diversos teóricos para descrever práticas comunicativas complexas. Apesar das diferenças que marcam as definições de translíngue de diversos autores (como Creese & Blackledge, 2010; Canagarajah, 2013; García & Wei, 2014, entre outros), o termo se refere a práticas comunicativas dinâmicas que ultrapassam a noção de uma língua fixa, noção para a qual o autor propõe uma quebra de epistemologia a fim de que seja compreendida.

Neste trabalho, guio-me pelas concepções de Canagarajah (2013) e García & Wei (2014) que consideram translíngue um termo guarda-chuva que abriga outros conceitos já usados para descrever os modos comunicativos que ultrapassam barreiras linguísticas, como os conceitos de Crossing (RAMPTON, 1995), Transidiomaticpractice (JACQUEMET, 2005), Polylingualism (JORGENSEN, 2008), Metrolingualism (OTSUJI & PENNYCOOK, 2010), Multivocality (HIGGINS, 2009), entre outros. De acordo com os autores que norteiam este trabalho, a perspectiva translíngue amplia esses conceitos e ressignifica a noção de língua fixa, considerando que o repertório linguístico do falante não pode ser dividido em um ou outro idioma.

²⁸ No original: “(they) don’t assume that they will meet people who speak their own language most of the time. This mindset prepares them for negotiating different languages as a fact of everyday life.”

Por esse viés, os falantes lançam mão de recursos de seus repertórios linguísticos para a construção de sentido em práticas translíngues que ocorrem em zonas de contato. Para Canagarajah (2013), o conceito de zona de contato, cunhado por Pratt (1991), difere de seu sentido original - uma linha fronteira de encontro de indivíduos e culturas – e se caracteriza como espaços imprevisíveis pelos quais os sujeitos transitam constantemente, nos quais se ressignificam linguística e culturalmente a partir de sua interação com o outro.

Para melhor exemplificar o conceito de zona de contato e como ocorrem as práticas translíngues nas interações entre os sujeitos, o autor apresenta uma situação de negociação entre um feirante e um comprador em um mercado local no sul da Ásia (CANAGARAJAH, 2013, p. 35-36). Nessa situação, o habitante local e dono de uma barraca de verduras, Siva, negocia o preço das frutas com um cliente desconhecido falante de língua inglesa. O vendedor, falante de tâmil que conhece muito pouco da língua de seu cliente, combina diferentes recursos semióticos para baixar o preço das bananas e efetivar a venda. O diálogo ocorre dessa maneira²⁹:

Siva – *(ao observar o cliente olhar as bananas)* **paLam veeNumaa?**

Cliente – *(ao checar algumas palavras em seu livro para viajantes)* **palam price enTai?**

Siva – *(deduz o significado da palavra “price” e compreende que a intenção do cliente é saber “qual o preço”, apesar de usar “enTai” – “meu” e não “enna” – “qual”, mas continua colaborando para a negociação)* **paLam price two rupees.**

Cliente – **paLam price too much** *(e se vira para sair da loja).*

Siva – *(mesmo não sabendo como dizer 1 rúpia e 50 centavos em inglês, usa recursos disponíveis para fazer uma oferta e concretizar a venda)* **paLam price one rupee.** *(Após a venda das bananas, o vendedor tenta investir em mais uma oferta, dessa vez de batatas, usando de novos recursos aprendidos durante essa interação)* **kiLangu price not much.**

É possível notar que a falta de compartilhamento de uma língua em comum não impediu que os propósitos comunicativos fossem alcançados, tendo em conta que os sujeitos, na zona de contato em que se encontram, lançam mão de certas estratégias comunicativas. Vendedor e cliente se mostram dispostos durante todo o

²⁹ Apesar da concepção de língua que rege este trabalho, deixei destacadas em negrito palavras em tâmil, e sublinhadas as palavras em inglês para melhor ilustrar o diálogo entre vendedor e cliente como uma prática translíngue.

diálogo a compreender o enquadramento cultural que compõe seu interlocutor, a co-construir normas linguísticas para alcançar inteligibilidade e a deixar passar certos desvios da norma culta da língua com vistas a atingir objetivos na prática comunicativa – estratégias essas características de falantes translíngues, como nos revela o autor:

O que, portanto, permite que as pessoas se comuniquem não é uma gramática compartilhada, mas práticas comunicativas e estratégias que são usadas para negociar suas diferenças de língua. Além disso, essas estratégias não são uma forma de conhecimento ou competência cognitiva, mas uma prática, isto é, uma desenvoltura que os falantes empregam para lidar com as situações comunicativas imprevisíveis que encontram. (IBID, 2013, p. 41, tradução minha)³⁰

Diante de práticas comunicativas tão híbridas, como a que ocorre entre o vendedor e o cliente no mercado local, Canagarajah (2013) chama atenção para o fato de que pensar língua pela perspectiva translíngue não é pensar no sistema em si, mas nos sujeitos envolvidos, nas estratégias utilizadas e nos sentidos construídos na interação. O autor defende que “línguas são tratadas como recursos e usadas livremente em combinação com outros para fins de comunicação das pessoas.”³¹ (IBID, 2013, p. 40). Língua, a partir dessa concepção, é mais um dos modos semióticos utilizados para que se construa sentido durante a comunicação e sua compreensão como um sistema fechado ignora o fato de que os recursos semióticos são empregados de acordo com os contextos e propósitos dos interlocutores envolvidos no ato comunicativo.

Muito embora diverjam de Canagarajah (2013) em alguns aspectos, García & Wei (2014) assumem que a perspectiva translíngue se diferencia dos estudos mais tradicionais sobre aprendizagem e uso de língua por considerar que processos de construção de sentido na linguagem se dão em práticas sociais. Ao caracterizar a comunicação como multimodal e as habilidades de construção de sentido como dinâmicas e socialmente construídas (GARCÍA & WEI, 2014; WEI, 2017), os autores

³⁰No original: “What therefore enables people to communicate is not a shared grammar, but communicative practices and strategies that are used to negotiate their language differences. Furthermore, these strategies are not a form of knowledge or cognitive competence, but a practice, that is, a resourcefulness that speakers employ to deal with the unpredictable communicative situations they encounter”.

³¹No original: “Languages are treated as resources and used freely in combination with others for people’s communicative purposes”

acreditam que as habilidades linguísticas dos falantes não são armazenadas em compartimentos individuais no cérebro para cada língua:

A perspectiva translíngue não se refere a dois idiomas separados, nem a uma síntese de diferentes práticas de linguagem ou a uma mistura híbrida. Ao invés, a perspectiva translíngue refere-se a *novas* práticas de linguagem que tornam visível a complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com diferentes histórias, e libera histórias e entendimentos que foram enterrados dentro de identidades de línguas fixas contidas por estados-nação.³² (GARCÍA & WEI, 2014, p. 21, tradução minha)

Levando em consideração esses aspectos, é possível afirmar que a perspectiva translíngue difere significativamente ao ideal monolíngue do pensamento linguístico oriundo do estruturalismo e do pensamento moderno. Segundo Canagarajah (2013), a perspectiva monolíngue carrega o modelo colonialista de linguagem que concebe língua como sistema homogêneo representante de uma comunidade - igualmente homogênea - baseando-se no domínio de normas gramaticais e não de interação em práticas sociais. Línguas estariam, assim, relacionadas à localização geográfica dos falantes e representariam os valores sociais e culturais de determinados grupos, fixando identidades aos sujeitos.

Outros autores anuem essa problematização ao assumirem que línguas são construções sociais (MAKONI & PENNYCOOK, 2005; MAKONI & MEINHOF, 2006; WEI, 2017); eles destacam que a ideia de língua foi inventada pelos homens e não diz respeito à sistematização de elementos linguísticos em si, mas a parâmetro estabelecidos pelo colonizador para descrever as práticas comunicativas das comunidades colonizadas e fixar capital simbólico valorizado nesse meio. A descrição e sistematização das línguas refletem a ideologia do colonizador - uma língua para representar um povo. Assim, as práticas comunicativas híbridas são caracterizadas como apropriação indevida da língua do outro.

Queremos dizer que uma língua é uma invenção, uma construção, exatamente como outras categorias, “tempo”, por exemplo. Ao falar de tempo como construção, não se contesta o fato geográfico de que a terra gira em torno de um eixo, mas isso implica dizer que a significação do tempo tem uma base social variável. De modo similar, o que é socialmente construído nas

³² No original: “translanguaging does not refer to two separate languages nor to a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states.”

línguas é “uma língua” e não uma categoria natural, “língua”. É importante distinguir entre aspectos “naturais” sobre língua daqueles que são resultado de intervenções culturais. Uma capacidade para a “linguagem” é natural aos humanos, mas as “línguas” são um produto de intervenções sociais e históricas. (MAKONI & MEINHOF, 2006, p. 193)

Partindo dessa premissa, Makoni & Pennycook (2005) apontam como outros termos foram cunhados com base na invenção das línguas, como bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo, língua materna, língua estrangeira, dentre outros. Muito embora remetam a uma ideia plural, esses conceitos não são adotados pelo viés translíngue de Canagarajah (2013), pois o autor alega que se referem à pluralidade de línguas autônomas, como se existissem múltiplos monolíngues em um falante multilíngue. Essa visão vai na contramão da concepção de língua como sistema, não por propor mudanças na organização metalinguística ou nas barreiras entre uma língua e outra, mas por priorizar habilidades comunicativas e as maneiras como os sujeitos se comunicam utilizando recursos de seu repertório, repensando o conceito de bilíngue/multilíngue.

Desse modo, a perspectiva translíngue propõe que a noção de língua seja repensada para dar conta do dinamismo das práticas linguísticas, o que origina uma série de implicações pedagógicas para o desenvolvimento de estratégias comunicativas translíngues nos processos de ensino/aprendizagem de línguas (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014). Entretanto, apesar de estender o foco dos estudos da linguagem para as práticas comunicativas e ressignificar as práticas de ensino/aprendizagem, ressalto a necessidade de observar mais atentamente as relações de poder em jogo nas práticas discursivas. Canagarajah (2013), ao apresentar a disposição natural dos falantes translíngues para compreender enquadramentos culturais, co-construir normas e atingir objetivos na prática comunicativa, deixa de lançar luz ao fato de que nem todos falantes estão necessariamente dispostos e envolvidos o suficiente para negociar suas diferenças de língua e construir de sentido em zonas de contato, tendo em conta que as relações entre os sujeitos estão permeadas por relações de poder e as formas linguísticas podem ser empregadas para (des)legitimar os sujeitos e suas ações durante suas práticas comunicativas.

Presumindo que as relações de poder são inerentes às relações humanas (JORDÃO, 2006), compreendo que formas linguísticas relacionadas a certos grupos e espaços sociais possuem mais prestígio que outras, o que me leva a atentar para a

dinâmica de valores simbólicos atribuídos às línguas nas zonas de contato pelas quais os sujeitos transitam. Assim sendo, partindo da visão de língua como recurso (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), mais especificamente como recurso simbólico (BOURDIEU, 1989, 1991; BOURDIEU & PASSERON, 1992), volto minha atenção para as práticas discursivas híbridas e maneiras como 5 sujeitos migrantes na UFPR negociam sentido e valores, reposicionando a si próprios e aos outros, ressignificando língua, cultura e identidade a partir das práticas sociais nas quais se engajam.

2.2 LÍNGUA E IDENTIDADE

Nesta seção, busco evidenciar a correlação entre o senso de si e as práticas discursivas dos sujeitos no intuito de compreender o modo como as relações sociais e o jogo de relações de poder ressignificam língua e identidade.

2.2.1 Identidades, hibridismo e ambivalência

A emergência de estudos sob o pensamento epistemológico pós-moderno evidencia uma nova ótica sobre como se constituem as identidades dos indivíduos (BLOCK, 2007a, 2007b; HALL, 2000, 2006; LEFFA, 2012; NORTON, 1997). Essa perspectiva diverge da ideologia essencialista que por muito tempo sustentou um ideal de figura humana com trajetória fixa e uma essência que não poderia ser alterada. A noção de identidade estática então dá espaço à percepção das identidades como inacabadas, multifacetadas e sócio culturalmente construídas nas e pelas relações humanas.

Segundo Hall (2006), a sociedade pós-moderna se diferencia de outras mais tradicionais por suas ininterruptas e rápidas mudanças. Diante do cenário cambiante que se instaura na sociedade a partir do final do século XX, o sujeito, visto como performático, “assume identidades diferentes em diferentes momentos; identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente” (IBID, 2006, p.13), mas “multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (Hall, 2000, p. 108).

Outros estudos anuem à concepção de Hall (2000; 2006) e abordam identidades pelo prisma pós-moderno. Norton (1997) afirma que identidades se

referem a como as pessoas entendem suas relações com o mundo e como essas relações são construídas através do tempo e espaço. De acordo com Leffa (2012), o sujeito é uma soma de inúmeras identidades, as quais são (re)definidas através das relações e situações vivenciadas. Para Block (2007), identidades são expressões da subjetividade, modos de ser e estar no mundo em constante reconstrução, dado que “indivíduos são moldados por suas histórias sociais, mas também moldam suas histórias sociais à medida que a vida continua” (IBID, 2007, p. 27, tradução minha)³³.

Como é possível notar nos trabalhos citados³⁴, a visão de identidades a partir de estudos pós-modernos contesta a noção de sujeito completo e estável e destaca como os diferentes fatores que compõem as identidades humanas - como etnia, raça, nacionalidade, migração, gênero, classe social e língua – são atravessados por outros pontos de referência nas relações sociais entre os indivíduos, o que provoca deslocamento de panoramas culturais estabelecidos como autênticos e proporciona às identidades uma característica incompleta e multifacetada.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada qual poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Block (2007a; 2007b) alega que a noção de identidades fragmentadas não caracteriza o indivíduo como um ser dividido - composto identitariamente pela soma de novas concepções às antigas, ou pela substituição de orientações culturais antes dadas como verdadeiras -, mas que a multiplicidade de referências socioculturais compõe identidades híbridas, identidades de “Terceiro Espaço” (BHABHA, 1994; HALL, 2000). Partindo do conceito de Bhabha (1994) e inspirado nos estudos de Papastergiadis (2000), Block (2007a; 2007b) define o “Terceiro Espaço” como um lugar de negociação das diferenças que se encontram e transformam umas às outras, compondo o sujeito através de ambiguidades, construindo formas autênticas de interpretar a realidade a partir da combinação de diferentes panoramas socioculturais. Dessa negociação, surge uma forma de conflito pessoal, uma instabilidade entre as

³³ No original: “Individuals are shaped by their sociohistories but they also shape their sociohistories as life goes on.”

³⁴ Para mais indicações de estudos sobre identidades pelo viés pós-moderno, ver Block (2007, 2007b).

categorias contrastantes que compõe as identidades humanas, denominada pelo autor como ambivalência. O sentimento de ambivalência corresponde “[a]o estado natural dos seres humanos que são forçados por suas trajetórias de vida individuais a fazerem escolhas onde as escolhas não são fáceis de fazer” (Block, 2007b, p.865, tradução minha)³⁵ diante de identidades compostas por referências muitas vezes contraditórias e em embate.

Para Block (2007a; 2007b), o sentimento de ambivalência, apesar de não ser um estado desejável, é um estado natural e inevitável que aflige indivíduos durante tentativas de resolução de conflitos a fim de alcançarem uma identidade coerente. Entretanto, como presumo diante das discussões aqui apresentadas, a ambivalência que marca a reconfiguração das referências pessoais retrata a dinâmica performática do sujeito, a qual uma identidade coerente seria incapaz de comunicar por conta da gama de contextos nos quais o indivíduo precisa assumir diferentes papéis para atingir objetivos comunicativos e sociais tão diversos.

Apesar de reconhecer identidades como híbridas e em constante ressignificação, Block (2007b) destaca 7 elementos identitários marcantes nas identidades e trajetórias dos sujeitos. Para o autor, os aspectos de raça, etnia, nacionalidade, migração, gênero, classe social e língua são categorias identitárias comumente negociadas em torno de diferentes capitais – econômico, cultural e social – e sob relações de poder que facilitam ou restringem a participação dos sujeitos nas comunidades nas quais se engajam. Alguns desses aspectos terão destaque neste trabalho e, como veremos a partir das trajetórias dos sujeitos participantes, o sentimento de ambivalência permeia as identidades dos sujeitos por conta desses elementos por vezes contraditórios que as compõem.

Para melhor exemplificar a ideia de identidades híbridas e o sentimento de ambivalência, Leffa (2012) ressalta a questão identitária de sujeitos migrantes que oscilam constantemente entre os sentimentos de pertencimento e exclusão, resultantes de seus deslocamentos geográficos e culturais. As identidades híbridas construídas nesse processo de trânsito redefinem noções antes dadas

³⁵ No original: “(...) the natural state of human beings who are forced by their individual life trajectories to make choices where choices are not easy to make.”

como verdadeiras, alterando a autopercepção de sujeitos que deixam de possuir, entre outros aspectos, referências fixas de nacionalidade e língua.

O sujeito migrante, mesmo que reconfigure suas referências nacionais, linguísticas e sociais, por conta de seu trânsito geográfico, jamais apagará aspectos de sua história a ponto de se tornar outro ser. Da mesma maneira, mesmo que tente manter-se isolado de influências externas, não continuará intacto nesse processo de trânsito. Como discutirei mais detalhadamente na análise dos dados desta pesquisa, as novas configurações culturais, linguísticas e sociais conduzem o indivíduo à ruptura do sentimento de pertença a uma só nação, da representatividade a partir de uma língua, colocando o sujeito em um Terceiro Espaço identitário que acarreta em ressignificações irreversíveis no reconhecimento do eu.

2.2.2 Identidades, comunidades imaginadas e investimento

Semelhante a Leffa (2012), Darvin & Norton (2014, 2014b), Kanno & Norton (2003) e Norton & McKinney (2011) destacam em seus estudos identidades migrantes e a dinâmica de suas relações sociais nos novos contextos em que se inserem. As autoras refletem sobre como o senso de si do sujeito é constituído na e pela língua em práticas sociais que estão sempre atadas às diferentes esferas das identidades, bem como aos diferentes grupos sociais aos quais os sujeitos se associam.

Baseadas nos estudos de Wenger (1998) – partindo da noção de que as identidades humanas estão diretamente ligadas a práticas sociais dos indivíduos em comunidades nas quais se engajam - e de Weedon (1987) - que considera as relações entre o indivíduo e a sociedade na constituição da subjetividade -, as autoras defendem que as negociações nas experiências sociais dos sujeitos estão diretamente ligadas a novas configurações de identidades, sobretudo de suas identidades como falantes.

Wenger (1998) afirma que a construção das identidades individuais está relacionada à forma como cada sujeito renegocia significados para si através de experiências como membro de grupos sociais. Ainda segundo sua perspectiva, a “imaginação” representa fator determinante no senso de comunidade. Esse senso de filiação social concede às identidades individuais aspectos das comunidades das

quais o sujeito é ou se imagina membro, como língua, hábitos e a maneira de interpretar o mundo.

Cada ato de participação ou reificação, do mais público ao mais privado, reflete a constituição mútua entre indivíduos e coletividades. Nossas práticas, nossa linguagem, nossos artefatos e nossas visões do mundo refletem nossas relações sociais. Mesmo os nossos pensamentos mais privados fazem uso de conceitos, imagens e perspectivas que entendemos através da nossa participação em comunidades sociais.”³⁶ (WENGER, 1998, 146, tradução minha)

Norton Pierce (1995) adota o conceito de “comunidades imaginadas” para se referir ao senso de pertencimento comunitário imaginado, ressaltado por Wenger (1998). Anderson (1991) foi o primeiro autor a utilizar a noção de “comunidades imaginadas” apontando com o conceito de nação se configura a partir da imaginação, haja vista que “os membros até mesmo da menor nação nunca conhecerão a maioria de seus companheiros, encontrarão, ou mesmo ouvirão falar deles, ainda que na mente de cada um viva a imagem de sua comunhão”³⁷ (p. 6, tradução minha). Outra categoria definida como uma comunidade imaginada é raça. Kubota & Lin (2009) ressaltam como categorias raciais são construções políticas e historicamente definidas para descrever grupos populacionais. Somando as concepções de comunidades imaginadas (ANDERSON, 1991; KUBOTA & LIN, 2009; NORTON PIERCE, 1995), percebo que o sujeito pode buscar filiação a comunidades sociais, das quais deseja ser membro, ou ainda ser categorizado socialmente como membro daquela comunidade - grupos sociais imaginados nos quais, não necessariamente, estará em contato com os outros membros.

Para abordar as experiências dos sujeitos e seu desejo pessoal de fazer parte de comunidades imaginadas, Norton Pierce (1995) propõe o conceito de investimento, inspirado em Bourdieu (1991), o qual indica a relação sócio historicamente construída do sujeito, por vezes ambivalente, com a comunidade e seus membros. Neste estudo, propomos olhar mais atentamente para a comunidade

³⁶ No original: “Each act of participation or reification, from the most public to the most private, reflects the mutual constitution between individuals and collectivities. Our practices, our language, our artifacts, and our world views all reflect our social relations. Even our most private thoughts make use of concepts, images, and perspectives that we understand through our participation in social communities”

³⁷ No original: “because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion”.

imaginada universitária, composta por alunos e professores falantes de língua portuguesa, e o investimento em participação em tal comunidade por parte de sujeitos migrantes.

Ressalto que o que caracterizo por investimento em comunidades e aprendizagem de língua amplia o que se entende por motivação, termo empregado para descrever a relação do aluno com a língua alvo e a comunidade de falantes no processo de aprendizagem. Segundo Norton Pierce (1995) e Norton & McKinney (2011), o sentimento de motivação do aprendiz de língua é caracterizado por Krashen (1981, 1982) como independente do contexto social e, de acordo com os estudos de Gardner & Lambert (1972), foca exclusivamente em características do estudante e seu desejo de adquirir outra língua para fins utilitários ou de se integrar à comunidade falante da língua alvo. Motivação, por esse viés, coloca as condições de interação com outros falantes nas mãos do sujeito, ignorando o elo entre as relações de poder e o posicionamento das identidades dos falantes no processo de aprendizagem e participação na comunidade imaginada de falantes da língua alvo.

Em contraponto, investimento baseia-se na ideia de que as relações de poder no mundo social afetam as interações dos aprendizes - sujeitos migrantes - com os falantes da língua alvo – língua portuguesa -, bem como sua participação na comunidade imaginada universitária. Tendo em vista que os sujeitos não convivem em uma comunidade homogênea e igualitária, percebo como investimento os modos como as diferentes experiências dos indivíduos e suas renegociações, na constante intenção de se posicionar e posicionar o outro durante os atos de fala, visam garantir-lhes acesso a diferentes recursos simbólicos.

Assumo que, se os alunos investem em uma segunda língua, o fazem com o entendimento de que adquirirão uma gama de recursos simbólicos e materiais, o que aumentará o valor de seu capital cultural. Os alunos esperam ou torcem para ter um bom retorno desse investimento - um retorno que lhes dará acesso a recursos inacessíveis. (NORTON PIERCE, 1995, p. 17, tradução minha)³⁸

³⁸ No original: "I take the position that if learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a range of symbolic and material resources, which will turn in increase the value of their cultural capital. Learners will expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hithero unattainable resources."

O processo de legitimação de discurso e participação em diferentes comunidades imaginadas, entretanto, requer do sujeito consciência de que certas práticas sociais e discursivas valorizadas em um lugar podem ser muito desvalorizadas em outros espaços, caracterizando investimento como aspecto complexo, por vezes contraditório e em fluxo (DARVIN; NORTON, 2016). Olhando mais diretamente para língua, posso observar como práticas linguísticas legitimadas em certos espaços, como no supermercado ou em casa, podem ser postas à margem em outras comunidades de fala nas quais o sujeito investe, como na universidade; ações de (des)valorização que podem dificultar o acesso do indivíduo a outros recursos simbólicos, como um diploma universitário, que o investimento nessa comunidade poderia lhe conceder.

Noto, então, que diante do jogo de relações de poder, recursos simbólicos não estão disponíveis de forma igualitária a todos os participantes da mesma comunidade. Como bem exemplifica Mathews (2000), identidades se reconfiguram a partir de aquisições pessoais em um supermercado cultural e, da mesma maneira que um supermercado oferece diferentes variedades de produtos que podem ser adquiridos pelos consumidores, o supermercado cultural oferece aos sujeitos uma gama de identidades e trajetórias que podem ser assumidas. Todavia, nossas escolhas não são livres, “mas condicionados por nossa idade, classe, gênero e nível de riqueza, e pela cultura nacional a que pertencemos, entre outros fatores.” (MATHEWS, 2000, p. 05, tradução minha)³⁹.

Presumo, então, a partir da noção de supermercado cultural, que não é garantido a qualquer indivíduo o direito de assumir suas identidades nos espaços por onde transita, nem de tomar qualquer decisão pessoal. Como instâncias reguladoras dessas escolhas, “existem estruturas sociais dentro das quais os sujeitos vivem [...] que restringem a quantidade e o escopo de escolhas disponíveis” (BLOCK, 2007b, p. 865, tradução minha)⁴⁰. Tal escopo depende diretamente de particularidades das identidades humanas e como elas são percebidas pelos grupos sociais nos quais os sujeitos se inserem; fatores como nacionalidade, condição social e linguísticas e raça,

³⁹ No original: “but conditioned by our age, class, gender, and level of affluence, and by the national culture to which we belong, among other factors”

⁴⁰ No original: “there are social structures within which individuals exist [...] that constrain the amount and scope of choice available”.

que serve, como apontado por Barbosa (2019), “à manutenção de posições sociais construídas através de relação de poder” (p. 43).

Isso posto, acredito que a performatividade do sujeito é reformulada não apenas pelas interações sociais e comunidades imaginadas nas quais se engaja, mas também por escolhas pessoais possíveis feitas no supermercado cultural. Mesmo com constantes investimentos dos indivíduos para adquirir capital simbólico que caracterizem sua participação em diferentes comunidades, eles se submetem às opções que lhes estão disponíveis nas prateleiras de acordo com sua raça, nacionalidade e status social; opções definidas pelas estruturas sociais vigentes nos espaços por onde esses sujeitos transitam.

Ao considerar então discurso, identidades e relações sociais como determinados e, ao mesmo tempo, determinantes de participação e investimento em comunidades, percebo a necessidade de problematizar como/quais capitais simbólicos estão envolvidos nas negociações entre os indivíduos. De maneira especial neste trabalho, atento o olhar para a comunidade universitária que acolhe sujeitos migrantes em situação de refúgio; um espaço de experiências e trocas culturais e linguísticas, mas também de capital simbólico distribuído de maneira desigual entre os participantes brasileiros e estrangeiros, inclusive entre os próprios alunos estrangeiros.

2.3 EDUCAÇÃO PARA MIGRANTES

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o índice de estudantes no Ensino Superior brasileiro cresceu 56,4% entre os anos de 2007 e 2017, chegando a 8,3 milhões de alunos matriculados no Brasil⁴¹. Com a entrada de um número cada vez maior de alunos, a universidade brasileira abre as portas à diversidade social, cultural e linguística - não apenas brasileira, mas também de outras nacionalidades. Segundo dados do INEP, em torno de 13 mil estudantes estrangeiros de diferentes países estavam matriculados no

⁴¹Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf, Acesso em 04 de maio de 2019.

Ensino Superior brasileiro em 2017. O gráfico abaixo mostra o número de alunos estrangeiros matriculados em cursos de graduação no Brasil:

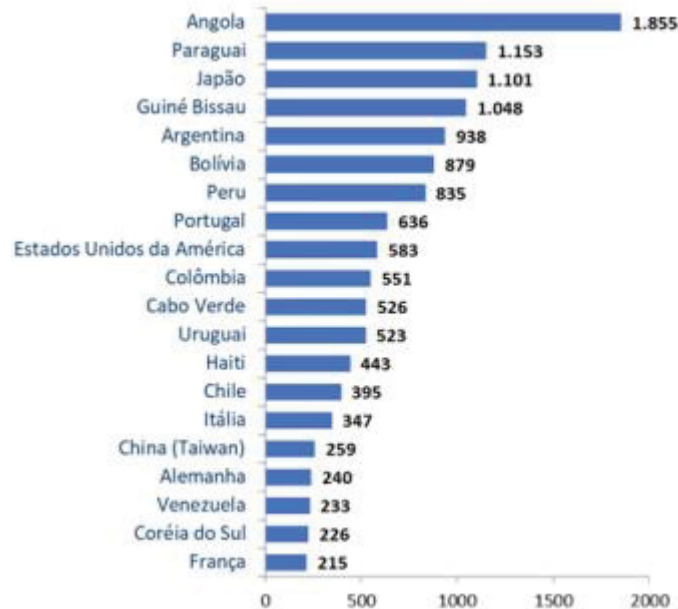


Gráfico 1 – Distribuição de matrículas em cursos de graduação segundo o país de origem do estudante estrangeiro (2017)
Fonte: INEP/ Ministério da Educação (2018)

Os dados apresentados não mencionam a situação de entrada dos alunos estrangeiros no Brasil, nem estatísticas sobre refugiados na educação superior, o que pode estar relacionado à posição de inferioridade e invisibilidade enfrentada por esse grupo de pessoas em diversos âmbitos, inclusive o educacional. Conforme relatório recente da CSVN, apenas 1% dos jovens refugiados no mundo chegam à educação superior e quase dois terços das crianças refugiadas que frequentam o ensino fundamental não chegam nem ao ensino médio⁴². A falta de estatísticas sobre a presença de estudantes refugiados nas universidades está relacionada à crença de que esse grupo de alunos enfrenta os mesmos desafios que outros alunos migrantes no Ensino Superior (MORRICE, 2013), crença essa alheia à crise global de educação que migrantes refugiados enfrentam ao redor do mundo.

⁴² Ver nota 18.

Kanno & Varghese (2010) e Kanno & Cromley (2013) salientam que sabemos muito pouco sobre os desafios que envolvem alunos migrantes (e) refugiados⁴³ no ambiente acadêmico, visto que estudos sobre o tema tendem a classificá-los em certas categorias, como raça e etnia, status socioeconômico e nacionalidades. Até mesmo pesquisas em LA, de acordo com as autoras, focam em sua maioria no desenvolvimento de competências acadêmicas por esses alunos⁴⁴. Diante disso, noto a necessidade de compreender, de maneira mais holística, a integração e experiências das identidades migrantes (e) refugiados no ambiente universitário a fim de evitar que sua presença em sala de aula passe despercebida.

Os refugiados não são um grupo homogêneo - idade, gênero, fé, etnia, cultura e sistema educacional em seu país estão entre as variáveis que impactam e moldam sua capacidade de acesso e sucesso em educação superior. De certa forma, os refugiados podem compartilhar alguns dos atributos de outros grupos não-tradicionais ou sub-representados: eles não costumam ter as qualificações de entrada tradicionais [...], são geralmente estudantes maduros, podem ter responsabilidades de cuidar de suas famílias, e estarão fazendo malabarismo com estudo e trabalho remunerado. É possível que venham de um grupo étnico minoritário e, como tal, enfrentam a discriminação tanto dentro como fora do Ensino Superior. (MORRICE, 2013, p. 653-654, tradução minha)⁴⁵

Uma das questões com urgência a ser debatida a respeito do ensino para alunos migrantes (e) refugiados é a diversidade linguística (HOLMES ET AL., 2012; KANNO & CROMLEY, 2013; KANNO & VARGHESE, 2010; MORRICE, 2013). Kanno & Varghese (2010), em sua pesquisa em contexto universitário americano, relatam como esse grupo de estudantes enfrenta dificuldades com o alto volume de leitura e escrita em língua não materna, especialmente ao lidar com conceitos técnicos de suas áreas de estudo. Porém, segundo declarações dos alunos entrevistados pelas

⁴³ Optei por utilizar “migrantes (e) refugiados” para me referir aos grupos de alunos que configuram os estudos de Holmes et al. (2012), Kanno & Cromley (2013) e Kanno & Varghese (2010). As autoras originalmente utilizam o termo “language minority” ao se referirem aos grupos de estudantes em situação de refúgio e de migração minoritária que ingressam no Ensino Superior. Não fiz uma tradução direta do termo por acreditarmos que o emprego do conceito de minorias pode levar a outras extensas discussões que preferimos incluir em trabalhos futuros.

⁴⁴ Para mais informações acerca de pesquisas recentes sobre alunos migrantes na educação, ver Kanno & Varghese (2010) e Kanno & Cromley (2013).

⁴⁵ No original: “Refugees are not a homogeneous group — age, gender, faith, ethnicity, culture and education system in their country are among the variables which impact on and shape their ability to access and succeed in HE. In some ways refugees may share some of the attributes of other non-traditional or under-represented groups: they do not usually have the traditional entry qualifications [...], they are generally mature students, they may have caring responsibilities, and they will be juggling studying with paid work. They are likely to come from an ethnic minority group and as such face discrimination from both inside and outside of HE”.

autoras, os desafios linguísticos são facilmente superados com esforço pessoal (KANNO & VARGHESE, 2010, p. 317), mas existem outras barreiras no caminho acadêmico de alunos migrantes refugiados não tão fáceis de serem transpostas.

Uma das adversidades destacadas por Kanno & Varghese (2010) é a necessidade constante que os alunos enfrentam de provar sua preparação linguística para estarem no ambiente acadêmico. Matsuda (2006) problematiza essa questão apontando como o mito da homogeneidade de língua institui certas “políticas de contenção linguística” na universidade, as quais atuam para manter à margem os alunos aprendizes da língua valorizada, além de atribuir qualquer dificuldade que os alunos enfrentem nos estudos a sua suposta falta de preparo linguístico para ingresso no Ensino Superior. Diante dessa postura discriminatória, Holmes et al (2012) revelam que os próprios estudantes se sentem rejeitados no ambiente acadêmico quando precisam constantemente provar sua competência na língua valorizada, pois sua língua e cultura materna são discriminadas.

Os estudos de Kanno & Varghese (2010), Matsuda (2006) e Holmes et al. (2012) corroboram com o que relata Faraco (2016) sobre a realidade linguística da educação brasileira. A língua portuguesa em nosso país é hegemônica, mas esse status não significa que seja homogênea. Além das variedades que constituem o português brasileiro culto – tradicionalmente urbano e letrado -, o autor descreve outras variedades, rurais e urbanas, que constituem o português brasileiro popular, às quais acrescento, neste estudo, mais uma variedade: o português dos alunos migrantes que trazem seus repertórios linguísticos para construção de sentido em interação. Em espaços onde um modelo culto de língua é validado e valorizado, dá-se margem para o desprezo pelos falantes de outras variedades do português - uma polarização da língua que passou a ser marca distintiva de grupos sociais (FARACO, 2016, p. 138).

Percebo que os desafios de acesso ao Ensino Superior e sucesso de alunos migrantes refugiados em suas trajetórias acadêmicas abrangem questões que demandam bem mais que esforço pessoal para serem resolvidas, como os rótulos que lhes são conferidos socialmente e influenciam “não apenas como os alunos são vistos, mas também os serviços específicos que lhes são disponibilizados”

(OROPEZA; VARGHESE & KANNO, 2010, p. 229, tradução minha)⁴⁶. Categorizações em relação à raça, etnia, seu status de migrante/refugiado e sua condição de aprendiz da língua valorizada refletem nas oportunidades que lhes estão disponíveis no supermercado cultural (MATHEWS, 2000), influenciando diretamente na vida dentro e fora do campus universitário ao limitar, por exemplo, suas opções de filiação a grupos sociais e ingresso no mercado de trabalho. Por conta dessas limitações, muito constantemente alunos migrantes refugiados que delimitam seu investimento social a grupos co-étnico e, por vezes, enfrentam adversidades financeiras que restringem e/ou impedem sua dedicação nas atividades acadêmicas (HARKLAU, 1998).

Diante da complexidade das identidades migrantes e de suas experiências sociais e linguísticas, acredito que os desafios enfrentados na universidade por alunos migrantes refugiados podem ser mais bem compreendidos a partir da teoria dos capitais simbólicos de Bourdieu (1989, 1991). O autor utiliza a noção de habitus para elucidar como as relações de poder na sociedade são reforçadas pela instituição de ensino que se utiliza do capital simbólico da classe dominante como medida padrão, gerando considerável exclusão no âmbito acadêmico.

O mesmo se dá em relação ao capital linguístico de alunos que acessam o Ensino Superior. A competência linguística esperada dos estudantes falantes de português como língua não materna não se fundamenta em sua capacidade de produzir discurso em língua portuguesa, mas na produção de discurso legitimado na comunidade universitária, que tem como padrão o capital linguístico de falantes de uma variedade culta da língua. Olhando para essa problemática e partindo da visão de língua como recurso (simbólico), busco compreender como as práticas discursivas híbridas e suas maneiras de negociação de sentido ressignificam língua e identidade em um movimento contínuo de se posicionar e posicionar o outro nessas relações de poder.

Em vista dessas questões, reafirmo a necessidade de problematizar o capital simbólico distribuído de maneira desigual na comunidade acadêmica e destaco que voltar o olhar para alunos migrantes refugiados precisa ir além da oferta de aulas de língua para fins universitários. Medidas de acolhimento de alunos migrantes

⁴⁶ No original: “not only how the students are viewed but also the specific services that are made available for them”.

refugiados necessitam levar em conta as experiências sociais, educacionais e linguísticas dos alunos a fim de compreender a dinâmica das identidades migrantes e as relações de poder que permeiam seu acesso ao Ensino Superior e sucesso em sua trajetória acadêmica.

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa aqui descrita apresenta caráter qualitativo e metodologia de cunho etnográfico seguindo o paradigma interpretativista. Objetivo investigar como as práticas sociais de 5 estudantes migrantes refugiados na UFPR, no que tange suas experiências linguísticas e universitárias têm reflexos em suas identidades.

Neste estudo, seguirei critérios etnográficos (HYMES, 1996; ERICKSON, 1990) para explorar como as identidades humanas são compreendidas por meio de ideias e valores culturalmente compartilhados por estruturas sociais nos espaços pelos quais os sujeitos transitam. A partir da tese de que os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa etnográfica são mais flexíveis e sensíveis ao contexto social (FRITZEN, 2012), busco privilegiar o papel dos participantes dentro de seu contexto de ação (LUCENA, 2015) e compreender como os sujeitos participantes se auto percebem em seu espaço acadêmico. Para tal, parto de métodos característicos da etnografia, como observação, produções escritas pelos alunos, registro em diário de campo e entrevistas (BORTONI-RICARDO, 2008).

Segundo André (2009), a pesquisa etnográfica busca compreender os (des)encontros da prática escolar, bem como seus mecanismos de dominação e resistência “ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir as experiências e o mundo” (p. 34). Para Lucena (2012), o principal objetivo da pesquisa etnográfica é compreender cenários específicos e significados que os sujeitos atribuem a suas práticas sociais nesses contextos, o que pode vir a contribuir para a adequação de políticas linguísticas e educacionais em contextos acadêmicos, especialmente em políticas de acolhimento a sujeitos migrantes, que são o foco deste estudo. Tais características da pesquisa etnográfica, visando explorar ações e relações dos e entre sujeitos, se associam aos objetivos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006; MOITA LOPES, 2006).

Ademais, ciente da subjetividade que permeia este estudo, assumo a opção pelo paradigma interpretativista por acreditar que “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Como pesquisadora, por essa perspectiva, me configuro também como

participante ativa do meio social, não me colocando em nenhum momento em posição de parcialidade.

3.2 CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são estudantes de diferentes cursos de graduação da UFPR. Esses alunos foram envolvidos no processo de geração de dados quando estavam em seu primeiro período acadêmico na instituição durante primeiro semestre de 2018.

Os participantes configuram dois grupos distintos que serão apresentados a seguir:

3.2.1 Grupo 1 – Estudantes migrantes refugiados

O Grupo 1 é composto por 5 estudantes migrantes refugiados aprovados no Programa de Reingresso da UFPR. Esses alunos estão matriculados em diferentes cursos de graduação na instituição - um deles no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, dois deles no curso de Engenharia Civil, um aluno cursando Geografia e uma aluna na graduação em Medicina Veterinária.

A seleção de participantes do Grupo 1 ocorreu a partir minha participação como monitora voluntária na disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos em 2018. A disciplina acontece anualmente, no primeiro semestre, e compõe a grade curricular de alunos aprovados no Programa de Reingresso. Além dos 13 alunos matriculados, as aulas contavam com uma professora coordenadora, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR, 3 professores e 2 monitoras voluntárias para auxiliar os alunos no desenvolvimento e revisão dos trabalhos acadêmicos dos estudantes migrantes.

Devido ao caráter interpretativista da pesquisa⁴⁷, o número de participantes foi indeterminado, dependendo de participação voluntária. Diante disso, todos os alunos matriculados na disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos foram convidados a compor esta pesquisa mediante exposição dos

⁴⁷ Os pressupostos metodológicos serão apresentados mais detalhadamente no capítulo 3.

objetivos e da proposta metodológica. Do grupo de 13 alunos, 8 demonstraram interesse em participar, mas apenas 5 compareceram à reunião para assinatura do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde UFPR através do Parecer CEP/SD-PB nº 3132373 – ANEXO 5).

Os alunos participantes do Grupo 1 forneceram relatos informais durante todo o primeiro semestre de 2018 e concederam acesso aos registros escritos de suas experiências pessoais na universidade - os quais eu denomino Diários Acadêmicos, que não foram escritos para a geração dos dados da pesquisa, mas os relatos neles registrados foram utilizados como dados para este estudo mediante autorização dos participantes. O Diário Acadêmico de cada estudante é um documento individual, em plataforma digital, desenvolvido como uma prática escrita obrigatória da disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos. Os alunos escreveram semanalmente, durante todo seu primeiro semestre como alunos da UFPR, sobre suas experiências na universidade e suas impressões sobre elas; o objetivo do desenvolvimento dos diários na disciplina era conhecer as realidades dos estudantes em seu primeiro período da graduação e dar direcionamento para o desenvolvimento de habilidades de expressão escrita em língua portuguesa.

Para esta pesquisa, o acesso aos Diários Acadêmicos me possibilitou compreender os contextos nos quais os alunos migrantes estavam inseridos e como se relacionavam com outros membros da comunidade universitária. A análise dos registros escritos nos diários e de relatos informais acerca das experiências dos alunos em seu primeiro período na graduação norteou o desenvolvimento das entrevistas individuais realizadas ao fim do primeiro semestre de 2018.

Acerca das nacionalidades dos participantes, 4 são alunos haitianos e 1 de nacionalidade venezuelana. A participação restrita de duas nacionalidades se justifica pelo caráter voluntário da seleção de participantes, pois estudantes de 5 nacionalidades diferentes compunham o grupo formado pelos 13 alunos migrantes aprovados pelo Programa de Reingresso no início da pesquisa. Apresento brevemente os 5 participantes que se voluntariaram para este estudo e atribuo-lhes pseudônimos a fim de garantir seu anonimato. São eles:

Angelina: mulher, branca, venezuelana, 25 anos, se identifica como falante de língua espanhola e aprendeu língua portuguesa no Brasil, país onde mora há 2 anos.

Cursava Medicina na Venezuela, mas precisou interromper o curso ao final do 2º ano. Atualmente cursa Medicina Veterinária na UFPR e, embora outros membros de sua família vivam na cidade de Curitiba, a aluna mora em residência universitária da instituição e recebe bolsa-auxílio de vulnerabilidade social.

Jean: homem, negro, haitiano, 30 anos, se identifica como falante de língua crioula e francês, aprendeu língua portuguesa no Brasil, onde vive há 2 anos. Iniciou a graduação em Ciência Política em seu país, a qual cursou por 2 anos e precisou ser interrompida. Iniciou posteriormente o curso de graduação em Ciência da Educação, o qual novamente precisou interromper após 3 anos de estudos. Atualmente cursa bacharelado em Geografia na UFPR, também é contemplado por bolsa-auxílio e vive em residência estudantil.

Michel: homem, negro, haitiano, 25 anos, se identifica como falante de língua crioula e francês, aprendeu português no Brasil, onde vive há 5 anos. Era aluno do curso de graduação em Medicina no Haiti, do qual foi graduando por 1 ano. Na UFPR, é estudante no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, curso que escolheu por não haver vagas disponíveis para Medicina no processo seletivo do qual participou em 2017. No Brasil, trabalha com entregas em uma pizzaria e divide moradia com amigos.

Kelvin: homem, negro, haitiano, 25 anos, se identifica como falante de língua crioula e francês, morando no Brasil há 5 anos, onde aprendeu língua portuguesa. Cursou um semestre de Engenharia Eletrônica em seu país. Veio ao Brasil seguindo os passos do irmão mais velho, que já fazia parte do quadro discente da UFPR ingressante pelo Programa de Reingresso. Tentou uma vaga em Engenharia Mecânica na instituição pelo processo seletivo especial de 2016, mas foi aprovado apenas na seletiva de 2017 para o curso de Engenharia Civil. Atualmente recebe bolsa-auxílio da universidade e divide uma casa em Curitiba com seus dois irmãos e outros amigos.

Oliver: também é haitiano, homem, negro, tem 34 anos, se identifica como falante de língua crioula e língua francesa e só começou a estudar português quando chegou ao Brasil, há 4 anos. Cursou Ciência da Educação com ênfase em Matemática

e Física no Haiti e trabalhou por 5 anos como professor de matemática. Tentou uma vaga como aluno da UFPR pelo Programa de Reingresso em 2016, mas conseguiu aprovação para cursar a graduação em Engenharia Civil na UFPR no processo seletivo do ano de 2017. Também é contemplado com bolsa-auxílio e divide moradia com alguns amigos.

Os participantes do Grupo 1 serão apresentados mais detalhadamente em suas narrativas que compõem o capítulo 4 deste estudo. A partir de seus relatos individuais, proponho discutir como cada sujeito se percebe e se ressignifica identitariamente no ambiente universitário a partir de suas experiências e trajetórias de vida.

3.2.2 Grupo 2 - Estudantes brasileiros

O Grupo 2 é composto por 7 acadêmicos brasileiros também cursando seu primeiro semestre da graduação. Esses estudantes são colegas de classe de 3 alunos migrantes participantes desta pesquisa - Kelvin e Oliver, do curso de Engenharia Civil, e Michel, aluno do bacharelado em Ciências Biológicas. Embora o grupo seja formado por estudantes de apenas 2 cursos de graduação, os alunos brasileiros têm outros colegas de classe que ingressaram pelo Programa de Reingresso que não se voluntariaram para este estudo, além de conviverem com outros alunos migrantes nas diferentes atividades que desenvolvem na UFPR.

A participação restrita de alunos provenientes de apenas 2 cursos de graduação se deve à seleção igualmente voluntária dos participantes do Grupo 2. Solicitei aos alunos migrantes do Grupo 1 que convidassem alunos de nacionalidade brasileira de seus cursos de graduação⁴⁸, de quem fossem colegas, para que também cedessem entrevistas para a pesquisa. A intenção na escolha deste grupo foi conversar com alunos brasileiros que mantêm uma relação mais próxima com os alunos migrantes a fim de compreender, com base em suas experiências linguísticas

⁴⁸ Os alunos migrantes participantes deste estudo têm aulas na graduação, aulas de língua portuguesa no CELIN e também participam da disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos nas quais convivem com estudantes de diversas nacionalidades. A aluna venezuelana, por opção pessoal, ainda segue estudando aos sábados nas aulas ofertadas pelo PBMIH. Para este estudo, o foco foi conversar com seus colegas de classe brasileiros da graduação.

e universitárias compartilhadas, como se davam as relações entre *aluno migrante - professor brasileiro* e *aluno migrante - aluno brasileiro* no campus universitário.

A grande dificuldade nessa etapa do estudo foi encontrar acadêmicos brasileiros que mantinham relação estreita com estudantes migrantes refugiados, a qual pode ser justificada pelos constantes relatos dos alunos migrantes acerca de problemas de relacionamento com os brasileiros e sentimento de invisibilidade perante eles. A participante Angelina, por exemplo, relatou não ter nenhum colega brasileiro e indicou para compor o Grupo 2 uma colega de turma intercambista⁴⁹. Contudo, foram convidados 10 alunos brasileiros para este trabalho. Ainda que nem todos tenham concordado em fazer parte deste estudo, o Grupo 2 conta com a participação de 4 acadêmicos brasileiros do curso de Engenharia Civil e 3 graduandos do Bacharelado em Ciências Biológicas. Destaco que os nomes dos participantes deste grupo também foram alterados em favor de seu anonimato.

Ressalto que o Grupo 2 é intencionalmente composto por colegas de classe brasileiros que mantêm certa proximidade com os alunos migrantes. O propósito metodológico dessa escolha foi apresentar os alunos brasileiros, a partir de encontros que configuraram grupos focais, situações relatadas pelos alunos migrantes em seus diários e entrevistas. Com base nos relatos, visei conseguir mais detalhes sobre os desdobramentos das situações e de experiências compartilhadas entre alunos de ambos grupos participantes desta pesquisa, que discutirei no capítulo 4 deste trabalho.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Como todos os participantes dos Grupos 1 e 2 desta pesquisa são alunos graduandos da UFPR, este estudo foi conduzido em ambiente acadêmico. Iniciou com observações participativas das aulas da disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos e foi composta por entrevistas individuais e grupos focais, que ocorreram no mesmo espaço universitário.

⁴⁹ A colega indicada por Angelina não pôde fazer parte do Grupo 2 porque não é de nacionalidade brasileira. O fato ressalta o distanciamento entre brasileiros e migrantes na universidade, fato que será discutido mais detalhadamente no capítulo 4 desta dissertação.

Para esta pesquisa de cunho etnográfico, contei com diferentes instrumentos de geração de dados a fim realizar uma leitura das percepções dos participantes acerca de suas relações sociais, experiências acadêmicas e linguísticas na universidade. Partindo da tese de que na pesquisa de cunho etnográfico “a ênfase é mais em absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente limitado” (GASKELL, 2002, p. 64), utilizei de relatos informais e escritos durante o primeiro semestre de 2018 para embasar a formulação de perguntas para entrevistas individuais e grupos focais – os quais foram gravados em áudio para melhor análise dos dados gerados.

Iniciei com a observação participativa, tomando notas em diário de campo de relatos informais dos alunos do Grupo 1 sobre suas experiências sociais na universidade e acompanhando seus Diários Acadêmicos escritos semanalmente durante o primeiro semestre de 2018. Os Diários Acadêmicos foram registros escritos semanalmente pelos alunos migrantes sobre suas experiências dentro do espaço universitário, produzidos em plataforma online, durante o primeiro período desse grupo de alunos na instituição. Como explicitado na seção 3.2.1, os Diários Acadêmicos não foram propostos inicialmente para compor a pesquisa, mas os relatos neles registrados foram utilizados como dados para este estudo mediante autorização dos participantes.

Após análise dos relatos informais e dos Diários Acadêmicos, formulei as perguntas da entrevista semiestruturada individual (APÊNDICE 1) para os acadêmicos do Grupo 1. As entrevistas, com duração de cerca de 30 minutos, consistiram em perguntas abertas a fim de compreender suas trajetórias no Ensino Superior e como suas novas experiências linguísticas e universitárias afetaram suas relações sociais e autopercepções identitárias no espaço universitário no Brasil.

A partir do relatado nas entrevistas individuais com alunos do Grupo 1, foram formuladas perguntas para os grupos focais com os alunos do Grupo 2 (APÊNDICE 2). O objetivo dos grupos focais nessa etapa foi compreender, através de uma conversa em grupo, o contexto universitário dos alunos, suas experiências linguísticas e universitárias compartilhadas e como se davam as relações entre *aluno migrante - professor brasileiro* e *aluno migrante - aluno brasileiro*. Optei por grupos focais com os alunos brasileiros por acreditar que o “grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os

pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros” (GASKELL, 2000, p. 76). Aconteceram dois grupos focais - um com os alunos do curso de Engenharia Civil e outro com alunos do curso de Ciências Biológicas – com duração média de 40 minutos.

A triangulação dos dados gerados nessas diferentes etapas da pesquisa compõe a análise dos dados que será apresentada na próxima seção.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

No que diz respeito ao processo de análise de dados, é importante ressaltar que as notas de campo com relatos informais e os Diários Acadêmicos dos alunos foram analisados a fim de que fossem formuladas as perguntas para as entrevistas individuais e, posteriormente, grupos focais – os quais foram gravados em áudio e depois transcritos literalmente para análise. Desenvolverei análises individuais das narrativas e dos grupos focais considerando os temas relatados pelos participantes sobre suas experiências linguísticas e universitárias na UFPR, revisitando os diários acadêmicos e relatos dos estudantes no diário de campo para análise mais acurada do material empírico.

Para esta pesquisa, me embaso nos estudos sobre identidade de Norton Pierce (1995), Kanno & Norton (2003), Norton & McKinney (2011), no que tange identidade e investimento dos estudantes na comunidade universitária; também em Holmes et al. (2012); Kanno & Cromley (2013); Kanno & Varghese (2010) e Morrice (2013) a respeito de educação superior para migrantes. Seguindo na linha de pesquisa de cunho etnográfico, reconheço a subjetividade da geração e análise dos dados, e ressalto que os dados aqui gerados podem ser olhados com base em diferentes perspectivas teóricas resultando em outras conjecturas.

As análises que apresentarei no próximo capítulo foram realizadas individualmente a partir da narrativa de cada participante migrante, seguindo estudos anteriores (HANEDA, 2005; NASCIMENTO, 2019). Essa escolha foi feita com a intenção de ter um relato detalhado sobre as experiências de cada estudante migrante, ao invés de categorizar suas experiências em temáticas. As análises individuais de cada participante migrante, no meu entendimento, enriquecem a discussão sobre as experiências individuais de cada um deles. Tais análises foram, então, relacionadas umas com as outras, bem como com as vozes de seus colegas de turma, que por sua vez foram analisadas coletivamente, já que os participantes

brasileiros relataram as experiências compartilhadas com seus colegas migrantes em dois grupos focais.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como apresentei nos capítulos anteriores, dentre as consequências das transformações globais do cenário pós-moderno, processos de migração e refúgio desencadeiam alterações irreversíveis nas identidades humanas. Durante movimentos de fluxos forçados, os sujeitos se deparam com outros pontos de referências que atravessam seus panoramas culturais em suas trajetórias. Essa multiplicidade linguística e cultural concede um aspecto híbrido às identidades, às práticas discursivas e sociais dos indivíduos. Entretanto, embora as alterações de ordem social tenham ganhado destaque com estudos pós-modernos, uma ruptura epistemológica e filosófica que abarque tal hibridez ainda é necessária, haja vista que essa característica multifacetada de língua e de cultura não correspondem aos ideais modernos de organização social, inclusive nas universidades, e acabam por gerar conflitos e marginalização de certos grupos sociais, como os de sujeitos refugiados.

A partir dessas reflexões apresento neste capítulo a análise dos dados gerados para esta pesquisa. Cada participante migrante refugiado será apresentado a partir de uma narrativa – construída com base nas entrevistas, relatos informais e diários escritos durante seu primeiro semestre como aluno de graduação na UFPR no ano de 2018. Após as trajetórias individuais, busco interpretar como as experiências linguísticas e universitárias têm reflexos nas identidades dos sujeitos, fazendo relações entre os relatos dos alunos migrantes e dos alunos brasileiros participantes.

4.1 ANGELINA

“É bem difícil, muito, muito difícil começar desde zero e assim, passar de ser estudante para vir trabalhar aqui sem saber o que vai fazer de seu futuro...”
(Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Angelina, como apresentado anteriormente⁵⁰, é uma jovem venezuelana de 25 anos. Seu sonho era ingressar na universidade para estudar Medicina Veterinária, mas por conta do grave cenário político e social de seu país, decidiu prestar o vestibular para Medicina a fim de seguir uma carreira estável e ajudar sua família. A

⁵⁰ Na seção 3.2.1 deste trabalho.

jovem marca em seu discurso que, apesar de seus anseios pessoais e profissionais, desde o início de sua vida acadêmica suas escolhas se baseiam nas opções de carreira que lhe possibilitariam sobreviver diante da crise sociopolítica que assola seu país.

“Na Venezuela, eu estudava Medicina. Eu sempre quis Medicina Veterinária, só que a crise no país já tem muito, muito tempo, só que foi empeorando, né. Os animais, quase ninguém cuida porque não tem saúde humana, menos vai ter saúde veterinária. E minha família, minha mãe ficou sem casa e o trabalho dela não dava muito dinheiro, então eu queria ajudar minha família. Se eu estudasse Medicina Veterinária no meu país, não ia dar dinheiro porque lá ninguém gasta em cachorro [...], comida é só para comer.” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

A estudante relata que foram 3 tentativas de ingresso no Ensino Superior em uma universidade pública venezuelana, na qual foi aprovada para cursar Medicina em 2015. Mesmo sem pagar mensalidade e trabalhando aos fins de semana, precisou desistir do curso ao final do segundo ano por questões financeiras. Segundo narra, diante do cenário instável de fome, desemprego e acesso precário à educação, saúde e até mesmo transporte, jovens venezuelanos encaram a migração como uma saída para salvarem suas famílias da miséria e darem continuidade a suas carreiras acadêmicas.

“Lá a educação toda é, a maioria, é de graça porque o governo não gosta do privado, e ellos tentam que seja fácil, só que a situação do país não deixa que você se enfoque muito nos estudos. Mi irmão deixou a universidade porque não tinha dinheiro para pagar o ônibus, e eu trabalhava os fins de semana para poder seguir estudando. Minha mãe, com o salário dela, não dava para nós seguir estudando, assim que se faz muito difícil. A maioria das minhas amigas tiveram que ir embora porque não tinham como seguir pagando somente o passagem para ir à universidade.” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Em 2017, o primeiro membro de sua família a vir ao Brasil foi seu irmão e, meses depois, Angelina deixou sua casa e seu emprego em busca de melhores condições de vida para seus familiares. A jovem conta que veio para Curitiba com o objetivo de trabalhar e enviar dinheiro para sua família na Venezuela, mas não abandonou o sonho de estudar. Segundo ela, ser aprovada na UFPR foi o melhor que lhe aconteceu no Brasil, pois não conseguiria ingressar no Ensino Superior de outra maneira. Para ela, iniciar a graduação representa o primeiro passo para se estabelecer em uma vida profissional e mudar sua vida e de sua família.

“Eu via o Enem muito, muito difícil para mim porque se para brasileiro mesmo é difícil... eu não sabia nada de história, não sabia nada de língua portuguesa

[...], para mim era quase impossível passar num vestibular [...]. Quando eu soube que era estudante da Federal, minha vida cambiô. Achei uma esperança, sabe... Porque eu não gostava só de trabalhar, o único que me mantinha bem era que estava trabalhando para ajudar minha família porque na Venezuela não podiam comer. Mas eu estar aqui, fazer dinheiro, não era como o que eu queria; queria é seguir estudando porque logo quando estiver lá (*de volta à Venezuela*) já ter alguma coisa. Se eu não fico estudando e disfrutando do dinheiro agora, não vai fazer alguma coisa daqui 10 anos, então fazer parte da Federal é o melhor que me sucedió. ” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Angelina conseguiu uma vaga pelo Programa de Reingresso para o curso de Medicina Veterinária, que iniciou no primeiro semestre no ano de 2018. Dentre as opções disponíveis relacionadas ao curso de Medicina, a aluna fez opção por Medicina Veterinária por ser o curso no qual ela gostaria de ter ingressado quando estudou na Venezuela.

“Ellos tinham Odontologia, tinha Fisioterapia, acho que Biologia, e outras coisas [...], só que eu gostava de Medicina Veterinária, e eu falei ‘Bom, se tenho que começar de zero, porque para fazer equivalências é muito difícil se você vem de outro país, eu vou fazer o que eu gosto – Medicina Veterinária – porque se eu fazer Medicina de novo vai ficar muito complicado’. Estudar uma coisa que você não gosta em uma país que é todo diferente, com um idioma que você não gosta.... Se já existem muitas coisas que você ainda não tá acostumado, vai ser ainda mais difícil sabendo que você está fazendo uma coisa que não quer. ” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Quando perguntada sobre as situações com as quais precisou se acostumar e hábitos que precisou adaptar para ser estudante no novo país, a aluna relata que sempre esteve acostumada a estudar e trabalhar, pois já tinha essa rotina na Venezuela, mas encara o estudo da língua portuguesa como um hábito que teve que adquirir para conseguir compreender as aulas e continuar os estudos, haja vista que a aluna precisa compreender e produzir textos técnicos em língua não materna.

“Eu preciso estudar muito mais porque tenho que estudar português e também a educação aqui na Federal, eu achei muito exigente, muito, muito. Eu pensei que Veterinária iba a ser mais fácil que Medicina [...]. O único que eu tive que trocar foi, além dos estudos, estudar português. E não só português, sino a cultura dos brasileiros porque você tem que se relacionar, e aqui a cultura é um pouco mais diferente. ” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Embora trabalho e estudo já fizessem parte da rotina da aluna antes mesmo de viver no Brasil, Angelina revelou em seu diário acadêmico como o pouco tempo para se dedicar a ambas atividades acabou por comprometer seu desempenho em algumas aulas.

“Não compreendo bioquímica e o professor fala muito rápido, além de que como trabalho não tenho tempo de estudar certinho. Tenho muitas coisas para estudar e estou sem tempo” (Angelina, diário, 20/03/2018)

“Não tive tempo para trabalhar esta semana de provas” (Angelina, diário 10/04/2018)

“Não sei como ter tempo, estou estudando anatomia, mas não me dá tempo para estudar bioquímica, e quando estudo bioquímica não me dá para anatomia. Deixei muitas coisas atrasadas por causa do trabalho, não estou conseguindo fazer tudo” (Angelina, diário, 20/04/2018)

Mesmo bastante atarefada, Angelina tenta se manter dedicada às atividades da universidade, pois entende que há certas dificuldades para alunos migrantes acompanharem as aulas, as quais, segundo a aluna, podem ser superadas com uma dose extra de esforço no estudo da língua e dos conteúdos das disciplinas. Muito embora relate obstáculos linguísticos e acadêmicos, como a velocidade da fala do professor que faz com que a aluna se sinta prejudicada nos estudos, os resultados de Angelina em provas e trabalhos durante o primeiro semestre são excelentes.

“Estudei muito para as provas de anatomia acho que fui bem ainda tenho que estudar muito mais” (Angelina, diário, 10/04/2018)

“O professor de anatomia deu os resultados da prova prática de anatomia. Tirei 8,2, tenho que me esforçar mais” (Angelina, diário, 17/04/2018)

Algo que chama atenção nas falas acima é o fato de que mesmo tendo obtido um valor considerado alto (8,2) na prova de anatomia, Angelina entende a nota como uma indicação de que ela precisa se “esforçar mais”. Compreendo tal sentimento como relacionado a sua posição de aluna refugiada – sentimento esse também presente em outras de suas falas. Ao ser questionada sobre as maiores dificuldades como uma aluna estrangeira na UFPR, por exemplo, Angelina afirma que nem todos os estrangeiros têm a mesma realidade. O discurso da jovem venezuelana me leva a perceber seu sentimento de inferioridade perante outros membros da universidade, até mesmo em relação a outros alunos estrangeiros, devido ao seu status social de refugiada.

“A maior dificuldade não é ser estrangeira, porque tem muitos alunos de intercâmbio, tem pessoas do PEC-G⁵¹. Acho que é mais difícil ser refugiado

⁵¹ Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) que oportuniza ingresso ao Ensino Superior em universidades brasileiras a cidadãos de países em desenvolvimento que mantém

porque, você ser estrangeiro, todo mundo sabe que você vai ter um período aqui, mas ser refugiado tem mais dificuldades porque você saiu do seu país por alguma coisa que aconteceu lá.” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Além disso, a aluna conta que a situação de refúgio a coloca diante de desafios que outros estudantes estrangeiros não enfrentariam, como algumas situações relatadas em seu diário no início do semestre, nas quais fala sobre a falta de recursos e condições desumanas de moradia que são parte da realidade de sujeitos em situação de refúgio muitas vezes desconhecidas pela comunidade universitária.

“O professor de Bioquímica pediu para fazer avaliações pelo site e não tenho um computador” (Angelina, diário, 10/03/2018)

“Estou querendo morar em um quarto de estudante mas já passou a data de inscrição. Agora estou morando com meu irmão e meu primo mas todos moramos em um quarto e quando fico estudando até tarde eles não conseguem dormir e quando eles falam não consigo estudar mas sou eu que estou pagando o aluguel então... Não estou conseguindo fazer tudo certo, o trabalho, a Universidade” (Angelina, diário, 03/04/2018)

Outro fator referente a sua realidade de estudante refugiada relatado por Angelina é a preocupação com a família que vive distante e sofre com o cenário de conflito e miséria em seu país. De acordo com a aluna, a situação em que vivem seus familiares a preocupa constantemente.

“(Na Venezuela) não tem comida, não tem ningún tipo de alimento, ni de medicamentos, então eu tenho que ajudar a minha família que estava lá – ainda que eles chegaram aqui faz um mês, minha mãe não tá trabalhando, e eu tenho que ajudar eles. Então a maior dificuldade, além do idioma, é sempre estar pendiente de como está minha família [...], eu tenho que estar atenta também a minha família e como estão eles na Venezuela. Porque fosse muito mais fácil só estudar e não ter cabeça para mais nada, só estudar. Todos os problemas do meu país me siguen afetando, ainda eu não estando lá, porque é impossível toda sua família lá [...] meus tios, meus primos, se eles têm um problema, eu tenho que enviar dinheiro porque são coisas muito básicas [...], são coisas que ellos a veces me avisam como ‘olha, minha filha ficou muito doente, aqui não temos antibióticos e os antibióticos que conseguimos no mercado negro é muito caro’, aí eu tenho que ajudar porque é minha família... é minha prima que está doente! E seu eu tenho esse dinheiro aqui que eu vou gastar só com transporte, comida e coisas assim, pra eles é mais necessário do que pra mim.” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Com o decorrer do primeiro semestre, Angelina foi selecionada para uma vaga em residência universitária da UFPR, e também passou a receber bolsa-auxílio de

acordos educacionais e culturais com o Brasil. Angelina faz essa comparação porque uma de suas amigas na universidade é estrangeira e aluna do PEC-G.

vulnerabilidade social. Sua mãe – que chegou ao Brasil um ano após a chegada da filha - e seu irmão conseguiram emprego, dividindo as responsabilidades financeiras com a família aqui no Brasil e na Venezuela. Com mais tempo para estudar e mais segura perante a situação financeira familiar, Angelina segue se dedicando às disciplinas da graduação e ao estudo de língua e cultura brasileira, embora ainda considere que, apesar de todo sacrifício nos estudos, seu status de refugiada lhe impede de fazer parte da sociedade:

“Você não vota, você não tem decisões, você é só um refugiado a mais [...]. Eu não posso ter cartão de crédito, eu só estou... Tem muitas coisas que você não pode fazer parte da sociedade sendo migrante refugiado. ” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Esse sentimento de estar alheia à sociedade brasileira por não ter certos direitos reflete como Angelina se sente dentro da universidade. A aluna reconhece que muitos dos problemas acadêmicos, como revisão de conteúdo, acesso ao portal e uso dos computadores da instituição, poderiam ser solucionados com a ajuda de colegas de classe, mas menciona como se sente em posição inferior ao grupo de alunos por ser uma estudante refugiada e não possuir domínio da língua portuguesa.

“É que os alunos daqui se preocupam em estudar muito para manter um..., então eu acho que se relacionar com uma pessoa como eu assim, explicar coisas do idioma, vai atrapalhar. Para mim é mais fácil me relacionar com uma menina que já fala espanhol. ” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Angelina se refere a uma colega de classe hondurenha, intercambista, aluna do Programa PEC-G, também cursando o 1º ano da graduação em Medicina Veterinária na UFPR. De acordo com seu relato, essa é sua única amiga na turma, com a qual se sente mais à vontade para conversar por compartilharem recursos da língua espanhola.

Como visto, a questão da competência linguística ocupa papel de destaque no discurso de Angelina em relação a como ela se sente parte da comunidade universitária. A aluna acentua que em vários momentos vividos no primeiro semestre letivo se sentiu marginalizada pela falta de proficiência linguística. Angelina descreve que a formação de grupos de trabalho com outros estudantes é por vezes conflituosa e, mesmo relatando ter conversado com todos os seus professores durante a primeira aula sobre seu status de refugiada, de estudante de língua portuguesa e sua nacionalidade venezuelana, ela percebe que nem todos os docentes se mostraram

preparados e dispostos ao acolhimento de alunos migrantes – algo mencionado por outros participantes, como veremos nas próximas narrativas.

“Uma das matérias eu não compreendia nada porque o professor falava muito rápido. Aí eu tive que cancelar a matéria porque eu falei pra ele se podia falar mais devagar, e ele falou que não podia; então, antes de eu reprovar, eu cancelei. Outra coisa assim foi que mandaram fazer um vídeo, e as pessoas com quem eu estava, elas não me falaram nada! Elas queriam fazer o vídeo eles só, então aí eu fiquei meio brava e falei que eu também tinha que participar.” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Tendo como base sua narrativa que demonstra a insegurança da aluna em relação à língua portuguesa em ambiente acadêmico, perguntei se ela acredita que suas habilidades linguísticas sejam suficientes para cursar a graduação. Angelina respondeu afirmativamente, o que, a princípio me chamou a atenção diante das dificuldades que ela havia narrado anteriormente.

“Eu me esforcei muito e, bom... Agora o único problema que tenho é a ortografia que eu não sei onde vão os acentos. Mas com o curso de português que tô fazendo os sábados, acho que estou indo bem, daí um ano acho que melho, pelo menos para não ter erros quando vou escrever meu TCC.” (Angelina, entrevista, 29/07/2018)

Ao mesmo tempo em que ela acredita que suas habilidades com a língua estejam melhorando muito com a ajuda das aulas de português na UFPR, a aluna afirma que precisou cancelar uma disciplina devido à dificuldade de entendimento do professor. Ao rever esse suposto conflito em suas falas, percebo que mesmo com o desenvolvimento de habilidades linguísticas em língua portuguesa, ela passa por situações em que seus interlocutores não estão necessariamente dispostos à negociação de sentido. Além disso, a partir desse depoimento, compreendo que a identidade de estudante de Angelina é permeada pela sua identidade de refugiada, o que, em partes, lhe garante uma afirmação como aluna de graduação da UFPR, mas lhe posiciona como inferior devido ao seu status de refugiada.

4.1.1 “Você é só um refugiado a mais”

Segundo discussões acerca do ensino para migrantes (HOLMES *ET AL.*, 2012; KANNO & CROMLEY, 2013; KANNO & VARGHESE, 2010; MORRICE, 2013), existe uma lacuna considerável na literatura referente à situação de estudantes refugiados nas universidades, tendo em vista que grande parte de tais estudos enfocam o

desempenho acadêmico, deixando de detalhar a situação de trânsito e conflitos e como seus fatores têm impactos na formação pessoal e acadêmica dos estudantes. Kanno & Varghese (2010) e Kanno & Cromley (2013) ainda destacam que outros trabalhos acabam por negligenciar identidade migrantes através de divisões desses sujeitos em grupos por raça, nacionalidade e status socioeconômico. A narrativa de Angelina corrobora com a perspectiva das autoras e expõe como a comunidade universitária está alheia à realidade vivida por seus alunos refugiados e suas necessidades.

Ao descrever sua realidade financeira e condições de moradia, Angelina elucida como a situação de refúgio a coloca diante de adversidades díspares em relação às enfrentadas por outros estrangeiros - a própria aluna destaca essa diferença ao se comparar com uma colega de classe estrangeira portadora de visto estudantil. No início do primeiro semestre no curso de Medicina Veterinária, Angelina precisou trabalhar para pagar o aluguel e enviar auxílio a sua família na Venezuela; além disso, dividiu um pequeno apartamento com seu irmão e primo, comprometendo tempo e concentração nos estudos por conta das horas de trabalho, falta de espaço para estudar e da constante preocupação com sua família sofrendo com a crise social e política em seu país. Os relatos da estudante ratificam os estudos de Kanno & Varghese (2010) e Kanno & Cromley (2013) ao apresentarem como os desafios enfrentados por um aluno refugiado ultrapassam as barreiras entre rótulos sociais criados para descrever grupos de pessoas em situação fragilizada econômica e socialmente.

Segundo Morrice (2013), é recorrente que trabalhos sobre vida acadêmica de alunos refugiados se pautem na crença de que esse grupo enfrenta dificuldades semelhantes a qualquer outro aluno estrangeiro no Ensino Superior, entretanto é possível observar, a partir dos relatos dos participantes migrantes desta pesquisa, que tal crença não condiz com a realidade de sujeitos em refúgio. Embora Angelina tenha mais tempo para se dedicar aos estudos por não viver mais com seus familiares em uma *kitnet*⁵² após o fim do primeiro semestre e também tenha passado a receber

⁵² Mesmo que tenha perdido a data da inscrição, Angelina conseguiu participar do processo seletivo para vagas na residência estudantil devido à ajuda recebida de integrantes do PMUB. Foi contemplada com a vaga para dividir um quarto com outras estudantes ainda no primeiro semestre de 2018.

bolsa-auxílio para alunos em vulnerabilidade social, ainda há a preocupação de enviar ajuda financeira aos seus familiares que sofrem pela falta de alimento e medicamentos na Venezuela. A realidade familiar desestabiliza emocionalmente a aluna que vive constantemente o dilema de usar o dinheiro recebido para alimentação e transporte ou envia-lo aos seus familiares em necessidade em seu país.

Diante dessas questões tão agravantes de sua identidade migrante, compreendo por que desafios linguísticos são considerados menos preocupantes pela aluna, especialmente por ser falante de língua espanhola, a qual compartilha diversos recursos com a língua portuguesa (BOSSAGLIA, 2019; ILARI, 2006; JANSON, 2015), de certa forma facilitando o trânsito da jovem venezuelana por zonas de contato onde o português seja a língua de comunicação. Kanno & Varghese (2010) também trazem relatos de estudantes refugiados que concebem barreiras linguísticas como fatores a serem facilmente superados, pois dependem apenas de esforço pessoal e algumas horas a mais de estudo semanal. Segundo Angelina, seu único problema é a ortografia, em relação à acentuação de palavras, pois a aluna, como uma falante translíngue (CANAGARAJH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), facilmente mobiliza seus recursos semióticos para construir sentido em suas interações na universidade. O fato de se dirigir aos professores e se apresentar como aluna refugiada venezuelana que precisa de ajuda com a língua portuguesa me leva a compreender como ela é consciente da hibridez que caracteriza suas práticas linguísticas e aceita sua identidade multifacetada, buscando legitimação de sua participação na comunidade acadêmica.

Porém, como ressaltado na revisão bibliográfica, em zonas de contato onde falantes mobilizam recursos semióticos, nem todos estão abertos e dispostos a participar de práticas linguísticas híbridas. No caso de Angelina, a aluna se sente diminuída em certos momentos, pois percebe sua comunicação translíngue como insuficiente para legitimar sua participação na comunidade de fala de língua portuguesa, como durante sua participação em uma disciplina e na realização de um vídeo para um trabalho acadêmico relatado pela aluna.

Apenas mais uma refugiada; é esse o sentimento de Angelina na sociedade brasileira e também dentro da universidade. Diante de relações com outros membros da comunidade acadêmica ora produtivas, ora conflituosas, a estudante reconhece sua capacidade intelectual e linguística para estar no Ensino Superior, mas duvida da legitimação de sua identidade migrante pela comunidade universitária. Até mesmo sua

interação com outros alunos é comprometida pelo que Angelina julga ser a possibilidade de atrapalhar os outros estudantes por ser estrangeira e necessitar de explicações que para um brasileiro seriam óbvias, sentimento de marginalização linguística e social acentuado pelo trato de alguns membros da comunidade universitária.

As experiências pessoais e acadêmicas da aluna evidenciam sua diferença socioeconômica, nacional, linguística e cultural, embora tenha bom desempenho acadêmico e estude língua e cultura brasileira com dedicação. Apesar de aceitar as particularidades de sua identidade migrante ressignificada pelo trânsito, pelas relações, pelos conflitos – internos e externos –, a aluna evidencia o sentimento de ambivalência (BLOCK, 2007, 2007b) que caracteriza sua vida universitária, pois oscila constantemente entre o sentimento de pertença e diferença do grupo de alunos; sendo parte da comunidade acadêmica, mas se sentindo à parte dela em diversos momentos.

4.2 JEAN

“O Brasil me dá a possibilidade de começar um dos meus sonhos mais importante apesar algumas coisas ruim que acontece. Eu espero para ver o que tem mais adiante” (Jean, diário, 18/03/2018)

Jean é um jovem haitiano que declara sua paixão pelos estudos, a despeito de todas as dificuldades que o impediram de seguir carreira acadêmica. O jovem relata que tentou por duas vezes concluir a graduação no Haiti, mas, devido à necessidade de trabalhar para se manter e ajudar a família após o terremoto que atingiu o país em 2010, ficou impossibilitado de seguir estudando em ambas as vezes que ingressou no Ensino Superior.

“Eu sempre iniciei um estudo, nunca terminei as vezes causa de dinheiro ou não foi o momento certo em relação com o trabalho. Antes 2010, ano aconteceu o terremoto no Haiti, vivia uma vida tranquila, tinha certeza alcançar com meu objetivo sem precisar sair do meu país. Mudou tudo objetivo, expectativa, plano, etc. Mas continuei vivendo uma vida não tão boa [...] no sentido de futuro, de construção de uma vida como um jovem intelectual que prepara sua vida social e econômica” (Jean, diário, 18/03/2018)

“Como eu falei para você, lá no Haiti eu comecei fazer a Ciência Política. Eu fiz 2 anos lá, estudei Ciência Política, depois eu teve uma oportunidade de fazer a Ciência da Educação, eu ficar lá também 3 anos. Depois eu parei para entrar aqui no Brasil” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Jean conta que sua decisão pela mudança de país aconteceu quando conheceu o Programa de Reingresso da UFPR por meio de seu cunhado, graduando na universidade que já havia ingressado pelo processo seletivo especial para migrantes refugiados. A situação de vulnerabilidade vivida no Haiti não oferecia muitas perspectivas de melhoria de vida social e econômica, e por essa razão Jean decidiu tentar a vida no Brasil.

“Meu cunhado me falou do programa de reingresso que existe aqui ele faz parte. Eu que tinha vontade de estudar fora do país me tornei interessado muito do programa e de mais novas oportunidades econômico. Eu comecei a fazer o processo de pedir visto no embaixada do Brasil no Haiti.” (Jean, diário, 18/03/2018)

Movido pelo anseio de mudar a situação socioeconômica de sua família, juntou algumas economias e embarcou para o Brasil, onde chegou em janeiro de 2017. Enfrentou diversas dificuldades durante seu primeiro ano na cidade de Curitiba, mas relata que não se deixou desanimar diante das dúvidas e preocupações de sua nova vida por conta da oportunidade de iniciar a graduação na UFPR.

“Cheguei aqui no Brasil o dia 24 de janeiro 2017, a partir desse momento uma nova vida começa com novas expectativas, depois 3 meses as duvidas aparecem. Não achava trabalho, informação de mudança que vai ter no programa, fiquei preocupado e me perguntei sobre presença no Brasil. Até o dia saiu o edital. Fiz a inscrição, uma pequena prova de nivelamento em português e o resultado foi ótimo para mim.” (Jean, diário, 18/03/2018)

Jean realizou sua inscrição no Programa de Reingresso no fim de 2017 e obteve aprovação após a análise documental e nivelamento básico de língua. O jovem, que estudou Ciência Política e Ciência da Educação em seu país, iniciou o curso de Bacharelado em Geografia em fevereiro de 2018, mas declarou abertamente que escolheu a graduação em Geografia devido à falta de opção de curso relacionado ao seu interesse.

“Quando saiu a lista do curso que teve lá, não tem nenhum curso que tem a ver com o que eu queria, e também com o que eu estudava realmente lá no Haiti. Eu escolhi fazer a Geografia, mas sabe que a Geografia não foi uma escolhida que eu fiz no sentido de ‘quero estudar Geografia’ mesmo. É isso que aconteceu.” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Mesmo diante de opções de curso que não se enquadravam em sua área de interesse, para Jean, ser aprovado e estudar na universidade brasileira representa uma perspectiva de ascensão econômica e social. Entretanto, embora se sinta agradecido pela oportunidade facilitada de fazer parte do quadro discente da

universidade, ressalta que não é apenas por meio de processo simplificado que ele, como estudante refugiado, seria capaz de ingressar no Ensino Superior. O jovem se considera muito focado e motivado, características que fazem dele um bom aluno independente da universidade, do país e de seu status social.

“Tô feliz, mas não é no sentido de ‘É um milagre’, né. Não é um milagre porque eu sei que tenho capacidade de entrar no qualquer universidade, passar num concurso, né. Eu sei, eu pode fazer isso. Mas o jeito, a facilidade que eu entrei é boa? É boa. Por isso eu agradece de coração, né. Eu me senti feliz mesmo, eu me senti feliz... É uma oportunidade, né, para conseguir fazer um estudo fora porque é um dos meus sonhos. O meu motivo de fazer um curso fora, de ver o que tem lá, de fazer uma experiência nova, novas oportunidades econômico... Mas, como eu já falei, eu possui toda qualidade para fazer o estudo no qualquer universidade do mundo porque o que é mais importante para mim é a motivação. A capacidade você tem, o resto depende de você, seu objetivo.” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Jean declara que sempre se esforçou muito nos estudos enquanto esteve no Haiti, e no Brasil não seria diferente; sua motivação pessoal, então, lhe daria condições para ingressar em qualquer seletiva de Ensino Superior, não apenas em programas facilitados para cidadãos refugiados. Por afirmar que seu ingresso na universidade se deve muito mais à dedicação pessoal e compromisso com os estudos do que à ajuda humanitária à comunidade em situação de refúgio, entendo a tentativa de Jean de legitimar discursivamente sua identidade de estudante comprometido, a qual parece ser ofuscada por sua condição de refugiado.

“Quando eu tenho trabalho para fazer, eu faço tudo eu posso fazer para conseguir o trabalho no prazo [...] eu sempre fazer meu trabalho no prazo certo para ter mais tempo para revisar” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

“É por isso que eu sempre me considera um bom aluno, eu vou ficar um bom aluno, no qualquer coisa eu sempre vou dar o melhor de mim. Por isso, lá no meu país, no meu bairro, eu sempre uma pessoa importante [...] qualquer coisa eu tenho que falar, eu tenho que dizer uma coisa.” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Embora estudando com dedicação, Jean conta que as diferenças entre o sistema de ensino no Haiti e no Brasil, somadas às suas dificuldades com a língua portuguesa, exigem muito esforço para conseguir acompanhar as aulas na universidade. A organização das aulas, trabalhos e avaliações diferem das atividades às quais o aluno estava acostumado a realizar na graduação em seu país, exigindo que se familiarize com a dinâmica da universidade ao mesmo tempo que aperfeiçoa suas habilidades linguísticas.

“Lá no Haiti não tem matéria de 4 horas, não... Só tem 2 horas, no máximo 3 horas. Aqui fica uma matéria só 4 horas por dia. Isso é estranho para mim, eu tenho que fazer bastante esforço para conseguir me adaptar com isso todo.” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

“Mas a causa da língua aqui, fazer a prova não é uma coisa confortável para mim, por isso eu não quero fazer uma comparação (*com o curso de graduação haitiano*) porque a língua me atrapa bastante, né, tenho mais dificuldade... Portanto o prova pode ser um prova bem, bem fácil, mas conseguir entender, fazer as reflexões, construir as frases, tudo isso é um processo que complica demais as provas para mim. [...] Lá (*no Haiti*) foi bem fácil porque foi na minha língua. [...] Aqui eu precisa entender... Precisa compreender as frases, as palavras, tudo isso antes de compreender a ideia que tem lá na frase” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Segundo o aluno, sua maior preocupação são as provas, geralmente discursivas, nas quais precisa mobilizar recursos em português para interpretar o que pedem as questões e desenvolver respostas escritas. O estudante mencionou ainda que os professores disponibilizam o mesmo tempo a todos os alunos para realização de provas, independentemente de sua nacionalidade e língua(s) materna(s), mesmo que ele particularmente precise de mais tempo para desenvolver seus argumentos em língua portuguesa.

“Tem duas provas, só cada professor tem um jeito de dar a prova dele, mas... O que eu posso te dizer... tempo é igual, problema para mim, não sei para outras pessoas” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

A partir de seus relatos, percebo que embora haja um processo seletivo especial para alunos migrantes, após sua matrícula na universidade, o período de adaptação garantido pelo Programa de Reingresso é sua participação em disciplina de Língua Portuguesa para Fins Acadêmicos. Mesmo que políticas afirmativas visem garantir a inserção de alunos migrantes no Ensino Superior com certo domínio de língua portuguesa, não há orientações oficiais para o corpo docente sobre como ensinar e avaliar esses alunos. O estudante, falante de português como língua não materna, precisa desenvolver proficiência escrita em língua portuguesa e habilidades de leitura para realizar suas avaliações em 50 minutos de aula, da mesma maneira que os outros estudantes brasileiros da turma. Essa falta de orientação e adaptação linguística não garante o acolhimento de alunos migrantes, mas, de outro modo, acarreta no sentimento de incapacidade e exclusão.

“Falta de palavras. Eu não consegui entender as matérias principalmente a geologia aplicada na geografia (*e esse problema*) não é da conta do professor. [...] Ontem ele falou sobre minerais e rochas [...], algumas coisas

que ele falou já conhecia mas não consegui entender por causa de nível do meu português.” (Jean, diário, 13/03/2018)

“Causa da língua, eu faço bastante esforço, bastante esforço... Leva bastante tempo pra conseguir entender uma coisa bem simples, um texto.” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Devido às dificuldades relatadas, Jean teve ajuda de dois professores para buscar monitoria junto a estudantes veteranos em seu primeiro semestre⁵³. Quando perguntei se a colaboração entre alunos e professores em sala era frequente, ele contou que apenas um ou outro professor conversa individualmente para sugerir sites de estudo e indicar monitoria; os outros membros da comunidade acadêmica, segundo o jovem haitiano, ignoram sua presença na maior parte do tempo. Jean acredita que não haja problemas de relacionamento entre ele e seus colegas de classe, mas que suas diferenças linguísticas e culturais podem gerar esse distanciamento entre eles. Me chama atenção o fato de o jovem dizer que “não tem uma relação” entre ele e os membros da universidade, o que demonstra seu sentimento de invisibilidade nesse espaço.

“Eu acho que eu não tenho uma relação. Não é no sentido que os professores têm um problema comigo, os alunos têm um problema comigo... Não é isso! Mas a causa da língua, da cultura diferente, causa da sociedade mesmo, a relação não é boa, né. Eu ficar no meu jeito, eles também ficam no jeito deles... Quando eu preciso uma coisa, eu falei. Eles também quando precisam alguma coisa, falam. Mas não tem uma relação.” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Embora tenha recebido auxílio de monitores e tenha sido aprovado em todas as disciplinas nas quais esteve matriculado em seu primeiro período, Jean relata que não consegue demonstrar todo seu desempenho nos estudos, pois não se sente parte da comunidade acadêmica; sente-se excluído especialmente por ser negro.

“A universidade é um lugar que... que é branco! Posso dizer isso, que é branco, que tem uma história segregacionista. É um lugar bem complicado nesse sentido, né. Quando estou na universidade, é como se fosse um lugar estranho [...] Eu fico mais tranquilo, mais feliz, quando eu tô na rua do que lá dentro da faculdade porque eu sou estranho; sou um corpo estranho no conjunto. É uma coisa bem, bem... Lá na faculdade é outro mundo, né; um mundo que tem uma visão bem diferente das coisas, né; um mundo você tem que lutar pra conseguir fazer seu lugar, né; um mundo bem caótica.” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

⁵³ O direcionamento de alunos monitores nas disciplinas Estatística e Cartografia foi conseguido por Jean porque os professores dessas disciplinas buscaram a monitoria.

Quando questionado sobre situações de racismo vividas na universidade, o aluno assegura que acontecem muito frequentemente em todo o campus, dentro e fora da sala de aula.

“O motorista do Intercampi⁵⁴ não quis parar o ônibus pra mim porque não acredita que eu sou aluno da UFPR. Perdi a primeira aula” (Jean, relato informal, 25/04/2018)

“Sábado passado, a gente teve uma aula de campo. A gente tava junto lá esperando o ônibus. O Intercampi chegou para ir na aula [...] Tem uma menina, uma colega de nós, que chegou e, no momento que ela chegou, ela dar um abraço em todo mundo. Quando ela chegou até mim, nada de abraço, ela disse ‘Oi, tudo bem?’, eu respondi pra ela ‘Sim, tudo bem’. É isso... Bem recente, mas tem bastante coisa que aconteceu, mas isso não é meu foco, né. Isso não é meu foco. Só eu carrega tudo isso pra ver, pra ter um comportamento melhor, pra seguir um caminho reta do meu jeito, pra evitar algumas coisas e algumas pessoas. Mas isso não é coisa pra eu se preocupar... Pra se preocupar já tem bastante coisa!” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Diante desses relatos, noto que Jean não se sente à vontade no espaço universitário, o que o deixa desconfortável junto aos alunos brasileiros e contribui para que seu círculo de amizade se restrinja a outros estudantes haitianos da UFPR. Seu desconforto pôde ser notado quando o aluno se recusou a ir a um encontro de colegas da UFPR porque não era “só de haitianos”⁵⁵. Percebo, dessa forma, que o forte vínculo social ao grupo co-étnico faz parte de seu esforço pessoal para manter princípios de vida que trouxe de seu país.

“Mudar o que você é pra conseguir integrar a uma sociedade que não é seu [...] pelo prazer da sociedade, ou de algumas pessoas, não é uma boa ideia. Eu acho que o melhor é seguir os princípios, as regras, faz coisas certas, mas mudar não é uma boa ideia. Tem coisas eu tenho que se adaptar, eu concordo, mas não vou mudar o que eu sou com ninguém.” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Embora não se sinta parte da sociedade brasileira e se perceba constantemente invisibilizado na universidade, Jean acredita que, com o tempo, o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa em língua portuguesa poderá se afirmar como um bom estudante diante dos outros membros da comunidade

⁵⁴ Ônibus para alunos e servidores que circula entre os campi da UFPR, utilizado exclusivamente para atividades acadêmicas. O acesso é gratuito mediante apresentação de crachá ou carteirinha de estudante da UFPR ao motorista.

⁵⁵ Relato informal do aluno sobre um evento do qual eu também fazia parte.

universitária. Para ele, a partir da aquisição de determinado capital linguístico será capaz de legitimar sua participação na comunidade acadêmica, o que pode ser positivo para seu relacionamento com os demais.

“Se eu tem um nível melhor (*de português*), eu acho isso (*relação conflituosa com outros membros da comunidade acadêmica*) não acontece com eu, não.” (Jean, entrevista, 23/06/2018)

“Vou ser melhor com o tempo [...] Eu sempre falei: se foi na minha língua... Se foi na minha língua eu sei bem, eu conseguia fazer bastante coisa! Eu queria fazer coisas maravilhosas, eu queria demonstrar que eu sou, o que eu posso trazer nessa comunidade, mas enfim...A língua é a barreira mais complicada pra mim. Meu sonho é bem difícil de acontecer... Não sei quanto tempo isso vai levar, mas tem que ficar esperando, né. (Jean, entrevista, 23/06/2018)

Jean acredita que um fator que poderá alterar sua realidade e a convivência com outros membros da comunidade universitária seria “um nível melhor” de língua, o qual ele pretende atingir “com o tempo”. Percebo, a partir da sua fala, como o jovem associa conflitos pessoais e de relacionamento a uma certa falta de competência linguística que ele ainda não adquiriu. Entretanto, ressalto novamente que o fato de um falante mobilizar recursos em língua portuguesa para comunicação não é garantia de que seus interlocutores estarão dispostos à negociação de sentido. A maneira como Jean é percebido na universidade é permeada pelas diversas facetas de sua identidade - estudante universitário, aprendiz de língua portuguesa, negro, haitiano, refugiado... - que o posicionam, de certa forma, como inferior na comunidade acadêmica.

4.2.1 “Sou um corpo estranho no conjunto”

Jean narra diversos conflitos de identidade enfrentados em sua história de vida, reforçando a noção pós-moderna de identidades humanas multifacetadas (HALL, 2000, 2006; LEFFA, 2012; NORTON, 1997) e atravessadas pelo constante sentimento de ambivalência dos sujeitos (BLOCK, 2007, 2007b). O jovem inicia descrevendo sua trajetória universitária que precisou ser interrompida para se dedicar ao trabalho; relatos que ressaltam o embate identitário entre “ser estudante” e “ser empregado” que é permeado pelo “ser filho” – que precisa ajudar financeiramente a família - e “ser jovem universitário” – com objetivos e planos para sua carreira profissional. Mais adiante em sua narrativa, afirma com veemência como sua identidade de estudante

engajado o capacita para o ingresso em qualquer universidade, mesmo se não houvesse um processo seletivo especial para estudantes em situação de refúgio; para ele, sua aprovação na UFPR não aconteceu apenas porque a seleção foi simplificada, mas sim devido a sua dedicação como estudante, que não deve - ou não deveria - ser contestada diante de sua identidade de refugiado.

Apesar das identidades notoriamente em conflito, Jean assume seu objetivo de investir em sua trajetória universitária e, posteriormente, seguir uma carreira profissional, o que sempre representou uma forma de ascensão social que mudaria consideravelmente sua condição de vida no Haiti. Por acreditar que os estudos representam uma forma de acesso a certa ascensão social e econômica, Jean se vê como integrante de uma comunidade imaginada de estudantes universitários e não mede esforços para investir nessa comunidade e em sua identidade acadêmica (NORTON PIERCE, 1995).

Como discuto neste trabalho, a partir dos estudos de Norton Pierce (1995), a filiação dos sujeitos a comunidades imaginadas é percebida por meio de estratégias de investimento do indivíduo nessas comunidades. A partir da narrativa de Jean, destaco a mudança de país a fim de ingressar no Ensino Superior e sua matrícula no curso de Bacharelado em Geografia como formas marcantes de investimento na comunidade acadêmica. Para o aluno, deixar sua família no Haiti e ingressar em uma área não diretamente relacionada aos seus interesses no Brasil foram mudanças necessárias para investir na comunidade universitária e no acesso ao capital social e econômico que seus estudos no exterior podem lhe conceder.

Porém, como é possível observar a partir de sua narrativa, o investimento na comunidade imaginada de estudantes universitários também é permeado por conflitos. O jovem declara ser um bom aluno, mas se sente invisível aos olhos dos outros membros e acredita que sua participação não é legitimada na comunidade acadêmica. Percebo, a partir de seus relatos, como o embate identitário ocorre em nível individual e em nível coletivo (WENGER, 1998). O primeiro se refere a como ele se percebe perante as decisões que precisa tomar, já o segundo, a como ele entende que é percebido pelo grupo social no qual está inserido. O embate identitário se intensifica quando o esforço para manter uma identidade coerente, em nível individual, não corresponde à forma como outros membros do grupo social, em nível coletivo, percebem o sujeito, tendo em vista que existem relações de poder que afetam as relações sociais.

Pela ótica bourdieusiana, a relação sócio-historicamente construída pelos sujeitos em uma comunidade é permeada por relações de poder (BOURDIEU, 1989, 1991). Na comunidade acadêmica, que é o foco deste trabalho, ressaltado como as relações de poder da sociedade são reproduzidas pelo sistema de ensino (BOURDIEU & PASSERON, 1992), haja vista que este propõe transmitir determinados saberes e práticas valorizadas por aquele grupo social, fator que afeta as relações do jovem haitiano com outros membros da comunidade e como ele se percebe como estudante universitário.

A partir das experiências de Jean, percebo como seu investimento visando acesso a recursos simbólicos é suprimido por esse jogo de poder social. Apesar de o jovem relacionar a relação conflituosa com os outros estudantes ao baixo nível de proficiência linguística, compreendo o sentimento de invisibilidade e as situações de racismo narradas pelo aluno como diretamente relacionadas a essas relações de poder reproduzidas, sobretudo porque considero o racismo como endêmico na sociedade brasileira, um processo histórico estabelecido culturalmente de violência simbólica (BOURDIEU, 1989, 1991), um tipo de agressão exercida sem força física que causa danos morais e psicológicos (BARBOSA, 2019; NASCIMENTO, 2019).

Kubota e Lin (2010) concebem raça como uma invenção social. À luz dos estudos de Block (2007a, 2007b), entendo raça como uma categoria identitária estabelecida socialmente. Assim penso que, apesar de investimento em determinadas comunidades a fim de angariar recursos simbólicos, a obtenção do capital cultural legitimado na sociedade sempre será permeada pela identidade racial estabelecida ao sujeito. Diversos recursos simbólicos podem ser adquiridos através de incessante investimento e tempo de filiação à comunidade, como proficiência linguística e grau acadêmico, mas isso não significa uma ascensão econômica ou a valorização do sujeito perante estruturas sociais que reproduzem o racismo.

Diante dessas questões, o sentimento de ambivalência é marcadamente presente na trajetória de vida do aluno Jean, pois as identidades que o compõem estão constantemente em embate e contradição – haitiano, refugiado, aluno, negro... – no contínuo trânsito entre o sentir-se parte e sentir-se à parte da comunidade universitária. Tendo isso em vista, percebo que as situações de racismo e invisibilidade enfrentadas pelo aluno na universidade influenciam em seu pouco investimento em outros grupos sociais no Brasil, o que é compensado por sua dependência a grupos co-étnicos.

A relação com grupos co-étnicos é revelada por Harklau (1998) como uma tentativa de driblar as limitações enfrentadas por estudantes migrantes, como dificuldades financeiras e de integração. Para Jean, estar cercado por outros alunos migrantes da mesma nacionalidade é uma garantia de que seus conhecimentos e suas práticas são legitimadas perante essa comunidade haitiana no Brasil, grupo do qual se sente irrevogavelmente membro.

Muito embora o sentimento de manutenção de seus princípios que a filiação ao grupo co-étnico lhe concede (HARKLAU, 1998), o embate entre “ser estudante universitário” e “ser migrante na universidade” é cada vez mais acentuado. O estudante frequentemente oscila entre o sentimento de pertença e exclusão do contexto acadêmico ao se ver diante da necessidade de aprender a língua portuguesa e se afirmar como um bom aluno, ao mesmo tempo que assume sua repulsa pelo grupo de alunos brasileiros, pois estes o diminuem por conta de seus aspectos identitários.

A trajetória do aluno Jean é marcada por inúmeros conflitos, o que indica como, mesmo contra sua vontade, as orientações culturais e perspectivas pessoais não se mantêm as mesmas a partir de suas novas relações e realidades. Como alega Block (2007), as relações do sujeito com o mundo são constantemente (re)construídas num movimento de moldar e, simultaneamente, ser moldado pela sua história social; movimento que concede aspecto híbrido às identidades humanas, compondo identidades de “Terceiro Espaço”, onde referências de língua, nação, cultura e interação social são deslocadas, como foi possível observar a partir da narrativa do aluno Jean.

4.3 MICHEL

“Era só estudar (*no Haiti*)! Agora eu estou bem preocupado por várias coisas: tem que pagar aluguel, tem que pagar conta, tem que superar a questão do preconceito, tem que correr atrás de uma língua que não é sua...” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

Michel é um jovem haitiano de 25 anos que tem um sonho antigo de seguir carreira na área da saúde. Por conta de seu desejo de infância de ser médico, optou por ingressar no curso de Medicina no Haiti, mas sua família, ainda sofrendo os efeitos do terremoto que atingiu o país em 2010, não conseguiu mantê-lo por muito tempo na universidade. Após o primeiro ano como universitário, Michel precisou abandonar os

estudos para trabalhar e ajudar a mãe e a vó com as responsabilidades financeiras do lar.

“(Antes do terremoto) eu tive muito tempo para estudar. Eu ficava dependente da minha mãe e minha vó, eu não tava trabalhando, eu tava estudando bem sossegado [...]. Mas depois, infelizmente não tinha muito recurso lá, aí eu tinha que escolher pra vim aqui Brasil” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

A decisão de mudar de país ocorreu diante da necessidade de ajudar financeiramente a família; voltar à universidade foi uma oportunidade que apareceu depois de alguns anos vivendo no Brasil. Para Michel, bem como para muitos outros jovens refugiados, a solicitação do visto de refúgio é uma saída para driblar a situação de vulnerabilidade social enfrentada em seu país, uma alternativa para buscar trabalho e ajudar financeiramente seus familiares que ficaram em seu país de origem. A crise social e política, que gera cenários sub-humanos em muitas nações, força sujeitos migrantes a colocarem como prioridade a manutenção das necessidades básicas de suas famílias, um dos fatores relacionados ao baixo índice de jovens refugiados na educação superior ao redor do mundo, apesar da promulgação de leis visando garantir acesso de migrantes à educação.⁵⁶

Michel destaca que embora esteja empregado, ajudando sua família e em busca de organizar sua vida financeira no Brasil, uma das dificuldades mais marcantes na sua trajetória é o notório preconceito da população brasileira em relação aos haitianos. O jovem relata que desde que chegou ao país, em 2014, sofre discriminação em diversos lugares, até mesmo caminhando na rua, como quando foi avisar uma senhora, parada na calçada, que algo caíra de sua bolsa, mas a mulher começou a gritar desesperadamente que estava sendo assaltada. Michel conta que tentou reagir calmamente, explicando à senhora que estava tentando ajudá-la e o fato de ser negro não queria dizer que ele precisava de seu dinheiro; só gostaria de avisá-la que um objeto havia caído⁵⁷.

Apesar de falar à mulher na rua sobre ser negro, Michel não cita a palavra racismo para se referir à situação relatada; menciona a existência de “preconceito com

⁵⁶ Ver seção 2.3 deste trabalho.

⁵⁷ Michel me contou sobre essa situação em um relato informal durante uma de nossas aulas na UFPR durante o primeiro semestre de 2018.

haitiano”. Por perceber, neste trabalho, sua identidade haitiana como negra, falante de português como língua não materna e refugiada, relaciono a situação vivida por Michel ao preconceito social, linguístico e racial, problemáticas expressivas na sociedade brasileira (NASCIMENTO, 2019). O jovem é consciente da maneira como muitos brasileiros percebem os negros haitianos e menciona que situações como essa são comuns. Sua percepção se relaciona ao entendimento de racismo, neste trabalho, como um processo histórico de violência simbólica estabelecido culturalmente em estruturas sociais (BARBOSA, 2019).

Apesar de seu relato sobre discriminação, o estudante diz evitar falar sobre o assunto para que tais questões não afetem negativamente sua vida. Michel prefere ressaltar o lado positivo de ser aluno da universidade brasileira.

“Eu não gosto de falar de preconceito com haitiano. Na verdade, na minha cabeça é assim: tem pessoa boa e tem pessoa meia-boca também. Então eu não tô relacionando quase tudo que eu tô encontrando com preconceito, porque às vezes, é a natureza da pessoa. Como eu posso dizer isso? ... às vezes vem da nossa cabeça mesmo que é preconceito; às vezes a atitude da pessoa mesmo mostra que isso é preconceito. Mas eu não ligo. [...] Eu tô tentando de superar tudo as coisas que podia me fazer chorar ou triste” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

“Estou muito contente e feliz por ser aluno da UFPR, cada vez estou indo mais para a faculdade e me sinto muito bem apesar das dificuldades” (Michel, diário, 20/03/2018)

“Apesar de tudo, eu tô com orgulho de ser aluno da UFPR porque é uma faculdade bem famosa, bem reconhecida da América e do mundo também. Eu posso dizer então eu sou muito feliz de ser aluno da UFPR, apesar da dificuldade, das questão de preconceito que a gente tá tentando de superar no dia-a-dia. Eu acho que eu sou bem feliz...” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

Na UFPR, Michel é aluno do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas – curso que escolheu por ser o único relacionado à Medicina com vagas disponíveis no processo seletivo de Reingresso no ano de 2017. O aluno mencionou em relatos informais que antes da graduação não pensava em quando poderia voltar ao Haiti, mas com sua formação no Brasil poderá buscar um bom emprego quando puder voltar ao país. Seu desejo de voltar ao Haiti também foi mencionado durante sua entrevista.

“Aqui no Brasil, eu escolhi Ciências Biológicas porque é um curso que eu fico na área da saúde. Depois eu posso voltar pro Haiti e trabalhar lá.” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

Em relação à universidade, Michel conta que ficou impressionado com a infraestrutura, como sala de informática, laboratórios, bibliotecas e outros ambientes que a universidade em sua terra natal não podia oferecer.

“Aqui, às vezes, tem prova online no computador. Eu não fazia assim lá! A biblioteca, o laboratório era bem pequeno, não cabia todos os alunos. Aqui é muito diferente, [...] Eu sou muito feliz de ser aluno da UFPR.” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

Mesmo com diversos recursos disponíveis, o jovem relata que teve dificuldade de se acostumar ao sistema de ensino brasileiro e à dinâmica da universidade, como relatou algumas vezes em seu diário:

“As matérias são muito puxadas, tem professor que só pede pra nós se virar.” (Michel, diário, 14/04/2018)

“Estou me esforçando me adaptar com a universidade, o funcionamento, as disciplinas. É cansativo.” (Michel, diário, 17/04/2018)

Embora afirme que o sistema de ensino é consideravelmente diferente do que estava acostumado em sua experiência como universitário no Haiti, Michel declara que a maior dificuldade enfrentada é ter que estudar sozinho para atividades designadas para serem feitas em grupo. O estudante menciona que não apenas ele, mas outra aluna haitiana de sua turma tampouco se sente aceita pelos demais alunos para a realização de trabalhos em grupo. O aluno tenta não relacionar as atitudes excludentes dos outros estudantes brasileiros ao preconceito, mas, por mais que evite falar sobre o assunto, acredita que há segregação no ambiente universitário. Esses conflitos foram constantemente relatados em seu diário:

“Não tem uma boa convivência com outros alunos” (Michel, diário, 04/04/2018)

“A convivência os alunos muito ruim, não sei ou não vou dizer se é preconceito ou não mas quando tem um trabalho para fazer em grupo sempre sobra eu e a outra haitiana” (Michel, diário, 17/04/2018)

Uma das situações de exclusão vivenciadas foi detalhada em sua entrevista. O aluno narra uma situação em que uma de suas professoras pediu que a turma se organizasse em grupos de 6 a 7 alunos para uma avaliação global. Os estudantes se dividiram em grupos por afinidade e nenhum deles convidou Michel ou a outra aluna haitiana para suas equipes, embora algumas delas ainda tivessem apenas 4 membros. Michel conta que decidiu não pedir ajuda a ninguém. Visto que os alunos brasileiros preferiram deixar os dois alunos haitianos da turma fora dos grupos de trabalho, foi até a professora e perguntou se era possível desenvolver a atividade em dupla:

“Ela falou ‘Sim, mas só que é bem complicado, bem difícil, muitas coisas pra fazer... Seria melhor se você achar um grupo’. Mas eu falei ‘Eu só quero saber se dá pra fazer em dupla. E apesar das dificuldades, mesmo que tem muitas coisas pra fazer, eu só tô perguntando se dá pra fazer em dupla’. (Michel, entrevista, 03/07/2018)

Na tentativa de não sofrer com o sentimento de exclusão na universidade por conta de sua identidade, o estudante afirma que não se importa com essas situações, pois se esforça ao máximo nas atividades acadêmicas e na aprendizagem de língua portuguesa a fim provar aos outros grupos que ele também é um bom aluno e tem capacidade para desenvolver suas atividades.

“Na verdade, isso não me faz mal. Eu não tenho problema com isso, mas acontece, e isso eu considero um preconceito, mas eu não ligo. Isso é preconceito porque tinha grupo que tem vaga, mas ninguém fala. Daí eu já fiz as primeiras etapas de apresentação sobre esse trabalho – é um trabalho que tem várias etapas – e tô indo bem ainda, tô indo bem. Vou mostrar que sou bom aluno.” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

Essa relação conflituosa com outros estudantes faz o jovem lembrar com saudosismo da vida de universitário em seu país que, mesmo sem toda a infraestrutura encontrada na UFPR, foi boa, especialmente no que diz respeito a sua relação com os outros membros da comunidade acadêmica. Michel sentia-se parte do grupo de alunos da universidade na qual estudava, e ser valorizado e ouvido naquele espaço lhe permitia ser popular e bastante comunicativo – traços de sua identidade suprimidos na relação com outros alunos brasileiros, o que altera a forma como ele se vê e se comporta hoje como estudante na UFPR.

“Ah, lá era muito legal! Todo mundo gostava de mim, e eu também gostava de todo mundo. Lá é muito divertido as coisas, lá é bem, bem, bem legal [...] Pra estudar lá é de boa... Pra fazer trabalho em grupo é bem, bem tranquilo porque todo mundo se relaciona, todo mundo! Não tem a questão de preconceito, essas coisas, sabe? Todo mundo estuda junto, faz os trabalhos junto... Lá era bem legal essa relação com os colegas.” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

“Eu era um aluno bem divertido, sempre alguma coisa bem engraçada pra falar, pra todo mundo dar risada... Mas aqui não, aqui eu fico bem quietinho.” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

Em relação aos docentes, Michel comenta que alguns professores nem sabem que há dois haitianos na turma por não se relacionarem com os alunos de maneira geral; porém há outros que sempre perguntam se a explicação está compreensível e se Michel e sua colega haitiana precisam de alguma repetição.

“Tem algum professor que dá atenção com a gente, pergunta, fala se está entendendo porque eles sabem que tem que ser... Tem professores que sabem que a gente é... que a gente é estrangeiro e pode ter dificuldade com a língua, daí eles pergunta pra nós ‘Oh, se você não tá entendendo alguma coisa, ou se vocês acham que eu tô falando bem rapidinho, vocês podem me parar e falar. Se vocês não entendem alguma coisa, vocês podem me falar.’ Tem professores assim, mas tem também que não dá atenção. Vem lá, passa aula, e daí se vira.” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

O estudante conta que é necessário um bom planejamento pessoal para cumprir com suas atividades no prazo, tendo em vista que precisa ler e escrever em língua portuguesa. O aluno diz que se organiza com antecedência e treina durante dias o que precisa falar antes das apresentações, além de estar sempre adiantado para fazer trabalhos escritos, pois dessa forma pode reler e pesquisar como se conjugam os verbos adequadamente antes de enviar seus trabalhos para os professores.

“Tem que planejar pra estudar porque a dificuldade que eu tenho com a língua eu sei, eu percebe às vezes. Então, quando eu vou fazer uma apresentação, eu fique me treinando por vários dias pra não estragar a apresentação, pra não fazer bobagem lá na frente. Daí pra escrever também, agora quando eu tenho um trabalho... Por exemplo, eu tenho um artigo que eu vou escrever esse mês, eu tenho que entregar mês que vem, mas eu já tô começando a escrever porque quando eu erra alguma coisa, uma palavra, eu consegue ver que aquela coisa não tá certo, tem que fazer uma pesquisa sobre a palavra, sobre a frase, sobre o acordo desse verbo, pra entregar certo as coisas.” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

A partir do relato de Michel, compreendo sua necessidade pessoal de correção linguística como relacionada à concepção de língua que o estudante acredita – uma perspectiva tradicional moderna de língua como um sistema ideal fixo a ser alcançado pelo falante a partir de estudo do mesmo. O discurso do jovem haitiano me leva a perceber uma crença pessoal de que a legitimação de sua participação na universidade perpassa pela aquisição de um padrão de língua legitimado nesse espaço, o que, de certa forma, não condiz com suas práticas translíngues, nas quais recursos de seu repertório linguístico e cultural são combinados e negociados para construção de sentidos. Essa concepção do aluno reflete as concepções comumente presentes em espaços educacionais, inclusive na universidade, que em diversos casos não são questionadas diante das presenças de práticas translíngues (BIZON; CAVALCANTI, 2018). Como veremos adiante, essa concepção tradicional de língua também está presente nas narrativas de outros participantes, principalmente nas de Oliver e Kelvin.

Michel ainda relata que, apesar de sua força de vontade para aprender língua

portuguesa e continuar os estudos, a sobrecarga da dupla jornada de empregado e estudante o impede de manter um bom desempenho nas disciplinas. Mesmo que o estudante afirme que os sentimentos de exclusão enfrentados na universidade por conta de raça, língua e cultura não lhe afetam, percebo que a necessidade de se organizar individualmente para realizar trabalhos - planejados pelos professores para serem produzidos em grupo – acarreta em uma carga excessiva de atividades. O jovem expõe que a única saída para seguir estudando enquanto trabalha é deixar de dormir para cumprir suas obrigações acadêmicas.

“Pra virar um bom aluno da UFPR, eu tô precisando só mais tempo pra estudar, posso dizer meu único problema que eu tenho hoje é a questão do tempo. Imagine que eu tenho só segunda livre. [...] Eu durmo 3h, 4h por dia, daí eu tenho problema de memória pra decorar as coisas, pra entender também... Eu tenho muita dificuldade pra entender um assunto, mesmo que tá meio fácil, eu demora muito pra entender. Mas tudo isso é uma questão de tempo, se eu tiver tempo pra dormir cedo, dormir umas 7-8h por dia assim... [...] tempo pra estudar, 5-6h por dia, eu daria conta. Agora eu tô me esforçando muito pra dar conta, mas é bem, bem difícil pra mim.” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

O estudante não recebe bolsa-auxílio porque trabalha com carteira assinada no Brasil há alguns anos. Com aulas que acontecem majoritariamente pela manhã, a única maneira de conciliar os estudos com uma fonte de renda é trabalhar em período noturno como entregador de pizza e sacrificar algumas horas de sono para poder ir à universidade. O aluno declarou abertamente que abdica de horas de sono e utiliza frequentemente bebidas energizantes para dar conta de sua rotina.

“Tem que tomar café pra aguentar, né. Café, Coca Cola, energético... Tem que dar um jeito.” (Michel, entrevista, 03/07/2018)

Embora assumo para si que não sofre com as consequências de preconceito e da cultura do racismo no Brasil, noto sua condição de trabalho excessivo como uma violência simbólica dentro da universidade, dado que o jovem é ignorado pelos grupos de trabalho e precisa realizar individualmente, ou em dupla com sua colega haitiana, atividades designadas para 6 alunos. Os efeitos dessa violência sobre o aluno Michel são diversos, dado que ele precisa treinar durante dias a fala e a escrita em português para ser um bom aluno, além de ingerir bebidas energizantes constantemente para passar noites em claro estudando.

“É só não dormir! É não dormir, não dormir... Tem que estudar, não dormir! Cheguei, quando fui trabalhar, meia noite em casa, fui tomar banho, jantar uma coisa – já era 1h da manhã! E daí eu tem que ficar estudando lá 3h...

4h... 5h da manhã, e 6h sair de lá e pegar o Intercampi sem dormir. Pra superar essa dificuldade, é a única opção, não tem como fazer, é isso!" (Michel, entrevista, 03/07/2018)

Apesar do esforço do jovem para superar esse cenário e obter aprovação em seu primeiro semestre na universidade, as consequências da violência simbólica (BOURDIEU, 1989, 1991) enfrentada mudaram a dinâmica de sua rotina e afetaram seu desempenho acadêmico e como o aluno se vê como estudante.

"Muita coisa pra fazer. A matemática, a química e a biologia celular tão quebrando minha cabeça" (Michel, diário, 02/05/2018)

"As disciplinas que eu consigo entender mais ou menos bem, tirei só 68, fico triste pois quero tirar a nota média para não ir para prova final." (Michel, diário, 15/05/2018)

Percebo, assim, que o fato de se sentir excluído pelos outros alunos coloca Michel em situações muito delicadas. O estudante, em sua tentativa de não se deixar abater por essas relações conflituosas com outros membros da comunidade universitária, assume para si a responsabilidade de realizar seus trabalhos sozinho, deixando muitas vezes de dormir à noite para cumprir com seus prazos. Para Michel, realizar suas atividades individualmente no pouco tempo que tem disponível de madrugada é a única opção que se adapta à sua dupla jornada de trabalho e estudo.

4.3.1 "Tem que estudar, não dormir [...], é a única opção"

Michel é um jovem haitiano que buscou refúgio no Brasil com o objetivo principal de ajudar financeiramente sua família. Por essa razão, conciliar a jornada de trabalho com os estudos não é encarado como uma opção, mas como uma necessidade pelo estudante que chegou à cidade de Curitiba no ano de 2014. O jovem já estava no mercado de trabalho quando, em 2017, viu no Programa de Reingresso da UFPR uma oportunidade de retornar à universidade e realizar o antigo sonho de se dedicar à área da saúde.

A partir dos relatos do estudante sobre sua trajetória acadêmica, entendo como sua percepção sobre aprendizagem de língua portuguesa está associada a um ideal moderno de língua, a partir do qual o sistema linguístico é entendido como a língua verdadeira a ser adquirida pelo estudante (JORDÃO, 2006). Esse ideal linguístico seria o que Michel acredita ser a língua valorizada na universidade, a qual ele busca

adquirir a fim de se firmar como um estudante competente, muito embora esse modelo linguístico “ideal” não represente as práticas dialógicas híbridas nas quais Michel se engaja como falante translíngue.

Dessa forma, noto que seu entendimento sobre quem é e como deve se comportar na universidade se relaciona também com o conceito tradicional de motivação (KRASHEN, 1981, 1982). Segundo o linguista Stephen Krashen, motivação é um dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem de língua, dificultando ou facilitando a evolução do aluno. Abordado também por Gardner & Lambert (1972), o conceito de motivação é compreendido como um desejo pessoal do aluno de se integrar ao grupo de falantes da língua-alvo e fazer parte de sua cultura. O fator motivação é visto como determinante no nível de esforço pessoal do estudante para aprender a língua e garantir que sua inclusão no grupo social de falantes aconteça, permitindo que aprendizes sejam classificados como motivados ou desmotivados durante o processo de aprendizagem de língua.

A trajetória acadêmica de Michel está pautada no que o aluno acredita ser sua motivação pessoal, uma responsabilidade autodesignada de garantir sua participação nas aulas e bom rendimento na universidade. A noção de motivação, entretanto, é limitada e desconsidera o jogo de poder que permeia as relações sociais, como se a vontade do aluno migrante aprendiz de língua portuguesa de atingir proficiência na língua e ser um bom estudante do Ensino Superior garantisse a legitimação de sua participação na comunidade universitária. Porém, como é possível observar em sua narrativa, o esforço pessoal do aluno na universidade precisa superar, além das adversidades acadêmicas comuns a qualquer estudante universitário, situações de racismo e exclusão por conta de sua nacionalidade, língua e condição social.

Norton & McKinney (2011) alegam como muitas teorias sobre aprendizagem de língua partem da premissa de que o estudante pode escolher em quais condições e com quem irá interagir em situações comunicativas bem-sucedidas, ignorando fatores como as identidades e relações de poder que são aspectos centrais no processo de aprendizagem. As autoras destacam como o aluno pode ter uma alta motivação para aprender a língua, mas investir pouco em práticas sociais com certos grupos de falantes por se sentir diminuído por sua raça, classe social, opção sexual ou qualquer outra característica identitária, e “apesar de ser altamente motivado, um aluno pode ser excluído das práticas linguísticas de uma sala de aula e, com o tempo,

visto como um aluno ‘pobre’ ou desmotivado”⁵⁸ (p. 76).

O conceito de investimento, como articulado por Norton Pierce (1995) e Norton & McKinney (2011), estende o olhar do aprendiz para o contexto social e revela como as identidades do estudante e sua relação com os outros membros da comunidade de falantes tem papel central na aprendizagem. Por essa premissa, o jogo de relações de poder imbricado nas relações sociais define os modos de participação do aluno e a maneira como ele se vê pertencente ou não àquela comunidade.

Por ter vivido no Brasil por 4 anos antes de iniciar sua graduação em 2018, Michel já tinha uma noção das barreiras que enfrentaria na universidade por conta da percepção da sociedade brasileira de sua identidade haitiana, negra, aprendiz de língua portuguesa e refugiada. A partir de suas experiências pessoais desde que chegou ao país, o jovem é consciente de que o racismo existe em diversas instâncias da sociedade, inclusive na universidade, e alega que tenta não se importar com isso, pois, para ele, apenas motivação e esforço pessoal para aprender a língua portuguesa e realizar suas atividades sozinho poderá mudar o modo de como é percebido pelos outros alunos na universidade.

Entretanto, observando a trajetória acadêmica de Michel a partir da perspectiva do investimento, compreendo que embora treine durante dias para suas apresentações orais a fim de garantir um domínio do idioma compatível com o esperado de um aluno universitário brasileiro e troque muitas horas de sono por dedicação aos seus trabalhos acadêmicos - com o intuito de provar sua competência como aluno universitário -, todo esforço pessoal na tentativa de afirmar sua identidade de aluno competente pode não resultar em uma participação legitimada na comunidade acadêmica. Mesmo que o jovem passe noites em claro na preparação para as aulas, trabalhos e provas - o que por vezes beira o sub-humano, - e que angarie recursos simbólicos - como proficiência linguística e notas suficientes para ser aprovado na universidade -, sua identidade de estudante universitário continua permeada por sua identidade haitiana, negra e refugiada, identidades marginalizadas no espaço universitário.

À vista disso, Michel não se percebe como membro legitimado na comunidade

⁵⁸ No original: “Thus, despite of being highly motivated, a learner could be excluded from the language practices pf a classroom, and in time positioned as a “poor” or unmotivated language learner.”

acadêmica. O estudante afirma que deixou de ser o rapaz extrovertido e popular que era no Haiti, passou a ser mais introspectivo e individualista na realização das suas atividades, uma vez que o sistema de ensino reproduz as relações de poder da sociedade e confere ao haitiano um espaço de silenciamento na sala de aula como a única opção disponível no supermercado cultural (MATHEWS, 2000) da comunidade universitária. Michel, diferente de seu compatriota Jean, aponta os conflitos na relação com outros membros da universidade, mas não cita nenhuma repulsa ao grupo. O jovem continua em busca de se afirmar como um estudante universitário competente, apesar de sentir que sua voz é silenciada e seu espaço invisibilizado na comunidade acadêmica.

4.4 OLIVER

“Tem que lutar. Tem que lutar muito pra não perder a vaga” (Oliver, entrevista, 01/07/2018)

Oliver tem 34 anos e é professor formado em seu país, o Haiti. Graduado em Ciência da Educação, com ênfase em Matemática e Física, o jovem relata que só obteve formação educacional porque foi criado por sua madrinha desde a infância.

“Nasci numa família de 8 filhos (3 filhos e 5 filhas). Eu sou o terceiro filho da família e o segundo filho dos 3 filhos. Quando eu era criança, no torno de dois a três anos, eu tinha uma madrinha que me tirou da casa da minha mãe e me pegou a responsabilidade de me sustentar. Fui educado e crescido por meio dela. Eu fiquei com ela até que eu tinha 15 anos. Fiz meu ensino fundamental e medio graças ao apoio dela. Nessa época, os recursos financeiros da família não foram suficientes para cuidar de todos nos. O pior, o meu pai foi morto bem cedo quando eu tinha 11 anos.” (Oliver, diário, 18/03/2018)

Nascido em uma família de 8 filhos, seus pais não tinham condições de prover educação para todos, sobretudo após a perda de seu pai aos 11 anos. Ao narrar essa parte de sua infância, Oliver demonstra que a situação socioeconômica fragilizada no Haiti era a realidade de muitas famílias, o que limitava suas perspectivas de acesso à educação. O quadro de pobreza que afeta(va) muitos cidadãos não foi resultante apenas da catástrofe natural no país, mas potencializado pelo terremoto que deixou inúmeras famílias desamparadas até o presente momento.

Oliver cursou toda a educação básica em escola privada com a ajuda financeira de sua madrinha e, 3 anos depois de terminar o ciclo básico educacional em seu país, conseguiu uma vaga para cursar a graduação em uma universidade pública, onde se formou professor de matemática.

“Eu sempre sonhava tornar-se um professor da matemática que dá aula na universidade, organiza e planeja seminário pelos professores. Tudo isso é apenas um passo para poder contribuir no avanço do meu país. Infelizmente quando eu tinha terminado o meu ensino medio, não tinha mais ninguém para me apoiar, puxar mais para frente. [...] Mas sabe, na vida Deus sempre arruma as coisas numa maneira que ninguém pode entender. Três anos depois do ensino medio, consegui entrar numa universidade pública. Estudei a Ciência da Educação, fiz uma especialização em matemática e física. Nessa época, eu trabalhei como professor da matemática durante 5 anos no Haiti.” (Oliver, diário, 18/03/2018)

Lecionar matemática era um sonho para Oliver, o qual pôde realizar e atuar na área por 5 anos após a conclusão do curso de graduação. Embora já tivesse iniciado sua carreira profissional, o desejo de melhores condições de vida resultou em sua decisão de deixar o Haiti. Diante das dificuldades de reestruturação nacional após o terremoto, em 2010, o jovem professor que buscava consolidar sua carreira se viu novamente diante de uma situação socioeconômica limitada. Para Oliver, vir ao Brasil passou a representar um mundo de oportunidades acadêmicas e profissionais que poderiam prepará-lo para contribuir com a reconstrução do seu país.

“Como falei antes, meu objetivo foi ir para frente, aprender mais, tornar-se um bom professor. Então eu decidi deixar o país na ideia buscando mais conhecimento. No outubro de 2015 cheguei no Brasil. O objetivo primeiro foi achar uma universidade para estudar e ficar mais perto que possível dos meus sonhos. Isso não foi tão fácil pra mim no começo, depois de 2 anos e alguns meses.” (Oliver, diário, 18/03/2018)

Quando chegou ao Brasil, o jovem fez sua inscrição para estudar português no PBMIH. Devido ao seu desejo de continuar os estudos, se interessou pelo Programa de Reingresso da UFPR quando seus professores de língua portuguesa divulgaram a seleção especial de graduação para migrantes refugiados. Não obteve aprovação em sua primeira tentativa, mas, no final de 2017, pleiteou a uma vaga no curso de Engenharia Civil e foi aprovado para iniciar sua segunda graduação no primeiro semestre de 2018.

“Eu nunca desisti nem um minutinho de pensar chegando no top. Pela graça de Deus e a ajuda das pessoas de PBMIH pelo super trabalho que eles realizam em favor dos migrantes aqui em Curitiba, eu consegui achar essa vaga esse ano. Agora, estou na UFPR, estou estudando Engenharia Civil. Em fim eu posso dizer que estou no caminho, andando na direção de concretizar o sonho.” (Oliver, diário, 18/03/2018)

Embora seu desejo fosse estudar Matemática novamente, o estudante conta que a opção por Engenharia Civil se deu porque não havia vaga disponível para o curso almejado no processo seletivo do qual participou.

“Eu escolhe a Engenharia Civil porque tem relação com números também. Quando eu cheguei, cheguei com o objetivo de estudar a matemática de novo. Eu cheguei no ano de 2015, nessa época não tinha vaga pra mim na Matemática; eu já procurei, mas eu não achei. Ano passado foi mais fácil de entrar na universidade. Na vaga, tinha só Engenharia Civil. Eu não tinha escolha, mas eu gosto da Engenharia Civil.” (Oliver, entrevista, 01/07/2018)

Oliver fala com alegria sobre sua aprovação na UFPR. Para ele é muito bom fazer parte de uma grande universidade. O jovem ainda comenta sobre a acirrada concorrência para ser aprovado em uma universidade pública no Brasil e se diz muito grato por ter sido contemplado com uma vaga no processo seletivo especial para migrantes.

“Eu me sinto muito contente, muito feliz, porque a Universidade Federal é uma grande universidade, viu. Pra mim é uma grande oportunidade que eu tenho pra estudar aqui. Eu gosto muito, eu me senti muito feliz. Não é fácil, não é fácil entrar na UFPR. Muita gente quer entrar, mas tem que lutar, tem que passar, mas tem uma política aí que ajuda os migrantes pra entrar, pra facilitar o estudo, né. Pra mim isso tem uma grande importância pra mim.” (Oliver, entrevista, 01/07/2018)

Apesar de toda sua gratidão, Oliver não deixa de revelar o tom de preocupação em cumprir com suas responsabilidades acadêmicas, pois mesmo com sua experiência na área de exatas, ainda sente dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas em seu curso de graduação.

“Essa universidade é uma universidade que pede muito sacrifício, viu. Mas quando eu falei assim, eu quero falar sobre os trabalhos, as tarefas, tem que pesquisar... Tem que pesquisar muito para conseguir fazer! Até agora eu tenho uma tarefa, eu já passei 2 horas, eu refleti muito, eu não consigo até o momento, eu não consigo o caminho, a maneira de resolver essa coisa. Vai ser muito difícil.” (Oliver, entrevista, 01/07/2018)

Embora tenha graduação em Matemática e experiência na área da docência, Oliver conta que as atividades na UFPR são muito difíceis por não serem adaptadas para alunos estrangeiros. Segundo relatado, os professores padronizam a abordagem para alunos brasileiros e estrangeiros e acabam por propor desafios de interpretação muito complicados para estudantes que não falam português como língua materna – relato recorrente nas narrativas dos participantes desta pesquisa.

“O professor estava explicando muita coisa que não é tão fácil de entender, foi a terceira aula dele. Sem avisar ninguém antes o professor decidiu fazer uma pequena avaliação que ia ser contabilizada, ele deu pra nós um exercício para resolver em 10 minutos. Para a maioria foi fácil, mas pra mim foi complicado. Eu não consegui resolver esse exercício, fiquei estressado ao longo desse dia. Foi um dia muito chato para mim pessoal.” (Oliver, diário,

18/03/2018)

Oliver assegura que se esforça muito para ser um aluno tão bom quanto era no Haiti e, apesar de defender que tem capacidade para resolver as situações-problema propostas nos exercícios, alega que sua maior dificuldade é a agilidade na interpretação linguística requerida nas atividades. Para o estudante, a falta de conhecimento de alguns professores sobre alunos migrantes em sala dificulta a sua realização das atividades, pois ele dispõe do mesmo tempo que os alunos brasileiros para as tarefas propostas em sala, embora não disponha de tanta agilidade para interpretação textual por ser aprendiz de língua portuguesa.

Além da dificuldade enfrentada para compreender as explicações das aulas e para resolver os exercícios que requerem sua interpretação, o aluno conta com tristeza que o relacionamento com os professores tampouco é favorável ao bom desenvolvimento de sua vida acadêmica. Oliver se queixa que alguns docentes sequer notam sua presença em sala, e outros, que o percebem, não se solidarizam com as barreiras linguísticas enfrentadas por alunos estrangeiros. Um exemplo dessa relação conflituosa foi uma situação relatada sobre um dos trabalhos a serem apresentados. Dois alunos brasileiros que formavam grupo com Oliver e Kelvin - outro aluno haitiano participante desta pesquisa - conseguiram dispensa da disciplina em questão e não foram à aula com os slides para a apresentação, pois a nota daquela atividade, para eles, não seria relevante após a dispensa. Oliver e seu amigo tentaram explicar a situação para o professor, mas não houve diálogo porque o docente alegou não compreender o que eles tentavam dizer e descontou a nota do trabalho dos alunos⁵⁹. Segundo Oliver, é difícil dizer se o professor entendeu ou não quis dialogar com os alunos perante o que eles estavam dizendo, e esse é apenas um exemplo da relação difícil que enfrenta com alguns professores na universidade.

“Você sabe, né? Aqui não é tão fácil pra estrangeiros. Depende do professor... Tem professor que não tem problema de amizade, de ajudar os estrangeiros, mas na verdade é... Eu não tenho uma boa relação com os professores da UFPR. Só eu sempre fui lá e assisti as aulas, vê minhas notas, estudo e espero a data da prova, eu faz tudo assim.” (Oliver, entrevista, 01/07/2018)

⁵⁹ Essa situação me foi relatada por Oliver informalmente durante uma de nossas aulas na UFPR.

Quando perguntado sobre seus hábitos de estudo, Oliver diz que precisou adaptar sua estratégia pessoal de estudo, pois a dificuldade com a língua portuguesa requer que ele pesquise sobre os conteúdos novamente em língua francesa e assista a vídeo aulas sobre os temas estudados.

“Eu tenho um comportamento próprio, viu, uma estratégia própria para estudar, só que como os dois países são diferentes, preciso de outra estratégia também para estudar. O mínimo eu já tenho pra conseguir passar as disciplinas, mas eu preciso mais... preciso mais, viu. Eu anoto, depois eu sempre mira no Youtube em francês, pesquiso... pra não ficar atrás.” (Oliver, entrevista, 01/07/2018)

Ainda que as barreiras linguísticas relatadas dificultem o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, o estudante foi aprovado em todas as disciplinas nas quais estava matriculado. Me chama a atenção que, assim como a aluna Angelina, ele afirma que “precisa de mais”, mesmo obtendo aprovação. Seu discurso pode estar relacionado com um sentimento de inferioridade em relação aos outros membros da comunidade acadêmica, pois além de migrante, o jovem é graduado em Matemática e possui experiência de ensino na área. O jovem afirma não achar que suas habilidades linguísticas sejam suficientes para estar na universidade no Brasil.

“Eu não falo bom português. Eu não tô... Eu me esforço pra... pra dizer alguma coisa. Tem que aprender mais... tem que aprender mais. Só uma questão de tempo. Um dia não é suficiente, mas dia-a-dia... Não é bom português, fala muito, preciso mais, falta muito... tem mais.” (Oliver, entrevista, 01/07/2018)

Diante dessa fala, percebo que Oliver, assim como Michel, se pauta em uma concepção de língua fixa, um sistema que precisa ser adquirido por meio do estudo. Como suas práticas linguísticas são híbridas, o estudante acredita que está longe de alcançar o ideal de língua que simboliza esse sistema, “falta muito” para que tal competência seja atingida. Oliver ainda menciona que embora entenda as palavras que são ditas, tem muita dificuldade de compreender a linguagem universitária; o jovem se sente sempre atrasado em relação à turma.

“Porque muitas vezes, na aula, a gente não entende bem. Cada curso (*aula*) tem um padrão, uma linguagem, tem que adaptar, mesmo que a gente consegue entender... A gente consegue ouvir as palavras, as frases dos professores, mas entender é outra coisa. Por exemplo, quando um professor tá dando um curso (*aula*), alguma coisa assim, às vezes eu preciso de um dia inteiro pra entender, ou dois dias, depende do curso. Eu tô sempre atrasado.” (Oliver, entrevista, 01/07/2018)

Diferentemente de outros participantes desta pesquisa, o estudante conta que já fez alguns amigos brasileiros em seu curso, eles frequentemente o ajudam na revisão das disciplinas. Oliver relata que seus colegas de classe fazem grupos de estudos, compartilham resumos, explicam termos técnicos e dividem PDFs, ajuda essa que, segundo ele, é muito importante, especialmente porque se sente acolhido pelos colegas dentro da universidade.

“Consegui fazer dois amigos novos brasileiros, eles estão em segundo ano da engenharia civil. Pedi para eles ajuda em algumas disciplinas. Aceitaram. A gente já marcou um dia para se encontrar. Boa notícia, né pessoal. (Oliver, diário, 20/03/2018)

“Na verdade, eu não tenho muitos amigos, eu tenho alguns. E quando tem intervalo, na hora do intervalo, a gente conversa, compartilha também as coisas acadêmicas também e... como posso falar... por exemplo, se um não entende uma coisa bem, tem amigos que ajudam, é assim, eu também ajudo. E também compartilha documentos, livros em PDF, eles ajudam.” (Oliver, entrevista, 01/07/2018)

O fato de se sentir parte do grupo de estudantes e poder compartilhar seus conhecimentos em troca de ajuda mútua pode estar relacionado à maturidade de Oliver e sua experiência como estudante e professor da área de exatas, o que tem sido um fator positivo em sua experiência como estudante universitário no Brasil. Apesar de essa relação positiva com os estudantes não refletir a relação de Oliver com seus professores, o estudante mostra em seu discurso que procura se esforçar para ser um bom aluno e conta com o apoio dos colegas – o que lhe garantiu notas satisfatórias no período em que o acompanhei para esta pesquisa. Mesmo com as dificuldades linguísticas, saudade de casa e as restrições financeiras que enfrenta⁶⁰, Oliver mantém seu foco no objetivo de concluir sua formação acadêmica no Brasil e retornar para ser um bom profissional no Haiti.

4.4.1 “Aqui não é tão fácil pra estrangeiros”

Os relatos do aluno Oliver sobre sua trajetória de vida e acesso à educação básica e superior ratificam os argumentos de Morrice (2013) sobre como os

⁶⁰ Oliver recebe bolsa-auxílio de vulnerabilidade social, mas, como aluno migrante refugiado, tem suas responsabilidades financeiras - como gastos com moradia, alimentação e transporte.

estudantes refugiados não formam um grupo homogêneo nas universidades. Para a autora, diversas variáveis da trajetória de vida do migrante impactam em seu desempenho na graduação, que vão além de seu status de refúgio e da necessidade do estudo da língua para sua integração à comunidade acadêmica.

Oliver, diferente dos outros participantes desta pesquisa, já possui formação acadêmica na área de exatas, além de 5 anos atuando como professor de matemática para alunos da educação básica haitiana. Seu tempo de experiência como estudante e profissional da área compreendem seu capital acadêmico e profissional que delineiam sua trajetória acadêmica no Brasil, muito embora o estudante sinta que precisa provar sua preparação linguística para ter esse capital legitimado pelos professores. A narrativa de Oliver chama atenção para o apelo de Kanno & Varghese (2010) e Kanno & Cromley (2013) para pesquisas acadêmicas que não essencializem os sujeitos migrantes no Ensino Superior por meio da classificação desse grupo de alunos por raça, nacionalidade e status social, pois essa perspectiva pode limitar a compreensão da trajetória de vida e do contexto do qual vieram e no qual vivem esses estudantes, acarretando em sua invisibilidade no ambiente universitário.

Oliver relata que, apesar das dificuldades enfrentadas por ser estrangeiro na universidade brasileira e entender suas habilidades linguísticas como limitadas diante dos professores, tem um relacionamento agradável com alguns alunos brasileiros de sua turma, junto aos quais se sente confortável para compartilhar conhecimento durante práticas de estudo colaborativas. Percebo esse bom relacionamento associado à disposição dos estudantes a atingirem objetivos comunicativos em comum, haja vista que um dos principais objetivos de interação entre os alunos de Engenharia Civil é debater conhecimentos técnicos da área. Dessa forma, o capital simbólico adquirido por Oliver na área de exatas, proveniente de sua experiência como aluno de graduação e como docente, lhe confere uma participação legitimada no grupo de estudos com alunos brasileiros.

Ao notar que o aluno Oliver se sente parte do grupo de estudos formado por alunos, mas desconfortável diante de alguns professores, percebo seu desconforto como relacionado as suas práticas linguísticas híbridas. Por compreender língua como recurso simbólico, entendo que as práticas translíngues do jovem haitiano diferem da noção moderna de língua fixa idealizada do próprio aluno, e possivelmente também de seus professores, a qual ele pretende atingir por meio de muito estudo. Como destacado na trajetória de outros participantes desta pesquisa, as relações de poder

permeiam as relações sociais nas quais, por vezes, um determinado padrão de língua serve para a promoção de superioridade de alguns falantes sobre outros. Nessas relações, nem todos os falantes em uma comunidade linguística estão abertos e dispostos a participarem de práticas linguísticas híbridas, pois o menosprezo por formas de linguagem que fogem do padrão idealizado reverbera no grupo de falantes a elas relacionado.

A partir disso, percebo a situação comunicativa conflituosa entre Oliver e um de seus professores, a qual foi relatada em sua narrativa e que resultou em desconto de nota em um trabalho acadêmico, como um exemplo de política de contenção linguística (MATSUDA, 2006) na relação entre brasileiros e migrantes refugiados. Segundo Matsuda (2006), nessas relações conflituosas entre falantes que se pautam em uma concepção de língua homogênea, o sujeito que não representa em suas práticas linguísticas o modelo idealizado é levado a se sentir despreparado para ocupar aquele espaço de fala.

Para Oliver é difícil entender e se expressar durante as aulas, o que altera como ele se percebe como aprendiz e falante de língua portuguesa, resultando em um sentimento de despreparo linguístico para ocupar aquele espaço de estudante na universidade brasileira. Muito embora viva no Brasil desde 2015 e estude língua portuguesa no curso do CELIN e no PBMIH, o estudante acredita que está longe de adquirir um certo padrão de língua portuguesa que o possibilitará atingir melhores resultados em sua trajetória acadêmica. A narrativa de Oliver me leva a refletir sobre como a noção de língua legitimada para fins acadêmicos dificilmente condiz com as práticas comunicativas reais do estudante migrante.

4.5 KELVIN

“Eu me sinto 10 mil vezes melhor que lá no meu país, mesmo com a dificuldade que a gente tá enfrentando na universidade.” (Kelvin, entrevista, 29/06/2018)

Kelvin é haitiano, tem 25 anos e conta que seu sonho de infância é ser artista. Ele afirma que a música sempre fez parte da sua vida e gostaria de poder viver de suas composições e apresentações de rap. Entretanto, a situação social e financeira de sua família foi gravemente afetada com o terremoto que atingiu seu país em 2010, impedindo que ele se dedicasse à arte em busca de formação acadêmica para conseguir um futuro trabalho.

“Durante a minha infância a música ocupava uma grande parte na minha carreira. Como posso dizer que eu sou cantor, compositor e rapper. Eu deixei tudo para atrás depois que eu precisei entrar na universidade” (Kelvin, diário, 01/03/2018)

O jovem, então, abandonou seu sonho de cantor e compositor para buscar uma carreira estável no mercado de trabalho, o que se tornou sua prioridade diante da realidade familiar. Aos 18 anos Kelvin mudou de sua cidade, no interior do Haiti, para a capital, Porto Príncipe, com o objetivo de procurar um emprego e cursar a graduação em Engenharia Mecânica - sua segunda área de interesse. Mesmo obtendo aprovação no processo seletivo da universidade, a nota atingida só lhe permitia ingressar no curso de Engenharia Elétrica, no qual o aluno se matriculou para não perder a oportunidade de entrar no Ensino Superior.

“Eu sempre quis estudar a Engenharia Mecânica, aí eu não tive a oportunidade para estudar a Engenharia Mecânica e fui escolher a Engenharia Eletrônica” (Kelvin, entrevista, 29/06/2018)

“A 18 anos minha vida universitária no Haiti ficava muito difícil para mim. Nessa idade, fui entrado na universidade para fazer minha primeira experiência como universitário. Porém mesmo que eu estava estudando, eu sempre deseja se tornar um grande artista. Em 2014 comecei a estudar a Engenharia Electronica num universidade pequena no capital. Deixei minha cidade para entra no capital do país para fazer. (Kelvin, diário, 01/ 03/2018)

Por conta da limitação financeira familiar, estudar não era a única responsabilidade que o jovem tinha que assumir naquele momento; ele precisava conseguir um emprego para se manter na capital do país. Porém, seu curso de graduação exigia dedicação integral, não permitindo que ele conciliasse trabalho e estudos. Embora seus pais tenham procurado manter o filho estudando em outra cidade, sem um emprego para financiar suas despesas na capital, Kelvin ficou impossibilitado de continuar seus estudos após o primeiro semestre do curso de Engenharia Elétrica.

“Tinha sido feito tudo que era para fazer por mim [...], eu não tinha nem serviço de emprego, comento que eles (*seus pais*) lutaram todos meses para pagar a mensalidade da faculdade. Eu fiz um semestre, depois este semestre chegou um momento que era tão difícil para mim que eu não conseguia a pagá-la. Então eu deveria deixa o curso para repensar de novo a vida” (Kelvin, diário, 01/ 03/2018)

A necessidade de abandonar a graduação levou Kelvin a repensar sua trajetória de vida. Após tantos sacrifícios vividos - abandonar seu sonho de ser músico, viver longe de sua família, estudar em um curso diferente do pretendido, ser forçado a

deixar a universidade por questões financeiras -, o jovem decidiu seguir os passos do irmão mais velho, deixar o país e tentar a sorte no Brasil, mesmo com as dificuldades que seu irmão relatava sobre a experiência de ser migrante.

“Meu irmão era o único de nós que teve a oportunidade de estudar a exterior do país. Além disso, era muito difícil para ele ser um migrante no Brasil. Um ano antes de eu vim pro Brasil, meu irmão já estava aqui no país. [...] Meu irmão mais velho se informa de Processo de Reingresso da UFPR e me ajudou a entrar aqui no Brasil para conquistar esse reconhecimento de entrada na universidade.” (Kelvin, diário, 01/03/2018)

Kelvin chegou ao Brasil em 2014 e logo conseguiu um emprego fixo como auxiliar de cozinha. Como seu irmão já era aluno da UFPR aprovado pelo Programa de Reingresso, o jovem já conhecia o programa e tentou por 2 vezes concorrer a uma vaga. Após seu segundo processo seletivo, Kelvin ingressou como calouro no curso de Engenharia Civil no primeiro semestre de 2018.

“(No Reingresso) eu tentei a primeira vez Engenharia Mecânica, e aí não deu certo em 2016. Aí, em 2017, voltei lá pra tentar de novo na Engenharia Mecânica e não tinha vagas. Eu não tinha outra opção, aí eu escolhi Engenharia Civil que era minha segunda opção do curso.” (Kelvin, entrevista, 29/06/2018)

Embora seu desejo fosse tentar novamente cursar Engenharia Mecânica, Kelvin não deixou passar a oportunidade de ingressar na universidade pública, efetuando sua matrícula em Engenharia Civil. Seu ingresso no Ensino Superior representa, como para os outros participantes desta pesquisa, a garantia de iniciar uma carreira profissional estável quando voltar ao seu país. Mesmo em um curso diferente do inicialmente pretendido, o aluno se mostrou muito entusiasmado em ser parte do corpo discente da UFPR, especialmente por conta da oferta de laboratórios, materiais para pesquisa e bibliotecas na universidade.

“Nessa semana cada aula que assistia estava me deixando muito orgulhoso de mim mesmo. Eu estou me retornando de uma forma animado, justamente para atingir meu sonho. Eu fui atendido com carinho na biblioteca da Universidade hoje, fiquei surpreso. Foi me ajudar a fazer o cadastro liberado de usar os computadores...” (Kelvin, diário, 07/03/2018)

“Depois as aulas hoje a gente encontrou um aluno veterano no segundo ano de Eng. civil que ficou ajudando gente a compreender algum exercício que nós tivemos de dúvida na biblioteca.” (Kelvin, diário, 25/03/2018)

Kelvin se sente muito satisfeito como aluno de graduação da UFPR por conta da infraestrutura e dos serviços oferecidos que lhe permitem dedicar-se exclusivamente aos estudos, como Restaurante Universitário, transporte gratuito para

os estudantes e funcionários da instituição e a oferta de bolsa-auxílio de apoio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Os benefícios concedidos, em especial de auxílio para alunos de baixa renda, garantem ao jovem haitiano apoio necessário para estudar e viver na cidade de Curitiba, exatamente os recursos que lhe faltavam quando ingressou na graduação pela primeira vez em seu país.

“Estudar no meu país é diferente. Sabe que lá no meu país fazia o dia inteiro de faculdade, das 6h da manhã até 6h da noite. Sabe que o desenvolvimento do país é diferente e as coisas não são tão bom, entendeu? Há falta de tipo, ajuda de restaurante, Intercampi e bolsa pro aluno não precisar trabalhar. E também laboratório de pesquisa, falta de materiais pra fazer pesquisa. E as bibliotecas também, eu posso falar que são uma mini biblioteca.” (Kelvin, entrevista, 29/06/2018)

Apesar de toda infraestrutura, recursos, Kelvin conta que a relação com outros alunos de sua turma não é amistosa. O estudante afirma que, como estrangeiro, não se sente acolhido como esperava que seria pelos brasileiros na universidade.

“Eu sempre pensa assim: quando você vai numa casa onde que você não conhece ninguém, aí quem vai ter que atender você é a dona da casa, entendeu? [...] Você é visita. Aí ele tem que vem atender você, perguntar a você o que você precisa. Eu penso assim também da universidade como eu sou estrangeiro. Eu não sou brasileiro e acho que seria melhor se eles, que são brasileiros, chamar, conversar com a gente perguntar à gente pra que a gente não se sinta fechado (isolado), que a gente não fica sozinho. Eu imagino se fosse no meu país... Qualquer estrangeiro que vem a gente corre atrás pra conversar porque a pessoa não sabe nada do país, ela vai precisar nossa ajuda, entendeu?” (Kelvin, entrevista, 29/06/2018)

A crítica de Kelvin levanta um questionamento que precisa ser levado em consideração no que diz respeito à noção de acolhimento nas universidades brasileiras. Tradicionalmente conhecida como uma instituição engajada em processos de internacionalização, a UFPR possui diversas parcerias com cursos de graduação e pós-graduação em países de todo o mundo, recebendo dezenas de estudantes de diversas nacionalidades todos os anos⁶¹. O distanciamento narrado pelo aluno

⁶¹ Segundo dados fornecidos pela universidade, apenas no ano de 2018, a UFPR recebeu 59 alunos estrangeiros, de 20 nacionalidades, em seus cursos de graduação. Os estudantes ingressaram na universidade brasileira por meio do Programa de Reingresso, destinado a migrantes refugiados, e outros 4 programas diferentes, oriundos de parcerias diretas entre a UFPR e outras universidades no mundo e acordos entre o Brasil e outros países.

haitiano, bem como apontado por outros participantes desta pesquisa em suas narrativas, reforça a ideia de que a relação acolhedora ou excludente entre alunos na universidade pode estar vinculada às percepções dos alunos brasileiros acerca de fatores como nacionalidade, status social, raça e competência linguística das identidades migrantes que chegam para estudar na instituição.

Essa relação não amistosa é mencionada por Kelvin também no que diz respeito aos professores. O estudante deixa transparecer seu medo dos docentes devido a algumas experiências negativas vividas em seu primeiro semestre⁶². Ele acredita que há professores abertos e outros fechados, comentário recorrente nas narrativas dos outros participantes desta pesquisa, e é enfático ao dizer que há dois tipos de professores: os que ignoram a presença de alunos migrantes e os que perguntam constantemente se os alunos estão acompanhando a aula e as explicações.

“A gente tem medo de conversar com os professores, sabe, não é todos professor que são bons. Tem uns professor que não tá aberto para a gente, que não tá ligado para a gente. Mas tem alguns professor também, depois de cada aula, pergunta à gente ‘O que vocês entenderam? Qual é tu dúvida?’ [...] Mas tem professora que se acelera com a matéria tão rápido... A explicação dela é clara na verdade problema é que não dá o tempo para pensar sobre de cada concepção que foi explicada.” (Kelvin, entrevista, 29/06/2018)

Para Kelvin, sua dedicação exclusiva aos estudos e ajuda acadêmica de monitoria são fatores que contribuíram para superar as dificuldades e conseguir um bom desenvolvimento no seu primeiro semestre. Entretanto, o aluno assegura que seu maior desafio acadêmico não é o relacionamento com os outros membros da comunidade universitária, mas a língua portuguesa, pois passou por situações em que lhe faltavam palavras para compreender a aula e se comunicar.

“A língua é um desafio pra gente, entendeu? Eu posso falar só a língua mesmo que a gente precisa (*fora da universidade*), mas tem que ter habilidade pra conversar mais e escrever mais (*dentro da universidade*). Só a língua mesmo que é difícil. Preconceitos, essas coisas, o professor não tá ligando pra você, isso não importa! O que me importa é você tem que entender bem o português, falar bem, estudar.” (Kelvin, entrevista, 29/06/2018)

“Eu não falo muito bem não. Nunca vai. Mesmo que eu tiver 10, 15, 20 anos

⁶² Um dos conflitos no relacionamento com os docentes foi relatado na narrativa do participante Oliver.

aqui nunca vai ser suficiente pra mim porque a língua não é minha materna, não é meu país, entendeu? Vai ter dificuldade mesmo assim... Eu vou conseguir falar o português que eu aprendi lá na escola, mas na minha área da Engenharia Civil é muito difícil, entendeu?” (Kelvin, entrevista, 29/06/2018)

As dificuldades acadêmicas e de relacionamento enfrentadas na universidade são relacionadas por Kelvin a sua suposta pouca competência linguística. Para ele, mesmo que estude língua portuguesa por muitos anos, esses conflitos irão existir por conta das diferenças de nacionalidade e cultura entre e os outros membros da comunidade acadêmica. Sua percepção remete às noções tradicionais modernas de língua e sujeito como fixos e estáveis, nas quais sua identidade de terceiro espaço (BHABHA, 1994) não se encaixa – e nem deveria.

A noção de língua como sistema que o jovem acredita faz com que ele sinta que, independente da dedicação pessoal aos estudos, sua participação na comunidade universitária não será legitimada, pois o padrão de língua portuguesa validado nesse espaço nunca será alcançado por ele, tendo em vista que esse não é seu país e essa não é sua língua. Na realidade, Kelvin tem razão. Por entender, como destacado neste trabalho, língua e cultura como aspectos indissociáveis e as identidades como em constante ressignificação, ressalto que a identidade haitiana, migrante e falante de português como língua não materna de Kelvin ultrapassa um padrão limitado de língua que ele acredita estar associado a uma identidade estável brasileira, universitária, falante de português como língua materna.

Apesar de se não se sentir competente o suficiente para ser parte da comunidade acadêmica no Brasil, Kelvin deu essa entrevista em português e foi aprovado em todas as disciplinas em seu primeiro semestre de graduação. Percebo assim que sua concepção de língua pessoal, de certa forma, limita a compreensão de sua participação na comunidade acadêmica, haja vista que Kelvin se atém a uma noção estática de língua portuguesa que precisa alcançar, a qual não corresponde as suas práticas sociais e linguísticas híbridas como um falante translíngue, concedendo-lhe o sentimento de ambivalência (BLOCK, 2007a, 2007b) a partir do qual questiona sua presença e sua competência como aluno na universidade brasileira.

4.5.1 “Nunca vai ser suficiente pra mim porque a língua não é minha”

Compreendo as vivências de Kelvin a partir noção de supermercado cultural (MATHEWS, 2000), a qual se refere às escolhas pessoais que estão condicionadas

às estruturas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Para Mathews (2000), escolhas individuais e caminhos tomados pelo sujeito em sua trajetória não são livres, mas dependem das opções disponíveis nas prateleiras desse supermercado que são definidas e impostas culturalmente aos sujeitos. A narrativa de Kelvin reitera a concepção de supermercado cultural ao apresentar como os caminhos assumidos pelo jovem em toda sua trajetória de vida se limitaram às opções possíveis por conta de sua realidade socioeconômica fragilizada.

Desde sua adolescência, Kelvin abriu mão de seu sonho de ser artista por necessidade de estudar e entrar no mercado de trabalho a fim de ajudar financeiramente sua família; quando ingressou no Ensino Superior, precisou aceitar a única opção de curso disponível naquele momento, pois não poderia deixar passar a oportunidade de iniciar a graduação; além disso, após seu primeiro semestre como estudante, Kelvin precisou abandonar seu curso por não ter condições financeiras para continuar na universidade. Constatado assim que mercado cultural é cruel para pessoas de classe social fragilizada. Embora o acesso à educação possa representar possibilidades de ascensão social aos indivíduos, as narrativas aqui apresentadas, em especial a do jovem Kelvin quando ainda em seu país, expõem como muitos jovens de classes mais baixas têm seu acesso à educação negado, pois essa não é uma opção que lhes está disponível no supermercado cultural.

Por conta de sua trajetória no Haiti, a UFPR se apresenta para Kelvin como uma instituição acolhedora que oferta serviços e benefícios para garantir a presença de alunos, brasileiros e estrangeiros, que não possuem condições financeiras para ingressarem no Ensino Superior. Entretanto, apesar do acesso à educação que conquistou com sua vinda ao Brasil, o estudante acredita que sua cultura, sua nacionalidade e sua língua são invisibilizadas por não se encaixarem no habitus linguístico e cultural (BOURDIEU, 1989, 1991) valorizado nesse espaço, e sente falta de acolhimento por parte dos brasileiros no espaço acadêmico. Por conta disso, o sentimento de ambivalência (BLOCK, 2007a, 2007b) que acomete o estudante faz com que ele questione constantemente sua presença e competência na universidade, especialmente em relação a um ideal de língua como sistema que nunca será alcançado.

A partir dos relatos de Kelvin acerca de suas relações com discentes e docentes, noto um contrassenso na perspectiva de internacionalização no que tange às políticas de acolhimento da universidade. Como narrado pela aluna Angelina, a

marginalização cultural, nacional e linguística não representa a realidade de todos os alunos estrangeiros ingressantes na UFPR, o que me leva a crer que a exclusão relatada pelos alunos migrantes esteja relacionada a suas particularidades identitárias, como status social, raça e condição de aprendizagem da língua portuguesa (escolarizada ou não escolarizada).

As relações sociais do estudante com os outros membros da comunidade universitária são atravessadas por relações de poder que suprimem a multiplicidade de suas identidades. Por uma ótica bourdieusiana, compreendo que o habitus linguístico e cultural da universidade brasileira supõe um ideal de língua e cultura incapaz de abranger as identidades de terceiro espaço (BHABHA, 1994) dos alunos migrantes refugiados, resultando em um sentimento de diminuição de sua participação e de suas práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014).

De modo consequente, Kelvin afirma que não importa seu investimento em língua portuguesa, suas práticas linguísticas híbridas nunca atingirão um ideal de língua legitimado nesse espaço. Muito embora tenha obtido aprovação nas disciplinas, ele não se vê como um estudante competente por destoar do ideal de língua, cultura e sujeito que acredita como validado no espaço universitário. Apesar desse sentimento, Kelvin continua a investir em sua educação superior por acreditar que o supermercado cultural lhe permitirá ascender socialmente quando retornar ao seu país – fator comum aos outros participantes desta pesquisa.

A partir desses questionamentos e conflitos, destaco a necessidade de suscitar reflexões sobre como as universidades brasileiras estão abertas à discussão sobre quais práticas linguísticas e quais sujeitos têm sua participação legitimada no espaço acadêmico. O acolhimento de sujeitos migrantes não se encerra em garantir seu acesso ao Ensino Superior, mas perpassa pelo questionamento das concepções de língua, cultura e sujeito imbricadas nas ações de acolhimento de estudantes migrantes refugiados.

4.6 “TEM QUE SABER QUE ELES TÃO ALI” - PERCEPÇÕES DOS ALUNOS BRASILEIROS

Os relatos dos alunos brasileiros a partir de experiências compartilhadas com seus colegas estudantes refugiados reiteram muitos dos temas levantados nas narrativas dos migrantes. Questões sobre língua, distanciamento, relacionamento

conflituoso e acolhimento acadêmico de alunos migrantes foram levantadas nos relatos de seus colegas de classes.

Em relação ao acolhimento acadêmico, uma queixa recorrente nas narrativas dos migrantes é a invisibilidade perante os outros membros da comunidade universitária. Para os alunos brasileiros essa invisibilidade é inevitável, tendo em vista que nem alunos nem professores têm ciência da presença de estrangeiros na turma, apenas descobrem que estão ali quando os migrantes procuram interagir em aula.

Yago: Acho que há uma falta de informação. Por exemplo, chegou no início do ano, a gente pensou que eles fossem **alunos normais** (*grifo meu*). Eu que percebi que eles tavam falando francês [...], me aproximei deles porque eles não se aproximam tanto. Acho que eles têm um...

Pablo: Acho que nem os professores são avisados que eles falam outro idioma ou que têm dificuldades com o nosso idioma. (Grupo focal – Engenharia Civil, 10/08/2018)

Mariana: Eu não sabia que eles eram da graduação lá e vieram pra cá.

Rubia: Eu acho que não tem muita divulgação.

Mariana: A gente descobriu que ia ter migrantes no primeiro dia de aula. A gente não sabia que ia ter na nossa sala.

Henrique: É, eu não fazia ideia que tinha tanto assim... (Grupo focal – Ciências Biológicas, 14/08/2018)

Interpreto a partir dos relatos que parece haver uma percepção por parte dos alunos brasileiros de que os alunos haitianos se organizam em francês, apesar de interagirem entre si em língua crioula, o que demonstra o desconhecimento dos estudantes brasileiros sobre quem são e de onde vêm seus colegas de classe haitianos. Não surpreendentemente, todos os alunos brasileiros participantes desta pesquisa desconheciam o Programa de Reingresso e outros programas de internacionalização da UFPR, por isso ficaram surpresos com a presença de estudantes estrangeiros em sala. Segundo os alunos brasileiros, nem os professores têm conhecimento sobre a presença de estudantes de outros países na turma, pois essas informações, segundo eles, não são veiculadas.

Outra situação que me chama a atenção é o fato de estudantes estrangeiros não serem percebidos pelos entrevistados como “alunos normais”. Observo, a partir disso, que o não compartilhamento de um padrão linguístico e cultural entre os alunos pode deixar o grupo brasileiro inseguro sobre como se aproximar dos colegas estrangeiros. Percebo que essa insegurança sobre como se relacionar resulta em certa tensão na relação *aluno migrante – aluno brasileiro*, dificultando o entrosamento entre eles, além de estar relacionada, de acordo com minha visão, à restrição do bom

relacionamento dos alunos migrantes com grupos co-étnicos na universidade, como relatado em algumas das narrativas.

Mariana: Não sei se eles se sentem com... com vergonha, mas eu sinto a dificuldade deles de interagir com a gente. Então, a gente vê (...) quem é de Curitiba fica conversando com uma facilidade maior, sabe... Daí eu também senti dificuldade de interagir com eles. Eu não sei o que falar, eu não sei se eles vão tá gostando de conversar com a gente.

Henrique: É, eles não dão muito espaço, na verdade.

Rubia: Acho que a diferença é meramente do lugar que eles quiseram (sentar na sala de aula). Mas a gente não sabe muito bem como se aproximar, assim... A gente tentou no começo...

Henrique: Michel é mais aberto à conversa.

Mariana: Eu converso com ela (*aluna haitiana da turma não participante desta pesquisa*) quando ela vem conversar pra tirar alguma dúvida. (...) Daí eu acho que umas duas vezes já peguei ônibus com ele (*Michel*), daí ele veio conversando comigo.

...

Mariana: Não sei se eles tão gostando que a gente fique perto deles, que a gente fique dando (ajuda)... Eu nunca sei!

Rubia: É, a gente não tem certeza de como se comunicar.

Henrique: É, às vezes você vai falar com eles alguma coisa, assim, parece que eles tão sentindo que a gente tá meio forçado. Aí eu fico meio “ah, eu não vou fazer nada”.

Rubia: É, é muito tenso fazer isso.

Henrique: De eu falar com eles, daí parece que eu tô fazendo de propósito...

Tipo, (parece que) “eu vou ajudar você de dó”, mas é só porque eu quero ajudar. Daí eu meio que não (ajudo)... (Grupo focal – Ciências Biológicas, 14/08/2018)

Yago: Exclusão? (*sobre problemas enfrentados por alunos estrangeiros na universidade*).

Tomas: É, eu sinto eles meio isolados. Geralmente, quando a gente toma café-da-manhã no RU⁶³, eles se unem no grupo deles, de pessoas que também não são daqui. Acho que isso é um pouco de alívio para eles, de estar longe do país dele, talvez, e de poder conversar com uma pessoa que entende o que ele tá falando. Daí eles são meio excluídos por causa disso.

Anderson: Aí tem uma galera que fica meio fechada... Eles ficam um pouco mais isolados do pessoal assim... Mais só entre eles. (Grupo focal – Engenharia Civil, 10/08/2018)

A partir dos relatos, noto que a relação entre alunos brasileiros e estrangeiros é bastante complexa, visto que até mesmo colegas de classe que se consideram mais próximos sentem dificuldades em se relacionar com os alunos migrantes, acreditando por vezes que a aproximação pode ser percebida como tentativa de ajuda ao refugiado, uma demonstração de pena, não uma interação corriqueira e amistosa entre alunos. A formação de grupos de trabalho é outro empasse relacionado pelos

⁶³ Restaurante Universitário.

brasileiros à dificuldade de entrosamento e ao estranhamento entre brasileiros e migrantes.

Rubia: Acho que pra montar grupo, assim... Não sei se trabalhar em grupo é tão difícil pra eles, mas pra montar grupos sim.

Mariana: Porque sempre são os dois, aí quando dá a gente (inclui)...

Rubia: Mas quando é pra ir assim, deliberadamente, pra ter tanta intimidade de “deixa eu entrar no seu grupo”, não tem. (Grupo focal – Ciências Biológicas, 14/08/2018)

Pablo: Normalmente, os professores deixam a gente escolher os grupos, né.

Yago: Ninguém acaba escolhendo eles.

Pablo: É, como eles acabam sempre estando mais juntos, eles só fazem o grupo entre eles; o pessoal faz outros grupos.

Entrevistadora: Eles me disseram que às vezes fazem até trabalhos sozinhos...

Yago: Isso a gente percebeu.

Tomas: Bastante!

...

Yago: Acho que tem um pouco de xenofobia também depois que as pessoas descobrem que eles são (refugiados)... Acho que tem xenofobia e racismo, querendo ou não, né. Eles são negros. Infelizmente nossa sociedade ainda deve ter um pouco de racismo e xenofobia. Com certeza esse deve ser o medo deles de tentar se reunir com a gente. (Grupo focal – Engenharia Civil, 10/08/2018)

A omissão do termo “refugiado” no discurso do aluno Yago me faz perceber como refúgio ainda é uma questão delicada dentro da universidade, o que pode estar relacionado com a interpretação da aluna Angelina sobre como os estrangeiros são vistos de maneiras diferentes dependendo do status social que possuem no Brasil. Essa diferença entre o status ressaltada pela aluna - o visto de estudante ou o visto de refúgio –, bem como a diferença entre raças, pode enviesar a maneira como os estrangeiros são percebidos e recepcionados dentro da instituição, afetando no distanciamento entre os alunos e na dificuldade de formação de grupos. Esses fatores, como aponta Yago em seu relato, podem estar relacionados a xenofobia e ao racismo, presente na sociedade brasileira (FERREIRA, 2006; NASCIMENTO, 2019).

Quando questionados sobre a relação *aluno migrante – professor brasileiro*, os estudantes revelaram que seus colegas migrantes sofrem constantemente com a invisibilidade perante os docentes.

Yago: Teve aquele caso do professor de Geometria Analítica, que o professor tava muito rápido, aí eles (Oliver e Kelvin) pediram pra parar. Eles disseram “Vai mais devagar”, aí o professor parou a aula e falou assim “Ah, verdade. Eu me esqueci de vocês”. Aí ele foi com mais calma.

...

Yago: Na verdade, acho que o professor nem enxerga.

Tomas: As salas são bem grandes, né, e eles ficam meio isolados da frente ali, onde o professor tem um pouco mais de controle.

Yago: Sério, tem muito professor que eu acho que não sabe (*sobre a presença de alunos estrangeiros em sala*) (Grupo focal – Engenharia Civil, 10/08/2018)

Mariana: Tem professor que debocha do aluno quando ele faz pergunta, tira uma dúvida... Então eu acho que eles evitam até de falar.

Rubia: E essa coisa de ter aula em outro departamento também... O setor de Biologia não conversa com os outros departamentos que a gente vai ter aula, então ninguém avisou, eles não sabem (que tem alunos estrangeiros na turma).

...

Mariana: Teve só um dia, na aula de cálculo, que o Michel fez uma pergunta, daí o professor falou assim “Ah, você é estrangeiro, né?”, mas foi só isso.

Henrique: Verdade! Então ele nem sabia, nesse dia se assustou, né.

Mariana: Foi no meio do semestre, no meio do semestre! E só quando o Michel falou também, porque antes ele nem tinha perguntado. (Grupo focal – Ciências Biológicas, 14/08/2018)

Os estudantes do curso de Engenharia Civil relataram ainda o conflito narrado por Oliver entre ele e um professor durante a apresentação de um trabalho⁶⁴, embate que resultou em desconto de nota para os dois estudantes haitianos do grupo. Mas, apesar das situações negativas como essas apresentadas, os estudantes revelam que um ou outro docente se solidariza com os alunos migrantes.

Rubia: Nenhum professor veio falar “Ah, se vocês precisam de direcionamento, tem monitoria”, eles souberam por nós. Mas na aula eles, com certeza, têm dificuldade.

Henrique: O único professor que eu vi ajudando eles foi o Dani, que falou “Oh, se vocês quiserem gravar minhas aulas, eu acho até melhor”. (...) Eu acho que só ele se importa assim com os alunos. (Grupo focal – Ciências Biológicas, 14/08/2018)

O grupo de brasileiros expõe em seus relatos que não há padronização da ação docente para acolhimento do discente estrangeiro, demonstrando preocupação com a oferta de atividades adaptadas e apoio pedagógico aos estudantes falantes de português como língua não materna. Os alunos brasileiros desconhecem o fato de que os estudantes migrantes estudam uma disciplina especial de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos e afirmam que o fato de brasileiros e estrangeiros realizarem as mesmas avaliações é falho, tendo em conta que há termos técnicos do curso em português que podem não ser tão claros para aprendizes de língua.

⁶⁴ Ver narrativa do aluno Oliver, seção 4.4.

Tomas: Talvez com alguns termos mais específicos da engenharia só que tentar ajudar eles com sinônimos mais parecidos com palavras mais usuais, né. (...) Não saber um termo específico e tá com vergonha de perguntar... Talvez um sinônimo pode aproximar mais do cotidiano deles.

Pablo: Talvez a prova deles ser o mesmo conteúdo, mas com vocabulário um pouco mais simples, não tão técnico.

Yago: É, e o professor não ter a mesma cobrança que ele tem com a gente. Não questão “Ah, eles não vão conseguir ter uma nota máxima”, mas, querendo ou não, o professor também desconta se não escreveu bem ou não apresentou bem.

Anderson: É uma questão de interpretação do que é passado.

Yago: Tem o mesmo tempo limite! (*sobre a realização de provas escritas em língua portuguesa*)

...

Yago: Acho que falta mais informação mesmo, tanto pra gente, mais pros professores. Acho que tem que quer calma e não achar “Ah, eles são especiais, então tem que dar uma atenção especial”, mas acho que tem que saber que eles tão ali, e saber que eles têm necessidades, assim como se a gente for pra qualquer outro país, a gente vai ter necessidades lá também. (Grupo focal – Engenharia Civil, 10/08/2018)

Rubia: O utópico seria se os professores tivessem uma capacitação. Se tem tantos programas assim na UFPR de inclusão, que os professores tivessem uma capacitação! (...) Mas acho que isso deve ser a longo prazo, né, de capacitar os professores. Acho que uma avaliação diferente era bom.

Mariana: Ou se tivesse umas aulas, um curso, antes do início das aulas, sabe, para ver uns conceitos básicos que eles vão ver na faculdade. (Grupo focal – Ciências Biológicas, 14/08/2018)

Os próprios alunos brasileiros ressaltam que o desafio do acolhimento acadêmico inclui (in)formar os professores para receberem alunos migrantes em suas turmas, o que levará tempo considerando que atualmente nem todos se dão conta da presença de alunos migrantes nos cursos de graduação. O grupo ainda reconhece que seus colegas se esforçam muito para serem bons alunos - mesmo quando precisam passar a noite estudando e chegam à aula visivelmente cansados, como é frequentemente o caso de Michel⁶⁵. Por conta de seu comprometimento com os estudos, as dificuldades linguísticas que enfrentam durante as aulas dizem respeito exclusivamente à interpretação de conteúdos específicos da base curricular do ensino brasileiro. Os relatos me levam a repensar se as dificuldades linguísticas dos alunos ingressantes pelo Programa de Reingresso serão aliviadas com aulas extras de língua portuguesa pautadas num, levando em conta que os professores de língua não terão acesso a esses conteúdos que compõem o habitus linguístico dos diferentes cursos de graduação da UFPR.

⁶⁵ Ver narrativa do aluno Michel, seção 4.3.

Pablo: De vez em quando ele (Oliver) pergunta pro professor o que ele tá falando. (...) Eles perguntaram professor o que era cavalete. Cavalete que pra gente é tão simples, né?

Tomas: Cavalete é normal. (Grupo focal – Engenharia Civil, 10/08/2018)

Henrique: Ah, e o conteúdo que eles tiveram antes de entrar também, né? Porque teve uma vez que ela veio falar comigo (...) “é porque eu nunca tive essas coisas no ensino médio, eu não faço ideia do que ele (professor) tá falando”.

Rubia: Eles deram (conteúdos) como se todo mundo já soubesse de tudo. (...) Com certeza para eles essa (é uma) dificuldade de inclusão.

...

Mariana: Uma vez a gente tava numa aula de Biologia Histórica, a gente tava só vendo as características de uns animais, aí ela (aluna haitiana da turma não participante desta pesquisa) virou pra mim e falou assim “o que é serrilhado?”. Coisas da língua mesmo, sabe? (Grupo focal – Ciências Biológicas, 14/08/2018)

A partir das experiências compartilhadas entre estudantes brasileiros e migrantes refugiados, noto que as percepções de sujeito e língua dentro da comunidade acadêmica se pautam em noções modernas, incapazes de abranger as identidades cambiantes e práticas linguísticas híbridas. Por conta desse cenário, as identidades migrantes têm a legitimação de sua participação na universidade comprometida perante os outros membros da comunidade acadêmica. O desconforto causado pela presença do estrangeiro e refugiado causa distanciamento entre os pares, que é justificado pela incerteza de como se relacionar com o outro, que não é um “aluno normal”. Já em relação à concepção de língua que permeia as relações entre os indivíduos, justificar as barreiras encontradas por estudantes migrantes por questões puramente linguísticas – como a falta de domínio dos padrões de língua privilegiados naquela espaço - é ocultar que sua aceitação no ambiente universitário depende da legitimação de suas identidades multifacetadas, as quais destoam do padrão valorizado e esperado pelos alunos que ocupam esse espaço.

4.7. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentei a análise dos dados referente às narrativas dos participantes desta pesquisa. Busquei compreender e discutir os relatos dos alunos migrantes de maneira individual, de modo a entender como cada sujeito se percebe e se ressignifica identitariamente no ambiente universitário. Os relatos dos alunos brasileiros, participantes de dois grupos focais, foram explorados em uma única seção

a fim de fazer uma relação das experiências linguísticas e universitárias relatadas pelos alunos migrantes com a percepção dos alunos brasileiros sobre essas situações vivenciadas no ambiente universitário.

Conforme relatei sobre condições financeiras limitadas, excesso de trabalho, questões raciais e relacionamentos conflituosos se entrecruzam com uma concepção de língua moderna, fixa, que precisa ser alcançada pelo estudante, fazendo surgir um sentimento de baixa competência linguística que os impede de participar legitimamente da comunidade universitária. Em realidade, muito embora haja a noção de que o domínio da língua portuguesa representa a inserção do migrante refugiado na sociedade brasileira (ANUNCIAÇÃO, 2017), as narrativas de cada indivíduo, bem como os relatos dos alunos brasileiros, mostram como a complexidade linguística, cultural, social e racial das identidades migrantes coloca em questão pressupostos epistemológicos tradicionais de língua e cultura que representam o capital simbólico valorizado socialmente pelos pensamentos modernos.

No próximo capítulo, que conclui este trabalho, apresentarei as considerações finais da pesquisa aqui descrita a partir da retomada das perguntas de pesquisa para verificar em que medida foi possível respondê-las a partir da análise dos dados realizada. Além disso, discutirei como esta pesquisa abre caminhos para novos horizontes em LA no que tange o acolhimento de alunos migrantes refugiados em âmbito acadêmico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, farei algumas considerações finais sobre a pesquisa, retomando as discussões centrais para este trabalho à medida que procuro contemplar os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa que nortearam a análise dos dados gerados. Além disso, discutirei como esta pesquisa contribui para a LA ampliando horizontes no que diz respeito ao acolhimento de alunos migrantes refugiados em âmbito acadêmico.

Como apresentado no capítulo 1, meu objetivo era investigar como as práticas sociais de estudantes migrantes refugiados na universidade, no que tange suas experiências linguísticas e universitárias, têm reflexos em suas identidades. A fim de atingir tal objetivo, propus uma leitura das percepções dos alunos migrantes refugiados acerca de suas relações sociais no Brasil e, em especial, na universidade; procurei analisar algumas percepções dos estudantes refugiados sobre suas próprias identidades a partir de algumas experiências acadêmicas e linguísticas na instituição; além de buscar compreender que fatores estão relacionados às autopercepções dos alunos migrantes com base em relatos de seus colegas de classe brasileiros sobre experiências compartilhadas na UFPR.

Diante dos objetivos propostos, as perguntas de pesquisa que busquei responder foram:

- I. Que fatores estão relacionados com as autopercepções dos alunos participantes migrantes refugiados sobre suas identidades?
- II. Como acontecem as reconfigurações das identidades dos participantes migrantes diante da dinâmica de valores simbólicos atribuídos aos sujeitos na comunidade acadêmica?
- III. Como as identidades migrantes dos participantes e suas práticas sociais e linguísticas são percebidas por alguns de seus colegas na UFPR, contexto desta pesquisa?

Na busca por responder tais perguntas de maneira tangível, exploro, a seguir, algumas das temáticas mais relevantes para este trabalho abordadas pelos participantes da pesquisa. Início retomando a noção defendida por Kanno & Varghese (2010) e Kano & Cromley (2013) sobre como as realidades situadas de estudantes migrantes são desconhecidas pelas instituições de ensino. A partir das

particularidades das narrativas de cada participante e das discussões apresentadas, percebo como as condições de moradia e situação social e financeira na qual se encontram os estudantes refugiados participantes afetam diretamente sua vida acadêmica, seu acesso à informação e seu desempenho nos estudos. Como ressaltado por Angelina, não apenas sua condição de vida no Brasil aflige jovens refugiados, mas a situação de vida de familiares que estão em seus países é uma preocupação constante. Diante disso, para a jovem venezuelana e para o haitiano Michel, inserir-se no mercado de trabalho não é uma opção, mas uma necessidade a fim de se manter financeiramente na cidade de Curitiba e enviar ajuda financeira aos familiares em seus países de origem. Esse cenário coloca os jovens diante de situações nas quais precisam escolher entre usar seu dinheiro para fins pessoais (incluo aqui os acadêmicos, como fotocópias e viagens de campo) ou enviá-lo a suas famílias. Além disso, a dupla jornada de trabalho e estudos dificulta sua dedicação às atividades acadêmicas. Tendo em conta que os trabalhos dos jovens refugiados não possuem horários que facilitem sua dedicação aos estudos - Angelina faz bolos e doces para uma padaria, e Michel atua como entregador de pizza -, os jovens abdicam de tempos de descanso e horas de sono para dar conta da dupla jornada.

Esses relatos apontam como o acolhimento de estudantes refugiados perpassa por conhecer suas realidades sociais, financeiras e educacionais a fim de compreender como tais adversidades afetam sua vida acadêmica e os colocam em situações nas quais suas escolhas individuais são pautadas nas opções limitadas disponíveis para sujeitos em situação de refúgio. Associo essa noção de escolhas limitadas ao conceito de Supermercado Cultural proposto por Mathews (2000), a partir do qual o autor discute como as escolhas pessoais estão condicionadas às estruturas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos.

Percebo que as escolhas pessoais e acadêmicas dos alunos migrantes participantes desta pesquisa sempre foram baseadas nas opções que lhes estavam disponíveis nesse Supermercado Cultural em diversos momentos de suas vidas. Como jovens que buscam na educação uma opção para mudar as realidades socioeconômicas de suas famílias, os migrantes participantes deste estudo relataram, sem exceção, que em algum momento de suas trajetórias acadêmicas escolheram cursos de graduação diferentes de seus interesses pessoais a fim de facilitarem seu ingresso no Ensino Superior. Não apenas o ingresso, mas a desistência dos estudos foi relatada pelos jovens como uma escolha pessoal dada como necessária por conta

de falta de recursos financeiros, como nos casos de Angelina, Jean, Michel e Kelvin. Como aponta Mathews (2000), as escolhas individuais não são livres. Em especial para os jovens refugiados, suas decisões pessoais, acadêmicas e laborais se pautam nas opções que lhes estão disponíveis a partir da posição que ocupam na sociedade.

“Só um refugiado a mais”, como diz Angelina; esse sentimento perpassa as trajetórias desses jovens. Muito embora esse cenário não condiga diretamente à universidade, mas corresponda às estruturas sociais que categorizam os sujeitos, entendo que a universidade como instituição acolhedora tem o importante papel, como sugere Morrice (2013), de olhar para esses sujeitos e suas trajetórias individuais a fim de compreender o investimento dos jovens migrantes no Ensino Superior e buscar uma maneira de legitimar a participação desses estudantes na sociedade. A partir disso, é possível que esses jovens se sintam em condições de entender e questionar o lugar que ocupam e as opções que lhes estão disponíveis no Supermercado Cultural devido a sua situação de refúgio.

Por acreditarem que seu ingresso no Ensino Superior se apresenta como uma alternativa para mudar a situação socioeconômica de suas famílias, os jovens migrantes relatam que investem na comunidade acadêmica mesmo que precisem cursar áreas não diretamente relacionadas aos seus interesses e enfrentem situações de discriminação. A noção de investimento apresentada por Norton Pierce (1995) se pauta em estratégias de filiação dos sujeitos a comunidades imaginadas, que investem nesses grupos sociais a fim de angariar recursos simbólicos. Tais investimentos, entretanto, são permeados por conflitos.

Dos conflitos marcantes na trajetória acadêmica dos estudantes migrantes, destaco as situações de racismo, nas quais os jovens negros se sentem discriminados por sua raça, e o sentimento de invisibilidade dos jovens perante outros membros da comunidade universitária, fator que se relaciona à maneira naturalizada com que alunos brasileiros os percebem como “alunos não normais”. Como observado neste estudo, apesar do investimento dos jovens migrantes na comunidade acadêmica como uma forma de angariar recursos simbólicos e obter capital cultural legitimado na sociedade - como competência linguística e grau acadêmico -, as relações de poder que orientam as estruturas sociais continuam a categorizar as pessoas de acordo com elementos de suas identidades, entre eles aspectos como nação, raça, língua e status social. Esses estigmas sociais estão no seio das relações conflituosas, da falta de diálogo e distanciamento que esses estudantes enfrentam.

Pela ótica bourdieusiana, adotada nesta pesquisa, a relação sócio-historicamente construída pelos sujeitos em uma comunidade é permeada por relações de poder. Tais relações moldam os sujeitos sociais e alteram suas formas de investimento nas comunidades nas quais se engajam, bem como a forma como se percebem como parte desses grupos. Das diversas ressignificações identitárias relatadas, ressalto como Angelina se sente inferiorizada perante os estudantes, até mesmo outros estrangeiros; Jean se percebe invisibilizado pelo grupo de brasileiros e encontra apoio em grupos co-étnicos; Michel conta que deixou de ser um jovem aberto e extrovertido e passou a ser mais reservado e quieto; Oliver se vê como não legitimado diante dos professores, apesar de se sentir parte do grupo de alunos; e Kelvin duvida de sua identidade de estudante por questões linguísticas que permeiam sua trajetória acadêmica. Esses conflitos, embora individuais, refletem as relações de poder e estruturas sociais nas quais esses estudantes estão inseridos, percepções desencadeadas a nível coletivo que acabaram assimiladas como autopercepções sobre suas trajetórias, moldando a forma como esses jovens se percebem como participantes da comunidade acadêmica.

Percebo, ainda, que os conflitos que permeiam as trajetórias acadêmicas dos estudantes são atravessados por questões de língua, discutidas mais notadamente a partir das narrativas de Oliver e Kelvin. Para os estudantes, muitos dos conflitos relatados na universidade se devem a seu suposto baixo nível de proficiência linguística, que lhes deixa sem palavras para se posicionar perante alunos e professores brasileiros ou participar das atividades. A partir de seus relatos, pude notar como os próprios estudantes migrantes se pautam em uma concepção de língua como sistema, a qual não corresponde ao seu repertório translíngua, mas parece ser a noção de língua legitimada na universidade.

Como consequência dessa crença sobre língua, o sentimento de ambivalência que acomete os estudantes é intensificado, haja vista que a identidade estável de aluno brasileiro, falante de um padrão de língua legitimado na universidade, nunca será alcançada pelos sujeitos em trânsito. Tal percepção, sustentada também pela não padronização do acolhimento linguístico dos docentes em relação a provas e trabalhos, leva os migrantes a questionarem suas identidades como estudantes universitários. Mesmo Angelina, que se mostra muito positiva em relação a sua competência linguística, acredita que lhe faltam recursos para ser uma aluna suficiente.

“Nunca vai ser suficiente para mim”; a frase de Kelvin sintetiza o sentimento dos participantes em muitos de seus relatos. O sentimento de estar sempre atrás em relação à língua e aos estudos, de ser deixado de lado pelos colegas brasileiros e de não se sentir representado pelo habitus linguístico e cultural que percebem como legitimado no Ensino Superior é constante na vida dos jovens migrantes refugiados na universidade brasileira.

A partir dessas reflexões sobre as experiências dos participantes migrantes e nos relatos dos alunos brasileiros, minhas perguntas de pesquisas podem ser respondidas, de forma sucinta, da seguinte maneira:

Para a pergunta 1 (Que fatores estão relacionados com as autopercepções dos alunos participantes migrantes refugiados sobre suas identidades?), compreendo que as identidades migrantes se resignificam na relação com os outros membros da comunidade, no constante jogo de relações de poder norteado por estruturas sociais que refletem as relações entre os sujeitos, inclusive dentro da universidade.

No que tange a pergunta 2 (Como acontecem as reconfigurações das identidades dos participantes migrantes diante da dinâmica de valores simbólicos atribuídos aos sujeitos na comunidade acadêmica?) percebo que as relações sociais dentro do espaço universitário se dão a partir da tentativa de posicionar-se e posicionar o outro nas práticas dialógicas.

A respeito da pergunta 3 (Como as identidades migrantes dos participantes e suas práticas sociais e linguísticas são percebidas por alguns de seus colegas na UFPR, contexto desta pesquisa?), ressalto, a partir das narrativas dos alunos brasileiros, como o desconhecimento do outro é capaz de gerar certos pressupostos sobre quem ele é e como ele se comporta, o que pode inviabilizar a integração desse sujeito migrante na universidade brasileira.

As problematizações aqui apresentadas concedem a esta pesquisa papel relevante no que diz respeito ao acolhimento de alunos migrantes para a UFPR e para o cenário de pesquisas, projetos e políticas de acolhimento de migrantes refugiados nas universidades brasileiras. Ressalto que as realidades aqui mostradas não configuram um cenário exclusivo de acolhimento da universidade paranaense, mas contemplam realidades e efemeridades das ações de acolhimento de alunos em situação de refúgio em diferentes universidades do Brasil, como apontam outros estudos (por exemplo, BIZON; CAVALCANTI, 2018).

A partir dessas reflexões, esta pesquisa tem a contribuir para a área apontando a necessidade de diálogo mais próximo das políticas de acolhimento com os membros da comunidade acadêmica brasileira, em especial os membros do corpo docente. O distanciamento entre práticas de sala de aula e as políticas de acolhimento das universidades pode resultar na invisibilização dos alunos migrantes, tendo em conta que nem os outros alunos da turma e nem os professores são conscientes de sua presença na turma. Como destacado neste trabalho, a possível falta de consciência da universidade como um espaço de fluxo cultural e linguístico pode gerar uma certa naturalização do distanciamento entre os pares, resultando em alunos brasileiros e migrantes que percebem dificuldades de aproximação e relacionamento conflituoso. Em relação aos professores, a ciência da presença de estudantes migrantes em situação de refúgio falantes de português como língua não materna é o primeiro passo para suscitar questionamentos acerca de abordagens acadêmicas que contemplem esse público nas práticas educacionais na universidade.

Este trabalho contribui ainda para provocar questionamentos acerca das concepções de língua que permeiam as ações de acolhimento nas universidades brasileiras. Como discutido na revisão bibliográfica e nos relatos dos participantes, embora estudantes migrantes sejam falantes translíngues que buscam renegociar sentido em interação a partir de seus repertórios linguísticos e culturais, existe uma noção de língua como sistema que atua como um parâmetro dentro das instituições de Ensino Superior, (in)validando certas práticas linguísticas e sociais e contribuindo para gerar marginalização de certos sujeitos. Essa noção de língua fixa, apesar de limitada e incapaz de corresponder às práticas linguísticas híbridas dos falantes, é tomada como verdadeira pelos próprios alunos migrantes. Percebo, a partir desse cenário, a necessidade de discussões sobre concepções de língua na comunidade acadêmica, em especial com grupos de migrantes refugiados. Além da oferta de aulas de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos, problematizar quais línguas e quais falantes têm espaço nas universidades pode ser parte das políticas de acolhimento a fim de que esses estudantes se apropriem de seus repertórios translíngues em busca de legitimar o seu lugar de fala na academia.

Embora acredite que as narrativas individuais e relatos dos participantes tenham me ajudado a compreender como eles se ressignificam identitariamente a partir de experiências linguísticas e universitárias vividas na UFPR, compreendo as limitações que permearam o desenvolvimento deste estudo. Nesta pesquisa, me

pautei em percepções pessoais dos estudantes que me foram relatadas durante nossos encontros na universidade; não estive presente durante as aulas dos cursos de graduação dos participantes para acompanhar sua realidade e rotina no campus. Outro fator que limitou minha interpretação sobre as relações entre os membros da comunidade acadêmica foi não ter tido a oportunidade de conversar com os professores para compreender sua perspectiva docente sobre como as políticas de acolhimento acontecem em sala de aula.

Entretanto, compreendo as lacunas não contempladas por esta dissertação como possibilidades de pesquisa para futuros trabalhos que abordem a temática. Em estudos posteriores, pode ser recomendável a entrada em campo a fim de observar e buscar entender as relações entre os sujeitos na universidade, um contexto linguística e culturalmente híbrido onde convivem professores e alunos brasileiros e migrantes. A entrada em campo do pesquisador pode ser uma possibilidade para que se discuta de forma mais acurada como as identidades se ressignificam em contexto, através de políticas de acolhimento e concepções de língua, cultura e sujeito que convivem na sala de aula.

Para encerrar, gostaria de ressaltar que este trabalho, diferente de uma crítica, enaltece o papel das universidades brasileiras em parceria com a CSVN, especialmente a UFPR que, por meio do programa PMUB e de projetos como o PBMIH, realiza um grande trabalho de acolhimento da população refugiada na cidade de Curitiba. Por entender a magnitude do impacto social, educacional e político das ações de acolhimento de populações migrantes por parte da UFPR, proponho, com este estudo, suscitar reflexões sobre como tais políticas podem ser repensadas a partir da perspectiva dos alunos migrantes, de suas trajetórias pessoais e acadêmicas, seus repertórios translíngues e suas identidades em trânsito.

REFERÊNCIAS

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. **Global Trends: Forced Displacement in 2018**. Disponível em: https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf#_ga=2.83994777.1225343878.1560779393-685702386.1530279534. Acesso em 26 de julho de 2019.
- ANDERSON, Benedict. **Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism**. Revised edition. London: Verso. 1991
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.
- ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça. **Somos mais que isso: práticas de (re) existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. Dissertação (Mestrado). UNICAMP, Campinas, 2017.
- BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, 5 ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Aline Nascimento. **Narrativas e trajetórias: o aprendizado de inglês por estudantes lidos como negros no cenário universitário**. Dissertação (Mestrado). UFPR, Curitiba, 2019.
- BHABHA, Homi K. **The location of culture**. Routledge, 1994.
- BIZON, A. C. C.; CAVALCANTI, M. C. Narrating lived experiences from the margins: the voices of two undergraduate students from the Democratic Republic of Congo at a Brazilian university. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T.J.M. (Orgs.). **Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world**. New York: Routledge, 2018. p. 225-240.
- BLOCK, D. Identity in the social sciences today. In: **Second Language Identities**. London: Continuum, 2007.
- BLOCK, D. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). **The Modern language journal**, v. 91, p. 863-876, 2007b.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOSSAGLIA, Giulia. **Linguística Comparada e Tipologia**. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil, 1989

BOURDIEU, Pierre. **Language and Symbolic Power** (John B. Thompson, ed.; transl. by Gino Raymond and Matthew Adamson) Cambridge: Polity Press, 1991.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 21 ago. 1980, Página 16533.

BRASIL. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 jul. 1997. p. 15822.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. **Diário Oficial Da União**, Brasília/DF, 25 mai. 2017, página 1.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017** – Notas Estatísticas. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em 04 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Resolução Normativa n. 97, de 12 de Janeiro de 2012**. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no Art. 16 da Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2012/Lei_947_97_e_Coletanea_de_Instrumentos_de_Protecao_Internacional_de_Refugiados_e_Apatridas.pdf. Acesso: 4 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Refúgio em números - 4. Edição - 2018**. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso 26 de julho de 2019.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO. **Relatório de Atividades 2019**. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/09/Relatorio-Anual-CSVM_Digital.pdf. Acesso em 01 de maio de 2019.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. Routledge: Londres, 2013.

CHOMSKY, Noam **Syntatic Structures**. Haia: Mountain, 1957.

CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? **The modern language journal**, v. 94, n. 1, p. 103-115, 2010.

DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. **Investment and language learning in the 21st Century**. *Langage et Société*, 157, 19-38, 2016.

DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. Social class, identity, and migrant students. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 13, n. 2, p. 111-117, 2014.

DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. Transnational identity and migrant language learners: The promise of digital storytelling. **Education Matters: The Journal of Teaching and Learning**, v. 2, n. 1, 2014b.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: ERICKSON, F.; LINN, R. L. (Org.). **Research in teaching and learning**. vol. 2. New York: Collier Macmillan, 1990.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. IN BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2002.

GEDIEL, José Antônio Peres; CASAGRANDE, Melissa Martins; KRAMER, Josiane Caldas. Universidade e Hospitalidade: uma introdução ou mais um esforço. GEDIEL, José Antônio Peres, GODOY, Gabriel Gualano de. **Refúgio e Hospitalidade**. Kairós Edições, Curitiba, p. 21-35, 2016.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Unesp, 1991.

GREENBERG, J. H. **Language universals**. The Hague Netherlands: Mouton, 1966.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HANEDA, Mari. Investing in foreign-language writing: A study of two multicultural learners. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 4, n. 4, p. 269-290, 2005.

HARKLAU, Linda. Newcomers in US higher education: Questions of access and equity. **Educational Policy**, v. 12, n. 6, p. 634-658, 1998.

HIGGINS, C. **English as a Local Language: Post-Colonial Identities and Multilingual Practices**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009.

HOLMES, Melissa et al. "Contextualizing the Path to Academic Success: Culturally and Linguistically Diverse Students Gaining Voice and Agency in Higher Education". In: Y. Kanno & L. Harklau, eds., **Linguistic Minority Students Go to College: Preparation, Access, and Persistence** (New York: Routledge, 2012), pp 201-219.

HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice**. London: Taylor and Francis, 1996.

ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. 3ª edição. São Paulo, Editora Ática, 2006.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). **World Migration Report 2018**. Disponível em:<https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf> Acesso em 01 de maio de 2019.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. **Language & Communication**, Volume 25, Issue 3, July 2005, Pages 257-277.

JANSON, Tore. **A história das línguas: uma introdução**. Tradução Marcos Bagno. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971.

JORDÃO, C. M. **O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso**. In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

JORGENSEN, J. N. Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents. **International Journal of Multilingualism**, 5(3), 161–176. 2008.

KANNO, Y.; CROMLEY, J. G. (2013). English Language Learners' Access to and Attainment in Postsecondary Education. **TESOL Quarterly**, 47(1), 89-121

KANNO, Y.; VARGHESE, M. M. (2010). Immigrant and refugee ESL students' challenges to accessing four-year college education: From language policy to educational policy. **Journal of Language, Identity & Education**, 9, 310–328.

KANNO, Yasuko; NORTON, Bonny. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. **Journal of language, identity, and education**, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford University Press, 1981.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KUBOTA, R., LIN, A. **Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice**. Routledge, 2009.

LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**, vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

LUCENA, M. I. P. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

LUCENA, M. I. P. **Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada**. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. SPE, p. 67-95, 2015.

MAFFEZZOLLI, Graziela. **Um encontro sociocultural em contexto migratório: os sentidos da diversidade cultural em escola pública de Brusque, Santa Catarina (SC)**. Dissertação (Mestrado). FURB, Blumenau, 2015.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. IN: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 191-213, 2006.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (re) constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

MASTRELLA, Mariana R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.

MATHEWS, Gordon. **Global culture/individual identity: Searching for home in the cultural supermarket**. Routledge, 2000.

MATSUDA, Paul Kei. The myth of linguistic homogeneity in US college composition. **College English**, v. 68, n. 6, p. 637-651, 2006.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Glocal Languages, Coloniality and Globalization From Below. IN: GUILHERME, Manuela; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back**. Routledge, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola, 2006.

MORRICE, L. Refugees in higher education: boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. **International Journal of Lifelong Education**, 32:5, 652-668, 2013.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. V.; FLORÊNCIO, J. A. Conversações indisciplinadas na linguística aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, C. (Orgs.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: pontes, p. 17-57, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, 2019.

NEVES, Amélia De Oliveira. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 2018.

NORTON, Bonny. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL quarterly**, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

NORTON PEIRCE, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, 29 530 (1), 9–31.

NORTON, B. & MCKINNEY, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed). **Alternative approaches to Second Language Acquisition** (pp. 73-94). New York: Routledge.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção Relativa Ao Estatuto Dos Refugiados (1951). Artigo 43. **Série Tratados da ONU**, N° 2545, Vol. 189, p. 137, 1954.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Protocolo de 1967 Relativo Ao Estatuto Dos Refugiados. **Série Tratados da ONU** N° 8791, Vol. 606, p. 267, 1967.

OROPEZA, Maria Veronica; VARGHESE, Manka M.; KANNO, Yasuko. Linguistic minority students in higher education: Using, resisting, and negotiating multiple labels. **Equity & Excellence in Education**, v. 43, n. 2, p. 216-231, 2010.

OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux. **International Journal of Multilingualism**, 7(3), 40–254. 2010.

PAPASTERGIADIS, Nikos. **The turbulence of migration: Globalization, deterritorialization and hybridity**. UK: Polity, 2000.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. IN: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

PRATT, Mary Louise. Arts of the contact zone. **Profession**, p. 33-40, 1991.

RAMPTON, Ben. **Crossing: Language and ethnicity among adolescents**. London, UK: Longman, 1995

RUANO, Bruna Pupatto. **Programa Reingresso UFPR – Aproveitamento de vagas remanescentes para reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento**. Tese (Doutorado). UFPR, Curitiba, 2019.

RUANO, Bruna Pupatto; CURSINO, Carla. Multiletramentos e o *second space* no ensino-aprendizagem de plac: da teoria à prática. In: FERREIRA et al. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Globalizations. **Theory, Culture and Society**, v. 23, Issue 2-3, p. 393 - 398, 2006.

SANTOS, Gabriel Nascimento; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 55, n. 3, p. 541-563, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2006.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3 Edição. Editora Autêntica, 2010.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SILVA, Lucas Reich. **A inclusão de imigrantes no ensino médio em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon**. Dissertação (Mestrado). PUCRS, Porto Alegre, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Resolução N° 13/14-CEPE - **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_cepe_09072014-902.pdf. Acesso: 02 de maio de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Resolução N° 63/18-CEPE - **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Curitiba, 2018. Disponível em <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2018/11/cepe-63-18-vagas-suplementares-migrantes.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Edital N° 59/2018 – **Pró-Reitoria De Graduação E Educação Profissional Núcleo De Concursos**. Disponível em <http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=471>. Acesso em 02 de maio de 2019.

WEEDON, Chris. **Feminist practice & poststructuralist theory**. Londres: Blackwell, 1987.

WEI, Li. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2017.

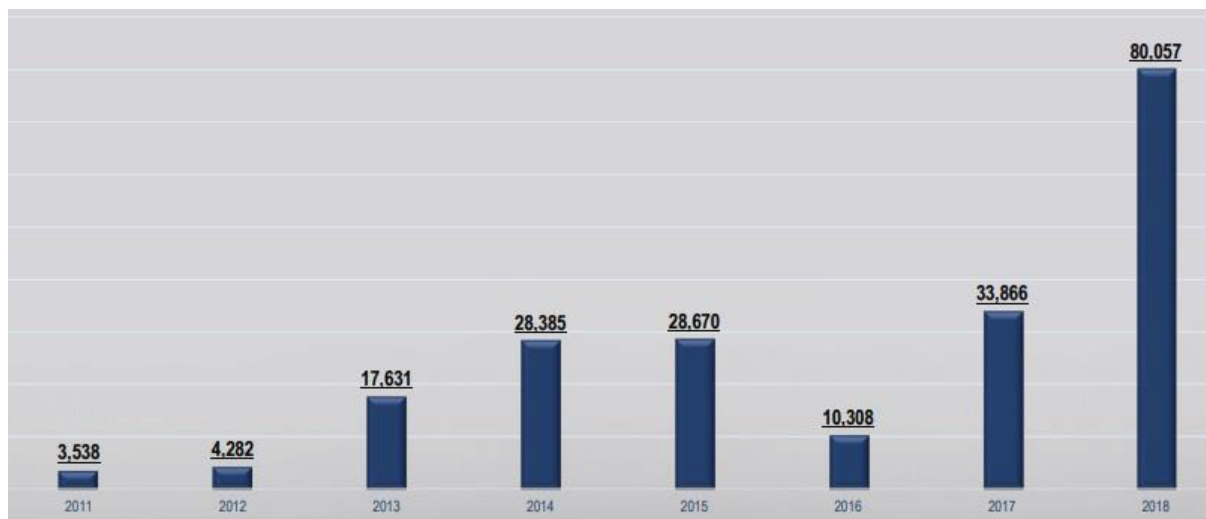
WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: University Press, 1998.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyeithog**. Tese de Doutorado. University of Wales, Bangor. 1994

WILLIAMS, C. **Secondary Education: Teaching in the bilingual situation** IN: C. Williams, G. Lewis and C. Baker (eds) **The Language Policy: Taking Stock** Llangefni, UK: CAI, p. 39–78, 1996.

ANEXOS

Anexo 1 - Solicitação de Reconhecimento da Situação de Refugiado no Brasil (2011-2018)



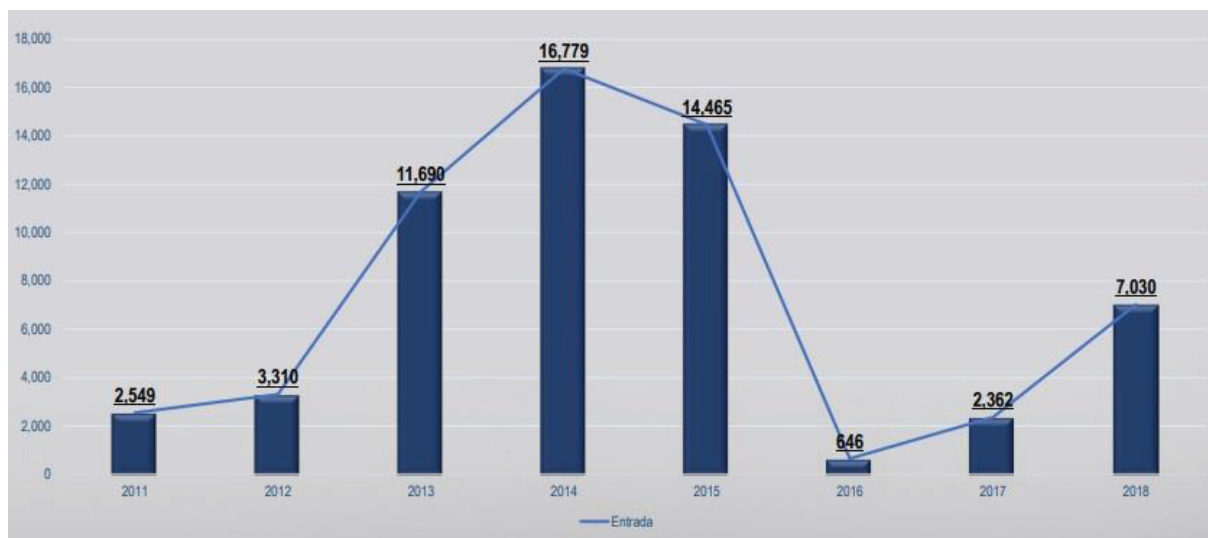
Fonte: Polícia Federal/CONARE (2019)

Anexo 2 - Solicitação de Reconhecimento da Situação de Refugiado no Brasil por países em 2018



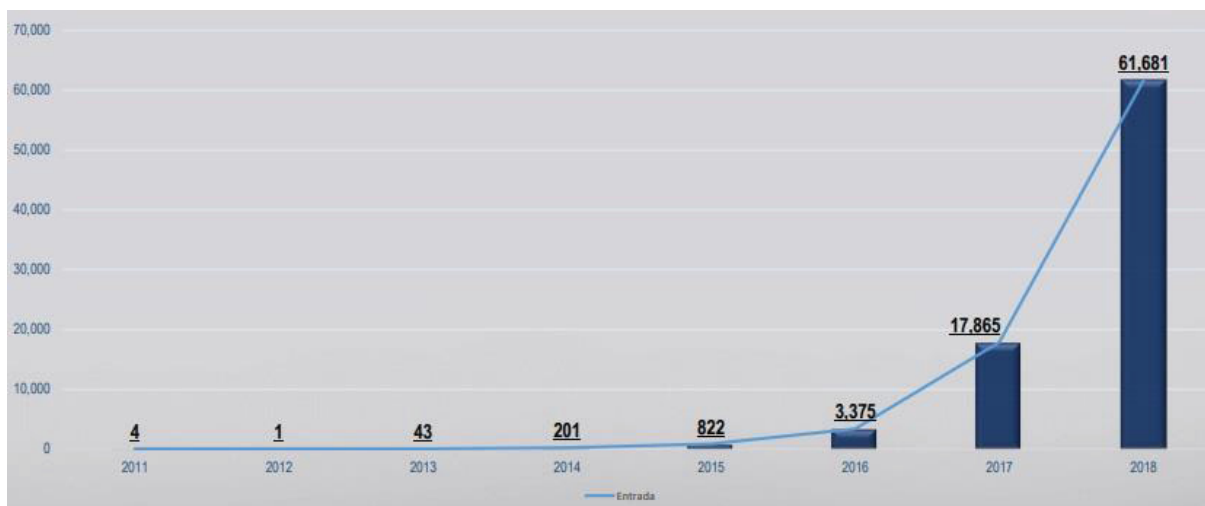
Fonte: Polícia Federal/CONARE (2019)

Anexo 3 - Solicitação de Reconhecimento da Situação de Refugiado no Brasil por Haitianos (2011-2018)



Fonte: Polícia Federal/CONARE (2019)

Anexo 4 - Solicitação de Reconhecimento da Situação de Refugiado no Brasil por Venezuelanos (2011-2018)



Fonte: Polícia Federal/CONARE (2019)

ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Eduardo Henrique Diniz De Figueiredo**, pesquisador responsável e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e **Caroline Vieira Rodrigues**, aluna de pós-graduação da UFPR, estamos convidando você, acadêmico/a da Universidade Federal do Paraná a participar de um estudo intitulado **“Identities Migrantes: Um Olhar Para Alunos Migrantes Refugiados Em Cursos De Graduação Da Universidade Federal Do Paraná”**.

A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, na área de estudos linguísticos, e se mostra relevante, pois procura refletir o acolhimento de alunos migrantes no meio universitário, assim como discutir concepções e crenças sobre língua na Educação Superior.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar como as experiências linguísticas e educacionais de estudantes migrantes refugiados na UFPR têm reflexo em suas identidades como alunos.
- b) Caso você participe da pesquisa, os diários semanais, escritos durante seu primeiro semestre na Instituição como parte da disciplina Língua Portuguesa Para Acolhimento, serão acessados na plataforma online para embasar as entrevistas deste estudo.
- c) Será necessário conceder uma entrevista de 15 minutos gravada em áudio, que acontecerá na Universidade Federal do Paraná, Campus Reitoria, localizada na Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – CEP: 80060-150, Curitiba/PR, sala 1010 – sem necessidade de deslocamento. As gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.
- d) Caso você experimente algum desconforto, ou não se sentir à vontade para responder às questões propostas, fique à vontade para comunicar sua desistência da investigação.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: compreender as experiências nas quais os alunos estão inseridos mudam sua ação acadêmica e apontar aspectos para futuros direcionamentos para melhor acolher alunos migrantes na Universidade.
- f) Os pesquisador responsável **Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz De Figueiredo** e a pesquisadora colaboradora, aluna da pós-graduação em Letras da UFPR, **Caroline Vieira Rodrigues** poderão ser localizados nos telefones (41) 3202-7809, Universidade Federal do Paraná, R. Amintas de Barros, 415, Curitiba-PR, e-mails eduardo.diniz@ufpr.br e vrodriquesca@ufpr.br, no horário de 14h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que o/a senhor/a possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 3132373
na data de 05/02/2019

Rubricas:

Participante da pesquisa: _____

Pesquisador Colaborador ou quem aplicou o TCLE: _____

Pesquisador Responsável: _____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, quer sejam **Eduardo Henrique Diniz De Figueiredo** e **Caroline Vieira Rodrigues**. No momento da divulgação dos resultados e publicação da dissertação, sua participação poderá ser realizada sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- i) O material obtido será utilizado unicamente para essa pesquisa e será incorporado sob a forma de contribuições à versão final do texto da dissertação.
- j) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante de pesquisa)

Curitiba, _____ de _____ de 2019.

Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo - Pesquisador responsável

Caroline Vieira Rodrigues – Pesquisadora Colaboradora

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 3132373
na data de 05/02/2019 *gh*

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA INDIVIDUAL

Que curso que você estudava em seu país e o que estuda agora. Por que os escolheu?

Como era ser aluno da graduação no seu país?

Como era sua relação com seus professores?

Como era sua relação com os outros colegas de turma para estudar e fazer trabalho juntos?

Como eram as suas avaliações?

Você se considerava um bom aluno lá? Por quê?

Como você se sente como aluno da UFPR?

Como é sua relação com professores e colegas de classe na UFPR? Por que você acredita que seja assim?

Existem diferenças entre fazer provas aqui na UFPR e fazer provas no seu antigo curso de graduação no seu país?

O que você precisou mudar nos seus hábitos de aluno para se adaptar às aulas na graduação?

Qual sua maior dificuldade como um aluno estrangeiro? O que você faz para superar isso?

Você mora no Brasil há mais de um ano e fala português muito bem. Você acha que suas habilidades com língua portuguesa são suficientes para cursar a graduação?

Você se vê como aluno diferente aqui no Brasil de como você era no seu país?

APÊNDICE 2 – GRUPO FOCAL

Os alunos de reingresso são migrantes refugiados que entram no Ensino Superior por um processo de seleção especial. Fale-me um pouco sobre como você enxerga esse programa de acolhimento da UFPR.

Você acredita que esses alunos são diferentes de você? Como descreveria essa diferença?

Todos os alunos de graduação encaram dificuldades, não é mesmo? Mas que problemas você acredita que alunos estrangeiros enfrentam na universidade?

Sabendo que eles entraram na universidade por um processo seletivo diferenciado e têm baixa proficiência em língua portuguesa, qual sua opinião sobre avaliações diferentes para alunos estrangeiros?

Sabendo que alunos de reingresso possuem uma certa dificuldade com a língua portuguesa, você lembra alguma vez que você ou seus amigos os ajudaram a entender a língua portuguesa na universidade?

Tivemos alguns relatos de alunos com dificuldades para realizar trabalhos em grupo. Como um integrante da sala, como você acha que um aluno migrante precisa falar ou agir para ser um bom integrante de um trabalho em grupo com você?

Você já ouviu seus colegas migrantes conversando na língua materna deles? O que você acha disso dentro da universidade?

Os alunos de reingresso são migrantes refugiados que entram no Ensino Superior por um processo de seleção especial. Fale-me um pouco sobre como você enxerga esse programa de acolhimento da UFPR.

Você acredita que esses alunos são diferentes de você? Como descreveria essa diferença?

Todos os alunos de graduação encaram dificuldades, não é mesmo? Mas que problemas você acredita que alunos estrangeiros enfrentam na universidade?