

Estudantes migrantes de crise no ensino superior brasileiro: identidade, etnicidade e o medo do Outro

Crisis Migrant Students in Brazilian Higher Education: Identity, Ethnicity, and Fear of the Other

Luciane Corrêa Ferreira¹
Lívia Elisa Lemo Melo²
Bárbara Vieira de Oliveira³

Resumo: Este artigo apresenta resultados de um estudo com estudantes migrantes de crise da Venezuela e do Haiti que frequentam um cursinho popular e cursam a Universidade Federal de Minas Gerais e foram entrevistados sobre suas experiências cotidianas na rua e na Universidade. Suas respostas revelam experiências em que os estudantes migrantes se viram confrontados com questões sobre etnicidade, identidade e o medo do Outro. Os estudantes utilizam metáforas que relacionam a imagem do migrante com sujeira, com algo negativo e lançam mão de metáforas para descrever seus sentimentos ao falar de suas experiências cotidianas no Brasil e reafirmar sua identidade.

Palavras-chave: Migrantes de crise. Português Língua de Acolhimento. ENEM. Medo do Outro.

Abstract: This article presents results from a study with crisis-migrant students from Venezuela and Haiti who attend a popular preparatory course and are enrolled at the Federal University of Minas Gerais, and were interviewed about their daily experiences on the street and at the University. Their responses reveal experiences where the migrant students found themselves confronted with issues of ethnicity, identity, and the fear of the Other. The students use metaphors that relate the image of the migrant to dirtiness, to something negative, and also employ metaphors to describe their feelings when talking about their daily experiences in Brazil and reaffirming their identity.

Keywords: Crisis migrant. Portuguese as a Host Language. Brazilian National Exam for Higher Education. Fear of the Other.

¹ Professora Associada na Faculdade de Letras e professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Líder do Grupo de Estudos Cognição e Ensino de Imigrantes e Refugiados (GECEIR).

² Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Introdução

Até junho de 2025, mais de 117,3 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar devido a perseguições, conflitos, violência, violações de direitos humanos e acontecimentos que tornaram sua existência inviável no local onde viviam, conforme dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, ACNUR⁴.

No Brasil, tivemos até 2017, a Lei 6.815⁵, o Estatuto do Estrangeiro que conceitualiza o imigrante como uma possível ‘ameaça’ à segurança nacional, uma visão moldada por uma ideologia pertinente à ditadura militar que o Brasil viveu até o início dos anos 80. Com a promulgação da Nova Lei das Migrações⁶, em 2017, o imigrante deixa de ser conceptualizado como uma ameaça em potencial, um invasor, um criminoso ou uma doença, já que a Nova Lei das Migrações é pautada por uma perspectiva de direitos humanos, inclusão social e integração dos migrantes no país de acolhida.

A imagem de migrantes e refugiados tentando cruzar fronteiras e adentrar um território pressupõe uma metáfora de segurança (Ferreira; Flister; Morosini, 2017), em que a segurança é conceitualizada como contenimento, e que um dado país é um CONTÊINER, cujas fronteiras não devem ser violadas para que a ordem e a segurança sejam mantidas. Musolff (2011) explica que o debate sobre migração nos países ocidentais é norteado pela concepção de migração como desastre natural, por exemplo, a migração é conceptualizada como uma ‘onda’ e como um ‘tsunami’, a chegada de migrantes é referida metaforicamente como uma invasão de inimigos, i.e., utilizando um enquadre metafórico de GUERRA, EPIDEMIA ou disseminação de PARASITAS que espalham doenças. Tal metáfora de epidemia e parasitas foi muito utilizada pelos nazistas para se referir aos judeus. Portanto, não surpreende que tais *frames* metafóricos sejam evocados em diferentes línguas para falar de tal tema.

Como mencionado anteriormente, a partir da promulgação da Nova Lei de Migrações, o migrante deixa de ser encarado como inimigo e seus direitos básicos, como acesso à saúde e à educação, são contemplados. A definição da migração de crise se ancora em um fenômeno condicionado socialmente e que reflete “problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários” (Clochard, 2007 *apud* Baeninger; Peres, 2017, p. 122). Na

⁴ Disponível em: <<https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>>. Acesso em: 01 mar. 2026.

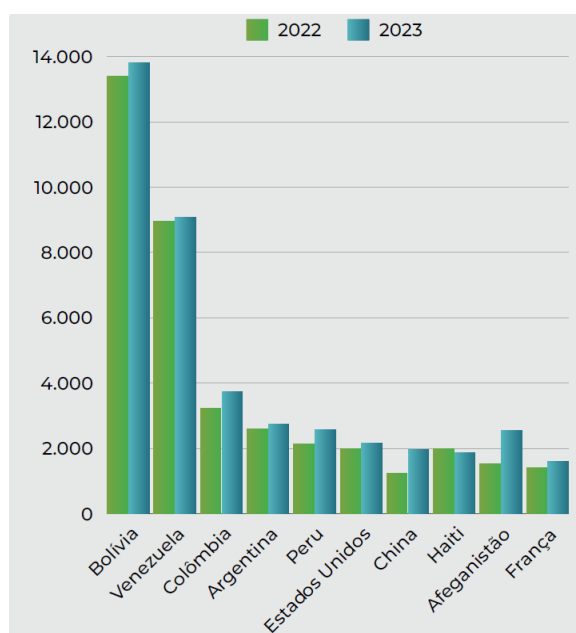
⁵ Texto completo disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm>. Acesso em: 01 mar. 2026.

⁶ Conferir em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/25/nova-lei-de-migracao-e-sancionada-com-vetos>>. Acesso em: 01 mar. 2026.

ampliação do conceito de migração de crise, proposta por Baeninger e Peres (2017), são incorporados o escopo teórico-conceitual dessa migração, que incluem imigrantes com a condição jurídica de refugiado, imigrantes solicitantes de refúgio, imigrantes com visto de “acolhida humanitária”⁷, crise humanitária e imigrantes refugiados ambientais.

Estas categorias revelam a presença histórica da “crise” na origem do fluxo migratório, sinalizando uma “migração forçada”, e requerem instrumentos jurídicos no país de destino, nesse caso o Brasil, para o enfrentamento da “crise” migratória atribuída ao país de origem. No caso brasileiro, os migrantes que aqui chegam são, atualmente, sobretudo provenientes de países como Bolívia, Venezuela e Colômbia:

Gráfico 1 - Número de registros de imigrantes, por ano de registro, segundo principais países - Região Sudeste - 2022 e 2023



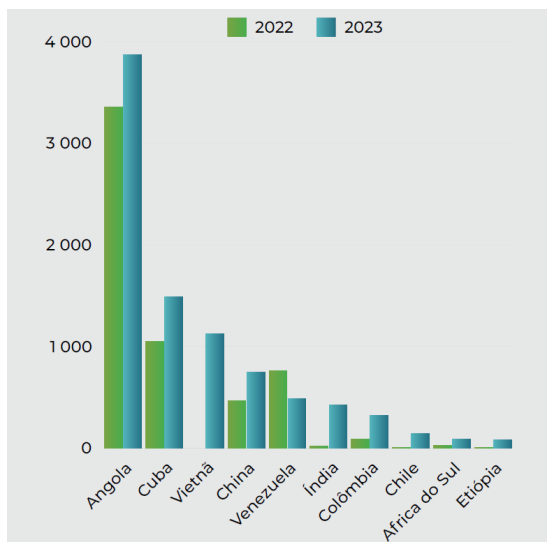
Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Migratório (SISMIGRA), setembro de 2024⁸.

Já no caso de solicitantes de refúgio, o quadro muda, como podemos ver a seguir:

⁷ No Brasil, esse tipo de visto pode ser concedido a haitianos, venezuelanos, ucranianos, sírios e afegãos, como detalhado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em: <<https://help.unhcr.org/brazil/informativos-para/>>. Acesso em: 03 mar. 2026.

⁸ Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>>. Acesso em: 10 mar. 2026.

Gráfico 2 - Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, por ano de solicitação, segundo principais países - Região Sudeste - 2022 e 2023



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da CG Conare, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, Sisconare, setembro de 2024⁹.

A crise se revela também na sociedade receptora, despreparada para enfrentar esse tipo de imigração (Clochard, 2007). Tais formas de “refúgio” estão tanto relacionadas a uma migração motivada por fatores econômicos, quanto sociopolíticos, sendo este também o caso de migrantes de outras nacionalidades que procuram o projeto Pró-Imigrantes¹⁰ da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como, por exemplo, cidadãos do Afeganistão atendidos pelo projeto.

Nosso objetivo aqui é discutir algumas questões sobre etnicidade e identidade de estudantes migrantes que emergiram durante as aulas no projeto Pró-Imigrantes, contrastando essas experiências e crenças com relatos de outros estudos em que tais questões também surgiram. Na primeira seção, apresenta-se o cenário da entrada de alunos com histórico de migração de crise na UFMG. Na segunda seção, descreve-se o projeto Pró-Imigrantes e a sua importância para o acesso dessa população no ensino superior brasileiro. Na terceira, apresenta-se os preceitos metodológicos que guiaram esta pesquisa. Na quarta seção, é feita uma discussão sobre etnicidade e identidade que emerge na fala dos participantes, alunos migrantes

⁹ Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>>. Acesso em: 10 mar. 2026.

¹⁰ Instagram do projeto em:<@projetoimigrantes>. Acesso em: 02 mar. 2026.

de crise que frequentam ou frequentaram o projeto e, na quinta seção, discutem-se os resultados dessa pesquisa. Por fim, apresentamos algumas conclusões do estudo.

O processo seletivo para migrantes de crise na UFMG

Até janeiro de 2025, havia na UFMG 17 estudantes migrantes matriculados em diferentes cursos, que ingressaram na UFMG por meio do edital de acolhida humanitária¹¹, mais conhecido como o Edital dos Refugiados. Esse edital prevê a oferta de vagas remanescentes de cada curso de graduação da UFMG para candidatos migrantes de crise, apátridas e refugiados. A política de inclusão, que existe na UFMG desde 2004, i.e., há 22 anos, com o objetivo de contemplar refugiados, foi ampliada em 2020 com a adesão da UFMG à Cátedra Sérgio Vieira de Melo (CSVM) do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados¹².

Devido a tal adesão, foi publicada a Resolução nº 07/2019¹³, de 11 junho 2019, prevendo a reserva de uma vaga por curso para estudantes asilados políticos, refugiados, apátridas e residentes com visto humanitário. Tal resolução deu um novo impulso ao Pró-Imigrantes, já que se abriu a possibilidade de um ingresso facilitado que melhor atendia às condições de concorrência a uma vaga desse público. Contudo, há algumas críticas de nossos alunos migrantes ao edital da UFMG, que contempla melhor aquelas pessoas que já possuem o status de refugiado reconhecido pelo Comitê Nacional de Refugiados (CONARE) ou pessoas com visto de residência humanitária. Enquanto algumas Instituições Federais de Ensino (IFES) aceitam o protocolo de refúgio do CONARE para que o aluno receba o diploma ao concluir a graduação, como é o caso, por exemplo, da UFRJ, a UFMG exige o documento que comprove o reconhecimento do status de refugiado para obtenção do diploma de graduação, fato que é considerado por alguns dos nossos alunos refugiados como um risco de que, depois de cursar toda a graduação, não se consiga obter o tão almejado diploma, caso a condição de refugiado não tenha sido ainda reconhecida. E, infelizmente, o trâmite no CONARE pode demorar anos.

Cabe aqui ressaltar que cada Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira institui diferentes condições de acesso ao Ensino Superior, também algumas IES possuem políticas de permanência que contemplam especificamente estudantes migrantes e refugiados, como é o

¹¹ Arquivos relativos a esse edital estão disponíveis em: <<https://site.copeve.ufmg.br/concursos/222>>. Acesso em: 02 mar. 2026.

¹² Disponível em: <<https://www.instagram.com/reels/DExxvMATunf/>>. Acesso em: 02 mar. 2026.

¹³ Conferir resolução completa em: <<https://www.ufmg.br/prograd/wp-content/uploads/2024/07/ResCepeComum0719.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2026.

caso da Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA), por meio da concessão de bolsas e de vagas de moradia. Portanto, existem diferentes condições de acesso e de permanência dentre as IES.

A seguir será apresentado o contexto do projeto Pró-Imigrantes.

O cursinho popular Pró-Imigrantes na UFMG

O cursinho popular Pró-Imigrantes é um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais que existe desde 2015 e começou como uma iniciativa de estudantes de graduação da Faculdade de Letras, a fim de contemplar uma demanda da população migrante, principalmente haitiana, de acesso ao ensino superior (Oliveira, 2019b). Nesse primeiro momento, o projeto era ligado à Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e foi, até 2019, conduzido por uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), tendo resultado em uma tese sobre a preparação de imigrantes haitianos para o Exame Nacional de Ensino Médio (Oliveira, 2019a). Em 2020, já sob a coordenação de uma professora da Área de Português Língua Adicional, da Faculdade de Letras, foi inserido no Sistema de Extensão (SIEX) e passou a contar com o apoio de algumas bolsas de editais da Pró-reitora de Extensão (PROEX); a maioria dessas bolsas é de Ações Afirmativas (AF), como os editais PBEXT e Democratizar, destinados a estudantes travestis e transexuais, mães solteiras e autodeclarados negros e pardos ou vindos de escola pública. Tais editais tornaram possível assegurar que alguns professores em pré-serviço, até então voluntários do cursinho, que contempla todas as matérias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), permanecessem por mais tempo lecionando no projeto. As atividades do projeto são gratuitas, ofertadas no modo virtual desde 2020 e pensadas pela equipe docente, formada por duas doutorandas da FALE e por professores em pré-serviço de várias unidades da UFMG, para imigrantes de qualquer nacionalidade (Santos; Melo, 2025).

Em 2020, por conta da pandemia de Covid-19, a Universidade Federal de Minas Gerais suspendeu as atividades presenciais e migrou para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), portanto, as atividades do projeto Pró-Imigrantes também migraram para o ensino remoto. Ainda que não fosse um resultado previamente esperado, as atividades online permitiram que alunos migrantes de diferentes partes do Brasil pudessem se matricular no curso (Melo, 2023). A fim de atender demandas específicas de alguns alunos, a partir de 2024 passou-se a ofertar

monitorias presenciais de redação e, a partir de 2025, curso de letramento acadêmico sob demanda.

Além da preparação para o ENEM, desde 2021 o Pró-Imigrantes também tem oferecido curso preparatório para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)¹⁴. De 2017 a 2024, o ENEM não mais oferecia certificação de conclusão do Ensino Médio para aqueles que obtivessem a nota mínima exigida. Desde 2025, o exame voltou a fornecer esse tipo de certificação, no entanto, a demanda para o curso preparatório do ENCCEJA no curso Pró-Imigrantes continua a existir, visto que muitos alunos consideram essa a maneira mais eficiente para obter uma certificação de Ensino Médio aceita em todo Brasil, pelo fato de ser uma prova gratuita, aplicada em todo território nacional e significativamente menos extensa que o ENEM (Santos; Melo, 2025).

O curso Pró-Imigrantes também oferece auxílio burocrático aos seus alunos, como, por exemplo, a leitura de editais de seleção e a reunião de documentos para a realização dos exames e da matrícula nas instituições de Ensino Superior. Ademais, é comum que interessados também procurem o projeto para saber como podem revalidar suas documentações relativas à educação no Brasil.

Desde 2023, o Pró-Imigrantes possui uma oferta de cursos de Português Língua de Acolhimento, a fim de atender uma demanda da comunidade externa que procura a UFMG. Desse modo, o Pró-Imigrantes funciona como um laboratório, onde professores em pré-serviço de todas as matérias do ENEM e do ENCCEJA, alunos da UFMG, têm a oportunidade de experienciar a sua iniciação à docência em conformidade com os objetivos da Extensão, conforme Art. 3º da Resolução CNE CES nº 7¹⁵, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018):

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (p. 1)

O curso popular Pró-Imigrantes conta, atualmente, com dois tipos de divulgação mais significativas para que a população migrante tome conhecimento do curso. O primeiro é o “boca a boca”, especialmente de ex-alunos que difundem informações sobre o projeto em suas

¹⁴ Conferir *homepage* do evento: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>>. Acesso em: 05 mar. 2026.

¹⁵ Integralmente disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192>. Acesso em: 08 de mar. 2026.

comunidades; o segundo são as redes sociais. O projeto está presente em diversas plataformas de mídias sociais¹⁶, através das quais é feita a promoção dos trabalhos e os interessados podem entrar em contato. As redes sociais do projeto são gerenciadas por voluntários.

De 2022 até 2025, sete estudantes migrantes da Venezuela (5), do Haiti (1) e do Afeganistão (1) foram aprovados para ingressar em uma Instituição Federal de Ensino Superior (dois na Universidade Federal de Uberlândia, um no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e quatro na UFMG), nos cursos de Pedagogia (2), Ciência e Tecnologia de Alimentos (1), Engenharia de Sistemas (1), Engenharia Mecânica (1), Licenciatura em Ciências Sociais (1) e Bacharelado em Letras Tradução (1), cf. dados do Pró-Imigrantes.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia do estudo. Os estudos relatados a seguir possuem autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Metodologia

As entrevistas foram realizadas individualmente com os alunos e gravadas em áudio. A seguir, elas foram integralmente transcritas, através de uma extensão do Python¹⁷ chamada Whisper, e analisadas a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (Norton, 2013), especialmente os conceitos de comunidade imaginada, motivação e investimento, assim como a Teoria da Metáfora Conceitual (Lakoff e Johnson, 2003; Kövecses, 2010), segundo a qual a metáfora está no nosso pensamento, licencia metáforas na linguagem e norteia as nossas ações no mundo. Os procedimentos utilizados para a geração de dados foram entrevistas narrativas e, posteriormente, fez-se uma análise do discurso guiada por metáforas. A análise do discurso permite observar como os temas são evocados, por exemplo, por meio do uso de metáforas, motivadas pelo significado corporificado que está em toda a parte para descrever a experiência. As entrevistas foram conduzidas tomando como ponto de partida estudos precursores na área do Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc), como Ferreira e Oliveira (2020), Ferreira *et. al.* 2022 e 2023 e Flister, Ferreira e Oliveira (2025); Lopez (2016).

Este é um estudo qualitativo de natureza descritiva, de cunho etnográfico e interpretativo. Para Spindler e Spindler (1987), é possível explicar dados etnográficos de

¹⁶ Canal do Youtube: <https://www.youtube.com/@pro-imigrantesufmg5248/> Instagram: @projetoimigrantes/ E-mail: proimigrantes@gmail.com.

¹⁷ Gratuitamente disponível para download em: <<https://www.python.org/downloads/>>. Acesso em: 10 mar. 2026.

maneira sólida através de inferências interpretativas. Os autores ainda afirmam que há íntima relação entre estudos de cunho etnográfico e o interpretativismo. No entanto, para a prática etnográfica efetiva, é necessário que as interpretações sejam feitas com cuidado e consciência, como explicam os autores, “fazer etnografia e escrever relatórios etnográficos requer que coloquemos as nossas inferências em cheque e que a usemos com parcimônia. A interpretação etnográfica requer mais de nós” (p. 22, tradução nossa).

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio. Garcez, Bulla e Loder (2014) instruem para que, em estudos etnográficos, as interações sejam sempre gravadas em áudio e em vídeo. No entanto, optamos por não fazer registros visuais das entrevistas, tendo em vista a complexidade dos processos migratórios dos alunos migrantes e o pedido explícito de uma delas, para que fosse feito apenas o registro da sua voz. Essa é uma prática comum em estudos de Português Língua de Acolhimento (PLAc), como é possível ver em estudos precursores como, por exemplo, em Oliveira (2019a), Ferreira *et. al.* (2022) e Melo (2023). As gravações foram integralmente transcritas e os aspectos que consideramos mais relevantes serão apresentados a seguir, tendo em vista os trabalhos de Ferreira e Oliveira (2020) e Norton (2001), sobre as relações entre identidade discente e etnicidade e, também, levando-se em conta os pressupostos teóricos da Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff & Johnson (2003).

Etnicidade e identidade na fala dos estudantes migrantes

Em um estudo precursor que discute identidade e etnicidade na aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA), Ferreira e Oliveira (2020) relatam como o papel da etnicidade e da alteridade está em jogo quando participantes relatam como a língua adicional que eles aprenderam por meio de educação formal os auxilia na universidade. Por exemplo, Izabel menciona como o seu conhecimento de português é suficiente para ela se comunicar no laboratório, onde desenvolve sua pesquisa. Entretanto, seu domínio do Português Brasileiro não é suficiente quando ela tenta resolver tarefas do dia a dia, como comprar um lanche na padaria. Em vez de lhe vender o que havia pedido, o vendedor começava a fazer perguntas sobre a sua etnicidade como, por exemplo, se ela era indígena ou qual idioma falava. Izabel, que é peruana, observou que “tem *cara de estrangeira*” (Ferreira; Oliveira, p. 157, grifo nosso). Ela afirma que sua etnicidade a marca como estrangeira, uma ‘estranha’. Ela ainda acrescentou que só estava tentando comprar um lanche e que queria comer. Tais observações sobre sua etnicidade no momento em que estava somente tentando realizar algumas tarefas rotineiras, como comprar um lanche, a fizeram refletir sobre as dificuldades em se sentir integrada na

sociedade brasileira. Com base nos comentários de Izabel, torna-se evidente que a sua etnicidade se torna um aspecto importante quando se trata de interagir ou evitar a interação com membros da sociedade brasileira (Ferreira; Oliveira, 2020, p. 158). O seu comentário sobre quantas vezes ela teve que repetir o pedido na padaria até ser atendida corroboram a crença de Norton (2013) de que tanto o aprendiz quanto o interlocutor nativo da língua adicional fazem um esforço conjunto para conseguir se entender durante a interação. Em um outro estudo, Gualda entrevistou estudantes intercambistas do Convênio PEC-G¹⁸ (Programa Estudante Convênio de Graduação) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em Salvador. Os estudantes entrevistados mencionaram a proficiência em Português (ou a falta de proficiência) e a cor da pele como marcadores sociais que atuam como fatores de integração ou diferenciação na sociedade brasileira (Gualda, 2020, p. 516).

Em um estudo sobre a construção identitária da migração humanitária em um ambiente de aprendizagem em Belo Horizonte, Flister, Ferreira e Oliveira (2025) discutem a fala de John que revela processos de discriminação sofridos pelos migrantes, relacionando-os a fatores como o país de origem e a falta de domínio da língua portuguesa, como segue: “pensam porque,/ cê não fala português,/cê não fala inglês,/ depende do país que você chega,/ eles vão pensar que,/ah não,...ele *só chega aqui saindo da miséria*” (p. 129, grifo nosso). A fala de John sobre as crenças de algumas pessoas na sociedade brasileira é reforçada por dados de entrevistas de Melo (*em preparação*), discutidos a seguir.

Resultados e discussão: identidade, etnicidade e o medo do Outro

Melo (*em preparação*) apresenta um excerto da entrevista feita com a aluna Ana Victória no contexto das monitorias de redação presenciais do Pró-Imigrantes (seção 2). A aluna ingressou no projeto em 2025 e, na sua turma, as estudantes mais frequentes eram todas venezuelanas. Ana Victória já conhecia algumas delas do tempo em que morou em Roraima. Portanto, as colegas já tinham certa proximidade e, ao se familiarizarem com a professora pesquisadora, as alunas passaram a transitar, quase sempre, entre o português e o espanhol. Este é um fato importante, visto que a entrevista com Ana Victória durou quase 4 horas e a aluna usou muito a língua espanhola, apesar de ser fluente em português. Para uma melhor compreensão dos dados desta pesquisa, o trecho a seguir será apresentado integralmente em português brasileiro, com exceção de expressões idiomáticas que se consideram ser essenciais

¹⁸ Homepage do programa disponível em:<<https://www.gov.br/mec/pt-br/pec>>. Acesso em: 10 mar. 2026.

para o contexto do depoimento. Aqui, Ana Victória fala livremente sobre a sua experiência em Roraima, quando precisou resolver uma questão pessoal em um banco¹⁹:

Excerto (1)

- 01 [Ana Victória] E uma senhora olhou para mim e falou assim
02 "oh, moça, você me pode, sabe, que *aparta*
03 aqui", e eu fiquei assim, "pam", eu fiz assim²⁰.
04 Mas quando ela aí começou a querer falar comigo::
05 a falar um negócio que
06 estava acontecendo aí na fila
07 sabe?
(0.1)
- 08 E ela percebeu, ela olhou assim para mim
09 "oh, eu sei, ela::: eu sei,
10 é estrangeira", assim
(0.2)
- 11 Primeiro ela tinha uma atitude,
12 mas quando ela percebeu que eu era venezuelana,
13 ela me viu assim como que::
(0.1)
- 14 "ai, mas você *não parece ser venezuelana*",
15 sabe?
16 Porque ela acha que as venezuelanas ou
17 somos indígenas, ou temos que estar
18 vestidos de um jeito diferente, sabe?
19 Com farrapos, ou com roupa desgastada, ou ela
20 pensava que::
21 Ela nunca havia falado com uma venezuelana
22 assim como esta
23 Ela nunca pensou que os venezuelanos=
24 =ela sempre tinha um conceito dos
25 venezuelanos *mais baixo*
26 sabe?
27 Uma coisa assim
(0.4)
- 28 E eu
29 "Mas você precisa de alguma outra ajuda?"
30 A moça do caixa,
31 porque é uma senhora mais velha, uma senhora
(0.2)
- 32 A moça do=
33 =a atendente que ajuda, ela até::: ela
34 ficou assim como que::
(0.2)

¹⁹ Transcrição realizada a partir do método proposto por Sacks, Schelogoff e Jefferson (1974).

²⁰ Faz movimento de arregalar os olhos.

35 Isso foi uma das que nunca se me vai
36 esquecer, isso, que essa senhora me ficou
37 olhando assim como que...
38 Ai, depois que percebeu que eu::: meu sotaque, não?
(0.1)
39 *Ajá!*
40 "Ai, pois se vê nesses venezuelanos,
41 uma moça estrangeira"
42 E eu lhe dizia "sim, senhora, sim,
43 senhora".
(0.2)
44 Olha, eu não lhe fiz má cara, porque:::
45 Como que tem que lhe dar uma boa cara a
46 esse tipo de pessoas que a gente se
47 encontra, assim: sabe?
48 Não, não,
49 "sim, senhora",
(0.1)
50 mas a tratei com uma educação e com o
51 *português mais limpo*, como diz um::: não?
52 Com toda a educação e tratei de pensar em
53 português, porque isso é outra coisa.
54 Às vezes penso em espanhol e me *trago*
55 Mas quando penso em português, que já eu
56 sei como se chama a palavra,
57 aí flui
58 Tudo flui tranquilo
59 Mas quando não conheço a palavra, que não
60 sei como se diz em português,
61 aí me *trago*.

No trecho acima, vê-se que a interlocutora de Ana Victória tem uma ideia sobre os migrantes de crise venezuelanos, identificada pela própria aluna e pela reprodução de sua fala na linha 14 “ai, mas você não parece ser venezuelana”, em que a interlocutora brasileira expressa uma microagressão linguística verbalizada por meio de um comentário preconceituoso (Melo-Pfeifer, 2025). Existe, por parte dos alunos venezuelanos do Pró-Imigrantes, uma vivência comum em Roraima, que seriam episódios de xenofobia, explícita ou implícita, e esse foi um fator determinante para que todos eles escolhessem sair do Estado, mesmo Ana Victória, que tem família em Roraima.

Na linha 25, Ana Victória menciona “um conceito de venezuelanos mais baixo”. Aqui a metáfora ‘baixo’ é claramente motivada pela ideia discutida por Lakoff e Johnson (2003, p. 16) RUIM É PARA BAIXO, portanto, segundo a qual os venezuelanos são referidos como um grupo com características ruins. A imagem do imigrante descrita na mídia frequentemente

sustenta essa crença que relaciona o imigrante com algo ruim ou com sujeira, como podemos constatar na manchete e na frase publicada na página da Folha de São Paulo (FSP) no Instagram: “Agentes de Trump prendem imigrantes em grande operação em São Paulo”: mandem todos embora todos *limpeza geral* (FSP, 25.01.2025, grifo nosso).

Nesse contexto, o medo do Outro nasce a partir do medo que se cria de que o Outro destrua identidades que se creem hegemônicas e é também uma estratégia de defesa de tal identidade (Petrilli, 2017). Na situação narrada pela aluna, vê-se explicitamente duas identidades imaginadas (Norton, 2001) que permeiam a interação: a identidade hegemônica brasileira, que se veste de uma determinada maneira, que domina o português brasileiro e que “não tem sotaque” e a identidade imaginada (Norton, 2001) de um migrante de crise venezuelano parece que só existe limitada a se opor à identidade hegemônica brasileira (Melo, *em preparação*), ou seja, eles se vestem com “farrapos”, não dominam o português brasileiro e “têm sotaque”. Esta é uma visão limitante, visto que reduz o migrante de crise a apenas o antônimo do que se crê ser um brasileiro nato, como se o Brasil, país de mais de 213 milhões de habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2025) fosse de fato homogêneo.

Do medo do Outro, do receio da destruição de uma identidade hegemônica de um Estado nacional monolíngue, que parece existir apenas na relação de oposição entre aqueles que estão “dentro” e aqueles que estão “fora” desse Estado, nasce também a xenofobia. O que parece no mínimo questionável é o fato de Ana Victória sentir que parte dessa estigmatização se potencializa no momento em que sua interlocutora percebe o seu sotaque (linha 37). Novamente, o Brasil é um país de milhões de habitantes, que conta com 26 estados (mais o Distrito Federal) e mais de 8.516.000 km². A ideia de que existiria um “sotaque brasileiro” homogêneo ou unificado só existe dentro do ideal de Estado nacional hegemônico, mas não é algo que se consolida na realidade, em um país plurilíngue com quase trezentas línguas indígenas, com as línguas dos migrantes, da comunidade surda etc.

A partir disso, é possível novamente deduzir que a identidade do migrante de crise venezuelano só existe em oposição à identidade brasileira hegemônica imaginada. A questão de conflito da interlocutora de Ana Victória não é necessariamente com o seu sotaque, mas na não identificação dele com aqueles que ela acredita serem comuns aos nascidos dentro do território brasileiro. O “sotaque” de Ana Victória é reduzido ao “fora”, “estranho”, mesmo que ela use o que acredita ser “o português *mais limpo*” (linha 49, grifo nosso), aqui a metáfora utilizada significa “puro”.

É possível inferir que o que a aluna diz com “o português *mais limpo*” se refere não só a uma tentativa de atenuar o seu “sotaque”, como também a uma variante do português brasileiro que ela considera ser de maior prestígio. Em seu trabalho, Lopez (2016) discute que os estudantes migrantes por ela acompanhados encaram a língua portuguesa como uma “ferramenta de defesa pessoal” no processo de (re)territorialização (p. 149). Esse fato se percebe também no depoimento da aluna que diz ter se comunicado no que acredita ser “o português *mais limpo*” como uma tentativa de se impor frente à xenofobia que percebeu ter sido a ela direcionada e também para contrariar um estereótipo negativo dos migrantes de crise venezuelanos em Roraima que, segundo a entrevistada, os relaciona com sujeira.

As questões discutidas anteriormente também emergem em outros relatos de estudantes migrantes, como apresentamos a seguir em um excerto de entrevista com Helena, estudante haitiana da Universidade Federal de Minas Gerais que se encontra em fase de conclusão da graduação. O depoimento faz parte de um estudo em andamento conduzido por Oliveira (*em preparação*), no qual são investigadas as experiências acadêmicas de estudantes migrantes já cursando a UFMG.

Excerto (2)

- 01 [Helena] Não... assim, eu não me sinto à vontade. Eu nunca fui uma aluna
02 que gosta de interagir,
03 eu sempre fui tímida na sala de aula.
04 Então eu prefiro ficar calada e pesquisar depois.
05 Então eu nunca fiz.
06 É errado, sim, porque eu sofri demais::
07 eu sofro demais pelo fato de não esclarecer minha dúvida na hora
08 É porque eu sempre tenho vergonha da minha pergunta ser besta
09 de ser muito burra
10 porque todo mundo entendeu e eu sou a única que não entendeu
11 coisas básicas.
12 Então eu prefiro ficar calada e depois eu pesquiso.

Em seguida, a entrevistadora pergunta se a insegurança que Helena sente tem a ver com o fato de ela não estar se comunicando em sua língua materna. Ela continua o questionamento, perguntando qual é a língua materna da aluna:

- 12 [Helena] É crioulo haitiano.
13 Sim.
14 Eu acho que se fosse no meu idioma eu teria mais interação

- 15 porque em certo sentido eu entenderia o contexto=
16 =eu teria mais repertório também
17 Muitas vezes a pessoa explica algo, mas eu não tenho noção
18 de onde vem a raiz daquilo.
19 Todo mundo já entendeu a raiz e eu não entendi
20 Então pra mim não faz sentido.
(0.1)
21 Teve uma vez, no início, um trabalho sobre gênero neutro:
22 quando a professora falou o prazo, eu não entendia nada
23 Eu chorei na sala
24 Foi desespero
25 Meus colegas sabiam por onde começar
26 eu não sabia nem por onde iniciar
27 Depois a professora me chamou, explicou
28 ofereceu ajuda, e deu tudo certo
29 Mas o choque inicial foi muito grande.

A entrevistadora segue e pergunta se Helena, alguma vez, já se sentiu desconfortável pela maneira com que ela fala a língua portuguesa:

- 30 [Helena] Já.
31 Em apresentação, alguns colegas riram no fundo,
32 tipo deboche.
33 Mas eu não *levo pro coração*.
34 Eu tenho uma cultura, uma *bagagem*,
35 isso é minha identidade.

A entrevistadora pergunta se a aluna entende situações como a que ela acabou de descrever como um tipo de microagressão linguística, ao que Helena responde:

- 36 [Helena] Sim.
37 Às vezes é sem maldade, às vezes é.
38 Tem casos que eu mesma rio,
39 tipo quando falo “portunhol”.
40 Mas tem *casos que machucam*.

A fala de Helena também evidencia como a língua funciona como um marcador central na negociação identitária de estudantes migrantes em contextos educacionais. Ao afirmar que se sentiria mais confortável para participar das interações se estivesse utilizando a sua língua materna — o crioulo haitiano —, a aluna explicita a relação entre repertório linguístico, pertencimento e participação em práticas de letramento acadêmico. Segundo Gualda (2020), a proficiência na língua do país de acolhida atua frequentemente como um marcador social que posiciona estudantes estrangeiros dentro de determinadas categorias identitárias na sociedade

receptora. A falta de proficiência linguística pode levar o estudante a perceber a si mesmo como um sujeito deslocado ou em posição de desvantagem na interação social, o que impacta diretamente seu engajamento em contextos de aprendizagem. (Lawler *apud* Gualda, 2020, p. 516–517).

No excerto acima, essa percepção surge quando Helena afirma sentir vergonha de fazer perguntas por temer que sua dúvida seja considerada “besta” ou “burra”. Essa insegurança linguística não se relaciona apenas ao domínio da língua portuguesa, mas também à percepção de uma hierarquia implícita entre falantes nativos e não nativos. Como Norton (2013) argumenta, a identidade do aprendiz de língua é construída nas relações sociais e nas posições de poder que emergem nas interações. Quando o estudante percebe que sua participação pode ser avaliada negativamente devido ao seu modo de falar, o investimento na interação tende a diminuir (Norton, 2013, p. 4-5).

Além disso, o relato da estudante revela episódios de microagressões linguísticas, como quando colegas riram em tom de deboche durante sua apresentação. Embora a aluna afirme que “*não leva para o coração*”, lançando mão de uma metáfora muito utilizada para referir emoções nas culturas ocidentais que pressupõe que o coração é o centro das emoções (Kövecses, 2020), a estudante haitiana reconhece que determinadas situações podem ser dolorosas ao declarar que “*tem casos que machucam*”. Esse tipo de experiência pode ser interpretado como uma forma sutil de xenofobia linguística, na qual o sotaque, a forma de falar ou o repertório linguístico do migrante passam a funcionar como marcadores de alteridade. Como discutido por Gualda (2020), processos de identificação social frequentemente operam a partir da distinção entre “nós” e “os outros” (Van Dijk, 1998, p. 209), sendo a língua e a nacionalidade elementos centrais na construção dessas fronteiras simbólicas.

Ao mesmo tempo, a resposta da aluna — “eu tenho uma cultura, uma bagagem, isso é minha identidade” — revela um movimento de reafirmação identitária diante dessas experiências. Em vez de negar sua diferença linguística ou cultural, Helena a reivindica como parte constitutiva de sua trajetória. Esse posicionamento dialoga com a ideia de identidades híbridas ou negociadas em contextos migratórios, nas quais o sujeito articula pertencimentos múltiplos enquanto busca construir novos espaços de participação social e acadêmica que passam a fazer parte de sua nova identidade no país de acolhimento. Ao falar dos estudantes africanos e caribenhos que fazem parte do Convênio PEC-G e estudam português na Universidade Federal da Bahia, Gualda (2020) argumenta que esses estudantes adquirem uma identidade híbrida (Van Dijk, 1998), ao negociar a sua identidade do país de origem com uma nova identidade que inclui valores locais, crenças e atitudes. Desse modo, à medida que os

estudantes migrantes, tanto do Convênio PEC-G como do projeto Pró-Imigrantes, assim como de outros convênios que contemplam estudantes migrantes de países em crise ou emergentes na UFMG, se integram mais na nova sociedade, eles parecem se distanciar da sua identidade natal e passam a viver em um estado híbrido, situado no meio do caminho. Entretanto, enquanto os participantes do estudo de Gualda, alunos do Convênio PEC-G, devem retornar ao seu país de origem após concluir a universidade e, provavelmente por isso, conseguem manter seu status de classe média e de estudantes universitários do seu país de origem, se distanciando das experiências de racismo que vivem no Brasil, com a justificativa de que os brasileiros são muito amáveis e dispostos a ajudar, os estudantes migrantes de crise e refugiados que não desejam ou não podem retornar ao seu país natal e precisam permanecer no Brasil, se veem confrontados com o racismo por serem o Outro, por apresentarem traços étnicos diferentes dos indígenas brasileiros, uma cor da pele que os diferencia dos afro-brasileiros ou por falarem com um sotaque diferente.

Considerações finais

Por meio de perguntas sobre seu percurso acadêmico na Universidade, possibilitou-se que uma estudante migrantes de crise que frequenta os cursos dos projetos de extensão de Português Língua de Acolhimento (PLAc), preparatórios para o ENCCEJA e ENEM, assim como uma estudante migrante que frequentou o mesmo projeto e está atualmente em fase de conclusão da graduação na mesma instituição, falassem sobre suas experiências em situações do dia a dia, assim como situações em que enfrentaram dificuldades no seu percurso acadêmico. Ao falar sobre tais situações, duas estudantes migrantes de crise, uma da Venezuela e uma haitiana, lançaram mão do uso de metáforas para discorrer sobre suas experiências no Brasil. Falaram, por exemplo, sobre como o medo do Outro e o medo de exposição em frente aos colegas emergiram em interações com brasileiros em situações do dia a dia na rua e na sala de aula da Universidade. O uso de metáforas na fala das estudantes migrantes revela como elas percebem e experienciam tais situações por meio da associação da imagem do migrante de crise com sujeira (excerto 1, linha 51), com algo negativo (“mais baixo” no excerto 1, linha 25) e como elas falam sobre seus sentimentos (excerto 2, linha 33 e linha 40); e quando confrontadas com tais experiências, reafirmam sua identidade.

A fala das estudantes migrantes de crise da Venezuela e do Haiti que frequentam ou frequentaram o projeto Pró-Imigrantes sobre suas experiências com o medo do Outro, etnicidade e identidade apresentam muitos paralelos com as experiências descritas em estudos

precursores com estudantes do Convênio PEC-G africanos, latino-americanos e caribenhos (Gualda, 2020; Ferreira; Oliveira, 2020). Considerando o aumento de crises no mundo, como guerras e deslocamentos forçados por outros motivos, podemos supor que o número de migrantes de crise e de refugiados no Brasil tende a aumentar e, como consequência disso, deve também crescer a demanda no projeto. Por isso, é importante que agentes envolvidos no serviço público, na sociedade civil e na academia reflitam e se posicionem sobre tais questões.

Referências

- BAENINGER, R. A.; PERES, R. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira De Estudos De População*, v. 34, n. 1, p. 119–143, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>. Acesso em: 11 mar. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 7/2018*: Reorientação das diretrizes para o acolhimento e a matrícula de estudantes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio em instituições de ensino superior brasileiras. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 11 mar. 2026.
- CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, n. 2, 2007. Disponível em: <https://echogeo.revues.org/1783>. Acesso em: 10 de out. 2026.
- FERREIRA, L. C.; OLIVEIRA, D. A. The metaphorical experience of learning Portuguese as an Additional Language. In: MOLSING, K.; PERNA, C.L.; IBAÑOS, A. *Linguistic Approaches to Portuguese as an Additional Language*. John Benjamins, Amsterdam, 2020, p. 149-164.
- FERREIRA, L. C., FLISTER, C. V., & MOROSINI, C. The representation of refugee and migration in the online media in Brazil and abroad: a Cognitive Linguistics analysis. *Signo*, v. 42, n. 75, p. 59-66, 2017. <https://doi.org/10.17058/signo.v42i75.11217>.
- FERREIRA, L. C.; MELO, L. E. L.; SILVA, D.J. da; LIMA, Y.G. de; VIEIRA, A.L.F. de. Português como Língua de Acolhimento e os desafios do acesso a uma universidade pública no Brasil. *Letrônica*. v. 15. n. 1, p. 1-12, 2022.
- FERREIRA, L. C.; MELO, L. E. L. “Running after my Dreams”: how refugee and immigrant students conceptualize the experience of pursuing a university degree in Brazil. *Matraga*, v. 30, n. 59, p. 342-357, maio/ago. 2023.
- FLISTER, C.; FERREIRA, L.C.; OLIVEIRA, B.V. *A Construção Identitária de Migração Humanitária em Contextos de Aprendizagem*. Revista X, v. 20, n. 1, p. 112-133, 2025.
- GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos

plenos. In: *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 30, n. 3, p. 1-34, 2014.

GUALDA, R. Living on the Edge of African Dreams: new identities for African and African diaspora Caribbean students in Brazil. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 28, n. 1, p. 507-534, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2022: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas*. 2024. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: an Introduction*. Cambridge University Press, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. 2a ed. Chicago: Chicago University Press, 2003.

LOPEZ, A. P. A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. 308f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

MELO, L. E. L. *A identidade no ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: um estudo de caso com um migrante de língua materna asiática*. 2023. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

MELO, L.E.L. *Identidade no ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: um estudo comparativo*. Em preparação. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MELO-PFEIFER, S. *Nativespeakerism e micro-agressões linguísticas em língua de acolhimento*. Cátedras FUNDEP-IEAT. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 25.03.2025. Acesso em: 14 mar. 2026.

MUSOLFF, A. Migration, Media and “Deliberate” Metaphors. *metaphorik.de*, v. 21, p. 7-19, 2011.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Essex: Longman, 2001.

NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation*. In: *Multilingual Matters*, Bristol, 2013.

OLIVEIRA, B.V. *Economia da Resiliência: desafios e oportunidades para estudantes migrantes do Ensino Superior na UFMG*. Em preparação. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, D. de A. *A preparação de imigrantes haitianos para a produção da Redação do ENEM*. 2019a. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, D. de A. A preparação de imigrantes para o Enem: relatos de experiência docente. In: FERREIRA, L. C. et al. (org.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019b. p. 63-82. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/livro_linguadeacolhimentoEBOOK_1308.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

PETRILLI, S. *The Self as a Sign, the World, and the Other: Living Semiotics*. New York: Routledge, 2017.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SANTOS, C. de S.; MELO, L. E. L. Contribuições do cursinho Pró-Imigrantes para a formação docente e para a inserção de migrantes de crise no ensino superior brasileiro. In: BAPTISTA, L. M. T. R.; NUNES, T. A. (org.). *Migração, trânsitos e linguagens no sul global: experiências, fronteiras e contatos linguísticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. p. 45-64.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. The Interpretive Paradigm. SPINDLER, G.; SPINDLER, L. (ed.). *Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 3-24.

VAN DIJK, T. *Ideology. A multidisciplinary Approach*. London, Sage Publications, 1998.

ISSN: 1984-4921

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v18.n40.07>

Artigo de autoras convidadas.