

Identities Reconstructed: foreign students of CPLP at UnB.

Sara Santos Morais
Graduação em Ciências Sociais - UnB
Departamento de Antropologia

Este trabalho busca compreender os mecanismos de construção de identidades dos estudantes estrangeiros oriundos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Universidade de Brasília (UnB). De um total de 323 alunos estrangeiros matriculados na UnB no primeiro semestre de 2007, 102 eram de países da CPLP. A discussão acerca desse tema foi desenvolvida em pesquisa de iniciação científica realizada entre agosto de 2006 e julho de 2007. Um dos elementos presentes na pesquisa foi a língua portuguesa, que é articulada enquanto instrumento institucionalizado de comunicação escrita dentro da universidade. Embora oficialmente falantes dessa língua em seus países de origem, na prática muitos estudantes apresentam dificuldades em fazer tais articulações. A língua é um dos sinais diacríticos mais fortes entre os estudantes da CPLP. A maneira como eles foram socializados em seus países através do aprendizado de línguas locais de cada país – e em cada região de cada país! – parece ser confrontada, na Universidade, com um “português correto e douto” (Gusmão: 2005), que não apreende as experiências adquiridas anteriormente em seus universos natais. Nesse sentido, esta comunicação é um esforço em repensar, através de trabalho de campo etnográfico, as dinâmicas de formação identitárias desses estudantes por meio de suas experiências na UnB enquanto falantes de língua portuguesa.

Palavras-chaves: identidades; estudantes estrangeiros; CPLP; língua portuguesa; universidade.

“De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola”.¹

O presente texto traz como pauta fundamental de discussão a inserção de alunos estrangeiros oriundos de países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Universidade de Brasília (UnB). As questões aqui abordadas estão relacionadas à minha pesquisa de iniciação científica intitulada “Estudantes de Língua Portuguesa na UnB: construção de identidades e políticas de inserção no espaço acadêmico”, realizada entre agosto de 2006 e julho de 2007. Um de seus objetivos era compreender a construção de identidades entre estudantes estrangeiros oriundos de países da CPLP na Universidade de Brasília. Procurei apreender que tipo de questões as experiências vivenciadas na universidade e no Brasil impõem para a redefinição dos projetos de vida e visão de mundo desses estudantes. Nesse sentido, tentei perceber algumas das implicações que a participação de diferentes sujeitos em projetos de cooperação internacional traz para a reconfiguração de suas auto-representações, individuais e coletivas.

Todos os dados analisados no texto foram produzidos por meio de trabalho de campo. Acompanhei, durante o período da pesquisa, vários momentos da vida diária dos estudantes oriundos de países da CPLP na UnB, convivendo com eles em diversas esferas de socialização: nas salas de aula, nos almoços do Restaurante Universitário, em festas e, algumas vezes, na Casa do Estudante Universitário (CEU). Embora a proposta original do trabalho fosse estudar os mecanismos de formação de identidades entre estudantes estrangeiros oriundos de todos os países da CPLP, quase nenhum contato tive com colegas vindos de Angola e de Portugal. Minha rede de relacionamento foi construída com estudantes vindos de Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

No primeiro momento do texto, farei um percurso pelos elementos relacionados aos organismos e sujeitos envolvidos no processo de vinda dos estudantes estrangeiros de língua portuguesa para o Brasil através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). A segunda seção será dedicada a algumas problemáticas acerca da língua portuguesa e a condição do estrangeiro em diáspora. Finalmente, destaco alguns pontos de reflexão sobre a maneira como

¹ BOURDIEU, Pierre. 1998: 46.

determinadas variáveis de estruturação social articulam o cotidiano dos estudantes estrangeiros oriundos de países de língua oficial portuguesa na UnB.

A saída e a recepção

“Cláusula 1 – O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (doravante denominado PEC-G), conjuntamente gerido pelo DCT e pela SESu, constitui uma atividade de cooperação, prioritariamente, com países em desenvolvimento, que objetiva a formação de recursos humanos, possibilitando a cidadãos de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no Brasil, em nível de graduação, nas instituições de Ensino Superior brasileiras (doravante denominadas IES) participantes do PEC-G.

[...]

Cláusula 8 – O processo seletivo, que se inicia com a seleção preliminar dos candidatos pelas missões diplomáticas brasileiras, encerra-se sob a coordenação do DCT, com a participação da SESu, assessorada por uma comissão”. (Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G: 2000, 11-12)

A Universidade de Brasília contava com 323 alunos estrangeiros regularmente matriculados em seus cursos de graduação no primeiro semestre de 2007. Destes, 102 originavam-se de países de língua oficial portuguesa, cuja maioria foi selecionada por via diplomática, fundamentada em acordos bilaterais do Brasil com outros países.

A UnB é uma das 84 instituições de ensino superior (IES) que aderiram ao PEC-G. Os estudantes que concorrem às vagas têm entre 18 e 25 anos de idade completos, precisando comprovar a conclusão do ensino médio ou equivalente ao mesmo.² Alguns alunos revelaram não ser difícil encontrar, em seus países, o local onde puderam se candidatar ao Programa. A escolha pelo Brasil foi explicitada pela “facilidade” em ir para um país que fale “a mesma língua” que a deles e também pelo contato com estudantes que já haviam estudado no Brasil e voltaram para seus países. Questionei algumas vezes por que a escolha pelo Brasil e não por Portugal; a resposta sempre foi dada no sentido de que eles não querem ouvir falar do “colonizador, quanto mais estudar lá”.

Ao chegar a Brasília, muitos estudantes são recepcionados por outros de seus países que já moram na cidade. As condições de moradia são também condições de sociabilidade, já que são estruturadas pelas relações que se estabelecem com as pessoas – quando se fala dos africanos, geralmente moram juntos os da mesma nacionalidade, entre eles, do mesmo continente, ou optam por morarem sozinhos na Asa Norte³ – e em lugares específicos.

A Universidade de Brasília promove alguns eventos específicos para recepção de alunos vindos de outros países. Em abril de 2007, por exemplo, realizou-se, no Centro Comunitário da

² Questionado acerca do por que dessa faixa etária estabelecida, um amigo moçambicano respondeu-me que não compensa para os governos de países africanos, que muitas vezes concedem bolsas para os estudantes que saem do país, investir em pessoas “mais velhas”, porque, em geral, a expectativa de vida das pessoas do continente africano é muito baixa, “40, 50 anos”. Teria mais sentido, então, dar oportunidades para os jovens, que têm maiores condições de “fazer algo” pelo seu país.

³ Região de Brasília mais próxima da UnB.

UnB, o “Programa Bem-Vindos”, organizado pela Assessoria de Assuntos Internacionais (INT), para ritualizar a inserção de estudantes vindos de outros países na Universidade. Estavam presentes no encontro representantes de vários departamentos da UnB, já que a reunião se propõe a explicar para os alunos como se dá o funcionamento das esferas que organizam o espaço universitário. Algumas falas, como a do Reitor Timothy Muholland, de que “todas as nações se encontram aqui em Brasília”, ou do Vice-reitor, Edgar Mamiya, referindo-se ao Brasil como a “casa que você escolheu para viver e para morar”, porque é preciso que “se integrem plenamente no ambiente da universidade”, desejando que “o abraço brasileiro, que é conhecido no mundo todo, se estenda a cada um de vocês”, expressam o esforço da instituição na promoção da inserção dos estudantes na rotina universitária. No entanto, o tratamento diferenciado aos estudantes estrangeiros, através de mecanismos próprios de recepção, ao mesmo tempo em que tem a pretensão de informá-los de que são muito “bem-vindos” ao país, cria uma fonte ilusória de pertencimento que é sentida subjetivamente pelos estudantes de língua portuguesa em suas relações de vida na universidade, como discutirei a seguir.

A língua portuguesa

Os discursos de alguns estudantes na UnB sobre a dificuldade em escrever um português “correto” nos trabalhos e nas provas foram repetidamente evocados durante a pesquisa. Durante os meses de setembro e outubro de 2006, uma vez por semana, encontrava-me com dois amigos estrangeiros (vindos de Guiné-Bissau e Moçambique) para estudarmos aspectos de gramática da língua portuguesa, compreensão de textos e aspectos formais da língua exigidos pelo contexto acadêmico. Em uma dessas “aulas” (como eles chamavam), B. citou um professor de História que corrigia suas provas, avaliando os erros de português em detrimento de suas idéias propriamente ditas. Perguntei se eles conversavam e explicavam para os professores suas dificuldades. Eles diziam que não, que como “vão bem” nos seminários, preferem não falar mais nada. Por outro lado, o mesmo estudante fala de uma professora da Sociologia que chama os alunos estrangeiros no final da aula para discutir os erros nas provas e trabalhos, destacando que ela perguntava para eles (os alunos estrangeiros de Guiné-Bissau) o que mais dificultava, porque o problema, de acordo com a professora, não era a falta de entendimento da discussão dos temas abordados nas avaliações em si.

Uma das principais referências bibliográficas para a pesquisa foram os trabalhos de Neusa Gusmão (2005) a respeito da inserção dos “filhos da África” no cotidiano urbano de Portugal, contemporaneamente. Segundo a autora, a face do mundo português tem mudado com a presença estrangeira, assim como no Brasil, com a retomada da questão negra. A argumentação que dá nexos às reflexões de Gusmão diz respeito a uma dita realidade onde vivem os “africanos portugueses”, ou “luso-africanos”, analisando seus caminhos de “inserção social, econômica e cultural” (Gusmão, 2005: 17).

Nesse contexto e a partir dessas preocupações, Gusmão discute o problema educativo-ideológico da língua, a qual transcende mais que simples processos de aprendizagem formal: os indivíduos se expressam pela linguagem, que é o elemento identitário que dá forma às subjetividades inerentes à afetividade envolvida nos mecanismos de socialização.⁴

⁴ A complexa subjetividade inerente ao método antropológico autêntico – a observação participante - ressaltado por James Clifford (1998) como reproduzido, o tempo todo, na escrita e leitura de toda etnografia, chamou-me a atenção

Segundo Gusmão (2005: 77), “o multilingüismo, universo em que o bilingüismo se insere, revela um continente de processos identitários múltiplos e complexos, com muitas clivagens e divisões”. O aspecto de mobilidade é traçado por imagens que perpassam, o tempo todo, as memórias que ficam de onde se veio e as experiências que vão sendo dotadas de sentido pela construção diária de novas identidades.

“O crioulo e calão são as línguas de uso corrente no próprio grupo ou turmas que se formam nos bairros e se tornam uma linguagem identificadora de cada grupo, seja ele de jovens ou de crianças, estabelecendo entre seus membros costumes, hábitos e gostos comuns, criadores de um ‘estilo’, um modo de ser, mas também uma identificação e uma identidade” (Gusmão, 2005: 73).

Essa mobilidade, para Simmel (1983), personifica dentro de um grupo fechado a síntese de proximidade e distância, que é a posição formal do estrangeiro. Isso se dá porque alguém essencialmente móvel, que entra em contato, ocasionalmente, com todos os elementos do grupo, não está ligado com nenhum desses elementos por laços de parentesco, localidade ou ocupação.

No contexto da pesquisa junto aos discentes da CPLP na UnB, as línguas faladas entre eles são instrumentos de identificação e diferenciação: 1) na relação entre eles próprios; 2) na relação entre eles e os estudantes brasileiros e, por fim; 3) na interação entre eles e os colegas não-brasileiros de outras nacionalidades.

São inúmeras as circunstâncias que levam os estudantes a comunicarem-se em suas próprias línguas. Certa vez, quando estava indo almoçar no Restaurante Universitário com um amigo guineense, este, quando encontrou uma turma de amigos, falou em crioulo com eles; virou-se para mim e disse em português: “você não entendeu nada, não é?!” A piada deu-se porque um pouco antes estávamos na biblioteca estudando gramática, falávamos sobre o português formal, modos de entendimento do texto escrito, entre outras coisas. Em outra circunstância, na fila do restaurante universitário, eu participava de conversa com três moçambicanos, que se referiam à língua dos guineenses, o crioulo, como uma ‘coisa estranha’, que ninguém entende, ‘aquela língua deles lá’. Embora se assumam como oriundos do mesmo continente, os estudantes fazem nítidas diferenciações entre si. A língua é um dos sinais diacríticos mais fortes entre os estudantes da CPLP. A maneira como eles foram socializados em seus países através do aprendizado de línguas locais de cada país – e em cada região de cada país! – parece ser confrontada, na Universidade, com um “português correto e douto” (Gusmão, 2005: 189), que não apreende as experiências adquiridas anteriormente em seus universos natais.

Não me lembro exatamente por que motivo, em um desses nossos almoços alguns amigos guineenses começaram a conversar sobre a possibilidade de existência de um líder em toda sociedade. Eu não falei muito. Fiquei ouvindo. A discussão estava acalorada entre dois deles. Em determinado momento eu concordei com uma das meninas, qual seja, de que a posição de líder tem a ver com o contexto e sociedade que se analisa, e tal. De repente, todos pararam de falar e me olharam. Então a mesma pessoa com quem concordei perguntou: “você entende crioulo?”. Eu

para caracterizar minha postura num campo intrinsecamente circunscrito por sujeitos políticos de significação. “A observação participante obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução” (Clifford, 1998: 20). Esses são sujeitos imersos, como sugeriu Hall (2003), num “processo de formação cultural”, cuja cultura não se apresenta como elemento ontológico, mas como tornar-se sujeito de um grupo através do qual possa ser identificado. Significação pode ser entendida como os valores atribuídos aos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos, os quais, por sua vez, são políticos porque estão imersos num amplo processo de escolhas identitárias.

disse que tinha entendido, sim, o que eles estavam conversando, mas que não sabia falar. Qual a minha surpresa porque eu não havia percebido que eles estavam conversando em crioulo. Um outro dia, conversando com um amigo moçambicano, contei para ele o acontecido e ele disse que os guineenses não gostam mesmo que as pessoas entendam o que eles falam, inclusive os próprios africanos que não sabem o crioulo. Aí ele disse que eu “grampeei o crioulo”, e riu muito. Em outra ocasião, eu e esse mesmo amigo de Moçambique conversávamos sobre essas diferenças lingüísticas entre países que oficialmente são falantes de língua portuguesa. Segundo ele, “os angolanos falam bem o português”. Esse seria um dos motivos pelos quais eles não “ficam sempre juntos”, como os estudantes que se comunicam em crioulo entre si, de Cabo Verde ou Guiné-Bissau. Quer dizer, a própria recriação identitária dos estudantes enquanto falantes de determinadas línguas estrutura seus espaços de socialização, já que os momentos de comunicação através de suas formas lingüísticas locais encontram local privilegiado entre os estudantes de um mesmo país.⁵

Não se observa, nesse sentido, a existência do que se pode chamar de uma “comunidade” de estudantes de países de língua portuguesa no contexto vivido entre os mesmos estudantes na UnB. Discuto o termo comunidade aqui como definição proposta pela própria CPLP, qual seja, “a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP é o *foro* multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros”.⁶ Alunos de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique não compartilham entre si, através da língua portuguesa, uma identidade única, que os representaria enquanto membros de uma comunidade. Mesmo entre o crioulo falado em Cabo Verde e o crioulo falado em Guiné-Bissau há diferenças exponenciais, que são percebidas na maneira como estudantes desses países constroem seu cotidiano na UnB, principalmente quando convivem entre pessoas de um mesmo país. Isso mostra a ênfase dada por uma amiga cabo-verdiana quando disse certa vez que o que ela conversa com seus amigos do mesmo país é em “crioulo de Cabo Verde, que é bem diferente do crioulo de Guiné-Bissau”.

O estrangeiro em diáspora

“Na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas” (Hall, 2006: 26-27).

A posição do estrangeiro no grupo, para Simmel (1983), é articulada a partir da perspectiva do seu não pertencimento a ele desde o início, pensando no fato de que ele introduz qualidades não originadas no próprio grupo. Essas qualidades podem ser entendidas como elementos de sua sociabilidade que são reconstruídas e reinventadas num novo espaço de sociabilização inerente ao cotidiano de um local da sociedade brasileira – a Universidade. O “ser estrangeiro” para Simmel é uma forma específica de interação. A proximidade e distância das relações humanas são entendidas no fenômeno do estrangeiro como uma distância que mostra que ele está próximo,

⁵ A relação desses estudantes com os colegas brasileiros baseia-se, cotidianamente, através do português, pelo simples motivo de que é a língua nacional escolhida como instrumento de comunicação no território nacional brasileiro.

⁶ Fonte: http://www.cplp.org/quemsomos_obj.asp

mas, ao mesmo tempo, distante. A especificidade está nessa condição de estar também distante, na medida em que, na realidade, está próximo.

No entanto, certos estudantes oriundos de países da CPLP na UnB não se pensam somente como estrangeiros, mas sim como estrangeiros em diáspora.

“Ontem surgiu uma conversa sobre guetos e diáspora. É que fui almoçar com o C. e ele falou assim: “ó onde o D. está, lá no gueto”, referindo-se ao cantinho do Restaurante Universitário onde ficam os africanos. Perguntei por que ele se referia assim ao local. Ele disse que nunca gostou daquilo. Os africanos se referem a “cantinho dos africanos”. (...) No caminho para a Biblioteca encontramos um amigo comum que lançará um livro semana que vem. Pedi para ver o cartaz da divulgação, e, na programação, estava escrito: Música da Diáspora. Perguntei o que era e ele (o autor) disse que era música negra; falou que ele é um negro da diáspora e quer dizer que não está na África. O C. completou dizendo que em Moçambique ele é visto como moçambicano na diáspora. Mais tarde encontrei o D. e perguntei se ele considerava o cantinho como gueto. Ele disse que não, que gueto é pejorativo para falar de periferia, etc., que o cantinho tem a ver com o encontro de pessoas na diáspora”.⁷

Segundo Hall, entende-se diáspora, aqui, como uma categoria que expressa a saída dos sujeitos de seus países e imersão em outros, através das mais diversas circunstâncias.⁸ Ela envolve processos que se articulam em consonância às escolhas de pessoas de várias partes do mundo inteiro e que reconstróem identidades em outros contextos que aqueles de origem, ampliando o alcance de possibilidades de vida e visões de mundo dos “diaspóricos”.

A diáspora, nesse sentido, é um termo que amplia a discussão sobre as construções de identidades entre os alunos estrangeiros oriundos da CPLP na UnB. Pode ser entendida, também, nesse contexto, como um espaço estruturado pelas culturas pós-coloniais, cujas reconstruções estabelecem-se pela maneira como elas são vividas pelos sujeitos que as transcrevem para novos locais escolhidos e que não são aqueles de origem.⁹ Desse modo, procurei reconstituir dialogicamente algumas categorias colocadas no cotidiano da universidade pelos estudantes estrangeiros para entender como a trajetória que havia sido feita até então foi capaz (ou não) de

⁷ Notas de Campo.

⁸ “Nos tempos modernos, desde 1492, com o começo da aventura “euro-imperial” – no Caribe, desde a colonização européia e o comércio de escravos: desde aquela época, nas chamadas “zonas de contato” do mundo, a cultura tem se desenvolvido de um modo “diaspórico”. [...] Durante muito tempo, não usei o termo diáspora porque ele era usado principalmente em relação a Israel. Era o uso político dominante e é um uso que considero problemático, por causa do povo palestino. Esse é o significado originário do termo “diáspora”, embutido no texto sagrado, fixado na paisagem original, que exige a expulsão dos demais e a recuperação de uma terra já habitada por mais de um povo. Esse projeto diaspórico, de “limpeza étnica”, não era defensável para mim. Contudo, devo também dizer, há certas relações muito estreitas entre a diáspora negra e a diáspora judaica – por exemplo, a experiência de sofrimento e exílio, e a cultura do livramento e da redenção que resultam daí. Isto explica porque o rastafarismo usa a *Bíblia*, o reggae usa a *Bíblia*, pois ela conta a história de um povo no exílio dominado por um poder estrangeiro, distante de “casa”, e do poder simbólico do mito redentor. Portanto, toda a narrativa da colônia, da escravidão e da colonização está reinscrita na narrativa judaica. E no período da pós-emancipação, muitos escritores afro-americanos exploraram fortemente a experiência como metáfora” (Hall, 2006: 394).

⁹ “As identidades formadas no interior da matriz dos significados coloniais foram construídas de tal forma a barrar e rejeitar o engajamento com as histórias reais de nossa sociedade ou de suas ‘rotas’ culturais”. (Hall, 2006: 41)

considerar esses aspectos que são essenciais para a discussão acerca dos processos de construção identitária entre os próprios estudantes. Mais ainda, tornou-se essencial colocar a questão sobre que tipo de objeto surge a partir dessa reconstituição de experiências.

A partir deste esforço, a categorização dos estudantes como estrangeiros parece ter sofrido profundas reconsiderações. A discussão de Simmel em torno da ambigüidade distância/proximidade “do estrangeiro” precisou ser revista pela recorrência dos discursos dos estudantes sobre a “diáspora”.¹⁰ De maneira que quase em nenhum momento pude considerá-los como estrangeiros, já que os próprios estudantes enxergam-se num contexto e numa posição de pessoas na diáspora, enfatizando que o “estrangeiro”, para muitos deles, tornou-se um termo que sugere uma “intrusão” no país alheio – no caso, o Brasil –, com objetivos de “competir” com os brasileiros melhores condições econômicas de vida, instalando-se nele sem a prerrogativa do retorno. A implicação disso está centrada num maior fluxo de possibilidades de existência permitida pela diáspora, caracterizando o “estrangeiro” como um termo pouco flexível para explicar e circunscrever as experiências desses estudantes dentro de um contexto de vida experimentada e pensada como uma conjunção de expectativas muito mais complexas.

Conclusões

Existem, entre os estudantes estrangeiros vindos da CPLP, diversas identidades, assim como diferentes modos de interação deles com os outros estudantes e com a UnB e seus setores administrativos. Ao chegarem a Brasília, muitos estudantes da CPLP são recebidos por outros de seus países que já moram na cidade, sendo as condições de moradia também condições de sociabilidade.

A língua portuguesa é articulada enquanto instrumento institucionalizado de comunicação escrita dentro da universidade. Embora oficialmente falantes dessa língua em seus países de origem, na prática muitos estudantes apresentam dificuldades em fazer tais articulações. O amplo universo lingüístico identificado entre as redes de sociabilidade dos estudantes estrangeiros de língua portuguesa possibilitou a apreensão de diferentes mecanismos de construção de identidades.

Observaram-se as seguintes variáveis como fontes privilegiadas de tensão entre os alunos estrangeiros, seja na relação entre eles, seja na interação com os colegas brasileiros: classe social e país de origem, pertencimento etnolingüístico e uso e domínio da língua portuguesa e de outros idiomas nativos.

A partir dos dados produzidos na pesquisa discute-se a categoria *simmeliana* de *estrangeiro*, confrontando-a com uma perspectiva que envolve sujeitos em *diáspora*. A discussão de Simmel em torno da ambigüidade distância/proximidade do *estrangeiro* precisou ser revista pela recorrência dos discursos dos estudantes sobre a *diáspora*. O conceito de *estrangeiro*, tal como formulado pelo autor, é relativamente limitado para expressar a complexidade que envolve as experiências dos alunos estrangeiros de língua portuguesa da UnB. Desse modo, a idéia de *diáspora* amplia a discussão sobre as construções de suas identidades.

¹⁰ Para Simmel, “o estrangeiro está próximo na medida em que sentimos traços comuns de natureza social, nacional, ocupacional, ou genericamente humana, entre ele e nós. Está distante na medida em que estes traços comuns se estendem para além dele ou para além de nós, e nos ligam apenas porque ligam muitíssimas pessoas”. (1983: 186).

Conclui-se que a inserção dos estudantes estrangeiros da CPLP na UnB é marcada por mecanismos que podem ser compreendidos à luz das práticas da universidade, as quais estruturam seus modos de vida. Nesse sentido, as análises surgidas a partir da pesquisa apontam para a importância das instâncias que permitem aos estudantes estrangeiros inserirem-se na sociedade brasileira, sistematizando as Instituições de Ensino Superior do país como locais privilegiados de esclarecimento de conflitos destacados entre estes e outros estudantes que não compartilham a posição singular que identifica essas pessoas como fortemente marcadas pela multiplicidade de suas identidades.

Referências Bibliográficas

Bourdieu, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. *O Poder Simbólico*. Bertrand Brasil, 2006.

Clifford, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: Gonçalves, José Reginaldo (org.) *A experiência etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. <http://www.cplp.org>. Acesso em 17/10/2007.

Gazzola, Ana Lúcia Almeida e Almeida, Sandra Goulart (Orgs.). *Universidade: cooperação internacional e diversidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

Gusmão, N. M. M. *Os Filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Hall, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

Ministério da Educação. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G*. Governo Federal, 2000.

Silva, Kelly Cristiane da. *A Cooperação Internacional como Dádiva. Algumas Aproximações*. Brasília: Mimeo, 2006.

Simmel, Georg. O estrangeiro. In: Moraes Filho, Evaristo (Org.). São Paulo: *Sociologia: Simmel*. Ática, 1983.