

DO SONHO DE RETORNO AO MITO DO RETORNO O caso do ensino de português numa escola secundária francesa¹

Angela Xavier de Brito*

Introdução

O indivíduo, o elo mais fraco da cadeia social, foi durante muito tempo negligenciado pela análise sociológica. Desde o início do século, a sociologia clássica já oscila entre uma explicação dita "objetiva" e "científica", inspirada no positivismo (Durkheim, 1937), onde "a ênfase é colocada sobre a exterioridade e a coerção" (Novaes, 1986); e uma interpretação compreensiva, que busca resgatar a importância da subjetividade na ação social através do sentido que o sujeito dá a seus atos (Weber, 1922). Apesar de complementares, como o sugere Parsons (1937), essas abordagens não escapam ao movimento interno da disciplina, que faz com que ora uma, ora outra, apareça como dominante.

No que se refere ao indivíduo, o paradigma estrutural-funcionalista, afiliado à primeira destas correntes e que dominou a sociologia desde os anos 50 até bem recentemente, reduziu-o à posição de "agente" de forças sociais sobre as quais ele tinha pouco ou nenhum controle, lhe retirou toda a possibilidade de singularidade, caracterizando-o apenas pelos traços mais gerais. É preciso esperar o início dos anos 70 para que o indivíduo retome o lugar que lhe é devido na interpretação sociológica, resgatando a atribuição de sentido necessária a toda interação social. Na França, essa retomada se faz ainda mais tardiamente, em meados dos anos 80. Pesquisadores trabalhando sobre diferentes objetos convergem no sentido de recuperar a tradição clássica da sociologia da ação, sobretudo no que diz respeito ao sentido. Bertaux (1980) começa seu trabalho sobre as histórias de vida e Touraine (1984) preconiza "a volta ao ator". Outros buscam reintroduzir em seus quadros de análise as influências um pouco esquecidas do interacionismo simbólico (Sirota, 1988) ou, mais recentemente, se voltam para a abordagem etnográfica (Vasquez & Xavier

¹ Agradeço a colaboração de Paulette Albouze, sem a qual este artigo não poderia ter sido escrito.

* URA 887 - Sociologie de l'éducation
CNRS/Université René Descartes-Paris V
28-32, rue Serpente 75008 Paris

de Brito, 1993; Henriot-Van Zanten, 1993).

Mais especificamente dentro do campo da educação, os autores que seguem esta orientação procuraram ampliar as margens de compreensão da realidade social, adotando como unidades de análise outros níveis da realidade (Derouet, Henriot-Van Zanten & Sirota, 1987) que as abordagens antes dominantes tinham negligenciado, ao deter-se apenas nos fenômenos estruturais. A partir de meados dos anos 80, as pesquisas começaram a interessar-se pelo nível local (Léger & Tripier, 1986; Henriot-Van Zanten, 1990; Charlot, Bautier & Rocheix, 1993; Payet, 1992), pelo estabelecimento escolar (Paty, 1981; Derouet, 1985; Dubet, Cousin, Guillemet, 1989) e pela sala de aula (Sirota, 1988; Vasquez, 1992).

Alguns autores propõem mesmo a construção de novos campos em sociologia, como a sociologia das emoções (Montandon, 1992) que busca restituir a significação afetiva das ações humanas, ou a sociologia clínica (De Gaulejac, 1982) que, trabalhando nas fronteiras interdisciplinares entre a sociologia e a psicanálise, busca resgatar a influência das forças inconscientes sobre o sentido que o indivíduo dá à sua história.

Note-se que, em nenhum desses casos, se trata de tornar o indivíduo como único fator da explicação dos fenômenos sociais, como faz o individualismo metodológico. Não se trata de reduzir o social ao individual, o "objetivo" ao "subjetivo", de substituir o geral e o universal pelo particular. Tal projeto visa abandonar o pensamento dualista, tranquilizador mas redutor, para lançar-se na aventura do pensamento complexo (Morin, 1990), dimensão inquietante e difícil de captar. Abandonando a oposição entre o indivíduo e o social denunciada por Bertaux (1980), trata-se de mostrar que a realidade é um todo complexo, cada um de seus prismas refletindo as influências dos demais. O indivíduo, a(s) comunidade(s) às quais ele pertence, as instituições sociais das quais ele sofreu ou sofre ainda as influências, as forças políticas e sociais mais vastas, as normas e regras oriundas de sua cultura formam um todo em constante interação, o que faz com que ele adote diferentes estratégias de identidade segundo a situação com que se defronta. Trata-se de tornar a biografia como mediação entre a história individual e a história social, sabendo bem que tanto uma como a outra não são nunca "objetivas": a memória reconstrói o passado individual e social (De Gaulejac, 1988) tanto quanto o historiador reconstrói a História, na medida em que a reinterpreta em função das estruturas mentais de sua época. Trata-se enfim de reconhecer que não basta declarar "desviantes" as ações que escapam à "pura racionalidade em finalidade" (Weber, 1922), mas sim de compreender que não há um só tipo de racionalidade (Elster, 1983): o laço social é um laço essencialmente afetivo e as relações sociais se

defrontam constantemente ao desejo, ao medo, ao amor, à angústia e ao ódio. Trata-se de saber que margens de liberdade tem o indivíduo diante dos diferentes determinismos sociais que pesam sobre ele perguntando, como Sartre (1952), "o que ele faz daquilo que fizeram dele" - e de ir mais longe, reconhecendo "a existência, no indivíduo, de elementos não integrados (ou não integráveis) à vida social (que podem ser de) uma importância central à construção do sentido social de uma conduta" (Novaes, 1986).

Meu objetivo ao escrever este artigo é justamente fazer uma tentativa no sentido de demonstrar, a partir de uma biografia, como se articulam os vários níveis do social. Digo "tentativa" porque estou bem consciente das dificuldades inerentes a esse projeto: dificuldade na construção do objeto, na coleta de dados, na operacionalização da pesquisa, na construção teórica. Os dados aqui citados fazem parte de uma pesquisa etnográfica em andamento centrada num estabelecimento escolar de nível secundário situado em Paris². Para mostrar a articulação dos diversos níveis do social, vou utilizar como fio condutor a história de vida de uma professora de português dessa escola, procurando deixar claro como um destino individual pode ser "revelador de como se constroem e se gerem as identidades sociais dentro de um estabelecimento escolar" (Derouet, 1985). Com efeito, a vida e a carreira dessa professora "que nos fala, que decide, que age, se revelam como um locus de tensão entre vários tipos de influências" (Novaes, 1986), dependem de uma série de elementos inconscientes e de fatores locais, institucionais, políticos e sociais. *Fatores inconscientes*, na medida em que elementos de sua vida passada irrompem em certas situações e participam das negociações do presente. *Fatores locais*, as mudanças demográficas do bairro em que se situa a escola onde ela ensina e a partida da comunidade portuguesa; *fatores institucionais*, a redução dos alunos portugueses inscritos nessa escola, a decisão do seu diretor de reforçar o alemão e de eliminar o espanhol como línguas opcionais; *fatores políticos*, a mudança de concepção no conceito de integração do governo francês, a dinâmica criada pela construção da Comunidade Européia; e *fatores sociais*, a representação social do lugar de aprendizado da língua materna, o conceito de que desfrutam o português e o espanhol no conjunto das outras línguas européias. Esses últimos fatores, por estruturais que sejam, dependem dos atores sociais para serem colocados em prática, afetando assim seus destinos individuais e coletivos, fazendo com que o

² Este artigo se baseia no trabalho etnográfico desenvolvido em uma escola secundária do "XVIII arrondissement" de Paris, junto com Sandra Macedo, socióloga contratada por dois anos pela equipe de Sociologia da Educação CNRS/Université de Paris V.

preço das transformações sociais não se situe apenas ao nível da sociedade mas seja também um custo pessoal e afetivo.

O indivíduo e a escola no contexto local

Começarei minha abordagem pelo indivíduo: gostaria de apresentar-lhes Danièle é uma professora de português do ginásio³ situado no décimo-oitavo "arrondissement" de Paris que observamos. É uma francesa morena, alta, magra, tem por volta de quarenta anos. Além disso, é uma pessoa sorridente, divertida, simpaticante de esquerda, devotada a tudo o que empreende e que tem prazer em ensinar. Realizou um grande investimento pessoal para a sua qualificação como professora especializada de uma língua: ela passou o CAPES e, em seguida, como consequência de uma promoção interna, tornou-se "agrégée" de português, o que lhe dá uma excelente qualificação para o ensino dessa língua. Note-se que Danièle não tem antecedentes portugueses que pudessem justificar sua escolha profissional. Em sua história de vida, o português se insinua a partir de um encantamento, numa estada que ela fez no Brasil. "Eu cheguei no Brasil e me encantei com a língua. Não somente com a língua, mas com a maneira de ser e de pensar tão poética daquela gente, com sua alegria, daí minha escolha do português". Ela decide ficar no Brasil por um longo período, domina a língua e faz dela sua profissão. Oriunda de uma província do sul da França, chegou a Paris há menos de dez anos: a escola secundária em que trabalha agora é seu primeiro posto nesta cidade. Ela se sente bem nesta escola, gosta do seu clima, não quer de maneira alguma mudar. "Estou nesta escola faz oito anos e tenho uma ligação afetiva com ela" - disse ela durante uma entrevista. - "Tudo funciona, há uma equipe educativa, mesmo se cada um, de uma certa maneira, permanece em seu canto".

A escola onde Danièle ensina está, por sua vez, situada num contexto específico, o décimo-oitavo "arrondissement" de Paris, bairro bastante particular, em plena mutação no momento em que Danièle assume seu cargo. Além disso, essa escola se situa na fronteira entre dois bairros desse bairro que apresentam distintas características: o bairro de La Chapelle, habitado tradicionalmente por pessoas de uma baixa classe média, sobretudo pequenos funcionários franceses, que aí vivem há muito tempo devido à construção de edifícios populares de organismos públicos como os serviços da estrada de ferro (SNCF), e pequenos comerciantes originários do norte da África; e o bairro

³ Utilizo a palavra "ginásio" para indicar o nível do "collège" francês, que corresponde, no Brasil, aos quatro últimos anos de escolaridade básica. Na França, um "collège" é um estabelecimento de ensino que vai apenas até o último ano do antigo ginásio brasileiro, sem dispor dos três últimos anos de escolaridade que completam o ciclo secundário, nossos antigos "científico" e "clássico", diferenciando-se do "lycée", que possui o ciclo completo.

de La Goutte d'Or, onde cohabitam franceses pobres e estrangeiros oriundos de sucessivas vagas migratórias⁴.

Concordo com Ana Vasquez (1981), quando ela diz que a abordagem etnográfica clássica negligencia com frequência a dimensão histórica. Não poderíamos compreender a problemática que contamos desenvolver sem delinear em rápidos traços a história desse bairro. Os setores do décimo-oitavo "arrondissement" de Paris que nos interessam têm uma longa história de ocupação por operários, artesãos e pequenos funcionários de diferentes nacionalidades, que historicamente se concentraram especialmente em setores distintos. Aí se cruzavam e conviviam harmoniosamente até bem pouco tempo operários e pequenos funcionários franceses; operários e artesãos espanhóis vindos para a França após a segunda guerra mundial, por força do exílio político a que os condenou a ditadura franquista em seu país, alguns deles anarquistas com forte tradição de luta e orgulhosos de sua profissão; operários argelinos e portugueses que a França havia atraído para seu solo nessa época de prosperidade que se costuma chamar "os trinta gloriosos"⁵; operários e pequenos comerciantes marroquinos e tunisianos vindos posteriormente; e finalmente, em meados dos anos 70, populações originárias de regiões situadas abaixo do Saara, a chamada África Negra, ou do Sudeste da Ásia, apesar da suspensão oficial da imigração para o trabalho, que intervém em 1974. Estes exilados e migrantes foram progressivamente se estabelecendo de maneira mais ou menos definitiva na França, embora a maioria deles conservasse o sonho da volta ao país natal. Os portugueses e os argelinos são, ainda os grupos mais numerosos de migrantes na França segundo o último censo⁶: em 1990, os primeiros constituíam 17,6% da população estrangeira nesse país e os argelinos 16,5% (Bernard, 1993:62). Quanto aos espanhóis, a queda do regime franquista faz muitos deles retornarem, reduzindo sua proporção na França a apenas 6,6% dos estrangeiros nesta mesma data. A diversidade desta população se reflete no recrutamento da escola observada, onde convivem lado a lado alunos de todas estas nacionalidades.

A dinâmica comunitária

⁴ Outros dois bairros compõem este bairro, Clichy e Clignancourt, sobre os quais não me deterei na medida em que não interessam diretamente a pesquisa.

⁵ Chama-se "Les trente glorieuses" aos anos compreendidos entre 1940 e 1970, quando os índices de crescimento econômico na França eram bastante altos.

⁶ Os dados aqui fornecidos são tirados do último recenseamento francês, feito em 1990 pelo INSEE.

A dinâmica da comunidade portuguesa na França vai também, de certa forma, afetar a vida de Danièle. Efetuada no contexto de expansão econômica francesa posterior à segunda guerra mundial, a imigração portuguesa é fortemente encorajada pelo Estado e pelo patronato francês, em busca desta mão-de-obra "composta de homens sós, necessária ao crescimento econômico" (Dubet, 1992). A direita geral então proclamada estabelece uma escala de valores étnicos que dá preferência a uma imigração branca e católica que pode se fundir na massa da população, que mais se identificaria aos valores franceses. Os portugueses, em particular aqueles oriundos das províncias do norte de Portugal, como a Beira (Weiss, 1991, 56/57), preenchem bem estes requisitos. Tal é o interesse do Estado francês em sua vinda que ele chega a pagar-lhes a passagem e a contratar funcionários bilingues em francês e português que os acompanham e os assistem na viagem.

A comunidade portuguesa que se instala na França "assume muito rapidamente uma caráter familiar" (De Villanova, 1994) e revela um alto grau de dinamismo, um sentido de solidariedade interna e um espírito de coesão cultural. O esforço no sentido da preservação de sua identidade cultural se origina no sonho da maioria dos portugueses que vieram trabalhar na França: conseguir operar neste país uma ascensão social que lhes permitisse juntar dinheiro suficiente para construir para casa em seu país que lhes desse boas condições de voltar para aí num prazo mais ou menos longo⁷. Uma grande parte dos que migraram realiza efetivamente esse sonho, voltando em maiores proporções em meados dos anos 70, depois da Revolução dos Cravos, para um Portugal livre das influências salazaristas que o dominaram desde o fim dos anos 20. "Estima-se ainda aproximadamente 20.000 retornos definitivos por ano" (De Villanova, 1994), o que reduz progressivamente a parte da população portuguesa sobre os estrangeiros que residem em França de 22% em 1975 a 20,4% em 1982 e finalmente a 17,6% em 1990⁸.

Em função desse sonho, as famílias portuguesas manifestavam grande interesse em que seus filhos mantivessem não somente um contato estreito com sua cultura nacional, como também que não se esquecessem da língua portuguesa. Este objetivo se traduz no número de organizações esportivas e culturais que criaram⁹, nos jornais e rádios livres em português que fundaram e

⁷ Em função desse sonho se constitui até mesmo uma rede bancária, visando captar os recursos dos portugueses França para enviá-los ao país de origem.

⁸ Dados recentes do INSEE (1990) mostram entretanto que cerca da metade desta população vive ainda, nos anos 90, numa situação considerada de pobreza e que os chamados "migrantes da segunda geração", já nascidos na França, reproduzem em sua maioria o estatuto socio-econômico de seus pais. Apenas 1/5 dos portugueses apresenta uma trajetória considerada de ascensão social.

⁹ O número das organizações portuguesas esportivas e culturais não parou de aumentar desde os anos 70. Elas eram 23 em 1971, 101 em 1975, 789 em 1982 e 900 em 1984 (Hill e Poinard, 1986).

nas muitas atividades centradas nas crianças que imigraram com seus pais. Considerando sua estadia na França como provisória, a exemplo de quase todos os grupos de migrantes e de exilados, os portugueses manifestam o desejo de transferir parte de sua responsabilidade comunitária no que se refere à preservação da língua materna para o sistema escolar francês. Eles serão a primeira comunidade nacional a assinar, nos anos 70, com o governo francês, um acordo para que sua língua seja introduzida como uma das opções linguísticas ao nível escolar, dentro do marco dos programas ELCO¹⁰. São assim criados vários postos de professor de português, um dos quais vai beneficiar Danièle. A demanda comunitária vem ao encontro da política de integração do governo francês, fundada na percepção da escola como um elemento fundamental de integração dos migrantes e na idéia de que um bom domínio da língua materna seria positivo para o aprendizado do francês.

No entanto, "o momento da enunciação de uma política é apenas uma breve parada num processo de negociação permanente... O campo escolar não é unificado... Dentro do sistema público, mesmo num sistema bastante centralizado, há tantas políticas quantos sub-sistemas caracterizados por uma certa fronteira administrativa, uma certa autonomia orçamentária, uma certa independência na determinação da oferta de escolas" (Perrenoud & Montandon, 1988). Na medida em que a situação evolui, tanto mudam a posição do governo francês quanto as aspirações dos portugueses, sobretudo para aqueles de seus filhos já nascidos em território francês¹¹. De um lado como do outro, a ênfase passa a ser dada ao aprendizado do francês. O processo de transculturação (Vasquez, 1982) da comunidade portuguesa muda a função atribuída à escola enquanto instância de preservação de sua língua materna. O ensino do português passa a ser considerado um assunto privado e a nova expectativa é que a escola se encarregue fundamentalmente de ensinar o francês às crianças portuguesas. O governo francês, por seu lado, cria nos anos 80 - sobretudo no interior das Zonas de Educação Prioritárias (ZEP)¹² com forte densidade de migrantes - as CLIN (classes de iniciação à língua francesa) e as CLAD (classes de adaptação), cujo objetivo era reforçar o aprendizado do francês por aqueles que apresentavam

¹⁰ Os programas ELCO (Ensino da Língua e de Cultura de Origem) foram criados pelo governo francês nos anos 70, fundados na pressuposição de que o domínio da língua materna era uma condição necessária a uma boa aprendizagem do francês.

¹¹ Dos 504.604 portugueses residentes na França em 1980, 145.110, ou seja 28,7%, são nascidos aqui.

¹² As ZEP fazem parte da política escolar do governo socialista (1981-1983) e foram criadas em 1981. A política das ZEP consiste em atribuir às escolas situadas nas zonas onde o índice de fracasso escolar é alto e onde existe forte concentração de filhos de migrantes e operários meios financeiros mais elevados. Essa política se baseia nas políticas precedentemente praticadas nos Estados Unidos (compensação escolar) e na Inglaterra (Educational Priority Areas), cuja premissa era a de discriminar positivamente essas áreas educativas.

dificuldades em dominá-lo (Varro, 1992). Cabe notar aqui que o francês e a matemática são as duas disciplinas principais do currículo da escola francesa, cujas notas pesam fortemente sobre a orientação dos alunos e sobre a determinação de suas carreiras escolares. Embora criadas dentro de um espírito de inovação pedagógica¹³, essas classes especiais possuem, como todo fenômeno social, seu lado perverso: além de estabelecer uma discriminação entre alunos franceses e estrangeiros, elas privam estes últimos do contato com seus pares franceses, que seria justamente a melhor maneira de integrá-los (Vasquez e Martinez, 1992). No caso específico dos portugueses, agrupá-los entre si correspondia a reforçar a tendência à auto-discriminação assinalada por Danièle: "É verdade que os portugueses não se misturam. Não se trata de um problema de língua ou de racismo. Eles são meio camponeses, se eles não se misturam com os outros, é mais por timidez que por uma outra razão qualquer, eu acho que eles tem um certo sentimento de inferioridade, é mais fácil permanecer entre eles. Desde que o grupo português seja suficientemente forte para manter a coesão, ele atua como um imã. A prova disso é que, nas classes onde há poucos portugueses, eles brincam sem problema com os franceses; quando há muitos, eles ficam entre si".

Quando Danièle entra, em 1985, neste colégio, o número de alunos portugueses ainda era bastante elevado e, em sua quase totalidade, eles escolhiam o português como primeira língua escolar¹⁴. "Minhas classes de português reuniam cerca de 26 alunos, e eram essencialmente formadas de filhos de portugueses cujos pais queriam que seus filhos se mantivessem em contato com a língua e com a cultura de origem". Danièle confirma uma das consequências da política das CLAD, quando diz que "quando eu cheguei, havia classes formadas exclusivamente de alunos portugueses, uma espécie de classes-ghetto, cuja existência era justificada pelo diretor da época por uma questão de racionalização e de organização do tempo escolar. Havia, por exemplo, uma 'cinquième' e uma 'sixième'¹⁵ compostas exclusivamente de portugueses, às quais os professores se referiam como a 'cinquième' (ou a 'sixième') portuguesa.."

A dinâmica local

¹³ Antes de sua existência, os alunos que não conseguiam notas suficientes em francês eram orientados para as chamadas Seções Especializadas (SES), junto com todos os alunos portadores de um qualquer "handicap" - o que os marcava para toda a vida.

¹⁴ Na França, os alunos do colégio podem escolher aprender duas línguas vivas (inglês, alemão, português, espanhol, árabe, russo, etc.), além do francês, que é obrigatório, como o português no Brasil.

¹⁵ Dentro do sistema escolar francês, a "sixième" corresponde ao primeiro ano do secundário brasileiro, a "cinquième" ao segundo ano.

No entanto, todo bairro tem sua dinâmica populacional própria, e o décimo-oitavo "arrondissement" não foge a esta regra: alguns grupos permanecem estáveis, outros grupos chegam, como os migrantes originários do norte da África e a vaga mais recente de imigração africana negra e asiática, outros ainda partem por diversas razões. A Goutte d'Or passa a ser caracterizada como um enclave composto quase exclusivamente de migrantes em pleno Paris, desfrutando de uma reputação socialmente desfavorável pelo fato de seus equipamentos urbanos apresentarem um alto grau de degradação física. A prefeitura de Paris decidiu então lançar uma operação de renovação imobiliária, em fins dos anos 80: lojas, casas e edifícios considerados sem possibilidade de recuperação são postos abaixo, velhos prédios são restaurados, outros são construídos. Esta operação tem por consequência a partida de uma grande parte dos habitantes e dos grupos tradicionais do bairro. Embora esta política de renovação imobiliária tenha por princípio dar preferência aos antigos habitantes dos edifícios renovados, muitos deles não são capazes de pagar o preço do novo aluguel, sendo assim obrigados a partir. Os portugueses integram este deslocamento populacional, mas à sua maneira.

A comunidade portuguesa apresenta uma característica interessante: finalmente, a manutenção de sua identidade social enquanto grupo não impede que seus filhos - chamados correntemente de "migrantes da segunda geração" embora tenham nascido em solo francês - manifestem um alto grau de integração à cultura francesa. Seus projetos de mobilidade social exigem, num primeiro momento, a apropriação instrumental de certos valores franceses e a utilização intensiva dos recursos que a França coloca à sua disposição. Os projetos das gerações seguintes, já nascidas na França e educadas no sistema escolar francês desde a mais tenra idade, se centram mais sobre o desejo de se estabelecer definitivamente neste país que consideram seu, o que vai afetar os projetos familiares e, mas globalmente, os projetos da comunidade. Desejosas de partilhar o quotidiano de seus filhos, as famílias portuguesas adaptam, fazem coexistir ou transformam o sonho de comprar uma pequena casa com jardim em seu povoado natal, em Portugal, no projeto de comprar uma pequena casa com jardim nos subúrbios de Paris, onde ainda não chegou a especulação imobiliária, onde o preço dos terrenos é mais barato.

Entre os portugueses, a adoção de valores franceses como "a especialização e o sucesso não se acompanha necessariamente de uma rejeição identitária, ao contrário. As referências à cultura de origem fundam o conhecimento e participam à integração (De Villanova, 1994). É fato sabido que

as famílias portuguesas falam bastante entre si em sua língua materna e que, enquanto se sentem sob a influência familiar, os alunos portugueses revelam um alto grau de adesão a esse idioma. A pesquisa levada a cabo por Heredia-Duprez (1989) com uma amostra de 300 alunos portugueses do nível primário mostra que 95% deles afirmam compreender bem a língua materna, e que 81% deles dizem que tem facilidade em falá-la.

Outras observações etnográficas acrescentam novas informações sobre este fenômeno. Em um artigo recentemente publicado (Xavier de Brito & Vasquez, 1994)¹⁶, observamos que a quase totalidade dos filhos de estrangeiros empregam frequentemente códigos linguísticos diferentes em sua casa e na escola. O mesmo se passa com os filhos dos portugueses. Quando se dirigem a seus pais, com frequência o fazem na língua materna deles - que já não consideram mais como sendo a sua, uma vez que nasceram na França, tenham ou não adquirido a nacionalidade francesa. Quando se dirigem a outros interlocutores, como os colegas de escola, os professores e os habitantes do seu bairro, falam em geral francês. Podem estabelecer diferenças até mesmo no próprio seio da família, dirigindo-se em português aos pais e aos adultos portugueses amigos da família, em francês aos irmãos ou irmãs socializados na França como eles, ou também a algum possível cônjuge estrangeiro, em caso de separação na unidade familiar e posterior casamento mixto. Estas famílias em processo de transculturação não correspondem ou correspondem pouco à idéia da família como uma instância fechada e monolítica à qual nos acostumou um certo tipo de análise sociológica. Por outro lado, os casos constatados de recusa em falar a língua materna são, em geral, temporários e correspondem seja a um mecanismo de defesa, seja a uma forma de desafio à autoridade paterna ou a um desejo de autonomia (Vasquez, 1991). Quase todos esses filhos de portugueses frequentaram o jardim de infância na França e foram socializados simultaneamente em duas línguas, passando de uma à outra sem problema, distinguindo espaços, situações e pessoas privilegiados para o emprego de cada uma delas.

O deslocamento de um grande número de famílias portuguesas vai assim afetar a escola que observamos. A vice-diretora, Mme. Larcine, há três anos no cargo, comentou que a partida de inúmeras famílias desta nacionalidade afetou, de maneira evidente, no sentido de uma baixa, o efetivo de alunos portugueses no colégio. Danièle corrobora esta afirmação quando diz, durante uma entrevista, que "o número de alunos de português se reduziu drasticamente quando os portugueses mudaram seu comportamento e partiram, levando com

¹⁶ Este artigo se funda numa observação prolongada feita ao nível do primário, em CM2 (cours moyen, segundo ano): na França, a última classe do primário, antes da "sisième".

eles seus filhos. Eles provinham em geral das ruas próximas da escola, talvez alguns mesmo da Goutte d'Or, outros de outros bairros próximos. Minha classe de português atualmente se compõe de cinco alunos de uma classe e seis alunos de outra..." Essa redução drástica no número de alunos portugueses obriga Danièle a realizar mais um grande investimento pessoal - sua reconversão ao espanhol, que não é a língua de sua especialidade, embora ela a falasse correntemente - para permanecer neste estabelecimento onde ela se compraz: "este ano, eu terei apenas uma hora de português, fui obrigada a aceitar três horas de espanhol para poder permanecer nesta escola".

Mas Danièle é uma professora especializada, gosta de ensinar português, disciplina para a qual foi especialmente formada, preferiria continuar ensinando essa língua. Os investimentos feitos por Danièle neste sentido ultrapassam o campo estritamente profissional: ela tenta recrutar alunos de outras nacionalidades, sobretudo franceses, para suas classes de português, ela tenta partilhar com os alunos sua paixão por essa língua. "No ano passado, tentei uma experiência para tentar convencer alguns alunos franceses a tomar o português como segunda língua. Criei um clube luso-brasileiro na hora do almoço, entre 12h30 e 13h30, cuja frequência era aberta, onde eu projetava filmes, organizava debates literários, etc. Tudo o que consegui foram alguns alunos africanos e do norte da África, que vinham sobretudo quando fazia frio, porque o pátio de recreio era pequeno. Minha experiência foi um fracasso, no momento da escolha das línguas, ninguém se havia inscrito em português. É lógico que nenhuma criança vai escolher uma língua desvalorizada de outro grupo de imigrantes".

Este fato concreto - a redução do número de alunos inscritos em português - pode ser explicado por um conjunto de fatores que se articulam. Outras variáveis se acrescentam às que já vimos, sobretudo quando se trata de alunos da escola secundária, onde a influência de outros grupos de referência contradiz ou mesmo se opõe, às vezes, à influência familiar. No contexto da escola que observamos, a diminuição dos alunos de nacionalidade portuguesa faz com que os poucos portugueses que ficam falem todo o tempo em francês, inclusive com os colegas da mesma origem, e que eles não utilizem esta língua nem mesmo como uma estratégia de defesa entre eles, durante as aulas. Manuel, o único português na "troisième" que observamos especificamente durante as classes de francês nesta mesma escola, domina a língua francesa, a lê e a escreve bastante bem, é um dos bons alunos desta disciplina em uma classe que tem a reputação de ser "uma boa 'troisième' em seu conjunto", segundo a professora de francês.

Entre os alunos do secundário, o processo da adolescência torna a influência dos pares mais significativa do que no primário. Essa influência se repercute sobre a representação que eles tem da língua de origem. É frequente que eles abandonem o português e escolham o inglês como primeira língua - esse idioma cuja reputação internacional e funcional se torna cada dia mais forte, com a progressiva invasão da cultura americana na Europa. O inglês foi a língua escolhida por 65% dos 5.500.000 alunos da escola secundária pública francesa em 1985, enquanto que apenas 0.02% deles escolheram o português, segundo Boulot e Boyzon-Fradet (1987). É também comum que os filhos de famílias modestas adotem uma atitude pragmática e prefiram esta língua à sua língua materna, com a expectativa de obter assim, mais tarde, uma melhor qualificação profissional (Varro, 1992). Note-se que nada impede que estes jovens procurem mais tarde reaprendê-lo, talvez como uma estratégia de identidade, uma preocupação com a busca de suas raízes (Vasquez, 1991) ou como instrumentalização profissional de uma singularidade¹⁷.

A dificuldade para que grupos de alunos de outras nacionalidades escolham o português como segunda língua se refere principalmente ao fato de que este idioma é considerado, assim como o árabe, "um idioma de imigrantes" e, por isso mesmo, desvalorizado. "Eles não têm nenhuma motivação para aprendê-lo", diz Danièle. Já a situação do espanhol é diferente: o estatuto social dos refugiados políticos é superior ao dos migrantes. Sempre segundo Boulot e Boyzon-Frade (1987), essa língua foi escolhida por 14% dos alunos da escola secundária pública francesa, inclusive por muitos filhos de migrantes africanos negros e do norte da África. Danièle aponta uma outra razão, mais subjetiva, para a escolha do espanhol: os alunos o preferem "sobretudo porque tem a reputação de ser mais fácil que o alemão, por exemplo", que é socialmente bastante mais valorizado. O status de que desfruta o alemão faz com que esse idioma sirva como um elemento privilegiado de orientação para os melhores alunos. A escolha do alemão serve inclusive como um fator de seleção, como prova sua inclusão, junto com o inglês - estas duas línguas de "promoção social" - nas "classes européias", inovação pedagógica introduzida há três anos nesta escola, segundo o diretor, com o objetivo de "evitar que os melhores alunos se dirijam ao sistema privado". No entanto, o status de um idioma pode ser relativizado por fatores mais pessoais: uma das professoras do colégio nos disse pensar que os alunos evitam o alemão não apenas porque é difícil mas também porque "os professores são muito quadrados..." Ele pode também se alterar com o decorrer do tempo. O status do espanhol - como vimos, superior ao do

¹⁷ Entre os migrantes de segunda geração, há vários casos de reaprendizado da língua familiar ao nível universitário, com um objetivo profissional.

português - é atualmente, no momento mesmo em que se constrói a Comunidade Européia, inferior ao do inglês e ao do alemão. Neste sentido, deve-se notar que o mesmo diretor que criou as classes européias no colégio se propôs, muito recentemente, a eliminar o espanhol como uma de suas opções lingüísticas, em benefício de uma segunda vaga para um outro professor de alemão. Quando tomadas de maneira isolada e autoritária, as decisões institucionais com frequência não levam em conta os resultados que podem provocar ao nível individual. Eliminar o espanhol até mesmo das classes européias teria como consequência a partida de alguns alunos desejosos de cursar este idioma para o privado e, sobretudo, inviabilizaria definitivamente qualquer possibilidade de permanência de Danièle neste estabelecimento de ensino.

Procurei colocar em evidência neste artigo que mesmo a mais corriqueira, a mais comum, das situações individuais - a carreira de uma professora de português - está na estreita dependência de uma série de variáveis que, por vezes, ultrapassam o alcance de sua iniciativa, por mais dinâmica que ela seja. Quis demonstrar como a organização de uma comunidade local - a comunidade dos imigrantes portugueses em Paris - vem a influenciar o ensino do seu idioma materno na França, tanto ao nível da política educativa como ao nível da instituição escolar e mesmo ao nível de um estabelecimento de ensino determinado. Procurei igualmente demonstrar como a relação dinâmica que se estabelece entre o Estado francês, a comunidade portuguesa como um todo, a parcela da comunidade que habita o quarteirão onde se situa a escola que observamos, os alunos portugueses que a frequentam e suas famílias, pode modificar as representações do valor do aprendizado de uma língua, influenciando tanto a vida dos professores que a ensinam quanto a dos alunos que devem aprendê-la. Espero ter deixado claro que nenhum desses fatores é estático: tanto muda a política do Estado com relação ao sentido do aprendizado de um idioma estrangeiro, como se alteram as aspirações da comunidade sobre o aprendizado da língua materna, modificando suas expectativas com relação ao papel exercido pelo Estado. O fator tempo é, assim, fundamental na apreensão deste fenômeno, na medida em que ele preside ao processo de transculturação ao qual são submetidas as populações vivendo fora de seu país de origem. É importante notar que todas estas instituições (o Estado, a família, a escola) e todos estes grupos sociais são encarnados, em suas ações quotidianas, por pessoas físicas, atores sociais que, além dos papéis que representam, traduzem, em sua prática, projetos, aspirações e desejos próprios. Sua constante interação acarreta mudanças em todos eles, ainda que estas mudanças não sejam

simultâneas, mas se situem em momentos diversos de suas trajetórias. Assim, os diferentes níveis da realidade estão em constante articulação e rearticulação (Ogbu, 1981), de tal maneira que analisar um deles sem referir-se aos outros é correr o risco de reduzir a análise sociológica à sua expressão mais simples.

BIBLIOGRAFIA

- BERNARD, Ph., L'immigration. Paris, Le Monde/Marabout, 1993.
- BERTAUX, D., "L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités". Cahiers Internationaux de Sociologie no. 69, 1980, 197-226. Numéro spécial sur Histoires de vie et vie sociale.
- BOULOT, S. & BOYZON-FRADET, D., "Un siècle de réglementation des langues à l'école". Vermès, G. & Boutet, J., France, pays multilingue, vol. 1, 1987, 163-188.
- BRETTON, L., Pour raison garder: Au sujet de la France et des étrangers. Paris, CIMADE, 1993.
- CHERVEL, A., Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire. Paris, INRP, Kimé, 1993.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y., Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Paris, Armand Colin, 1993.
- DE GAULEJAC, V., La névrose de classe. Paris, Hommes et Groupes, 1982.
- DE GAULEJAC, V. & BONETTI, M., "L'individu, produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet". Espaces-Temps no. 37, 1988.
- DEROUET, J.-L., "Des enseignants sociologues de leurs établissements? Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement des établissements scolaires". Revue Française de Pédagogie no. 72, 113-124.
- DEROUET, J.-L., HENRIOT-VAN ZANTEN, A. & SIROTA, R., "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe". Revue Française de Pédagogie no. 78 et no. 80, 1987.
- DE VILLANOVA, R., "Bâtir sa maison. Pratiques résidentielles et construction de la temporalité dans l'immigration. Les Portugais en France". Migrants-Formation no. 96, mas 1994, 132-145.
- DUBET, F., "Introduction". Dossier immigration. Les Cahiers de l'Express hors série, numéro 3, 1992.
- DUBET, F., COUSIN, O. & GUILLEMET, J.-PH., "Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèves". Revue Française de Sociologie vol. XXX, no. 2, 1989, 235-256.

- DURKHEIM, E., Les règles de la méthode sociologique (1937). Paris, PUF, 1973.
- DUTERCOQ, Y., "The ou café? ou comment l'analyse des réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire". Revue Française de Pédagogie no. 95, 1991, 81-97.
- ELIAS, N., La société des individus. Paris, Fayard, 1939.
- ELSTER, J., Sour grapes: studies in the subversion of rationality. Cambridge/Paris; Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme, 1983.
- HEREDIA-DÉPREZ, C. de, "Le plurilinguisme des enfants à Paris". Revue Européenne des Migrations Internationales, vol 5, no. 2, 1989, 71-87.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., L'école et l'espace local. Lyon, PUL, 1990.
- HENRIOT-VAN ZANTEM, A., "L'ethnologie de l'éducation". Migrants-Formations no. 96, mars 1994, 22-35.
- INSEE, Données sociales, édition 1990. Paris, INSEE, 1990.
- LÉGER, A. & TRIPIER, M., Fuir ou construire l'école populaire? Paris, Méridiens-Klienskieck, 1986.
- MONTANDON, C., "La socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation". Revue Française de Pédagogie no. 101, 1992, 105-
- MORIN, E., Introduction à la pensée complexe. Paris, ESF, 1990.
- NOVAES, S. B., "Le sociologue et l'individuel". Bulletin de Psychologie, tome XXXIX, no. 337, 1986, 827-830.
- OGBU, J. U., "School ethnography: a multilevel approach". Anthropology and education quarterly vol. 12, no. 1, 1981, 9-29.
- PARSONS, T., The structure of social action. New York, McGraw Hill, 1937.
- PATY, D., Douze collèges en France. Paris, La Documentation Française, 1981.
- PAYET, J.-P., "L'insolence: la ville, l'école, l'étranger". Les annales de la recherche urbaine no. 27, 1985, 49-55.
- PAYET, J.-P., "Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue: enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée". Revue Française de Pédagogie no. 101, 1992, 59-69.
- PRÉVOT, H., BAROU, J. et al., L'immigration en France des ressortissants des pays d'Afrique Noire. Rapport du Groupe de Travail Interministériel. Paris, Ministère des Affaires Sociales et de l'intégration, Secrétariat Général à l'intégration, 1992.
- PERRENOUD, PH & MONTANDON, C., "Les transformations de l'école: entre politiques d'institution et pratiques des acteurs". Perrenoud, Ph. &

- Montandon, C; (orgs.), Oui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. Lausanne, réalités sociales, 1988, 13-35.
- SARTRE, J.-P., Saint Gênet, comédien et martyr. Paris, Gallimard, 1952.
- SAYAD, A., L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. Bruxelles, De Boeck, 1991.
- SIROTA, R., L'école primaire au quotidien. Paris, PUF, 1988.
- SOLÉ, R., "Les portugais, "bons immigrés", Le Monde, 3 janvier 1992.
- TOURAINE, A., Le retour de l'acteur. Essai de sociologie. Paris, Fayard, 1984.
- VARRO, G., "Les 'langues immigrées' face à l'école française". Language problems and language planning vol. 16, no. 2, summer 1992, 137-162.
- VASQUEZ, A., "Des troubles d'identité chez les exilés". Amériques Latines no. 12, 1982.
- VASQUEZ, A., "Les implications idéologiques du concept d'acculturation". Cahiers de Sociologie économique et culturelle no. 1, 1984, 83-121.
- VASQUEZ, A. & MARTINEZ, I., "Paris-Barcelona: invisible interactions in the classroom", Anthropology and Education Quarterly 23(4), december 1992, 291-312.
- VASQUEZ, A., "Le bilinguisme chez les enfants d'exilés, affectivité et stratégies d'identité". Enfance, tome 45, no. 4, 1991, 279-290.
- VASQUEZ (A), XAVIER DE BRITO, A., "l'oeil de de l'étranger: la méthode ethnographique dans l'étude des processus de transculturation". Tanon, F. & Vernès, G. (orgs.), L'individu et ses cultures. Ou'est-ce que la recherche interculturelle?, vol. 1, Paris, L'Harmattan, 1993.
- WEBER, M., Economia y sociedad (1922). Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1964.
- WEISS, P., La France et ses étrangers. L'aventure d'une politique de l'immigration, 1938-1991. Paris, Calmann-Lévy, 1991.
- XAVIER DE BRITO, A. & VASQUEZ A., "La perception de l'étranger par les enfants d'une école primaire. Etude ethnographique d'un groupe-classe au quotidien". Migrants-Formation no. 96, mars 1994, 57-72.
- ZÉROULOU, Z., "La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation". Revue Française de Sociologie vol. XXIX, 1988:447-470.