

Aprendizagem do francês língua estrangeira e integração social na França: um vínculo questionável

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i3.3047>

Nina Rioult¹

Resumo

O presente artigo apresenta alguns resultados da nossa pesquisa de mestrado, efetuada em 2017 na Universidade Paris 8 (França). O principal objetivo era estabelecer em que medida o aprendizado da língua francesa pelos imigrantes na França ajuda a sua socialização no país de imigração. Começamos por uma reflexão teórica acerca da definição dos termos “integração” e “socialização” a partir dos aportes da sociologia, para, em seguida, apresentar a metodologia adotada, a das entrevistas compreensivas tal como formulada por Kaufmann (2011). A partir das entrevistas efetuadas com um grupo de 8 estudantes em situação de refúgio, concluímos que as aulas de francês são insuficientes para ajudar na socialização no país. Isso se deve principalmente ao fato de que a língua aprendida em sala de aula difere fortemente da língua falada em outros contextos sociais, por ser um campo (BOURDIEU, 2003) específico. Além disso, o fato de ser identificado como estrangeiro pode constituir um “estigma” (GOFFMAN, 1988) que age como fator inibidor da chamada integração social.

Palavras-chave: aprendizagem de língua; imigração; socialização; integração.

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; ninarioult@id.uff.br; <https://orcid.org/0000-0001-6302-6919>

Language learning and social integration: a questionable link

Abstract

This article introduces some of the outcomes of our Master's research, conducted in 2017 at the University Paris 8 (France). The main goal of this research was to establish to what extent the learning of the French language by immigrants would help their socialization in the country of immigration. The article starts with a theoretical reflection on the definitions of "integration" and "socialization", from the contributions of sociology, and then presents the methodology, inspired by the comprehensive interviews as formulated by Kaufmann (2011). From the interviews conducted with a group of 8 refugee students, we conclude that French classes remain insufficient to help socialization in the country. This is mainly due to the fact that the language learned in the classroom differs strongly from the language spoken in other social contexts, as it is a specific field (BOURDIEU, 2003). In addition, being identified as a foreigner may constitute a "stigma" (GOFFMAN, 1988) that acts as a factor inhibiting so-called social integration.

Keywords: language learning; immigration; socialization; integration.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa efetuada para nossa dissertação de mestrado em 2017 na Universidade Paris 8 (França). Por meio desta pesquisa, propomos uma reflexão acerca da interrelação entre aprendizado de língua e "integração" na sociedade, para usar um termo amplamente divulgado que analisarei mais para frente.

De fato, nesta época, os países europeus enfrentaram uma crise migratória sem precedente, tendo os diferentes estados de acolher fluxos importantes de refugiados provenientes, em sua maioria, de países do Meio Oriente e da África. Perante essa situação inédita, os países europeus adotaram políticas distintas, às vezes contraditórias. Sendo a pesquisa feita na França, trataremos apenas do caso deste país e, em particular, das medidas tomadas em termos de formação linguística e dos seus efeitos.

Além dos dispositivos já existentes para a formação linguística dos migrantes na França², que não apresentamos aqui por não ser o enfoque deste artigo, várias instituições, associações, indivíduos propuseram iniciativas para abrir cursos de francês aos refugiados recém-chegados. Uma das iniciativas mais significantes foi a das universidades, que abriram, a partir de 2015, cursos de língua francesa destinados a pessoas em situação de refúgio cujos estudos foram interrompidos pelo exílio. Durante o mestrado, tivemos a oportunidade de lecionar aulas de francês no programa estabelecido na universidade Paris 8³.

2 Para ter uma visão histórica e abrangente sobre o assunto, ver Adami (2012).

3 O programa existe até hoje. Ver o *site*: shorturl.at/mrwG7.

Essas formações linguísticas se organizaram de várias maneiras, mas, ao analisar os *sites* das universidades, nota-se que a maioria demonstrava o objetivo de “integração” ou “inserção” dos refugiados na sociedade francesa. A própria formação na qual atuávamos tinha como título “Diplôme d’Université de Français Langue Etrangère pour les réfugié.e.s en insertion universitaire”⁴. Contudo, é justamente essa relação entre aprendizado de língua e integração, apresentada como óbvia pela maioria das instituições de formação linguística na França, que quisemos questionar neste trabalho. Após apresentar algumas das referências teóricas que nos guiaram ao longo deste artigo, apresentaremos brevemente a metodologia adotada e, por fim, ofereceremos um recorte das análises e resultados que providenciaram a pesquisa.

“Integração”: de que se trata?

Da integração à socialização

A primeira tarefa efetuada foi um trabalho terminológico, a fim de entender o que subtende o termo “integração”, no qual o aporte da sociologia foi de suma importância. Desde os anos 1950 e a chegada de várias ondas de migração no território francês, várias denominações foram usadas para designar esse processo de integração. É importante esclarecer essas terminologias, pois cada palavra apresenta um ponto de vista singular acerca da mesma realidade. Como afirma Sayad (1994, p. 171, tradução nossa⁵): “Quando há discussão sobre as palavras [...], há discussão sobre as implicações reais, sobre fatos sociais e acerca dos interesses reais [...]”. No campo das políticas destinadas ao acolhimento de imigrantes na França, os termos dominantes foram: assimilação, inserção e integração. Os três são geralmente estudados em conjunto pelos especialistas (SAYAD, 1994; GRANGE, 2005; SCHNAPPER, 2007), porque eles constituem “três maneiras de considerar a relação entre um elemento exterior e uma entidade política já constituída” (GRANGE, 2005, p. 42, tradução nossa⁶).

O termo “assimilação” foi mais usado durante o período de expansão colonial empreendida pela França, durante a qual se tratava de “transformar” os povos colonizados em “franceses”. A assimilação implica uma mudança radical de identidade e se embasa em concepções estáticas da “identidade” ou “cultura”. Sayad evoca uma “metáfora digestiva”, na qual a sociedade assimiladora buscaria “ingerir um corpo estrangeiro, até fazer dele

4 No original: “Diploma universitário de francês língua estrangeira para refugiado(a)s em inserção universitária”. Tradução nossa.

5 No original: “Quand il y a dispute sur les mots [...], il y a dispute sur les enjeux réels, sur les objets sociaux réels et sont sur les intérêts réels [...]”.

6 No original: “Trois manières d’envisager la relation entre un élément extérieur et une entité politique déjà constituée”.

sua carne, seus músculos" (SAYAD, 1994, p. 176, tradução nossa)⁷. Hoje em dia, a noção foi completamente abandonada por referir-se ao passado colonial. Nos anos 1970, foi o termo "inserção" que começou a prevalecer. Segundo Grange (2005, p. 42, tradução nossa⁸), com essa palavra "não há modificação do que é inserido pelo fato de ele pertencer a um novo conjunto". O termo é desprovido das conotações culturais que "assimilação" tinha, trata-se de um processo mecânico e reversível.

Contudo, o vocábulo "inserção" foi progressivamente substituído pela palavra "integração", que aparece nos campos das políticas públicas para migrantes no fim dos anos 1980. Porém, como frisa Vadot (2016), as duas palavras tendem a ser intercambiáveis atualmente. A noção é geralmente definida como a "interiorização das normas e valores dominantes" por um indivíduo (FERREOL, 1995, p. 124, tradução nossa⁹). Entretanto, com a noção de "integração", supõe-se que a pessoa conserve traços da sua sociedade de origem e que ela se aproprie de elementos da sociedade de acolhimento. Sayad (1994) e Grange (2005) ressaltam que a integração é necessariamente um processo e não pode ser vista como um estado acabado. Sayad (1994, p. 13, tradução nossa¹⁰) aponta para o caráter inconsciente e involuntário da integração:

Uma vez no estado de imigração, é toda a condição do imigrante, toda sua existência que são o lugar de um intenso trabalho de integração, trabalho completamente anônimo, subterrâneo, quase invisível, à maneira de um verdadeiro trabalho de inculcação ou de segunda socialização, trabalho feito de pequenas coisas, mas pequenas coisas que não param de se acumular cotidianamente até o ponto de suscitar, como se nada fosse, sem que se perceba, e sobretudo sem solução de continuidade aparente, profundas mudanças – que, aliás, são as mudanças mais duradouras.

O sociólogo menciona a impossibilidade de mandar alguém integrar-se, porque equivaleria a mandar alguém adormecer ou esquecer. Não se pode obrigar alguém a adormecer ou esquecer: são coisas que a vontade não controla. Apesar disso, a palavra é amplamente

7 No original: "ingérer un corps étranger, jusqu'à en faire sa chair, ses muscles".

8 No original: "Il n'y a pas de modification de ce qui est inséré par le fait de son appartenance à un nouvel ensemble".

9 No original: "intérieurisation des normes et des valeurs dominantes".

10 No original: "Une fois en place de l'immigration, c'est toute la condition de l'immigré, toute son existence qui sont le lieu d'un intense travail d'intégration, travail tout à fait anonyme, souterrain, quasiment invisible, à la manière d'un véritable travail d'inculcation ou de seconde socialisation, travail fait de petits riens, mais des riens qui ne cessent de s'accumuler quotidiennement au point de susciter, comme si de rien n'était, sans qu'on s'en rende toujours compte, et surtout sans solution de continuité apparente, de profonds changements – ce sont d'ailleurs les changements les plus durables".

usada no âmbito das políticas públicas ou da mídia que promove a integração dos imigrantes. Por ser também usada para justificar políticas com pendores repressivos, alguns pesquisadores optam por não utilizar a palavra. É o caso de Lapeyronnie (*apud* SCHNAPPER, 2007, p. 18, tradução nossa¹¹):

Há unanimidade contra essa palavra pelo sentido político que ela tomou. Para dizê-lo de maneira lapidar: a integração é o ponto de vista do dominante sobre o dominado. Assim, o dominante geralmente considera que aquele que é dominado não é integrado [...]. Dizer que não são integrados significa em particular que eles não participam o suficiente da sociedade e que são mal-educados. São definidos essencialmente pelo que não são, pela falta e pela distância em relação a uma norma central. Portanto, considero que convém evitar essa palavra “integração” ao se falar do mundo popular francês e da população imigrante ou de origem imigrante. O peso político do termo é, de fato, por demais importante e o tipo de relação social que implica e indica, por demais pesado [...]. Aqueles que definem as situações não são aqueles que as vivenciam.

Em razão da carga política trazida pela palavra “integração” no contexto francês, optamos por buscar alternativas a essa lexia, e nos propusemos a trabalhar, de uma perspectiva sociológica, com a palavra “socialização”. Alguns autores, tendo estudado o processo de integração, a aproximam da socialização. Como já vimos, Sayad (1994) evoca a integração como sendo um trabalho subconsciente que ele qualifica também de “segunda socialização”. Khellil chega a afirmar que “[a] socialização é o conceito sociológico que melhor dá conta da integração, até identificar-se com ela” (2010, p. 24, tradução nossa¹²). Contudo, são inúmeras as definições de socialização, assim como as de integração. A definição mais difundida, que adotamos, é a de Berger e Luckmann (2004, p. 175):

[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro

11 No original: “Ce mot fait l’unanimité contre lui car il a pris un sens politique. Pour le dire de manière lapidaire : l’intégration est le point de vue du dominant sur le dominé. Le dominant considère ainsi généralement que celui qui est dominé n’est pas intégré [...]. Lorsqu’il est dit qu’ils ne sont pas intégrés, cela signifie notamment qu’ils ne participent pas suffisamment à la société et qu’ils sont mal élevés. Ils sont définis essentiellement par ce qu’ils ne sont pas, par le manque et la distance par rapport à une norme centrale. J’estime donc qu’il convient d’éviter ce mot d’intégration lorsqu’on parle du monde populaire français et de la population immigrante ou d’origine immigrée. Le poids politique du terme est, en effet, trop important, et le type de relations sociales qu’il implique et qu’il indique est trop pesant [...] Ceux qui définissent les situations ne sont pas ceux qui les vivent.”.

12 No original: “[la] socialisation est le concept sociologique qui rend le mieux compte de l’intégration, au point de s’identifier à elle.”.

da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

Essa definição destaca a diferença que se costuma fazer entre a socialização primária, feita na infância, e a socialização secundária, que pertence ao mundo adulto. Em algumas definições, a socialização aproxima-se ainda mais da definição corriqueira da integração, como interiorização de normas e valores, como pode ser observado na definição de Guy Rocher (*apud* KHELLIL, 2010, p. 26, tradução nossa¹³):

Processo pelo qual a pessoa humana aprende e interioriza ao longo da sua vida os elementos socioculturais do seu ambiente, os integra à estrutura da personalidade sob a influência de experiências e agentes sociais significativos e assim se adapta ao ambiente social onde deve viver.

Vimos assim que as noções de integração e socialização são estreitamente interligadas. Por ter um uso mais sociológico e menos político, a palavra “socialização” se revelou mais pertinente para nosso trabalho. Porém, tomada essa decisão, também foi importante para nós examinarmos em que medida o processo de socialização é influenciado pelo aprendizado da língua do país.

Qual é o vínculo entre língua e a socialização?

As políticas linguísticas criadas nas últimas décadas na França se preocupam cada vez mais com a chamada “integração linguística dos migrantes”, considerando óbvio o fato de o aprendizado de uma língua ajudar na integração em uma determinada sociedade. O Conselho da Europa efetua pesquisas nesse sentido, cujos resultados são publicados no *site* da instituição, que influenciaram as políticas de acolhimento de imigrantes em diversos países europeus. Na França, a DGLFLF (Delegação Geral à Língua Francesa e às Línguas da França) adere também ao postulado segundo o qual a aprendizagem da língua permite a integração, como observa-se nesse relatório de 2005: “[...] a integração humana e socialmente bem-sucedida passa pela aquisição de uma competência adequada na língua do país de acolhimento. Seu insuficiente domínio leva, inelutavelmente, à exclusão social, cultural e profissional” (*apud* CALINON, 2013, tradução nossa)¹⁴.

13 No original: “Processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l’influence d’expériences et d’agents sociaux significatifs et par là s’adapte à l’environnement social où elle doit vivre.”

14 No original: “[...] l’intégration humainement et socialement réussie passe par l’acquisition d’une compétence adéquate dans la langue du pays d’accueil. Son insuffisante maîtrise conduit, en effet, inéluctablement, à l’exclusion sociale, culturelle et professionnelle.”

Sendo assim, os migrantes chegaram a constituir um público específico nas pesquisas em didática de línguas, que têm por preocupação a integração linguística dos migrantes (MANGIANTE, 2011; ARCHIBALD; CHISS, 2007). Contudo, apesar da expressão “integração linguística” ser bastante usada no ambiente acadêmico, ela permanece pouco definida e imprecisa, a tal ponto de Calinon (2013) a qualificar como “politicamente carregada, mas cientificamente fugidia”¹⁵ (tradução nossa). A pesquisadora denuncia o caráter “abusivo” da expressão, que reduz o processo de integração à sua vertente linguística e faz dela um fim em si mesmo ao invés de um processo mais complexo.

De fato, o vínculo entre língua e integração pode não ser tão evidente quanto parece. Se aprender a língua do país certamente oferece vantagens óbvias, essa relação pode apresentar nuances. É possível sentir-se “integrado” em um país sem falar a língua, assim como falar a língua e ser excluído do tecido social. Alguns estudos demonstraram a ausência de nexo de causalidade nítido entre língua e integração (WARRINER, 2007; EXTRAMIANA; VAN AVERMAET, 2010; HAMBYE; ROMAINVILLE, 2013). Extramiana e Van Avermaet ressaltam o fato de que, mais do que o nível linguístico, é o nível de qualificação que prevalece na inserção no mercado de trabalho. É notadamente o caso dos numerosos trabalhadores estrangeiros que vêm trabalhar na França em cargos de alta qualificação, sem falar francês e utilizando apenas o inglês para trabalhar, sem se sentirem necessariamente excluídos da vida social do país. Da mesma forma, Warriner (2007) demonstra que é o tipo de emprego obtido, mais do que o nível de língua, que pode levar a uma posição de excluído na sociedade. O fato de se ocupar cargos pouco valorizados é um fator mais forte no processo de exclusão social do que o próprio domínio da língua.

Essa observação parece fundamental na medida em que as políticas de integração europeias se destinam sobretudo a pessoas em exercício de profissões socialmente pouco valorizadas e pouco qualificadas. Em um contexto de constrição do mercado de trabalho, cujas primeiras vítimas são profissionais ocupando cargos pouco qualificados, são principalmente essas pessoas as ameaçadas de exclusão. Em último lugar, o principal fator de “integração” na sociedade permanece sendo o trabalho, e não o mero conhecimento de uma língua. Alguém que ocupe um cargo socialmente valorizado, mas que não fala a língua do país, raramente é acusada de “não se integrar”. Podemos até supor, como o fazem Beacco (2008) e Lucchini (2010), que é o fato de integrar-se, de socializar-se em uma nova sociedade, que leva ao conhecimento da língua, e não o contrário. De fato, são as várias interações, e não apenas as aulas de idioma, que levam o indivíduo a aprender uma nova língua. Essas interações são possíveis apenas se o grupo local abre os braços para esses recém-chegados.

15 No original: “politiquement chargée mais scientifiquement fuyante.”

Problemática e metodologia

As pesquisas bibliográficas e reflexões terminológicas apresentadas nos levaram a questionar os objetivos da formação na qual atuávamos no ensino de francês. O *site* da universidade indicava que “O diploma visa a lhes outorgar um nível de domínio linguístico que lhes permite a inserção em uma formação do ensino superior francófono”¹⁶ (tradução nossa). Era uma formação baseada em um ensino formal da língua, ou seja, com as aulas presenciais que aconteciam em uma sala, com professoras qualificadas, de acordo com uma progressão pedagógica preestabelecida, inspirada do Quadro Comum Europeu de Referência, e validada por uma avaliação. Os alunos tinham 15 horas semanais de aula de francês. Por se tratar de um lugar fechado, a sala de aula propicia poucas possibilidades de contato com o resto da universidade. Sendo assim, quisemos questionar a suposição de o curso levar à inserção dos estudantes na universidade, pensando nas seguintes interrogações: quais os limites de um ensino formal da língua no que concerne à inserção dos estudantes na universidade? De que forma as aulas de línguas favorecem a sua socialização?

Partimos da hipótese central de que as aulas de língua, na forma em que foram ministradas, participaram apenas parcialmente, se não minoritariamente, da socialização dos estudantes na universidade.

No intuito de explorar essas perguntas, optamos pela realização de entrevistas com estudantes que tinham sido alunos do programa no ano precedente, e que, no momento da pesquisa, estavam cadastrados em diversos cursos da universidade Paris 8 (Letras, Psicologia, Educação, etc.). As entrevistas se revelaram mais pertinentes do que questionários, sendo o objeto da pesquisa a socialização dos estudantes, um objeto por natureza complexo – composto por uma multitude de pequenos eventos, interações, relações sociais –, que demandava uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo.

Como já lecionamos para as pessoas entrevistadas, ocupamos uma posição ambígua, simultaneamente como “pesquisadora” e “professora”. Os guias de realização de entrevista geralmente não recomendam que o entrevistador conheça os entrevistados, tendo esse primeiro de adotar uma atitude “neutra” diante dos sujeitos da pesquisa. De fato, havia o risco de os entrevistados quererem fornecer respostas laudativas, com o intuito de nos agradar, elogiando por demais a formação que obtiveram. Porém, o fato de conhecermos os entrevistados foi também uma vantagem, porque tínhamos uma boa relação com os estudantes e tínhamos a mesma faixa etária, o que permitiu instaurar naturalmente um clima de confiança recíproca durante as entrevistas. A nossa postura ia assim ao

16 No original: “Ce diplôme vise à leur octroyer un niveau de maîtrise linguistique permettant leur insertion dans une formation de l’enseignement supérieur francophone.”.

encontro da posição de Kaufmann (2011, p. 19, tradução nossa¹⁷), que lamenta a “caça [...] a todas as influências do entrevistador sobre o entrevistado” e que indica que “a reserva do entrevistador dispara uma atitude específica com a pessoa entrevistada, que evita engajar-se por demais: à não-personalização das perguntas ecoa a não-personalização das respostas” (2011, p. 19, tradução nossa¹⁸). Assim, adotamos uma atitude engajada e de proximidade durante as entrevistas, seguindo as recomendações de Kaufmann para a condução de entrevistas compreensivas.

No total, entrevistamos oito pessoas, sete homens e uma mulher (os homens eram majoritários na formação), que tinham entre 20 e 35 anos, de cidadania síria, sudanesa, afegã e egípcia. As entrevistas tiveram duração de 30 minutos a uma hora e aconteciam em francês ou em inglês, segundo a escolha do entrevistado. Tínhamos elaborado um guia de entrevista a fim de frisar os seguintes temas: as disciplinas acompanhadas, os exames, as relações com os outros estudantes, as relações com os professores, os outros tipos de contatos que tinham na universidade, a participação em associações ou outras atividades culturais e esportivas. Mencionamos também, no fim da entrevista, os cursos específicos de língua francesa. A ordem das perguntas tinha sido estabelecida, mas foi com frequência modificada no decorrer das entrevistas, adaptando-se à fala dos entrevistados.

Análise

A aprendizagem da língua fora de um contexto social

Apesar de os entrevistados reconhecerem a importância das aulas de francês para o conhecimento linguístico, todos apontaram a especificidade dessa língua aprendida na sala de aula, que difere de outras variedades encontradas em diversos contextos. De fato, a língua usada nas aulas é uma língua desconectada de qualquer contexto social. Contudo, Bourdieu (1977, p. 18, tradução nossa¹⁹) salienta que “a linguagem é uma práxis, ela é feita para ser falada à propos”. A língua falada nas aulas não é uma língua *à propos*, dentro de um determinado contexto social, mas sim uma língua cortada do mundo social, pois o professor constantemente adapta sua fala à competência dos estudantes. Os estudantes entrevistados sentem nitidamente essa diferença, como explicou Farid²⁰:

17 No original: “chasse [...] à toutes les influences de l'interviewer sur l'interviewé.”.

18 No original: “la retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses.”.

19 No original: “le langage est une praxis, il est *fait pour être parlé à propos*”.

20 Os nomes dos entrevistados foram trocados.

1. The langue French, it will be more harder [...] in the class for cinema or another thing [...]. You don't understand so much word in French because the word in the class for the FLE is more easy, it's easy for us [...]. But when you learn another thing with French language, it will be more, more, hard.²¹

A língua praticada na aula de língua apresenta, portanto, características próprias, que explicam que os estudantes tenham dificuldade ao entrar em contato com outras situações de produção linguística. Essa observação vai ao encontro da fala de Bourdieu (1977), para quem “o domínio prático da gramática não é nada sem o domínio das condições de uso adequadas das possibilidades infinitas oferecidas pela gramática” (tradução nossa)²². Em outras palavras, para dominar uma língua, não é suficiente dominar as estruturais gramaticais, mas é preciso dominar também os contextos sociais de uso.

A principal dificuldade mencionada pelos estudantes é a diferença entre as aulas de FLE e as disciplinas. Podemos pensar em disciplinas como vários campos diferentes, entendidos de acordo com o conceito bourdieusiano de campo. Bourdieu (2003, p. 119) define campos como “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”. Segundo ele, cada campo é estruturado por posições sociais mantendo relações de força e cujo objetivo é a conservação de um capital específico e característico deste determinado campo. O capital de cada posição depende da posição mesma, e não do indivíduo que a ocupa. Ainda que Bourdieu não aborde esse ponto em específico, podemos considerar que uma linguagem específica faça parte do capital do campo em questão, na medida em que ele mesmo define a competência linguística como capital (1977).

Para um estudante universitário, estudar na universidade significa também adquirir o capital linguístico próprio de um determinado campo, por exemplo, a literatura, a sociologia, etc. Quase todos os estudantes entrevistados expressaram a sua dificuldade perante a linguagem específica dos campos escolhidos. Como exemplifica o caso de Ali, que observa que:

21 “A língua francesa é mais difícil [...] na aula de cinema ou outra coisa [...]. Você não entende muitas palavras em francês porque as palavras nas aulas de FLE [Francês Língua Estrangeira] são mais fáceis, são mais fáceis para nós [...]. Mas quando aprende outra coisa com a língua francesa, é muito, muito mais difícil.” (tradução nossa)

22 No original: “la maîtrise pratique de la grammaire n’est rien sans la maîtrise des conditions d’utilisation adéquates des possibilités infinies offertes par la grammaire”.

2. Parce que les cours, c'est compliqué, c'est pas clair comme la Langue Française Étranger, parce que le niveau des cours est différent que les cours dans le FLE. Parce que c'est des cours spécifiques pour les médias. Il y a beaucoup de mots spécifiques dans les médias, juste. Je pense, pour les Français, c'est compliqué aussi.²³

Vemos que a aprendizagem de língua pode assemelhar-se à aquisição de um capital cultural, tendo como objetivo o acesso a uma posição dentro de um determinado campo. Na entrevista que fizemos com Nora, foi elucidativo o fato de ela, ao discorrer sobre as táticas empregadas para aprender o francês, sempre ressaltar que tal ou tal estratégia ajudava a “ganhar” algo, quase como se fala de “ganhar dinheiro”, remetendo à metáfora econômica de “capital” cunhada por Bourdieu. Com efeito, aprender uma língua não apenas permite o conhecimento da língua por si só, e sim também o crescimento do capital cultural e, porventura, o acesso a uma melhor posição na sociedade. É o que assinala Norton Peirce (1995, p. 17, tradução nossa²⁴), que estudou a aquisição das línguas sob o prisma das teorias de Bourdieu:

Se alunos investem numa segunda língua, fazem-no com o entendimento que adquirirão uma gama estendida de recursos simbólicos e materiais, que, por sua vez, aumentarão o valor do seu capital cultural. Alunos esperam e contam com um retorno desse investimento – um retorno que lhes dará acesso a recursos até então inatingíveis.

Para além das aulas disciplinares, as situações de trocas linguísticas se multiplicam e constituem cada vez mais novos campos de uso da língua, cujas normas têm que ser aprendidas. Os estudantes, cientes dessas diferenças, mencionam a distância entre o francês das aulas de FLE, o francês das aulas disciplinares, mas também o francês “da rua”, o francês da mídia, etc. Por isso, as aulas de FLE por si só parecem insuficientes para adquirir uma competência linguística plena, pois é necessário se familiarizar com a língua no seu *habitat* natural.

Outrossim, as competências linguísticas adquiridas nas aulas não são sempre transferíveis para o mundo social. Vários estudantes declaram “esquecer” o que foi aprendido. Por exemplo, Mehdi afirma:

23 “[...] as aulas são difíceis, não é claro como o Francês Língua Estrangeira, porque o nível das aulas é diferente do das aulas de FLE. Porque são aulas específicas para mídias. Tem muitas palavras específicas para as mídias. Eu acho que também é difícil para os franceses.” (tradução nossa).

24 No original: “If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners will expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hitherto unattainable resources.”.

3. J'ai plusieurs problèmes, j'ai oublié les mots toujours. Je ne sais pas pourquoi.

Nora evoca a timidez:

4. C'est quand on parle, on est timide, on a oublié. C'est la tête bloquée.

A aluna relata a história de um amigo que quis comprar um plano de transporte público e que não conseguiu dizer "Preciso de uma pasta", uma frase simples aprendida nas aulas. Ela imputa essa dificuldade à timidez:

5. C'est choqué, j'ai dit : 'C'est dans les cours'. Il connaît tout, pourquoi il est timide... Franchement, on est tous comme ça. On parle pas.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 38), "[...] a causa da timidez reside na relação entre a situação ou a pessoa intimidante (que pode negar a injunção que ela provoca) e a pessoa intimidada, ou melhor, entre as condições sociais de produção de uma e de outra". De fato, temos aqui um caso de "dominação simbólica": nessa situação, os estudantes têm um capital linguístico menor do que os seus interlocutores. Como ressaltado por Norton (1995), as relações de poder desempenham um papel crucial nas relações sociais entre nativos e aprendizes da língua.

Portanto, podemos afirmar que as aulas de língua são úteis, mas insuficientes para acessar o papel de locutor legítimo, na medida em que é também necessário tomar conhecimento da estrutura social do ambiente. Concordamos com a posição de Norton (1995, p. 18, tradução nossa²⁵), que afirma: "[...] embora seja importante que os aprendizes de uma língua compreendam as regras de utilização da língua-alvo, é igualmente importante que explorem a quem estas regras servem". De fato, as relações de dominação que permeiam o tecido social podem constituir um fator de inibição e tornar caducos aprendizados, que acabam sendo esquecidos sob estresse.

A relação com os franceses: a língua como estigma

As aulas disciplinares foram quase sempre uma experiência negativa para os estudantes em termos de relações sociais. Frequentemente, os entrevistados identificam os estudantes "franceses" como um grupo social distinto, que faria oposição aos estudantes refugiados (os próprios entrevistados) e aos outros estudantes estrangeiros. Alguns concebem essa diferença no nível do domínio linguístico (são diferentes porque falam melhor), outros no nível da origem (são diferentes porque nasceram na França).

25 No original: "[...] although it is important for language learners to understand the rules of use of the target language, it is equally important for them to explore whose interest these rules serve."

A dificuldade de comunicar-se com os estudantes franceses não é somente abordada em termos de domínios linguísticos diferentes, mas também em termos de olhar. A maneira como os franceses olham para os refugiados quando estes falam francês é muito evocada. É, por exemplo, o caso de Karim, que admite preferir falar com os estrangeiros do que com os franceses:

6. Karim: [...] ils regardent comme ça, si c'est faux les phrases aussi, ils regardent comme ça.

N : Ils regardent comment?

K : Comme ça.

N : Comment comme ça?

K : Je sais pas (rires), mais toujours je parle avec les gens français, il est nerveux.

No início da sequência, ele não conseguia colocar esse olhar em palavras e falou “olham assim”, franzindo as sobrancelhas. O fato de falar “mal” francês provoca então a irritação do interlocutor, o que instaura uma tensão na relação, e pode ser comparado ao que Erving Goffman chama de “estigma”, evocado nesses termos:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1988, p. 12).

O estigma de um indivíduo é um atributo que vai de encontro às expectativas das outras pessoas a seu respeito, e, como indicado por Goffman, pode levar a uma desvalorização de um indivíduo em uma determinada comunidade. Cometer erros de francês constitui um estigma na comunidade acadêmica da França na medida em que se espera dos estudantes um bom domínio da língua. Este domínio é uma norma social, um suposto atributo dos estudantes na França, que foi bem identificada pelos estudantes refugiados. Por exemplo, Farid afirma que o seu nível de francês o marginaliza, porque o olhar dos outros o faz se sentir “estúpido”:

7. [...] I am feeling like, like you are the stupid one in the university, all speak [and] write good French and here you cannot write [...] good sentence, in all the sentence you have so much *fautes*. [...] sometime you are feeling so shy when you want some word, you cannot write this word in French, you are feeling 'Oh my god, I am so stupid!' (Rires).

Essa diferença entre o que é percebido e o que é esperado pode provocar tensões na interação, criando sentimentos de angústia e de mal-estar (Goffman). Esses sentimentos negativos são vivenciados por vários estudantes, por exemplo, Kamal, que relata o medo que gera a interação:

8. “N : Et tu parles des fois avec des Français ?

[...]

Kamal : Ah oui, on a un cours qui s'appelle « Diversité linguistique », on a parlé, ça va. Mais je fais attention toujours.

N : Tu fais attention à quoi ?

K : Pour prononcer, je vais dire, par exemple, « Comment s'est passé l'examen ? » ou « Comment va être l'examen la semaine prochaine ? », je lui dis juste « Comment il va être ? », et il comprend « l'examen » tout de suite, ça va. Quand il parle, je comprends qu'est-ce qu'il m'a dit, mais la réponse... mais si il m'a demandé pour la réponse, je lui réponds pour deux ou trois mots maximum. Et après j'arrête.

N : Bah pourquoi ?

K : J'ai peur.

N : T'as peur ? T'as peur de quoi ?

K : De prononcer mal.

Vemos com esse exemplo que o nível de língua leva os estudantes a se sentirem estigmatizados, o que impele alguns ao silenciamento.

Considerações finais

Graças a essa pesquisa, pudemos observar que, se as aulas de FLE ajudam os estudantes refugiados a adquirir alguns elementos linguísticos, elas são insuficientes para uma socialização plena dos estudantes na universidade. Pode-se afirmar que a aprendizagem de uma língua sequer leva a uma “integração” em uma sociedade, porque vários fatores interferem nesse processo. Vimos primeiro que as aulas de FLE, por acontecerem em lugares fechados, não permitem a aquisição de uma língua socialmente situada, e, portanto, só podem ajudar parcialmente os estudantes na sua inserção universitária. Apresentamos também a estigmatização sofrida pelos estudantes que não falam um francês “nativo”, que contribui para o seu isolamento social e vai de encontro à ideia de integração.

Nesse ponto, vale ressaltar que todos os entrevistados provêm de países cujas culturas são pouco valorizadas na França (países de língua árabe e/ou de religião muçulmana), ou até encontram franca oposição em um contexto em que questões

identitárias cristalizam o debate público. Com a exceção de Nora, que afirma que sofreu racismo de estudantes franceses, a questão do preconceito e da xenofobia foi pouco mencionada pelos estudantes. Contudo, podemos supor que essa ausência se deve menos à inexistência desses fenômenos do que à forma das perguntas feitas – cujo foco era entender fenômenos relacionados à língua – ou até mesmo à nossa própria nacionalidade francesa e posição de docência. Por isso, afirmamos que essa primeira pesquisa mereceria um aprofundamento, a fim de ver como o fato de sofrer preconceito pode impactar a aprendizagem da língua.

De fato, podemos avançar a hipótese que os estudantes refugiados sofrem discriminações que vão além da própria questão linguística, e que concernem a questões de cor de pele, de religião ou de orientação sexual. Por isso, questionamos a pertinência de políticas linguísticas cujo foco é sempre levar os imigrantes a integrar-se na sociedade francesa. Como é possível a integração se a sociedade receptora não quer integrá-los? Para “integrar-se”, é preciso encontrar uma porta aberta. Sem esse pré-requisito, aulas de língua são de pouca ajuda. Acreditamos que esse tipo de dispositivo teria mais impacto se ele envolvesse toda a comunidade universitária: não apenas os imigrantes que aprendem a língua, mas também os estudantes franceses que poderiam ser mais sensibilizados ao acolhimento do Outro.

REFERÊNCIAS

ADAMI, H. La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, v. 2, n. 29, p. 9-44, 2012.

ARCHIBALD, J.; CHISS, J.-L. *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris: L'Harmattan, 2007.

BEACCO, J.-C. Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes. *In: Séminaire international sur l'intégration linguistique des migrants adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 26-27 junho 2008. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1de>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade. Tratado de sociologia de conhecimento*. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. Tradução Sergio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, n. 34, v. 1, p. 17-34, 1977.

CALINON, A.-S. L'« intégration linguistique » en question. *Langage et Société*, n. 144, p. 27-40, 2013.

EXTRAMIANA, C. ; VAN AVERMAET, P. Apprendre la langue du pays d'accueil. *Hommes et migrations*, n. 1288, v. 6, 2010.

FERREOL, G. *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Armand Collin, 1995.

GOFFMAN, E. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GRANGE, J. Que veut dire intégration ? Histoire d'une notion. In: FERRY, V. ; GALLORO, P.-D. ; NOIRIEL, G. (org.). *20 ans de discours sur l'intégration*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 41-47.

HAMBYE, P. ; ROMAINVILLE, A.-S. Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger. *Français et Société*, n. 26-27, 2014.

KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Collin, 2011.

KHELLIL, M. *Sociologie de l'intégration*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

LUCCHINI, S. De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? In: CONTI, V. ; DE PIETRO, J.-F. ; MATTHEY, M. (org.). *Langue et cohésion sociale : enjeux politiques et réponses de terrain*. Neuchâtel: Délégation à la langue française, 2010. p. 87-110.

MANGIANTE, J.-M. (org.). *L'intégration linguistique des migrants. État des lieux et perspectives*. Arras: Artois Presses Université, 2011.

NORTON PEIRCE, B.. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, n. 29, v. 1, p. 9-31, 1995.

SAYAD, A. Qu'est-ce que l'intégration? *Hommes et migrations*, n. 1182, p. 8-14, 1994.



SCHNAPPER, D. *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris: Gallimard, 2007.

VADOT, M. De quoi *intégration* est-il le nom ? L'importation d'une querelle de mots dans le champ de la formation linguistique des migrants. *Argumentation et analyse de discours*, n. 17, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aad/2228>. Acesso em: 14 nov. 2020.

WARRINER, D. Language Learning and the Politics of Belonging: Sudanese Women Refugees becoming and being 'American'. *Anthropology and Education Quarterly*, n. 38, p. 343-359, 2007.