



A Construção do Estigma em Migrantes Lusófonos no século XXI

Nilce da Silva

Universidade de São Paulo.

nilce@usp.br

“O horror à mistura reflete a obsessão de separar”

Z. Bauman

Introdução

Este trabalho reúne um conjunto de reflexões nascidas nos encontros formais e menos formais, reais e ou virtuais, dos componentes do grupo de pesquisa, extensão e ensino “Acolhendo Alunos em Situação de Exclusão Escolar e Social” coordenado pela Professora Doutora Nilce da Silva na Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo que reúne profissionais, alunos de graduação e de pós-graduação de diferentes áreas do saber e de diferentes unidades da mesma instituição de ensino superior.

Dois temas reincidem e inquietam sobremaneira os componentes do referido grupo: 1- O “estigma” atribuído aos alunos lusófonos com pouca escolaridade no Brasil e aos lusófonos, independentemente da escolaridade, na Europa. 2- As “diferentes estratégias” utilizadas por estes atores com a finalidade da sobrevivência nas sociedades de acolhimento letradas em que se inserem.

Sendo assim, optou-se pelo estudo de clássicos da Sociologia -*O Estigma, Prisões, Manicômios e Conventos* e ainda, *A representação social do eu*, Obras de E. Goffman. Por meio destas obras, foi possível sistematizar as considerações do referido grupo que serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

A produção de bens simbólicos e da crença que estes engendram, de acordo com P. Bourdieu, assim como, aspectos da *modernidade líquida*, apresentados por Z. Bauman, mostraram-se necessários e suficientes para a discussão sobre o processo de formação do estigma de falantes lusófonos em situação de (i)migração, assim como, para a compreensão da necessidade da elaboração de máscaras de sobrevivência na “selva” letrada da sociedade de acolhimento, seja da Comunidade Européia ou da cidade de São Paulo.

Provavelmente, os sujeitos desta pesquisa não se livrarão do peso do seu estigma enquanto existirem pessoas na mesma situação. O sujeito que tentar escapar sozinho desta situação perceber-se-á preso em uma situação ambivalente, pois caso abra mão de suas origens, de seu círculo social mais íntimo, serão acusados de negligenciar o seu dever, a sua herança cultural. Por outro lado, se ele pretender elevar o *status* de outras pessoas da sua intimidade que se encontrarem em situação de pouca ou nenhuma escolarização, continuará a pertencer à esta categoria de pessoas. Em suma, nas duas opções, o lusófono em questão não será aceito pelo grupo dos não estigmatizados e ainda correrá o risco de se tornar um estranho em seu grupo social de origem. A situação de perdedor é permanente.

Em síntese, os sujeitos aos quais nos referimos neste trabalho são portadores de um estigma conveniente para os demais membros da sociedade letrada paulistana ou da comunidade européia na medida em que este se constitui como arma conveniente na defesa contra a inoportuna ambigüidade do estranho. Ou seja, a essência do estigma é enfatizar a diferença que está em princípio irremediavelmente reparada, o que justifica, portanto, uma permanente exclusão.

“Estigma”: lusófonos na Comunidade Européia e nordestinos em São Paulo

Nos tempos antigos, os gregos criaram o termo “estigma” que significava o conjunto de sinais corporais que se constituíam como indicativos de algo extraordinário sobre o *status* moral de quem os apresentava. Estas marcas corporais eram feitas com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, ou criminoso, ou traidor. Por esta razão oculta, porém, explicitada, a pessoa devia ser evitada pois tratava-se de um ser poluído.

Com o tempo, o termo estigma passou a indicar “depreciação” por parte daquele que o possui em detrimento da supervalorização dos demais.

Neste sentido, a pesquisa de doutorado que realizamos em Gotemburgo em 1998 e na cidade de Paris nos anos de 1999 e 2000, mostrou-nos que o “acento de base¹” independentemente do fenótipo do falante lusófono (caboverdiano, português, brasileiros....) era o suficiente, quando reconhecido, para que o mesmo fosse discriminado pelos nativos destas referidas citadas.

Acrescentamos que os lusófonos, sujeitos desta pesquisa, evitavam falar, sobretudo em Paris, na língua portuguesa, situação que, como sabemos, não ocorre com outros grupos de falantes de línguas consideradas “mais nobres” pelos demais europeus em questão. Destacam-se, conforme depoimentos obtidos, as seguintes línguas: francês, inglês, alemão.

¹ Neste caso, “acento de base” poderia ser chamado também de “sotaque”.

As falas de dois professores-coordenadores franceses de convênios de intercâmbio com o Brasil possui explicitam esta situação:

Professor 1: “*Não quero aprender a falar português...para quê?* (professor coordenador há 8 anos de convênio feito entre universidade francesa e brasileira – ano 1999).

Professor 2: “*Aprender o português faz uma pessoa diminuir em seu status pessoal....como se estivesse diminuindo*” (professor coordenador há dois de convênios universidades brasileiras com universidades francesas).

Finalmente, no que diz respeito ainda aos falantes lusófonos desta pesquisa, destacam-se os seguintes elementos:

Os lusófonos:

- “-*Eram ridicularizados pela produção oral.*
- *Ganhavam presentes de segunda mão, pois muitos trabalhavam como domésticas ou diaristas.*
- *Tinham vergonha de falar em público....*
- *Tinham dificuldades para ajudar os filhos na escola.....*
- *Possuíam dificuldades em garantir espaço pessoal no cotidiano.....*

Ou seja, os brasileiros em Paris eram tão discriminados como os nordestinos o são em São Paulo. Mais do que isso, qualquer imigrantes na França é vítima de xenofobia, mesmo quando nascidos no país....há um defeito de raiz.” (Silva, 2001, p. 159).

Neste mesmo sentido, encontramos na obra *Langues, Xénophobie, Xénophilie dans une Europe Multiculturelle* (2001), reflexões muito interessantes sobre a temática da hierarquia entre as diferentes línguas, assim como, entre os diferentes valores simbólicos atribuídos socialmente às variedades da mesma língua.

De acordo com Loureiro e Sarmiento, autores do artigo *Un pied de chaque cote: lês parcours scolaires dès enfants avec une expérience migratoir*” os países mais pobres da Comunidade Européia sentem-se atraídos pelos países considerados “centrais” e, assim, o estudo sobre o impacto deste movimento social sobre as crianças demonstra

que rapidamente sentimentos de xenofilia e xenofobia fazem parte da constituição da identidade destes jovens.

Neste sentido, sobretudo para as crianças ou (i)migrantes, de um modo geral, o “fazer parte”, ao mesmo tempo, de duas culturas distintas leva estas pessoas à uma reflexão mais aprofundada do “eu” e do “outro” em relação e de possuir condições de relativizar as diferenças entre as características das diferentes culturas. Sendo que, neste processo, a língua portuguesa (materna) é aprendida, vivida, experimentada na sua oralidade e a língua do país de recepção é sobremaneira escrita.

Nesta mesma obra, os textos referentes às novas mobilidades europeias, mais especialmente aquele intitulado *La transformation d'une langue-culture d'émigration en langue-culture d'accueil: lê grec et lês Grecs, entre xénolatrie et xénélasie* de Georges Androulakis, traz importantes reflexões acerca da migração de europeus dentro da própria Comunidade Europeia, as quais, do nosso ponto de vista, podemos nos referir quando pensamos nos portugueses que encontram-se nesta situação no âmbito desta pesquisa.

Neste preciso momento histórico, defendemos que pesquisadores, professores e demais interessados na temática aqui em questão devem levar em consideração em seus trabalhos os seguintes aspectos:

- 1- Fazer atenção aos discursos apresentados nos mais diferentes meios de comunicação (jornal, rádio, internet...) no que diz respeito aos seus aspectos xenófobos. Atenção especial deve ser dirigida à opinião dos diferentes especialistas sobre a temática dos imigrantes; às enquetes de opinião pública; ao discurso dos homens da vida política; aos dados estatísticos, sobretudo aos referentes à criminalidade; atenção especial também às fotografias; e por fim, observar sistematicamente, à diferença entre a imprensa livre e a imprensa séria;
- 2- Investigar os ritos de integração bilíngües que ocorrem entre os falantes lusófonos e os falantes, originários, do país de acolhimento.

- 3- Abordar as questões referentes à este novo bilingüismo – próprio do século XXI - sobretudo no que diz respeito às conseqüências no sistema educacional dos diferentes países de recepção.
- 4- Não desprezar as questões de natureza prática em seus estudos, trabalhos assistenciais, entre outros; e neste nível, observar questões de violência simbólica que ocorrem entre os diferentes falantes em diferentes lugares, públicos ou privados.

Guardadas as devidas proporções, o processo de estigmatização descrito acima, ocorre também com falantes lusófonos brasileiros originários de regiões economicamente menos desenvolvidas do Brasil que migram para a cidade de São Paulo, mais especificamente do nordeste, de acordo com as informações obtidas ao longo da pesquisa² que realizamos, por meio de observações sistemáticas em escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que atendem alunos maiores de 14 anos sem a escolarização elementar-, tratamos de fazer uma lista das marcas corporais “feitas” em alunos de EJA ao longo do processo social, aliadas aos bens simbólicos que portam consigo. Ressaltamos que esta construção é “ideal”, no sentido weberiano da palavra e que foi feita com o maior distanciamento, e, portanto, estranhamento possível. Obtivemos: Cabelos sem corte definido; pele morena, muitas vezes, manchada; cabelo crespo; sapatos, sandálias ou chinelos de plástico, pano ou similares, tênis ou sapatos em má conservação; cabelos femininos tingidos ou em vias de tingimento, danificados; bijouterias ou a não existência de ornamento com metais ou pedras preciosas; detalhes na aparência física dos mais jovens que indicam o

² Referimo-nos à pesquisa que realizamos em nível de doutoramento (1998-2001), de pós-doutoramento (2002) e no âmbito do Projeto Acolhendo Alunos em Situação de Exclusão Social e Escolar (desde outubro de 2002).

desejo de seguir a moda expressa na *mass midia* (piercing, normalmente no umbigo; roupas ousadas); pintura inexistente nas unhas masculinas; roupas de algodão, tergal, poliéster ou similares; roupas bastante usadas e, às vezes, lavadas com pouco rigor; falta de dentes, dentes em má conservação, próteses dentárias em desalinho; óculos inadequados ou a falta de óculos mesmo quando a pessoa necessita deles; pasta de plástico, sacola ou saco plástico para transporte do material escolar; estojo de pano; cadernos “universitários”; pele marcada pelo tempo; mãos ásperas e com pouca coordenação motora fina; unhas com resíduos de produtos manuseados no trabalho; odor a suor ou a cosméticos de baixo preço no mercado; cadernos com folhas, capas...com sinais de gordura; sacos plásticos com banana, sanduíche; rachaduras nos pés; falta de livros no conjunto do material escolar que portam ou, ainda que raramente, existência de livros de auto-ajuda ou a Bíblia junto com o material escolar. Há que se ressalta a oralidade destes sujeitos, componente extremamente importante do estigma: sotaque que revela procedência de regiões pobre do país; gírias (relacionadas também à relação com policiais); vocabulário pobre; pouca ou nenhuma observância das normas cultas da sintaxe e da morfologia da Língua Portuguesa, pronúncia de palavras fora da norma padrão, exemplo: *crasse, bicicreta, galfo, pitibur, cuié, muié, óme, malmita, fio, profesô* etc.

Marcos Bagno (1999) alerta-nos para a existência do preconceito lingüístico em nosso país, e nós acrescentamos: nas salas de aula de ensino supletivo também. Há diversos “fenômenos” lingüísticos que ajudam a entender o preconceito. A saber:

1- O fenômeno lingüístico conhecido na literatura especializada como ROTACISMO, presente na fala de muitos de nossos sujeitos ao pronunciarem *probrema, bicicreta...* acontece também na história da língua. Observemos o quadro abaixo :

Português padrão	etimologia	origem
Branco	blank	germânico
Brando	blandu	latim
Cravo	clavu	latim
Fraco	flaccu	latim

Obrigar	obligare	latim
Prega	plica	latim

O exemplo clássico da nossa língua foi Luís de Camões que escrevia em seus belos textos: *ingrês, pubricar, pranta, frauta, frecha*, já que ele era representante da província romana da Lusitânia.

Para muitos alunos que têm variedades não-padrão em cujo sistema fonético não existe encontro consonantal com *L...* o professor precisa ter consciência de que está trabalhando um aspecto estrangeiro da língua para estes alunos.

2- Quando o paulistano fala *titia* a letra *t* é pronunciada como *ts* (como em tcheco). Neste caso, observamos a ocorrência do fenômeno conhecido como PALATALIZAÇÃO. Neste caso, depois do fonema *I*, tudo é visto como normal. Porém, se o nordestino fala *oytsu, oitcho*, é motivo de riso e escárnio.

3- Gostaríamos de chamar atenção também para o fenômeno da MONOTONGAÇÃO: *caixa* sendo pronunciada sem o *i* central (*caxa*), ou *peixe*, como (*pêxe*), presente na fala dos nossos sujeitos.

4- Vale a pena ressaltar que a produção fonética do *R* e *RR* é uma das marcas de preconceito lingüístico e que este fonema aponta, entre outras pertinências, a origem geográfica e social do falante.

5- Usar *taio* no lugar de *talho*, transformando o *lh* em *i*, por influência do elemento africano.

6- Diz-se *correno, andano, caíno...* ao invés de *correndo, andando, caindo*, por conta do elemento negro também.

7- Falar os infinitivos dos verbos sem o *r* final: *casá, vendê, menti*.

8- Falar apenas o *é* ao invés do *el* tônico das palavras: *papé, ané, coroné, muié* ao invés de *mulher*.

9- Outro aspecto do rotacismo, troca do *l* pelo *r*: *arto, iguar, tarco...*

10- Outra modalidade do lambdacismo: troca do *r* por *l*: *calvão, celveja, galfo...* Como se deu na história da língua: o provençal *paper* virou nosso *papel, frol*, do português provençal, virou *flor*.

Finalmente, recordamos que o gerúndio torna-se *ano* para muitos brasileiros: *Andando*, torna-se *andano*.

Do nosso ponto de vista, estes “sinais”, em conjunto, formam o espectro do estigma que acompanha estas pessoas em sua vida social e escolar. E forçosamente, tal estigma reitera a exclusão social e escolar dos alunos de EJA.

Diferentemente de muitos dos sinais feitos em rituais com o objetivo de estigmatizar um ladrão, por exemplo, ao cortar-lhe uma das mãos, os sinais que aqui levantamos são tecidos ao longo da vida em sociedade destes sujeitos.

Tal carreira moral de estigmatizado inicia-se praticamente no momento da sua concepção destes sujeitos, tendo em vista que, já neste momento, o meio ambiente faz-se presente. Assim, uma criança negra, pobre, de pais excluídos socialmente (com carência alimentar, com falta de assistência média etc) terão maior probabilidade de receberem o estigma aqui em discussão.

Desta forma, os alunos de EJA, de um modo geral, com o estigma em particular apresentado, tendem a ter experiências semelhantes de aprendizagem relativa à sua condição.

Além disto, todos eles, de uma maneira ou de outra, devem ajustar as suas idiossincrasias à esta carreira moral que lhes é imposta.

Segundo Goffman, a carreira moral compõe-se de diferentes fases: A - A pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa possuir um estigma particular. B - A pessoa aprende que tem um estigma particular. C - Ela aprende que possui um estigma particular e conhece detalhadamente as conseqüências de possuí-lo.

Entendemos que para os alunos de EJA, estas fases não ocorrem com a mesma velocidade para cada um deles. O desenvolver das mesmas depende substancialmente do contato direto com a sociedade letrada; momento este da migração, em boa parte dos casos, e, mais especificamente, da entrada na escola.

Sendo assim, a entrada na escola abre possibilidades para a saída do encapsulamento de proteção em que um indivíduo se encontra protegido pela família, e a fase C descrita acima é imposta brutalmente.

Estes alunos percebem-se, então, como desacreditáveis ou desacreditados totalmente. Por sua vez, a sociedade letrada possui todos os mecanismos latentes para rapidamente executar o ritual de passagem do desacreditável para o desacreditado. Esta forma de genocídio é um exercício de engenharia social racional de produção por meio artificiais de desqualificação das pessoas, servindo-se da racionalidade científica da academia, responsável pela produção e pela manutenção da crença da superioridade dos valores sociais do universo letrado.

Desta maneira, a aprendizagem das primeiras letras tem um entorno de grande pressão social que definirá o status do sujeitos em questão e aliado ao esforço necessário ao aprendizado da língua escrita, o aluno de EJA questiona-se sobre como ele se apresentará em sociedade. Dito de outro modo, estas pessoas perguntam-se: Exibo socialmente que não domino a leitura e a escrita? Revelo esta situação para os demais? Escondo-a? Minto sobre o fato? Para quem? Como?

Uma das maneiras encontradas pelos alunos de EJA para responder à esta questão é a utilização de máscaras sociais letradas em determinados ambientes, inclusive a escola. Sobre esta dissimulação, discorreremos em seguida.

Máscaras da lusofonia para a sobrevivência na sociedade letrada: São Paulo, Paris e Gotemburgo.

As máscaras sugerem representações sociais. No caso das sociedades letradas em questão, dentre outras possibilidades, apresentamos três categorizações possíveis:

1- A máscara de leitor; 2- A máscara do escritor; 3- A máscara da desistência da lusofonia.

Os sujeitos dessas investigações, muitas vezes, utilizavam estas construções para a sobrevivência na selva das letras. Fazemos abaixo uma descrição das mesmas:

1- Máscara de leitor: Sujeito com óculos, portando livros, revistas e especialmente jornais.

Exemplo: O aluno de EJA, ao um ônibus, abre o jornal, coloca seus óculos, abre um jornal, dirige seu olhar para as páginas do mesmo e faz movimentos com os olhos da esquerda para a direita no material escrito.

2- Máscara de escritor: Sujeitos com óculos, portador de canetas, especialmente na bolsa da camisa ou em lugar de fácil acesso, com estojo.

Exemplo: Aluna de EJA, com caneta na mão, óculos, encena preenchimento de palavras cruzadas em livro de passa-tempo.

3- Máscara da desistência da lusofonia: Brasileiras vivendo em Paris que procuram se assemelhar ao modo de vestir, de se maquilar, de se pentear... das mulheres francesas – nascidas na França. Ou ainda, procuram aperfeiçoar ao máximo a sua pronúncia em francês para que possam passar como “francofonas”, sobretudo, em locais públicos da referida cidade.

Os sujeitos desta pesquisa que representavam com o auxílio destas máscaras pretendiam diminuir a angústia que a sua situação pessoal lhe causava em sociedade. Ou, dito de outro modo, esforçavam-se para corrigir uma situação na crença de que ao utilizarem estes símbolos de prestígio na sociedade letrada, ou ainda desidentificadores de pouca ou nenhuma escolarização, encobertariam o seu estigma nesta sociedade.

Estas máscaras têm sido usadas, com melhor ou pior performance, na tentativa da pessoa que se encontra em situação de estigmatizado saber que aquilo que ele fala pode se tornar capital simbólico, legitimamente reconhecido por nossa sociedade.

Considerações Finais

Os dados coletados ao longo do nosso percurso acadêmico indicam que há uma estreita relação entre estigma / máscaras e resultado no aprendizado da língua escrita.

Observamos duas situações:

- 1- Alunos, apesar de não terem domínio satisfatório da leitura e da escrita de Língua Portuguesa, têm alto e bom nível de desempenho utilizando-se das máscaras de leitor e escritor.
- 2- Alunos que não têm boa representação das máscaras de leitor e escritor e que não dominam suficientemente bem a leitura e escrita da nossa Língua.

Estes dois grupos de alunos têm diferentes relações com a Língua materna escrita e, por isso, aprendizagens diversificadas.

Os alunos do primeiro grupo apresentam enorme resistência para o aprendizado da leitura e escrita. São alunos conhecidos como: aqueles que não sabem nada.

Com relação aos alunos do segundo grupo, existem aqueles que não resistem à aprendizagem e ainda aqueles que resistem.

Estes últimos, de acordo com as observações em campo que realizamos, desenvolvem um novo código de comunicação escrita, utilizado, sobretudo, com seus familiares. São alunos que têm oralidade bastante desenvolvida e muitos chegam a formular que não precisam aprender pois se viram muito bem. Neste ponto, lembramo-nos de Dona Natália. Depois de muitos encontros conosco como pesquisadoras, elas nos confiaram o código escrito com o qual se comunicava em sua casa com seus próximos. Nas caixas de remédio, por exemplo, ela fazia marcações – círculos, cruces... – que indicavam a forma e o horário em que o remédio deveria ser tomado. Ela também deixava bilhetes na porta da geladeira para expressar por escrito onde ela estava. Assim, por exemplo, duas cruces, significam que ela na igreja. O único objetivo, segundo depoimento de dona Natália, que a fazia freqüentar a escola, era um dia, poder ler a Bíblia, livro que ela levava sempre nas aulas.

Conforme assinalamos no início deste trabalho, jovens e adultos em situação de pouca escolarização não se livrarão do peso do seu estigma enquanto existirem pessoas na mesma situação, assim como os migrantes lusófonos na Comunidade Européia, o sujeito que tenta escapar sozinho desta situação percebe-se enredado em uma situação ambivalente: Caso abra mão de suas origens, de seu círculo social mais íntimo, são acusados de negligenciar o seu dever, a sua herança cultural. Por outro

lado, se ele pretende elevar o status de outras pessoas da sua intimidade que se encontram em situação de pouca ou nenhuma escolarização, continuará a pertencer à esta categoria de pessoas. Em suma, nas duas opções não será aceito pelo grupo dos não estigmatizados e poderá se tornar um estranho em seu grupo social de origem. A situação de perdedor é permanente.

“Manter o estranho a uma distância mental, “encerrando-o” numa concha de exotismo, não é, contudo, suficiente para neutralizar sua inerente e perigosa incongruência. Afinal ele continua por perto. Um momento de desatenção e o intercâmbio pode transbordar os limites permitidos. Assim, os estranhos continuam sendo os ‘pegajosos’ permanentes, sempre ameaçando eliminar as fronteiras vitais à identidade nacional. O perigo deve ser assinalado, os nativos devem ser advertidos e mantidos em alerta para não sucumbirem à tentação de comprometer os caminhos separados que fazem deles o que são. Isso pode ser conseguido desacreditando-se o estranho, representando suas características exteriores, visíveis e fáceis de identificar.... como sinais de qualidades ocultas e por essa razão ainda mais abomináveis e perigosas.” (Bauman, 1999, p. 76 e 77).

Em suma, os alunos de Educação de Jovens e Adultos do âmbito desta pesquisa e os lusófonos instalados em Paris e Gotemburgo são portadores de um estigma conveniente para os demais membros da sociedade letrada paulistana e européia na medida em que este se constitui como arma conveniente na defesa contra a inoportuna ambigüidade do estranho. Ou seja, a essência do estigma é enfatizar a diferença que está em princípio irremediavelmente reparada, o que justifica, portanto, uma permanente exclusão.

Nas palavras de H. Freeman e G. Kasenbaum, citados por Goffman:

“A existência de um sistema de valores freqüentes entre estas pessoas é evidenciado pelo caráter comunitário do comportamento dos analfabetos entre si. Eles não só passam de indivíduos inexpressivos e confusos, como freqüentemente aparecem na sociedade mais ampla, a pessoas expressivas e inteligentes dentro de seu próprio grupo mas, além disso, expressam-se em termos institucionais. Tem, entre si, um

universo de respostas. Formam e reconhecem símbolos de prestígio e desonra; avaliam situações relevantes em termos de suas próprias normas e seu próprio idioma e, em suas relações mútuas, deixam cair a máscara de ajuste acomodativo.” (“The Illiterate in América”, *Social Forces*, XXXIV (1956), p. 274. p. 29.)

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

_____ *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *A Produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro, Editoria Guanabara, 1988.

SILVA, Nilce da. *Falar, Ler, Escrever: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situação de pouca escolarização*. FEUSP, 2001.

ZARATE, G. (dir.) *Langues, Xénophobie, Xénophilie dans une Europe Multiculturelle*. Centre de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation . 2001.