

## "PROFESSORA DE BRASIL" NA FRANÇA ( POT-POURRI )

---

MARIA LUIZA DE CARVALHO ARMANDO\* (UNIJUI)

---

### **Preâmbulo ao sabor dos ventos - ou - A propósito de ensino.**

Mais depressa se vê o argueiro no olho do próximo do que a trave no seu próprio, diz a sabedoria popular, repetindo - se não me engano - o Evangelho.

Algo semelhante me acontece pensar ao ouvir criticar o ensino francês, ou desvalorizar as teses feitas na França por brasileiros (pouco habituados, é verdade, os brasileiros, ao sistema de liberdade na aprendizagem que lá é regra - pelo menos, no Ensino Superior - e que supõe ser o aluno capaz de assumir-se). Devo lembrar, no entanto, que também eu, quando lá, fazia-lhe críticas, restritas embora. Críticas que hoje empalidecem, tornam-se lívidas, ante a calamitosa situação acabrunhadora em que se encontra o nosso ensino.

Sem dúvida terá certa razão Walter B. Pitkin, em sua **Breve introdução à História da estupidez humana** - não tão breve quanto diz o título - ao referir-se ao ensino na França no quadro do que seria a "estupidez" francesa específica.<sup>1</sup> E nem poderia

---

\*Ex-professora nas Universidades de Saint-Etienne e Toulouse II (Le-Mirail), França.

deixar de localizar o ensino em um quadro cultural e sistêmico mais vasto, pois que aquele é sempre, no caso de sociedades coerentes, coerente com a estrutura mais vasta que o engloba. Porém, que autoridade teremos nós, ou mesmo esse surpreendente Mr. Pitkin - cujo mérito é ser original em sua pretensão ousada -<sup>2</sup> para falar mal do ensino francês? Somente após identificarmos a trave em nosso próprio olho.

Dez anos, e mais, de "reforma", obra de um "regime de exceção" que, apossando-se de propostas pedagógicas revolucionárias (antes, mal encontravam guarida em alguns educadores marginais), desvinculou-as de suas origens e contexto e (paradoxo!) adotou-as... **Pari passu**, livre trânsito a "taras" sociais, acrescido o congênito de características adquiridas e germinadas no caldo que atavismos e "regime" engrossaram... Do que fazer levantarem-se de indignação dos tûmulos ou leitos onde jazem, porventura, os dignos pioneiros da Escola Nova. Que, depois de tantos anos de indiferença, desdém ou oposição, tiveram a infelicidade de ver, ainda por cima, as premissas que orientavam seu pensamento pedagógico achincalhadas. Não já pela indiferença, a oposição ou o desdém, mas, agora, pela "aplicação" que dita "reforma" delas pretendeu fazer. E fez, transformando o que deveria ser renovação pedagógica em uma vergonhosa e incompetente demagogia, cimento e justificação do pacto de mediocridade - professor/aluno/escola/sociedade - que hoje, infelizmente, predomina.

Critiquemos, então, o ensino francês. Mas não, já, quem, retornando ao Brasil dez anos, precisamente, após o início da "reforma", pôde bem avaliar seus frutos. Também na França sofreu-se os efeitos da chamada "democratização" do ensino (selo-á, de fato?), bem mais antiga lá do que aqui, e de medidas desencadeadas pelos movimentos do Maio tão discutido, que talvez não tenham sido, por sinal, o que tais movimentos pretendiam.<sup>3</sup> Que diferença, ainda assim, principalmente se pensarmos nos graus de ensino anteriores ao Superior, e nas oportunidades culturais extra-escolares e extra-universitárias.

Na França, em tempos idos, houve quem suspirasse pelo aluno brasileiro, pela relação pedagógica brasileira, por...

Dez anos, exatamente, alinhavaram outro aluno, outro professor, outro... - e tudo isso, produto social e, não, apenas escolar. Que lástima. Enfim - como diria o sábio catalão de García Márquez em outros termos -, não se pode nunca evitar alguma espécie de nostalgia.<sup>4</sup>

E, pois, o ensino é um dos temas abordados aqui de forma algo polêmica.

### **O Brasil tem civilização**

Tratar do assunto proposto no título deste supõe lidar com vários níveis e campos e aventurar-se a reduzir - sem mutilá-la, se possível - uma certa complexidade. Tentemo-lo, na aparente desordem que o gênero "depoimento" nos faculta. Com efeito, estas considerações não pretendem ir além do estrito depoimento, de uma experiência predominantemente individual - acrescida, é certo, de elementos informativos a que talvez não falte objetividade. Note-se, também, que a opção pelo tempo verbal do passado significa restringir o dito a uma época dada, não sendo possível afirmar que o que era ainda é - mesmo se a França não está sujeita ao malfadado "dinamismo" que nos arrasta. (E nos leva, por exemplo, a desfazer hoje, alegremente, o que apenas ontem havíamos feito, antes mesmo de o haver realmente experienciado.)<sup>5</sup>

Um possível início é começar pelo professor que, de repente ou não, vê-se "enseignant" brasileiro na França, para atuar na área que, em princípio, é a sua, e para a qual estará mais, ou menos, preparado.<sup>6</sup> É possível que a surpresa o colha, ao constatar a existência, entre o serviço que lhe é geralmente confiado, de disciplina intitulada "Civilização do Brasil". Talvez ele ignore que temos uma civilização, mais acostumados que estamos - e não sem alguma razão - a nos julgarmos incivilizados (ademais de incívís)...

Recebida essa homenagem que nos presta a França<sup>7</sup>, somos levados a refletir, a estudar... e, como Oswald de Andrade, acabamos por descobrir o Brasil em Paris. Ou na Província. Que se me permita aqui uma digressão para abordar outra idéia fal-

sa, mas muito difundida: a de que o "exilado" - de qualquer espécie - muito tempo ausente de seu país fica dele necessariamente afastado, e acaba por se lhe tornar inteiramente estranho. Isso pode ser verdade sob certo aspecto - ainda assim, res- trito a alguns -, mas é inteiramente falso sob certo outro. Pois o que se pode dar nessas circunstâncias é - sem nenhuma inten- ção irônica - uma verdadeira "descoberta do Brasil". Parado- xal, porém verdadeiro. Tanto mais, que a perspectiva da dis- tância favorece a integração de elementos dispersos, a consci- entização de dados inconscientes e, enfim, a clareza da visão. E para quem tem de haver-se com a referida disciplina (crian- do-a), essa, sem dúvida, muito ajuda nisso. A não ser que se a ministre - como pode acontecer - como se o aluno, embora uni- versitário, se encontrasse no nível do Jardim de Infância.

A inclusão dessa disciplina nos currículos universitários franceses - isto é, nos das Universidades que ensinam portu- guês - denota uma concepção a meu ver pertinente: a de que o conhecimento da língua é indissociável do da cultura que a en- globa, e que ela expressa. Não entrarei aqui na discussão de conceitos, evitando, portanto, a da diferença entre "cultura" e "civilização". Pode-se dizer, no entanto, que, admitindo-se a diferença entre um e outro conceito, a disciplina abrange elementos de ambos. Ou que, tomando-se o primeiro desses ter- mos no sentido antropológico em que aqui o tomo, é a associa- ção do estudo da cultura ao estudo da língua o que subjaz à concepção mencionada.

A disciplina de Civilização do Brasil, segundo sei, exis- tia mesmo nas Universidades onde o português não era "autôno- mo". Para compreender devidamente o que isso significa, é pre- ciso lembrar que as Universidades francesas, após os eventos de Maio de 68, reorganizaram-se administrativamente, fracionan- do-se às vezes, como aconteceu com a Sorbonne.<sup>8</sup> (Tal levou um articulista de *Le Monde* a escrever - se não me engano, em 1970 - que se tratava de "Universidades de papel", por ser essa uma reforma de tipo prioritariamente administrativo, artificial. Apesar de "chauvin", o francês é também o maior crítico de si próprio. Não sei se Pierre Daninos concordaria com minha afir- mação...) <sup>9</sup> Internamente, organizaram-se em "Unités d'Enseigne-

ment et de Recherche ". Englobando áreas afins, as "Unités" constituem-se - posso aqui usar o Presente - de diferentes "sections". Nas Universidades em que o português é "autônomo", constitui uma "section" independente, onde se ensina a língua e as áreas correlatas.<sup>10</sup>

Além de formarem especialistas, as "seções" estão abertas a não-especialistas, que a procuram para disciplinas complementares; no caso, o português. Pode ele ser, igualmente, a segunda língua, obrigatória, para especialistas em espanhol, integrando, então, uma "seção de espanhol e português", e não sendo, pois, autônomo. Mesmo assim — na qualidade de não-especialista —, o aluno estudará, com a língua portuguesa, as culturas que ela expressa, havendo "certificados" em que esse estudo pode compreender o de textos literários.<sup>11</sup>

Civilização, cultura brasileira, portanto. Disciplina nova no próprio Brasil, onde só agora começa a integrar alguns currículos universitários. Para o professor brasileiro na França, uma oportunidade de "descobrir o Brasil" à distância e integrar aos elementos do saber buscado os, latentes e já adquiridos, do saber possuído; tanto o dos livros, quanto — e talvez mais — o da experiência cultural (exatamente, o que em geral falta ao professor francês da área: a vivência, prolongada e cotidiana, no seio da cultura brasileira), caldeando esses elementos na produção de uma nova visão: à distância, e crítica (no sentido original do termo e no seu sentido vulgar).

O que será tanto mais fácil, quanto o professor é livre de estabelecer seu próprio programa (a não ser quando se trate de disciplina para preparação de concursos).

### **O "brasileiro" é uma variante lingüística**

Outra possível surpresa para o professor brasileiro estreando-se no magistério francês: verificar que, tanto nas "seções" onde o português era autônomo, quanto naquelas onde não o era, o ensino da língua e das disciplinas afins referia-se sempre a Portugal e ao Brasil, existindo paralelamente — e

paralelamente avançando - as matérias a um e outro relativas, em modalidade obrigatória ambas, para os especialistas.

Na verdade, a opção do aluno - especialista referia-se apenas à aprendizagem da língua (I e II) (opção facultada também ao não-especialista). Ou seja: o aluno optava de início pelo Português de Portugal ("portugais") ou pelo Português do Brasil ("Brésilien"), continuando, após, quanto à aprendizagem da língua, com a mesma variante escolhida. Porém as disciplinas afins referiam-se, para especialistas, a Portugal e ao Brasil, sendo concomitantes, paralelas; e igualmente obrigatórias.

Surpresa, disse. Porque tal significa, além da admissão da já referida solidariedade entre língua e cultura, o reconhecimento das variantes lingüísticas do português; o que, para nós no Brasil, antes de ser ponto pacífico (salvo, talvez, para especialistas em Lingüística) é terreno, ou de tácita omissão, ou de confusos conceitos, ou de pretensões absurdas (como seja a de o falar brasileiro constituir uma língua a parte).<sup>12</sup> Aí tem-se, portanto, outra concepção subjacente ao currículo em questão cuja pertinência, a meu ver, também deve ser saudada. Não é demais lembrar - porque isso é quase sempre esquecido - a necessidade de clareza científica e epistemológica subjacente a toda e qualquer organização curricular, sendo a sua falta, na minha opinião, um dos maiores males da prática pedagógica no Brasil.

Se no caso da língua a opção do aluno, por razões óbvias (fonéticas, antes de mais) é exclusiva, não o é no caso das disciplinas afins. O que leva a identificar, também subjacente ao currículo, uma consequência lógica da concepção que considera solidárias língua e cultura: o reconhecimento das diferenças culturais entre Portugal e Brasil, embora num mesmo "mundo" de raízes, entre outras, lusitanas.

Isso levaria a considerar aqui o caso das variantes e do contexto luso-africano. Na época de que trato, contudo, constituía um fenômeno ainda novo, institucionalmente marginal. Nem por isso ignorado: a iniciativa de elaboração de um (tão necessário!) dicionário das variantes africanas do português já havia sido tomada então pela Universidade de Rennes (U. de Haute

### **Autoconsciência e política cultural**

As observações anteriores introduzem um tema fundamental, que entra no panorama do professor brasileiro - se é que nunca antes havia pensado no assunto - graças a sua experiência no Es trangeiro: o da política cultural.

Inferre-se do que vem tentando mostrar Antônio Houaiss - a quem me seja permitido prestar aqui homenagem de admiração - que a consciência lingüística de um grupo nacional só é efetiva quando esse reconhece sua língua como "língua de cultura" (e como tal a domina, e constitui constantemente) e, não apenas, como veículo de comunicação ordinária, irrefletida, "natural". O português - e Houaiss nisso tem insistido - é uma "língua de cultura",<sup>14</sup> ainda que no Brasil tenda-se a não considerá-la tal. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais a consciência lingüística do brasileiro seja, sob certo aspecto, tão débil, quase inexistente; inexistência essa que se completa paradoxalmente pela crença algo contraditória e bastante difundida a que já me referi: a de que falamos uma língua brasileira e, não, uma variante brasileira do português.

Por outro lado, diz-se - e é certo - que, em toda a sua história, o Brasil tem vivido voltado para o Exterior (consequência de seu estatuto colonial e periférico). Mas, pelo menos na atualidade, isso só será inteiramente verdadeiro, se relativizado, contraditoriamente; na medida em que vivemos também encerrados em nós mesmos (até, em nossas regiões ou micro-regiões) e, de certa forma, desprezamos o que não seja brasileiro ("Nada no mundo é melhor do que o Brasil" - versão tradicional do mais recente "prafrentismo", tão característico de um certo período político, e do que se poderia chamar o "chauvinismo tipicamente brasileiro").

Parecendo talvez aleatórias, essas questões introduzem outra, prévia - e, a meu ver, fundamental -, relativamente às que se podem propor sobre o ensino do português do Brasil e das disciplinas correlatas no Exterior: a questão da política cul-

tural. Evidentemente, a essa expressão não corresponde um conceito unívoco. Já de começo pode ela ser entendida em relação ao âmbito interno de um país. Transparecerá, porém, o sentido que aqui lhe empresto.

Ressalta, para o professor que viva no Exterior, principalmente se realmente integrado no país estrangeiro e em sua função, a falta de uma política cultural brasileira. Ressalta especialmente porque contrasta com a preocupação que revela, nesse sentido, o pequeno Portugal: avaliado de fora, parece consagrar à difusão de suas língua e cultura muita verba e muito esforço. As conseqüências disso são múltiplas. Poder-se-ia, entretanto, objetar que Portugal é a tal levado por sua característica de país de emigração, enquanto que o Brasil, ao contrário, tem sido, tradicionalmente, um país de imigração. O argumento é explicativo, mas, não justificativo, mormente numa fase histórica em que o Brasil alcança uma certa maioria face ao mundo.

Dizia um chileno, do ofício, que a diplomacia brasileira, acima e para além de mudanças políticas internas, mantém uma linha única, que o pragmatismo caracteriza. Pragmatismo que, aliás, parece ser, mais amplamente falando, uma das atuais características brasileiras. E, mesmo se discordando dele, é em seu próprio nome que se pode reivindicar uma política cultural externa. Até porque é falta de visão ignorar a solidariedade existente entre os interesses político-econômicos e uma imagem de ordem cultural. Certamente, a imagem sua que um país difunde no Estrangeiro é a oficial, se provém de iniciativa oficial. Cabe perguntar, então: terá o Brasil, pelo menos uma auto-imagem oficial? A do gigante que dorme em berço esplêndido? Essa tem servido mais para uso interno. Que "exporta" o Brasil? Futebol? Sem dúvida. Ainda assim, tal "indústria" se mostra, ultimamente, algo falida. Intelectuais? Exportou-os, quando os não tinha para gasto. Se os exportar agora, talvez se veja em maus lençóis: neste mundo capitalista, onde vigora a concorrência, poderá o Brasil competir? Novelas de televisão exporta, sim. O melhor de sua produção cultural? E o faz por achar que o são, mesmo, ou porque, com algum esforço, o produto é vendável? Que contribuição dará, com tal produção, a ou-



tros países? Nem tudo é cravo e canela. Carnaval? Também. O oficial. Carioca, em geral. E os "outros" ainda ficam pensando que, nus e emplumados, vivemos a nos matar em meio a samba.<sup>15</sup> No fundo, os "outros" gostam do exótico? É possível. Mas a verdade é que outras **causae mortis** são aqui bem mais corriqueiras. Que, se querem saber como é, venham, **in loco**? Até vêm, alguns. Fotografam, gravam, anotam, fotocopiam, "aerofotogramedem"... e acabam por levar para fora o que nem nós sabemos que temos.

Parece-me, enfim, que em matéria de política cultural - como em outras matérias mil - o País deixa tudo ao "deus dará". É passado o momento, porém, em que se podia acreditar no famoso "Deus é brasileiro". E o estrangeiro que faça o nosso serviço, captando da cultura nacional aquilo que possa ou queira. Que a imagem do Brasil no Exterior se trace pelo café (lá muitíssimo melhor do que aqui, diga-se), pelo Carnaval de "bárbaros" dançando e sangrando, maravilhosamente "exóticos", por Pelé conhecido até do mais ignoto marroquino... E poderá revoltar-se, após, o brasileiro (e revolta-se), ao ouvir um estrangeiro perguntar se no Brasil se "habla" espanhol ou se ainda se encontram jibóias e sucucicus ondeando formosamente pelas ruas de Copacabana?!

Ora, se isso hoje já se vai fazendo raro, é dever de sinceridade reconhecermos que o que mudou, mudou graças, principalmente, aos esforços do estrangeiro. O mesmo poder-se-ia dizer, parece-me, do ensino da língua nacional no Exterior.

Havia (e há) professores brasileiros a serviço de Universidades francesas. Considere-se, porém, que a França os pagava e dava-lhes direitos (muitos dos quais não lhes concede seu próprio país). Funcionalmente vinculados ao Ministère de l'Education Nationale e aos organismos subsidiários a que as Universidades, em sua autonomia se ligam, esses professores - na maioria, "leitores" - eram, a bem dizer, funcionários da França, embora com contrato fechado (renovável anualmente, por certo tempo, desde que o desejasse a Universidade).

Havia, sim, os chamados "leitorados mistos". O termo "misto", todavia, pelo que pude observar, significava que a Embaixada brasileira poderia vetar o nome do leitor livremente es-

colhido pela Universidade francesa, devendo essa solicitar o acordo daquela para nomeação do professor - o que interferiria necessariamente no processo de seleção docente.<sup>16</sup>

É verdade também que alguns professores brasileiros recebiam um auxílio financeiro do Itamaraty (ao que sei, solicitava-o a Universidade francesa). Mas esse auxílio não significava nenhum tipo de vínculo empregatício com o Brasil. E o professor "contava tempo" na França (merecendo aposentadoria relativa a seus anos de serviço), mas não "contava tempo" no Brasil (onde era bem mais provável que se aposentasse)...

Comparando-se com a situação dos professores portugueses, verifica-se a diferença: os portugueses recebiam de seu país um auxílio para viagem e instalação; recebiam, igualmente, um salário português; contavam tempo para aposentadoria em Portugal; gozavam de outras vantagens, à imagem e semelhança das concedidas aos imigrantes; e, finalmente, contavam com organizações portuguesas de apoio. Isso, quando o leitorado era "misto"; porque também os havia sustentados exclusivamente por Portugal.

Dou ênfase à questão dos organismos de apoio. Portugal sempre contou com organismos oficiais de caráter cultural capazes de apoiar o trabalho de seus professores no Estrangeiro, como o Instituto de Alta Cultura (atual ICALP - Instituto de Cultura e Língua Portuguesa). Ao contrário, o professor brasileiro não contava com nenhum organismo brasileiro desse tipo, visto que (salvo erro) tal não existia.

Reflexo disso é a questão do material de trabalho. O professor brasileiro não dispunha de outro material além do seu próprio e do da Universidade onde exercia. Nenhum problema quanto ao geral: as Universidades francesas, com suas bibliotecas e organismos de apoio, são de hábito muito bem providas. E ainda existe a possibilidade de acesso a bibliotecas públicas que, como se sabe, costumam ser excelentes. O mesmo vale para outro tipo de material geral. Resta a questão do específico. Se exercesse em uma "seção" onde o português não fosse autônomo, ou se o fizesse em uma "seção" autônoma, porém nova, ou muito pequena, e afastada de centros maiores de ensino do português, ou

de bibliotecas e órgãos de apoio especializados (pelo menos em matéria de América Latina)<sup>17</sup>, o mais provável é que carecesse de material específico - bibliográfico, iconográfico, cinematográfico... Logo, também os alunos. Nessa situação, tampouco contaria com livrarias especializadas, ainda que as livrarias em geral pululem, na França, como as boas "boulangerie". O serviço de empréstimo interbibliotecas, por outro lado, nem sempre podia ser tão rápido quanto necessário. Restava o material eventualmente distribuído pela Embaixada do Brasil (em Paris) - às vezes, após muito empenho do professor (e às vezes, mesmo, se habitava na Província, transportado por ele próprio ou a suas expensas).<sup>18</sup>

No que toca a atividades extraclasse e extracurriculares que o professor desejasse proporcionar a seus alunos ou à comunidade universitária, também dependiam exclusivamente dos recursos do próprio professor ou das verbas disponíveis para tanto na Universidade, dependentes essas da boa vontade do responsável francês. "Seções" pequenas, se comparadas com outras, a maioria das de português não dispunha de grandes orçamentos. (Apesar do número de falantes e das expressivas culturas, tão diversificadas, a que se relaciona, nossa língua, mundialmente, ainda é "minoritária". Razão a mais para que os governos se preocupem com política cultural externa).

Não estou absolutamente certa de dever vincular a essa a questão do método audiovisual para ensino de português a estrangeiros; é provavelmente, porém, um reflexo da primeira. De novo, uma comparação se impõe: o português de Portugal dispunha de mais de um método para escolha do professor; e métodos de qualidade razoável. O do Brasil (falo apenas na França), de um apenas. Mais digno de críticas negativas do que de louvores, principalmente se se levar em conta (e é inevitável) a premissa acima referida, relativa à indissolubilidade do laço entre língua e cultura/civilização: seriamente falsa - além de lamentavelmente primária - é a imagem do País que subjaz a esse método. Usar outro (porque, parece, existem outros) supunha uma pesquisa e, sobretudo, uma importação que o professor não tinha condições de fazer e para as quais não havia apoio oficial.

Essas e outras questões conduzem à dos acordos culturais. Não sei se foi modificado o concluído entre a França e o Brasil então vigente. O que sei é que esse não respondia às necessidades - nem do ensino, nem do professor brasileiro.

Em resumo, um e outro ficavam na quase total dependência da iniciativa e dos meios franceses. Até mesmo os organismos passíveis de os apoiarem surgiram, como se verá adiante, da iniciativa francesa.

Iniciativa francesa, também, ou dos próprios "leitores" (no caso a que me referirei, só essa categoria estrangeira estava implicada) eram tomadas de posição relativas a aspectos mais propriamente funcionais, no sentido restrito. Qual seja o aumento das horas de trabalho devidas pelo "leitor" à Universidade. Revisto hoje, o caso parece irrisório, tal a carga de trabalho que no Brasil nos submerge. Acontece, porém, que o "leitor" estrangeiro estava habituado a consagrar a suas aulas não mais do que cinco ou seis horas semanais. Ora, durante o governo de Giscard d'Estaing esse número foi elevado para até doze horas, embora com ressalvas muito claras quando ao gênero de aulas ministradas: práticas (de conversação e laboratório, por exemplo), "travaux dirigés", "cours magistraux"...

Os "leitores" de línguas majoritárias como o inglês de fato só eram solicitados, geralmente, para o ensino prático da língua, ficando restritos a atividades docentes subsidiárias. Por outro lado, sua formação profissional em geral correspondia à de um professor iniciante. O essencial de sua função, pois, era assessorar o professor francês da área naquilo que, por mais que se conheça uma língua, é o mais difícil de adquirir, quando não se é bilíngüe: o domínio lingüístico tão perfeito quanto possível, a realização concreta da língua falada e escrita tão perfeita quanto possível, independentemente de conhecimentos teóricos, mais facilmente atingíveis. Realização essa relativamente à qual a fonética, a adequação às situações e as infinitas "nuances" de empregos são, sem nenhuma dúvida, os aspectos mais problemáticos.

Sabe-se que os professores estrangeiros na França podem pertencer a categorias diversas, acompanhando as dos docentes

franceses ("assistant associê", "maître de conférences associê", "professeur associê"), ou constituindo uma função específica e sem paralelo na carreira universitária ("lecteur", como caso único). Definido o "leitor" como um "assistente nacional" (relativamente ao país de origem) do professor francês de língua estrangeira, verifica-se que somente os "leitores" de línguas majoritárias exerciam essa função no sentido mais próprio, isto é, "assistiam" o professor francês a um nível mais elementar. Os "leitores" portugueses e brasileiros - de uma língua minoritária em que o quadro de professores franceses era menos bem provido (não em competência, mas em número) - exerceram tradicionalmente as funções de um "assistant" francês. Além disso, eram profissionalmente bastante qualificados, em geral; e, quando estudantes em França, o eram a nível de Doutorado, possuindo uma experiência docente considerável. Essa particularidade dos "leitores" de português sempre havia sido reconhecida pelas Universidades. Assim, quando tomada a disposição legal a que referi acima, essas, geralmente, a ignoraram, mantendo o mesmo número de horas anterior para o trabalho do "leitor", ou "explorando-o" em uma hora mais, se tanto. Dessa forma, pode-se dizer que a reação à citada medida partiu das próprias Universidades francesas, e de alguns "leitores", que, ao se manifestarem contrários a ela, tiveram o apoio de seus chefes e colegas franceses; não, de algum organismo brasileiro.

## O ensino da língua

Quanto ao ensino da língua propriamente dito, é possível que as experiências variem, não obstante a margem de variação deva manter-se nos limites de uma base comum, cujas coordenadas principais - solidariedade entre língua e cultura/civilização; reconhecimento das variantes lingüísticas - já mencionei. Aludi também à questão do material, na qual se compreende a do método audiovisual, cuja utilização é amplamente difundida e a cujas deficiências referi-me. (Um estudo crítico desse método, incluindo o ponto de vista semiológico, foi feito há alguns anos por "leitor" da Université de Lyon II, a título de dis-

sertação de Mestrado). Não obstante o interesse apresentado pelo assunto, o negligenciarei aqui, forçada pela necessidade de restringir-me. Deixando para adiante a abordagem de características gerais do aluno francês, bem como das relações professor/aluno - embora esses aspectos incidam sobre o aqui tratado-, ater-me-ei, nos presentes comentários, à clientela dos cursos de português.

Já me referi às duas grandes categorias de estudantes dessa língua - especialistas e não-especialistas - e abordarei agora o assunto da clientela sob outro ângulo.

Previamente, deve-se lembrar (aspecto que retomarei ao tratar do ensino da literatura brasileira na França) que, em geral, o aluno francês, ao chegar à Universidade, possui uma formação escolar anterior que hoje, no Brasil, não pode pretender o aluno - salvo casos excepcionais - nem ao final do curso universitário e nem, também, provavelmente, ao final de um curso de Pós-Graduação (**stricto sensu**, pelo menos). E a formação escolar anterior é reforçada, ainda, pelo ambiente rico em possibilidades culturais extra-escolares (falo aqui do nível erudito da cultura).

Essa realidade é uma das mais esquecidas, no Brasil, ao se tratar das questões de equivalência de títulos franceses, juntamente com aquela a que aludi, referente ao sistema de aprendizagem.

No caso específico do português, no entanto, algo se modifica, quanto à formação anterior, o tempo de estudos e, mesmo, o meio cultural. Na qualidade de língua minoritária e, até certo ponto, nova no ensino, é pouco difundida como disciplina, nos graus pré-universitários. Uma das lutas de A.D.E.P.B.A., em que falarei, é justamente difundir o ensino de português aí. Por outro lado, caracterizada inevitavelmente na França como língua de emigrantes (o elemento realmente proletário da sociedade - ainda que muito proletário nosso pudesse invejar sua sorte -, pois seria difícil considerar proletário o operariado francês), não é uma língua de prestígio. Não é, também, difundida socialmente (a tendência dos falantes é, ou o "gueto", ou a utilização do francês, modificado pelas interferên-

cias do português).

Assim, poucos serão os alunos que, apesar de terem escolhido essa especialização na Universidade, terão tido uma vasta experiência lingüística e cultural a ela relacionada antes de ingressarem no Ensino Superior, valendo o mesmo para os não-especialistas. Como no ensino de língua estrangeira no Brasil hoje (com exclusão do inglês), o professor de português brasileiro na França encontrava-se face a uma maioria de alunos que abordavam essa língua por primeira vez, pouco ou nada conhecendo dela, mesmo assistematicamente.

No entanto, podiam-se distinguir várias categorias na clientela do português. Uma primeira categoria, mais rara, era a de descendentes de portugueses (filhos, geralmente); quase sempre, de imigrantes. Esse aluno não conhecia nem praticava necessariamente a língua, mas podia ter-se habituado a ouvi-la (apesar de o português do imigrante na França ser eivado de palavras do léxico francês, ou de formas híbridas e inexistentes em ambas as línguas). Disse que tal categoria era rara, pelo fato de os portugueses imigrantes, ao contrário dos espanhóis, por exemplo, estarem apenas começando a mandar os filhos à Universidade; isto é, estarem em sua primeira geração universitária. Incluo aí também os alunos que, por serem fruto de casamentos mistos, tinham a oportunidade de ouvir falar português quando os parentes ou amigos do pai, ou da mãe, iam em visita à família.

Os pertencentes a essa primeira categoria tinham, segundo observei, particular facilidade na aprendizagem, tanto na realização fonética, quanto no aprendizado de estruturas. Essa categoria só era superada por outra, mais rara ainda: a dos alunos que, tendo nascido e estudado em Portugal, tinham ido para a França com certa idade, já. Obviamente, esses dominavam a língua natural, por tê-la como materna, e, igualmente, a língua de cultura - pelo menos parcialmente -, pela escolarização.

Compreende-se que essas duas categorias inexistentes, praticamente, no que se referia ao português brasileiro (encontrei apenas um caso, em seis anos, que se poderia aí incluir).

Outra categoria favorecida na aprendizagem era a dos franceses que haviam estudado português durante a anterior escolaridade (no "lycée", em geral), variando sua competência lingüística conforme o número de anos de estudo.

Poder-se-ia mencionar, ainda, a categoria dos que tinham tido oportunidade de estar (quase sempre por curto período) em um país de língua portuguesa (na quase totalidade dos casos, Portugal). O **back ground** por esses adquirido era evidentemente muito restrito, mas eram favorecidos por sua maior motivação na aprendizagem, originada em um contacto direto com o país e com o ambiente lingüístico.

E, embora a motivação seja fator que entra pouco em jogo no ensino francês (não cabendo aqui considerar as vantagens ou desvantagens disso), também favorecida pela motivação era a categoria, de certo modo equivalente à anterior, dos jovens que queriam estudar português para viajar a um país de língua portuguesa ou nele permanecer por certo tempo. Nesses casos, era o Brasil que em geral levava vantagem, sendo a motivação o único fator favorável à aprendizagem, pois o contato direto situava-se ainda no futuro. Portanto, a categoria mencionada antes, a dos iniciantes sob todos os aspectos, inclui esse "viajantes", ou residentes temporários **in spes**, excluídos casos excepcionais em que havia havido tentativas de leitura e estudo por conta própria.

Em conclusão, o professor de português, brasileiro ou não, tinha de contar com a heterogeneidade da clientela, mesmo se predominava a categoria dos iniciantes. A solução dada a esse tipo de dificuldade tenderia, no Brasil, ao nivelamento pela média, embora, em nosso caso, já nem se trate exatamente de média, mas de maioria (perdendo aos poucos o ensino universitário suas características específicas, ao assumir, cada vez mais, e mais exclusivamente, funções supletivas). Na França, ao contrário, tender-se-ia a respeitar um programa da disciplina que correspondesse ao exigível, em termos de competência, no nível em que o aluno estivesse inscrito. Seria o aluno que, por conta própria, deveria adquirir a base que porventura lhe faltasse. Vai nisso toda uma diferença de concepção, relacionada a assun-



to que adiante abordarei.

Solidária com essa última concepção e sentindo-me à vontade para pô-la em prática, optei sempre pela solução à francesa. Contudo, brasileiramente preocupada com as necessidades dos alunos (a bem, confesso, do êxito do ensino de português e áreas correlatas), nunca deixei de referir a colegas e responsáveis universitários o problema conseqüente, não à heterogeneidade da clientela propriamente dita, e, sim, ao fato de a maioria dos alunos ser constituída por iniciantes. Sugeri muitas vezes o aumento de "unités de valeur" (isto é, de disciplinas) de língua, ao longo do curso. O que viria em benefício das demais disciplinas, sendo um bom domínio da língua indispensável para quase todas elas.

Porque, além da dificuldade representada pela heterogeneidade da clientela (com a qual, na França, o professor universitário não se teria de preocupar), colocava-se, para quem quisesse manter um programa de disciplina objetivo, uma outra dificuldade: a defasagem entre o nível I e o nível II do ensino de português. Devo fazer aqui uma ressalva: em meus seis anos de exercício de docência na França, trabalhei sempre com não-especialistas. Minha troca de experiências com outros professores de português, no entanto, permite afirmar que tal problema era comum, não só a diferentes docentes, como, também, a especialistas tanto quanto a não-especialistas. Na verdade, o nível I era geralmente de iniciação baseada em método audiovisual - eficiente, sim, mas muito restrito - e em cursos de gramática, elementar, porque relacionada ao ensino audiovisual da língua. O nível II, ao contrário - sempre no caso em que o professor quisesse apresentar e manter um programa compatível com um nível médio (que o era) -, devia incluir, mesmo para não-especialistas, operações complexas como a tradução, o acesso a textos (de graus diferentes de complexidade, mas sempre distantes do veiculado pelo audiovisual e, por outro lado, compatíveis com o desenvolvimento mental de um aluno universitário), elementos de uma gramática aprofundada, etc.

A terceira grande dificuldade que experimentei no ensino do português na França foi a interferência, não do francês, mas

do espanhol. A meu ver, os motivos dessa interferência são dois: Em primeiro lugar, o espanhol era língua estrangeira estudada intensiva e longamente durante o "lycée". Em segundo (sem ordem de prioridade), vigorava a crença de que o português "parece-se" muito com o espanhol, justificando-se assim o recurso a esse. Essa crença na "parecência" de línguas de tronco comum é aliás interessantemente característica de todos os que conhecem mal uma língua estrangeira (e, exatamente, leva a pensar que se a conhece bem...) No que toca ao espanhol, é frequente no Brasil: é comum o brasileiro achar que "fala" castelhano. O estrangeiro que para cá pretenda viajar (raramente se trata de indivíduos de língua castelhana) e que saiba espanhol, partindo do mesmo pressuposto, acha em geral que lhe basta, para "desembrulhar-se" no Brasil. A mesma crença existe aqui em relação ao francês: essa língua seria "parecida" com o português, a ponto de pessoas de nível universitário pretenderem que uma tradução francês/português vale menos do que uma tradução alemão/português!<sup>19</sup>

A esse respeito, é interessante notar que os franceses parecem sentir diferentemente: a interferência no português não é nunca da língua francesa (a não ser na fonética); que, também, nunca lhes serve de "recurso".

Cabe notar, ainda, que, quando se pensa assim, ignora-se pelo menos duas das capacidades lingüísticas básicas. Pretender "falar" e ler (aproximadamente) língua estrangeira com que a nossa materna tem alto grau de parentesco ainda pode ser, com boa vontade, cabível; mas as pessoas que pensam daquela maneira esquecem que isso não é tudo, que provavelmente seriam incapazes de redigir dez frases na língua que pretendem falar e que, ao ouvir um falante dessa língua realizando sua "performance" normal, provavelmente compreenderiam muito pouco, ou nada. Ainda, que, se elas tivessem de expressar um pensamento complexo nessa língua que pretendem conhecer, capitulariam.

Não se nega aqui o parentesco entre o português e o espanhol (nem o, mais longínquo, com o francês); nega-se, apenas, a crença de que, tendo-se uma dessas línguas como materna, conhece-se automaticamente a outra. Posso afirmar que, quanto mais

se aprofunda o conhecimento do espanhol (já não falo no francês), mais ele mostra-se distinto do português.

Isso mesmo era necessário fazer sentir aos alunos. E aqui coloca-se outra questão, de ordem geral no campo do ensino da língua estrangeira: é válido, ou não, recorrer ao método comparativo? Geralmente, aqueles que, com toda a razão, acreditam que conhecer verdadeiramente uma língua é tornar-se capaz de "pensar" nessa língua recusam o recurso à comparação. Não se pode ignorar, porém, as variáveis que ocorrem no ensino, de que mencionarei apenas o nível do aluno e o seu conhecimento de língua estrangeira próxima à ensinada.

Difícilmente um aluno cujo desenvolvimento mental corresponda ao de um estudante universitário contentar-se-á com um método tão restrito como o audiovisual. Difícilmente, por causa desse mesmo nível, o professor poder-se-á limitar ao que esse recurso metodológico proporciona. (E trata-se aqui apenas de um exemplo.) O próprio método direto, cuja pertinência, ante a necessidade de levar a "pensar na língua", ninguém nega, torna-se, bem facilmente, inviável: as realidades nomeadas pelo léxico que se podem apresentar diretamente de forma eficiente (fiel) são extremamente restritas (mesmo se a forma de apresentá-las é a imagem) (o aluno, face a uma imagem complexa, sei-o por experiência, recorre sempre a sua língua materna; e o professor, dado ao nível do aluno (o lingüístico), dificilmente poder-se-á restringir à língua estrangeira).

Por outro lado, se a interferência lingüística é um fato, por que razão tentar ignorá-la, em vez de servir-se dela para a aprendizagem?<sup>20</sup> Tal justifica a utilização de metodologia comparativa. E dificilmente deixará de haver, para o iniciante, esse tipo de interferência, se conhece bem uma língua estrangeira afim da que está sendo estudada.

Entre os numerosos pontos que restam por abordar a respeito de minha experiência de ensino do português do Brasil como língua estrangeira, aludirei às dificuldades fonéticas que observei serem típicas do aluno francês (porque características do francês em geral ao falar português).

As duas maiores parecem-se ser a articulação correta do ditongo "ão" - tão característico do português que nem no gaúcho se encontra - e a pronúncia do "r" brando.

Quanto ao primeiro, raros serão os alunos que conseguirão articulá-lo razoavelmente; a grande maioria consegue realizar, no máximo, um "ao" com uma leve sombra de nasalidade, pouco parecida com a do português. As tentativas de hiatizar, com fins didáticos, o ditongo, fazendo o aluno realizar primeiramente o "a" nasal português (bem diferente, em suas variantes, do "a" nasal francês nas suas, como se sabe) serão mais ou menos infrutíferas.

A dificuldade concernente ao "r" brando parece poder ser, não resolvida, mas contornada ou diminuída, através da compreensão (unindo-se realização fonética e representação gráfica) das diferentes realizações do "r" em português (recorrendo-se à notação fonética e a exemplos vocabulares). Porém o "r" francês é uma marca fortíssima; por mais que o professor insista no treino (a fonética, como se sabe, é uma questão de automatismos, e o automatismo se forma pela repetição), só em casos de alunos particularmente bem dotados para línguas obterá razoável êxito.

E, embora eu creia que se deva mostrar as diferentes realizações do "r" em português - como disse -, tal treino deverá limitar-se, a meu ver, ao "r" vulgarmente dito "rolado" (brando ou não), visto que o gutural (embora não tão gutural como o do francês - o do Norte, pelo menos), correspondendo ao da língua materna dos alunos, apenas reforçará sua tendência natural. É interessante notar que, segundo minha experiência, mesmo os estudantes do Sul da França tendem ao "r" gutural, talvez porque o típico do Midi não corresponda, escolarmente falando, ao nível "culto" (padrão do Norte).

### **O ensino da tradução**

Não pretendo abordar aqui, verdadeiramente, esse tópico apaixonante, mas apenas salientar - reportando-me ao que antes dizia a respeito do método comparativo -, que entendo ser de

grande valia a tradução como meio de aprendizagem, a partir de certo nível. E a tradução está presente nos programas de português, tanto para não-especialistas, como para especialistas, constituindo para esses uma disciplina autônoma.

Os não-especialistas a tem, em geral, no programa de Língua II, sob a sua forma mais simples, a da "version" (português-francês). Os especialistas a praticarão também sob sua forma mais complexa: a do "thème" (francês-português). Apesar de, em um como em outro caso, tratar-se de alunos "littéraires", preferi trabalhar com vários tipos de textos (não só literários). Por outro lado, optei também por abordar paralelamente fragmentos de textos e pelo menos uma obra em sua totalidade.

Tive sempre, como pressupostos básicos, nessa disciplina, além de outros de ordem mais estritamente lingüística, os seguintes: primeiro, o de que a tradução deve levar à apreciação crítica das duas línguas em jogo (levando a redescobrir a materna e a aprofundar a estrangeira); segundo, que o texto não é apenas o texto, é igualmente a cultura de que provém, sendo a tradução, pois, um esforço de aproximação entre duas culturas, um esforço de fazer com que uma se expresse em outra, razão pela qual se trata de atividade extremamente complexa.

Há que notar, como aspecto positivo, que a tradução não constitui, no currículo francês, disciplinas reservadas a especialistas tradutores (embora tais cursos existam: tradutor-intérprete).

## **O ensino da literatura brasileira**

Ouvi, de brasileiros, críticas ao ensino de nossa literatura na França (que eu própria me recordo de ter feito, quando lá), que se referem à preferência generalizada pelos cursos monográficos.

Até certo ponto, a crítica é pertinente, na medida em que a primeira - cronologicamente - disciplina de literatura, sendo panorâmica, é o entanto insuficiente para dar uma visão global introdutória aos cursos posteriores (monográficos, em

geral). No entanto, não se pode considerá-la inteiramente pertinente. Em primeiro lugar, não se deve esquecer em que contexto se insere a aprendizagem, no caso: No sistema francês, em que após falarei, apontar direções ao aluno é considerado mais do que suficiente para que ele, por si próprio, procure o necessário. É preciso também considerar que a pertinência da crítica não provém do curso monográfico em si e, sim, das circunstâncias específicas do aluno de português, de que tratei acima.

Senão, veja-se: Por que hoje, no Brasil, com freqüência, o professor universitário opta pelo panorâmico? Há que reconhecer que isso - salvo em casos especiais - se deve ao despreparo em que nos chega o aluno, que não adquiriu nos graus anteriores de ensino a formação minimamente exigível, estando impossibilitado, assim, de aprofundar pontos específicos de uma dada disciplina. Em função de sua dependência do professor e, muitas vezes, das circunstâncias em que realiza seus estudos(?), nosso aluno por si próprio não buscará suprir as deficiências com que chega ao Superior. Dessa forma, pouco a pouco - mas muito rápido - o ensino universitário renuncia ao que dele é específico, para assumir supletivamente o que seria específico de graus anteriores de ensino.<sup>21</sup> Ou seja: não temos mais um ensino universitário. E o curso monográfico, que seria característico desse grau de ensino, torna-se inviável, por vezes até mesmo em cursos de Pós-Graduação (ainda que se o mantenha).

Como disse, não é o caso na França. Ainda que haja também lá queixas relativas à queda do nível da aprendizagem, o fenômeno não é nem de longe comparável ao brasileiro. E, sobretudo, como disse, o sistema (entendendo por tal aqui também a mentalidade reinante) não obriga a que o curso universitário (logo, o professor) assuma funções supletivas. Porém, ainda que não seja o caso geral, será possivelmente o caso do português (e, conseqüentemente, das literaturas afins, por sua dependência da língua), pelo motivo a que aludi: o fato de a maioria dos alunos das "seções" que o ensinam serem iniciantes.

Nem por isso há que impugnar o curso monográfico, uma

vez que a partir de um só assunto se pode atingir uma multiplicidade de outros e que, justamente, o curso monográfico supõe essa multiplicidade. O mesmo se pode dizer da avaliação de conhecimentos: a partir de um só tema, pode-se testar um conjunto de temas, prévios, ou relacionados àquele que está em causa. Outro não é o critério que preside ao que chamamos "ponto sorteado", embora a utilização desse tipo de prova o possa ter afastado de sua real função.

Esse critério - o da interdependência dos temas e da presunção de conhecimentos, prévios ou relacionados - parece-me ser o que reina na França, correspondendo à tendência - aparentemente generalizada, de fato - ao monográfico, a julgar, por exemplo, pelos famosos "concursos" para professor secundário e universitário. Não se esqueça, contudo, que, no CAPES (para exemplificar), um erro de língua pode fazer com que um candidato seja, já de início, irremediavelmente recusado.

O professor de literatura brasileira que tenha a preocupação do contexto e se preocupe com situar o particular no geral, necessariamente superará, através do programa de sua disciplina, a possível deficiência do curso monográfico, mesmo antes de saber se os alunos carecem de conhecimentos que tornem viável o curso. Orientará os alunos para que por si próprios adquiram esses conhecimentos, se não os têm, através da situação do autor, ou do tema, estudados. Assim, se o programa de sua disciplina para o ano letivo for, suponhamos, as **Poesias reunidas** de Oswald de Andrade, em vez de limitar-se às famosas "explication de texte" sem mais, fará com que essas englobem o conjunto dos conhecimentos necessários à compreensão pertinente dessa obra e de seu autor, isto é, levem à situação no contexto da época (sócio-cultural) do país, às relações com os demais autores da época... não só como prolegômenos à análise de texto, mas como recurso constante ao longo dessa. Assim, entrarão no curso monográfico a época histórica do Modernismo, o Modernismo como fenômeno cultural-artístico-literário, a especificidade de Oswald no quadro modernista, e muito mais. É óbvio que a maior parte desse trabalho caberá ao aluno e se desenvolverá fora do horário de curso. O problema não é, portanto, o curso monográfico em si mesmo, mas a concepção que possa

dele ter o professor.

É claro que só afloro aqui um aspecto do ensino da literatura brasileira para estrangeiros - no caso, franceses. Poderia lembrar muitos outros e comentá-los a partir de minha experiência. Lembrarei, contudo, apenas dois pontos - enquanto gerais, relativos também ao ensino da literatura brasileira na França. Primeiramente, para o brasileiro como para o estrangeiro, o ensino da literatura deve ser solidário do da língua. Embora como realização particular da língua - ou precisamente como tal -, o texto literário exigirá e proporcionará bons conhecimentos lingüísticos; e, embora não se podendo considerar o texto como pretexto, o seu estudo deverá levar ao aperfeiçoamento na língua. Por acreditar que essa é material da arte literária, acho que atualmente, no Brasil, não ensinamos verdadeiramente literatura, ainda que façamos com que os alunos leiam. Porque a exploração válida de um texto literário supõe um domínio lingüístico suscetível de levar à percepção da particular realização literária da língua. (Uma formulação que parcialmente diz isso em outros termos é: quem não conhece a norma não é capaz de apreciar a transgressão.)

Em segundo lugar, o estudo da literatura é solidário do contexto que a gera (portanto, da disciplina de Civilização). E se esse estudo supõe a consideração da intertextualidade - literária e outra -, supõe também a interdisciplinariedade, na medida em que a compreensão do contexto histórico (sócio-cultural) a supõe.

Em relação à língua, como ao contexto, o aluno francês (mas o brasileiro, atualmente, não lhe leva, como disse, total vantagem) terá necessariamente um "handicap", pelo fato mesmo de ser estrangeiro. Cabe ao professor orientá-lo na sua superação; relativa - pois sempre o será, mesmo se todo conhecimento teórico possível for adquirido.

### **Professor/aluno: relações**

Como se sabe, o tipo de relação professor/aluno é, na Europa e no Brasil, radicalmente diferente. O professor brasilei-



ro adaptar-se-á melhor ou pior ao lá vigente, segundo sua maior ou menor adaptação ao que vigora aqui. Tão radicalmente diferem, que um professor aqui considerado demasiadamente formal poderá ser considerado lá informal demais.

Não sei se houve alguma mudança nessas relações na França posterior a 68 (só conheci o país na década de 70). Sei com certeza, sim (por possuir, nesse caso, elementos de comparação), que, durante a década 70/80, o padrão aqui vigente acentuou-se (diria, mesmo, degradou-se).

Embora não exclua toda e qualquer conotação afetiva (até porque tal não seria possível: um certo grau de afetividade, positiva ou negativa, existe sempre em tudo o que é humano - se me perdoe a "lapalissade"), o padrão francês postula entre professor e aluno o estabelecimento de relações essencialmente profissionais. Encarando o professor como professor apenas, o aluno francês espera dele correção e competência, não mais. O que me parece certo: a nível universitário, ao menos, a relação pedagógica se deve articular exclusivamente no Conhecimento, dar-se no conteúdo; é uma relação essencial e eminentemente intelectual. Penso que reside nesse ponto uma das distorções mais evidentes das relações professor/aluno no Brasil de hoje. Transportar padrões da escola primária (até de seus anos iniciais) para a Universidade (ainda que fosse para os níveis correspondentes ao antigo Secundário) seria ridículo, se não fosse alarmante. E tais padrões invadiram inclusive nosso ensino de Pós-Graduação. Sem entrar no exame das razões disso, diria, com fins de contraste, que o aluno francês espera ser tratado como adulto e como adulto geralmente se comporta.

Tal significa, entre outras coisas, que é autônomo. Do professor, não espera paternalismo, assim como não espera (ainda menos, exige - o que aqui é comum) que o professor desempenhe o papel que a ele, aluno, lhe toca. Em contrapartida, o professor trata-o como indivíduo livre e responsável por seus atos. Mesmo se deve demonstrar competência nas provas - que não são lá substituídas, como cá, tão facilmente -, o aluno não é controlado e não tem obrigação de assistir a aulas. Se está inscrito em "controle contínuo", isso apenas significa que passará

por várias avaliações durante o ano letivo; se estiver inscrito no regime "exame", é-lhe facultado aparecer na Universidade somente por ocasião das provas finais, quando então terá o prazer ou o desprazer de conhecer seu professor. Durante o ano letivo, com o programa e a bibliografia que buscou ou que lhe foram enviados por correio, o aluno estuda sozinho, escolhendo para tanto seus próprios meios, ou, se quiser, seguindo cursos de outros professores que não os seus. É óbvio: tal exige também do professor um grau de competência que vai além do necessário para dar suas aulas, pois defrontar-se-á eventualmente com orientações estranhas às suas próprias e conteúdos que não veiculou, ou, ainda, com estruturas diferentes dos conteúdos de seus programas.

Outro aspecto fundamental das relações professor/aluno na França é, no meu entender, o respeito a normas objetivas, que muito facilita e organiza, tanto a vida universitária, quanto as relações pessoais. É, aliás, uma consequência do padrão vigente na organização social francesa como um todo. Para começar, existem normas; continuando, são essas claramente definidas, estáveis e dadas a conhecer aos interessados; finalmente, costumam ser observadas por todas as partes a que concernem; no caso, professor, aluno, administração universitária, órgãos de apoio... Mais acostumado à exceção do que à regra, ao improvisado do que à organização, à aparente "simplicidade" complicada do que à "complexidade" que facilita a vida, o brasileiro em geral dar-se-á mal com o sistema francês, ainda quando reconheça seus méritos.

Regulando-se todos por normas, a cada um é exigido que se mantenha fiel ao definido, ao convencionado. Assim, no início do ano letivo, uma vez feita a partilha dos cursos da "seção", determinado o programa de cada professor, fixadas as avaliações, etc., o aluno é informado do estabelecido. A partir daí, o "contrato" é claro. Se o professor se afastar do "contratado", o aluno poderá protestar. E normalmente fá-lo-á através de canais competentes, segundo hábito social enraizado. Em contrapartida, não caberá ao aluno reclamar, pedir exceção ou algo que o valha, desde que o professor, a autoridade universitária, o serviço administrativo... se mantiverem nos limites do con-

vencionado. Livre para protestar ou solicitar quanto e quando quiser, o aluno, o professor, ou quem quer que seja, não encontrará respaldo, se se afastar do objetivamente definido.

São relações, portanto, adultas e civilizadas, baseadas num "Direito" conhecido e reconhecido, isto é, em direitos e deveres de uns e outros. Correspondem a hábitos sociais fortes e generalizados; ou seja, a uma certa sociedade; inclusive, a uma certa concepção de cidadania. São relações, portanto, também formais, a que, como sugeri, se pode adatar mal o professor acostumado ao informalismo brasileiro (que - se formos sinceros, admitiremos - acoberta às vezes muita coisa mais). Demasiado informalismo cairá mal lá, como o formalismo, ainda que não demasiado, cai mal aqui. Mas, justamente, a França é lugar ideal para ser-se informal (se se está, bem entendido, em seu próprio terreno, não, no alheio), pois, não sendo, por formação, "invasor", o francês não irá nunca além dos limites plausíveis. Assim o aluno.<sup>22</sup>

Esse acordo tácito quanto a direitos e deveres, a funções respectivas, a respeito mútuo... facilita extremamente a tarefa pedagógica e reduz os conflitos professor/aluno, enquanto fenômenos individuais, a um mínimo. O esforço de uma e outra partes pode-se então concentrar no que interessa, no caso: o Conhecimento. (E nesse campo, sim, valerão divergência e conflito.) Tem havido, sem dúvida, as explosões coletivas - em que a França, aliás, parece ser mestra -, os grandes movimentos de massa, as reivindicações organizadas. Mas o que conta neles não é o pequeno interesse de cada um ou de um grupelho. Sempre, os horizontes problemáticos são vastos, o teor analítico é consistente. Mesmo quando categoriais, os movimentos estudantis - como os do Brasil nos anos 60 - inserem-se num panorama amplo, político, social, existencial - a que suas pretensões se referem.<sup>23</sup>

Creio que nesse tipo de relações professor/aluno pesa muito a consciência que ambos têm de estarem inseridos num sistema. Talvez por isso, também, as contestações e reivindicações sejam imediatamente remetidas ao sistema. Assim, um professor não é "ralador" quando reprova bom número de estudantes, ou

quando à grande maioria confere um grau apenas sofrível; o que conta, como critério de julgamento, é um certo nível que, objetivamente definido, deve ser atingido. E é isso um elemento sistêmico. Trata-se de um detalhe; porém, significativo. Vale, ademais, como alusão a um problema que entre nós se tornou endêmico (parece que, no Brasil, não se admite mais reprovar).

### **Relações universitárias e outras**

O mesmo tipo de relações professor/aluno predomina em todas as relações universitárias: entre o professor e seus colegas (apesar de existir uma hierarquia), entre o professor e a administração... Vale notar, marginalmente, que qualquer funcionário é, no exercício de sua função, acatado e respeitado mesmo pelos docentes de posição mais elevada na hierarquia universitária. (O docente respeita, portanto, o administrativo em seu campo específico, ainda que se trate de um ínfimo representante desse campo).

Não me parece ser outro o tratamento dado ao professor estrangeiro. Mesmo se apenas "leitor", se o respeita e trata "de igual para igual". Não em função de um informalismo à brasileira e, sim, formalmente (o que para nós poderá parecer impossível, já que confundimos familiaridade e informalismo com bom tratamento). Em função talvez de uma noção que, tendo-a incluído em seu lema sócio-político, a França burguesa historicamente difundiu.

Obviamente, também quanto a esse particular as experiências podem variar. E é certo que contam as idiossincrasias individuais ou eventuais particularidades de um dado ambiente de trabalho. Mas, no geral (ainda que eu não negue, a nível de mentalidade, o chauvinismo francês, o "racisme" francês, a auto-suficiência e o etnocentrismo franceses), prevalece nas relações aquela noção. E nada disso - eis o que, a meu ver, faz da França uma grande nação, não obstante os indivíduos e grupos que a possam compor - terá respaldo de direito, mesmo existindo de fato, se não se constituir em norma objetiva. Ademais o francês é pouco influenciável, como o provam as últimas eleições à Presi-

dência da República.<sup>24</sup>

E é bem possível que certos fatos que configuram, para o sentir do brasileiro, uma certa hipocrisia social não sejam senão resultantes de um compromisso entre uma qualquer tendência individual ou grupal e o que cabe, num caso dado, objetivamente, ou está normativamente definido. A mesma razão talvez explique também, por exemplo, o compromisso que, na vida cotidiana, o francês consegue estabelecer entre um profundo individualismo e um inatacável sentido do coletivo, ou entre uma forte agressividade e uma indefectível polidez.

Pessoalmente, creio ser fator de tranqüilidade e estabilidade nas relações o saber que um direito reconhecido e definido será, de uma ou de outra formas, acatado e que, se for necessário reivindicá-lo, tal será encarado como algo absolutamente normal. Essa noção de direito (e, conseqüentemente, de deveres) é tão forte e funda, que se manifesta na linguagem e está presente já nas crianças, mesmo nas pequenas.<sup>25</sup>

De certa maneira relacionado com esse, impõe-se o tratamento de outro detalhe que me parece ressaltar, para o brasileiro na França: a confiança depositada no indivíduo, que contrasta com nossos hábitos, talvez fruto histórico de um tipo de sociedade, herança essa que os hábitos, num círculo vicioso, reforçam.

Não me parece que o "leitor" fosse excluído dessa confiança, pois vi-lhe atribuir quaisquer das tarefas dos professores franceses mais categorizados, mesmo as de preparação para concursos.<sup>26, 27</sup>

Remeto o tema para um plano mais vasto, onde, a meu ver, insere-se: o de um clima geral de confiança - traço esse que parece desnotear o brasileiro, pouco habituado, como disse, à falta de controle (da qual, picarescamente, procurará em geral aproveitar-se). Por exemplo (escuso-me por dar um que se refere a mim), fui contratada por duas Universidades diferentes, e recontratada durante seis anos, sem que se haja duvidado de uma só vírgula, sequer, do que afirmava meu "curriculum".<sup>28</sup> Somente quando de meu concurso de títulos para leitorado apresentei à Université de Paris - III (Sorbonne Nouvelle) alguns

dos comprovantes relativos ao "curriculum"; e o fiz por iniciativa própria. Nunca mais outra Universidade os exigiu. No entanto, a sociedade francesa é muito burocratizada (apesar de se tratar de um burocracia que, geralmente, funciona; com um mínimo de desgaste para o interessado...)

Cabe lembrar que como estudante tive a mesma experiência.<sup>29</sup> Ao contrário da que tenho tido no Brasil atual, onde um título de Doutorado (ou outros, certos, títulos estrangeiros), correspondendo embora a mais de dez anos de trabalho em uma tese, além de numerosos cursos, pode ser recusado (apesar de todos os comprovantes...), por não corresponderem Mestrado e Doutorado de 3º Ciclo franceses aos anos de curso que no Brasil se exigem para tais títulos.<sup>30</sup>

Consolemo-nos com a contrapartida: um francês não poderá jamais compreender que, para avaliar-se um Curso de Extensão, ou outro qualquer, exija-se que tenha um número "x" de horas. (E, de fato, gente conheço que esteve anos em bancos universitários e seguiu infinitos cursos de quarenta horas, mas é, após tudo isso, incapaz de alinhar uma frase correta ou de resumir em algumas palavras pelo menos um dos cursos seguidos.)

### **Professor brasileiro: possível contribuição de tipo pedagógico**

Não seria lícito terminar estas considerações sem aludir à contribuição original que um professor brasileiro pode dar ao ensino francês e, logo, ao aluno francês. Não me refiro aqui ao conhecimento empírico que só o "nacional" possui, e a que já aludi e, sim, à "marca" brasileira que certamente é natural nesse professor. Deixada a si própria e alimentada por nosso contexto, é exatamente aquilo que antes apontei como negativo. No contexto francês, porém, que dela carece e onde seus excessos serão automaticamente impossíveis, poderá representar um aporte positivo. Restringir-me-ei a um de seus aspectos.

Muitas vezes, na França, tive nostalgia do aluno brasileiro, de sua vivacidade, de sua criatividade (ainda que essa palavra, por desgastada e tornada demagógica, se me haja tornado antipática), de sua capacidade de improviso... Desse aluno, co-

nhacia eu o anterior à "reforma", especialmente através do ensino secundário de então; muito especialmente, através de experiências de renovação pedagógica e de "micro-sistema" (dentro do que o sistema de ensino permitia); e principalmente através de escolas noturnas (de adultos, mais pelas circunstâncias de vida do que pela idade propriamente dita).

A comparação que, quando na França, eu fazia tendo por termos "aluno brasileiro"/"aluno francês", baseava-se no conhecimento do aluno que nessas experiências (mais ou menos excepcionais) conheci, aluno do qual continuo nostálgica. E, em comparação com ele, o aluno de francês me parecia pouco flexível, "enquadrado" demais, com expectativas demasiadamente rígidas em certos aspectos do processo ensino/aprendizagem. Exemplificando: sempre achei que quem domina um conhecimento não necessita saber que espécie de tarefa esse sofrerá; numa prova, **verbi gratia**. No entanto, percebia que, se um aluno francês estava habituado a prestar, na disciplina "x", um tipo "x" de prova, sentia-se incomodado se se lhe solicitava uma prova do tipo "y". Esperava, numa prova de literatura, por exemplo, uma "explicação de texto", se estava habituado a que se lhe solicitasse, nessa dada disciplina, tal tipo de exercício; e sentir-se-ia desapontado - ainda que não o manifestasse abertamente - se se lhe propusesse uma "dissertação".

Por outro lado, o que me parecia sua passividade contrastava com a capacidade de "resposta" que eu julgava ter o aluno brasileiro, bem como sua aparente "compartimentação" contrastava com a flexibilidade que eu sempre quisera reconhecer no nosso aluno. É certo que minha experiência se restringiu a DEUG e Licence. (Em Diploma de Estudos Universitários Gerais e Licenciatura - primeiro e segundo ciclo universitários) e à Província (em Paris, alunos de Licenciatura enfrentavam discussões com Julia Kristeva).<sup>31</sup>

Nesse quadro - e não referindo senão isso -, parecia-me útil fazer pesar a "maneira" brasileira, contribuindo para o questionamento dos esquemas habituais do aluno francês. Assim, ao estudar um texto, naturalmente me posicionava ante ele co-

mo me parecia mais apropriado fazê-lo; em função, sim, de pressupostos teóricos e críticos, mas, igualmente, da especificidade desse dado texto. Assim, a abordagem podia não ser aquela "explication de texte" consagrada no ensino francês, levando os mais ousados a indagarem, após certo tempo de desconcerto, afinal, que era, para mim, uma explicação de texto. Parecia-me que o ensino, sob o ponto de vista de exercícios propostos, tendia a "treinar" o aluno, em prejuízo do que sempre entendi por aprendizagem. Se de fato assim era, pôr em causa o "treinamento" parecia-me contribuição útil. Que creio ter dado.

### **O Brasil para os Velhos e "para todos"**

Não poderia também passar em branco a mais grata experiência que tive no ensino francês: a que me proporcionou a "Université du Troisième Âge-Université pour Tous", de Saint-Etienne (não obstante ser a Universidade de Toulouse a pioneira das Universidades da Terceira Idade).

Num país como o Brasil, onde a pressão "sociológica" representada pela extrema juventude da população se soma o atraso social e mental que marginaliza o dito "velho", é interessante saber que nosso país pode suscitar o interesse, na França, dessa mesma "terceira idade" que aqui começa apenas a existir.

Há que anotar, antes de mais, o interesse da Direção da referida Universidade, que solicitou para sua clientela um ciclo de conferências sobre o Brasil; conferências essas que posteriormente estendeu a "foyers" (geriatrias ou "casas de repouso") da cidade, pois que também a esses estabelecimentos dava "assistência cultural".

Mas há que anotar sobretudo o interesse com que os idosos inscritos nos cursos da "Université du Troisième Âge-Université pour Tous" acolheram a iniciativa, a assiduidade e o entusiasmo demonstrados, o ânimo de perguntar e discutir, poucas vezes encontrado entre os jovens, estudantes regulares, e que os levou até mesmo a entrar em considerações sobre o futuro da humanidade - do qual, sem nenhuma dúvida, estarão excluí



dos.

Se o trabalho do professor brasileiro no Exterior justifica-se por sua relação com seu país - e creio que assim seja - e se dele faz essencialmente parte o configurar para o estrangeiro uma imagem o quanto possível correta desse país, o aqui referido constituiu, na minha experiência, o ápice; talvez por que tal configuração só se possa concretizar de fato no intercâmbio efetivo entre o "nacional" e o estrangeiro, que supõe por parte desse último a receptividade.<sup>32</sup>

### **Associações, encontros, publicações, centros de ensino e alguns nomes próprios**

Que saiba, duas eram as associações francesas ligadas do português em suas variantes e ao das civilizações a que nossa língua se relaciona: a Sociétés Française des Lusitanistes de l'Enseignement Supérieur - SFLES, que publicava um **Annuaire**, e a Association pour le Développement des Etudes Portugaises, Brésiliennes, de l'Afrique et de l'Asie Lusophones (primeiro, Association pour le Développement des Etudes Portugaises et Brésiliennes - ADEPB) - ADEPBA, que publicava um **Bulletin d'Information**. Espero que ambas sobrevivam.

A SFLES foi fundada após uma dupla discussão. Referia-se essa, primeiro, ao pertencimento, ou não, dos "lusitanistas" à associação dos "hispanistas" - questão cujas bases assentavam no conceito de "Hispania" como abrangendo, ou não, toda a Península Ibérica e suas ramificações em outros continentes. Em segundo lugar, tratava-se de incluir, ou não, numa associação de lusitanistas os professores de português do Ensino Secundário. Apesar dos esforços da Supervisão de português desse nível, venceu a corrente que limitava a associação aos professores do Ensino Superior. Ignoro como evoluiu a questão dos outros após a fundação da SFLES, que costumava realizar uma reunião anual, sediada de cada vez por um dos centros de ensino de português no Superior. Por outro lado, sua fundação representou também uma tomada de posição quanto à questão aqui primeiramente mencionada, representando essa um desejo de autonomia baseada na

diferença entre Hispania e Lusitania. Sem dúvida, a autonomização dos lusitanistas viria a contribuir para o desenvolvimento, na França, do ensino do português e das áreas correlatas. A Associação abrangia os lusitanistas do Ensino Superior privado (como se sabe, muito restrito, na França, onde o Estado cumpre seu papel na Educação). O *Annuaire* de 1982 reúne, já, associados dos seguintes estabelecimentos: Université de Provence, Université de Picardie, Université Catholique de l'Ouest (Angers), Université de Franche-Comté (Besançon), Université de Bordeaux - III, Université de Bretagne Occidentale (Brest), Université de Caen, Université de Clermont II, Université de Dijon, Université de Grenoble III, Université de Lille III, Université de Limoges, Université de Lyon II, Université de Montpellier III, Université de Nancy II, Université de Nantes, Université de Nice, Université d'Orléans, Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle), Université de Paris IV (Paris-Sorbonne), Université de Paris VIII, Université de Paris X - Nanterre, Université de Paris XIII (Paris Nord), Ecole Pratique des Hautes Etudes (IV Section), Institut d'Amérique Latine (Paris), Ecole Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses, Institut Catholique de Paris, Université de Pau, Université de Perpignan, Université de Poitiers, Université de Reims, Université de Haute-Bretagne (Rennes), Université de Saint-Etienne, Université de Strasbourg II, Université de Toulouse-Le-Mirail (Toulouse II), Université de Tours - além de lusitanistas estrangeiros (Bélgica, Espanha, Estados Unidos, Grã-Bretanha, Itália e Senegal).

A finalidade de rol tão longo é, como se suspeita na certa, dar uma idéia da difusão do português na França.

Posicionando-se diferentemente da SFLES no que toca à inclusão de professores do Ensino Secundário, a ADEPBA desenvolvia um trabalho de extrema importância, diversamente direcionado e importando num significativo esforço, por se tratar, como disse, de um grupo e uma área minoritários.

Uma publicação, o *Vademecum* do português, aparecido em 1978, apresenta-se como o guia panorâmico "do que foi feito" e do "resta a fazer" na área, apresentando a língua em sua im-

portância para o "futuro econômico e cultural" da França, pois que, falada em quatro continentes, era a de (hoje esse total es tará ultrapassado...) "cento e cinquenta milhões de pessoas em uma dezena de países" e, como tal, a quinta no mundo.<sup>33</sup> Por esse guia sabemos, entre inúmeras outras coisas, que eram então duzentos os estabelecimentos de ensino secundário a ensinarem português na França; que essa língua era opcional em vários con cursos (CAP- BEP- Baccalauréat- admissão a "Grandes Ecoles"...); que era ensinada na maioria das Universidades e pelo CNTE (Centre National de Télé-Enseignement) e que, a nível universitário, poderia ser aprendido em Iniciação, Licenciatura, Formação Contínua, CAPES e "Agregation" (preparação para - ).

O importantíssimo trabalho desenvolvido pela ADEPBA está parcialmente consubstanciado em seu **Bulletin d'Information**. A simples leitura dos índices dessas publicações poderá dar uma idéia, assim da diversidade, como da importância desse trabalho, que teve como um dos mentores principais, senão o principal, o Professor Jean-Michel Massa, da Université de Haute-Bretagne. Há a salientar a presteza e a lucidez com que os dirigentes da ADEPBA perceberam a necessidade de ampliar as finalidades dela, abrindo-a para os países "lusófonos" para além de Portugal e do Brasil (Veja-se, por exemplo, números especiais do Bulletin, como o 10.)<sup>34</sup> A salientar, ainda, também aqui, a concepção pertinente da solidariedade entre língua e cultura.

Também essa Associação realizava reuniões gerais - nesse caso, uma Assembléia Geral. E encontros de tipo científico eram proporcionados aos professores e estudiosos da área por Universidades onde já havia nela certa tradição, como a de Poitiers.

Outras associações, não sendo específicas, podiam acolher os lusitanistas também e, com suas publicações, oferecer-lhes espaço para expressão; citarei a Societé des Langues Néolatinas, com sua publicação, a revista **Les Langues Néolatinas**, a própria associação dos hispanistas e, ainda em matéria de periódicos, a importante revista **Caravelle** (Université de Toulouse-Le-Mirail), sem falar de outras publicações reunindo lutistanistas e hispanistas eventualmente.<sup>35</sup>

Se lembrar uns não fosse esquecer outros, seria justo recordar, nessas Universidades, nomes como, além do acima mencionado, o do Professor Bourdon e o do Professor Raymond Cantel, do Institut d'Etudes Portugaises et Brésiliennes da Sorbonne Nouvelle, pioneiros. O Professor Cantel, falecido não há muito e que homenageio especialmente, possuía uma riquíssima biblioteca de "folhetos", também do Nordeste brasileiro, visto dedicar-se especialmente à literatura oral ou à imprensa dela proveniente. Por sua cordialidade e seu interesse pelo Brasil, é certamente conhecido de muitos dos brasileiros, professores ou alunos, que andaram pela França. Poder-se-ia ainda lembrar, na Província, o Professor Jean Roche; que, tendo vivido por longos anos no Brasil (é autor da mais importante obra sobre a imigração alemã para o Rio Grande do Sul), desenvolveu a Seção de Português da Université de Toulouse -Le-Mirail; com a de Rennes, é hoje na França uma das maiores e mais importantes da Província (dirige-a atualmente a eminente Professora Anne Gallut-Frizeau).

Estudiosos como a Professora André Mansuy, do Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine (embora não sendo centro de ensino de língua, possui uma das bibliotecas específicas mais importantes de Paris, sendo possivelmente a outra a do IEPB da Sorbonne Nouvelle), exumando obras capitais para a nossa formação histórico-cultural,<sup>36</sup> ou como Roger Bastide, a quem tanto deve a USP e que é preciso recordar no ano em que o elemento negro centra as atenções do país (falecido nos anos 70), devem ser também apontados como pioneiros, na França, na área dos estudos da "lusofonia", para a qual se abrem no presente mais amplas perspectivas.<sup>37</sup>

Seu labor como docentes e pesquisadores cobra sua maior importância no panorama de algo que ressalta para o professor brasileiro no Exterior, se tem consciência do campo em que exerce: na verdade, viver no seio de uma cultura estrangeira, nela integrando-se, porém permanecendo ligado a sua própria cultura, traz, no caso apontado, um benefício inestimável: a compreensão, não só do que aproxima os seres humanos, mas, principalmente, daquilo que os separa.

Porque é a partir da compreensão do que separa os homens que se pode tentar aproximá-los. E não há tarefa mais importante do que a de aproximar umas das outras as diferentes "humanidades".

Quanto a isso, há duas tendências a que se há de resistir: a primeira, uma planetarização massificante que, anulando as diferenças, aniquila essas diversas "humanidades"; a segunda, o medo à diferença, motor de todos os racismos, origem de todos os guetos e peça-mestra de todos os mecanismos de marginalização sócio-cultural.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Pitkin, W.B., **Breve introdução à história da estupidez humana**, São Paulo, Edit. Prometeu, 1943 (trad. de Nelson Carneiro).

<sup>2</sup> Isto é: passar em revista a "estupidez" (no sentido inglês) específica de todos os quadrantes da humanidade, o que suporia alçar-se a uma altura isenta de toda e qualquer estupidez.

<sup>3</sup> Fazendo balanço das heranças desse Maio - mais forte repercussão de onda que, hoje sabemos, sacudia o mundo inteiro - dizia uma Secretária de um setor universitário de província que essa herança - bastarda - afinal se resumia no medo ao aluno que o professor adquirira. Nem todos desejariam, é certo, numa nova explosão dos estudantes, ser encaixados, como o Reitor de Paris-X, Nanterre, na época - na sucessão de Maio, pelo ano 70 -, no interior de uma "poubelle" transbordante.

<sup>4</sup> Márquez, G.G., **Cien años de soledad**, B. Aires, Edit. Sudamericana, 32. ed., 1972 (V. p.338-339).

<sup>5</sup> Talvez muitas vezes confundamos instabilidade com dinamismo. Por isso, talvez, o Velho Mundo nos pareça imobilista.

<sup>6</sup> A seleção para os "leitorados" (não falo de outros cargos) obedecia a critérios aparentemente heterogêneos, desde o concurso de títulos, até a simples indicação brasileira ou francesa. O exame do currículo do candidato, porém, era sempre, pelo que sei, um critério unificado. Consta-me que atualmente está a cargo do Itamaraty, o que apresenta um aspecto positivo e outro negativo (semelhante, esse, ao proposto certa época: a centralização pela USP da preparação de leitores para o Exterior).

<sup>7</sup> Apesar da imagem do Brasil que, pelo visto, é a que tem o francês comum: a de que somos algo "selvagens" (e isso é positivo e negativo ao mesmo tempo); logo, exóticos (o que nos

prestígio e indulta); apesar do General De Gaulle (afinal, quem disse aquilo por primeira vez não foi ele...)/A exemplo do que fizera um leitor de "brésilien" da U. de Lyon II, realizamos na Université de Toulouse-Le Mirail, através dos alunos de "Civilisation du Brésil", uma "enquête" visando a esboçar a imagem do Brasil que tinha uma amostra do francês médio em Toulouse. Mas a questão da imagem não cabe, especialmente, aqui.

<sup>8</sup>De Universidade de Paris em geral, passou a ser não mais do que duas ou três das treze Universidades de Paris. (Nada, porém, de parecido com a assustadora proliferação de pseudo-Universidades que, perdoem-me, aqui conhecemos. Eram todas Universidades já existentes - algumas antiquíssimas -, salvo raras exceções, como a de Saint-Etienne, que surgiu dos Movimentos de Maio (o que se reflete em sua estrutura e suas orientações gerais).

<sup>9</sup>Daninos, P., *Les carnets du Major Marmaduke Thompson - Découverte de la France et des Français*, Paris, Le Livre de Poche, 1973. (Divertida crítica à maneira de ser do francês.)

<sup>10</sup>Caso, por exemplo, da Université de Toulouse-Le Mirail, UER de Civilisations, Littératures, Langues Etrangères et de Linguistique.

<sup>11</sup>Por exemplo: na Université de Saint-Etienne, os leitorados de portugueses integravam uma "Section d'Espagnol et de Portugais" - não sendo, pois autônomos. No entanto, o ensino das áreas correlatas não se limitava ao DEUG: a nível de Licenciatura, a "Civilisation du Brésil" (incluindo, no meu tempo, estudo de textos literários) integrava um Certificado: o "C<sub>1</sub> Amérique Latine".

<sup>12</sup>Não sei se em função disso, ou não, o fato é que não se estudam, no Brasil, as outras variantes da língua, nem mesmo a nível universitário, o que incapacita relativamente para a leitura de textos escritos nessas variantes.

<sup>13</sup>Importante centro de estudos "lusófonos", a que aludirei adiante.

<sup>14</sup>V., entre outros escritos: Houaiss, A., *O português no Brasil*, R. de Janeiro, UNIBRADE - Centro de Cultura, 1985.

<sup>15</sup>Na França, pelo que sei, causa impressão o número de mortos de nosso Carnaval - embora, diga-se, não seja muito maior do que o das mortes lá causadas por acidentes de fim-de-semana (razão de grande campanha oficial de organização do trânsito nas estradas, visando à diversificação das horas de partida).

<sup>16</sup>Aconteceu-me a mim que, aceita, por exame de currículo, pela Université de Paris-X, Nanterre, para aí trabalhar como leitora, tive meu nome vetado pela Embaixada, por razões aleatórias. O que não impediu essa mesma Embaixada de, pas-

sados tempos, indicar-me, não só para cursos particulares de português, como, também, para um novo Leitorado.

- 17 Como é a Biblioteca do Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine, em Paris.
- 18 Por exemplo: folhetos turísticos...
- 19 Fato real, acontecido com quem subscreve aqui.
- 20 O que incide na utilização da tradução. A respeito dessa, veja-se o excelente número da **Revista de Enseñanzas Medias** do Ministerio de Educación y Ciencias espanhol (publicaciones des la **Nueva Revista de Enseñanzas Medias**, nº 6 - La **traducción**: Arte y Técnica, coord. de A. C. Viejo, A.G. Fernández e C.R. Sarasa, Madri, Min. de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanzas Medias, 1984).
- 21 Até do antigo primário; e os exemplos não são raros.
- 22 Poderá acontecer (dependendo até da região em que se estiver: as diferenças regionais existem, tendo o Sul algumas características gerais dos meridionais, a nível, não de sistema, mas de mentalidade) que algum aluno busque "aproveitar-se" de algumas disposições conseqüentes a Maio de 68. Mas não se tratará senão de uma minoria; e o professor, se se mantiver fiel ao convencionado, não será obrigado a fazer "concessões", sendo os "casos omissos" remetidos a instâncias superiores.
- 23 No entanto, relativamente aos movimentos estudantis franceses dos Anos 60/70, nota-se no atual movimento estudantil, segundo observações empíricas de franceses, um restringir-se de horizontes semelhantes ao que caracteriza, de forma marcante, o atual movimento estudantil brasileiro (se é que ainda existe "movimento estudantil" propriamente dito, no Brasil de hoje).
- 24 Como se sabe, um espetacular golpe político (digno do primarismo que caracteriza os políticos do Terceiro Mundo) do candidato Jacques Chirac - golpe que, num país de menor consciência política teria grande efeito eleitoral - em nada modificou o resultado dessas eleições, que se anunciavam favoráveis a François Mitterrand (desmentindo, parece, por essa vez, o que o francês considera elemento básico de seu mecanismo político: a famoso "loi de l'alternance").
- 25 Uma criança francesa, ante uma possibilidade ou impossibilidade de de tipo normativo, não dirá nunca "Mãe deixa", "Papai não quer", etc. Dirá: "J'ai le droit" ou "Je n'ai pas le droit". Basta como ilustração. A respeito da questão, se podem citar fatos mínimos, que provam o que aqui digo. Por exemplo: Num café de estação ferroviária, um freguês apresenta uma nota para pagamento e (como é comum no Brasil), o caixa nega-se a trocá-la, dizendo ao freguês que o faça. O freguês, porém, retruca, com inteira razão: "A obrigação de ter troco é sua, não, minha. Vá trocar, então, a senhora." Ato contínuo, impossibilitada de discordar do que reconhece verdadeiro, a empregada cala-se, o troco aparece e o freguês pode saborear o seu bom cafezinho.

- 26 Os concursos franceses - dos quais os principais são o CAPES e a "Agrégação" - nada têm a ver com o que entendemos por concurso no Brasil. A preparação para eles é acurada, longa e específica, dada em cursos especiais (no caso do CAPES, pelas próprias Universidades), São nacionais, como o "Baccalauréat" (que corresponde aproximadamente a nosso Vestibular), e unificados para todo o território francês, fazendo-se, como tudo o mais, sob estrita supervisão de professores para tal indicados pelos órgãos centrais, sendo, como as provas do "Baccalauréat", em tudo determinados por esses órgãos.
- 27 Evidentemente, as experiências de cada um poderão variar, relativamente, de acordo com situações específicas. Ademais, questões de "política (no mau sentido) universitária" também lá, é óbvio, existem. Mas, qualquer que seja o seu chauvinismo e por mais dura que seja a concorrência pelos cargos (há lá em menor número do que aqui e muito mais pessoas qualificadas para ocupá-los), a impressão que me restou é de que o professor estrangeiro é pelo menos socialmente respeitado (quando, no Brasil atual, é tão corriqueiro o enxovalho). E se não o for, poderá invocar os seus direitos; esses o serão sempre. Ainda, segundo minha experiência, se reconhecida a competência do "leitor", poder-se-á até propor-lhe um cargo de "assistant associé" - ainda que se saiba ser esse um passo decisivo (após os anos em que terá direito a renovação de contrato, poderá pretender à carreira universitária francesa, propondo-se para "assistant" regular; para o que terá de solicitar a naturalização).
- 28 No Brasil, teria sido obrigada a juntar malas de comprovantes e, até, a numerá-los..., caso contrário, daria demasiado trabalho aos examinadores, que possivelmente prefeririam recusar-me, acusando-me de desorganização.
- 29 Considerado o "curriculum" que apresentei à Comissão de Equivalências para inscrição em Doutorado na Université de Paris-X, Nanterre, especialmente os títulos de especialização a nível de Pós-Graduação em Portugal (embora esses não fossem valorizados oficialmente pela França, na época) e no Brasil, bem como a experiência docente no Secundário e no Universitário brasileiros, foi-me de imediato concedida a equivalência do Mestrado em Letras, com apenas um mínimo de comprovantes. Será isso rigidez?
- 30 Ou seja: pode alguém levar uns vinte anos a elaborar uma tese, aproveitando, durante esse tempo, talvez, para especializar-se de todas as formas... e seu título valerá menos do que o mesmo título brasileiro, pelo fato de, oficialmente, exigir-se, no Brasil, para a concessão do título, mais anos de cursos do que lá. Não importa se trabalhou em sua tese muitíssimo mais anos do que os aqui exigidos para apresentação de tese; não importa tampouco os cursos que, por vontade própria, seguiu; se essa pessoa poderia ter feito o mesmo, pelo sistema francês, em qua-



tro anos, por exemplo, seu título deverá **forçosamente**, aqui, valer menos, porque aqui, por exemplo, seis anos são exigidos para conceder o mesmo título. Critérios de avaliação, conteúdo do trabalho... tudo é de somenos; importa o tempo. Quando-pior hipótese ainda - não conta alguma espécie de favoritismo...

<sup>31</sup> Pude assistir a essas discussões pessoalmente, num curso de Licenciatura de J. Kristeva, na Université de Paris VII (Centre Jussieu).

<sup>32</sup> Tal afirmação não implica em que não houvesse receptividade por parte dos jovens, mas, apenas, que era menor. No entanto, os alunos regulares freqüentemente se aproximavam dos "leitores" latino-americanos para manifestar seu desejo de conhecer nosso Continente - às vezes, o Brasil -, que representa, para os jovens europeus, parece, perspectiva de evasão do Primeiro Mundo.

