

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA**

MOUSSA DIABATE

**O Tamasheq na convergência com o Francês no território africano:
Caso do Mali**

**SÃO PAULO
2015**

MOUSSA DIABATE

**O Tamasheq na convergência com o Francês no território africano:
Caso do Mali**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Presbiteriana Mackenzie como
requisito obrigatório para obtenção do título de
Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.
Orientadora: Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini

**SÃO PAULO
2015**

D536t Diabate, Moussa.

O Tamasheq na convergência com o Francês no território africano: caso do Mali / Moussa Diabate – São Paulo, 2016.

80 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Elcie. F.Salzano. Masini

Referência bibliográfica: p. 75-77

1. Pedagogia. 2. Convergente. 3. Língua materna. 4. Língua estrangeira. 5. Bilinguismo. I. Título.

CDD 760

MOUSSA DIABATE

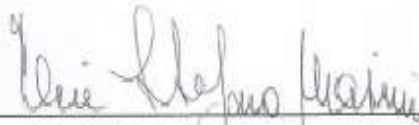
O Tamasheq na convergência com o Francês no território africano: caso do Mali.

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie para obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Apresentada em:

22/02/2016

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ercio F. Salzano Masini
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr Saddy Ag Almouloud
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo
2015

Dedico este trabalho à minha mãe **Sra. Talhamistt Walett Gouma** e à minha avó materna **Sra. Tantikat Walett Alhousseiny** que mesmo analfabetas, foram minhas primeiras pedagogas, ensinaram-me as primeiras palavras e mesmo nas tempestades do deserto do Saara ensinaram-me a acreditar e ir buscar meus sonhos nos estudos com perseverança e determinação no trabalho.

Este trabalho recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) e do Fundo Mackenzie de Pesquisa – MackPesquisa.

AGRADECIMENTOS

A **Deus Pai**, a **Jesus Cristo**, meu Senhor e Salvador, e ao **Espírito Santo**, meu Consolador, toda a honra, glória e gratidão pelo meu passado perdoado, meu presente abençoado e meu futuro eterno e garantido.

À minha avó materna, **Sra. Tantikat Walett Alhousseiny**, minha primeira pedagoga, que, mesmo analfabeta, me ensinou as primeiras palavras que hoje me servem na vida.

À minha família: meu pai, **Sr. Kabiné Diabaté** (*in memoriam*), e minha mãe, **Sra. Talhamistt Walett Gouma**, por me dar vida, me sustentar e, pelas noites e dias de oração por mim.

À minha namorada, **Rosemeire dos Santos Oliveira**, por sua compreensão, paciência, e estímulo para eu seguir em frente.

Ao **Pr. Rael Silva Oliveira**, Pastor Setorial da Igreja Assembleia de Deus, Setor 54, Ministério do Belém, sua esposa, **Regina Maria do Santos Oliveira**, e seus filhos, **Regiane, Ridnei, Rosane, Rodrigo, Ricardo, Rafael**, pelo apoio, carinho e por sempre acreditarem em mim.

À minha cunhada, **Beatriz Machado de Oliveira** e **família**, pelo apoio e carinho.

A todas as famílias Diabaté, Yattara, Diané, Camara, Kaba, Doumbia em Menaka, Bamako, Mali, Guiné Conacry, Costa do Marfim, França, Estados Unidos e Inglaterra, por fazerem parte de minha história.

Ao **Instituto Presbiteriano Mackenzie**, na pessoa de seu presidente, **Dr. Maurício Meneses**, pelo carinho e por fazer dessa instituição parte de minha trajetória de vida.

Ao **Sr. Marcos Freitas**, Diretor de Gabinete da Presidência do Instituto Presbiteriano Mackenzie, bem como a toda a equipe dos Gideões Internacionais do Mackenzie, pelo carinho, conselhos, apoio e orações.

À **Universidade Presbiteriana Mackenzie**, na pessoa de seu Reitor **Prof. Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto** e de seu Vice-Reitor **Prof. Dr. Marcel Mendes**, por nos oferecer um espaço familiar na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

À **Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini** e esposo, meus pais que me orientaram na minha formação acadêmica e por terem mostrado que os caminhos acadêmicos nem sempre são suaves, mas libertadores.

Ao **Prof. Dr. Marcelo Bueno**, Diretor do Centro de Formação em Teologia, Filosofia e Pedagogia, pelo carinho, conselhos e orientações.

Ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, o **Prof. Dr. Marcos Rizolli** e todos os professores do Programa, pela formação adquirida com tanta dedicação e carinho.

Ao **Prof. Dr. Saddo Ag Almouloud** e família, Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e **Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira**, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelo carinho, incentivo e observações enriquecedoras no exame de qualificação.

Aos meus colegas de turma do segundo semestre de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, pelo apoio, paciência e acolhimento no meu contexto intercultural e aprendiz da Língua Portuguesa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo concedida e ao Fundo Mackenzie de Pesquisa – MackPesquisa, pelo apoio financeiro.

A todos os meus professores do Mali – África, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior, por fazerem de mim o que sou hoje. Em particular, **Dr. Namballa Kanté**, meu orientador na Escola Normal Superior do Bamako, do Departamento de Estudo e Pesquisa em Filosofia, Psicologia e Pedagogia e os professores da banca de defesa; **Dr. Ibrahima Camara**, pedagogo e Diretor da Escola Normal Superior do Bamako; **Dr. Alhassane Dicko**, professor em Psicopatologia, que me motivou a me tornar pesquisador na área de Educação.

Ao **Prof. Dr. Alou Ag Agouzoum**, pelo apoio na ministração do questionário no Mali, na Universidade de Bamako, e a todos os alunos que participaram colaborando com esta pesquisa.

Ao Presidente da Convenção Geral das Assembleias de Deus do Mali, **Pastor Mathieu Coulibaly** e família, todos os pastores e membros, pelas orações, conselhos e apoio.

Ao Presidente da Convenção Geral das Assembleias de Deus do Brasil, **Pastor José Wellington Bezerra da Costa** e esposa, Irmã Vanda e família, todos os pastores da diretoria do Ministério do Belém e membros, pelas orações, conselhos e apoio.

Ao Vice-Presidente da Convenção das Assembleias de Deus em São Paulo, **Pastor José Wellington Junior** e esposa, Irmã Lydia e família, todos os pastores da diretoria do Ministério do Belém e membros, pelas orações, conselhos e apoio.

Ao Coordenador da Missão das Assembleias de Deus – Ministério do Belém, **Pastor Joel Freire**, esposa e família, todos os pastores e missionários do Ministério do Belém e membros, pelas orações, conselhos e apoio.

Ao **Pr. Laerte Sforcim** e **família**, Pastor Auxiliar da Igreja Evangélica Assembleia de Deus Sede, Ministério do Belém, por seus conselhos, interesse e orações.

Ao **Pr. Jessé Santos** e **família**, Pastor Auxiliar da Igreja Evangélica Assembleia de Deus Sede, Ministério do Belém, por seus conselhos, interesse e orações.

Ao Deputado Federal, **Pastor Paulo Freire**, esposa e família, todos os pastores e missionários do Ministério do Belém e membros, pelas orações, conselhos e apoio.

À Deputada Estadual, **Irmã Marta Costa** e família, pelas orações, conselhos e apoio.

À Vereadora **Irmã Ruth Costa** e família, pelas orações, conselhos e apoio.

Ao **Dr. Pastor Caramuru Afonso Francisco**, esposa e família, pelo apoio na correção do texto em português.

Ao **Pastor Everaldo**, esposa e filhas, pelo apoio, orientação e oração.

Ao Presidente do Supremo Concílio da Igreja Presbiteriana do Brasil, **Rev. Roberto Brasileiro** e família, todos os pastores e membros, pelas orações, conselhos e apoio.

A todos os pastores da Capelania da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Ao **Rev. Dr. Ricardo Gutiérrez**, sua esposa **Vera Gutiérrez** e seus filhos: **Dr. João Ricardo Gutiérrez, Raquel** e **David**, minha família adotiva no Brasil, por todo o carinho, orações, amor e apoio.

Ao **Pastor Salvino Freitas Junior**, sua esposa **Lucilandes Freitas** e filhos **Junia** e **Jonathan Freitas**, minha família em Cristo Jesus na cidade de Vitória – ES, pelo carinho, amor, apoio e orações e a todos pastores, famílias e membros da Primeira Igreja Assembleia de Deus de Campo Grande em Cariacica – ES.

Ao **Pastor Eleomar dos Santos Fraga**, esposa e filhos, por serem a primeira família que me recebeu no Brasil, pelo carinho, apoio, amor e orações.

À minha amiga, missionária **Inácia Maria dos Santos**, pela amizade, apoio, orações nos momentos mais difíceis da minha vida no Brasil quando consagrou tempo para cuidar de mim nas traduções simultâneas para a Língua Portuguesa, mas, também, quando estava doente. Deus te abençoe querida!

À família **Oliveira: Dona Lóide, Cristiane**, esposo e filhos, e **Diego** pelo tempo de convivência.

À minha amiga, **Profa. Dra. Cristiane Coppe**, esposo e filhas, pelos conselhos, orientações e carinho.

Aos meus amigos **Guerthez Lopez**, sua esposa **Raquel Lopez** e seus filhos **Renan** e **Johua, Moa** e **Márcia Zafir**, missionária **Ana Paula Oliveira** e filha **Emilie Ndiaye, Esaie Dembélé** e esposa **Niagaly** e filho, **Niagaly Dougnon** e família.

À minha querida amiga e irmã **Profa. Claudia Regina Melo de Oliveira**, pelos dois anos juntos, pela paciência, carinho, apoio nas correções do português. Deus lhe abençoe sempre em Cristo JESUS e lhe conceda muitas felicidades.

À **Irmã Ana Paula Pinto**, filhos e família, pelo apoio, orientação e oração.

Ao **Dr. Daniel Bourdamné**, Secretário Mundial da Comunidade Internacional dos Grupos Bíblicos Universitário (IFES), sua família e toda equipe da Aliança Bíblica Universitária (ABU) em Oxford, Inglaterra, e no mundo.

Ao **Dr. Klaingard N. Garial** e família, dos Grupos Bíblicos Universitários da África Francófona e a todas as equipes da Aliança Bíblica Universitária (ABU) na África.

A todos os meus amigos da Aliança Bíblica Universitária do Brasil – ABUB, do ABU – Mackenzie, ABU – Sorocaba, ABU – São Paulo.

Na África, quando um velho morre, é como se uma biblioteca pegasse fogo.

Amadou Hampâté Bâ

(Escritor, historiador e etnólogo maliano nascido em Bandiagara (Mali), no final de 1900 ou início de 1901).

RESUMO

Esta investigação centra-se no *Tamasheq na convergência com o Francês no território africano: caso do Mali*. A escolha do tema justifica-se porque a área de substrato Tamasheq / Francês fundamentado na Pedagogia Convergente permanece pouco explorada. O objetivo geral é o de registrar e analisar dados sobre o funcionamento do bilinguismo na aprendizagem de alunos cuja língua nacional é o Tamasheq no contexto escolar de aulas ministradas em Francês. O procedimento metodológico é de modalidade qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), por ser mais apropriada à proposta de analisar a aprendizagem de alunos cuja língua nacional é o Tamasheq no contexto escolar de aulas ministradas em francês. Os sujeitos da pesquisa são 5 alunos do primeiro semestre do 4º ano da Faculdade de Letras, Arte, Línguas e Ciências Humanas da Universidade de Bamako, no Mali, cuja língua materna é o Tamasheq e o Francês a língua estrangeira de sua escolarização. A investigação constituiu-se de: busca de literatura referente à Pedagogia Convergente e Competência em Educação; da coleta de dados por meio de questionário composto de questões abertas e fechadas. A análise de dados das perguntas fechadas focalizou concordâncias e discordâncias das respostas, organizadas em Quadro, acompanhada de comentários a respeito. A análise das perguntas abertas elencou o enfatizado individualmente pelos sujeitos, organizadas em Quadro, acompanhada de comentários a respeito. A reflexão sobre os dados analisados, à luz da fundamentação teórica reiterou: 1) a contribuição da Pedagogia Convergente para a qualidade da aprendizagem escolar de estudantes tamasheq; 2) a relevância do ambiente de estudo marcado pelo ensino bilíngue Tamasheque e Francês.

Palavras-chave: Pedagogia. Convergente. Língua materna. Língua estrangeira. Bilinguismo.

ABSTRACT

This research focuses on the Tamasheq in convergence with the French African territory: the Mali case. The choice of subject is justified because the substrate area Tamasheq / French based on the Convergent Pedagogy remains little explored. The overall goal is to record and analyze data on the operation of bilingualism in the learning of students whose national language is Tamasheq in the school context classes taught in French. The methodological approach is qualitative mode, according to Bogdan and Biklen (1982), it is more appropriate to analyze the proposed learning students whose national language is Tamasheq in the school context classes taught in French. The subjects are five students in the first semester of the 4th year of the Faculty of Humanities, Arts, Languages and Human Sciences at the University of Bamako, Mali, whose native language is Tamasheq and French foreign language of their schooling. The investigation constituted - is: literature search related to Convergent Pedagogy and Competence in Education; data collection through a questionnaire consisting of open and closed questions. The analysis of data from the closed questions focused agreement and disagreement responses, organized in frame, accompanied by comments about it. The analysis of open questions has listed the emphasized by individual subjects, organized in frame, accompanied by comments about it. Reflection on the data analyzed in the light of theoretical foundation reiterated: 1) the contribution of the Convergent Pedagogy for the quality of school learning tamasheq students; 2) the relevance of the study environment marked by bilingual education Tamasheque and French.

Keywords: Pedagogy. Convergent. Mother tongue. Foreign language. Bilingualism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Bandeira do Mali	21
Figura 2	Brasão de armas do Mali	21
Figura 3	Mapa de Bamako	22
Figura 4	Imagem de satélite do Mali.....	23
Figura 5	A extensão do Império do Mali.....	24
Figura 6	Antiga cidade de Djenné, declarada Patrimônio da Humanidade pela Unesco	25
Figura 7	Representação do Mali no mapa-múndi.....	26
Figura 8	Evolução da população entre 1961 e 2003	27
Figura 9	Uma menina bozo em Bamako	28
Figura 10	Amadou Toumani Touré, presidente do Mali.....	30
Figura 11	Subdivisões do Mali. Dentro da região de Koulikoro há o distrito de Bamako, onde se localiza a capital	32
Figura 12	Bamako, a capital do país	33
Figura 13	Mercado em Kati	33
Figura 14	Trabalhador transportando feno	34
Figura 15	Dueto Amadou e Mariam	35
Figura 16	Crianças malinesas jogando futebol numa aldeia da tribo Dogon.....	36
Figura 17	Monumento à Independência do Mali (celebrada em 22/09)	37
Figura 18	Crianças em uma escola nômade (Tamesna, 1954).....	42
Figura 19	Classe nômade multisseriada – (Norte de Burkina Faso, 2003)	43
Figura 20	Uma escola nômade de alfabetização de mulheres na língua Tamasheq (Ménaka, Mali, 2000).....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Cidades mais populosas do Mali.....	29
Quadro 2	Evolução do IDH entre 1975 e 2007	29
Quadro 3	Festividades	38
Quadro 4	Caracterização dos alunos, sujeitos da pesquisa.....	66
Quadro 5	Respostas fechadas dos sujeitos	68
Quadro 6	Respostas abertas dos sujeitos.....	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACCT	Agência de Cooperação Cultural e Técnica
CIAVER	<i>Centre International Audiovisuel d'Études et de Recherches</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
DNAFLA	Direção Nacional de Alfabetização Funcional e a Linguística Aplicada
DNEB	Direção Nacional de Educação Básica
DRE	Departamento Regional de Educação
IEF	Inspetores de Ensino Fundamental
IPN	Instituto Pedagógico Nacional
NJSAR	<i>Nordic Journal of Studies Research African</i>
PC	Pedagogia Convergente
ROCARE	<i>Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education</i>
TEC	<i>Técnicas de Expressão e Comunicação</i>

SUMÁRIO

ANTECEDENTES	19
CONTEXTO DA PESQUISA	21
INTRODUÇÃO	39
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	41
1.1 DELINEAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MALI	41
1.1.1 A Educação Pré-Colonial.....	41
1.1.2 A Educação no Período Colonial.....	42
1.1.3 A Reforma de 1962.....	44
1.2 COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO.....	46
1.3 PEDAGOGIA CONVERGENTE	47
1.3.1 Princípios e Fundamentos da Pedagogia Convergente	49
1.3.2 Planejamento.....	51
1.3.3 Implementação	54
1.3.4 Metodologia e Técnicas Utilizadas	55
1.3.4.1 <i>Expressão oral</i>	55
1.3.4.2 <i>Discurso oral</i>	56
1.3.4.3 <i>Discurso escrito</i>	57
1.3.4.4 <i>O conto</i>	57
1.3.4.5 <i>A escuta</i>	59
1.3.4.6 <i>Leitura</i>	59
1.3.4.7 <i>Navegação</i>	60
1.3.4.8 <i>Projeto de leitura funcional</i>	60
1.3.4.9 <i>Quadrinhos</i>	62
1.3.4.10 <i>Poemas e rimas</i>	62
1.3.4.11 <i>Textos documentais</i>	62
2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	63
2.1 DELINEAMENTO	63
2.2 MODALIDADE	63
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	65
2.3.1 Quadro 4	66
2.4 COLETA DE DADOS	66
2.4.1 Instrumento para Coleta de Dados	66

2.5	ANÁLISE DE DADOS	67
2.5.1	Quadro 5	68
2.5.2	Quadro 6	69
2.5.3	Comentários sobre os Quadros 5 e 6.....	69
2.5.4	Reflexão sobre os Dados Analisados a Partir do Referencial Teórico	71
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS.....	75
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	77
	APÊNDICE.....	78

ANTECEDENTES

Nasci em primeiro de janeiro de um mil novecentos e setenta e oito, na aldeia de Inékar, no distrito de Ménaka, na Oitava Região Administrativa de Gao, no norte da República do Mali. Filho de um pai de etnia malenké, Kabiné Diabaté (*in memoriam*) e de mãe de etnia tuaregue, um povo nômade do Deserto do Saara, Talhamistt Walett Gouma – uma família tradicional. Por meio de iniciação, recebi, desde a segunda infância (de 1 a 3 anos), a educação de ensino tradicional por meio de minha avó materna, TantiKatt Walett Alhousseini. Depois, de 3 a 9 anos, tive segunda fase de iniciação sócio-educativa com meu tio Inakonak Ag Gouma e sócio-religiosa corânica com meu mestre Mohamedine Ag Tayá (*in memoriam*).

Meu primeiro contato com a escola clássica foi aos 9 anos, mas, pela oposição de minha avó, fui dela retirado mediante pagamento de suborno. Na segunda vez, aos 10 anos, fui levado à força para a escola como a lei do país obrigava (educação obrigatória e gratuita a todas as crianças a partir de 7 anos). Minha avó novamente pagou para que eu saísse da escola clássica para continuar minha educação sócio-religiosa. Ela temia que a educação clássica me fizesse perder a identidade sócio-cultural e religiosa. Foi aos 11 anos, em outubro de um mil novecentos e oitenta e nove, que um dia, passando em frente à escola, parei para observar e admirar a bandeira do país enquanto os alunos cantavam o hino nacional do Mali e o segurança da escola mandou que eu entrasse na fila dos alunos. Assim foi a minha definitiva entrada na escola clássica, embora a matrícula só ocorresse dois anos depois, quando tirei minha certidão de nascimento para fins de documentação escolar. Minha formação no Ensino Fundamental I foi na educação nômade, no Deserto do Saara Inékar, no ano de um mil, novecentos e oitenta e nove, em outubro. Para dar continuidade à minha formação escolar no Ensino Fundamental II, em outubro do ano de um mil novecentos e noventa e cinco, precisei mudar para a cidade de Ménaka. Depois precisei mudar novamente de cidade para os estudos do Ensino Médio, quando fui para Kidal em outubro do ano de um mil novecentos e noventa e oito. Em Kidal, passei no vestibular na área de Ciências Humanas, em julho de dois mil e um. Por falta de apoio familiar e urgência em apoiar meu irmão em seus estudos, escolhi fazer um concurso para entrar no Instituto de Formação de Mestres (IFM) de Sevaré, região de Mopti (Mali) – com especialização

em Professor de Letras, História e Geografia em 2002 (dois mil e dois). Em 2004 (dois mil e quatro), passei em concurso público para Professor. Em 2005 (dois mil e cinco), fiz um concurso profissional para estudos universitários em Ciências da Educação na Faculdade de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade de Bamako, onde licenciei-me em 2008 (dois mil e oito) em Administração Escolar. No mesmo ano, passei no concurso de entrada na Escola Normal Superior – ENSUP de Bamako, no Departamento de Estudos e Pesquisas Filosofia, Psicologia e Pedagogia, onde realizei o mestrado em Psicopedagogia em dois mil e dez. Depois de dois anos de atuação como formador de formadores no Instituto de Formação de Mestres, vi a necessidade de continuar os estudos acadêmicos para me capacitar a responder as perguntas e exigências de minha profissão como formador de formadores. Assim, por meio de contatos, descobri o Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura no Mackenzie e, em vinte e três de abril de dois mil e doze, cheguei ao Brasil com projeto de estudo. Depois de alguns meses de iniciação à Língua Portuguesa e cultura brasileira, participei, no primeiro semestre de dois mil e treze, do processo seletivo do Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura do Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, mas não fui aprovado. Candidatei-me novamente no segundo semestre de dois mil e treze no mesmo programa e ingressei. Até hoje estou prosseguindo meus estudos como aluno regular no Programa de Educação, Arte e História da Cultura, satisfeito com a qualidade da formação.

CONTEXTO DA PESQUISA

O Mali – País do continente africano – África Subsaariana - República do Mali

Figura 1 – Bandeira do Mali



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

Figura 2 – Brasão de armas do Mali



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

Lema: Um povo, uma meta, uma fé¹

Dados principais sobre a República do Mali:

Capital: Bamako – 12°39' N 8° E

Cidade mais populosa: Bamako

Língua oficial: Francês

Sistema de Governo: República semipresidencialista

Presidente: Ibrahim Boubacar Keïta

Primeiro-ministro: Modibo Keita

Independência: da França em 22 de setembro de 1960

Área total: 1.240.192 km² (23.º)

¹Un peuple, un but, une foi (*tradução nossa*).

Água (%): 1,6

Fronteira: Argélia, Níger, Burquina Faso, Costa do Marfim, Guiné, Senegal e Mauritânia

Estimativa de 2008: 12.324.029 hab. (70.º)

Densidade: 9 hab./km² (185.º)

PIB (base PPC): Estimativa de 2007

Total: US\$ 14,180 bilhões (130.º)

Per capita: US\$ 1.031 (162.º)

IDH (2013): 0,407 (176º) – baixo.

Gini (2001): 40,1

Moeda: Franco CFA (CFA)

Fuso horário: (UTC+0)

Clima: Árido, semiárido e tropical.

Org. internacionais: ONU, UA, Francofonia, CEDEAO.

Cód. ISO: MLI

Cód. Internet: ml

Cód. Telefônico: +223

Gentílico: maliano(a), malinês(a), malês(a)

Figura 3 – Mapa de Bamako



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

Máli ou Mali, oficialmente República do Mali ou República do Mali, é um país africano sem saída para o mar na África Ocidental. Mali é o sétimo maior país da África. Limita-se com sete países, a norte pela Argélia, a leste pelo Níger, a oeste pela Mauritânia e Senegal e ao sul pela Costa do Marfim, Guiné e Burkina Fasso. Seu tamanho é de 1.240.000 km². Sua população é estimada em cerca de 12 milhões de habitantes. Sua capital é Bamako.

Figura 4 – Imagem de satélite do Mali



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

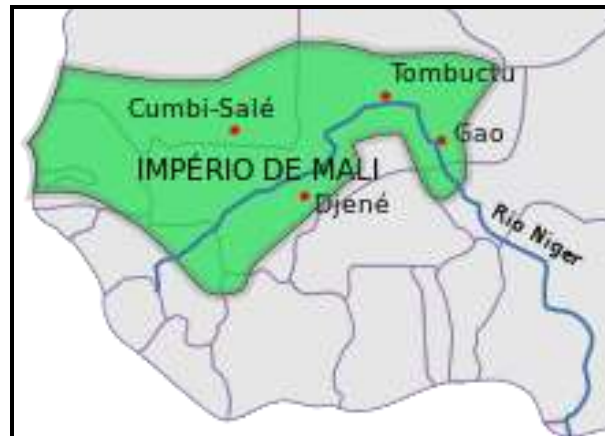
Formada por 8 regiões, o Mali tem fronteiras ao norte, no meio ao Deserto do Saara, enquanto a região sul, onde vive a maioria de seus habitantes, está próxima aos rios Níger e Senegal. Alguns dos recursos naturais em Mali são: o ouro, o urânio e o sal.

O atual território do Mali foi sede de três impérios da África Ocidental que controlavam o comércio transaariano: o Império do Gana, o Império do Mali (que deu o nome de Mali ao país) e o Império Songhai. No final do século XIX, Mali ficou sob o controle da França, tornando-se parte do Sudão francês. Em 1960, Mali conquistou a independência, juntamente com o Senegal, tornando-se a Federação do Mali. Um ano mais tarde, a Federação do Mali se dividiu em dois países: Mali e Senegal. Depois de um tempo em que havia apenas um partido político, um golpe em 1991 levou à escritura de uma nova Constituição e à criação do Mali como uma nação democrática, com um sistema pluripartidário. Quase a metade de sua população vive abaixo da linha de pobreza, com menos de um dólar por dia.

História do Mali

Na Antiguidade, o território do atual Mali foi sede de três grandes impérios da África Ocidental, que controlavam o comércio de sal, ouro, matérias-primas e outros bens preciosos. Estes reinos careciam tanto de fronteiras geopolíticas quanto de identidades étnicas. O primeiro destes impérios foi o Império do Gana, fundada pelo povo soninquês, que falava a língua mandês. O reino expandiu-se por toda África Ocidental desde o século VIII até 1078, quando foi conquistado pelos almorávidas.

Figura 5 – A extensão do Império do Mali



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

O Império do Mali formou-se na parte superior do Rio Níger e chegou à sua força máxima em meados do século XIV. Sob o reinado do Império do Mali, as antigas cidades de Djenné e Tombuctu foram importantes centros de comércio e de aprendizagem islâmica. O reino entrou em declínio e, posteriormente, como resultado de conflitos internos, acabou sendo substituído pelo Império Songai. O povo songhai é originário do Noroeste da atual Nigéria, cujo império tinha sido, há muito tempo, uma potência na África Ocidental sob o controle do Império de Mali.

No final do século XIV, o Império Songai ganhou a independência do Império do Mali gradualmente, abrangendo a extremidade oriental deste império. Sua queda foi resultado de uma invasão berbere em 1591, marcando o fim do papel regional da encruzilhada comercial. Após o estabelecimento de rotas marítimas pelas potências europeias, as rotas comerciais transaarianas perderam sua importância.

Na era colonial, Mali ficou sob o controle francês no fim do século XIX. Em 1905, toda a sua área estava sob controle da França, fazendo parte do Sudão Francês. No início de 1959, o Mali e o Senegal uniram-se, formando a Federação do Mali, que conquistou a sua independência em 20 de agosto de 1960. A retirada da federação senegalesa permitiu que a ex-república sudanesa formasse a nação independente do Mali em 22 de setembro de 1960. Modibo Keita, que foi primeiro-ministro da Federação do Mali até sua dissolução, foi eleito o primeiro presidente. Keita estabeleceu o unipartidarismo, adotando, por sua vez, uma orientação africana independente e socialista de fortes laços com a União Soviética e realizou uma ampla nacionalização dos recursos econômicos.

Figura 6 – Antiga cidade de Djenné, declarada Patrimônio da Humanidade pela Unesco



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

Em 1968, como resultado de um crescente declínio econômico, o mandato de Keita foi derrubado por um sangrento golpe militar liderado por Moussa Traoré. O regime militar subsequente, tendo Traoré como presidente, teve a função de realizar reformas econômicas. Apesar disso, seus esforços foram frustrados pela instabilidade política e uma devastadora seca que ocorreu entre 1968 e 1974. O regime de Traoré enfrentou distúrbios estudantis que começaram no final dos anos 70, como também ocorreram três tentativas de golpe de estado. No entanto, as divergências foram suprimidas até o final da década de 1980.

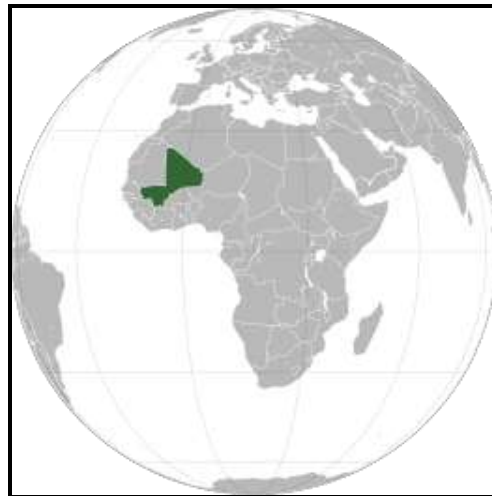
O governo continuou a tentar implantar reformas econômicas, mas sua popularidade entre a população diminuiu cada vez mais. Em resposta à crescente demanda por uma democracia pluripartidária, Traoré consentiu em uma liberalização

política limitada, mas se negou a marcar o início de um pleno sistema democrático. Em 1990, começaram a surgir novos movimentos de oposição, mas estes processos foram interrompidos pelo aumento da violência étnica no norte do país, devido ao retorno de muitos tuaregues ao país.

Novos protestos contra o governo ocorreram em 1991 e levaram a mais um golpe de estado, seguido de um governo de transição e a elaboração de uma nova Constituição. Em 1992, Alpha Oumar Konaré venceu as primeiras eleições presidenciais democráticas. Após sua reeleição em 1997, o presidente Konaré impulsionou reformas político-econômicas e lutou para combater a corrupção. Em 2002, foi substituído por Amadou Toumani Touré, general que liderou um outro golpe de estado contra os militares e impôs a democracia.

O Mali vinha sendo um dos países mais estáveis de África no âmbito político e social. Entretanto, em 21 de março de 2012, um golpe militar derrubou o governo do presidente Touré.

Figura 7 – Representação do Mali no mapa-múndi



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

O Mali é um país sem saída para o mar, situado na África Ocidental, a sudoeste da Argélia. Com uma área de 1.240.000 milhões de quilômetros quadrados, Mali é o 23º maior país do mundo, e seu tamanho é semelhante ao da África do Sul e de Angola. Possui 7.243 quilômetros de fronteiras com os sete países que limita. A maior parte do país forma parte do sul do Deserto do Saara, por isso o clima é quente e, comumente, tempestades de poeira se formam durante

secas. O território do Mali é essencialmente plano, ainda que esta seja uma rota em ocasiões por colinas rochosas. O Adrar des Ifoghas está localizado no Nordeste, e as maiores altitudes são as Montanhas Hombori, que ultrapassam a altitude de 1000 metros ao sudeste, e as Montanhas Bambouk a sudoeste.

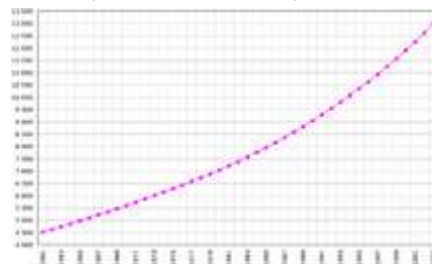
Os recursos naturais do país são consideráveis. O ouro, o urânio, o fosfato, o caulim, o sal e o calcário são os recursos mais explorados. Mali está a enfrentar problemas ambientais, como desertificação, o desmatamento, a erosão do solo e a contaminação da água.

Clima

O clima varia de subtropical a sul ao árido no Norte. A maior parte do país sofre de problemas ambientais. A estação chuvosa vai do final de junho a dezembro. Durante este período de tempo, é comum ocorrerem inundações do Rio Níger em parte da região.

Demografia

Figura 8 – Evolução da população entre 1961 e 2003



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

Em julho de 2009, a população do Mali foi estimada em 13 milhões, com crescimento anual de 2,7%. A população é predominantemente rural e entre 5% e 10% são nômades. Mais de 90% da população vive no sul, especialmente em Bamako, que tem mais de 1 milhão de habitantes.

Em 2007, aproximadamente 48% da população de Mali era inferior a 15 anos, 45% entre 15 e 64, e os restantes 3% 65 anos ou mais. A idade mediana foi de 15,9 anos. A taxa de natalidade em 2007 foi de 49,6 nascimentos por 1.000 habitantes, e

a taxa de fertilidade de 7,4 nascimentos por mulher. A taxa bruta de mortalidade em 2007 foi de 16,5 mortes por 1000 habitantes. A expectativa de vida no nascimento é de 54,5 anos (52,1 para os homens e 51,5 para as mulheres). Mali tem uma das taxas de mortalidade infantil mais altas do mundo (128,5/mil nascidos vivos).

Figura 9 – Uma menina bozo em Bamako



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

A população do Mali abrange um número de grupos étnicos da África Negra, dos quais a maioria tem concordâncias histórico-culturais, linguísticas e religiosas. De longe, o Bambara é o maior grupo étnico, correspondente a 36,5% da população. Em grupo, o bambara, o soninke, o khashonké e malinka, a maior parte do grupo mandê, representa 50% da população do Mali. Outros grupos importantes são o peul (17%), o voltaic (12%), o songaic (6%), o tuaregue e o moor (10%). Historicamente, Mali tem tido boas relações interétnicas, mas existem tensões entre os songhais e tuaregues.

A língua oficial do Mali é o francês, mas uma quantidade grande de línguas africanas (40 ou mais) são amplamente utilizadas por diversos grupos étnicos. Cerca de 80% da população do Mali pode se comunicar em Bambara, que é a principal língua veicular e a de comércio.

Quadro 1 – Cidades mais populosas do Mali

Posição	Localidade	Região	População
1ª	Bamako	Bamako	1 297 281
2ª	Sikasso	Sikasso	123 951
3ª	Mopti	Mopti	108 456
4ª	Koutiala	Sikasso	99 353
5ª	Kayes Ndi	Kayes	97 464
6ª	Ségou	Ségou	92 552
7ª	Gao	Gao	87 000
8ª	Kayes	Kayes	78 406
9ª	Morkala	Ségou	53 738
10ª	Kolokani	Koulikoro	48 774

Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

Quadro 2 – Evolução do IDH entre 1975 e 2007

Ano	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2006	2007
IDH	0,252	0,279	0,292	0,312	0,346	0,386	0,380	0,391	0,371

Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

Religião

Aproximadamente 90% dos malineses são muçulmanos e a maioria destes é sunita. 5% da população é cristã (dois terços da Igreja Católica e o resto protestante), os restantes 5% correspondem a crenças animistas tradicionais ou indígenas. O ateísmo e agnosticismo não são muito comuns entre os malineses, a maioria pratica sua religião diariamente.

Segundo o relatório anual do Departamento de Estado Estadunidense, sobre a liberdade religiosa, o Islã praticado em Mali pode ser considerado moderado, tolerante e adaptado às condições locais. As mulheres participam na vida político-sócio-econômica e geralmente não usam véus. A Constituição estabelece que Mali

seja um Estado laico e fornece liberdade religiosa. O governo respeita amplamente esse direito. As relações entre muçulmanos e praticantes das minorias religiosas podem ser consideradas amigáveis, e os grupos missionários estrangeiros (ambos muçulmanos e não muçulmanos) são tolerados.

Política e Governo

Figura 10 – Amadou Toumani Touré, presidente do Mali



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

Mali é uma democracia constitucional regida pela constituição de 12 de janeiro de 1992, que foi revista em 1999. A constituição prevê a separação entre os poderes executivo, legislativo e judiciário. O sistema de governo pode ser descrito como “semipresidencialista”.

O Poder Executivo é representado pelo presidente, cujo mandato tem um prazo de 5 anos e está limitado a dois mandatos. O presidente é também o chefe de Estado e o Comandante das Forças Armadas. O primeiro-ministro é nomeado pelo presidente e atua como chefe de governo que, por sua vez, nomeia os membros do Conselho de Ministros. A Assembleia Nacional unicameral é o único órgão legislativo do Mali e é composta de deputados eleitos para um mandato de cinco anos. Após as eleições de 2007, a Aliança para a Democracia e Progresso ganhou 113 dos 160 assentos na Assembleia. A Assembleia tem duas sessões ordinárias por ano, durante as quais se discutem e se votam as leis feitas por um membro ou pelo governo.

A Constituição de Mali prevê a independência jurídica, mas o Poder Executivo exerce influência sobre o Judiciário, pois tem poder de nomear juízes e

supervisionar tanto as funções judiciais como a sua aplicação em lei. Os tribunais do Mali de maior hierarquia são o Tribunal Supremo, que tem competências judiciais e administrativas, e um Tribunal Constitucional independente que proporciona controle judicial de atos legislativos e serve como um árbitro eleitoral. Existem vários tribunais menores, ainda que os chefes de aldeia e anciãos sejam responsáveis por resolver os conflitos sobre a aldeia local.

Relações exteriores e militares

A orientação política externa do Mali tornou-se cada vez mais pragmática e pró-ocidental ao longo do tempo. Como um país democrático a partir de 2002, as relações do Mali com o Ocidente em geral e com os Estados Unidos, em particular, melhoraram significativamente. O Mali tem uma relação diplomática de longa data com a França, a antiga metrópole colonial. O país era ativo em organizações regionais, como a União Africana, até à sua suspensão durante o golpe de 2012. Mali apoia a resolução de conflitos regionais, como na Costa do Marfim, Libéria e Serra Leoa, o que é descrito como um dos principais objetivos da política externa do Mali. O governo malinês sente-se ameaçado pelos conflitos em Estados fronteiriços, e as relações com os vizinhos são muitas vezes desconfortáveis. A insegurança ao longo das fronteiras do Norte, incluindo o banditismo e o terrorismo, permanecem como questões preocupantes nas relações regionais.

As forças militares do Mali consistem em um exército, que inclui as forças terrestres e a força aérea, estando sob o controle do Ministério da Defesa e dos Veteranos do Mali. O país é membro da Organização das Nações Unidas.

Subdivisões

Figura 11 – Subdivisões do Mali. Dentro da região de Koulikoro há o distrito de Bamako, onde se localiza a capital



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre.
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

O Mali está dividido em 8 regiões e um distrito:

- Bamako (Distrito da Capital)
- Gao
- Kayes
- Kidal
- Koulikoro
- Mopti
- Ségou
- Sikasso
- Tombuctu (ou Timbuktu)

As regiões estão subdivididas em 49 círculos.

Economia

Figura 12 – Bamako, a capital do país



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

O Mali é um dos países mais pobres do planeta. O salário médio anual é de 1.500 dólares. Entre 1992 e 1995, Mali implementou um programa de ajuste econômico que resultou no crescimento de sua economia e redução dos saldos negativos. O plano de aumento das condições socioeconômicas permitiu juntar Mali à Organização Mundial do Comércio em 31 de maio de 1995. O produto interno bruto (PIB) aumentou desde então. Em 2002, o PIB ascendeu a 3,4 bilhões de dólares, e aumentou para US\$5,8 bilhões em 2005, resultando em uma taxa de crescimento anual de 17,6%, aproximadamente.

Figura 13 – Mercado em Kati



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

O algodão colhido é exportado do país e é exportado principalmente para o Senegal e Costa do Marfim. Durante 2002, 620.000 toneladas de algodão foram produzidas no país, mas os preços do cultivo diminuíram significativamente desde 2003. Além do algodão, Mali produz arroz, milho, legumes, rapé e colheitas de árvore. O ouro, o gado e a agricultura somam mais de 80% das exportações do Mali. 80% dos trabalhadores são empregados na agricultura, enquanto 15% trabalham no setor de serviços. No entanto, as variações sazonais deixaram sem emprego temporário os trabalhadores agrícolas.

Em 1991, com a ajuda da Associação Internacional de Desenvolvimento, Mali facilitou a implementação dos códigos de mineração, o que levou a um renovado interesse e investimento estrangeiro na indústria de mineração. O ouro é extraído na região sul, onde Mali tem a terceira maior produção de ouro na África (depois da África do Sul e de Gana). O surgimento de ouro como o principal produto de exportação em 1999 ajudou a atenuar o impacto negativo da crise do algodão e da Costa do Marfim. Outros recursos naturais são: o caulim, o sal, o fosfato e o calcário.

Figura 14 – Trabalhador transportando feno



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015

A eletricidade e a água são mantidas por *Energie du Mali* (EDM), e os têxteis são produzidos pela Indústria Têxtil do Mali, ou ITEM. O Mali faz o uso eficiente da hidroeletricidade, que produz mais de metade do país. Em 2002, 700 kWh de uma usina hidrelétrica foram geradas no país.

O governo participa do envolvimento estrangeiro, incluindo o comércio e a privatização. Mali começou sua reforma econômica na assinatura de acordos em 1988 com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Entre 1988 e 1996, o governo malinês reformou empresas públicas em grande parte. Desde o acordo, 16 empresas foram privatizadas, 12 parcialmente privatizadas e 20 liquidadas. Em 2005, ao governo do Mali foi concedida uma empresa ferroviária do Savage Corporation, com sede em Salt Lake City, Utah, Estados Unidos.

Os principais parceiros comerciais do Mali são a Costa do Marfim, a França, a República Popular da China e a Bélgica.

Cultura do Mali

As tradições musicais malinesas derivam de *gritos* (ou *Djeli*), conhecidas como “Guardiões da Memória”, que exercem a função de transmitir a história de seu país. A música do Mali é diversificada e possui diferentes gêneros. Alguns músicos influentes são Toumani Diabaté e Mamadou Diabaté, intérpretes de um instrumento musical chamado *kora*; o guitarrista Ali Farka Touré, que combinava a música tradicional do Mali com um gênero vocal denominado *blues*; grupos musicais tuaregues como Tinariwen e Tamikrest e artistas como Salif Keita, Amadou & Mariam, Oumou Sangaré, Habib Koité, entre outros.

Figura 15 – Dueto Amadou e Mariam



Nota: Conhecidos internacionalmente por fazer música combinando influências malinesas e internacionais.

Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015

Embora a literatura deste país seja menos conhecida do que sua música, Mali tem sido um dos centros intelectuais mais ativos da África. A tradição literária malinesa é divulgada principalmente de maneira oral, com *jalis* recitando ou cantando histórias de memória. Amadou Hampâté Bâ, seu historiador mais conhecido, passou grande parte de sua vida a escrever estas histórias para que o mundo as conservasse. A novela mais conhecida de um autor malinês é *Le Devoir de violence*, escrito por Yambo Ouologuem, que, em 1968, ganhou o *Prêmio Renaudot*, mas seu legado foi danificado por acusações de plágio. Outros escritores conhecidos são Baba Traoré, Modibo Sounkalo Keita, Massa Makan Diabaté, Moussa Konaté e Fily Dabo Sissoko.

A variada cultura diária dos malineses reflete a diversidade étnica e geográfica do país. A maioria de seus habitantes usa trajes coloridos e fluídos chamados de *boubou*, típico da África Ocidental. Os malineses participam frequentemente de festas, bailes e celebrações tradicionais. O arroz e milho são importantes na cozinha do país, que se baseia principalmente em grãos de cereais. Os grãos são geralmente preparados com salsas feitas de folhas, como o espinafre ou o baobá, com tomate ou com salsa de mani, podendo estar acompanhados de carne assada (tipicamente frango, cordeiro, vaca e cabra). A cozinha do Mali varia regionalmente.

Esporte

Figura 16 – Crianças malinesas jogando futebol numa aldeia da tribo Dogon



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

O esporte mais popular no Mali é o futebol, que cobrou maior importância desde o país sediou a Copa das Nações Africanas de 2002. A maioria das cidades tem competições e as equipes nacionais mais populares são o *Djoliba AC*, o *Stade Malien* e o *Real Bamako*, todos com sede na capital nacional. As partidas nacionais são jogadas frequentemente por jovens, usando bolas de trapo. O país tem fornecido vários jogadores notáveis a equipes europeias, incluindo Salif Keita e Jean Tigana. Frédéric Kanouté, nomeado como Futebolista Africano do Ano de 2007, joga atualmente no *Sevilla FC*, da Primeira Divisão da Espanha. Outros jogadores que formam parte de alguma equipe importante são Mahamadou Diarra, capitão da seleção nacional do Mali, e Seydou Keita, atualmente no FC Barcelona. Ademais, jogadores oriundos do país que participam de equipes europeias são Mamady Sidibé para o Stoke City Football Club, Mohamed Sissoko para o Juventus, Sammy Traoré no Paris Saint-Germain, Adama Coulibaly no AJ Auxerre, Kalifa Cissé e Jimmy Kébé para o Reading Football Club, Dramane Traoré para o Lokomotiv Moscou, e mais recentemente Bakaye Traoré para o AC Milan. O basquete é outro esporte importante no Mali; a Seleção feminina de basquete, liderada por Hamchetou Maiga, jogadora do *Sacramento Monarchs*, competiu nos Jogos Olímpicos de Pequim de 2008. A luta (*la lutte*), também é um jogo praticado habitualmente, ainda que, nos últimos anos, a sua popularidade venha diminuindo. O *oware*, uma variante de mancala, também é um passatempo comum.

Festividades

Figura 17 – Monumento à Independência do Mali
(celebrada em 22/09)



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre
Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>.
Acesso em: 5 out. 2015.

Quadro 3 – Festividades

Data	Festividade	Nome local	Observação
1º de janeiro	Ano Novo	Jour de l'na	
20 de janeiro	Festa do Exército	Fête de l'armée	
26 de março	Dia dos Mártires	Journée des Martyrs	Queda do regime do general Moussa Traoré
1º de maio	Dia do Trabalho	Fête du travail	
25 de maio	Dia da África	Fête de l'Afrique	Dia da criação da Organização da Unidade Africana (hoje União Africana)
22 de setembro	Dia da Independência	Jour de l'Indépendance	Independência da França em 1960
25 de dezembro	Festa do Natal	Noël	Nascimento de Jesus Cristo

Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>. Acesso em: 5 out. 2015.

Além destas, existem diversas festividades muçulmanas que variam de data todo ano, como o aniversário do profeta Maomé (*Eid-Milad Nnabi*), o Batismo do Profeta (*Maouloud*), o fim do Ramadã e a Festa do Cordeiro (*Eid-ul-Adha*), além de tradicionais festas católicas, como a segunda-feira de Páscoa.

INTRODUÇÃO

Com vistas a estabelecer algumas perspectivas de interpretação relacionadas à identidade diferente da própria – a alteridade – este estudo parte de uma interrogação sobre o entendimento ou o desentendimento fundamental que mina a possibilidade de encontro com o outro. Conforme Durante (2007), apesar dos avanços conseguidos no domínio da informação e das tecnologias das comunicações, a opacidade em relação ao outro se agrava e um mal-estar cada vez mais pernicioso parece se estender ao conjunto das situações de consideração à alteridade.

O fenômeno – relação eu-outro – diz respeito a várias áreas de conhecimento e de ação, dentre as quais se podem destacar: os sistemas de representação social; os mecanismos de exclusão e de repressão; as estratégias de colonização e das diferentes formas de interação com o outro; a etnografia ao separar os traços diferenciais do outro e de sua cultura a partir do padrão do colonizador; a imposição da língua do colonizador nas escolas do país colonizado; as dificuldades de aprendizagem devidas à segunda língua introduzida em meio às línguas nacionais nos sistemas de ensino de vários países africanos, incluindo o Mali.

Este estudo focaliza a alteridade, em um tema muito pouco explorado, no estudo da relação eu-outro, na perspectiva intercultural. É uma proposta de estudo a respeito de níveis destas relações problemáticas eu-outro, a partir das contribuições de vários domínios: a linguística, a sociologia, a etnologia, a pedagogia, a política e estudos pós-coloniais ao focalizar o ensino de pessoas cuja língua é o Tamasheq e que são escolarizadas por meio da língua francesa de seu colonizador. Sua originalidade está em focalizar a Pedagogia Convergente (PC) – pouco explorada em pesquisa – no contexto da escolarização em Mali.

Apesar das preocupações de uns e de outros com a questão do ensino das línguas nacionais e a escolarização na língua do colonizador, no contexto de países africanos, poucos pesquisadores têm focado seu trabalho na língua tamasheq.

Este Projeto que investiga a PC do Tamasheq e do Francês na escolarização, no território africano – caso do Mal – busca alcançar os seguintes objetivos.

Geral

Registrar e analisar dados sobre o funcionamento do bilinguismo na aprendizagem de alunos cuja língua nacional é o tamasheq no contexto escolar de aulas ministradas em francês.

Específicos

- Identificar a contribuição da Pedagogia Convergente na qualidade das aprendizagens escolares dos alunos tamasheq.
- Registrar o próprio perceber no uso da língua tamasheq nas aulas ministradas em Francês.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 DELINEAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MALI

1.1.1 A Educação Pré-colonial

Antes da chegada do colonizador, o sistema educativo visava preparar a criança para assumir o papel de adultos na sociedade. Os conhecimentos eram apreendidos pelas crianças, geralmente até a idade de 10 anos, próximos de seus avós ao longo da história, por meio de contos, lendas, adivinhas, mitos etc. As crianças eram divididas em dois grupos, de acordo com a idade de iniciação. Os grupos de rapazes eram iniciados por homens e mulheres cuidadosamente selecionados. Guardiões do conhecimento e da ciência, eles ensinavam aos meninos os segredos da coletividade, mistérios da vida, os mistérios do clima, as regras da guerra e da caça, os critérios das plantas medicinais, os momentos propícios para as atividades agrícolas, responsabilidades que um homem tem como futuro chefe de família. Os grupos de meninas eram confiados exclusivamente às mulheres “especiais e ideais” para as aprendizagens. As meninas iam aprender os deveres e obrigações da esposa, como ser uma boa mãe e cuidados com doenças da infância.

Certamente, a educação tradicional comprovava-se e, nesta fase da educação no Mali, era uma utopia falar sobre a psicologia escolar quando o sistema favorecia uma “separação entre alunos da mesma idade em grupo de iniciação” por uma questão de discriminação sexual. Esta estratégia era um obstáculo para a inserção, nesta escola autoritária, do psicólogo escolar – que considerava que a escola deveria estar aberta a todos, sem distinção ou classificação particular, o que iria interferir nas necessidades de autonomia e criatividade do aluno.

Figura 18 – Crianças em uma escola nômade (Tamesna, 1954)



Fonte: M. Gast. (1954).

1.1.2 A Educação no Período Colonial

A escola colonial foi a forma de educação e de ensino moderno justaposta à educação tradicional. Começou pela França em primeiro de fevereiro de 1883, quando a conquista colonial foi concluída, essencialmente, no início do século XX. Os poderes coloniais sonharam administrar e explorar os territórios conquistados. Para as diferentes tarefas administrativas e operacionais, o colonizador precisou de auxiliares. As escolas construídas pelos franceses serviram para instalar o poder colonial. Além disso, na maior parte dos países da África negra, a criação das primeiras escolas correspondeu ao início do período de administração colonial. A história da escola no Mali remonta à colonização francesa. Anteriormente conhecido como Sudão francês, em 1886 no Mali, o colono francês Joseph Gallieni abriu a primeira escola sudanesa em 1º de dezembro, em Medina (Kayes) e outras em Bafoulabé e Kita. Esta escola tinha o nome muito característico de Escola dos “Reféns” (“École des Otages”). Em 1910, esta escola teria o nome de “Filhos dos Chefes” e de “Intérpretes”. Em 1916, assistiu-se à abertura de uma escola profissional em Bamako, uma escola que se mudou para as instalações do atual Liceu Askia, sob o nome de Escola Primária Superior. Em 1931, esta escola recebeu o nome de Terrasson de Fougères. O historiador Jean Suret-Canale (1976, p. 69) faz alusões aos objetivos dessa política específica:

Nós vamos dar a estes agentes subalternos uma formação puramente francesa, que irá convencê-los da superioridade exclusiva desta cultura europeia dando a eles o privilégio de obterem as migalhas, e inculcar que o lugar deles é bem acima de seus irmãos que permanecerão selvagens [...].

Falar sobre o psicólogo escolar nesse período seria uma aberração, porque o único objetivo da escola era estar a serviço da opressão. Ela ainda estava formando os “filhos do chefe”, submissos à autoridade da ocupação, excelentes defensores do governo francês para facilitar suas várias tarefas administrativas e operacionais.

Na independência do Mali, a busca, por um meio integrado e completamente seguro, apropriada às realidades escolares e práticas socioculturais tem se expressado através de todos os fóruns na escola: desde a primeira reforma da Educação em 1962 até o último Fórum Nacional de Educação em agosto de 2008, o país e suas autoridades educacionais registraram um lugar próprio, sobre a problemática da escola, que refletiu as necessidades e exigências da sociedade do Mali, através de sua história, sua geografia e meio ambiente humano.

Figura 19 – Classe nômade multisseriada –
(Norte de Burkina Faso, 2003)



Fonte: Ministério da Educação Burkina – Faso. (2003).

Segundo Doumbia (2000), no ano letivo de outubro de 1979, quatro escolas experimentais foram abertas em Bambara para Kossa, Djifina, Banankoroni e Zanabougou. Em setembro de 1982, assistiu-se à abertura das escolas experimentais em Fulani, Songhai e Tamashek. As avaliações dessas escolas mostraram o valor de continuar a introdução das línguas nacionais no ensino formal. Apresentaram, contudo, problemas sobre a transferência (ou conversão) em habilidades francesas adquiridas na língua nacional, apontando a necessidade de buscar um método de ensino que tornasse mais fácil a transferência. Essa busca levou à adoção da PC na Educação Mali. A introdução da PC compreendeu duas etapas sucessivas. A primeira começou em 1984 com a Agência de Cooperação Cultural e Técnica (ACCT) e o *Centre International Audiovisuel d'Études et de Recherches* (CIAVER) e o *Nordic Journal of Studies Research Africano* (NJSAR),

para desenvolver uma nova metodologia para melhorar o ensino das línguas nacionais na escola primária. A segunda etapa, que começou em 1994, foi a do processo de generalização progressiva do ensino convergente em escolas públicas. Deve-se, portanto, distinguir duas gerações em Mali na história da introdução das línguas nacionais nas escolas: na primeira (em 1979), as línguas nacionais foram introduzidas na escola básica, sem alterar pedagogia; na segunda (em 1987), os métodos de ensino sob inspiração mais moderna focalizaram mais o aprender do que o conhecimento, encorajando a autonomia e a criatividade das próprias crianças na realização das atividades.

1.1.3 A Reforma de 1962

Após a independência do Mali em 1960, a reforma da escola do Mali de 1962 era um sistema educacional que foi herdado da colonização. Este dispositivo foi insuficiente para as necessidades e não respondeu às aspirações do povo. Em todas as áreas, a solução foi para a política, econômica e cultural. Para descolonizar o sistema escolar, a nova escola seria responsável por operar a conversão difícil das mentalidades. Os objetivos da reforma foram formulados através de cinco princípios:

- educação de massa e de qualidade;
- educação que possa proporcionar, com um máximo de economia de tempo, os intelectuais cujo país precisa para seus vários planos de desenvolvimento;
- educação cujo conteúdo seja baseado não só nos valores específicos do Mali e Africano, mas também sobre os valores universais;
- educação para descolonizar os espíritos e reabilitar a África e seus valores próprios;
- educação que pode garantir um nível cultural que permita o estabelecimento de equivalência com outros estados modernos.

A estrutura deveria permitir que qualquer criança percorresse os diferentes níveis de ensino de acordo com suas habilidades intelectuais e manuais. Formulado em termos de objetivos, os princípios da reforma de 1962 eram válidas no projeto, apesar de terem sido desenvolvidos no âmbito de uma política de educação

socialista. A reforma educacional de 1962 tinha a ambição de alcançar o universal em curto prazo e em uma educação de custo reduzido. O objetivo principal foi a reestruturação do sistema de ensino, melhorando o acesso à educação básica, a qualidade da educação em todos os níveis, a capacidade de gerenciar o sistema e desenvolvimento de oportunidades de alfabetização.

Figura 20 – Uma escola nômade de alfabetização de mulheres na língua Tamasheq (Ménaka, Mali, 2000)



Fonte: DIABATE, M. (2000).

Deve-se notar que o sistema de educação do Mali foi caracterizado por baixa eficiência interna (escola desajustada, repetência, evasão e outras dificuldades acadêmicas, resultando em perda de orçamento corrente) e, externamente, pelo número insuficiente de professores, de infraestrutura e constrangimentos institucionais. A presença de psicólogos escolares nesta fase poderia ajudar os alunos a melhorar o desempenho acadêmico e apoiar os professores na prática docente, porque era uma educação que deveria preservar a cultura e os valores do Mali, “descolonizar a mente”. Em 1962, era adotada a lei que estabeleceu o sistema educativo bem como um programa de reconstrução de escolas, recrutamento e formação de professores e fornecimento de equipamento foi decidido.

O sistema de ensino no Mali estabelecido desde 1962 por uma reforma ousada e bem-sucedida, também teve dificuldades em sua evolução. Ela seria seguida por vários fóruns que promoveram ajustes e inovações para melhor se adaptarem à realidade escolar do país. Assim, vários seminários (1964-1989) tentaram fazer correções e ajustes, sem comprometer a base para a reforma.

No Mali, houve a criação de escolas experimentais, nas quais a Pedagogia Convergente fez das línguas nacionais meio de comunicação e objetos de ensino do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

A razão da utilização das línguas nacionais baseou-se no fato de que elas colocavam os alunos em situações favoráveis à aprendizagem, como asseguraram algumas autoridades, cujas ideias são sintetizadas a seguir.

Diakité (2002) enfatizou que a linguagem está no coração da identidade cultural das comunidades humanas.

Some (2004) considerou que a resposta para o fracasso escolar das crianças que não falam a língua de instrução, requer o ensino ao aluno na sua própria língua.

Comenius (1992) assinalou ser indispensável que a criança e o professor falem a mesma língua.

1.2 COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO

Desde o início dos anos 80, o conceito de competência tornou-se moderno. Desenvolvido primeiramente no mundo da educação técnica, de uma perspectiva mecanicista, foi retomada mais tarde pela linguística e ensino de línguas numa perspectiva mentalista tornando-se um princípio para a construção de currículos, particularmente difundidos na Francofonia. Este princípio aplica-se não só a programas de percurso acadêmico, mas também na educação básica.

Competência é, basicamente, definida como uma função que mobiliza conhecimentos, habilidades e atitudes.

Avaliar a competência requer reconsiderar a abordagem tradicional dos aprendizes-sábios. Em primeiro lugar, favorece uma tomada de informações que torna mais um apelo à observação, grande parte do julgamento profissional do avaliador. Por outro lado, a validade deve ser considerada em uma perspectiva mais ampla que leva em conta a complexidade de uma situação, sua evolução ao longo do tempo e, até mesmo, os efeitos sistêmicos dos meios que são implementados para avaliá-lo.

Novas práticas de avaliação surgem com a implementação de vários programas por habilidades durante uma década, mas temos que ir para a prova de que a avaliação permanece um desafio intimidante.

O conceito de competência, segundo Dias (2010), assume um papel de destaque na investigação em Educação a nível nacional e internacional. Este é um tema de aprofundamento nesta Dissertação.

Agouzoum (2008) notou um problema prático no seu trabalho de pesquisa realizado com apoio da *Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education* (ROCARE) sobre a língua *tamasheq* e o francês, no nível de coabitação entre a primeira língua dos alunos e seu meio de ensino – coabitação não satisfatória o tempo todo, ao criar um desequilíbrio no fenómeno da interferência linguística. O trato linguístico coloca um problema na aprendizagem das denominadas segundas línguas, devido à fonte da diversidade lexical do francês e levanta uma questão, a saber: como ensinar francês em Mali?

1.3 PEDAGOGIA CONVERGENTE

A Pedagogia Convergente desenvolvida na Bélgica por audiovisual no Centro Internacional de Estudos e Pesquisas, foi introduzida no Mali em 1987 como um método para facilitar a transição da língua materna para o francês após a experimentação das línguas nacionais na educação formal. Na base desta estratégia, a utilização de técnicas de expressão e comunicação destina-se a facilitar a aprendizagem e torná-la mais agradável e relevante para a vida diária dos alunos.

A introdução da segunda língua é feita somente quando os elementos mais importantes de comunicação e expressão são adquiridos na língua materna.

A metodologia conduzida na cidade de Segou e Mali melhorou significativamente o desempenho das classes experimentais em comparação com aqueles alunos que frequentam a escola clássica. Hoje, a experiência, praticada somente no Mali no continente africano, afeta 345 escolas e mais de 45.000 alunos.

Como muitos países africanos, Mali, após a sua independência, realizada em 1962, passou por uma profunda reforma em seu sistema de educação.

Este último incluiu em seus objetivos a educação universal e de qualidade. Esta reforma previu o uso de línguas direcionando a educação, assim como as condições para fazê-lo. Como diz Poth (1988), é a língua materna, com efeito, que garante a decolagem intelectual da criança desde o início da matrícula escolar. É ela quem traz esse elemento fundamental do equilíbrio sem o qual ele atrofia, é ela

quem lhe fornece a capacidade de verbalizar seu pensamento e integrar-se harmoniosamente no mundo que o rodeia.

Sim, a criança está confortável em sua língua nativa como nos braços de sua mãe e, por negar-lhe a capacidade de usar o apoio familiar, o linguístico é capaz de responder a sua necessidade básica de expressão e criatividade, “[...] a escola coloca a mesma foto em uma situação de regressão” (CANVIN, 2003).

O francês, usado como um meio de instrução, teve e continua a ter consequências de altas taxas de exclusão, repetição e abandono escolar, bem como bloqueio psicológico. A linguagem é o veículo de valores socioculturais das pessoas nas conversações; a língua francesa no Mali é uma referência aos valores e maneiras de pensar de estudantes estrangeiros.

Considerando este fato e tendo em conta os enormes progressos feitos pela experiência linguística e pedagógica acumulada no campo da alfabetização funcional em línguas nacionais, o 2º seminário nacional sobre Educação, realizado em Bamako (Mali), em dezembro de 1978, tinha recomendado a experimentação das línguas nacionais no ensino formal. Nesta inovação educacional os objetivos eram:

- alcançar maior integração entre a escola e o meio do aluno;
- facilitar a aprendizagem de disciplinas instrumentais (ler, escrever, realizar operações matemáticas);
- melhorar o desempenho interno do sistema educativo;
- melhorar a língua nacional e, ao mesmo tempo, linguagens culturais.

Em 1979, quatro escolas experimentais em bamanankan (língua dominante no Mali) foram abertas nas regiões de Koulikoro (Kayes e Djifina) e Ségou (Banankoroni e Zanabougou).

O uso das línguas nacionais rapidamente mostrou-se como um caminho de privilegiada adaptação da escola ao contexto do aluno, redução considerável da evasão escolar, melhoria da qualidade de ensino e queda da repetência. Isto levou, em 1982, à introdução no ensino de três outras línguas nacionais: fulfulde, na região de Mopti.; o Sonrhai e o Tamasheq, nas regiões de Gao e Timbuktu Kidal. O uso de línguas nacionais começou em 1979 em quatro escolas e uma língua, tendo alcançado, em 1991, quase 108 escolas e quatro línguas nacionais através do país.

Avaliações mostraram que o fato de a criança aprender na sua língua materna, dá-lhe certamente mais facilidade de aquisição do conhecimento, mas isso não foi suficiente para garantir melhores competências atribuídas ao uso das línguas nacionais no ensino.

Para maximizar os benefícios associados ao uso línguas nacionais no ensino, também foi necessário um método de ensino eficaz e que o material didático fosse adequado.

Os métodos de ensino utilizados em escolas experimentais eram os mesmos que os utilizados nas escolas convencionais. Programas educacionais eram apenas uma simples transposição dos programas em vigor nas escolas dominantes. O conteúdo era o mesmo, apenas o meio de educação era diferenciado. Esses métodos e programas não refletiam a experiência linguística da criança e de suas realizações no início da aprendizagem. Em relação aos professores, surgiu também o problema da articulação durante a passagem da língua materna para o francês. A ausência de uma metodologia adequada para o ensino das línguas nacionais e materiais pedagógicos adequados tornavam difícil alcançar os objetivos que a experimentação das línguas nacionais na educação formal proporcionava.

Para superar essas dificuldades, os funcionários da educação nacional do Mali decidiram tentar uma nova abordagem de ensino chamada “pedagogia convergente” e, em outubro de 1987, abriram-se duas classes na cidade de Ségou, a fim de fazer experiências com esta nova abordagem educacional.

Convém lembrar que é nesta região que começou a experiência das línguas nacionais no ensino formal, e onde se encontra hoje o maior número de escolas experimentais.

A seguir são expostos os objetivos e os fundamentos da pedagogia convergente, como foi planejada, e testada no Mali, bem como as dificuldades de financiamento, durante a experimentação de inovação, sua avaliação e seu impacto sobre o sistema educativo em Mali e suas perspectivas de desenvolvimento.

1.3.1 Princípios e Fundamentos da Pedagogia Convergente

O objetivo geral da Pedagogia Convergente é desenvolver nas crianças um bilinguismo funcional. Depois de Wambach (1995), esse método

[...] construído e enriquecido por muitos experimentos na Bélgica e no estrangeiro, quer ser uma síntese original das modernas correntes em Psicolinguística, Sociolinguística, Psicologia da educação, Antropologia e Neuropedagogia (WAMBACH, 1995).

A PC dá prioridade à língua da criança que é tanto um meio de comunicação e expressão, como instrumento de estruturação do pensamento e da personalidade.

A introdução da segunda língua é desejável quando mais comportamentos importantes, relativos à escrita em particular, são adquiridos na sua língua materna.

Sua apropriação constitui um passo decisivo para a aprendizagem mais tarde, e a consciência de sua própria língua é produzida por meio de atividades de escrita: primeira familiarização com a palavra escrita, construção de textos e nos finais escritos funcionais. No Mali, a pedagogia convergente foi tentada no primeiro ciclo da Educação Básica, a crianças de seis a quatorze anos.

Esse método testado pelo CIAVER, na Bélgica, baseia-se no pressuposto de que esse conhecimento é transmitido através da linguagem. De acordo com Wambach (1995), em seu livro *A Pedagogia Convergente no Ensino Fundamental – Guia Teórico*, o centro de estudos e pesquisas CIAVER, escolheu colocar o problema da segunda língua ou língua estrangeira no Ensino Fundamental no centro de seu trabalho, propondo uma nova metodologia para a sua aprendizagem. Trazer as crianças para uma apropriação da língua materna e, em seguida, permitir que sigam o mesmo caminho para a aquisição de outras línguas, o que implica que técnicas utilizadas no desenvolvimento da expressão oral e expressão escrita em sua língua materna sejam usadas na apropriação da língua estrangeira.

A língua nativa da criança é a base para que desenvolvam em casa os comportamentos, atitudes e habilidades favoráveis a todos os aprendizados. A língua cria confiança e harmonia entre os alunos e seus professores e entre si; permite que os alunos percebam melhor o mundo que os rodeia, liberta-os de suas inibições, desenvolve a imaginação e a criatividade. De acordo com Christie e Wambach (1994), os resultados de pesquisas recentes na compreensão, na estrutura cognitiva e na percepção, têm demonstrado que a aprendizagem precoce da comunicação prática, construção do discurso, apropriação da escrita, são mais facilmente adquiridas nessa língua.

A criança que aprendeu a ler, escrever e calcular em sua língua vai usar estas mesmas habilidades quando do aprendizado da segunda língua que lhe permite

melhor conscientização da linguagem, da sua cultura do mundo que a rodeia. É por este motivo que a pedagogia convergente advoga o uso da língua nativa da criança sempre que possível na educação básica, a fim de se assentarem, com a máxima capacidade, as funções necessárias para uma melhor aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

Qualquer ensino que é autêntico e eficaz deve ser construído tendo em conta o conhecimento que as crianças têm do mundo que as rodeia. O mundo simplesmente não faz sentido para a criança em uma situação onde ela não possa se utilizar de suas experiências anteriores e confrontá-las com o novo conteúdo de aprendizagem. É por isso que Pedagogia Convergente recomenda que a aprendizagem deva começar a partir da experiência da criança e de suas experiências em seu ambiente sociocultural. A abertura para o mundo exterior é feita gradualmente e com o progresso dos alunos no ensino. Isso permite uma melhor integração entre a escola e a realidade do aluno.

A Pedagogia Convergente é uma pedagogia do sucesso que segue uma aprendizagem de acordo com o ritmo das crianças. É por isso que ela defende a instrução diferenciada onde o início da aprendizagem se dê por níveis de progresso dos alunos em grupos e individualmente. Permite também o pleno desenvolvimento da criança através de uma relação de aluno mestre (monitor), e também por meio de Técnicas de Expressão e Comunicação (TEC) que constituem a base de toda a aprendizagem.

1.3.2 Planejamento

Registrou-se o uso das línguas nacionais no ensino formal, como dito anteriormente, não só dos resultados positivos, mas também de dificuldades, especialmente na transição entre a língua e a segunda língua, que é o francês. Estudos também mostraram uma diminuição do desempenho dos alunos nesta fase.

Perante esta situação, Mali começou a procurar um método de ensino capaz de aperfeiçoar os benefícios associados ao uso das línguas nacionais na educação. A oportunidade foi oferecida em Saint-Ghislain (Bélgica), de 19 de novembro a 4 de dezembro de 1984, em um curso de formação organizado pela CIAVER a pedido do ACCT. Este curso enfocou o tema: “O ensino do francês e línguas nacionais em ambientes multilíngues”. Deve-se notar que, desde 1980, o CIAVER organizou, a

pedido do ACCT, seminários relacionados com a pedagogia da aprendizagem de línguas na escola primária em país multilíngue.

Entre os participantes no curso de Saint-Ghislain em 1984, houve uma importante delegação do Mali, que se encontrava fortemente interessada na pedagogia proposta pelo CIAVER que poderia fornecer, segundo ela, a solução para as dificuldades educacionais na experimentação das línguas nacionais nas escolas. A pedido dos funcionários do Ministério da Educação Nacional do Mali, o ACCT e o CIAVER desenvolveram um projeto experimental do novo método de ensino de línguas para a escola básica. Estabeleceu-se um programa de cooperação que durou sete anos entre o Ministério da Educação do Mali, o ACCT e o CIAVER. Os eixos principais da pesquisa foram rastreados.

A implantação experimental da Pedagogia Convergente no Mali exigiu reuniões preparatórias para o diálogo entre os líderes nacionais da educação no Mali e o chefe do CIAVER. A primeira reunião de trabalho foi realizada em Segou em fevereiro de 1986. Esta reunião tinha a liderança da CIAVER, Inspetores de Ensino Fundamental (IEF), investigadores do Instituto Pedagógico Nacional (IPN), da Direção Nacional de Alfabetização Funcional e a Linguística Aplicada (DNAFLA), a Direção Nacional de Educação Básica (DNEB), Departamento Regional de Educação (DRE) de Ségou e professores.

Durante esta reunião dedicada à visita a escolas experimentais em Ségou, foi realizada a análise de livros didáticos e de inventários das dificuldades educacionais e materiais que surgiram no nível dos professores nestas escolas. Isto permitiu definir e priorizar objetivos a serem alcançados durante o experimento da pedagogia convergente.

Após a análise da situação das escolas experimentais em Ségou, um seminário de sensibilização da Pedagogia Convergente, facilitado pelo responsável o CIAVER, Michel Wambach, foi organizado no mesmo ano em Bamako. Participaram do seminário: os diretores dos serviços centrais do Ministério da Educação Nacional (IPN, DNAFLA, DNEF), o IEF e quinze professores de Ségou. Durante este seminário, palestras sobre pedagogia convergente foram feitas, bem como animações de classe na escola fundamental Lafiabougou (popular distrito de Bamako), usando também o *bamanankan* na educação. Essas atividades levaram os participantes a tirarem conclusões interessantes e muito relevantes sobre a aquisição do novo método.

No final do seminário, os funcionários do Departamento de Educação pediram que fossem tomadas todas as medidas para começar a experimentação da Pedagogia Convergente em outubro de 1987. Mas para isso, os primeiros professores, “os motores que puxam os vagões do trem”, deveriam ser formados para realizar a inovação educativa, como também preparar e disponibilizar, para professores e para alunos, os materiais necessários.

Em março de 1987, uma equipe do Mali visitou, na Bélgica, o CIAVER, a fim de serem devidamente formados na pedagogia convergente. Essa equipe foi composta de: pesquisadores da IPN, professores das escolas selecionadas para a experimentação, diretores membros do DRE de Segou. Outro seminário de desenvolvimento da Pedagogia Convergente foi realizado em agosto de 1987, em Segou, na intenção de preparar os professores das classes que teriam a implementação da inovação educacional.

Durante estas várias reuniões, os objetivos a atingir em relação ao nível e o número de horas atribuído para cada idioma (*bamanankan* e francês) foi definido. Outras medidas também foram tomadas, incluindo:

- A limitação do número de 35 alunos por turma;
- O desenvolvimento de uma caixa de imagem em cada classe para apresentar aos alunos a ilustração dos diálogos, um canto de “biblioteca”, uma caixa de correio para correspondência e instruções do trabalho a ser realizado e um canto DIY;
- Repetições e exclusões não seriam permitidos nos três primeiros anos de escolaridade;
- Criação e manutenção de um jardim da escola devendo ser objeto de um projeto de longa duração;
- Avaliação diagnóstica de inovação a ser feita no final do quinto ano;
- Avaliação diagnóstica e somativa a ser feita no final do sexto ano (final da experimentação), onde conclusões seriam tiradas e feitas, se possível, sugestões e recomendações. O desenvolvimento do ensino de matérias em língua nacional foi confiado a uma equipe de pesquisadores dos professores envolvidos, IPN e DNAFLA, na implementação da inovação; consultores educacionais; ilustradores e o DRE de Ségou. Este material foi concebido, em primeiro lugar, de fatos da vida diária da criança e seu ambiente. Quanto ao material de ensino em francês,

foi desenvolvido pela equipe da CIAVER em colaboração com o DRE de Ségou e IPN.

1.3.3 Implementação

Tendo sido definidas as condições da experimentação, as duas classes de primeiro ano de Ségou abriram suas portas em 1º de outubro de 1987. Cada ano, duas novas primeiras classes de primeiro ano foram introduzidas na experimentação. Em outubro de 1992, já havia doze classes de aplicação da pedagogia convergente, ou seis classes em cada uma das duas escolas de Ségou. É necessário observar que, para cada classe, foram realizadas capacitações de dois professores no CIAVER.

Professores que tomaram essas classes pedagogicamente foram acompanhados regularmente através de seminários metodológicos intencionais. Estes seminários eram realizados três vezes por ano em Ségou. O primeiro, realizado antes do início do ano letivo, para analisar os resultados da avaliação do último ano escolar e estabelecer o cronograma de trabalho do ano letivo novo. O segundo, realizado em fevereiro e março, projetado para avaliar o trabalho em classe e proceder, se possível, à reparação do que não havia dado certo. O terceiro, realizado em maio.

Durante o último seminário realizado em maio, eram preparadas as avaliações das aquisições dos alunos no final do ano e eram verificadas se as recomendações do Seminário anterior tinham sido levadas em conta. Esta forma de programação do acompanhamento pedagógico permitiu acompanhar a evolução da experimentação. Estes seminários incluíam as equipes da DRE de Ségou, IPN, os professores das classes experimentais e o CIAVER. Eles tinham assistência ao programa de curso, sessões de reflexão metodológica e reuniões sobre o desenvolvimento de materiais didáticos.

Durante esses seminários com uma equipe multidisciplinar de formação de professores, desenvolveram-se materiais de treinamento e se organizou a avaliação das aquisições dos alunos. Além destes três seminários anuais ordinários, cursos *ad hoc* de treinamento e desenvolvimento em língua nacional, pedagogia convergente e o desenvolvimento materiais educativos foram organizados para professores experimentadores durante as férias.

1.3.4 Metodologia e Técnicas Utilizadas

Nas escolas que praticam pedagogia convergente no Mali, o primeiro ano é dedicado à aprendizagem da língua materna. O francês oral é introduzido no segundo ano, a um máximo de 25% do tempo total. Nos terceiros e quarto anos, inverte-se o percentual de 25% para 75% da programação reservada para a aprendizagem de francês (oral e escrita). No quinto e sexto ano, a distribuição do tempo de trabalho é de 50% para o idioma nacional e 50% para a segunda língua (francês). O estabelecimento do uso do tempo é deixado para iniciativa do mestre em conformidade com as necessidades de sua classe e ele deve garantir que o nível de conhecimento pelos alunos em francês e a língua materna seja equilibrado e que, no sexto ano, os alunos possam usar ambas as línguas. Ou seja, leva ao bilinguismo funcional. Deve ser observado que, no quinto e sexto anos, o professor ensina todas as disciplinas nas duas línguas. Com relação aos exames, os alunos são avaliados em francês e na língua nacional.

A aprendizagem de técnicas de expressão e comunicação na base da pedagogia convergente é a libertação de atividades e construção do indivíduo. De acordo com Wambach (1995) promover a liberdade do corpo e do psicológico do indivíduo é permitir a sua vitalidade, sua socialização, dar origem à criação de imagens mentais, desenvolver a criatividade e trazer serenidade e harmonia nas relações com os outros. Os itens a seguir de 1.3.4.1 a 1.3.4.11 referem-se a exercícios sobre as TEC desenvolvidas pelos alunos.

1.3.4.1 Expressão oral

Na Pedagogia Convergente, a expressão oral constitui o início da aprendizagem em uma língua nacional e a unidade de ensino de línguas estrangeiras (francês). Além das TEC, inclui os seguintes elementos:

- *Diálogo*: cujo objetivo é falar com os alunos a jogar e passar o oral para escrito. Réplicas do diálogo desencadeadas pela conduta das imagens correspondentes a diferentes exemplos do diálogo. Uma lição no diálogo desenrola-se como segue: a identificação dos personagens e a reprodução de imagens, seguido por uma apresentação silenciosa de imagens pelo mestre. Este pergunta aos alunos a

função não-verbal do jogo do diálogo das imagens observadas, usando gestos e mímica. Após esta forma de expressão, o mestre apresenta diálogo verbal. Réplicas, na medida do possível, devem imitar as várias personagens. Isto implica apenas voz, entonação e até mesmo gestos baseados nos personagens da caixa de diálogo.

A etapa que segue é o jogo da função verbal de diálogo pelos alunos. Deve-se notar, nesta fase, que o jogo de dramatização verbal pode não ser perfeito, os alunos podem não ter ainda interiorizado as réplicas do diálogo. Neste caso, o professor faz o papel de mediador. Esse jogo de dramatização verbal é um verdadeiro RPG com gestos, palavras e entonação, que o professor exercita continuamente para repetição e memorização seguida de réplica no caso de necessidade de correção fonética. Durante a dramatização, os atores devem imitar as personagens que eles encarnam na expressão, nos movimentos, na tensão etc.

Deve-se notar que estas duas formas de expressão (jogo do papel não-verbal e dramatização) desenvolvem a expressão oral, a imaginação e a criatividade nos alunos.

1.3.4.2 Discurso oral

Seu objetivo é tornar os alunos capazes de dizer uma história coerente. Há um distanciamento de experiências, reorganização do discurso, tendo em conta a estrutura do texto e a coerência das ideias e leva os alunos à produção do discurso escrito.

O discurso oral é produzido pelos alunos na escrita de diálogos ou textos que irão produzir com seu professor. Para ajudar os alunos a produzirem um bom discurso oral, deve-se, primeiro, preparar o conceito da cronologia: misturar histórias (desenhos) e perguntar aos aprendizes como colocá-los em ordem e comentar a história resultante. O mestre pode solicitar a cada aluno para fazer uma frase sobre um determinado tema. Em seguida, faz-se a síntese de tudo que foi dito pelos alunos sobre este tema. Note-se que o primeiro discurso oral é feito em língua nacional e algum em língua estrangeira, ambos são produzidos. Em primeiro lugar, há a produção do professor, entretanto, o objetivo é que os alunos adquiram a competência no idioma necessário para fazê-lo.

1.3.4.3 *Discurso escrito*

É o resumo escrito do diálogo. É a passagem para o texto que tem seu código. O discurso escrito é produzido pelos alunos e transcrito pelo supervisor, sob ditado dos alunos, seguindo uma negociação permanente entre o conjunto, os estudantes e seus professores; discussões sobre a escolha do vocabulário e a sequência cronológica das ideias. Será escrita por alunos tão logo tenham a necessária capacidade linguística para fazê-lo. Durante a produção do discurso escrito, o mestre deve garantir a conformidade com as características do código escrito: pontuação, emprego de letras maiúsculas, a divisão do texto em parágrafos, estrutura, os conectores e as regras da gramática, necessitando de sessões de reescrita.

O discurso escrito pode ser produzido individualmente ou em grupo e construído a partir de um ou vários diálogos estudados. Os diferentes discursos escritos dos cursos são exibidos e constituem a memória da classe e servirão como uma base para aprender a ler. O melhor é apresentado para outra classe.

A aprendizagem da leitura é feita usando exercícios construídos sobre o mesmo discurso escrito. Estes exercícios são acompanhados de exercícios de reconhecimento de palavras e frases; exercícios de reabastecimento de palavras e frases (textos incompletos, palavras coladas, letras misturadas para formar uma palavra, as palavras da frase misturadas), exercícios de verificação de compreensão (verdadeiro ou falso, leia a frase e sublinhe o que mudou).

1.3.4.4 *O conto*

Seu objetivo é duplo. Por um lado, permite que os alunos “vivam” a vida das personagens, suas alegrias, seus medos, suas dificuldades, seu sucesso, suas decepções. Esta vida é mostrada a eles em um mundo que parece real, em uma atmosfera relaxante, confiança, segurança e compreensão.

Introduzindo o conto, o mestre deve estar no meio dos estudantes e falar-lhes lentamente para dar-lhes tempo de interioriza-lo. Deve contar a história com expressão, pausas, entonações para adaptar sua voz, seu olhar e gestos a progressão da história. Ele deve ter uma atitude que atraia a atenção dos alunos e que os coloque em silêncio. A história dita, nestas condições, permite que os alunos

vivenciem sua história e, ao mesmo tempo, se libertem de suas fantasias e inibições (medo, timidez, decepção etc...) para se familiarizar com a vida como ela é. Por outro lado, ouvir contar histórias permite que os alunos conheçam a macroestrutura do texto que consiste de uma introdução, desenvolvimento, com complicações e reviravoltas, e um final de declaração final. Ao apropriar-se desta estrutura, os alunos podem, sem qualquer dúvida, produzir um discurso oral e escrito consistente. O conto, ao contrário dos diálogos, pode ser trabalhado sem as ilustrações. Pode ser trabalhado de várias maneiras:

- a) Os alunos podem simplesmente ouvir a história contada pelo mestre. O objetivo aqui é permitir as crianças uma imersão na língua.
- b) Como interpretação do texto. O mestre diz o conto e estudantes respondem às várias questões que a eles serão solicitadas.
- c) O mestre diz o conto e, dois ou três dias depois, pede uma dramatização pelos estudantes. Dois ou três dias ouvindo o conto permite que os alunos interiorizem melhor os diferentes momentos do conto para dramatizar melhor. Este tipo de exercício permite a liberação e desenvolvimento da expressão oral dos alunos.
- d) Os alunos ouvem o conto e fazem gravações e, em seguida, fazem um discurso oral.
- e) O mestre conta parte da história e pede aos estudantes para adivinhar o que vem logo em seguida. Depois de discutir com eles, diz-lhes o resto da história. O objetivo dessa atividade é desenvolver a capacidade de antecipar e a liberdade de expressão. Além disso, permite ao aluno apropriar-se da estrutura de um conto.
- f) Um estudante lê um conto no canto da biblioteca e apresenta oralmente para seus colegas. Isso é motivador não só para o apresentador, mas também para os ouvintes. O apresentador vai procurar convencer e seduzir o público, que ouve com atenção. Esta atividade desenvolve o gosto pela leitura e a expressão oral.
- g) Os alunos, em grupos ouvem um conto e preparam um conjunto de questões para os alunos de outra classe.

- h) O mestre conta a história aos estudantes e, em seguida, dá-lhes ilustrações fora da ordem e pede para classificá-las na ordem cronológica em que aparecem na história para recontá-la.
- i) O mestre pode convidar um grupo de alunos para escrever um conto utilizando as ilustrações classificadas em ordem e contá-la para outro grupo. Esta atividade prepara-os para escrever as regras da gramática, ortografia e consistência na sequência de ideias.
- j) O mestre pode solicitar que os estudantes se reúnam em grupos e ilustrem um conto lido ou ouvido, tendo em conta as várias possibilidades de exploração do conto. Recomendamos aos mestres usar bastante este recurso no desenvolvimento da expressão oral e escrita.

1.3.4.5 A escuta

Seu objetivo é tornar os alunos capazes de compreender, através da escuta, a ideia geral de uma mensagem (compreensão total), uma série de informações precisas, bem orientadas contidas na mensagem (compreensão seletiva), ou todo o conteúdo da mensagem (compreensão).

1.3.4.6 Leitura

Leitura de descoberta: seu objetivo é incentivar os alunos a dar significado a um texto desconhecido e melhorar suas habilidades de leitura antecipada. Os textos da leitura de descoberta são constituídos de dois ou mais textos da memória da classe para construir uma nova história com voltas e reviravoltas. Eles devem atender aos seguintes requisitos:

- ser cuidadosamente escrito;
- conter 80% de palavras conhecidas combinadas em frases complexas que estejam em conformidade com as características do código escrito;
- ter uma introdução, um desenvolvimento com passagens dinâmicas e uma conclusão. Para o curso normal da aula, o texto deve ser prévia e

cuidadosamente escrito pelo professor em uma grande folha ou tabela e, então, escondido dos alunos usando uma cortina.

Alternadamente será mostrado aos alunos e depois escondido. Sempre que o mestre mostra o texto, os alunos o leem apenas com os olhos por um tempo especificado e, em seguida, o professor coleta suas descobertas, enquanto o texto torna a ficar oculto. Eles afirmam as suposições sobre o significado geral do texto, sua estrutura e, com auxílio do mestre, fazem associações de significado, sobreposição de palavras e frases encontradas e gradualmente descobrem o significado do texto, ao fazer resumos parciais.

No final, o resumo do texto é feito por um aluno. É necessário que se observe, durante esta atividade, se houve intensificação das interações entre os estudantes que, na forma de autocorreção, ajudam a descobrir o texto. O mestre deve permanecer discreto. Intervém para dar informações que avancem a investigação e ajudem na estruturação da história.

1.3.4.7 Navegação

É projetado para tornar a criança capaz de ler um texto em um tempo limitado e para saber informações úteis. Os encontros da velocidade de leitura são as seguintes: o texto é entregue aos alunos, que o deverão ler apenas com os olhos por dez minutos; em seguida, o texto é removido e substituído por um questionário, que deve ser lido por cinco minutos. Depois de ler o questionário, ele é removido e o texto é dado aos alunos para uma segunda leitura, de cinco minutos. Após esta segunda leitura do texto, o questionário é concedido aos estudantes, que responderão às perguntas sem o texto.

1.3.4.8 Projeto de leitura funcional

O projeto de leitura funcional é uma atividade desejada pelos estudantes sobre as preocupações do seu ambiente. Wambach (1997) o define como: “[...] uma tarefa selecionada, desejada e decidida pelo grupo”. Faz-se uma ponte entre a leitura na escola e a vida em comunidade. De acordo com suas motivações, o tema é escolhido, o que exige a participação e colaboração de todos os membros da

equipe. Os alunos refletem sobre suas experiências na realidade da vida, na escola e fora dela, levando a uma realização útil (objeto ou serviço) para o grupo.

A leitura na execução desses projetos torna-se um meio a serviço da aprendizagem e não um fim. Permite coletar informações necessárias para a execução de tarefas específicas – leitura para ação.

Isto é o que faz esta leitura funcional. Permite que os alunos leiam e compreendam instruções; fichas técnicas são desenvolvidas pelo professor e classificadas por temas em um arquivo.

Estas fichas são desenvolvidas da seguinte forma: a palavra é escrita, com cuidado, em letras cursivas e as letras impressas na frente do cartão e desenho explicando a palavra na parte de trás. Estas folhas irão desaparecer, assim como os alunos serão capazes de ler apenas as instruções. Dependendo da natureza das funções a serem executadas, os projetos podem classificar-se em três grupos: projetos da escola, projetos empresariais e projetos de aprendizagem.

Os projetos da escola abrangem atividades relacionadas com a vida da escola: organização do espaço, atividades escolares e responsabilidades. Como exemplo, nós determinamos a organização de diferentes cantos na classe e uma matriz de responsabilidades confiadas aos alunos. Os projetos empresariais, ou projetos de grande porte, exigem mais tempo para sua realização e implementação de atividades complexas. Entre esses projetos, estão a visita a um ponto turístico citado, a organização de um feriado escolar, a cultura e manutenção dos jardins da escola, pequenos animais, a sensibilização da população para saneamento etc.

Projetos de aprendizagem são ações de grupos no âmbito da pedagogia diferenciada. Os alunos são divididos em grupos e níveis a fim de levá-los a tarefas de acordo com suas necessidades. Estes são projetos de aprendizagem destinados a pequenos alunos (dez) na preparação de alimentos, xarope contra tosses, salada de frutas etc. e atividades individuais de auxílio para aprendizagem (problemas de matemática, exercícios de gramática e ortografia etc.). Na execução do projeto, a divisão de tarefas é feita segundo a capacidade dos educandos. Cada etapa de trabalho é tema de avaliação e cada grupo apresenta um relatório aos outros (escrito ou oral) sobre o que ele conseguiu. As atividades do projeto são vários escritos, e os produtos, também, são diferentes e variados.

1.3.4.9 Quadrinhos

Tem o objetivo de desenvolver a imaginação a fala e a escrita dos alunos. Eles podem ser silenciosos ou falantes. As falas dos quadrinhos são lidas pelos alunos que respondem, então, às perguntas que são solicitadas ou fazem o registro. Os quadrinhos silenciosos servem como meio de apresentar aos alunos materiais para elaboração; os alunos, depois de observarem cuidadosamente as imagens, usam a imaginação para escrever a história.

1.3.4.10 Poemas e rimas

Eles são frequentemente utilizados para correção fonética e apropriação fonética da língua e, ao mesmo tempo, desenvolvem a expressão oral.

1.3.4.11 Textos documentais

Estes são escritos autênticos nos quais são ensinadas as disciplinas de história, geografia, ciências de observação, ciências físicas e educação cívica e moral. Estes assuntos são ensinados na língua nacional até a 4ª série. Mas, nas classes mais altas, o professor pode ensiná-los em ambas as línguas.

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

2.1 DELINEAMENTO

Reiterando o já exposto na Introdução, este trabalho tem como objetivo geral registrar e analisar dados sobre o funcionamento do bilinguismo – fundamentado na Pedagogia Convergente – na aprendizagem de alunos cuja língua nacional é o *tamasheq* no contexto escolar de aulas ministradas em francês.

Investigar a Pedagogia Convergente do *Tamasheq* e do Francês na escolarização, no território africano – caso do Mali – é um tema muito pouco explorado, no estudo da relação eu – outro, na perspectiva intercultural. Registrar e analisar situações de aprendizagens escolares dos alunos *tamasheq* é penetrar na complexidade da educação, valores, princípios educacionais e seus fundamentos filosóficos, psicológicos, sociais e biológicos. Este projeto de pesquisa constitui um pequeno recorte da educação escolar construída pelos franceses para instalar o poder colonial. Para analisar os benefícios e dificuldades da aprendizagem no bilinguismo fundamentado na Pedagogia Convergente, a escolha sobre o método de pesquisa requereu especiais cuidados, conforme exposto a seguir.

Hipótese desta Pesquisa: A Pedagogia Convergente melhora a qualidade da aprendizagem escolar.

2.2 MODALIDADE

O referencial metodológico para o alcance dos objetivos pauta-se nas diretrizes da pesquisa qualitativa. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por ser esta mais apropriada à proposta de analisar a aprendizagem de alunos cuja língua nacional é o *tamasheq* no contexto escolar de aulas ministradas em francês.

Segundo Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, mediante intensivo trabalho de campo.

Lüdke e André (1986) caracterizam o método qualitativo interpretativo de abordagem como aquele que considera “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatiza mais

os processos que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Neste estudo sobre a aprendizagem de alunos Tamasheq na escolarização em Francês, faz-se necessária uma investigação que evidencie a percepção dos sujeitos investigados sobre as práticas do bilinguismo e a convergência das línguas na Educação.

Nesse método de pesquisa – questionário para respostas fechadas e abertas – o pesquisador, ao estudar um determinado problema, verifica como ele foi vivido e concebido pelos pesquisados.

Ao realizar este estudo, buscou-se capturar a perspectiva dos participantes – a maneira como o informante concebe as questões que estão sendo focalizadas – ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes. O investigador buscou a palavra dos entrevistados, para poder descobrir como ele construiu suas experiências e como organizou sua aprendizagem e processo de escolarização frente aos fenômenos socioculturais em que se situa.

Para revelar os pontos de vista dos participantes, teve-se o cuidado de situar a problemática investigada *in lócus* de pesquisa: território africano do Mali. Foi realizado aprofundamento no histórico da sua educação, com o objetivo de obter as informações, para apoio e compreensão da problemática investigada, pois a pesquisa buscou significados locais e imediatos das ações, partindo do ponto de vista dos envolvidos no processo.

A pesquisa qualitativa interpretativa tem sua origem nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, ao inserirem os sujeitos no campo da pesquisa para observar os fenômenos relativos aos campos culturais, precedidos dos sociólogos, ao realizarem seus estudos sobre a vida em comunidade.

Esta investigação encontra eco nas palavras de Triviños (1987) quando afirma que envolve sujeitos em seu lócus de atuação, quando desenvolvida no campo educacional e apresenta marcas teórico-metodológicas delineadas pelas características qualitativas de investigação.

Para Teixeira (2003, p. 82), uma pesquisa em educação precisa ser:

[...] edificada por entre planos, vigas e eixos devidamente escolhidos e combinados que assegurem sua criação – a construção do conhecimento que lhe é peculiar. É como uma arquitetura traçada no objeto de estudo, um objeto científico erigido mediante combinação de fatos, questões, observações, teorizações, análises, raciocínios.

O autor compara a pesquisa à edificação de um prédio, com todas as preocupações que o profissional da área deve ter com relação ao planejamento, observação, análise, ação etc.

Assim, também na construção deste trabalho, buscou-se o rigor que a ciência impõe à pesquisa, para que, de fato, esta revele informações as mais confiáveis e precisas possível sobre a escolarização em Mali no uso da Pedagogia Convergente. Neste aspecto, espera-se que esta investigação se ofereça como o caminho mais promissor sobre a educação bilíngue em países diversos.

A elaboração e utilização de questionários visou assegurar a homogeneidade das informações desejadas para análise.

Neste estudo, o questionário é o mais adaptado porque o campo de pesquisa é o Mali, na África. Desenvolvendo a temática “O Tamasheq na convergência com o Francês no território africano: Caso do Mali”, a distância entre os pesquisados no Mali, e as exigências científicas da pesquisa na universidade brasileira, o questionário apresentou-se como o recurso mais apropriado para a coleta de dados, justificando-se, assim, a sua escolha.

As perguntas do questionário buscam obter informações sobre as necessidades, dificuldades e desafios dos alunos tamasheq, na tentativa de esclarecer o que os auxiliou em sua aprendizagem na escola bilíngue.

O questionário foi o recurso adequado para esta investigação, pela sua eficácia, pelo tempo e pelas despesas reduzidas para realização de uma pesquisa em local tão distante.

Para a coleta de dados junto aos alunos foram colhidos os dados conforme Quadro 4 – Dados do Aluno.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo tem por sujeito de pesquisa 5 alunos – cuja língua materna é o Tamasheq e o Francês a língua estrangeira de sua escolarização – do primeiro semestre do 4º ano da Faculdade de Letras, Arte, Línguas e Ciências Humanas da Universidade de Bamako, no Mali.

2.3.1 Quadro 4

Quadro 4 – Caracterização dos alunos, sujeitos da pesquisa

Perguntas	Sujeitos				
	Ahmed	Aliou	Ibrahim	Boubacar	Karim
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Idade	23	24	23	25	23
Série escolar atual	4º ano da Fac. de Letras, Arte, Línguas e Ciências Humanas	4º ano da Fac. de Letras, Arte, Línguas e Ciências Humanas	4º ano da Fac. de Letras, Arte, Línguas e Ciências Humanas	4º ano da Fac. de Letras, Arte, Línguas e Ciências Humanas	4º ano da Fac. de Letras, Arte, Línguas e Ciências Humanas
Tempo de estudo nesta escola	3 anos e meio	3 anos e meio	3 anos e meio	3 anos e meio	3 anos e meio
Com que idade ingressou na escola?	7 anos	7 anos	7 anos	7 anos	7 anos

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho. (2015).

Observação: Os nomes dos sujeitos são fictícios.

2.4 COLETA DE DADOS

2.4.1 Instrumento para Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de questionário com perguntas para entender melhor o impacto na qualidade do ensino do Tamasheq em convergência com o Francês. O questionário foi apresentado ao professor do curso de língua materna Tamasheq na Faculdade de Letras da Universidade de Bamako. O professor Ag Alou assumiu a responsabilidade de contatar alunos sujeitos da pesquisa para aplicação do questionário no Mali (Apêndice 1), para os cinco alunos sorteados, dentre os que concordaram voluntariamente em participar da pesquisa e responder às perguntas do questionário.

Os passos realizados para a coleta de dados foram os seguintes:

- contato com o professor Ag Alou para expor o objetivo da pesquisa e da decisão pelo questionário;
- solicitação que consultasse seus alunos sobre o interesse em participar da pesquisa e, dentre os interessados, que escolhesse cinco voluntários;

- os critérios para ser sujeito da pesquisa foram: ter idade entre 23 e 25 anos; ser do sexo masculino; filho de mãe Tamasheq e falante e escrevente em francês – a língua oficial do país Mali, que é campo da pesquisa.

Cabe assinalar que o fato dos cinco alunos sujeitos da pesquisa serem do sexo masculino deve-se às baixas taxas de matrícula das mulheres, especialmente da etnia Tamasheq.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos questionários foi constituída das seguintes etapas:

1. Leitura cuidadosa de cada questionário assinalando o que o aluno enfatizou em cada um dos itens de respostas fechadas.
2. Leitura cuidadosa de cada questionário assinalando o que o aluno enfatizou nas perguntas de respostas fechadas e de respostas abertas.
3. Organização, em Quadro, das respostas fechadas.
4. Comentários a respeito do Quadro das respostas fechadas.
5. Categorização dos dados enfatizados pelos alunos – categorias – nas respostas abertas.
6. Organização de Quadro de Convergências e divergências das categorias entre os cinco sujeitos da pesquisa.
7. Comentários a respeito do Quadro das categorias.
8. Reflexão sobre os dados analisados a partir do referencial teórico.

2.5.1 Quadro 5

Quadro 5 – Respostas fechadas dos sujeitos

Perguntas	Ahmed	Aliou	Ibrahim	Boubacar	Karim
Qual a sua língua materna?	Tamasheq	Tamasheq	Tamasheq	Tamasheq	Tamasheq
Você pode ler e escrever na sua língua materna, o Tamasheq?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Se sua resposta anterior é sim, qual o seu nível de leitura e escrita na língua materna Tamasheq?	Excelente	Muito bom	Bom	Irregular	Bom
Você pode ler e escrever na língua estrangeira, Francês?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Se sua resposta anterior é sim, qual o seu nível de leitura e escrita na língua estrangeira Francês?	Muito bom	Bom	Irregular	Bom	Excelente
A aprendizagem na língua materna Tamasheq facilitou para você a aprendizagem na língua estrangeira Francês?	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim
A aprendizagem na língua estrangeira Francês facilitou para você a aprendizagem na língua materna o Tamasheq?	Sim	Sim	Às vezes	Sim	Sim
Se você pudesse escolher, em que língua você queria que os alunos aprendessem nas escolas?	Bilinguismo: Francês e Tamasheq	Só a língua materna Tamasheq	Bilinguismo: Inglês e Tamasheq	Bilinguismo: Francês e Tamasheq	Bilinguismo: Francês e Tamasheq
Se um dia você tiver que escolher uma escola para seus filhos, que tipo de escola escolheria?	Bilinguismo: Francês e Tamasheq	Bilinguismo: Francês e Tamasheq	Bilinguismo: Francês e Tamasheq	Bilinguismo: Francês e Tamasheq	Bilinguismo: Francês e Tamasheq
Você é a favor do bilinguismo na escola?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Você aprecia o ensino bilíngue?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Você apreciou o que foi ensinado nas disciplinas ministrado em Francês?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Os materiais didáticos em Tamasheq ajudaram a compreender o que foi ensinado em Francês?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
O Francês foi ensinado de maneira separada do Tamasheq?	Sim	Sim	-	Sim	Sim
O ensino no bilinguismo - Francês e Tamasheq – foi em todas as disciplinas?	Sim	Sim	Não	Sim	Não
O Tamasheq é utilizado quando os alunos não entendem um conceito em Francês?	Às vezes	-	Não	Sim	Às vezes

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho. (2015).

2.5.2 Quadro 6

Quadro 6 – Respostas abertas dos sujeitos

Perguntas	Ahmed	Aliou	Ibrahim	Boubacar	Karim
1. Nomeie três elementos que explicam sua concepção de bilinguismo	<ul style="list-style-type: none"> - O bilinguismo me liga ao meu passado - O bilinguismo é aprender na minha identidade - O bilinguismo me permite conhecer o outro 	<ul style="list-style-type: none"> - O bilinguismo é compreensão - O bilinguismo é suscitar a inteligência na criança - O bilinguismo favorece o futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - O bilinguismo consiste em utilizar duas línguas na escola - O bilinguismo tenta facilitar a aprendizagem de uma língua através de noções de outra língua - O bilinguismo quer igualmente perpetuar um certo equilíbrio no nível de aprendiz em duas línguas 	<ul style="list-style-type: none"> - O bilinguismo é fluência da comunicação - O bilinguismo é facilitar a comunicação - O bilinguismo é transferência de valores interculturais 	<ul style="list-style-type: none"> - O bilinguismo me permite expressar em muitas línguas - O bilinguismo me permite ter um nível acadêmico alto - O bilinguismo permite resolver o problema da alteridade utilizando as línguas
2. Você aprecia o ensino bilíngue. Se a resposta for sim, diga porquê	O ensino bilíngue me dá uma abertura da mente	O ensino bilíngue permite a integração sociocultural	(Não aprecia)	Porque o ensino bilíngue estabelece uma relação entre minha língua com o Francês, nossa língua oficial	Porque o ensino bilíngue nos facilita a compreender muitas coisas em duas línguas

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho. (2015).

2.5.3 Comentários sobre os Quadros 5 e 6

No Quadro 5 pode-se identificar referência à Pedagogia Convergente ter contribuído para a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos, quando os cinco sujeitos da pesquisa responderam sim à pergunta: *Os materiais didáticos em Tamasheq ajudaram a compreender o que foi ensinado em Francês?*

Dos cinco sujeitos três responderam que escolheriam o bilinguismo Francês e Tamasheq em resposta à pergunta: *Se você pudesse escolher, em que língua você queria que os alunos aprendessem nas escolas?* Isso mostra não só a qualidade, mas também o interesse de perenizar o ensino bilíngue nas escolas. No quadro 2, também os cinco sujeitos responderam que todos podem ler e escrever nas duas línguas: a materna Tamasheq e a estrangeira, em Francês. Na pergunta: *Se sua resposta anterior é sim, qual o seu nível de leitura e escrita na língua materna*

Tamasheq? Um dos sujeitos respondeu que possui nível excelente, um outro muito bom, dois sujeitos responderam bom e um respondeu irregular. E, na pergunta similar: *Se sua resposta anterior é sim, qual o seu nível de leitura e escrita na língua estrangeira Francês*? Um sujeito respondeu excelente, um respondeu muito bom, dois sujeitos responderam bom e um irregular. Nos dois casos, o sujeito que respondeu excelente na língua materna *Tamasheq*, respondeu muito bom na língua estrangeira Francês. O que respondeu muito bom na língua materna respondeu bom na língua Francês. Um dos sujeitos que respondeu bom na língua *Tamasheq* respondeu irregular em Francês e o sujeito que respondeu irregular em *Tamasheq*, respondeu bom em Francês e um dos sujeitos que respondeu bom em *Tamasheq* respondeu excelente em Francês.

Essas respostas do Quadro 5 mostram que os cinco sujeitos não têm o mesmo nível de leitura e escrita na língua materna e na língua estrangeira. Cabe assinalar, também, algumas discordâncias nas respostas a perguntas semelhantes, conforme ilustração a seguir. Todos os sujeitos responderam “sim” à pergunta: *Você é a favor do bilinguismo nas escolas*? Quatro sujeitos responderam “sim” e um respondeu “não” à pergunta: *Você aprecia o ensino bilíngue*? Nesta pergunta quatro sujeitos responderam “sim” e o mesmo sujeito que respondeu “não” aprecia o ensino bilíngue, respondeu “não” para a pergunta: *Você apreciou o que foi ensinado nas disciplinas ministradas em Francês*? Os cinco sujeitos responderam “sim” à pergunta: *Os materiais didáticos em Tamasheq ajudaram a compreender o que foi ensinado em Francês*?

No Quadro 5, à luz das respostas dos sujeitos, pode-se identificar: contribuição e a percepção dos alunos sobre a Pedagogia Convergente na qualidade das aprendizagens escolares *Tamasheq* e do uso e eficácia da língua *Tamasheq* nas aprendizagens nas aulas ministradas em Francês, apesar do nível desigual dos sujeitos na leitura e escrita, tanto na língua materna como na estrangeira.

Na leitura do Quadro 6, de perguntas abertas à diversidade de respostas, pode-se identificar que cada sujeito tem sua concepção e apreciação do bilinguismo. A primeira pergunta, *Nomeie três elementos que explicam sua concepção de bilinguismo* teve da parte de cada sujeito respostas ricas e relevantes que mostram uma concepção clara do bilinguismo. Na segunda pergunta, *Se você aprecia o ensino bilíngue e Se sua resposta for sim, diga o porquê*, os quatro sujeitos dos

cinco que apreciam o ensino bilíngue em suas respostas mostraram não só a qualidade do bilinguismo, mas sua importância e contribuição na integração e socialização dos alunos na escola, mas também na sociedade e na vida inteira.

2.5.4 Reflexão sobre os Dados Analisados a Partir do Referencial Teórico

A resposta positiva dos cinco sujeitos da pesquisa da Pedagogia Convergente ter contribuído para a qualidade da sua aprendizagem escolar reitera Wambach (1995), quando afirma que a língua nativa da criança é a base para que se desenvolvam, em casa, os comportamentos, atitudes e habilidades favoráveis a todos os aprendizados. A língua cria confiança e harmonia entre os alunos e seus professores e entre si; permite que os alunos percebam melhor o mundo que os rodeia, liberta-os de suas inibições, desenvolve a imaginação e a criatividade; de acordo com os resultados de pesquisas recentes na compreensão, na estrutura cognitiva e na percepção, têm-se demonstrado que a aprendizagem precoce da comunicação prática, construção do discurso, apropriação da escrita, são mais facilmente adquiridas nessa língua.

A diversidade de respostas ricas e relevantes à pergunta aberta identificando que cada sujeito tem sua própria concepção clara e apreciação do bilinguismo reitera Canvin (2003) quando afirma que é a língua materna, com efeito, que garante a decolagem intelectual da criança desde o início da matrícula escolar. É ela quem traz esse elemento fundamental do equilíbrio sem o qual ele atrofia; é ela quem lhe fornece a capacidade de verbalizar seu pensamento e integrar-se harmoniosamente no mundo que o rodeia. A criança está confortável em sua língua nativa como nos braços de sua mãe apoiando-a para responder à sua necessidade básica de expressão e criatividade.

A leitura das respostas fechadas, analisadas do Quadro 5, assinalou um fato que não foi abordado pelos autores da fundamentação: dificuldades de aprendizagem não ligadas a fatores pedagógicos ou metodológicos nem às línguas de ensino, mas, sim, as problemas individuais do aluno, de falta de motivação pessoal. A própria vontade e percepção do aluno do sistema de ensino pode ter uma influência na sua disposição para a escolarização. Isso ficou bem ilustrado na variação de respostas nas perguntas abertas. O sujeito 3, para as duas perguntas – “A aprendizagem na língua materna Tamasheq facilitou para você a aprendizagem

na língua estrangeira Francês?” e “A aprendizagem na língua estrangeira Francês facilitou para você a aprendizagem na língua materna o Tamasheq?” – apresentou às duas perguntas a resposta “às vezes”. O sujeito 3, para a pergunta: “Você apreciou o ensino bilíngue?”, respondeu “Não” e, para a pergunta “Você apreciou o que foi ensinado nas disciplinas ministrados em Francês?”, respondeu, também, “Não”; à pergunta “Você apreciou o que foi ensinado nas disciplinas ministradas em Tamasheq?”, a resposta foi “Sim”. Esses exemplos mostram singularidades das respostas ao bilinguismo e à disposição – motivação – do aluno para o processo de aprendizagem e reiteram a autora Agouzoum (2008), com respeito ao problema prático por ela observado, no seu trabalho de pesquisa realizado com apoio da ROCARE sobre a língua Tamasheq e o Francês, no nível de coabitação: entre a primeira língua dos alunos e seu meio de ensino, a coabitação não era satisfatória o tempo todo, ao criar um desequilíbrio no fenômeno da interferência linguística. Essa questão linguística introduzia um problema na aprendizagem nas denominadas segundas línguas, diminuindo a disposição e motivação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contextualiza-se em Mali – país da África Subsaariana, com suas especificidades ambientais, sociais e educacionais. Ao focalizar a educação em Mali, objetivou-se registrar e analisar dados sobre o funcionamento do bilinguismo na aprendizagem de alunos, cuja língua nacional é o Tamasheq, no contexto escolar de aulas ministradas em Francês; identificar a contribuição da Pedagogia Convergente na qualidade das aprendizagens escolares dos alunos tamasheq, no uso da língua Tamasheq, nas aulas ministradas em francês.

Investiga-se um tema muito pouco explorado – o estudo da escolarização em situações de aprendizagem em que ocorre a imposição da língua do colonizador nas escolas do país colonizado – no caso, o ensino, no Mali, por meio da língua francesa a pessoas cuja língua é o Tamasheq.

Fundamenta-se na PC, cujo objetivo geral é o de desenvolver nas crianças um bilinguismo funcional. A PC dá prioridade à língua da criança – um meio de comunicação e expressão, como instrumento de estruturação do pensamento e da personalidade – e a segunda língua é desejável quando mais comportamentos importantes, relativos à escrita em particular, são adquiridos na sua língua materna. A originalidade de focalizar a PC nesta dissertação em ser um tema pouco explorado em pesquisa, no contexto da escolarização em Mali.

Participaram dessa investigação cinco alunos – cuja língua materna é o Tamasheq e o Francês, a língua estrangeira de sua escolarização – do primeiro semestre do 4º ano da Faculdade de Letras, Arte, Línguas e Ciências Humanas da Universidade de Bamako, no Mali. O uso de questionário para a coleta foi escolhido por considerar-se o mais adaptado porque: 1) o campo de pesquisa é o Mali, na África – de grande distância entre os pesquisados no Mali, e as exigências científicas da pesquisa na universidade brasileira; 2) assegura maior homogeneidade das informações desejadas para análise.

A análise dos dados das respostas fechadas e abertas mostrou ter a PC contribuído para a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos, bem como os materiais didáticos em Tamasheq terem ajudado a compreender o que foi ensinado em Francês.

Resgatando a linha condutora deste trabalho, pode-se afirmar que foram alcançados os objetivos propostos para esta dissertação, após a realização das diferentes etapas de análise e reflexão sobre esses dados.

Há ainda muito a ser aprofundado sobre o bilinguismo e a PC na Educação Mali, nos diversos níveis de escolarização e áreas de estudo, evidenciando que é indispensável a continuidade deste estudo e de investigação da aprendizagem, elaboração e compreensão dos alunos nesse processo.

Cabe ainda explicitar que a realização desta dissertação propiciou a seu pesquisador como cidadão de Mali a expectativa de ter contribuído para a Educação em sua Pátria.

Este trabalho de pesquisa pode ter contribuído: 1) no meio acadêmico, para enriquecer o estudo e debate científico do ensino bilíngue em geral; 2) em particular, no contexto do Continente Africano, para a valorização do ensino das línguas nacionais em convergência com o Francês; 3) de maneira específica, na pátria do pesquisador desta dissertação – o Mali – onde a PC sofre, ainda, de resistência, este trabalho contribuirá para conscientizar e mostrar o bem-estar da metodologia convergente na vida escolar e social.

Esta pesquisa trata da língua materna, o Tamasheq, língua nacional do povo Tuaregue, um povo onde o nível de escolaridade é o mais baixo no país; poucos tuaregues conseguem atingir o nível secundário e, menos ainda, o superior. Neste sentido cabe, também, apontar como relevância desta dissertação, o fato de ser este o segundo trabalho que tratou especificamente da convergência da língua Tamasheq com o Francês. O primeiro trabalho foi desenvolvido pelo contemporâneo e primo do autor desta dissertação, o pesquisador Dr. Alou Ag Agouzoum na área da linguística – Letras. Esta segunda investigação, tratando do aspecto metodológico e pedagógico, na área da Educação, vem enriquecer o debate sobre o ensino de línguas nacionais, já aberto no espaço acadêmico em geral na África e, em particular, no Mali.

O autor desta dissertação declara sua satisfação, como pesquisador africano e malinês e também tamasheq, de fazer parte desta construção das línguas nacionais não só no continente africano, mas também no espaço acadêmico e científico. Enfatiza sentir, mais que satisfação, um dever cumprido de cidadão, um dos atos mais nobres, por tratar-se de sua língua materna, de sua história de vida e de sua identidade.

REFERÊNCIAS

- AGOUZOOM, Ag Alou. **Rapport de recherche**: L'influence des langues nationales des élèves et étudiants en français, parlant Tamasheq dans le District de Bamako. La recherche financée par le Réseau de Recherche en Éducation en Afrique Occidentale et Centrale (ROCARE). 2008. Thèse – Institut de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA), Bamako, Mali, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa**: A pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Boston: Allyn and Bacon, 1982. (Capítulo 2).
- CANVIN, Margaret. **Language and education in Mali**. A consideration of two approaches. 2003. Thesis (Degree of Doctor of Philosophy) – University of Reading, Institute of Education, 2003.
- COMÉNIUS. (1992 [1657]). **La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous**. Paris: Klincksieck, 1992.
- COUEZ, M.; WAMBACH, M. **La pédagogie convergente à l'école fondamentale**. Bilan d'une recherche-action (Ségou - République du Mali). Paris; Saint-Ghislain, Belgique: ACCT, CIAVER, 1994.
- DIAKITÉ, Drissa. Les défis du bilinguisme au Mali. **Recherches Africaines**, n. 22, 22 juin 2002.
- DIAS, I. S. Competência em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010.
- DOUMBIA, A-T. L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali: Théorie et pratiques. Institut des Sciences Humaines, Bamako, Mali. **Nordic Journal of African Studies**, v. 9, n. 3, p. 98-107, 2000.
- DURANTE, Daniel Castilho. Alteridade e reflexão intercultural: seus objetivos no quadro das práticas artísticas em geral e da fala literária em particular. Filosofia do Intercultural. **Revista Sócia Poética** – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade – UEPB, v. 1, n.1, jan./jun. 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- SOME, M. **L'éducation bilingue, une alternative au système de l'éducation de base en Afrique pour le développement durable**. Penser en concepts de la Francophonie, des actions et des outils linguistiques. Ouagadougou (BF): AUF, 2004.

SURET-CANALE, Jean; ISSA, Khayar H. **Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation parmi les musulmans Ouaddai (Tchad)**. Paris: Jean Maisonneuve, 1976.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: Importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WAMBACH, M. **La Pédagogie Convergente**: A L'école Fondamentale. Guide Théorique. Mons, Belgique: AIF-CIAVER, 1995.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mali>>. Acesso em: 5 out. 2015.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BESSE, Henri. Eduquer la perception interculturelle. **Le Français dans le Monde**, Paris, n. 188, p. 46-50, 1984.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LEIRIS, Michel. **L'ethnographie devant le colonialisme**. Cinq études d'ethnologie. Paris: Gallimard, 1988.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira; Thomson, 2002.
- NDIAYE, Mamadou. **L'enseignement des langues nationales dans le contexte de la pédagogie convergente au Mali**. Dakar: Université Cheikh Anta Diop, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Pedagogia diferenciada**. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POTH, J. **Elogio del plurilinguismo**. Guerra y paz en el frente de las lenguas. Entrevista realizada por Araceli Ortiz de Urbina, periodista del Correo de la UNESCO. 2000.
- SYLVEITRA, I. Y.; HAMERS, F. J. (1990). Scolarisation et le bilinguisme dans le contexte africain: un défi? **Langue et Société**, Université Laurentienne, Sudbury, Ontario, n. 52, 2013.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO SOBRE BILINGUISMO

O Tamasheq em convergência com o Francês em território africano: O caso do Mali

1. Iniciais:

2. Idade:

3. Sexo: Masculino Feminino

4. Nível de Instrução:

1º Ciclo do Ensino Fundamental

2º Ciclo do Ensino Fundamental

Ensino Médio

Escola Técnica

Instituto de Formação de Professores

Universidade

Grandes Escolas

Outros. Especifique:

5. Qual é a sua língua materna?

6. Qual(is) língua(s) que você fala em casa?

7. Você pode escrever e ler na língua materna tamasheq?

Sim Não

Se sim, em que nível você se encontra?

Excelente Muito bom Bom Regular Irregular

Se não, por quê?

8. Você pode escrever e ler na língua estrangeira Francês?

Sim Não

Se sim, em que nível você se encontra?

Excelente Muito bom Bom Regular Irregular

Se não, por quê?

9. A aprendizagem na língua materna tamasheq, facilitou para você a aprendizagem do Francês?

Sim Não NDA

10. A aprendizagem da língua estrangeira francês facilitou para você a aprendizagem do tamasheq

Sim Não NDA

11. Se você tivesse escolha, em que língua você gostaria que fosse dado o ensino nas escolas?

- Somente língua materna tamasheq
- Somente língua estrangeira francesa
- Somente língua estrangeira inglesa
- Pelo Bilinguismo: francês e tamasheq
- Pelo Bilinguismo: inglês e tamasheq
- Pelo Bilinguismo: francês e inglês

12. Se um dia, você tiver que escolarizar seus filhos, em que tipo de escola você irá colocá-lo?

- Escola bilíngue francês e tamasheq
- Escola bilíngue francês e inglês
- Escola inglês e tamasheq
- Escola clássica só em francês
- Outros

13. Você é favorável ao ensino bilíngue na escola?

Sim Não NDA

14. Você pode dar 3 argumentos para ilustrar sua concepção do bilinguismo?

1.

2.

3.

15. Para você, podemos valorizar o ensino bilíngue?

Sim Não NDA

Se sim, por quê?

Se não, por quê?

16. Você tem outras observações? Se sim, quais?