



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Instituto de Letras - IL**  
**Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA**

**OS BASTIDORES DO PROCESSO DE ENSINO DE PORTUGUÊS  
EM CONTEXTOS MULTILINGÜES: O CASO DE CÔTE D'IVOIRE**

Kouamé N'Guessan Alexis

Brasília-DF

2008

Kouamé N'Guessan Alexis

**OS BASTIDORES DO PROCESSO DE ENSINO DE PORTUGUÊS  
EM CONTEXTOS MULTILINGÜES: O CASO DE CÔTE D'IVOIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área Ensino-Aprendizagem de segunda língua e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luísa ORTÍZ ÁLVAREZ

Brasília-DF

2008

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Maria Luísa Ortiz ÁLVAREZ** **Presidente**

---

**Profa. Dra. Danúsia Torres dos SANTOS** **Examinador externo**

---

**Examinador interno**

---

**Examinador interno**

**Prof. Dr. José Carlos Paes de ALMEIDA FILHO** **Suplente**

### *Dedicatória*

Dedico este trabalho à minha amiga Karine BROU-KOUADIO com quem compartilhei a alegria de dar impulso ao curso de português na Universidade de Cocody e com quem tive a mesma alegria ampliada em estar no Brasil para realizar nosso sonho de estudar a língua a fundo a fim de ver o português florescer no nosso país. Ela abandonou precocemente a luta no momento em que nossos ideais apenas acabavam de começar. Queria, através desta dissertação, honrar manter viva sua memória e lhe apresentar um passo já alcançado da nossa vontade. Este trabalho é ainda e especialmente dedicado à minha mãe Jeannette ALLAH-NGUESSAN, minha guerreira, meu mito, essa mulher melhor do que mil homens juntos, tão valiosa que, além de me dar à luz, me ensinou todas as virtudes e lições da vida e irriga cada dia minhas esperanças. Aos meus filhos Claude R. Cédric e Max Lionel ANGAH-KOUAMÉ cuja presença incentiva minha luta cotidiana de vencer, este trabalho está também dirigido. Por fim, queria abrir neste trabalho, um canto do meu coração para homenagear o pequeno povoado nativo de MAHOUNOU-AKOUÈ, nos confins das savanas marfinenses que me entregou minha pequena estrela que o Todo-Poderoso lhe deu para mim.

## *Agradecimentos*

*“Evite ser tratado de ingrato, pois ser tratado assim é a pior maldição que exista.”  
Provérbio africano*

Este trabalho é resultado do esforço conjugado de inúmeras pessoas a quem estão dirigidos meus profundos agradecimentos.

Aos professores Célestin TÉA-GOKOU, Reitor da Universidade de Abidjan-Cocody e Joseph AKA-HÉKPANGNI, Diretor do Serviço de Cooperação Internacional e Relação Internacional da Universidade de Abidjan-Cocody, por seu senso de humanismo por ter me dado a oportunidade de estar aqui, depois de ter sido selecionado como bolsista do governo brasileiro fazer mestrado no Brasil e pelas suas orientações que mesmo de longe faziam questão de me proporcionar.

Aos Professores Jérémie KOUADIO-NGUESSAN, Decano da UFR-LLC e Théophile KOUI pela sua colaboração durante a coleta dos dados na UAC.

Ao Prof. Dr. Dominique KOFFI-TOUGBO, às profas. Bemvimda LAVRADOR e Maria José dos SANTOS que souberam me colocar no rumo certo da aprendizagem da língua portuguesa de uma forma prazerosa e com muito profissionalismo.

À Profa. Dra. Maria Luísa ORTÍZ ÁLVAREZ, minha orientadora e mais do que isso, minha conselheira com quem conheci o sentido pleno da simpatia, do carinho, da compreensão. A solidariedade e disponibilidade me permitiram adquirir um amplo conhecimento sobre a lingüística aplicada.

Ao Prof. Dr. José Carlos PAES de ALMEIDA FILHO, um dos pilares da área de lingüística aplicada com conhecimento e sensibilidade transbordantes e orientou e me deu apoio todas as vezes que o solicitei.

Aos meus irmãos Gilbert, Didier, Aristide, Matthieu, Bernabé e Perpétue que fortalecem meu espírito com a mesma história de vida que nos une.

Aos meus tios Mathurin ALLA e Joseph KOFFI pela sua sinceridade, assim como a tio Nestor KOFFI e sua esposa que me adotaram fazendo assim parte do meu universo e potencial humano que me fortalece a cada dia.

Aos meus amigos do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Leandro D.C. RODRIGUES, Mônica RODRIGUES da LUZ , Marilene BOMFIM e Wênia Maria de MIRANDA pelo seu apoio cordial e intelectual desde o meu primeiro dia de aula na Universidade de Brasília.

Aos meus outros amigos Eric KOUASSI, Guy-Roger SAMBA, Faustin KOMENAN, Simplicie KONAN, Filibert LÉGRÉ, Adama DOSSO, Mariam COULIBALY e Romuald KOUASSI que, de longe não deixaram a minha brasa se apagar com seus conselhos muito animadores, Virgínia L. MONDLANE, Sidnéia VELOSO por sua amizade muito especial e Arrio KOUADIO com quem compartilhei diversos momentos de alegria e tristeza aqui no Brasil e que em momento algum me deixou abalar por essas tribulações devido a algumas dificuldades no início da minha caminhada, mas sim me ajudou a superá-las.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq) pelo apoio financeiro que permitiu realizar minha pesquisa com segurança e confiança.

Ao Decanato de Assunto Comunitário da Universidade de Brasília e seu então Decano Prof. Dr. Pedro SADI pela possibilidade de fazer a minha viagem para África e poder assim realizar a coleta de dados da presente dissertação.

Por fim, queria agradecer a todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do LET e demais professores e colegas alunos com quem tive a oportunidade de adquirir e compartilhar conhecimentos e principalmente por ter transitado pelos mesmos caminhos percorridos por outros lingüistas aplicados.

## RESUMO

A presente pesquisa é qualitativa de cunho interpretativista e tem como objetivo pôr à luz o ambiente do ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira na Costa do Marfim, especificamente na Universidade de Abidjan-Cocody iniciado há uma década. O ensino de línguas estrangeiras teve um desenvolvimento considerável no país, mas no caso do Português foi diferente na medida em que, durante vinte anos ensinado de maneira “rudimentar”, faz parte integrante do sistema educativo marfinense. Nosso estudo foi desenvolvido nessa instituição onde tentamos tomar conhecimento da realidade (não desconhecida por nós) dos aprendizes, formadores e responsáveis pelo estabelecimento das políticas públicas e lingüísticas com relação à língua portuguesa no país. Para isso, realizamos um estudo de caso que nos permitiu coletar os dados através de questionários, entrevistas, observação de aulas, etc. Após definidas as limitações inerentes à divulgação dessa língua, apontamos recursos e meios susceptíveis de lhe conferir um lugar de destaque no país. A pesquisa nos permitiu através de um contato direto com os atores do processo de divulgação da língua (autoridades governamentais e acadêmicas, professores, alunos) descobrir, por exemplo, que essa língua que está em processo de total implementação no país ainda necessita um apoio de emergência por parte do governo e de políticas lingüísticas e públicas mais eficientes e perceptíveis, pois há inúmeras dificuldades tais como: escassez de recursos financeiros, de salas, laboratórios, etc. para que possamos ter um ensino digno e eficiente.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino-aprendizagem, Português Língua Estrangeira, formação de professores.

## ABSTRACT

The present research is qualitative and interpretivist in its nature and has as its main objective to bring to light the conditions for the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language in the Côte d'Ivoire, particularly at the University of Abidjan-Cocody, initiated as a program a little over a decade ago. The education of foreign languages had a considerable development in the country, but in the case of the Portuguese Language it was different in the sense that, during twenty years it was taught under quite severe limitations, albeit extended to the whole Ivorian educational system. Our study was developed in that higher education institution where we tried to raise data concerning the reality (not unknown to us) of the learners, supervisors, teachers and officials responsible for the establishment of public language policies with regard to the Portuguese language in the country. For this, we carried through a case study that allowed us to collect relevant information through questionnaires, interviews, class observation etc. After defining the inherent limitations to the spreading of this language, we pointed sensitive resources and ways of conferring prominence to the offering of that target language in the country. The research also allowed direct contact with the actors of the process of spreading the language (governmental and academic authorities, professors, pupils) to discover, for example, that this language is in the process of total implementation in the country but it still badly requires an emergency support on the government's part and more efficient and perceivable linguistic and public policies. There still remains innumerable difficulties such as: scarcity of financial resources, teaching classrooms, laboratories and so on. A number of suggested initiatives are brought about in the text so that one could expect a noticeable improvement in the teaching of PLE in the Côte d'Ivoire.

KEY-WORDS: Foreign language teaching-learning; Portuguese as a Foreign Language; FL teacher development

## RESUMÉ

La présente étude est qualitative à connotation interprétativiste et a pour objet de mettre à l'écran l'atmosphère dans laquelle le portugais est enseigné comme langue étrangère en Côte d'Ivoire, plus précisément à l'Université d'Abidjan-Cocody, amorcé il ya une décennie. Même si l'enseignement des langues étrangères a connu un essor considérable dans le pays, il convient de signaler que le cas du portugais est différent, dans la mesure où, pendant plus de vingt ans enseigné de manière "rudimentaire", elle fait aujourd'hui partie intégrante du système éducatif ivoirien. Notre recherche a été élaborée dans cette institution où nous avons essayé de nous imprégner des réalités (que nous ne méconnaissons pas) des apprenants, formateurs et responsables à travers des politiques publiques et linguistiques en rapport avec la langue dans le pays. Pour ce faire, nous avons réalisé une étude de cas qui nous a permis de recueillir les données à travers questionnaires, entrevues, observation de cours, etc. Après avoir défini les insuffisances inhérentes à l'expansion de cette langue, nous avons indiqué des ressources et voies susceptibles de lui conférer une place de choix dans le pays. La recherche nous a également permis, par un contact direct avec les acteurs de cette divulgation de la langue (autorités gouvernementales, académiques, professeurs, étudiants) de découvrir, par exemple que cette langue qui est en instance de totale implantation dans le pays réquiert encore un appui urgent de la part du gouvernement ainsi que des politiques linguistiques et publiques plus efficaces et perceptibles en ce sens qu'on y rencontre diverses difficultés telles que la rareté des ressources financières, de salles de cours, de laboratoires, etc., dans l'optique d'un enseignement digne et efficace.

**MOTS-CLE:** Enseignement-apprentissage, Portugais Langue Etrangère, formation de professeurs.

## Sumário

<b>Capítulo I: Trajetória da pesquisa.....</b>	<b>13</b>
1.1. Introdução.....	14.
1.2. Justificativa da escolha.....	15
1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa.....	15
1.4. Metodologia de pesquisa.....	16
1.5. Tipo de pesquisa.....	17
1.5.1. Contexto da pesquisa.....	19
1.5.2. Participantes.....	21
1.5.3. Instrumentos de coleta de dados.....	22
1.5.3.1. Observação de aulas com notas de campo.....	22
1.5.3.2. Questionário.....	23
1.5.3.3. Entrevista.....	24
1.5.3.4. Análise documental.....	25
1.5.4. Organização do trabalho.....	25
<b>Capítulo II: A língua portuguesa no contexto marfinense.....</b>	<b>27</b>
2.1. Situação lingüística da África Ocidental.....	28
2.2. Situação lingüística da Costa do Marfim.....	34
2.2.1. Situação demo-lingüística.....	36
2.2.2. As etnias.....	37
2.2.3. As línguas.....	38
2.3. O ensino da língua portuguesa na Costa do Marfim: as políticas públicas e lingüísticas.....	43
2.4. Panorama histórico do ensino do português na Costa do Marfim.....	45
2.5. O ensino de Português na Costa do Marfim.....	47
2.5.1. Os professores.....	47
2.5.1.1. A abordagem de ensino.....	48

2.5.1.1.1. Abordagem estrutural/formal e abordagem comunicativa .....	52
2.5.1.2. Os materiais de ensino.....	54
2.5.2. Os alunos.....	59
2.5.2.1. A situação lingüística e social dos alunos.....	60
2.5.3. Medidas reguladoras da adequação da prática do português na UAC.....	61
<b>Capítulo III: Análise dos dados.....</b>	<b>62</b>
3.1. Análise das aulas observadas com notas de campo.....	63
3.2. Análise do material didático.....	66
3.3. Análise do questionário dos professores.....	74
3.4. Análise do questionário dos alunos.....	77
3.5. Análise das entrevistas.....	78
3.6. Proposta didático-pedagógica para o ensino do Português na Universidade de Abidjan-Cocody.....	99
<b>Considerações finais.....</b>	<b>107</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>111</b>
<b>Bibliografia consultada.....</b>	<b>114</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>116</b>
Anexo 1: Entrevista com o DCIRI.....	117
Anexo 2: Entrevista com o CDEIL.....	118
Anexo 3: Entrevista com o CC.....	120
Anexo 4: Entrevista com a PP.....	124
Anexo 5: Entrevista com os alunos.....	128
Anexo 6: Decreto de criação do curso de português na UAC.....	139

## LISTA DAS ABREVIATURAS

- BBC:** British Broad Casting.
- C1:** Primeiro certificado em estudos brasileiros.
- C2:** segundo certificado em estudos brasileiros.
- CAPES:** (na Costa do marfim) Certificat d’Aptitude Pédagogique pour l’Enseignement Supérieur (Certificado de Aptidão Pedagógica para o Ensino Superior).
- CAPES:** (no Brasil) Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior.
- CDEAO:** Comunidade pelo Desenvolvimento dos Estados da África Ocidental.
- CFA:** Comunidade Financeira Africana.
- CIRI:** Service de Coopération Interuniversitaire et de Relations Internationales (Serviço de Cooperação Interuniversitária e Relações Internacionais).
- CNPq:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- CPLP:** Comunidade dos países de Língua Portuguesa.
- ENS:** Ecole Normale Supérieure (Escola Normal Superior).
- FLASH:** Faculte de Lettres, Arts et Sciences Humaines (Faculdade de Letras, Artes e Ciências Humanas).
- ILA:** Institut de Linguistique Appliquée (Instituto de Lingüística Aplicada).
- ILENA:** Institut de Littératures et d’Esthétique Négro-Africaines (Instituto de Literaturas e Estética Negro-Africanas).
- L1:** Língua materna.
- L2:** Segunda língua.
- LD:** Livro Didático.
- LET:** Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.
- LLC:** Langues. Littératures et Civilisations (Línguas, literaturas e Civilizações).
- MENFB:** Ministère de l’Education Nationale et la Formation de Base (Ministério da Educação Nacional e Formação de Base).
- PEC-PG:** Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação.
- PLE:** Português Língua Estrangeira.
- RFI:** Radio France Internationale (Rádio França Internacional).
- UAC:** Université d’Abidjan-Cocody (Universidade de Abidjan-Cocody).

**UFR:** Unité de Formation et de Recherche (Unidade de Formação e Pesquisa).

**UNICAMP:** Universidade Estadual de Campinas.

**UnB:** Universidade de Brasília.

**USP:** Universidade de São Paulo.

## CONVENÇÕES

**A1:** Aluno participante 1

**A2:** Aluno participante 2

**A3:** Aluno participante 3

**A4:** Aluno participante 4

**A4:** Aluno participante 5

**A5:** Aluno participante 6

**A7:** Aluno participante 7

**A8:** Aluno participante 8

**CC:** Coordenador do Curso.

**CDEIL:** Chefe do Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-americanos.

**DCIRI:** Diretor do Serviço de Cooperação Interuniversitária e Relações  
Internacionais.

**PP:** Professora Participante.

## LISTA DE FIGURAS e TABELAS

Fig. 1: regiões administrativas da Costa do Marfim.....	35
Fig. 2: os grandes grupos étnicos da Costa do Marfim.....	37
Fig. 3: Operação Global de Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO).....	50
Fig. 4: Modelo de Ampliação da Operação Global (ALMEIDA FILHO, 1993).....	51
Tabela 1: Estado das línguas nos países membros da África Ocidental e da CDEAO...	33
Tabela 2: Regiões administrativas da Costa do Marfim.....	34
Tabela 3: Regiões administrativas da Costa do Marfim.....	36
Tabela 4: As principais línguas da Costa do Marfim.....	40
Tabela 5: Definições para o conceito de abordagem segundo ALMEIDA FILHO (1993; 1997; 1999; 2005).....	50

### **Observação:**

Por sugestão da banca examinadora, “Costa do Marfim” (a tradução em português) aparecerá no texto inteiro em vez de “Côte d'Ivoire” (o nome oficial do país em francês) que só permanecerá no título da dissertação.

# CAPÍTULO 1

## TRAJETÓRIA DA PESQUISA

---

*“La raison exige de l’homme qu’il étudie.”  
Denis DIDÉROT (1713-1784)*

## Capítulo I: Trajetória da pesquisa

### 1.1. Introdução

O presente trabalho tem como foco o tratamento dado a questões sobre o idioma português num país francófono da África ocidental -Costa do Marfim- que, devido ao seu interesse em manter vivas todas as culturas e civilizações, está se dispondo a dar ao português o lugar que ele merece.

Obviamente, o ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira oferece aos agentes envolvidos, Ministério da Educação e Formação de Base, Ministério do Ensino Superior Promoção de Pesquisa, coordenadores de cursos, professores e alunos, um esquema multidimensional na medida em que o governo tem de proporcionar políticas lingüísticas e públicas que se encaixem na esperança de quem quer aprender a língua.

Até hoje muito tem sido feito com relação à língua portuguesa, por exemplo, a boa vontade das autoridades na busca, cada vez mais crescente, de caminhos mais adequados para a prática dessa língua estrangeira. Assim, para o governo marfinense a maior preocupação sempre foi redinamizar a disciplina que, aliás, se encarregará de auxiliar o país a se aproximar melhor dos povos lusófonos através da jovem cooperação comercial e cultural, pois, como ressalta ADRAGÃO (1991):

*Se é verdade que a língua diz respeito à cultura de um povo, é verdade também que ela é parte integrante dessa mesma cultura. Aprender uma língua é já aprender um dos elementos estruturadores dos padrões culturais de um país por vários povos.*

Por isso, nossa missão será ultrapassar a mera aprendizagem do Português na Costa do Marfim e tentar reconstituir o caminho da língua nesse país plurilíngüe da África. Caberá então aos profissionais de línguas fazerem uma avaliação conseqüente do Português para resgatar a disseminação dessa língua fora de seus limites lingüísticos. E é exatamente partindo da importância do ensino/aprendizagem dessa língua na Costa do Marfim que o presente estudo se propõe a servir de papel orientador, de ferramenta para abrir caminhos à reflexão e, dentro do possível,

mudanças significativas nesse processo.

## **1.2. Justificativa da escolha**

O que justificou a escolha do tema desta dissertação foi a necessidade de um estudo aprofundado das ações de ensinar/aprender Português na Universidade de Abidjan-Cocody (UAC) na Costa do Marfim, uma questão que ainda gera muita discussão e inquietações entre os profissionais da área de ensino de línguas.

A pesquisa pode ser relevante para o contexto pesquisado, pois os resultados poderão apontar caminhos para uma reflexão e ao mesmo tempo gerar novas linhas de pesquisa com foco na sala de aula dentro do setor de português.

Além disso, tratar tal tema contribuiria para revalorizar o idioma português na Costa do Marfim. Com efeito, além de ser a terceira língua europeia do mundo (quantitativamente falando), o português foi a primeira língua ocidental a chegar ao litoral marfinense bem antes do francês que se tornou a língua oficial deste país da África Ocidental. Portanto, nosso estudo pretende dar apoio à política governamental, neste sentido.

## **1-3 Objetivos e perguntas de pesquisa**

O nosso estudo pretende alcançar os seguintes objetivos:

- apresentar algumas considerações sobre o ensino do português na Costa do Marfim, especialmente na Universidade de Abidjan-Cocody (UAC);
- conhecer quais são as políticas linguísticas e públicas adotadas com relação ao ensino do português e se estão de acordo com o interesse do Estado em implementar o ensino dessa língua de forma prioritária na região;
- examinar alguns pressupostos básicos fundamentais do ensino da língua estrangeira (Português) e sua posição à luz das decisões governamentais que

regem a organização dos currículos da escola pública, fazendo uma leitura dessas decisões;

- analisar a formação de futuros professores de Português na Costa do Marfim;
- examinar como se desenvolve o ensino de Português na UAC;
- elaborar uma proposta pedagógica para o ensino de Português na UAC.

Para atingir esses objetivos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa que nortearam o nosso trabalho.

1. Como se configura o processo de ensino de Português no contexto marfinense?

1.1. Quais são as políticas lingüísticas e públicas adotadas pelo país para o ensino de Português na Costa do Marfim?

1.2. Como e em que condições ocorre a preparação de profissionais na área de português na Universidade de Abidjan-Cocody?

2. Que proposta didático-pedagógica poderia ser recomendada para um ensino e uma formação mais eficientes Português nesse contexto?

#### **1.4. Metodologia de pesquisa.**

O trabalho começa com um cronograma que consta de três (3) fases:

- o levantamento bibliográfico e a coleta de informações sobre o assunto que será

abordado;

- a elaboração dos instrumentos de pesquisa e coleta de registros e de dados e;
- a análise dos dados e redação da dissertação.

Ao longo da nossa pesquisa, o que fundamentou nossa metodologia foi o contato do aluno - pesquisador com várias entidades tanto governamentais como institucionais envolvidas na implementação do Português na Costa do Marfim.

### **1.5. Tipo de pesquisa**

Hoje em dia, a produção científica em Lingüística Aplicada- LA- se caracteriza pelas pesquisas de cunho interpretativista pela simples razão de que esse tipo de pesquisa é considerado o mais adequado à natureza das questões relativas ao uso da linguagem, objetivo da análise no campo da LA.

A pesquisa qualitativa visa à inter-relação do investigador com a realidade que estuda fazendo com que a construção da teoria se processe de modo indutivo e sistemático (BOGDAN & BIKLEN (1982), LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Esse tipo de pesquisa defende o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. LÜDKE & ANDRÉ (1986) afirmam que a justificativa para o pesquisador ter esse contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos acontecem naturalmente é a de que estes são bastante influenciados por seu contexto. Segundo Pacheco (1995) na pesquisa qualitativa os pesquisadores em educação vão adquirir um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, um melhor entendimento do real pela associação de rigor e objetividade na coleta, análise e interpretação dos dados. O autor afirma que esse tipo de pesquisa é muito abrangente e engloba as seguintes modalidades: pesquisa colaborativa, pesquisa-ação, conhecimento e criticismo educacional, etnografia da comunicação, pesquisa naturalista, etc.

Essa tendência de pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista ganha a adesão do presente trabalho no sentido de que a nossa preocupação está centrada em elementos ligados ao ensino/aprendizagem de línguas e ao uso da linguagem num contexto real de sala de aula. A pesquisa apóia-se nas cinco características básicas de pesquisa qualitativa em educação apresentados por BOGDAN & BIKLEN (1982),

LÜDKE & ANDRÉ (1986), a saber:

1. O ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Daí, a pesquisa qualitativa (naturalista) envolve, segundo esses autores, a obtenção de dados descritivos obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e vários tipos, por exemplo, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.

A pesquisa etnográfica na sala de aula, (cf. Moita Lopes, 1996) se dá pela descrição da vida diária dos participantes dentro de um contexto de ensinar e aprender (ensino/aprendizagem de línguas e a tentativa de interpretação desse processo). Assim, nessa perspectiva, deve surgir a preocupação por parte do investigador em pensar o processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao estudo de caso, é a pesquisa acerca de um contexto específico e claramente definido. É o estudo de um fato singular e tem várias características, notadamente:

- visa à descoberta, pois o pesquisador deverá estar atento a novos elementos que possam surgir ao longo da pesquisa;
- enfatiza a interpretação, sendo que para uma melhor apreensão do objeto, o pesquisador deverá considerar o contexto em que este está inserido;
- busca retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usa uma variedade de fontes de informação, oriundas de fontes diversas coletadas em diferentes momentos.

Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais

acessível do que os outros relatórios de pesquisa, pois o estudo de caso apresenta geralmente um estilo informal e narrativo.

A seguir descreveremos o contexto de realização da pesquisa.

### **1.5.1. Contexto da pesquisa**

Como já se pode perceber, o nosso estudo diz respeito ao ensino/aprendizagem de Português na Costa do Marfim devido à sua característica de língua recém nascida num ambiente puramente universitário.

Com efeito, como teremos a oportunidade de mencioná-lo mais adiante, a Universidade de Abidjan-Cocody foi a primeira instituição a implantar o ensino da língua portuguesa no país. Essa língua se encaixa na UFR LLC - Unidade de Formação e Pesquisa em Língua, Literaturas e Civilizações da referida universidade e está sob o controle do Ministério do Ensino Superior e da Promoção de Pesquisas - MESRS - dirigido pelo Prof. Ibrahim BACONGO-CISSÉ. O plano do MESRS é fazer com que a língua portuguesa faça parte integrante do currículo do ensino secundário e é também a prioridade do Ministério da Educação Nacional e da Formação de Base- MENFB- sob a direção do Dr. Gilbert BLEU-LAINÉ olhar para esta questão desenvolvendo políticas públicas a respeito.

Assim, a pesquisa foi feita na Universidade de Abidjan-Cocody -UAC- da Costa do Marfim, a primeira instituição de ensino superior do país, localizada no bairro residencial de Cocody, na cidade de Abidjan, capital econômica do país.

O seu atual reitor é o Prof. Dr. Célestin TÉA-GOKOU. A Universidade de Abidjan-Cocody nasceu dos 3 centros universitários que eram filiados à Universidade Nacional da Costa do Marfim (1971) e sua origem remonta à criação do centro de ensino superior de Abidjan em 1958 que foi posteriormente transformado em universidade por decreto presidencial em 09 de janeiro de 1964. Hoje a instituição tem cinquenta e três mil e setecentos (53.700) estudantes, mil trezentos e cinquenta e cinco (1.355) docentes pesquisadores, oitenta e um (81) pesquisadores e é organizada em UFR (*Unités de Formation et de Recherche*) e, ou seja, Unidades de Formação e

Pesquisa chamadas antigamente de Faculdades que são:

- UFR Ciências das Estruturas da Matéria e Tecnologia que consta de três departamentos: Física-Química (PC); Química, Biologia e Geologia (CBG); Matemática-Informática;
- UFR Ciências do Homem e da sociedade com seus departamentos de História, Geografia, Psicologia, Filosofia; Etno-sociologia;
- UFR Ciências Econômicas e Gestão que abrange os departamentos de Economia e Administração;
- UFR Informação, Comunicação e Artes que administra os departamentos de Comunicação, Artes Plásticas e Musicologia;
- UFR Ciências Jurídicas, Administrativas e Políticas que tem dois departamentos: Direito e Ciência Políticas;
- UFR Odonto-Estomatologia;
- UFR Ciências Farmacêuticas e Biológicas;
- UFR Ciências Médicas;
- UFR Ciências da Terra e de Recursos Minerais,
- UFR Línguas, Literaturas e Civilizações, a maior, que coordena os departamentos de Letras Modernas, Lingüística, Inglês, Alemão e Estudos Ibéricos e Latino-americanos, na qual está inserida o nosso Curso de Português;
- UFR Biociências e
- UFR Criminologia.

Além dessas UFR, a universidade dispõe de centros de pesquisas autônomas como o CURAT (Centro Universitário de Pesquisa de Aplicação em Teledetecção, etc.); uma escola de formação contínua, institutos (Instituto de Geografia Tropical, Instituto de Lingüística Aplicada, etc.) e 30 áreas profissionais em diferentes setores como saúde, direito empresarial, gestão imobiliária, gestão de recursos humanos, etc.

Para coletar os dados da pesquisa, contamos, com o apoio da Universidade de Brasília que providenciou nossa viagem para Abidjan em 2 de maio até 27 de junho de 2008 onde tivemos a oportunidade de realizar a pesquisa em campo e contatar os seguintes participantes do nosso estudo:

### **1.3. Participantes**

A nossa investigação, na sua realização, nos levou a escolher como participantes, três categorias de pessoas, todas elas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de Português LE: o Coordenador-chefe da seção de Português do departamento de Estudos Ibéricos e Latino-americanos; uma professora do curso e alunos dos primeiro, segundo, terceiro e quarto anos de Português bem como algumas autoridades acadêmicas: o Decano da UFR LLC, Prof. Dr. Jérémie KOUADIO-NGUESSAN; o Chefe do Departamento de Estudos Ibéricos e latino-americanos, Prof. Dr. Théophile KOUI e o diretor do Serviço de Cooperação Interuniversitária e de Relações Internacionais (CIRI) da UAC, Prof. Dr. Joseph AKA-HEKPANGNY, por terem a responsabilidade de acompanhar passo a passo todas as políticas inerentes ao curso.

O Prof. Dr. KOUADIO foi o primeiro a ser entrevistado. Ele é Professor Titular da área de Lingüística do Instituto de Lingüística Aplicada (ILA). Já visitou vários países no âmbito de sua profissão, inclusive o Brasil onde foi professor visitante da USP.

O segundo entrevistado foi o Prof. Dr. KOUI, Professor Emérito de língua espanhola e ex-diretor da ILENA, Instituto de Literaturas e Estética Negra Africana. Também já visitou vários países da América latina incluindo o Brasil.

Posteriormente, foi a vez de a professora participante ser entrevistada antes do Prof. Dr. Dominique KOFFI TOUGBO, doutor em Letras, Filologia e Lingüística romana pela USP e UNICAMP e também formado em língua espanhola.

Por último, entrevistamos o Prof. Dr. AKA, titular de Bioestatística da UFR de Ciências Médicas.

A seguir falaremos sobre os instrumentos de coleta de dados.

### **1.5.3. Instrumentos de coleta de dados**

Obviamente, em toda pesquisa, para atender às necessidades e aos objetivos propostos utilizam-se técnicas,

*Um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos.*

(LAKATOS, 1985)

Portanto, a viabilização de uma investigação e de seus resultados passa necessariamente pela adequada escolha de instrumentos que o pesquisador irá precisar, base fundamental para estudos e análise de dados, visando o conhecimento e a compreensão de um determinado contexto.

É por essa razão que foram imprescindíveis os seguintes instrumentos neste trabalho:

#### **1.5.3.1. Observação e de aulas com nota de campo**

A observação hoje faz parte da coluna vertebral das concepções de pesquisa em educação por ser o mediador direto entre o pesquisador e o objeto de estudo. Contudo, a validade da observação depende de um planejamento adequado, assim como da preparação (rigorosa) do pesquisador, das decisões quanto a sua participação no estudo, da explicação dos objetivos da pesquisa junto aos participantes, da sua inserção no contexto pesquisado. É tudo isso que nos colocou numa posição de

observador participante por ter participado diretamente na pesquisa, sem deixar de explicitar em momento algum, aos participantes os objetivos e metas.

Retomando a concepção de LAKATOS (1985), há de se entender o papel importante da observação que,

*“é uma técnica de coleta de dados que o pesquisador usa para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”.*

Além da observação direta da realidade, a observação envolve uma série de estratégias e técnicas metodológicas. A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos do jeito que ocorrem espontaneamente.

O nosso trabalho nos levou à observação de aulas com anotações e registros de diversos tópicos que caberá analisar ao longo do estudo.

Todavia, há de se lembrar que nesta pesquisa a nossa opção consistiu na observação direta de uma seqüência de duas aulas típicas de Português/LE de duas turmas distintas do curso regular de Português do departamento de Estudos Ibéricos e Latino-americanos da Unidade de Formação de Pesquisa em Línguas, Literaturas e Civilizações da universidade, ministradas num dos laboratórios de línguas, sendo o foco principal a abordagem do ensino e aprendizagem adotada.

### **1.5.3.2. Questionários**

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Uma das vantagens do uso de questionários é a possibilidade de abranger simultaneamente um grande número de pessoas além de possibilitar maior segurança e liberdade aos participantes devido ao anonimato.

No contexto da nossa pesquisa, foram utilizados questionários classificados em quatro (4) categorias: questionários A, para o Coordenador do curso de Português; questionário B, para professores; questionário C, para alunos e questionário D, para

autoridades acadêmicas.

### 1.5.3.3. Entrevistas

Na perspectiva qualitativa, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e é definida como *um encontro entre duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.*

(LAKATOS, 1985).

Portanto, ela tem como objetivo fundamental a obtenção de informações do entrevistado sobre um tema específico e de acordo com os propósitos do pesquisador. É vantajoso entrevistar, pois se consegue captar de maneira imediata a informação desejada seja sobre assuntos de natureza pessoal ou de cunho complexo e também porque consegue-se aprofundar os pontos levantados por outros instrumentos utilizados de alcance mais superficial. A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações.

Revela na pesquisa uma maior interação entre pesquisador e entrevistado, especialmente nas entrevistas semi-estruturadas que não exigem uma rigidez na estrutura da ordem das questões.

A nossa opção foi a entrevista semi-estruturada que envolve um esquema básico, não rigidamente aplicável, que permite que o pesquisador faça as alterações que julgar necessárias no decorrer do processo e cujo objetivo principal foi obter dos entrevistados informações relativas à abordagem predominante na sala de aula\*.

---

\***Sala de aula** aqui refere-se ao laboratório de línguas onde as aulas foram ministradas e que foi escolhido pela coordenação devido ao número aceitável de alunos que cabem no laboratório e não como lugar obrigatório para serem ministradas as aulas.

#### **1.5.3.4. Análise documental**

A análise documental destaca-se na coleta de dados qualitativos pelo fato de trazer informações complementares obtidas por outras técnicas e desenvolver novos aspectos de um tema. Envolve *quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano* (PHILIPS, 1974; LÜDKE, 1986).

A análise documental, neste caso tem como missão identificar informações factuais nos documentos analisados a partir das questões que sejam mais relevantes para a pesquisa e podem ser vistos como uma fonte estável que de evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

No tópico a seguir descrevemos como se organiza o nosso trabalho

#### **1.5.4. Organização do trabalho**

O nosso trabalho consta de três capítulos. Neste, o primeiro, definimos as motivações e justificativa para o estudo, os objetivos e perguntas de pesquisa, norteadores da nossa investigação, assim como os procedimentos metodológicos utilizados para atingir esses objetivos.

O capítulo II, reservado à fundamentação teórica, traz questões sobre a formação do futuro professor de Português na Costa do Marfim. Começamos primeiramente com uma incursão pela situação lingüística da África Ocidental, território em que está inserida a Costa do Marfim, antes de abordar o assunto relativo à implantação do Português no país, assim como as políticas lingüísticas e publicas e estratégias utilizadas com relação ao ensino/aprendizagem do idioma português no país.

O terceiro e último capítulo traz a análise realizada a partir dos dados coletados nas primeiras fases do estudo e as possíveis respostas às perguntas de pesquisa propostas no capítulo I, bem como uma proposta didático-pedagógica alternativa para o ensino de PLE na UAC.

Por fim, apresentamos as considerações finais que trazem conclusões da análise dos dados e da pesquisa realizada.

O trabalho se encerra com a apresentação das referências bibliográficas e bibliografia consultada que, respectivamente, nos guiaram ao longo do trabalho e que poderia abrir mais caminhos na execução de futuros trabalhos na área, assim como os anexos.

## CAPÍTULO 2

# A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO MARFINENSE

---

*“É formar professores sim no sentido de ajudá-los a encontrar uma consciência que explique com plausibilidade o que fazem situados no horizonte do desejo deles, e de acompanhá-los na prática aberta à renovação”.*

*José Carlos Paes ALMEIDA FILHO*

## **Capítulo II: A língua portuguesa no contexto marfinense**

Este capítulo trata da configuração das ações do governo marfinense com relação ao ensino de Português no país e especificamente na Universidade de Abidjan-Cocody. Pretende-se descrever como se dá esse processo no país e mostrar um panorama da formação do futuro professor de Português, partindo de seu ambiente lingüístico, sem se esquecer das ações propriamente ditas do governo nesse processo. No conjunto, é todo um esquema que revela o papel dessa língua no país. É por essa razão que o capítulo é de extrema importância para se ter uma melhor visibilidade do processo de aprendizagem do Português na Costa do Marfim.

Iniciamos o capítulo com um panorama da situação lingüística da África Ocidental para poder mostrar o lugar que ocupa o português dentro das línguas estrangeiras que se estudam no país.

### **2.1. Situação Lingüística da África Ocidental.**

África em geral foi sujeita à colonização que mexeu nas realidades já existentes dos diferentes povos. Houve mudanças de tipo moral, cultural, etc. O colonizador chegou a impor suas línguas e cultura com o intuito de eliminar as línguas autóctones porque para ele eram pouco relevantes, as consideravam apenas dialetos, meios rústicos de comunicação entre os africanos nativos. Foi o caso da África Ocidental que, obviamente não escapou a essa situação.

Com efeito, do ponto de vista lingüístico, o colonizador europeu deixou suas marcas e isso fez com que hoje quase todas as línguas européias estejam oficializadas nessa região, pois cada um dos 16 países da sub-região oeste africana, a saber: Benin, Burkina-Faso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gâmbia, Gana, Guiné-Conakry (Guiné Francesa), Guiné-Bissau (Guiné Portuguesa), Libéria, Mali, Mauritânia, Nigéria, Senegal, Serra-Leoa e Togo, têm pelo menos uma das línguas européias. Assim, fica muito fácil dizer que as línguas oficiais praticadas na Comissão da CEDEAO -Comunidade Econômica pelo Desenvolvimento dos Estados da África Ocidental - são o inglês, o francês e o português que são também línguas oficiais, pela

lei ou pelos fatos nos países membros. A única exceção a esta regra é a Mauritânia que foi membro da CEDEAO até 2002 e cuja língua oficial é, desde 1991, o árabe.

Nessa paisagem etnolingüística, a maioria das línguas autóctones é falada exclusivamente num só país. Entre as mais importantes encontram-se: o Igbo, o Ioruba e o Kanuri na Nigéria, o Moré no Burkina-Faso, o Wolof no Senegal, o Hassaniya na Mauritânia etc.

É também o caso da maioria das línguas menores em números de falantes: o Sussu na Guiné Francesa; o Mande e o Temné em Serra-Leoa, o Ibíbio, Tiv, Anang, Ebira, Gbauji, Igala e Izon, na Nigéria.

As línguas da África Ocidental com extensão verdadeiramente regional são numerosas. O fula é falado em quinze países, ao passo que a língua Mandinga engloba cinco países. O Akan é co-propriedade vivaz entre a Costa do Marfim e o Gana, assim como o Haussa e o Kanuri entre a Nigéria e Níger e o Ioruba entre a Nigéria e Benin. Os lingüistas consideram essas seis línguas como línguas francas ou línguas veiculares, assim como o Wolof e o Songai.

Algumas línguas (em número de falantes) não fazem parte da lista das línguas veiculares. Trata-se particularmente do Moré que é usado pelos habitantes de Burkina-Faso como uma ferramenta de comunicação que vai além do grupo Mossi. Muitas testemunhas afirmam, por exemplo, que é fácil de ser compreendido em Moré em todo o norte de Gana. Com o Igbo acontece igual. É falado como segunda língua por muitos nigerianos, especificamente na região Ioruba ao oeste do país. As oito línguas veiculares aqui vistas são descritas abaixo por ordem alfabética.

**O Akan:** tem origem em Gana (Reino Ashanti) e hoje em dia é a língua materna de quase 45% da população. É bastante falado no resto do país, sobretudo na parte oeste. Sua expansão geográfica começa no fim do século XVII quando as tribos Ashanti (Agni) imigraram na direção da Costa do Marfim para fugir dos caçadores de escravos. No início do século XVIII, é a vez de outra tribo -Baoulé- migrar em direção ao oeste, em consequência de uma divisão política. O reino Baoulé, fundado pela rainha Abla Pokou, possibilitou mais tarde a expansão do Akan na Costa do Marfim.

**O Gbê:** é um conjunto lingüístico cujos dialetos são bastante diferentes, o que faz com que a sua compreensão seja difícil entre os habitantes ou grupos étnicos. O dialeto **Ewé** é usado como língua de comunicação dentro desse conjunto, assim como fora dele. O **Fon**, intercompreensível com o Ewé ao leste, é falado como segunda língua até na cidade de **Djougou** em Benin, localizado a mais de 400 km da costa atlântica.

**O Haussa:** hoje em dia é falado no norte da Nigéria onde fez perder a influência do Kanuri em Maidougouri e o Fula em Iola. Hoje aproximadamente 50-60 milhões de pessoas dominam esta língua. Vários jornais e muitos livros são escritos em Haussa e muitas rádios internacionais utilizam-se dessa língua (BBC World Service, Voice of América, Deutsche Weller, China Radio Internacional, Radio Moscow e RFI).

**O Mandinga:** é uma das maiores línguas veiculares da África Ocidental já que é falado por mais de 30 milhões de pessoas. Uma comparação com o inglês confirma seu papel de língua de referência regional. A maior parte da população do Mali domina o Bambara (comparado aqui com o inglês padrão). Quarenta por cento (40%) da população de Burkina-Faso fala facilmente o Dioula que estaria em relação de semelhança com o inglês comum. Quase 60% da população da Costa do Marfim fala como segunda língua o Dioula Marfinense (comparado com o inglês americano) em quantidade de falantes. Cerca da metade da Guiné-Conakry (francesa) e 15% da Libéria e de Serra-Leoa falam o Mandinka que pode ser comparado com o inglês dos países do Caribe. Quase a metade da população da Gâmbia e um quinto de Guiné-Bissau (Portuguesa) falam o Mandinka, comparado com o inglês da Nigéria. Um quinto da população do Senegal domina igualmente dialetos do Mandinga que incluem tantas variedades de Bambara (na região de Tambacunda), quanto à maioria das variedades do Mandinga do oeste (especificamente o Mandinka e o Malinké do oeste).

**O Fula:** é uma língua de nômades que foram responsáveis pela islamização da África Ocidental. É uma língua veicular muito peculiar. Primeiro tem “focos” de falantes nativos em 15 dos países da sub-região (África Ocidental); segundo, está dentro dos hábitos dos fulas de aprender a língua das populações que os recebem. Na Nigéria,

o fula não é língua “*conquistadora*” com relação ao Haussa. É na parte ocidental da África que seu caráter veicular se observa e é falado em todas as regiões da Guiné-Francesa e na Guiné-Bissau, Libéria, Senegal e Serra-Leoa.

**O Songai:** desempenha um papel comunicativo importante ao oeste do Níger, apesar de sofrer a concorrência do Haussa. Embora seja minoritário no Mali, é falado em todos os lados do Rio Níger e particularmente na região de Gao. O rio Níger constitui a coluna vertebral dessa área etnolingüística que tem raízes no grande império Songai e, no seu apogeu ganhará um imenso espaço que se estende até o Senegal. O **Zarma** é o principal dialeto do Songai e é o mais falado no Níger, mas é a segunda língua na Nigéria e em Burkina-Faso. Outro dialeto importante é o **Dendi** que se encontra na parte norte de Benin e ao sul do Níger.

**O Wolof:** é de fato a língua nacional do Senegal. É igualmente falado por uma maioria de gambianos e usado na Mauritânia, no Mali e na Guiné-Bissau. Sua expansão se deve ao dinamismo comercial e à influência espiritual das comunidades muçulmanas. A cultura Wolof se desenvolve em Cabo Verde onde o pidgin Wolof nasceu e prospera com os jovens. Seu uso recente na economia, na mídia e na publicidade confirma uma nova legitimidade dessa língua.

**O Ioruba:** é a língua falada em um quarto do sudoeste da Nigéria. Seu centro histórico é a cidade-reino do Ifé, que foi até o século XII a capital do Ioruba. A língua se espalhou a partir da expansão do reino do Benin, cuja atual capital é o Benin City. Em Benin, cerca de um milhão de pessoas falam uma variedade da língua Ioruba.

A África Ocidental parece ter uma vantagem ao invés de outros espaços regionais que têm de lidar com processos de integração dentro de um contexto em que há um número elevado de línguas. Por exemplo, a União Européia reconhece oficialmente vinte e uma (21) línguas que são usadas nas reuniões de alto nível (ministros, chefes de governo, etc.), em todas as sessões do Parlamento em que textos oficiais são em inglês e francês.

Contudo, essa comparação não é suficiente, pois as vinte e uma línguas são as línguas maternas do conjunto de cidadãos da União, a Comunidade Econômica dos

Estados da África Ocidental (CEDEAO) e todo cidadão ou todo representante do povo tem direito de se exprimir e se comunicar com as instituições européias na sua língua materna. Na África Ocidental, o inglês, o francês e o português são utilizados por apenas uma elite. O nível regional assim traduz fielmente as práticas nacionais em que a antiga língua colonial é considerada de fato ou de direito como língua oficial.

Todavia, os estados da África Ocidentais têm todas as políticas ou atitudes favoráveis às línguas nacionais. Que isso seja contemplado ou não na lei, não impede que essas línguas sejam freqüentemente usadas pelo menos de forma oral, nos tribunais, nas instâncias políticas e administrativas.

A questão do envolvimento das línguas da África Ocidental no processo de integração regional não existe no nível institucional. Merece em compensação ser abordada de forma mais correta, mais operacional.

É por isso, que o ex-presidente do Mali, Dr. **Alpha OMAR KONARÉ**, atual residente da \*Comissão da União Africana (UA) nos lembra que os espaços etnolingüísticos transnacionais são realidades tangíveis, que poderiam sustentar seu medo e o processo de integração da África Ocidental, pois para ele,

*\*\*é tempo de que nosso continente se dê as capacidades de fazer das línguas africanas, línguas de trabalho em todas as áreas da vida pública, que fará de nossas comunidades econômicas regionais, verdadeiros instrumentos de integração africana e da União Africana uma realidade vivida por povos reabilitados e restabelecidos na sua identidade e continuidade histórico-cultural de seus espaços. Assim, as línguas transfronteiras veiculares reforçarão as relações de intercâmbio entre as populações, além das fronteiras políticas que deveriam ser vistas como sempre previsto, não como pontos de rompimento das relações, mas de preferência como uma maneira de fortalecer as relações socioculturais africanas despedaçadas há mais de 116 anos.*

---

\*A comissão da União Africana pode ser comparada ao secretariado geral dessa organização oeste-africana

\*\*Tradução nossa- Extrato do discurso de abertura das atividades da Academia Africana de línguas- 8 de setembro de 2001.

O quadro abaixo nos auxiliará na compreensão do estado das línguas nos países membros da África Ocidental e da CEDEAO:

Línguas Oficiais		Línguas Nacionais		
		De Facto		De Facto
Benin	Francês	–	Todas as línguas indígenas	–
Burkina-Faso	Francês		Moré, Dioula e Fula.	Moré
Cabo-Verde	Português	–	Crioulo cabo-verdiano	–
Costa do Marfim	Francês	–	–	–
Gâmbia	–	Inglês	Todas as línguas indígenas	–
Gana	–	Inglês	–	–
Guiné-Conakry	Francês		–	Fula Mandinga
Guiné-Bissau	–	Português	–	Crioulo português
Libéria		Inglês	–	–
Mali	Francês	–	–	Bambara
Níger	Francês	–	Todas as línguas indígenas	Hausa
Nigéria	–	Inglês*		–
Senegal	Francês	–	Wolof, Serere, Dioula, Mandinga, Soninké e Fula.	–
Serra-Leoa	–	Inglês	–	–
Togo	Francês	–	Kabié e Ewé	–

Fonte: LECLERC, J. *Aménagement linguistique dans le monde: Afrique*, Québec, TLFQ, Université Laval, 2007, <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/afrique.htm>

\* O Estatuto do inglês na Nigéria é peculiar. Na Constituição de 1999, o inglês não foi proclamado língua oficial, mas só da Assembléia Nacional ao lado do Haoussa, o Igbo e o Ioruba. O inglês é a língua oficial e as leis continuam sendo redigidas apenas em inglês.

## 2.2. Situação linguística e social da Costa do Marfim

O território marfinense está dividido em 19 regiões (cf. fig.1), 58 departamentos, 243 subprefeituras\* e 197 comunas\*. As regiões administrativas são: Lagunas (*Lagunes*), Sul – Comoé (*Sud-Comoé*), *Agnéby*, Alto-Sassandra (*Haut-Sassandra*), Savanas (*Savanes*), Vale do Bandama (*Vallée du Bandama*), *N’Zi-Comoé*, Comoé-Médio (*Moyen-Comoé*), Montanhas (*Montagnes*), Lagos (*Lacs*), *Zanzan*, Baixo-Sassandra (*Bas-Sassandra*), Worodougou, *Denguélé*, Sul-Bandama (*Sud-Bandama*), *Marahoué*, *Fromager*, o Cavally-Médio (*Moyen-Cavally*) e Bafing.

	Regiões	Departamentos
01	Sul-Comoé	Aboisso, Adiaké, Grand-Bassam.
02	Agnéby	Agboville, Adzopé
03	Alto-Sassandra	Daloa, Gagnoa, Issia, Vavoua.
04	Lagunes (Lagunas)	Abidjan, Alepé, Dabou, Grand-Lahou, Jacquville, Tiassalé
05	Savanes (Savanas)	Korhogo, Boundiali, Ferkessédougou, Tengréla.
06	Vale do Bandama	Bouaké, Béoumi, Dabakala, Katiola, Sakassou.
07	Comoé-Médio	Abengourou, Agnibilékrou.
08	Montanhas (Montagnes)	Man, Bangolo, Biankouma, Danané.
09	Lagos (Lacs)	Duékoué
10	Zanzan	Yamoussoukro, Tiébissou, Toumodi.
11	Baixo-Sassandra	Bouna, Bondoukou, Tanda.
12	Worodougou	San-Pedro, Sassandra, Tabou, Soubré.
13	Denguélé	Mankono, Séguéla, Touba.
14	Sul-Bandama	Odienné.
15	N’Zi-Comoé	Divo, Lakota.
16	Marahoué	Sinfra, Bouaflé, Zuénoula.
17	Fromager	Gagnoa, Oumé
19	Bafing	Touba

Fonte: LECLERC, J. *Aménagement linguistique dans le monde : Afrique*, Québec, TLFQ, Université Laval, 2007 <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/afrique/cotiv.htm>

\***Departamento:** circunscrição administrativa local dirigida por um representante do Estado (Prefeito, conselho geral). Na Costa do Marfim é também o conjunto das sub prefeituras.

\* **Subprefeitura:** subdivisão administrativa da prefeitura dirigida por um subprefeito.

\* **Comuna:** Divisão territorial, administrativa por um membro do Conselho Municipal eleito por 5 anos.



**Fig. 1:** Regiões administrativas da Costa do Marfim.

Fonte: *The World Gazetteer*

[http://www.worldgazetteer.com/s/s\\_ci.htm](http://www.worldgazetteer.com/s/s_ci.htm)

### 2.2.1. Situação demo lingüística

A população marfinense está desigualmente dividida no país, já que a região de Lagunas (com a cidade de Abidjan) abarca 34% da população total. As 05 regiões mais populares (Lagunas, Alto-Sassandra, Savanas, Vale do Bandama, Montanhas) ultrapassam 73% da população.

Região	capital	População (2002) Em milhares	porcentagem	Superfície (km <sup>2</sup> )
Lagunes	Abidjan	4.210,2	34%	13.672
Sul-Comoé	Aboisso	536,5	4,3%	7.278
Agnéby	Agboville	720,9	4,85%	9.080
Alto-Sassandra	Daloa	1.186,6	9,6%	15.200
Savanas	Korhogo	1.215,1	9,8%	40.323
Vale do Bandama	Bouaké	1.335,5	10,8%	28.530
Comoé-Médio	Abengourou	488,2	3,9%	6.900
Montanhas	Man	1.125,8	9,1%	16.600
Iacs (Lagos)	Yamoussoukro	587,5	4,8%	8.900
Zanzan	Bouna	839	6,8%	38.000
Baixo-Sassandra	San-Pedro	443,2	3,6%	14.150
Worodougou	Mankono	400,2	3,2%	21.900
Denguélé	Odienné	277	2,2%	20.600
Sul-Bandama	Divo	826,3	6,7%	10.650
Nzi-Comoé	Bongouanou	909,3	7,3%	19.560
Marahoué	Sinfra	651,7	5,2%	8.500
Fromager	Gagnoa	679,9	5,5%	6.900
Cavally-Médio	Ofékoué	443,2	3,6%	6.900
Bafing	Touba	178,4	1,4%	8.720

Fonte: LECLERC, J. *Aménagement linguistique dans le monde: Côte d'Ivoire*, Québec, TLFQ, Université Laval, 2007, [www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cotiv.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cotiv.htm)

Conforme dito anteriormente (2.2.1.), a região de Lagunas é povoado por quase a metade da população do país em destaque, a única cidade de Abidjan. Ao lado disso, vimos que quatro outras regiões (Alto-Sassandra, Savanas, Vale do Bandama, Montanhas) ocupam também uma parte importante do território.

Embora Yamoussoukro (no centro) seja a capital administrativa e política do país, Abidjan ainda é a sede da maioria dos serviços nacionais e de muitos organismos

internacionais. Neste sentido, a cidade recebe a maioria dos funcionários do país inteiro. Além disso, com seu status de capital econômica, essa cidade tem o maior porto dos dois portos do estado e um dos maiores do continente africano; o que lhe confere mais oportunidades de ponto de vista do emprego. Diante desse fato, constatamos a delocalização massiva da população das outras regiões ditas do interior em direção à cidade.

O povoamento das quatro outras regiões com cidades como Daloa, Gagnoa, Korhogo, Abengourou, Bouaké, Man, etc. tem como justificativa, a riqueza de seu subsolo, terra de cultivo do cacau, café, dendê, banana, algodão, arroz, principais renda da economia nacional. Por isso, analisaremos no próximo tópico a situação lingüística do país.

### 2.2.2. As etnias

A Costa do Marfim constitui um verdadeiro mosaico étnico, pois tem mais de 60 etnias diferentes que podem ser classificadas, de acordo com critérios lingüísticos, em quatro grandes grupos (fig.2).:



Fig. 2: Os grandes grupos étnicos da Costa do Marfim

Fonte: <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cotiv.htm>

- 1 – O grupo **MANDÉ**: localizado no Noroeste do país, também chamado de *Mandingue*” (Mandinga) e composto do Malinké Bambara, Dioula, Fula, etc.
- 2 – O grupo **KRU**: no Centro-Sul e Sudoeste residem os Krou ou Bakwé. A principal população desse conjunto étnico é a etnia Bété.
- 3 – O grupo **GOUR** (Voltaico): no Nordeste. Esse grupo é um dos povos mais antigos do país, com os Sénoufo que formam o norte.
- 4 – O grupo **AKAN**: no leste, centro e no sudeste é o mais numeroso e está dividido em Akan do Centro (principalmente Baoulé), Akan do este (Agni, Abron, etc.) e Akan das Lagunas (Ebrié, Abouré, Adjoukrou, Nzima, etc.)

As etnias mais simples (de ponto de vista quantitativa) são: Sénoufo (9,7%), Malinké (8,5%), Baoulé (6,6%), Dan ou Yacouba (5,9%), Bété (5,7%), Agni (4,5%), Gouro (3,6%), Dioula (3,4%), Guéré (3,4%), Dida (2,1%), Lobi (1,8%), Wobé (1,7%), Abe (1,4%), Adjoukrou (1%), Ebrié (0,7%) etc.

Atualmente, 4 ou 5 milhões de estrangeiros residem na Costa do Marfim, ou seja, um terço de sua população. É bom lembrar o caso dos burkinabenses (habitantes do Burkina Faso, país vizinho), 3 milhões; os ganeenses, 500.000; os liberianos, 100.000; os europeus (dos quais 200 são franceses e um terço tem a dupla nacionalidade como, por exemplo, os alemães, belgas, etc.; os americanos e os sírio-libaneses fazem um total de 100.000).

A seguir, falaremos das línguas falantes na região.

### 2.2.3. As Línguas

Do ponto de vista lingüístico, o país possui uma grande variedade de línguas (aproximadamente 70). A quase totalidade pertence à grande família do \*Níger-

Congo. Os colonizadores franceses naquela época as teriam dividido em grupos lingüísticos. Portanto, é possível encontrar na Costa do Marfim as línguas KWA, GUR, KRU, e MANDÉ, como mencionado acima. Só 17 são faladas (cf. as etnias mais importantes) por 100.000 falantes ou mais. Para entender melhor este fato, basta dar uma olhada na tabela a seguir:

---

\*As línguas da família do Níger-Congo estão classificadas em 7 principais grupos, com mais de 500 milhões de falantes no total e mais de 105 milhões de locutores, pois 3 de cada 4 africanos têm uma língua do Níger-Congo como língua materna. Todavia, é bom ressaltar que as línguas dessa família não são fáceis de classificar e não há consenso entre os lingüistas com relação aos critérios da classificação.

Línguas	Locutores	Porcentagem	Grupo lingüístico
Baoulé	2.130.00	14,8%	Kwa
Sénoufo	1.245,500	8,7%	Gour
Yacouba	800.000	5,5%	Mandé
Agni	610.000	4,2%	Kwa
Attié	381.000	2,6%	Kwa
Guéré	317.688	2,2%	Kru
Bété	280.000	1,9%	Kru
Dioula	179.000	1,2%	Mandé
Abbey	179.000	1,1%	Kwa
Mahou	169.100	1,1%	Mandé
Wobé	156.300	01%	Krou
Lobi	155.800	01%	Gour
Koulango	142.000	0,9%	Gour
Abron	131.700	0,9%	Kwa
Dida	101.600	0,7%	Kru
Adjoukrou	100.000	0,6%	Kwa
Soninké	100.000	0,6%	Mandé

Fonte: LECLERC, J. *Aménagement linguistique dans le monde: Côte d' Ivoire*, Québec, Tlfq, Université Laval, 2007, [www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cotiv.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cotiv.htm)

Esta tabela nos mostra também uma desigualdade que tem sua origem na história do povoamento das regiões. Com efeito, o grupo Akan, por exemplo, ganhou importância quando, no século XVII, fugindo do seu inimigo durante uma guerra em Gana, alcançaram a Costa do Marfim pelo leste e se espalharam pelo território, no leste, centro e sul.

O norte foi povoado no primeiro milênio pelos Sénoufo e Koulango. Mas, sua população aumentou graças à chegada dos pigmeus (por causa do desaparecimento da floresta do Saara) e o comércio transaariano que atingiu o norte do país, provocando as primeiras imigrações das populações mandingas que se instalaram mais tarde (por volta do século XIII) na fronteira da floresta.

O Dioula ocupa uma posição privilegiada, pois serve como língua veicular, em particular nos intercâmbios comerciais entre os marfinenses e, embora seja a língua materna de apenas 14,8% da população é considerada como segunda língua (L2) por milhões de falantes.

A vitalidade das línguas marfinenses é inegável, já que 88% das conversas

nos centros comerciais são em uma dessas línguas. Além disso, a maioria das crianças falaria pelo menos duas línguas africanas, inclusive o Dioula, o Baoulé, o Bété e o Agni. É por essa razão que, surpreendentemente, as línguas da Costa do Marfim ainda não desempenham um papel importante na vida social do país devido ao seu caráter tipicamente oral, pois a maioria dessas línguas é oral e não escrita, portanto não tem tanto prestígio.

Quanto ao francês, é língua oficial do Estado e da escola. Aproximadamente dois terços da população que tem 6 anos ou mais, pratica “um tipo de francês”. Mais de um milhão de pessoas apenas usa uma variedade pidginizada do francês, chamado às vezes de “francês-do-pequeno-negro”, idioma quase ininteligível para um francófono não marfinense.

A escola do francês (civilização francesa) não é fato estranho ao crescimento econômico, aliás, notável na Costa do marfim. Assim, um dos presidentes da Assembléia Nacional (Câmara dos Deputados) afirmou a respeito disso:

*eu devo, na verdade, dizer que no que diz respeito a meu país, a adoção do francês, sem dúvida foi um dos fatores de unidade que possibilitaram o resultado tão rápido da obra de construção nacional que se tornou uma das primeiras prioridades da política do Presidente Félix HOUPHOUET-BOIGNY.*

Com relação à questão das línguas marfinenses, de acordo com Denis TURCOTTE (1981), o problema das línguas nacionais foi constantemente esquivado, pois

*parecemos sustentar a esperança de ver em breve o país diante de uma realidade formada. O francês progride tão bem em todas as camadas da população que o futuro não está tão longe para que seu status não seja mais discutido.*

A política lingüística marfinense da Costa do Marfim sempre foi o assunto maior do artigo primeiro da Constituição de 1963; “a língua oficial é o francês”. Essa disposição significava que o francês era a língua da Presidência da República, da Assembléia Nacional, da Administração pública, das cortes de justiça, do ensino em todos os níveis escolares, das forças policiais e armadas etc.

Com relação às línguas autóctones, o Estado quase nunca interveio a não ser de forma simbólica. As modalidades de aplicação do artigo primeiro da Constituição de 1963 têm sido a exclusividade dos ministros.

Na realidade, as línguas marfinenses são as línguas usadas em zonas rurais e para as comunicações informais, ao passo que o francês, língua da escola, da promoção social e do emprego, é usado nas zonas urbanas.

O artigo 29 da Constituição marfinense de 2000, retomando o artigo primeiro da Constituição anterior, a respeito do francês, diz assim no parágrafo 5º:

*“O francês é a língua oficial”, e acrescenta uma disposição a respeito das línguas nacionais: “a lei define as condições de promoção e de desenvolvimento das línguas nacionais”- parágrafo 6-.*

Cabe salientar que, embora o francês seja a língua oficial, a lei autoriza o uso de uma língua marfinense a algumas pessoas nos tribunais, que têm dificuldade em se expressar em francês. Intérpretes são então solicitados de acordo com as necessidades.

Desde 1977, uma lei que visava reformar o ensino foi adotada pelo Parlamento. Eis o que estipulavam os artigos 67 e 68:

**Artigo 67:** *A introdução das línguas nacionais no ensino oficial deve ser encarada como fator de unidade nacional e de revalorização do patrimônio cultural marfinense.*

**Artigo 68:** *O Instituto de Lingüística Aplicada é o encarregado de preparar a introdução das línguas nacionais no ensino, particularmente por sua descrição, codificação, identificação e consignação de suas gramáticas e léxicos, a elaboração de manuais escolares e desenvolvimento das produções literárias que garantem o seu caráter cultural.*

Apesar dos numerosos trabalhos realizados até hoje pela promoção das línguas marfinenses, ainda nenhum decreto aplicável foi promulgado. Exceto dois projetos de introdução de línguas marfinenses no ensino primário em onze escolas do país, todas as escolas marfinenses funcionam somente em francês. Obviamente, as autoridades parecem ter o firme intuito de fazer com que o francês se torne a língua nacional por excelência na Costa do Marfim. E os meios de execução nas áreas do ensino e da mídia são inegáveis a esse respeito.

Em todos os níveis de ensino, é o uso exclusivo do francês que prevalece. No ensino primário os alunos devem obrigatoriamente falar francês, “sob pena de multa”. Estudos revelaram que no término de seus estudos primários, as crianças marfinenses teriam um domínio suficiente do francês para poder exprimir suas idéias sem muita dificuldade.

No ensino secundário, aparece o inglês como segunda língua estrangeira obrigatória, no terceiro ano do primeiro ciclo, os alunos devem aprender uma outra língua estrangeira de sua escolha: o espanhol ou alemão. Além disso, o Estado marfinense tem instituído, desde 1971, um ambicioso programa de televisão educativo, reservado aos alunos do nível primário e secundário. A experiência da televisão educativa parece ter até hoje um resultado positivo no que diz respeito ao domínio do francês.

No próximo tópico, falaremos do ensino do português na Universidade de Abidjan-Cocody.

### **2.3. O ensino da língua portuguesa na Costa do Marfim: as políticas públicas e lingüísticas**

O ensino do português na Universidade de Abidjan-Cocody, na Costa do Marfim deve nos levar antes de tudo a fazer uma incursão na historia dos portugueses no país. Para isso, seria apropriado dizer que, embora o país seja hoje uma nação francófona, o português quase foi a primeira língua nacional. A seguir apresentaremos um resumo dessa história.

Já no século XV, os exploradores portugueses atingiram a costa marfinense e organizaram a escravatura e o comércio do marfim. É bom lembrar que em 1494, o Papa Alexandre VI Borgias tinha obrigado os espanhóis e portugueses a assinarem o tratado de Tordesilhas que definia os limites territoriais entre Espanha e Portugal. Tudo o que seria descoberto ao oeste do meridiano pertenceria a Espanha e ao leste (Brasil e África), a Portugal. É o que justifica o porquê de os portugueses serem os primeiros a colonizarem a África Ocidental sob o comando do Rei Henrique, o Navegador, por

volta de 1470. É também durante aquele período que datam os primeiros nomes que dão ao país os europeus portugueses. Esses nomes variam assim como os produtos de acordo com o acolhimento que as populações reservavam e os produtos que eles (portugueses) trocavam nessas regiões. É assim que surgiram “*Côte des Males Gens*” ou “*Côte des Mauvaises Gens*” (Costa de má gente), “*Côte des Graines et de la Malaguette*” (Costa das Sementes e da Malagueta), “*Côte des Dents*” (Costa dos Dentes), “*Côte du Morphil*” (Costa do Marfim), sendo *Morphil* uma deformação em francês da palavra portuguesa “Marfim”.

Os portugueses deram a várias cidades e rios, nomes que se lhes reconhecem até hoje, por exemplo: Sassandra (de Santo André), San Pedro (São Pedro), Fresco, Cabo de Palmas etc. O português também tem vestígios no léxico de certas línguas locais tais como: “*pão*” que tem atualmente o mesmo significado em português em certas línguas como Baoulé, Agni etc.

Mas, a história propriamente dita do Português, língua na Costa do Marfim começou em 1977. A partir dessa data, devido à independência conquistada por vários países africanos de expressão portuguesa, o governo marfinense resolveu instituir estruturas concretas para incentivar e acelerar o processo de criação de um Departamento de Estudos Ibéricos no país. Assim, no mesmo período, o Reitor da Universidade de São Paulo (USP) visitou o colega marfinense da Universidade Nacional de Abidjan (Costa do Marfim) e participou da assinatura de um convênio cultural interuniversitário que confirmou oficialmente o início do ensino da língua portuguesa no país, especificamente na universidade, hoje Universidade Abidjan Cocody.

Desde o início, a língua portuguesa está localizada no Departamento de Espanhol e continuou como disciplina optativa para inúmeros estudantes da antiga Faculdade de Letras, Artes e Ciências Humanas (FLASH) que a tinham como LE. Assim, o interesse por essa língua cresceu rapidamente.

No inverno de 1999, o estatuto da língua mudou quando o governo, seduzido pelo seu sucesso lhe deu roupas novas e a tornou uma disciplina plena através de um decreto que visava à criação de uma licenciatura em português, situação que fez do

Departamento de Espanhol, o Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-americanos em referência à Espanha e Portugal, na Europa, e ao Brasil e os países de língua espanhola, na América Latina e está sob o comando da grande Unidade de Formação e Pesquisa em Línguas, Literaturas e Civilizações - UFR LLC -; que abrange os departamentos de Inglês, Alemão, Lingüística e Letras Modernas. O novo departamento tem um só chefe, mais um coordenador para cada uma das duas línguas, Espanhol e Português. Em 11 de janeiro de 2000, as primeiras aulas de português, nova disciplina autônoma e regular do currículo marfinense, começaram a ser ministradas por três professores e cinco alunos.

#### **2.4. Panorama histórico do ensino de Português na Universidade de Abidjan-Cocody.**

O governo marfinense manifesta o seu envolvimento no processo de ensino/aprendizagem de Português/Língua Estrangeira, no país, de duas maneiras distintas: o governo pode intervir, por um lado, através de políticas ditas lingüísticas e, por outro lado, através de políticas publicas. Mas, o que são políticas lingüísticas e publicas?

Segundo TENÓRIO MEJÍA (1998, p.5) a política lingüística é: *Um conjunto de medidas que se tomam a fim de direcionar o processo lingüístico e são implementadas pela sociedade(ou estado).*

A política lingüística pode ser também: *Uma forma consciente de intervenção da sociedade no desenvolvimento lingüístico (Tenório Mejía, 1977, p197) ou ainda: “um processo histórico de mudanças lingüísticas determinado pelo contexto histórico-social (NIKOL, 1975, p 315).*

A política lingüística, portanto é necessária e está concomitantemente relacionada com o desenvolvimento político e econômico da sociedade e que está ligada às decisões do governo.

As políticas públicas, por sua parte, são as decisões e resoluções (leis, decretos, medidas provisórias...) que se tomam e se aplicam em assuntos governamentais, políticos, de instituições públicas, etc.

Na Costa do Marfim, as políticas lingüísticas e públicas com relação ao idioma português são idênticas às que regularizam o ensino/aprendizagem das demais línguas: inglês, espanhol, alemão.

Com efeito, o ensino de qualquer uma dessas línguas começa a partir do terceiro ano do ensino fundamental (exceto o inglês que é ensinado já a partir do primeiro ano e até no ensino para crianças em certas escolas privadas), onde o jovem marfinense escolhe além do inglês, seja o espanhol seja o alemão que são até hoje as duas línguas estrangeiras complementares ao inglês no ensino secundário marfinense e cujo estudo pode ser aprofundado no ensino superior, dependendo da vontade do aluno depois de concluir o ensino secundário.

O curso de Português, como disciplina plena, foi criado pelo Decreto número 99403 de 24 de novembro de 1999 (cf. anexo 6). É uma resolução que contém dez artigos e foi aprovada, a partir da proposta do então Decano da Faculdade de Letras, Artes e Ciências Humanas de UAC numa reunião ordinária realizada em 13 de junho de 1996.

Essa decisão previa a criação de uma “*licence*”- licenciatura- de Português na UFR LLC, dentro do Departamento de Espanhol (hoje Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-americanos).

O governo, consciente do papel que o Português pode desempenhar, mantém acordos de cooperação, em diversas áreas, com vários países lusófonos como o Brasil, Portugal e Angola que têm representação diplomática no país e vice-versa. A Universidade de Cocody, dentro de sua política de manter ativo o Português, conta com o apoio desses países lusófonos através de seus Embaixadores, atividades culturais em que professores e alunos de Português apresentam as suas necessidades específicas e recebem atendimento e soluções relativamente favoráveis.

A UAC nunca se esqueceu dos alunos de Português, pois, além de contar com um laboratório de línguas, o curso recebeu duas outras salas. Com relação ao auxílio financeiro por parte do governo, os alunos de Português têm uma quota razoável. Além disso, o governo resolveu estender o ensino do Português ao ensino secundário, projeto que ainda está aguardando efetivação.

No conjunto, o governo e a UAC estão cada vez mais buscando alternativas novas para fazer do Português uma língua estrangeira mais aplicável às necessidades do povo marfinense.

## 2.5. O ensino de Português na Costa do Marfim.

Este tópico da pesquisa se propõe a mostrar um breve panorama dos professores de Português na UAC e as entidades encarregadas na execução das políticas elaboradas pelo governo com relação ao idioma português.

### 2.5.1. Os professores

O curso de português tem três (3) professores regulares de três (3) nacionalidades: marfinense, brasileira e portuguesa.

- **Prof. Dr. Dominique KOFFI-TOUGBO**, marfinense, Coordenador do curso, mestre em Letras, Filologia e Lingüística romana pela USP e Doutor na mesma área pela UNICAMP juntamente com a então Universidade Nacional da Costa do Marfim onde defendeu sua tese sobre o tema “*Analyse et interprétation des problèmes syntaxico-sémantiques observés dans l’apprentissage du Portugais en Côte d’Ivoire*”. É também graduado em espanhol, língua que ensinou durante alguns anos. Professor de português desde a época em que essa língua era optativa na Universidade de Abidjan, foi ele que deu impulso à efetivação do projeto de criação da Licenciatura em Português no país. Já participou de vários eventos da área de português língua estrangeira em vários países da América Latina e Europa e está atualmente fazendo seu pós-doutorado na França. Ministra essencialmente aulas de *história externa e interna da língua portuguesa* (português do ponto de vista diacrônico e sincrônico), lingüística, gramática e tradução. Está no comando do curso desde a criação da licenciatura.
- **Prof<sup>ta</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anasthasie BROU ANGORA** é mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira. Também é marfinense. Foi bolsista PEC-PG da CAPES e do CNPq. Na UAC, ela ministra aulas de literatura brasileira.

- **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bem-vinda LAVRADOR.** Portuguesa, recém Doutora (2008) em línguas e literaturas modernas pela Universidade de Coimbra (Portugal). Fez especialização de dois anos em Piscopedagogia, na própria universidade, vários cursos de língua inglesa na Escócia e tem uma longa experiência no ensino da língua e cultura portuguesas em Portugal e Guiné-Bissau . No início foi leitora do Instituto Camões (1999-2003) na Costa do Marfim (UAC). Em 2003, tornou-se docente do governo marfinense no Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-americanos. Ministra regularmente aulas de Literatura e Civilização Portuguesa assim como de gramática e tradução.

Além desses professores, temos a categoria de leitores. É o caso da brasileira **Maria José dos SANTOS** que, por mais de vinte anos, ministrou aulas de português enquanto leitora do governo brasileiro, antes da criação da licenciatura, mas se afastou em 2006 e foi substituída por outra brasileira, **a Profa. Mônica MOURTADA**. Há também professores adjuntos marfinenses, professores visitantes brasileiros e portugueses, que atuam como professores de língua, literatura e civilização do mundo lusófono (Brasil, Portugal e África Lusófona).

Também tem a categoria de professores substitutos. Cabe lembrar que nós, depois de concluir o mestrado, faremos parte dessa equipe no intuito de apoiar a licenciatura, pois há escassez de docentes.

Como é possível notar, a maioria dos docentes do curso, de alguma forma, tem vínculo com o Brasil. Portanto, podemos justificar nossa afirmação segundo a qual a variante do Português na Costa do Marfim tem mais uma cor, a brasileira. No conjunto, é uma equipe de professores dinâmicos e dedicados que batalham cada vez mais para ensinar uma língua portuguesa competitiva na Costa do marfim.

#### **2.5.1.1. A abordagem de ensino**

No século XX, no período da pós-guerra, com o surgimento da LA, o termo abordagem passou a ser utilizado e mais bem definido pelos lingüistas aplicados. Foi confundido muitas vezes com o conceito de método e técnica. Em 1963 Edward Anthony em seu artigo intitulado “*Approach, Method and Tecnics*”, procurou esclarecer

e redefinir esses três conceitos. Para o autor, a abordagem está no plano mais elevado e é mais abrangente do que o método. RICHARDS & RODGERS (1982) acreditam que hierarquicamente o método / metodologia estaria no grau mais elevado e num segundo nível subordinados a ele o planejamento e procedimento. Anthony (op.cit., pp. 63-64) afirma que o método é o nível em que a teoria é colocada em prática e são feitas escolhas sobre as habilidades e conteúdos a serem ensinados e a seqüência dos mesmos. Já a abordagem é definida como o conjunto de hipóteses correlacionadas com a natureza da língua e com a natureza do ensino – aprendizagem de línguas. É nesse nível que se especificam os pressupostos teóricos e as crenças sobre língua, linguagem, ensino e aprendizagem. A técnica para este autor refere-se ao nível em que são descritos os procedimentos em sala de aula. Para RICHARDS e RODGERS (op.cit.) a abordagem é um construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias de linguagem e de aprendizagem de línguas.

ALMEIDA FILHO (1993) apresenta o Modelo de Operação Global de ensino e coloca o conceito de abordagem como centro, no topo da hierarquia. No segundo nível aparecem as outras dimensões do processo de ensino: o planejamento, os materiais de ensino, o método e a avaliação. No terceiro nível encontramos as técnicas, recursos e instrumentos de ação. De acordo com o autor, essas dimensões estão interligadas, de forma que se houver alguma alteração em uma delas ocorrerão alterações nas outras também.

O autor (op.cit., p. 19) define abordagem como um conjunto coerente de idéias, pressupostos, crenças, ideário, que vai guiar uma operação global de ensino.

Ela é na descrição do como e na compreensão e explicação do porquê um professor ensina como ensina. O conceito de abordagem também é entendido *como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento* (ibidem: 18).

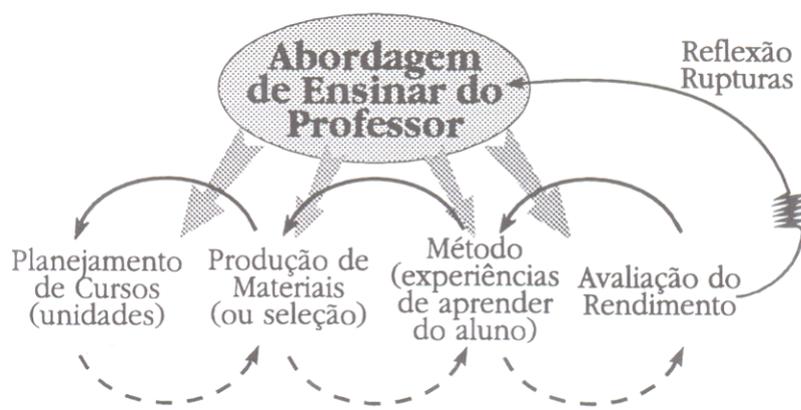


Figura 3. Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) ALMEIDA FILHO, JCP (1993, p. 19).

Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2005) apresenta outras expressões e definições como veremos no quadro a seguir:

<b>Quadro 1. Definições para o conceito de abordagem, segundo ALMEIDAFILHO(1993; 1997; 1999; 2005).</b>
Filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da Operação Global de ensino (1993).
Força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças pressupostos e princípios que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula (1997)
Força que orienta e, portanto, caracteriza em essência todo um processo específico de ensino de línguas (1997).
Uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento ou uma lida (1999).
Conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas (2005).

Como se observa, este autor deu ao termo uma nova dimensão e mais dinamicidade. Por sua vez MORROW (1986, p. 59), afirma que:

*uma metodologia consistente é mais do que uma simples coleção de atividades e técnicas. Ela requer um conjunto subjacente de princípios à luz do qual procedimentos específicos, atividades e técnicas podem ser avaliadas, relacionadas e aplicadas.*

O autor apresenta a mesma perspectiva defendida por Almeida Filho, confirmando assim que a abordagem é um conceito que subjaz ao método. Almeida Filho pondera que para que seja realizada uma análise de abordagem de ensino é preciso recorrer à observação continuada da aula(s) com anotações minuciosas, transcrição, descrição e análise das mesmas. Outros instrumentos importantes para se analisar a abordagem é o uso de questionários, entrevistas e diários. Para este autor a abordagem

de ensinar se manifesta através de três elementos constitutivos: concepções sobre língua/linguagem/língua estrangeira; sobre ensinar e aprender línguas, além de incluir a concepção de homem em humanização, os papéis dos professores e dos alunos e de sala de aula.

Mas, além da abordagem de ensinar do professor há outras forças que direta e indiretamente influenciam o processo de aprender e ensinar línguas e que podem gerar resistências e dificuldades para o ensino e aprendizagem bem-sucedido, entre elas: a abordagem (cultura) de aprender do aluno, ou seja, as maneiras de estudar e se preparar para o uso da língua-alvo. Obviamente, será necessária uma análise para se conhecer as características individuais tais como atitude, motivação, bloqueios, graus de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e nível de ansiedade do aprendiz e do professor; a abordagem do material de ensino adotado, os filtros afetivos do professor e do aluno, a abordagem de colegas, do diretor, dos coordenadores, o sentido de plausibilidade do professor, etc. Todas essas abordagens podem não ser compatíveis e ocasionar conflitos, podendo levar a fracassos e desânimo ou até mesmo à desistência do curso. Segundo Almeida Filho (1993, p.13) para que ocorram mudanças profundas e inovações no processo de ensino-aprendizagem de línguas, são essenciais as compreensões críticas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

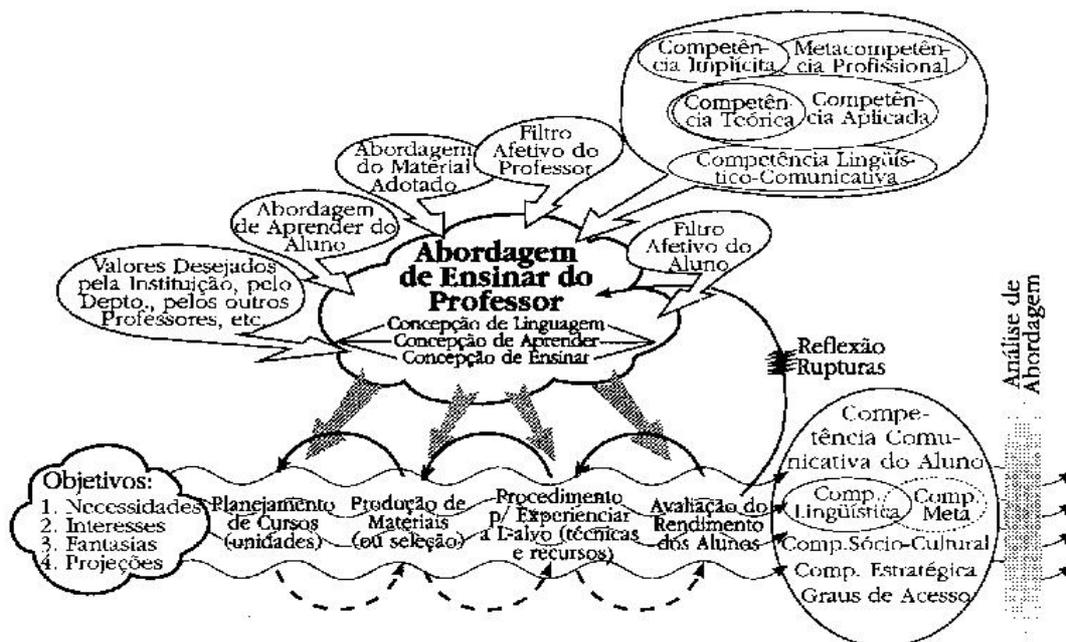


Figura 2. Modelo Ampliado da Operação Global de Ensino de línguas (ALMEIDA FILHO(1993,p.22)).

REYNALDI (1998) afirma que há diversos fatores como sociais, econômicos, profissionais e afetivos que vão interferir na cultura de ensinar do professor. Por outro lado, os fatores profissionais referem-se à aquisição de conhecimentos e experiências do professor, adquiridos durante a sua formação e prática pedagógica. Mas para que o professor consiga superar as diversas influências na sua abordagem de ensinar, em determinada altura, ele terá que rever a sua prática, operar ajustes nela e fazer concessões para evitar atitudes desagradáveis.

#### **2.5.1.1.1. Abordagem estrutural/formal e abordagem comunicativa.**

Segundo WIDDOWSON (1990, p. 157) existem basicamente dois tipos de abordagem: a estrutural/gramatical/sistêmica/formal e a comunicativa/comunicacional/sócio-interacional. Para este autor aprender uma língua implica dois tipos de conhecimento: saber e fazer. A abordagem estrutural coloca a ênfase no “*saber*”, os itens da língua, palavras e sentenças apresentadas e praticadas de modo a ajudar o aprendiz a internalizar as formas contendo significado em si mesmas. O pressuposto é que se o aluno alcançar esse conhecimento estrutural, ele será capaz de usá-lo pragmaticamente para conversar, escrever, ler, etc. Na abordagem estrutural, ensinar uma LE significa transmitir conteúdos, enfatizando a precisão gramatical através de exercícios ou práticas de mecanização, com o objetivo de levar o aprendiz a produzir frases gramaticalmente corretas. Esses conteúdos são apresentados de forma segmentada e fora de contexto, ou seja, a gramática é desvinculada do uso real da língua-alvo. BROWN (1993, p.17) afirma que a popularidade dessa abordagem se explica por exigir poucas habilidades dos docentes e pelo fato de as provas com exercícios explorando regras gramaticais e tradução serem fáceis de serem elaboradas e corrigidas.

Uma das desvantagens dessa abordagem (estrutural) colocada por WIDDOWSON (idem) é que ela não permite ao aluno usar a língua de modo natural. Os professores tendem a fixar na forma pela forma, visando a internalização do sistema da língua como um corpo separado do conhecimento. Ignora-se que o aluno já sabe uma outra língua, a L1. Tal fato leva os professores a ensinarem regras que têm pouco em comum com a experiência do aluno no aprendizado da L1. SWAN (1986) afirma que nos cursos baseados nessa abordagem, cada lição concentra-se num ponto

gramatical, os exercícios forçam os alunos a fazer inúmeras sentenças descontextualizadas, do mesmo modelo e os alunos não aprendem como as estruturas são combinadas em trocas comunicativas.

Pelo contrário, a abordagem comunicativa, de acordo com WIDDOWSON, o aluno aprende a “fazer” com a língua como um meio de se comunicar, de expressar conceitos e realizar atos comunicativos. “*Num uso normal da língua, numa atividade normal com a língua, nós sempre temos um propósito ao qual a língua está para servir. O saber é subserviente ao fazer*” (WIDDOWSON, 1990, p. 158). RICHARDS & RODGERS (1982, p. 64) argumentam que as origens do Ensino Comunicativo já datavam dos anos 60, como consequência das mudanças na tradição britânica de ensino de línguas. O conteúdo dos cursos de língua é definido em termos de conceitos e noções. Ensinar uma nova língua na abordagem comunicativa é fazer com que o aluno seja proficiente/competente na nova língua que está aprendendo. A suposição é que, se o aluno aprende a usar a língua desta maneira, ou seja, fazendo coisas com a língua-alvo, ele irá aprender contingentemente, como uma consequência natural.

O professor tem por objetivo, nessa abordagem, selecionar, produzir e trabalhar, em sala de aula ou nas suas extensões, com tarefas que sejam envolventes, relevantes, reais, desafiadoras e motivadoras aos aprendizes, priorizando no ensino, a comunicação real e interativa (Almeida Filho, 1993) e não somente as regras de funcionamento da língua, o que não quer dizer que o professor, quando solicitado pelo aluno, não possa fazer explicitações das regras gramaticais. As tarefas devem também levar em conta as necessidades, expectativas, desejos e conhecimentos prévios dos aprendizes para que a aprendizagem seja mais significativa e motivadora.

ALMEIDA FILHO (1997) afirma que o movimento comunicativo é um conjunto de ações promovidas por uma abordagem ou metodologia. Esse movimento se orienta pelas idéias da abordagem. Pode ser apresentado, de maneira precária, numa fórmula *comunicativizada*, que apresenta um processo de ensino mais formalista, mas “vestido” de comunicativo. Trabalha-se em pares, mas seguindo os mesmos princípios da repetição.

Na abordagem comunicativa o professor oferece aos alunos a oportunidade de se comunicarem na língua-alvo, expressarem seus gostos, opiniões, desejos, interagindo com ele e com os outros aprendizes.

Muitas pesquisas investigaram a abordagem de ensinar de professores de LE com o objetivo de colaborar com a formação em serviço desses profissionais, permitindo-lhes a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas (FONTÃO do PATROCÍNIO (1991); BIZON (1994); Amadeu-Sabino (1994); FREITAS (1996); MARQUES (2001); Martins dos Santos (2002); Silveira (2004), dentre outros). Concordamos com ALMEIDA FILHO (1993, p. 15) que afirma que numa abordagem contemporânea de aprender línguas, aprender uma busca por “experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subseqüentes”.

#### **2.5.1.2. Os materiais de ensino**

Os materiais, no contexto de ensino comunicativo de línguas são instrumentos que visam o uso da língua-alvo, melhorando a qualidade da interação em sala de aula e promovendo, acima de tudo, a comunicação. Eles são, segundo ALMEIDA FILHO (2005), um

*“conjunto de conteúdos (mediados pela língua e por imagens) e de processos previstos (codificados como numa partitura) que apóiam a (re) criação de experiências com e na língua-alvo, conforme a postura de uma dada abordagem e alinhados com um dado planejamento”.*

Abordar a questão dos materiais de ensino seria sinônimo de levar em consideração toda a Operação Global do Ensino de Línguas sugerido por ALMEIDA FILHO (1993) que ajuda a ter uma melhor compreensão das dimensões do processo de ensinar/aprender línguas. Essa operação conceitualiza a noção de planejamento de curso de língua, produção e/ou seleção de materiais didáticos, método ou experiências de aprender do aluno e por fim, a avaliação de desempenho. São conceitos relacionados uns aos outros e estão sob controle da abordagem de ensinar do professor.

Examinando-os separadamente, entendemos por planejamento:

*“O processo contínuo que se preocupa com e para onde ir e quais as maneiras adequadas para chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo”.*

(COARACY, 1992)

É também visto como:

*“a previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo a tornar seguro, econômico e eficiente a aprendizagem”.*

(MATTOS, 1968).

ALMEIDA FILHO (2006) ressalta que o planejamento é um

*“processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo lingüístico (amostras da língua-alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis eventuais), do tipo de processo que será engendrado no curso, e da reflexão sobre as decisões e resultados das experiências mínimas na e sobre a língua apresentada em forma de unidades de ensino-aprendizagem”.*

Assim apresentado, o planejamento é o agente organizador, sustentador do curso. Orienta qualquer ação e traça as metas e objetivos para o sucesso de todo trabalho, neste contexto, o ensino/aprendizagem de Português porque é esse planejamento que permite prever os conteúdos a serem trabalhados, assim como a natureza das experiências a serem feitas. É nele que a abordagem norteadora do processo de ensino/aprendizagem de línguas é definida, que são detectados os interesses e necessidades a fim de seleccionar o que pode ser considerado material adequado.

Além disso, o planejamento tem, segundo ALMEIDA FILHO (1997), várias vantagens, pois:

- permite uma fácil avaliação crítica dos pressupostos;
- possibilita a interpretação com base em dados do processo de aquisição na implementação das unidades;
- desenvolve pesquisa por despertar no sujeito o carácter de investigação e reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas, etc.

A dimensão da avaliação destina-se exclusivamente a expor a capacidade em comunicação dos alunos em atividades integradoras de habilidades (como tarefas, por exemplo) e diagnosticar progressos e dificuldades e finalmente sugerir ações melhorativas ou compensatórias (mediante tratamento, e não só correções) aos aprendizes.

Os materiais podem ser divididos em três grupos como sugerem RICHARDS & RODGERS (1986), a saber: textos (livros-textos, apostilas), tarefas (jogos, simulações, livros de exercícios, fichas, revistas, jornais, televisão, aparelhos, etc.). Mac DONOUGH & SHAW, por sua parte, categorizam o material em: material concreto (palpável) e abstrato (o conteúdo lingüístico, o objeto do processo).

É bom lembrar que os materiais de ensino conferem um lugar de destaque ao livro didático que tem status de recurso cultural muito ativo e competitivo nas salas de aula. Isso faz com que haja uma corrida frenética quanto a sua qualidade e diversidade.

Com efeito, devido ás exigências do público, os materiais estão para emprestar a palavra a SOUSA (2003, p.51),

*“visualmente mais atraentes, coloridos e com a textura e o formato cada vez mais sofisticado, além disso, no que se refere à estrutura e organização dos conteúdos notamos que tem surgido uma preocupação maior nesse sentido. Em geral os livros didáticos, hoje, são publicados em papel de excelente qualidade e complementados com diversos materiais extras como: cadernos de exercícios, fitas cassetes, fitas de vídeos, CD Rom, atividades lúdicas, manual de instrução para os elementos socioculturais para professores, etc.*

Assim, ensinar ou aprender línguas hoje, dispõe de uma arquitetura adequada que o livro-texto proporciona e daí critérios para a escolha do material didático.

O livro didático, por exemplo, é um material que, pelo fato de ele almejar um campo amplo, encontra-se difícil em se adaptar completamente a uma situação concreta de aprendizagem. Só a convivência com os alunos permitirá propor metas, conteúdos e situações interacionais com uma possível adoção de um livro apropriado que, neste caso

deverá ser organizado, transformado e complementado pelo professor com aspectos que se adaptem à realidade (perfil) dos aprendizes.

Como foi dito, a seleção do material didático obedece a critérios na medida em que antes da adoção do livro didático, por exemplo, é preciso levar em consideração as necessidades reais dos alunos de acordo com seu nível (inicial, intermediário ou avançado). Também, segundo BROWN & OLMSTED (1962), a escolha deveria ser feita a partir das seguintes indagações:

1. Qual é a reputação ou prestígio do autor? Isso permite saber se o material anuncia, a priori um interesse. Porém, isso não é sempre óbvio, na medida em que um autor famoso nem sempre consegue elaborar um material de qualidade.
2. Qual a formação do autor? Esta questão é importante para saber se o autor é ou não um profissional da área.
3. Que título possui? Que experiência tem no assunto de que trata o livro como professor e como especialista? ,etc.
4. O autor é considerado como pessoa imparcial, objetiva e desapaixonada? Escreveu outros trabalhos? Que referências existem a respeito?

É bom lembrar que o usuário do livro didático (o professor) deve ser guiado por princípios básicos de direção do aprendizado como: as diferenças individuais; a aquisição de experiências (não a simples memorização de fatos e a experiência implicando num processo de desenvolvimento de atividades, apreciação e compreensão); capacidade criadora; adaptabilidade; motivação; conhecimentos dos fins que se justificam em razões orgânicas, psíquicas e sociais, estéticas, morais e religiosas, etc.; princípios de atividade, pois a vitalização do livro-texto pelo professor e pelos métodos aplicados, mantém a curiosidade como fonte de progresso, etc. O livro didático (doravante LD) apresenta acima de tudo algumas vantagens e desvantagens.

O primeiro aspecto é abordado por vários pesquisadores como THOMAS RISK que já em 1964 (p 404) via o LD como um instrumento útil por várias razões:

- O LD é um material que o professor pode empregar como base para planejar seu curso;
- O LD proporciona problemas e exercícios suplementares e sugere outras atividades aos alunos;
- Oferece bom plano de organização da matéria do curso;
- É uma boa fonte de consulta para se usar no esboço dos temas ou nos problemas de laboratórios;
- Dá oportunidade de orientar-se o aluno no manejo do livro.

Se analisarmos o trabalho de pesquisadores como O'NEILL-ALONSO (1990), podemos perceber as restrições que o livro-texto apresenta. Com efeito, para este autor (op. cit.), o livro didático pode tornar-se o dono da aula, isto é, o livro-texto acaba “engolindo” a criatividade do professor que só fundamenta e orienta a aula no livro, sem se preocupar com detectar seus limites e fazer as devidas alterações e críticas, como lembra RICHARDS (1998):

*Podem levar o processo de “retificação”, ou seja, atribuições de qualidades inexistentes aos livros, excelência, autoridade, validade, entre outros, fatos que demonstram a incapacidade de alguns professores de refletirem criticamente sobre o material com o qual trabalham”.*

Na Universidade de Abidjan-Cocody, na prática do Português, desde o início de sua implementação, utilizam-se, além de um laboratório de língua com um aparelho de televisão e um computador, os seguintes materiais:

- “Avenida Brasil”.
- “Gramática Activa 1” e “Gramática Activa 2” .

### 2.5.2. Os alunos

Os alunos do curso são jovens marfinenses (embora não seja inicialmente o requisito fundamental de ingresso) dos dois sexos, cuja idade varia entre 18 e 25 anos (do 1º ao 4º ano), todos titulares do “*Baccalauréat*” \* (“*Bac*”) \*opção Letras ou qualquer diploma reconhecido equivalente pela Universidade de Abidjan-Cocody. São oriundos de diversas escolas secundárias públicas de todas as regiões do país (a maioria do interior) e predominantemente das classes baixa e média baixa.

---

\*“**Baccalauréat**” (“**Bac**”): diploma nacional e internacional do sistema educacional francês que encerra os estudos secundários, o relativo equivalente do vestibular brasileiro.

\***Opção**: no mesmo sistema francês, existem vários tipos de “Bac”, a saber, os “Bac”: A1(Letras e Matemática); A2(Letras e Filosofia); B (Economia); C (Matemática); D (Biologia e Matemática); E (Matemática e Tecnologia); F1(Mecânica); F2 (Eletrônica); F3 (Eletrotécnica); F4 (Engenharia Civil); F7 (Bioquímica); G1 (Administração, Secretariado-burótica); G2 (Contabilidade); H1 (Teatro) e H2 (Música).

### 2.5.2.1. A situação lingüística e social dos alunos

No processo de ensinar e aprender Português na Costa do Marfim, cada aluno representa um mundo heterogêneo em que convive, pelo menos cinco “*micro-universos*” (cf. TOUGBO, 1989) ou manifestações lingüísticas virtuais: a língua materna, pois cada um dos alunos \*fala relativamente sua língua materna ou L1, que faz parte das 60 línguas do país (cf. 2.2.2.) e que aprendeu num ambiente familiar, além do francês, o espanhol ou alemão, o inglês e o português. O inglês é praticado desde o primeiro ano do ensino fundamental, no ensino secundário e no ensino médio. O alemão ou espanhol, que aprende em geral desde o terceiro ano do ensino fundamental. Escolhendo o português quando ingressa na universidade, o aluno marfinense acrescenta assim, automaticamente uma quinta realidade lingüística que se torna a terceira além da L1 e L2 (o francês).

---

\*A L1 do aluno é considerada relativamente falada na medida em que hoje em dia no país (na África em geral), a maioria dos jovens considera que falar uma língua africana é sinônimo de falta de modernismo e constitui um complexo, já que quase todos falam o francês em todas as circunstâncias.

### 2.5.3. Medidas de adequação da prática do Português na UAC.

O Português, como já vimos até agora, é encarado como língua estrangeira na Costa do Marfim e como tal o espaço piloto é a Universidade de Abidjan-Cocody. Para que ele se encaixe nesse ambiente, um número de medidas regula sua prática. Com efeito, além das políticas enumeradas no tópico anterior (2.4), o Português na Costa do Marfim, tem um espaço que vai além do campo restrito do curso regular para estender-se a vários outros departamentos ditos “periféricos” isto é os departamentos de Letras Modernas, Espanhol, Alemão, Lingüística onde a língua tem uma frequência de quatro (4) horas semanais. O Português na UAC não é apenas uma mera língua estrangeira, no sentido de que ele contribui para completar o percurso acadêmico de alguns cursos tais como o de Espanhol onde para concluir a Licenciatura, o aluno tem obrigação de fazer um curso de especialização dito \*C1 (1º Certificado) em Estudos brasileiros, uma das três opções da Licenciatura de Português onde o aluno assiste regularmente às aulas de Português baseadas em matérias como geografia econômica, literatura e civilização do Brasil e de Portugal. O governo marfinense reconhece o curso de Português como um curso regular de quatro anos, ao final do qual o aluno é autorizado a se matricular no 5º ano que constitui o início do DEA, Diploma de Estudos Aprofundados.

O curso tem todas as prerrogativas que qualquer outro poderia ter e é regido pelas mesmas leis: consta inicialmente de 2 ciclos de ensino, o primeiro que vai do primeiro até o segundo ano e tem 16 créditos, ou seja, oito por ano. O segundo abrange o terceiro e o quarto ano e tem 12 créditos sendo 6 por ano e 3 créditos complementares: lingüística, metodologia e uma língua moderna (espanhol, inglês, alemão) e um crédito que faz parte do programa de ensino das UFR de Línguas Literaturas e Civilizações; Ciências do Homem e da Sociedade; Informação, Comunicação e Artes; Ciências Jurídicas, Administrativas e Políticas; Ciências Econômicas e Administração.

Como acabamos de ver, este capítulo traz os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa e serve como base para a análise dos dados que apresentamos a seguir.

---

\*C1: o aluno de Espanhol que escolheu o Português desde o primeiro ano tem um crédito de estudos brasileiros cuja validação confere a Licenciatura ao passo que o aluno em Licenciatura de Português tem a escolha entre estudos brasileiros, lingüística e estudos portugueses.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DOS DADOS

---

*“Un homme qui ne sait pas de langues étrangères  
ne sait rien de sa langue maternelle”.*

*Johann Wolfgang GOETHE (1749 - 1832)*

## Capítulo III: Análise dos dados

Nosso objetivo aqui é, por um lado, fazer uma análise qualitativa das entrevistas, feitas com os diferentes agentes que contribuíram para a elaboração da pesquisa, notadamente alguns dos docentes do curso de português do Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-americanos da UFR LLC da Universidade de Abidjan-Cocody, e dos dados coletados através dos instrumentos de coleta propostos e descritos no capítulo I, assim como algumas autoridades acadêmicas da instituição sem esquecer dos alunos do curso que têm duas opiniões distintas sobre a implementação do português no país. Por outro lado, pretendemos apontar caminhos para melhorar o processo ensino/aprendizagem do idioma português através de propostas didático-pedagógicas concretas.

### 3.1. Análise das aulas observadas com notas de campo

Como já vimos, a abordagem é uma filosofia que orienta o professor na tomada de sua decisão com relação ao ensino da língua. Analisar a abordagem de ensinar do professor de Português na Costa do Marfim deve implicar um número de fatores que intervêm e regem a abordagem de ensinar em geral.

Primeiro, a abordagem de aprender do aluno cujas expectativas e objetivos dizem respeito às aulas (no nosso caso de PLE) exercem grande influência na abordagem de ensinar do professor na medida em que os alunos de Português da UAC precisam se comunicar de forma oral e escrita na língua-alvo. A afetividade na sala de aula influencia também a abordagem do professor pela simples razão de que em todo contexto de sala de aula, a compreensão das dimensões afetivas individuais dos agentes que interagem nesse processo (professor-aluno) desempenha um papel de destaque (ALMEIDA FILHO, 1993) e essas dimensões ou filtros afetivos, segundo KRASHEN (1982) podem ser enxergados como atitudes, motivações, bloqueios tanto dos professores como dos aprendizes.

Por fim, a formação do próprio professor, assim como as suas competências ajuda também a detectar a abordagem que ele utiliza para ensinar línguas porque ela é

apenas um reflexo de sua história de vida e sua formação profissional que determina o grau de desenvolvimento de determinadas competências desse profissional: competência lingüístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada e profissional (ALMEIDA FILHO, 1993). Portanto, cada professor ensina conforme esse nível de experiência e competências. Quanto à abordagem utilizada pelo professor de Português da UAC, na Costa do Marfim, há de se lembrar que não é tarefa fácil a partir do momento em que, para conseguir reconhecer a abordagem predominante num contexto escolar como o da UAC, é preciso levar em consideração a construção do processo (complexo) de ensino/aprendizagem de línguas (cf. Operação Global de Ensino de Línguas de ALMEIDA FILHO, 1993). Em todo processo de ensino e aprendizagem de línguas, existem dois tipos de abordagem.

Para ALMEIDA FILHO (1993) o professor é aquele que,

*organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo na realização de ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.*

Na realidade, numa aula de LE, dentro da abordagem comunicativa, de acordo com FINOCCHIARO & BRUMFIT (1986, p.67), o significado é mais importante; os diálogos não são memorizados; a aprendizagem se faz na língua-alvo; o foco é na comunicação e os esforços do aprendiz de se comunicar na língua são encorajados, ele é incentivado pelo professor de todas as formas possíveis, a usar a língua; a aprendizagem se torna mais eficiente através de tentativas de trabalhos em grupo e exercícios escritos; o professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo e a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa e tenta proporcionar experiências válidas de formação e crescimento intelectual. Quer seja na aula de literatura, gramática ou tradução, a maioria dos professores da UAC sempre manteve um ambiente em que o aluno tem uma abertura na prática da sala de aula onde o professor deixa de ser um provedor de conhecimento, tentando dar oportunidade ao aluno a usar a língua conforme desejado.

Entretanto, a viabilidade dessa pretensão de ensino comunicativo parece ser reduzida se considerarmos as dificuldades inerentes ao departamento e que se resumem

essencialmente à escassez de materiais. De fato, para que seja realmente incentivador, o ambiente de ensino de língua deve estar previsto de materiais autênticos, abundantes que sirvam não só como insumo adequado e compreensível, mas também e, sobretudo, como suscetíveis de desenhar situações que tornem a comunicação necessária e prazerosa.

Com relação às aulas, nosso objetivo era, no início, observar e gravar o máximo de aulas. Mas, devido a alguns problemas técnicos antes e durante a nossa viagem para coleta de dados, limitamo-nos a assistir apenas duas aulas que não foram gravadas. A primeira foi uma aula de gramática da língua portuguesa e a segunda, de história da língua portuguesa.

A primeira aula teve lugar no laboratório 2 que se tornou recentemente em um laboratório para o curso de português. Durou aproximadamente noventa minutos. Chegamos com um pequeno atraso junto com a professora. Ela abriu logo um espaço para nos apresentar aos alunos informando que nós fomos pioneiros do curso e que atualmente estamos estudando no Brasil, sem deixar de ressaltar que estávamos ali, no meio deles, para observar essa aula, como parte da pesquisa de mestrado que estamos desenvolvendo no Programa de Linguística Aplicada da UnB, no Brasil. Depois, ela nos deu a oportunidade de nos apresentar a eles em português e por fim pediu para que eles nos fizessem, em português, qualquer tipo de pergunta para que nós tirássemos suas dúvidas e satisfizéssemos suas curiosidades acerca dos estudos no Brasil.

Logo após, a professora introduziu a aula do dia que se tratava, de fato, da correção de exercícios de gramática. A tarefa consistia em corrigir os exercícios frase por frase. Para isso, ela pedia aleatoriamente a um aluno que lesse sua resposta e depois devia escrevê-la no quadro. Uma vez escrita no quadro, pedia ao resto da classe que opinasse a respeito da resposta do colega. Após ouvir algumas respostas, a professora avaliava finalmente a resposta do aluno. Os demais, enquanto isso, anotavam as respostas e corrigiam, para aqueles que não terminaram a tarefa em casa, trabalhavam com os erros utilizando o dicionário.

A segunda aula ocorreu no mesmo local que a primeira, isto é no laboratório 2 da UFR-LLC. Também durou aproximadamente noventa minutos e fomos recebidos no

mesmo ambiente, com palmas. Depois, o professor nos convidou a sentar numa cadeira atrás dos alunos. A aula consistiu em apresentar oralmente uma resenha coletiva de quatro ou cinco alunos, na frente dos demais colegas. Cada aluno tinha que apresentar sua parte que foi previamente determinada e tinha, no máximo, cinco minutos para apresentação. Depois da apresentação do último aluno, o professor dirigiu a palavra ao resto da classe a fim de que se pronunciassem sobre o trabalho através de eventuais dúvidas e perguntas de esclarecimento. Afinal, foi a vez de ele avaliar a turma. Ele começou com perguntas individuais a cada um dos alunos e depois fez uma breve retrospectiva sobre a aula ministrada. Cada um tinha que responder sucintamente às perguntas em português. A apresentação se encerrava sem que ele informasse a nota.

A seguir, analisaremos o material didático.

### **3.2. Análise do material didático**

Conforme mencionamos anteriormente, o ensino de português, na sua prática na Universidade de Abidjan-Cocody, conta com um laboratório de línguas com cabines, toca fita de cassete (na maioria fora de uso), um televisor, um computador cujo último uso data de alguns anos e de configuração ultrapassada, um quadro branco e uma mesa para professor. Usam-se também os seguintes materiais:

- Jornais e revistas brasileiros e portuguesas que o aluno utiliza para enriquecer seus conhecimentos, além dos poucos dicionários, seu patrimônio lexical e cultural com relação à língua, nas suas duas variantes: o português do Brasil e de Portugal.
- Livros didáticos (que merecerão uma atenção particular nesta seção do nosso trabalho). Trata-se de livros como “*Avenida Brasil- Curso básico de Português para estrangeiros*” para o Português do Brasil e “*Gramática Activa 1&2*” para estudar o português europeu.

Com relação a esses livros, sem dúvida, não são os únicos usados no ensino/aprendizagem do Português na Costa do Marfim. Mas, preferimos analisá-los por terem sido, por um lado, usados já na época em que éramos alunos do curso e, por outro, por terem sido descobertos durante a nossa recente viagem para realizar a coleta de dados.

Do livro didático “*Avenida Brasil - Curso básico de Português para estrangeiros*” analisamos aqui o **volume 1**, de autoria de **Emma Eberlein O.F. LIMA; Lutz ROHMANN; Tokiko ISHIHARA; Cristián González BERGWEILER e Samira Abirad IUNES**. A primeira versão foi editada em 1991 pela Editora E.P.U, em São Paulo. Foi impresso essencialmente na versão preto e branco embora algumas ilustrações sejam coloridas, de formato 24x18 cm, 176 páginas. Como material complementar, possui uma fita cassete que acompanha o livro e que nunca tivemos a oportunidade de ouvir devido ao estado dos aparelhos do laboratório que mencionamos anteriormente.

A capa já traz aspectos tanto culturais, históricos, sociais quanto ecológicos de um Brasil em fase de mudanças. Com efeito, pode-se ver alguns edifícios típicos da arquitetura portuguesa. Uma vista da cidade de São Paulo, sem dúvida conhecida internacionalmente. Pode-se ver também uma floresta, provavelmente a floresta amazônica com sua fauna e flora exuberante, assim como lugares da capital federal, Brasília e a bandeira nacional para representar um país unido na sua diversidade cultural e regional. Por fim, percebemos o rico patrimônio cultural do país através do carnaval, um dos maiores cartões postais da nação brasileira bem como as raças, a culinária e uma foto de crianças que representam o futuro promissor de um país de todos em que as virtudes de hospitalidade fazem dele a terra das mil maravilhas.

O objetivo na elaboração deste material, segundo os próprios autores é “*levar o aluno a compreender e falar*” e dar “*informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes*” para “*conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros*”. Portanto, o livro pretende ensinar o português do Brasil e sua cultura. Nele, o método e a abordagem são essencialmente comunicativos. Foi projetado, como o próprio nome revela, para atender o nível básico do aprendiz do português brasileiro. Encontra-se

dividido em doze (12) lições, um panorama fonético, um apêndice gramatical, um pequeno dicionário e as fontes das ilustrações.

Quanto à *“Gramática Activa 1”*, é um livro de 132 páginas, de formato 18,5x24,0 cm, publicado na Editora Lidel ([http://www.fca.pt/lidel\\_index2.html](http://www.fca.pt/lidel_index2.html)). Foi elaborado por **Olga COIMBRA** e **Isabel Leite COIMBRA**. Custa 16,38 euros, ou seja, 45 reais, aproximadamente 10.745 francos CFA, moeda nacional da Costa do Marfim. Está dividido em cinquenta (50) unidades mais três (3) apêndices e uma chave (correção) dos exercícios. Está voltado para o ensino do português europeu como língua estrangeira e segunda. *“Gramática Activa 2”* é também de autoria de Olga e Isabel COIMBRA, de formato 18,5 x 24,0 cm. Custa 16,38 euros e tem 128 páginas. O material tem várias edições: 1998; 2000 (2ª edição) e 2002. Conta com 40 unidades e 3 apêndices gramaticais, a saber: uma lista de tempos simples dos verbos regulares e irregulares; o plural dos substantivos e adjetivos e pronomes pessoais, mais a chave dos exercícios. Também destina-se ao ensino do Português ibérico como LE/L2.

Cabe ressaltar que não tivemos a oportunidade de ter contato propriamente dito com estes dois materiais pela simples razão de que a professora que contactamos nos indicou o livro apenas na internet já que o estoque a ser distribuído já havia se esgotado. Por isso, não poderemos falar sobre as autoras na medida em que poucas informações foram obtidas sobre elas durante a nossa pesquisa na internet.

Em *“Avenida Brasil 1 - Curso Básico de Português para estrangeiros”*, livro que vamos analisar agora, cada lição, em seus temas aponta dois objetivos:

- comunicacional, que consiste em estudar os assuntos relacionados ao tema;
- gramatical, que aborda a gramática a ser estudada ao longo da lição e que apóiam os temas.

Esses objetivos estão sustentados por seis quadros comunicativos, notadamente:

- *“Diálogos/textos na fita”*. Trata-se de uma série de diálogos

gravados que iniciam a lição e que o aluno repete. É a parte A da lição que abarca as duas primeiras páginas;

- “*Escreva no livro*” é geralmente a oportunidade que o aluno dispõe para pôr em prática, de forma escrita, o diálogo gravado anteriormente. Esta tarefa abrange as partes B e C, portanto mais amplo;
- “*Escreva no Caderno*”, é a fase em que o aluno usa o caderno de exercícios e constitui um dos materiais complementares ao livro de atividades. Nesta parte, o aprendiz tem de resolver exercícios complementares do livro de atividades sobre o mesmo tema estudado na sala de aula. São geralmente exercícios relacionados ao vocabulário e à gramática;
- “*Exercício de leitura*” é a seqüência que testa a habilidade do aluno em leitura. São trechos de artigos de jornais, revistas e até mesmo de romances que sempre se encerram com perguntas que o aluno responde de forma escrita e que visa a fazer o resumo da leitura prévia. É bom lembrar que essa leitura também está vinculada com o conteúdo da lição estudada. Encontra-se na parte D.
- “*Exercícios de audição*” é, ao contrario de “*diálogo/texto na fita*”, uma audição pessoal, individual através do fone de ouvido e vem ampliar a experiência lingüística do aluno, consideravelmente adquirida a partir de “*exercício de leitura*”, e por fim,
- “*Trabalho com o dicionário*” é a exclusividade de algumas lições que ajuda a se familiarizar com o uso do dicionário que desempenha um papel importante na aprendizagem de uma língua. Esta parte encontra-se em geral nas últimas lições do livro

onde o léxico torna-se de fato complexo.

No final de cada meia dúzia de lições, existe uma parte reservada à revisão que reconsidera todas as seis lições em seus aspectos comunicacional e gramatical.

Na **lição 1**, estamos diante dos verbos da primeira conjugação além do verbo “*ser*”, os substantivos masculinos e femininos, assim como os pronomes pessoais, possessivos e algumas preposições. O objetivo é dar algumas ferramentas ao aluno para que possa se apresentar, falar de si mesmo e interagir na sala de aula.

A **lição 2** permite ao aluno falar de outras pessoas, aprender as formas de cumprimento e ler as horas, mas sobretudo continuar interagindo na sala de aula. Apresenta alguns verbos irregulares básicos como “*ir*”, “*poder*” e “*ter*”, mas também o futuro imediato e os pronomes demonstrativos.

A **lição 3** destina-se a apresentar as rotinas diárias básicas como se alimentar bem, como fazer para convidar e agradecer alguém. Para isso, verbos como “*gostar de*”, “*estar*”, preposições e as contrações foram introduzidas.

A **lição 4** procura ensinar sobre as especificidades brasileiras para se alojar, locomover e trabalhar, os numerais, empregar os verbos “*fazer*”, “*preferir*”, “*ficar*” e alguns outros verbos, o gerúndio, o imperativo, a comparação, etc. Esta lição já nos apresenta o sul do Brasil com a história da capital paranaense, a belíssima Curitiba.

A **lição 5** é uma continuação da lição 4 que trata da questão da moradia, mas desta vez com a identificação de coisas, a expressão de contentamento e descontentamento, a comparação e a localização. A lição sempre tem como espaço o sul e sudeste do Brasil com a identificação de São Paulo e Campinas. Outro fato marcante nesta lição é que temos um pequeno léxico com a definição de algumas palavras.

A **lição 6** tem como tema o dia-a-dia típico dos diferentes tipos de brasileiros. Com efeito, a lição tem início com a vida cotidiana de duas brasileiras (página 50), que simbolizam duas realidades sociais bem distintas: uma de condição social desejável, ao passo que a outra leva uma vida bem humilde. A lição confere um lugar de destaque à arte e à cultura, pois mostra três personagens influentes da poesia e arte brasileira do século passado.

A **lição 7** (pp.66-74) apresenta a anatomia humana e especificidades de pessoas, o que permite descrever pessoas e coisas, expressar o gosto e também falar sobre a saúde, etc.

A **lição 8** começa pela definição do trabalho que é o tema central. Por isso, é possível ver todos os temas ligados a ele: direitos, horários, empregos, profissões... Ajuda a dar opinião, definir, confirmar uma opinião, etc. e usar tempos do passado, como pretérito perfeito e imperfeito de alguns verbos regulares terminados em “-ar”; “-er”; “-ir” e irregulares como “*ser*” e “*ter*”.

A **lição 9** trata essencialmente da moda e diferenças interculturais. Fornece um vocabulário sobre as roupas (cor, material e outras características). Permite descrever algo, oferecer ajuda, expressar desejo, preocupação, etc. e traz conhecimento sobre o uso dos verbos “*pôr*”, “*vir*” e do futuro do presente.

A **lição 10**: aqui o núcleo é a família. Define o parentesco através da genealogia e ensina as formas que se utilizam para desejar felicidade, sorte, a usar os verbos “*trazer*”, “*saber*”, “*dizer*” no presente simples do indicativo, assim como o mais-que-perfeito composto e simples.

A **lição 11** traz os temas de turismo e meio ambiente. Mostra alguns lugares turísticos do Brasil (Porto Seguro, Serras Gaúchas, Foz do Iguaçu, etc.) e da América em geral Cuba, Argentina, Disney (Estados Unidos). Além disso, capacita o aluno a expressar gostos, preferências, certeza, incerteza, possibilidade, necessidade, etc. e tomar conhecimento do subjuntivo, pronomes indefinidos, assim como a dupla negação.

Enfim, a **licção 12** intitulada “*de Norte a Sul*” apresenta as regiões do Brasil, influências na cultura brasileira e nas tradições. Permite caracterizar e descrever algo, comparar, expressar simpatia, antipatia e usar a voz passiva, advérbios de maneira, assim como os pronomes indefinidos.

Para os alunos marfinenses cuja língua oficial é o francês, mas que além do francês possuem uma outra língua que aprendem em casa, a língua africana que é de fato a língua materna de cada um deles, pode-se inferir que o papel dessa língua esteja muito limitado.

No início da aprendizagem do português, eles iriam falar na língua oficial - o francês- e a verdadeira língua materna – africana, no nosso caso, o **Baoulé** – mas se absteriam de usá-la já que cada etnia possui uma língua diferente. Portanto, neste caso, embora o francês seja considerado como língua materna, só exerceria alguma influência nos primeiros semestres de aprendizagem. No que diz respeito a este material aqui analisado, a ausência de um dicionário de francês-português-francês, dificulta o aprendizado no início do estudo do português do Brasil.

Sem dúvida, este livro não foi, em nossa opinião, projetado para o ensino do português brasileiro como língua estrangeira fora do Brasil e sim, como segunda língua. Então, neste caso a língua materna também teria muita limitação devido ao fato de que os alunos de diferentes nacionalidades não poderiam fazer uso da língua materna e teriam cada um seus respectivos dicionários. Caso contrário, a dificuldade para eles seria infinitamente maior que para os marfinenses.

O material traz varias estratégias de aprendizagem com a utilização dos seguintes recursos:

- Imagens: desenhos, fotos ilustrativas em preto e branco, às vezes coloridas;
- Textos para leituras;
- Textos para completar espaços em branco; exercícios a serem

trabalhados em dupla ou em grupo que visam a desenvolver a habilidade tanto escrita, quanto oral;

- Exercícios que trabalham a realidade e o cotidiano dos alunos;
- Um vocabulário prático, essencial para o dia-a-dia.

Quanto ao professor nativo, ele oferece a oportunidade de desenvolver estratégias condizentes com a situação do aluno marfinense. Caso não seja nativo, o domínio da língua-alvo faz-se necessário e ele terá de se desdobrar para compreender o livro e ainda fazer uma análise do mesmo e as devidas adaptações. Na realidade, este material foi escrito por autores aparentemente profissionais de ensino de línguas e experientes na elaboração de materiais didáticos já que Emma Eberlein O.F. LIMA é professora de português para estrangeiros e co-autora de vários livros didáticos (*“Falando Lendo Escrevendo Português um Curso para estrangeiros”*, *“Português Via Brasil – Curso avançado para estrangeiros...”*); Lutz ROHMANN é professor de línguas (Inglês e Alemão), coordenador de projetos de livros didáticos e co-autor de textos de leitura em português para estrangeiros. Tokiko ISHIHARA é professora de Letras Portuguesas e de Lingüística Aplicada ao passo que Cristián G. BERGWEILER é professor de português e alemão para estrangeiros e Samira A. IUNES exerce a profissão de professora de Letras e Português e é co-autora de livros didáticos.

Todavia, o problema que surge com a acuidade no caso do material é que o ensino do português na Costa do Marfim mudou com o tempo, usando novos métodos de ensino de língua sugeridos pela Lingüística Aplicada. Neste sentido, o material parece ter muitas limitações, particularmente a questão relativa à sua qualidade.

Com efeito, podemos afirmar que o livro é obsoleto, pois o seu conteúdo apresenta o Brasil do final do século XX cujas realidades mudaram devido à era da mundialização e/ou globalização. De fato, a primeira impressão que o usuário do material tem sobre o país é relativa a um país do terceiro mundo, pobre e não o Brasil membro da comunidade emergente mundial. Por isso sugerimos o uso da versão atualizada com desenhos e fotos coloridas, material complementar (fita) substituído por alguns mais viáveis: CD-ROM (por exemplo), como foi sugerido por SOUSA (2003).

Acreditamos também que seja necessária uma revisão ampliada das unidades.

### **3.3. Análise do questionário dos professores**

Como definimos anteriormente, o questionário é um instrumento de coleta de dados que abrange um conjunto ordenado de perguntas a serem respondidas por escrito, com objetivo de “*investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles*” (cf. CUNHA, 2006). A aplicação do presente questionário para professores se propôs fundamentalmente saber a visão desses profissionais, enquanto testemunhas privilegiadas do processo de ensino/aprendizagem de Português na Universidade de Abidjan-Cocody, sobre as condições em que se desenvolve a prática da língua e, sobretudo avaliar o grau de implicação do governo marfinense com relação a essa questão.

O questionário era composto de um conjunto de nove questões abertas, aplicadas depois de duas aulas observadas, não em contexto de intervenção (o que, aliás, não nos permitiu falar sobre a gravação de aulas como instrumento de coleta de dados descrito no primeiro capítulo deste trabalho) que nos ajudou a fazer algumas modificações quanto às perguntas ou simplesmente eliminar outras.

O questionário aplicado a oito alunos e a uma professora do curso e as respostas serão mostrados a seguir de acordo com a ordem das perguntas que se poderá ver nos anexos. Na realidade, entrevistamos apenas uma professora pela simples razão de que a nossa viagem coincidiu com o início das férias e os exames de fim de ensino secundário- “*Bac*”- que necessita da experiência dos professores como aplicadores de provas, situação que não os disponibilizou à nossa entrevista mesmo que tivéssemos marcado várias vezes com eles.

#### **1. Quais são as principais dificuldades para um marfinense que aprende português?**

Sem dúvida, para ela, as dificuldades encontradas pelos alunos

marfinenses que aprendem português estão ligadas à introdução dessa nova língua estrangeira no país que ainda não foi implementada no ensino secundário como exige a ordem normal das coisas no país. Por isso essas dificuldades são também de natureza fonológica, fonética e gramatical.

**2. A senhora acredita que aprender português favorecerá a entrada do marfinense no mercado de trabalho?**

Acredito que haja uma razão de ser otimista quanto à questão de saber se o português seria uma abertura para o mercado de trabalho na medida em que o mundo lusófono oferece uma perspectiva segura e promissora nesse âmbito e o próprio Governo marfinense tem a mesma expectativa relativa à implementação do Português, disciplina plena no currículo educacional do país.

**3. Como se concretiza a formação do profissional de língua portuguesa na Universidade de Cocody? Comente.**

Para esclarecer a eventual dúvida do nosso leitor sobre o que se faz concretamente na formação do aluno de português da UAC, ou seja, a maquete, o percurso académico, a docente explicou que o aluno marfinense de Português valida sua formação em cinco anos de formação completa do primeiro ano até o mestrado, ou seja, três anos para completar a licenciatura e dois para o mestrado.

**4. Quais são os materiais e abordagem utilizados no curso de formação de professores na Universidade de Cocody?**

Todavia, ela dirá de maneira sucinta e para responder à nossa preocupação a respeito dos materiais e abordagem norteadores do curso de formação de professores no país, que não há consciência da importância desses conceitos uma vez que não há (por enquanto) formação de professores de Português na Costa do Marfim.

**5. Os órgãos correspondentes (Ministério de Educação Nacional e formação de Base, Ministério de Ensino Superior e promoção de Pesquisa Científica, universidades, etc.) apóiam e incentivam o ensino do português na Costa do Marfim?**

A resposta da formadora a esta pergunta é sem equívocos: o governo já está implicado na questão, mas esse conceito deveria ser revisto, pois faltam outras iniciativas serem tomadas por parte da nação marfinense sendo o ponto culminante desse envolvimento a introdução da língua nas instâncias fundamentais de avaliação de uma língua estrangeira no país: o ensino secundário e a Escola Normal Superior de Abidjan (ENS), responsáveis pela formação de professores em geral no país, que os ajuda adquirir as técnicas pedagógicas de ensino.

**6. Como a senhora imagina o ensino e a prática da língua portuguesa dentro de uma, duas ou mais décadas na Costa do Marfim?**

Contudo, esta realidade não impede que a nossa docente tenha uma visão, uma perspectiva repleta de esperança com relação à nova “estrangeira” no país já que para ela as forças vivas poderão, por seus valores, redinamizar o espírito e a qualidade do ensino da língua portuguesa pela simples razão de que não faltará uma equipe cada vez mais dinâmica com as novas gerações em formação tanto no país quanto no exterior.

**7. Que método a senhora utiliza para ensinar Português aos marfinenses?**

A participante da nossa pesquisa, acima de tudo, não quis deixar de expor qual é seu método de ensinar português, ela utiliza o método comunicativo. Mas, em compensação, ela desconhece quase tudo das políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do português na Costa do Marfim. No entanto, a professora confirma a colaboração e receptividade, embora insuficientes e pouco visíveis da Universidade de Cocody e as representações diplomáticas lusófonas presentes no país que apóiam o curso na medida do possível.

**8. A senhora conhece as políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do Português na Costa do Marfim?**

Em compensação, ela desconhece quase todas as políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do português na Costa do Marfim. Mas, confirma a colaboração e receptividade, embora insuficientes e pouco visíveis da Universidade de Cocody e as representações diplomáticas lusófonas presentes no país que apóiam o curso, na medida do possível.

**9. Quais são as condições físicas e os recursos humanos que a universidade oferece para realizar um ensino de qualidade?**

De acordo com ela, as condições físicas e os recursos humanos que a universidade disponibiliza para o ensino da língua referem-se às poucas salas de aula já disponíveis e ao apoio com relação ao intercambio e reciclagem de professores.

Se através do questionário foi possível interpretar a visão de um dos três professores sobre o ensino do português na Costa do Marfim, o que podemos esperar do ponto de vista dos alunos quanto à mesma oportunidade que lhes foi dada? Para sabê-lo, é louvável analisar o questionário aplicado a eles.

### **3.4. Análise do questionário dos alunos**

Os alunos responderam a onze perguntas abertas (das quais cinco são comuns às do questionário aplicado aos professores) respondidas por oito alunos, a saber:

- *Quais são as principais dificuldades para um marfinense que aprende português?*

Quase todos acreditam que as dificuldades que enfrentam estão ligadas à escassez de recursos financeiros e de professores.

- *Você acredita que aprender português favorecerá a entrada no mercado do trabalho?*

Para cada um deles, o ensino do português é importante e é uma abertura relativamente segura para o mercado do trabalho.

- *Como se concretiza a formação do profissional de língua portuguesa na Universidade de Cocody?*

Cinco deles desconhecem totalmente a forma concreta da formação do futuro professor de português ao passo que para três deles, o curso é meramente concretizado pelas aulas de gramática e literatura.

- *Como você imagina o ensino e a prática da língua portuguesa dentro de uma, duas ou mais décadas na Costa do Marfim?*

Para esses alunos, é inegável que a língua tenha um futuro promissor.

- *Você conhece as políticas lingüísticas e públicas com relação ao ensino do Português na Costa do Marfim?*

A metade dos alunos desconhece as políticas lingüísticas e públicas com relação à língua. Para dois deles, essas estão baseadas no intercâmbio e na consolidação das relações diplomáticas, um deles admite que a implementação do curso seja a política essencial com relação ao ensino/aprendizagem da língua no país.

### **3.5. Análise das entrevistas**

Sendo o objetivo fundamental da entrevista recolher informações sobre um dado tema segundo a meta do pesquisador, a captação imediata da informação desejada a fim de ampliar os tópicos levantados, características prévias para esclarecimentos, adaptações, etc., nosso foco, através da análise das entrevistas é discutir os pontos mais relevantes do estudo. Para isso, limitamo-nos a examinar os tópicos que julgamos essenciais nas diferentes colocações dos participantes. Mas, antes de prosseguir, é bom lembrar que as entrevistas foram classificadas em quatro

categorias: A, que diz respeito à palavra dada às autoridades acadêmicas da UAC (Decano da UFR-LLC, Diretor do Departamento do CIRI, Chefe do Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-americanos); B, para o coordenador; C, simbolizando os professores e D que nos permitiu entrevistar os alunos. Todavia, as palavras do Decano não constam nesta análise devido à dificuldade em transcrevê-las por causa da falha de última hora da fita. Mas, podemos afirmar que suas palavras estão no conjunto, inscritas na mesma visão que as demais autoridades.

Os dados foram obtidos graças a uma viagem programada para realizar a coleta de campo em Abidjan, na UAC, ocorrida no início de maio até o final de junho de 2008. Os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de se pronunciar sobre questões relativas ao ensino de Português no país, às vezes de forma coletiva e, para não interferir nos dados, as entrevistas não sofreram alterações, inclusive a entrevista dos alunos foi preservada na íntegra e que ainda analisaremos neste tópico. Contudo, estamos cientes de que, na transcrição, a responsabilidade poderia ser nossa com relação a pequenas alterações, não desejadas, através de erros de digitação, audição, traduzidos por uma falha que apresentou o nosso instrumento de coleta de dados (o gravador). Por essa razão, esperamos que essas eventuais irregularidades sejam perdoadas.

- ***Qual é seu objetivo em aprender português?***

A pergunta foi exclusivamente respondida pelos alunos:

**A1:** *Meu objetivo em aprender português (...) é ser uma voz de mais para os falantes da língua portuguesa e (...) \*vulgarizar a língua (...) Gostaria de acrescentar as minhas línguas já conhecidas visando a ser um interprete no futuro.*

**A2:** *Meu objetivo em aprender a língua portuguesa é de aprender uma língua que será a língua do futuro... Fazer uma demarcação com as outras línguas que já existem no país.*

---

\*Por “vulgarizar”, A1 refere-se à divulgação da língua

**A3:** (...) *Aprendendo esta bonitíssima lingua quero aperfeiçoar-me em tudo o que diz respeito a lusofonia e ensina-lo aos marfinenses um dia na Universidade de Cocody.*

**A4:** *Meu objetivo em aprender o português é aperfeiçoar meus conhecimentos culturais, lingüísticas e metalingüísticas.*

**A5:** *Primeiro, o meu objetivo é dominar esta lingua e participar na sua divulgação no mundo, particularmente na Costa do Marfim.*

**A6:** *Abrir horizontes sobre a cultura lusófona, conhecer as civilizações ricas dos países lusofonos e ocupar os primeiros posto dizendo respeito à lingua portuguesa.*

**A7:** *Aprender uma nova lingua e conseguir um trabalho com isso.*

**A8:** *O meu objetivo em aprender Português é falar bem a lingua e ter conhecimentos do seu mundo.*

Aqui, os alunos estão todos guiados, pelo mesmo objetivo em aprender o idioma português: sua expansão e ensino, assim como a descoberta de outras línguas. Esta convergência no objetivo traduz assim a importância que eles dão à língua.

- ***Aprendizagem do português está aperfeiçoando seus conhecimentos culturais, lingüísticos, metalingüísticos, etc.? Como?***

**A1:** *Com a língua portuguesa, eu sei doravante que tem semelhança entre a minha língua própria; isto é maternal e a língua Portuguesa (...).*

**A2:** *A aprendizagem está aperfeiçoando meus conhecimentos... Descobri uma outra cultura diferente nos (...) Vi a importância que os brasileiros dão à cultura.*

**A3:** *A aprendizagem do português deu-me e continua dando me muitos conhecimentos, muitas coisas que não sabia (...) Sem a aprendizagem do Português hoje não conheceria elementos da cultura portuguesa (...) Hoje tendo estudado a*

*fonética portuguesa ler um texto qualquer não é problema para mim. Há muitas outras maravilhas que descobri graças ao português (...).*

**A4:** *Estou aperfeiçoando meus conhecimentos culturais, lingüísticas e metalingüísticas sobre a lusofonia (...).*

**A5:** *A aprendizagem do português me permite conhecer as civilizações dos países lusofonos e também suas literaturas.*

**A6:** *As civilizações dos países como Angola, Brasil não têm segredo para mim (...) Linguisticamente, faço a relação entre certas palavras da minha língua materna (...).*

**A7:** *A aprendizagem aperfeiçoa meus conhecimentos culturais porque adquiro outras noções culturais doutros povos (...).*

**A8:** *Sim, está aperfeiçoando. Hoje sabemos as evoluções lingüísticas que conheceram as línguas neo-latinas, as influencias.*

Desta forma, os alunos dão importância à escolha que fizeram em aprender português. Portanto, para eles, a língua, além de ser uma mera descoberta lingüística, lhes confere armas intelectuais que os capacita doravante a fazer um paralelo entre a língua-cultura estrangeira e a língua-cultura nativa.

- ***Qual é sua opinião com relação à introdução do ensino do português nas escolas públicas no país? Comente.***

**A1:** *Essa idéia será a bem-vinda porque se tivesse introduzido a língua Portuguesa nas escolas, vamos ensinar lá para buscar dinheiro que nós permitir ir até o doutoramento.*

**A2:** *para mim, a introdução do ensino do português nas escolas públicas é uma boa coisa. Pois, actualmente, devemos ser políglotas visto a evolução do mundo. Mas também isto permitirá beneficiar das larguezas do Brasil que é um país importante*

*na América do Sul.*

**A3:** *Acho que o ensino do português sera vital para todos os estudantes do modesto departamento de português, para a Costa do Marfim inteira e os países lusófonos (...) porque vamos trabalhar depois da nossa formação universitária sem fazer bastante ginásticas, a relação entre a costa do Marfim e todos os países lusófonos sera reenforçada e o desenvolvimento de cada um desses países será de uma maneira palpável sobre alguns planos...*

**A4:** *O ensino de português vai criar uma abertura, vai permitir aos marfinenses conhecer o mundo da lusofonia. Isso vai criar muitos empregos também (...).*

**A5:** *Para mim é uma boa coisa, se este projeto se concretiza. Por que agora não temos certeza, já que não vemos de concreto.*

**A6:** *Uma excelente idéia não só para a língua também para o emprego dos estudantes em português.*

**A7:** *Uma excelente idéia porque vai permitir aos estudantes em português conseguirem trabalho e também possibilitar e diversificar a aprendizagem das línguas estrangeiras.*

**A8:** *Sem resposta*

Os alunos demonstraram completa receptividade com relação à implementação da língua portuguesa no ensino secundário embora um deles visse a idéia com um pouco de reserva, pois para eles as coisas não parecem acontecer da forma como deveriam.

- ***Por que você optou pelo estudo da língua portuguesa?***

**A1:** *Optei pelo estudo da língua portuguesa porque gostaria de ir aperfeiçoar me no Brasil ou ainda em Portugal um dos dias (...) Queria descobrir essa língua que só cinco países o falam na África.*

**A2:** *Optei pelo estudo da língua portuguesa para ser um homem mais importante nas relações entre a Costa do Marfim e os países lusófonos (...).*

**A3:** *Não optei inicialmente pelo estudo da língua portuguesa (...) mas não me lastimo porque a língua portuguesa é interessantíssima (...). Graças ao português serei um grande homem deste país (...).*

**A4:** *Optei pelo estudo da língua portuguesa porque quis aprender muitas línguas européias e asiáticas. Ou ser poliglota (...) Fui incentivado pela proeza de um amigo com que trabalhei na MSF em Libéria. Ele fala muitas línguas e é alemão. Vou usar essas línguas para traduzir romances.*

**A5:** *Porque eu gosto muito das línguas, assim então queria descobrir essa nova língua na Universidade de Cocody.*

**A6:** *Só para crescer minhas possibilidades de procura de emprego.*

**A7:** *Para aprender uma nova língua.*

**A8:** *Optei pelo estudo da língua portuguesa porque gosto da língua e também é um departamento onde podemos avançar.*

Esta pergunta é uma retomada da primeira, para que os alunos ampliassem sua opinião e objetivo com relação à aprendizagem do português. As respostas trazidas nos revelam dois tipos de alunos:

- os que aprendem o português por vocação e amor pelas línguas estrangeiras e;
- aqueles cujo objetivo é a busca de uma melhor oportunidade de ponto de vista de emprego.

- ***Você conhece as políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do português na Costa do Marfim? Quais?***

É uma pergunta comum a todos os participantes.

**A1:** *Conhecemos sim, ter o inter-câmbio da civilização e da cultura de cada um dos países*

*(...) há também a partilha da experiência de desenvolvimento.*

**A2:** *Não conheço as políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do português na Costa do Marfim.*

**A3:** *Não conheço*

**A4:** *As políticas publicas e lingüísticas é de ensinar essa língua no ensino secundário e favorecer a cooperação entre os países lusófonos e a Costa do Marfim (...).*

**A6:** *Não conheço.*

**A7:** *Só o departamento do português na Universidade de Cocody.*

**A8:** *Não.*

### **CDEIL**

*“São políticas essencialmente voltadas para a cooperação com os países lusófonos, sobretudo com o Brasil, através de uma cooperação Interuniversitária. Várias outras políticas estão em andamento.”*

### **DCIRI**

*“Esses aspectos são desconhecidos. Não temos informações para saber ao certo se há ou não decretos ou leis com relação ao ensino do português aqui em Côte d’Ivoire”.*

### **PP**

*“O que eu conheço é que na Universidade o próprio governo sempre se manteve aberto ao ensino da língua portuguesa e a prova disso é que a Universidade aceitou criar a Licenciatura e o mestrado. Além disso, a Universidade sempre aceita a organização das actividades culturais e outras actividades que o departamento quer fazer aqui ou que as Embaixadas, às vezes também querem fazer aqui na universidade. A Universidade sempre acolhe essas iniciativas com as impensas e apóia. Quando há intercâmbio de professores, a Universidade também apóia no sentido de dar alojamento aos professores que vêm de fora e apóia em geral o ensino da língua portuguesa porque me apoiaram, por exemplo. Quando há projectos de cooperação, também apóia (...).”*

É demonstrado aqui que as políticas tanto públicas como lingüísticas com relação ao Português são praticamente desconhecidas. Acreditamos que o motivo seja, por um lado, a ausência de comunicação adequada entre os ministérios do Ensino Superior e o de Educação Nacional e as autoridades universitárias já que estas últimas apenas obedecem e executam as decisões tomadas por esses ministérios e, por outro lado, um desconhecimento do conceito de políticas públicas e seu papel no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste caso, não poderíamos culpar os professores que, num contexto semelhante, se sentem impotentes, mesmo que, na maioria das vezes, tenham idéias e predisposição a dar um verdadeiro impulso à língua.

- ***Você acredita que aprender Português favorecerá a entrada no mercado do trabalho?***

**A1:** *Acredito sim porque é uma língua do século que está fazendo caminho com segurança.*

**A2:** *Acredito que aprender português favorecerá a entrada no mercado de trabalho. Pois, o país começa a ter boas relações com certos países lusófonos (...). Mas também, é preciso notar os esforços do professor Koffi Tougbo que são notáveis.*

**A3:** *(...) Sou optimista (...) minha segurança é inabalável.*

**A4:** *O português favorecerá o mercado do trabalho quando o português será ensinado nas escolas públicas, quando teremos um centro de língua portuguesa (...).*

**A5:** *Claro que sim, já que aqui na Costa do Marfim, temos produtos expostos dos países lusófonos sobretudo do Brasil (a carne etc.).*

**A6:** *certamente.*

**A7:** *Acredito.*

**A8:** *Aqui na Costa do Marfim, não.*

## PP

*“Sim, eu penso sim. Se tivermos em conta que há cinco países lusófonos na África, que há a CPLP, há a União Latina, há diversos organismos onde os marfinenses que sabem português poderão entrar e trabalhar como tradutores, como intérpretes nas organizações não governamentais, em todas essas organizações políticas (...), eu penso que os estudantes marfinenses terão mais possibilidades nessas organizações nesses países lusófonos, assim como no Brasil, claro. Também a acção das empresas lusófonas que poderão eventualmente vir instalar-se na Costa do Marfim (...) e a questão da introdução do ensino do português nos liceus (...)ensinando a língua portuguesa como opção ao mesmo título que as outras (espanhol, alemão). Então,eu penso que esta será sempre uma oportunidade imediata de trabalho.”*

## CC

*“Alguém pode trabalhar na Embaixada de Angola ou numa firma angolana, numa*

*firma brasileira”.*

Aqui, coordenador, alunos e professora demonstram seu otimismo quanto às oportunidades que a aprendizagem de PLE poderia lhe oferecer e percebemos seu desejo de que o português venha a alcançar o mesmo status das outras línguas já ensinadas no país.

- *Quais as principais dificuldades para um marfinense que aprende português?*

**A1:** *Aqui não tem centros de documentação para melhor pesquisar. Não há mais professores para ensinar e não tem bibliotecas dignas de seu nome.*

**A2:** *As principais dificuldades para um marfinense que aprende português são a falta de documentos, dificuldade no plano financeiro, problema de auto-carro para chegar à universidade.*

O problema de “*auto-carro*” (ônibus) a que este aluno se refere diz respeito ao sistema de transporte da cidade de Abidjan. Com efeito, a cidade dispõe de apenas uma companhia de transporte que disponibiliza só uma linha de ônibus a cada bairro da cidade até a universidade. Nessas condições, a espera é cansativa, sobretudo em horário de pico. Essa situação, hoje em dia, é diferente a de há 20 anos atrás, na medida em que os alunos, naquela época, tinham vários ônibus especiais disponíveis a qualquer hora. Hoje, com a situação econômica do país, isso mudou, já que esses ônibus foram retirados. Os alunos, neste caso, depois de muito tempo na parada, pegam um veículo superlotado para, além disso, chegarem atrasados, cansados, etc.

**A3:** *Um marfinense que está aprendendo português pode encontrar (...) a dificuldade de acento pois o francês e as línguas locais do país não se falam melodiosamente como a língua de Camões. Ele pode ser confrontado à prática doportunhol porque é ensinado no ensino secundário há anos. Também a pronúncia será no início difícil por causa de alguns elementos da fonética do português que são diferentes da do francês, língua do colonizador e língua oficial da Costa do Marfim.*

**A4:** *As dificuldades são muitas. Temos o problema de dinheiro. Não temos bolsas da parte do estado (dinheiro), problema de documentação, as greves que não incentivam a prosseguir estudos, o problema de sala.*

O aluno ressalta o maior problema inerente a qualquer outro colega de qualquer outra área. Na realidade, o governo, mesmo com muita vontade, não consegue conceder auxílio financeiro a um número razoável de alunos.

**A5:** *As dificuldades principais para um marfinense que aprende português são:*

- *Não temos muitos professores*
- *Não temos documentos (livros) para investigação.*
- *Os aparelhos na sala de laboratório não funcionam.*
- *Não temos motivação, já no horizonte não vemos nada como bolsa ou trabalho.*

Ao contrário de seu colega (A4) que apontou os problemas gerais que o aluno marfinense enfrenta em geral, A5 revela algumas dificuldades específicas aos alunos da área de português. Efetivamente, o curso, por ser recente no país, não oferece muitas opções de compra no mercado do livro e quando há (raramente nas grandes livrarias), o preço elevado não permite ao aluno adquiri-lo. Os livros disponíveis na sala dos professores, geralmente de sua propriedade ou doados pelo Instituto Camões, são insuficientes e não estimulam uma pesquisa apropriada.

Se os aparelhos do laboratório de línguas não funcionam, como ressalta o aluno, isso significa que não há aula prática para a aprendizagem de português na Costa do Marfim; o que seria a única oportunidade para eles, se conviverem diretamente com as realidades lingüísticas dos falantes nativos da língua-alvo, através de vídeos e música.

**A6:** *Numerosas são as dificuldades. Falta de documentos, de docentes.*

**A7:** *Há escassez de documentos, de professores e de promoção dessa língua.*

**A8:** - *O estudo da língua portuguesa.*

*-A língua é pouco conhecida pelas pessoas, por isso não tem grande importância.*

*-Aprender o português aqui é só para ensiná-lo na universidade o que é muito difícil para um marfinense que não tem bastante dinheiro para fazer longos estudos e o departamento nós não oferece esta oportunidade.*

*Por isso, devemos obter uma bolsa para ir estudar nos países lusófonos como Brasil ou Portugal. Coisa que não é possível par todos.*

*- Não há bastante professores.*

Quanto a A8, confirma a tese de A5 e vai além, mostrando até que ponto a falta de recursos financeiros pode prejudicar o bom funcionamento dos estudos, e exige regularização dessa situação afim de que ele possa confiar na sua sorte e procurar outros caminhos, a saber: estudar nos países lusófonos tais como Brasil e Portugal, mesmo que reconheça a dificuldade de realizar esse sonho devido ao caráter e processo seletivo pelo qual deve passar para estudar nesses países.

### CC

*“As Dificuldades... As dificuldades são aquelas que eu relatei no meu trabalho (trata-se do mestrado e doutorado) (...) vocabulário, gramática (...). Eles estão aprendendo uma língua nova que desconhecem totalmente, porque não existe no secundário. Então, quando chegam, defrontam com a língua: gramática, vocabulário, tudo... a sintaxe. Então, têm que aprender tudo. Temos que fabricar bilíngües. Então, é uma fabricação”.*

De acordo com o coordenador, três razões justificam as dificuldades inerentes à aprendizagem dos alunos do curso de português: o caráter de recente língua estrangeira no país; o desconhecimento total da língua e a ausência da mesma no ensino secundário. Compartilhamos esse ponto de vista, pois se fosse ensinado antes, isso poderia facilitar a aprendizagem

**PP**

*“Quando os estudantes marfinenses chegam à universidade, eles ainda não conhecem o português porque ainda não tem esta opção. Então, é um pouco difícil para eles o primeiro contacto com a língua, sobre tudo em nível da pronúncia e da gramática. É, sobretudo a diferença entre os verbos “ser” e “estar”, os verbos irregulares e as preposições (...)”.*

Como podemos perceber, o processo de ensino/aprendizagem da língua enfrenta dificuldades de toda ordem: infraestruturais para os alunos, e de ordem lingüística para o coordenador e a professora.

- ***Como se concretiza a formação do profissional de língua portuguesa na Universidade de Cocody? Comente.***

**A1:** *Na Universidade de Cocody não há formação concreta do profissional salvo aqueles que recebem uma bolsa de estudos para ir pesquisar no Brasil ou Portugal.*

**A2:** *Se concretiza a formação do profissional de lingua portuguesa de Cocody com os meios que temos. Isto se faz numa sala (...) quente.*

**A6:** *Pelas aulas.*

**A7:** *Pelas aulas tais como gramática, lingüística, literatura portuguesa, brasileira e luso-africana.*

**CC**

*“São quatro anos de formação (...)”*

**PP**

*“A formação do profissional de português, devo dizer que são cinco anos de*

*formação completa até o mestrado, ou seja, os estudantes têm uma formação de três anos constituindo a Licenciatura. Depois têm mais dois anos onde podem fazer o Mestrado”.*

A metade dos alunos não respondeu à pergunta, enquanto a outra metade descreveu sua formação como ligada essencialmente com as aulas. Para o coordenador, são quatro anos de formação e cinco anos de acordo com a professora. Se considerarmos que a “*maîtrise*” abusivamente chamada de mestrado na Costa do Marfim acontece a partir do quarto ano de estudo, ou seja, um ano depois da licenciatura, podemos dizer que a resposta do coordenador é correta. São cinco anos de estudo, de acordo com a professora, na medida em que o mestrado de que ela fala e o “*DEA*” que, neste caso, seria o mestrado e que acontece um ano depois da “*maîtrise*”, ou seja, dois anos depois da licenciatura. Portanto, cinco anos a partir do primeiro ano. A pergunta parece não ser entendida pelos alunos.

- ***Quais os materiais e abordagem utilizados no curso de formação na Universidade de Cocody?***

**A1:** *Se usa livros ou \*documentos.*

**A2:** *Não há materiais adequados durante o curso de formação na Universidade e Cocody. As condições são precárias.*

**A3:** *Na Universidade de Cocody (...) na Costa do Marfim, decidir estudar o português é começar uma decida ao inferno (...) Não temos dicionários suficientes para trabalhar. Os dicionários de língua Portuguesa são raríssimos no mercado marfinense. Não se vende dicionários portugueses nas livrarias. Os documentos que nós temos no escritório dos professores e insuficiente para fazer pesquisa. Assim, (...) como se estivéssemos subindo uma montanha. Não temos um centro de língua portuguesa.*

---

\*Documentos aqui refere-se a livros e materiais didático.

O aluno continua “desabafando”. Usa metáforas para descrever a imensidade das dificuldades. Ele compara a aprendizagem do português no país com a descida ao inferno. E essa situação só pode se reverter com oferta de livros e dicionários.

**A4:** *Documentos de gramática, de civilização, de literatura e os materiais pelo laboratório. Mas o laboratório não funciona.*

**A5:** *Sem resposta*

**A6:** *Só os documentos dados pelos docentes.*

**A7:** *Algumas obras da parte dos professores do português.*

**A8:** *Não há grandes materiais, são só documentos e na maioria xerocados que nós dão os professores.*

### **PP**

*“É uma boa pergunta, só que não há curso para a formação de professores aqui na Universidade de Cocody. Então, não posso dizer quais são os materiais utilizados porque não existem.”*

Percebemos que esta pergunta foi mais uma oportunidade de “desabafar”, pois ao invés de enumerar os materiais utilizados, os alunos enumeram as dificuldades. Mas, podemos também reconhecer a complexidade do conceito de “*abordagem*” e “*materiais*”. Quanto à professora, sua resposta é categórica já que argumenta que não há materiais didáticos porque não há curso de formação de português. Efetivamente, o curso de português está ainda em fase de estruturação e neste caso o termo apropriado seria “*a formação dos futuros professores de português*”.

- *Os órgãos correspondentes (Ministério da Educação Nacional, Ministério do Ensino Superior, Universidades, etc.) apóiam e incentivam o ensino do português na Costa do Marfim?*

**A1:** *Apoiam e incentivam sim, no caso da Universidade quando um aluno está recebido uma bolsa, é ela que paga o bilhete de avião sobre pedido do impetrante. O Ministério da educação dá bolsas internas aos estudantes os mais merecidos do grupo.*

Se até agora todo mundo nega a existência de apoio por parte dos órgãos correspondentes, este aluno, em compensação enxerga uma colaboração generosa, já que para ele, o ministério incentiva a excelência com a concessão de bolsas aos estudantes que se destacam através do seu desempenho.

**A2:** *Isto faz quarto anos que estou neste departamento. Não vi jamais estes órgãos para chegar nos ajudar. São nossos professores que fazem tudo.*

A2 enxerga a realidade totalmente diferente do seu colega A1. De fato, ele descarta peremptoriamente qualquer tipo de auxílio por parte desses órgãos, no sentido de que, para ele, esse papel é desempenhado pelos professores do curso.

**A3:** *Acho que não. Ninguém se preocupa deste assunto verdadeiramente preocupante para nos. É somente o chefe do departamento que sempre batalha para que este sonho se tornasse realidade. Me pergunto se o ministério da educação (?) que estudantes são formados para poder ensinar português nos liceus. As embaixadas dos países lusófonos não fazem nada para esta situação alarmante mude.*

Aqui, o aluno retoma o ponto de vista de A2, pois para ele também há um total abandono. É por isso que não deixa de homenagear seus professores, pessoas esforçadas que procuram, apesar das dificuldades, fazer um trabalho digno. Desta vez, a responsabilidade é compartilhada com as representações diplomáticas, porque para ele, elas têm uma parte da responsabilidade na aprendizagem da língua.

**A4:** *Esses orgaos apoiam e incentivam o ensino do português na Costa do Marfim os bilhet de avião quando um estudante obtem uma bolsa de estudo para prosseguir estudos para prosseguir estudos nos países como Brasil ou Portugal.*

**A5:** *Os orgãos correspondentes que apoiam e incentivam o ensino do português na Costa do marfim são:*

*-Brasil, este país foi o primeiro a fornecer documentos, leitores e algumas bolsas de estudo na Costa do Marfim. Mas, agora não tem mais leitor brasileiro na universidade de Cocody (Abidjan).*

*- O instituto Camões, este instituto fornece leitores e documentos e alguma bolsas.*

**A6:** *Excepto a universidade de Cocody, não sei em que medidas os outros órgãos apoiam o ensino do português.*

Para este aluno, a culpa não é da Universidade de Cocody, mas sim dos demais órgãos já que a seu ver, a instituição os ajuda na medida do possível.

**A7:** *A universidade pela criação do departamento de português.*

**A8:** *Ainda nunca o vi. Mas este ano dizem que a Universidade deu uma sala ao departamento de português para o seu centro de língua portuguesa.*

## PP

*“(...) Eu penso que eles apoiam, incentivam o Português na Costa do Marfim. Mas, talvez ainda não seja o suficiente porque ainda não conseguimos introduzir o português nos liceus nem na Escola Normal Superior. Então, eu penso que esse fato de ainda não termos conseguido introduzir o Português nos liceus e o fato também de o português não existir a Escola Normal Superior mostra que esse apoio e incentivo que o Ministério da educação e do Ensino Superior dão ainda não é o suficiente. Deveria ser mais eficaz e maior.*

A posição da professora sobre este assunto é mitigada e realista. Com efeito, ao mesmo tempo que ela não descarta o amparo dos órgãos, deseja que esse seja mais perceptível com a implementação do português no ensino secundário; o que poderá, sem sombra de dúvida, determinar o furo da área na região.

No conjunto, os participantes não são unânimes na apreciação da ação do governo no ensino/aprendizagem do português. Os alunos, na sua maioria, querem mais

do país, apesar de alguns já estarem satisfeitos com esse envolvimento. No que diz respeito ao coordenador e à professora, expressam uma relativa satisfação, sem deixar de enfatizar que esperam mais esforço por parte das autoridades competentes.

- ***Como você imagina o ensino e a prática da língua portuguesa dentro de uma, duas ou mais décadas na costa do Marfim?***

**A1:** *Mais décadas depois assistiremos aos portugueses marfinenses porque o departamento de Português será cheio de estudantes refutando alguns; pois é uma língua que paga pra os que aprendem bem.*

**A2:** *A prática e o ensino do português serão desenvolvidos no futuro graças a Deus.*

**A3:** *Se dentro de uma, duas ou mais décadas o português estiver ensinado, praticado na Costa do Marfim este facto será a fonte de satisfação de números de marfinenses que vão daqui para frente trabalhar e será uma ocasião, uma oportunidade para a cultura lusófona de espalhar-se em outros países lusófonos. Isso vai solidificar a cooperação luso-marfinense.*

Para o aluno, o futuro da prática do português na Costa do Marfim depende em grande parte da execução do projeto de ensino da língua no ensino secundário. Diante disso, ele está otimista, na medida em que todo o mundo sentirá as conseqüências dessa boa ação.

**A4:** *Mais tarde a língua portuguesa sera como a língua inglesa, espanhola e alemã na costa do Marfim sobre todos os planos.*

**A5:** *Para mim a prática da língua portuguesa dentro de uma, duas ou mais décadas na costa do Marfim dependerá da política de cooperação dos países lusófonos (Brasil, Portugal) e das autoridades marfinenses.*

**A6:** *Com um número importante de docentes documentos adequados pelas pesquisas, estudantes encorajados pelos prémios e o ensino nas escolas públicas.*

**A7:** *Poderia ser como o inglês ou o espanhol.*

Quando A7 pensa no ensino de português, imagina que “*poderia ser como o inglês ou o espanhol*”. Ele sugere que o governo tome as devidas providências para que o português seja competitivo no país, já que essas duas línguas, hoje em dia conseguiram conquistar o mundo.

**A8:** *Se houver um ramo português na E.N.S, penso que departamento, dentro de mais décadas não conseguira comptar os seus alunos.*

*Deve ter uma prática de incentivação para que os nossos irmãos que foram nos países lusófonos estudar regressam no país porque necessitamos aqui de professores. Assim o ensino do português será ao mesmo nível do que espanhol, alemão ou inglês.*

Para A8, o suficiente não seria implementar o português no ensino secundário ou na Escola Normal Superior. Para ele, deveria haver mais do que isso, já que o indispensável seria incentivar as forças vivas (que temos a honra de ser) a fim de que a “volta para casa” seja efetiva e auxiliadora no processo, com a resolução do eterno problema da falta de professores no país. Assim, ele vê a pertinência da nossa presença aqui no Brasil e nos interpela implicitamente sobre a necessidade de voltar depois da conclusão do curso. Por isso, queríamos tranquilizá-lo em relação à essa questão, pois acreditamos que o nosso papel nesse processo de implementação do PLE possa acrescentar algumas idéias e experiências a mais às que já existem.

### **DCIRI**

*“O desenvolvimento de uma língua só se adquire pelo número de pessoas que a usam tais como o inglês e ou espanhol. Se fizermos um paralelo entre o português e essas línguas, eu acho que tudo depende das oportunidades que Portugal oferece, pois a aprendizagem de uma língua está extremamente ligada com as oportunidades que ela oferece e no caso do português, esses oportunidades não são perceptíveis no plano comercial entre Portugal e Côte d’ivoire”.*

O DCIRI parece pôr em questão a implementação do português na Costa

do Marfim. O que transparece implicitamente na resposta dele é que o futuro do português no seu país está intimamente ligado ao papel que os líderes do mundo lusófono, isto é, Brasil e, sobretudo Portugal poderiam desempenhar na vida econômica do estado marfinense, uma situação parecida com a teoria do *dar e receber* no sentido de que se Portugal consolidar suas relações comerciais com a Costa do Marfim, esta última terá mais motivo para divulgar sua língua.

### CDEIL

*“O nosso país, Côte d’Ivoire tem planejado a diversidade de universidades. Em cada uma delas o português tem seu lugar e se estendermos o ensino do português na ensino secundário, seria um esforço apreciável. O desenvolvimento da fraternidade dos países lusófonos exige o desenvolvimento do português. É por essa razão que o português deve ser desenvolvido na medida do possível.*

O CDEIL enxerga o problema de outra forma, diferente do DCIRI, pois se a seu ver o português merece e deveria ser implementado no conjunto do sistema educativo do país, ele admite essa língua como uma poderosa ferramenta de unificação e consolidação das tradicionais relações entre o país e o mundo lusófono. É por isso que ele afirma com veemência que a língua do Brasil de Portugal deveria ser amparada a fim de ser divulgada num prazo razoável no país.

### PP

*“(…) Dentro de uma, duas ou mais décadas na Costa do Marfim, eu espero ainda cá estar e espero que o Alexis também cá esteja, assim como os outros alunos que estão a formar no Brasil, em Portugal, conto muito com eles porque sempre precisamos de jovens e novos professores e pessoas com novas perspectivas que possam dar impulso ao ensino da língua portuguesa, possam dinamizar o departamento e, sobretudo, porque, sendo meus alunos, tendo sido meus alunos, eu penso que pelo menos conseguirão transmitir alguns valores e alguns ideais que são muito importantes para uma actividade profissional e, portanto, penso que esses estudantes possam voltar”.*

*Penso que haverá um contributo e que seu contributo será muito importante. Eu conto muito com eles (...) Portanto, daqui a uma, duas ou mais décadas (...) espero que eu ainda cá esteja, que possamos nos encontrar de novo. Pelo menos é isso meu sonho. É isso meu desejo e que o Departamento esteja mais dinâmico. É assim que imagino (...) com o ensino do português já na Escola Normal Superior e já nos liceus e com um centro de língua portuguesa que está previsto a curto prazo (...).*

Desta longa resposta da professora participante, transparece seu desejo de ver futuramente um curso melhor, com outras realidades e mentalidade, não que ela ache que as políticas atuais sejam obsoletas ou pura utopia. Ela sonha com um departamento que se aproxime do “ideal”. Também acredita que as gerações futuras de professores, da qual nós fazemos parte, seja uma arma eficiente para redinamizar o setor, contando, evidentemente, com infra-estruturas adequadas e com a concretização dos projetos em andamento como, por exemplo, a muito conhecida implementação da língua no ensino secundário e a criação do centro de língua portuguesa.

## CC

*“(...) Estou vendo em termos de anos, porque o governo não vai formar seus filhos e deixa-los na rua. Deve prever alguma coisa para que eles possam trabalhar”.*

Para o coordenador do curso, não há nenhuma dúvida de que o português tome posse de todos seus atributos no país já que para ele se o governo decidiu implementar a língua, num primeiro tempo no ensino superior, é porque já tinha, com certeza, planejado uma saída para quem quiser aprende-la e estudá-la.

No conjunto, apesar das dificuldades que eles enfrentam, os alunos acreditam que sua escolha seja recompensada no futuro, na medida em que para eles, o português poderá alcançar todos os níveis projetados. O ponto de vista dos outros participantes não é diferente. A longa resposta da professora implica a responsabilidade de todos no sucesso desse processo; o que define a pertinência deste nosso estudo sobre o Português no país. Ela desconhece as políticas públicas e lingüísticas com relação ao

ensino do Português na Costa do Marfim, mas reafirma a colaboração e receptividade, embora insuficientes e não visível da Universidade de Cocody e as representações diplomáticas lusófonas presentes no país que apóiam o curso na medida do possível, mas que devem, principalmente, prestar atenção às condições físicas e aos recursos humanos proporcionados pela Universidade para uma prática adequada e eficaz do português. Nesse sentido, as ações estão resumidas nas insuficientes salas de aula já disponibilizadas e no apoio ao intercâmbio e à reciclagem de professores. Assim se resume a visão de alguns docentes sobre o ensino do português na Costa do marfim.

Em definitivo, as entrevistas nos apresentam quatro realidades notáveis:

- Alunos cuja experiência se confunde com várias dificuldades;
- O desconhecimento das políticas públicas e lingüísticas com relação à língua;
- As ações unanimemente julgadas insuficientes e
- O otimismo a respeito da língua.

A seguir falaremos da proposta didático-pedagógica que elaboramos a partir da análise do ensino de Português no contexto marfinense.

### **3.3.6. Proposta didático-pedagógica para o ensino de Português na Universidade de Abidjan-Cocody**

A aprendizagem de uma língua estrangeira é também uma operação afetiva. O professor deve fazer com que o ensino seja uma experiência agradável, motivacional. Para isso, o aluno tem de gostar da língua, e foi isso o que nos levou a elaborar uma proposta didático-pedagógica que consiste em fazer ênfase na utilização de estratégias que o docente pode utilizar na sala de aula de PLE e que está baseada no senso de plausibilidade a que fez referência PRABHU (1988).

Mas, quais seriam as possíveis soluções para melhorar o processo de ensino/aprendizagem de Português na UAC? Apresentamos aqui a nossa proposta influenciada pela visão de TOUGBO (1989), a qual queremos compartilhar com os

nossos colegas da Universidade de Abidjan-Cocody, na Costa do Marfim.

### **- Curso intensivo ou de imersão?**

Hoje em dia, as aulas de línguas estrangeiras na Costa do Marfim, podem ser classificadas em duas principais modalidades: **o curso intensivo e o de imersão**.

O primeiro (intensivo) teve início durante a segunda guerra mundial. Sua metodologia consiste em fazer exercícios e diálogos utilizando materiais audiovisuais. O número de alunos é consideravelmente reduzido afim de que eles (alunos) possam em curto período falar o necessário da língua-alvo.

No tocante ao curso de imersão, visa ao estudo da língua literária, gramática, linguagem coloquial, etc., em longo prazo (dura vários anos). É geralmente desenvolvido no país onde se fala a língua-alvo.

No que diz respeito ao ensino de português regularmente ministrado na Unidade de Formação e Pesquisa em Línguas, Literaturas e Civilizações da Universidade de Abidjan-Cocody na Costa do Marfim, é de imersão. Dura pelo menos dois anos e não pretende apenas dar aos alunos (com números elevados) uma competência lingüística e comunicacional em língua portuguesa, mas também lhes ensinar as literaturas e civilizações luso-afro-brasileiras. Para atingir esse objetivo, durante o primeiro e segundo ano, o ensino da língua é com ajuda dos livros didáticos (na língua-alvo para estrangeiros) e no terceiro e quarto ano - C1 e C2 Estudos Brasileiros - (cf. 2.5.4), utiliza além de exercícios gramaticais, literatura e trechos de textos sobre Civilização e Geografia Econômica do Brasil, também aulas ditas \* *“magistrais”*, resenhas, pequenas pesquisas individuais e resumos de textos.

---

\*Aulas magistrais: são geralmente ministradas por um professor titular de alta hierarquia da qual participam todos os alunos da área juntos num anfiteatro.

Os alunos, dispendo de uma bibliografia exígua, recebem de vez em quando textos fotocopiados. Sempre nos terceiro e quarto anos, utilizam-se os meios de comunicação massiva:

- Textos relativos à literatura juvenil;
- Materiais relacionados com a mídia (jornais e revistas brasileiras) para fazer com que os alunos convivam com a língua e para “afiar” sua leitura e compreensão escrita.

Estas breves observações iniciais mostraram como é a orientação e metodologia do curso. Passamos imediatamente à nossa proposta propriamente dita:

### **- Do número dos alunos nas turmas**

No estudo de uma língua estrangeira, o número de alunos é relevante, particularmente quando estes são iniciantes. Hoje, o curso de português língua estrangeira na UAC tem **mais de 150 alunos** do curso pleno e **aproximadamente 1200** nos departamentos periféricos de Lingüística, Letras Modernas, Alemão, Espanhol e Inglês, engajados no estudo da língua como LE ou língua optativa. Nas turmas, observamos um número de 30 a 70 alunos quando sabemos que o máximo exigido é 15 por sala.

Para uma melhor interação, sugerimos doravante uma real redução desses números para os limites normais, na medida em que por mais nobres que pareçam os objetivos de um método de ensino de LE, sua operacionalidade didático-pedagógica pode ser moldada de acordo com as condições materiais em que ela se executa. Os números às vezes pletóricos das turmas atrapalham a realização dos projetos e é por isso que esse ponto deve constituir o primeiro passo das nossas sugestões práticas.

### **- Do exercício da tradução**

A tradução é uma atividade que consiste em transpor uma palavra, uma frase ou um texto de uma língua-fonte para uma língua-alvo ou em outras palavras,

*A substituição de material textual de uma língua... por material equivalente em outra língua ( CATTFORD, 1980);*

o que JAKOBSON define sucintamente como “*duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes*”.

A tradução pode engajar diversas modalidades, pode ser grafológica, fonológica, parcial, plena, etc. Aqui, a nossa atenção estará voltada para a tradução plena (interlingual) ou a submissão de um texto inteiro ao processo de substituição das partes da língua-fonte pelo material textual da língua-alvo. Dentro da nossa sugestão, não discutiremos a noção de adequação/fidelidade (ou não) do texto traduzido, não porque essa noção não seja pertinente, mas simplesmente porque ela pertence à área da teoria da recepção que não queríamos tocar agora. Apresentaremos essencialmente uma perspectiva didático-pedagógica em que prevalecerão dois principais aspectos:

- A necessidade de uma preparação gradual preliminar dos alunos a essa complexa atividade que exige um bom domínio dos dois códigos lingüísticos em questão;
- A possibilidade de despertar, através desse exercício, o senso de iniciativa pessoal e de independência intelectual do aluno.

Na nossa Universidade (UAC), o exercício da tradução (português-francês), aparece normalmente no segundo ano. Durante o primeiro semestre do segundo ano, por exemplo, o professor responsável por essa disciplina não exigirá, tão rápido, a tradução de textos inteiros. Deveria começar propondo frases simples e curtas. É só a partir do segundo semestre que deveria iniciar verdadeiramente a tradução de textos inteiros, sempre partindo dos mais fáceis para os mais difíceis. Nesta segunda fase fora os textos de provas parciais, quase todas as outras tarefas deveriam ser feitas em casa pelos alunos, o prazo precisa ser definido pelo próprio professor.

A partir do texto (prova) proposto, os alunos poderiam fazer outras pesquisas e exercícios complementares preliminares que poderiam esclarecê-los na versão. Poderiam por exemplo:

- anotar todas as dificuldades gramaticais que surgirem na

prova e, com ajuda de gramáticas ou outros materiais didáticos, procurar compreendê-las;

Na sala de aula, durante a correção o professor seria de certa forma o juiz. Ele apenas corrigiria ou tiraria as dúvidas dos alunos e insistiria nos pontos fundamentais do texto. A aula de língua, utilizando a tradução seria mais dinâmica e mais proveitosa e os alunos, e certamente aprenderiam mais. Desta forma, chegariam à aquisição de um método eficaz e eficiente que poderiam aplicar durante os trimestres subsequentes e em qualquer estudo de língua estrangeira ou exercício de tradução. O espírito de iniciativa e empreendimento alcançado nas buscas acionadas pelos exercícios de tradução de português-francês deverá ser constantemente estimulado. O esforço dos que haveriam rigorosamente trabalhado e participado ao longo do ano acadêmico deverá ser recompensado pelo professor que determinará ele mesmo as modalidades e os critérios da nota com relação ao desempenho dos alunos nas aulas.

Cabe acrescentar que os textos, como nos aconselha a sociolinguística, não deveriam ser exclusivamente de natureza literária. Deveriam estender-se aos textos jornalísticos, artísticos e vários jargões para conceder aos aprendizes uma competência linguística, sociolinguística mais ampla. Os textos deveriam preferencialmente estar vinculados à realidade cultural dos alunos. Além disso, os textos de português propostos aos alunos de Espanhol deveriam ser de um nível de dificuldade logicamente superior ao dos demais alunos.

### **- Da alternância do tipo de exercício**

É preciso alternar os tipos de exercícios e elaborar um programa semanal de maneira que todos os dias não haja somente aulas teóricas, mas também aulas com exercícios orais (conversação, leitura, diálogos, etc.).

Na aula de conversação, por exemplo, o docente poderia num primeiro tempo, contar fábulas do folclore do mundo lusófono, anedotas e até piadas, algumas delas de suas próprias vivências relacionadas à vida dos mesmos países lusófonos, trabalhar com algumas canções gravadas do repertório musical desses países para os alunos ouvirem e comentarem. O objetivo de tal tarefa consiste em levar os alunos a

melhor conhecerem os países cuja língua estudam. O elemento lúdico é também sempre de grande importância no processo de ensino/aprendizagem de qualquer língua estrangeira.

Poder-se-ia analisar a possibilidade de convidar e entrevistar funcionários, trabalhadores brasileiros, portugueses, angolanos, moçambicanos, etc. em trânsito ou residentes em Abidjan ou qualquer outra cidade marfinense para oferecer de vez em quando aos alunos a oportunidade de ouvir os diferentes sotaques e testar seus conhecimentos em língua portuguesa e dar à aula outro aspecto.

Num segundo tempo, o professor poderá incentivar diálogos espontâneos entre os alunos de forma a levá-los gradualmente em direção à habilidade em comunicação oral na língua-alvo... Todos participarão ativamente dos exercícios de conversação. O professor, durante esta segunda fase, poderá às vezes respeitar a lei do silêncio como método didático. Sabemos que um dos principais papéis do professor é corrigir os erros de seus alunos. Todavia, as intervenções abusivas dele podem revelar-se algumas vezes destruidoras, pois a preocupação ardente de corrigir o aluno a cada pronúncia errada, por exemplo, na frente de seus colegas em geral o leva a ter medo de falar ou à auto-repressão que acaba prejudicando sua participação efetiva na sala de aula. Neste tipo de tarefa, o professor deverá aplicar toda sua competência pedagógica, pondo em prática todos seus recursos pessoais de persuasão. Algumas palavras de encorajamento sempre são benéficas, particularmente nas primeiras lições do ano.

#### **- Do material didático**

No duplo processo de ensino/aprendizagem de toda língua estrangeira, uma das maiores dificuldades reside na delimitação e escolha de um material didático adequado. O curso de português na UAC está inteiramente voltado para o português do Brasil. Esta atitude teria como conseqüência imediata fornecer aos alunos elementos para um conhecimento mais amplo da língua e cultura “lusó-afro-brasileiras” em seus aspectos mais variados e completos. Seria pouco recomendável transformar da noite para o dia o que já tem sido concebido e construído durante vários anos.

Poderiam ser elaborados materiais didáticos adaptados à realidade

marfinense em parceria com autores brasileiros ou de outros países lusófonos que incluíssem as lendas, a música do país (que é hoje reconhecida além das fronteiras africanas), a história do país, as festas, etc.

### **- Como ensinar a gramática?**

Esta questão seria muito impertinente se tivesse sido feita várias décadas atrás, quando a gramática apenas consistia em um conjunto estático e “*monolítico*” das regras da boa escrita e fala. Não pretendemos aqui discutir a viabilidade de cada modelo, nem discriminar uma só dessas gramáticas já que cada modelo tem seus méritos, suas limitações e adequações. O que deveria ser entendido como princípio é antes de o professor utilizar um determinado modelo deveria, em primeiro lugar, levar em consideração a operacionalidade deste. A preeminência que concedemos à perspectiva pragmática se justifica plenamente na medida em que os alunos do curso têm como objetivo fundamental a aquisição não teórica da língua, mas sim, prática e também o desenvolvimento da habilidade da escrita e da oralidade, assim como de leitura.

Com efeito, como sugerem os alunos (o que é legítimo e incontornável), o governo marfinense deveria fazer com que haja um fortalecimento das relações entre o país e os países lusófonos, sobretudo com o Brasil que é hoje em dia uma potência econômica, pois com boas relações haverá mais perspectivas com relação a emprego, mais investimentos na educação para poder formar profissionais que falarão além de outras línguas, o português. Para isso o governo deveria fazer uma maior divulgação com relação à implementação da língua portuguesa.

### **- Da consolidação das atividades sócio-culturais e os prêmios**

De vez em quando, o curso de português organiza atividades com o intuito de apresentar implicitamente essa nova área a todos os alunos, através de palestras de autoridades universitárias e diplomáticas (“*dia lusófono*”). Sugerimos que isso seja freqüente, com atividades em que o aluno tenha a oportunidade de declamar poemas, textos escritos, assim como outras atividades em língua portuguesa e aqueles

alunos que se destacarem poderiam ser premiados. Assim, acreditamos que essa ação estimule o desejo de encarar a aprendizagem da língua com mais motivação e entusiasmo.

Concluimos assim este capítulo e passamos às considerações finais do nosso trabalho.

## Considerações finais

Depois de ter concluído a análise dos dados, gostaríamos de retomar as perguntas de pesquisa que guiaram nosso trabalho. Tentamos, através da pesquisa, atingir os seguintes objetivos:

- apresentar algumas considerações sobre o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira na Costa do Marfim, mais especificamente na Universidade de Cocody;
- descobrir as políticas lingüísticas e públicas adotadas que orientam a prática do idioma português no país e daí, saber se se inscrevem no interesse do governo com relação à sua aprendizagem;
- examinar alguns pressupostos básicos fundamentais do ensino dessa língua, assim como seu lugar nas decisões governamentais que regem a organização dos currículos da escola pública;
- fazer uma leitura analítica sobre a formação dos futuros professores de português/LE na UAC e, finalmente,
- trazer nossa contribuição para o processo de ensino/aprendizagem da língua, através de uma proposta didático-pedagógica.

Partindo desses objetivos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se configura o processo de ensino de PLE no contexto marfinense?

1.1. Quais são as políticas lingüísticas e públicas adotadas pelo país para o ensino de Português na Costa do Marfim?

1.2. Como e em que condições ocorre a preparação de

profissionais na área de português na Universidade de Abidjan-Cocody?

2. Que proposta didático-pedagógica poderia ser recomendada para um ensino e uma formação mais eficientes de falantes de Português/Língua Estrangeira nesse contexto?

Tentamos mostrar que o português enquanto disciplina do currículo marfinense na UAC é recente e decorrente de um relativo longo período em que a língua foi ensinada e aprendida como língua opcional. Vimos que a origem da implementação da língua portuguesa no país remonta à intensificação das relações diplomáticas e culturais da Costa do Marfim com o conjunto dos países lusófonos, e singularmente com o Brasil, líder da América Latina.

Foi constatado que apesar da vontade real dos atuais governantes e autoridades acadêmicas em melhorar as condições de vida e estudo dos alunos em geral na UAC e dos alunos de português, um olhar mais minucioso na infra-estrutura do universo acadêmico poderia nos fazer duvidar do interesse dessas autoridades com relação ao ensino superior, à educação em geral e, portanto, ao ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras e dentre elas a língua portuguesa, situação que não deixa muito perceptíveis as políticas lingüísticas e públicas adotadas pelo Estado com relação à língua: podem existir, mas são desconhecidas. É por isso que a formação do futuro professor de português na Costa do Marfim poderia ser enxergada como se desenvolvendo em um contexto extremamente complexo diante das inúmeras dificuldades do aluno (futuro professor) em adquirir dicionários, livros e outros materiais; estudar em salas sem ar-condicionado, em laboratórios defasados sem materiais didáticos adequados. Dessa forma, a preparação dos futuros profissionais de português é hipotética.

Nossa proposta pedagógica se resume em reduzir o número de alunos nas salas de aulas para, no máximo quinze, já que as salas superlotadas constituem um freio à realização dos diferentes projetos e, principalmente, à boa prática da língua; na prática do exercício da tradução onde aconselhamos a tradução não só de textos literários, mas também de textos jornalísticos, e de outra índole a fim de proporcionar uma

competência lingüística mais ampla. Propomos também que as provas tenham um vínculo com a realidade cultural dos alunos, etc.

Sugerimos a alternância do tipo de exercício na elaboração de um programa semanal para substituir as aulas teóricas por outras que ofereçam exercícios de conversação, leitura e discussão de temas de interesse, assim como o contato com falantes nativos residentes no país, com intuito de dar oportunidade aos aprendizes de praticar a língua de forma efetiva; favorecer um conhecimento mais amplo da língua e cultura portuguesas com o uso de materiais didáticos do português em todas suas variantes: portuguesa, brasileira e africana de expressão portuguesa, pois a experiência poderia auxiliar os professores a mostrarem aos alunos os diferentes aspectos da língua que poderia ajudar os alunos a cumprirem com seu ideal de conviver de forma prática e diária com a língua portuguesa oral e escrita através de atividades lúdicas e de outro tipo que mostrem aspectos da cultura dos países da língua-alvo, susceptíveis de revelar seu valor intrínseco.

Na elaboração deste trabalho, nosso ideal teria sido entrevistar os dois primeiros responsáveis pela educação em geral na Costa do Marfim, isto é, os ministros da Educação Nacional e do Ensino Superior, cujos pontos de vista nos teriam permitido tirar definitivamente nossa conclusão quanto à importância ou não do processo de implementação da língua portuguesa nas escolas do país e sobre o painel escuro de dificuldades e políticas lingüísticas e públicas insuficientes que norteiam o ensino desse idioma. Mas essa foi uma das limitações do nosso estudo.

No entanto, tivemos a oportunidade de apresentar o nosso projeto oficial e nacional de experimentação da prática do português na Costa do Marfim a lingüistas aplicados especialistas da área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil que poderão sem dúvida ajudar a ampliar a nossa modesta proposta pedagógica para assim melhorar as condições de ensino de PLE no nosso país, pois apesar das dificuldades inerentes à aprendizagem da língua e às restrições de tipo econômico, o governo marfinense teve certamente uma iniciativa nobre criando a área do português.

Os resultados obtidos através da pesquisa mostram que o projeto “ideal” concebido para a implementação do ensino de Português no país ainda tem ações

incipientes e precisa ser mais valorizado e melhor analisado, pois poderá, se reconhecido, render bons frutos que levariam o país a ter um excelente retorno, principalmente nas relações bilaterais e na criação de empregos.

## Referências bibliográficas

- ADRAGÃO, J.V. A dimensão cultural no ensino de língua estrangeira. In: *Atas do Seminário Internacional de Português como língua estrangeira*. Macau, 1991.
- ALMEIDA FILHO, JCP. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros atuais para o ensino de português - língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2005. Palestra sobre o movimento comunicativo no curso de Especialização realizado na Universidade Estadual de Maringá, 14 de agosto de 1997.
- \_\_\_\_\_. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de LE. In: **ALMEIDA FILHO, JCP. (org.) O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALONSO, A. *Como ser professor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa, CID, 1994.
- ANDRÉ. M.E.D.A.& LUDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, UPU, 1986.
- ANTHONY, E. M. Approach, Method and Tecnique. In: *English Language Teaching*, vol. 17 pp.63-67, 1963.
- BERGWEILER, C.G.; ISHIHARA, T.; JUNES, S.A.; LIMA, O.F.; ROHMANN, L. *Avenida Brasil 1- Curso básico de português para estrangeiros*, Editora Pedagógica e Universitária, São Paulo, 1992.
- BIZON, A.C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de PLE: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1994.
- BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1993.

- BRUMFIT, C.J., CARTER, R.A. Literature and language teaching.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: Cambridge University Press, 1965.
- CONSTITUTION IVOIRIENNE, (la). 2000, Côte d'Ivoire.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os bastidores do processo de ensino/aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE: **In: Revista Letras, vol. No. 1 e 2**. Campinas: PUCCAMP, 1991.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LECLERC, J. *l'Aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 2007. 2007
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.
- MORROW, K. Principles of communicative methodology. **In: JOHNSON, K. & MORROW, K. Communication in the classroom**. BURNT MILL, HARLOW: Longman, pp. 59-66, 1986.
- OMAR KONARÉ, A. Discours prononcé à l'occasion du lancement des activités de l'Académie Africaine des Langues, Septembre 2001.
- REYNALDI, M.A.A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. New York: Cambridge University Press, 1982. SILVEIRA, R.S. Abordagem de ensino do professor de Língua Inglesa. **In: MONTEIRO, D.C. (org.) Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP: SP: Cultura Acadêmica, 2004.
- SOUSA, M.V. *A arquitetura de um material Didático: avaliando um dos pilares de um curso de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Brasília, 2003.
- SWAN, M. False beginners. **In: JOHNSON, K. & MORROW, K. Communication in the classroom**. Burnt Mill, Harlow: Longman, pp. 38-44, 1986.

- TOUGBO, K. D. *Analyse et interprétation des problèmes syntaxico-sémantiques Observés dans l'Apprentissage du Portugais en Côte d'Ivoire: Eléments pour une proposition Didatico--Pédagogique*. Tese de Doutorado, Université Nationale de Côte d'Ivoire, 1989.
- TURCOTTE, D. *La Politique linguistique en Afrique francophone*, Québec, Presse de l'Université Laval, CIRB, 1981.
- TURCOTTE, D. *La Politique Linguistique en Afrique Francophone: une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*, Presse Universitaire de Laval, 2002.
- WIDDOWSON, H. *Teaching Language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

## Bibliografia consultada

- ALENCAR, M.N. *Avaliação e produção colaborativa de um material didático: uma proposta para a formação continuada de professora de LE*.  
Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, 2007.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communication approaches to Second Language teaching and testing. In: *Applied Linguistics 1 (1)* p.1-44, 1980.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative language Pedagogy. In: *RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (org.), Language and Communication*, London: Longman, 1983.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.P. A Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada Nº 17*, Campinas, UNICAMP, 1991.
- CUNHA, M.J. & SANTOS, P. (Orgs.) *Tópicos em português língua estrangeira*, Brasília, Editora UnB, 2002.
- FREITAS, M.A., *Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de LE*. Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP, 1996.
- FUTER, M.J.K. *A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de Português língua estrangeira*.  
Dissertação de Mestrado, Brasília, 2007.
- KOUAMÉ, N.A. Ensino de PLE em contextos africanos: Costa do Marfim. In: *VI Congresso Internacional de Português Língua Estrangeira*, São Carlos-SP, 29 de novembro-1 dezembro 2007.  
[www.siple.org.br/site](http://www.siple.org.br/site)
- KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press, 1970.
- LUZ, M.R. (da) *A estética nas aulas de português como segunda língua: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de*

*Educação Média e Tecnológica*, 1999.

MOITA LOPES, LP. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/ aprendizagem de línguas no Brasil. *In: Letras Vol. 4*, pp. 7-13, 1992.

NIEDERAUER, M.E.F. *As ações lingüísticas em relação aos diferentes estilos da língua portuguesa do Brasil em uma sala de aula de português para falantes estrangeiros*. Dissertação de Mestrado, UnB, 2002.

ORTÍZ ALVAREZ, M.L. *Expressões idiomáticas do Português do Brasil e do Espanhol de Cuba: Estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. Tese de doutorado, Campinas, UNICAMP, 2000.

PRABHU, N.S. *Communicative language teaching: Three Perceptions*, Baseado na palestra proferida no Departamento de Línguas Estrangeiras na Universidade de Tsinghua, Beijing, 1994.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*, SP, 2<sup>a</sup> Ed. Martins Fontes Ltda., 1989.

VIGOTSKY, L.S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 1<sup>a</sup> Ed., SP: Ícone, 1991.

WIDDOWSON, H.G., On the limitations of Applied Linguistics. *In: Applied Linguistics 21 / 1*, Oxford: Oxford University Press, 2000.

## Anexos

## **Anexo1:**

### **Entrevista com Diretor do Serviço de Cooperação Interuniversitária e de Relação Internacional**

- **Como o senhor imagina o ensino e a prática da língua portuguesa dentro de uma, duas ou mais décadas na Costa do Marfim?**

*DCIRI: O desenvolvimento de uma língua só se adquire pelo número de pessoas que a usam tais como o inglês e o espanhol. Se fizermos uma paralela entre o português com essas línguas, eu acho que tudo depende das oportunidades que Portugal oferece, pois a aprendizagem de uma língua está extremamente relacionada com as oportunidades que ela oferece e no caso do português, essas oportunidades não são perceptíveis no plano comercial entre Portugal e a Costa do Marfim.*

- **O senhor conhece as políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do português na Costa do Marfim?**

*DCIRI: Esses aspectos são desconhecidos. Não temos informações para saber ao certo se há decretos ou lei com relação ao ensino do português aqui em Côte d'Ivoire.*

- **Quais são as iniciativas da Universidade de Cocody com relação ao ensino de português?**

*DCIRI: Por minha parte, a Universidade de Abidjan-Cocody tem uma grande iniciativa porque esse ensino é somente implementado na UAC. A especificidade da UAC é que, tendo se comprometido em ensinar o português é uma grande iniciativa. Cabe aos docentes dessa língua tomarem a responsabilidade para levar a cabo o uso da língua como, por exemplo, através de ateliês, seminários, etc. Já a UAC e a UFR LLC merecem ser parabenizadas pelo esforço notável acompanhamento da evolução das coisas.*

## Anexo2

### **Entrevista com o Chefe do Departamento de Estudos Ibéricos e Latino americanos**

#### **1 Os órgãos correspondentes (Ministério do ensino Superior, Ministério da Educação Nacional e da Formação de Base, Universidades. Etc.) apóiam e incentivam o ensino do português na Costa do Marfim?**

*CDEIL: O ensino do português na Costa do Marfim foi aprovado pelo Estado através da instituição desse curso como disciplina regular da UFR LLC. Mas, na prática, o quê fazer para que esse ensino se desenvolva? A essa interrogação a resposta é que os diferentes órgãos têm uma percepção diversificada. A universidade está disposta a receber todas as filosofias como objeto de nossa prática que é sua única vocação a fim de estender as coisas a todas as esferas. A língua portuguesa vem atrás do chinês, o inglês e o espanhol em termos de cooperação; o que faz com que ela seja uma língua importante que deve se desenvolver na Costa do Marfim em todos seus aspectos. Quanto aos Ministérios, têm o mesmo ponto de vista que sugere uma melhor divulgação isto é a introdução da língua no ensino secundário.*

#### **2 Como e senhor imagina a prática da língua portuguesa dentro de uma, duas ou mais décadas na Costa do Marfim?**

*CDEIL: O nosso país, a Costa do Marfim tem planejado a diversidade de universidades. Em Cada uma delas o português tem seu lugar e se estendermos o ensino do português no ensino secundário, seria um esforço apreciável. O desenvolvimento de fraternidade dos países lusófonos exige o desenvolvimento do português. É por essa razão que o português deve ser desenvolvido na medida do possível.*

**3 O senhor conhece as políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do português na Costa do Marfim? Quais?**

*CDEIL: São políticas essencialmente voltadas para a cooperação com os países lusófonos, sobretudo com o Brasil através de uma cooperação interuniversitária. Várias outras políticas estão em andamento.*

**4 A Universidade de Cocody apóia, incentiva e acompanha sistematicamente a formação do profissional de português?**

*CDEIL: Quase tudo depende do estudante e a universidade tem por preocupação que as forças vivas voltem para divulgar seu conhecimento.*

## Anexo3

### Entrevista com o Coordenador do curso

**1. Quais são as principais dificuldades para um marfinense que aprende português?**

*C.C: As dificuldades são aquelas que eu relatei no meu trabalho (mestrado o doutorado)... vocabulário, gramática... Eles estão aprendendo uma língua nova que desconhecem totalmente, porque não existe no secundário. Então, quando chegam defrontam com a língua e todas as dificuldades inerentes a essa língua: gramática, vocabulário, tudo... a sintaxe. Então, têm que aprender tudo. Temos que fabricar bilíngües. Então, é uma fabricação.*

**2. O senhor Acredita que aprender português favorecerá a entrada do marfinense no mercado de trabalho?**

*C.C: Alguém pode trabalhar na Embaixada, alguém pode trabalhar na Embaixada de Angola ou numa firma angolana, numa firma brasileira...*

**3. Como se concretiza a formação do profissional de língua profissional portuguesa na Universidade de Abidjan-Cocody?**

*C.C: são quatro anos de formação. Brasil tem apoiado realmente. Portugal também ajuda. A variedade de bolsas portuguesas. O que propõe Brasil, por exemplo. Se ele introduziu o português no secundário, o que pode fazer Brasil, o que pode fazer Portugal para que essa introdução não seja uma coisa vã? Aí, intervem a função dos Embaixadores portugueses que podem tranqüilizar dizendo isso, isso, isso. Não é só dinheiro. Não é? Trazendo material, trazendo apoio. Isso dá confiança e facilita rapidamente as coisas. Agora na~tem essa segurança, né?*

**4. Os órgãos correspondentes (Ministério da Educação, Ministério do Ensino Superior, Universidades, etc.) apóiam e incentivam o ensino do Português na Costa do Marfim?**

*C.C: Sem dúvida... sem dúvida. Olha, o simples fato já de introduzir o curso na universidade, no departamento quer dizer que as autoridades universitárias estão vendo a necessidade. Como a universidade depende do ministério de ensino superior, então isso prova que o ensino superior também apóia. Agora, somos professores. Dependemos da função pública do governo. Quer dizer que o governo está apoiando porque senão o governo diria essa não, essa língua... Por exemplo, não há professores de árabe, não professores de russo, não há professores de japonês nem de chinês... Mas, o português, estamos aqui, pagos regularmente pelo governo. O governo está dando apoio. Temos uma base e temos que ampliar. O governo está ciente disso. Você vê, Angola construindo uma embaixada gigantesca, perto do centro cultural americano, aquele prédio enorme. Inclusive, como nós temos o curso de português aqui na universidade. Angola autorizou que tivéssemos lá uma biblioteca para que nossos alunos possam ir lá para trabalhar. Então, o apoio está vindo. O governo está dando apoio e os alunos que saiam só secundário diretamente são orientados para o curso de língua portuguesa. Quer dizer que do secundário para o superior já tem um apoio porque senão o aluno não teria possibilidade de ter seu ingresso no departamento. Antigamente era só espanhol, alemão e inglês. Hoje nós temos além dessas três línguas, o português também, devidamente reconhecido.*

**5. Como o senhor imagina o ensino e a prática da língua portuguesa dentro de uma, duas ou mais décadas na Costa do Marfim?**

*C.C: Estou vendo em termos de anos, porque o governo não vai formar seus filhos e deixa-los na rua. Deve prever alguma coisa para que eles possam trabalhar”.*

**6. Que método o senhor utiliza para ensinar português aos marfinenses?**

*C.C: Olha, nós trabalhamos com vários livros: brasileiros, portugueses e você*

*viu um pouco esses livros, para que os alunos tenham contato com a língua portuguesa: ler, traduzir textos. Não é fácil. Em geral nós apoiamo-nos em grande parte em metodologia brasileira.*

**7. O senhor conhece as políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do Português na Costa do Marfim? Quais?**

*C.C: Olha, eu acho que a Costa do Marfim já está fazendo o que pode. Agora, compete às embaixadas lusófonas que estão no nosso país demonstrarem o que podem fazer. Se puderem demonstrar nada, vai ficar aqui. Já estamos batalhando, fazendo tudo que podemos para que a língua seja mantida aqui, funcionar. Temos mais de 150 alunos no departamento, mais de 3000 especialistas espalhados em todos os departamentos e universidades do país. Aprendem a língua portuguesa como língua de opção. Compete aos países lusófonos fazerem alguma coisa também. As embaixadas estão aí. Não vou falar disso. A embaixada do Brasil está desde 1972. Bom, o Embaixador tem que se implicar, tem que fazer alguma coisa para que as mídias possam divulgar a presença, o que fazem... Portugal tinha embaixada, mas, com a crise e tudo, retirou o embaixador. Então, o embaixador em Dakar é que está cuidando da Costa do Marfim neste momento. Ultimamente, Portuguesa organizou uma semana portuguesa. Foi um grande sucesso. Todos os embaixadores lusófonos foram convidados: Angola veio, Brasil veio. O governo marfinense já está fazendo a política que pode: Português ensinado, professores pagos, alunos que vêm do secundário diretamente para a universidade. Está dando uma abertura. Então, os outros também devem entrar no meio e se posicionar como Espanha está fazendo.*

**8. Quais são as condições físicas e recursos humanos que a universidade oferece para realizar um ensino de qualidade?**

*C.C: Temos os laboratórios e salas de classe iguais a todos os outros departamentos de língua. A universidade nos coloca nas mesmas condições que os outros departamentos de alemão, de inglês e acho até que somos privilegiados. No departamento de temos duas salas. O departamento de inglês que tem 7000 alunos tem apenas 5 salas. Somos 150 e temos duas salas que nos foram atribuídas. Agora, Portugal vai criar um centro de língua portuguesa. A universidade vai ter mais uma ou*

*duas salas. Numa situação de crise como esta em que nenhum prédio, nenhuma sala foi construída desde os anos 70-80, nós chegamos agora e já temos duas salas que são nossas, com chaves, acho que o governo está fazendo muito. Não podemos nos queixar.*

## **Anexo4**

### **Entrevista com a professora participante**

#### **1-Quais são as principais dificuldades para um marfinense que aprende português?**

**PP:** *Quando os estudantes marfinenses chegam à universidade, eles ainda conhecem o português porque ainda não tem esta opção. Então, é um pouco difícil para eles o primeiro contacto com a língua, sobretudo em nível da pronúncia e da gramática. É, sobretudo a diferença entre os verbos “ser” e “estar”, os verbos irregulares e as preposições. Essas são as principais dificuldades.*

#### **2- A senhora acredita que aprender português favorecerá a entrada do marfinense no mercado de trabalho?**

**PP:** *Sim, eu penso sim. Se tivermos em conta que há 5 países lusófonos na África, que há a CPLP, há a União Latina, há diversos organismos onde os marfinenses que sabem português poderão entrar e trabalhar como tradutores, como intérpretes nas organizações não governamentais, em todas essas organizações políticas, sabendo o português, penso que os estudantes marfinenses terão mais possibilidades nessas organizações nesses países lusófonos assim como no Brasil, claro. Também a acção das empresas lusófonas que poderão eventualmente vir instalar-se na Costa do marfim e ainda também a questão da introdução do ensino do português nos liceus. Se o português for introduzido nos liceus como está previsto, então aí os estudantes de Português terão mais possibilidades de entrar no mercado do trabalho porque terão a possibilidade de ser professores nos liceus, ensinando a língua portuguesa como opção ao mesmo título que as outras (Espanhol, Alemão). Então, eu penso que esta será sempre uma oportunidade imediata de trabalho.*

#### **3- Como se concretiza a formação do profissional de língua portuguesa na Universidade de Cocody? Comente.**

**PP:** *A formação do profissional de português, devo dizer que são cinco anos de formação completa até o mestrado, ou seja, os estudantes têm uma formação de três anos constituindo a Licenciatura. Depois têm mais dois anos onde podem fazer o Mestrado.*

**4- Quais são os materiais e abordagem utilizados no curso de formação de professores na Universidade de Cocody?**

**PP:** *É uma boa pergunta só que não há curso para a formação de professores aqui na Universidade de Cocody. Então, não posso dizer quais são os materiais utilizados porque não existem.*

**5- Os órgãos correspondentes (Ministério da Educação Nacional e da Formação de Base, Ministério do Ensino Superior e da Promoção de Pesquisa Científica, Universidades, etc.) apóiam e incentivam o ensino do português na Costa do Marfim? Como?**

**PP:** *Olha, eu penso que eles apóiam, incentivam o Português na Costa do Marfim. Mas, talvez ainda não seja o suficiente porque ainda não conseguimos introduzir o português nos liceus nem na Escola Normal Superior. Então, eu penso que esse fato de ainda não termos conseguido introduzir o Português nos liceus e o fato também de o Português não existir na Escola Normal Superior mostra que esse apoio e incentivo que o Ministério da Educação e do Ensino Superior dão ainda não é o suficiente. Deveria ser mais eficaz e maior.*

**6- Como a senhora imagina o ensino e a prática da língua portuguesa dentro de uma, duas ou mais décadas na Costa do Marfim?**

**PP:** *Olha, dentro de uma, duas ou mais décadas na Costa do Marfim, eu espero ainda cá estar e espero que o Alexis também cá esteja assim como os outros alunos, nossos alunos estão a formar no Brasil, em Portugal; conto muito com eles porque sempre precisamos de jovens e novos professores e pessoas com novas perspectivas possam dar impulso ao ensino da língua portuguesa possam dinamizar o Departamento e sobretudo porque sendo meus alunos, tendo sido meus alunos, eu*

*penso que pelo menos conseguirão transmitir alguns valores e alguns ideais que são muito importantes para uma actividade profissional e portanto penso que esses estudantes possam voltar.*

*Penso que haverá um contributo e que seu contributo será muito importante. Eu conto muito com eles porque acho a contribuição deles é muito porque conhecem muito o Departamento (como o caso do Alexis que o acompanhou desde o início, desde a sua criação) e, portanto conhecem todas as dificuldades e todos os problemas que tem no Departamento. Como tiveram uma oportunidade de sair e viver, conhecer novas realidades e ter novas experiências e também podem ter mais idéias, mais perspectivas e ser mais dinâmicos do que nós somos actualmente, então eu conto muito convosco, sobretudo como eu disse, pelos valores e pelas idéias que vos transmiti, espero que possam pôr em prática porque acho que o mais importante não existisse numa profissão, seja no professor de português, ou seja, outra qualquer, são valores e as idéias da pessoa. Sem valores e sem idéias, podemos ser muito bons profissionais, muito bons professores; mas se não tivermos certos valores humanos e certos ideais, também não vamos contribuir muito para o desenvolvimento de alguma coisa, neste caso o Departamento de ensino de português do próprio país da Costa do Marfim porque o desenvolvimento do Departamento de ensino de educação faz parte do desenvolvimento do país. Se crermos ter um bom futuro para o país, precisamos de novos quadros intelectuais que tenham uma boa formação não só ao nível profissional, mas sobretudo ao nível humano como eu disse. Portanto, daqui a uma, duas décadas, para responder mais concretamente à questão, espero que eu ainda cá esteja, que o Alexis cá esteja, que possamos nos encontrar de novo, pelo menos é isso meu sonho; é isso meu desejo e que o Departamento esteja mais dinâmico. É assim que imagino. Pelo menos como possibilitaram os alunos a fazerem o Doutoramento aqui, com o ensino o ensino do Português já na Escola normal Superior e já nos liceus e com um centro de língua portuguesa que está previsto a curto prazo, eu espero que nessa altura esteja mesmo e plena extensão.*

#### **7- Que método a senhora utiliza para ensinar Português aos marfinenses?**

**PP:** *Penso que os métodos só têm obviamente um preço quando nós os aplicamos e vemos que os resultam e eu penso que na minha prática cotidiana, no meu dia a dia no ensino que ministro aqui na Universidade, aos estudantes, eu utilizo sobretudo o*

*método comunicativo.*

**8- A senhora conhece as políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do Português na Costa do Marfim?**

**PP:** *Eu, para dizer a verdade, não conheço muito sobre as políticas públicas e lingüísticas. Não tenho muitas informações sobre isso. Mas, eu que posso dizer, o que eu conheço é que na Universidade o próprio Governo sempre se manteve aberto ao ensino da língua portuguesa e a prova disso é que a Universidade aceitou criar a Licenciatura e o Mestrado. Além disso, a Universidade sempre aceita a organização das actividades culturais e outras actividades que o Departamento quer fazer aqui ou que as Embaixadas, às vezes também querem realizar aqui na Universidade. A Universidade sempre acolhe essas iniciativas e essas actividades com as imprensas e apóia. Quando há intercâmbio de professores, a Universidade também apóia no sentido de dar alojamento aos professores que vêm de fora e apóia em geral o ensino da língua portuguesa porque me apoiaram, por exemplo. Quando há projetos de Cooperação, também apóia. Portanto, podemos dizer que não é um apoio visível, muito ativo; mas é um apoio. É o que é importante. Já é alguma coisa. Isso é o que conheço. Não conheço nada.*

**9- Quais são as condições físicas e os recursos humanos que a universidade oferece para realizar um ensino de qualidade?**

**PP:** *Olha, pelo que sei o que a Universidade realmente oferece para que se realize um ensino de qualidade, são as salas que disponibilizaram mas que, infelizmente não são suficientes. Apesar de a Universidade disponibilizar uma sala exclusivamente para o Departamento que é o Laboratório 2, é uma boa coisa mas não é o suficiente. Já é uma condição física que a Universidade dá. E em termos humanos, como eu disse, há pouco também. Pelo que eu sei que a Universidade oferece é o apoio ao intercâmbio de professores e a reciclagem de professores.*

## Anexo5

### Entrevista com os alunos

#### 1. Qual é o seu objetivo em aprender português?

*A1: Meu objetivo em aprender Português numa primeira parte é ser uma voz **de** mais para os falantes da língua Portuguesa e na segunda parte vulgarizar a língua. Também gostaria de acrescentar **as** minhas línguas já conhecidas visando a ser um **interprete** no futuro.*

*A2: Meu objetivo em aprender a língua portuguesa é **de** aprender uma língua que será a língua do futuro. Também, eu queria fazer uma demarcação com as outras línguas que existem no país.*

*A3: É um prazer para mim **de** aprender Português. Aprendendo esta bonitíssima língua quero **aperfeiçoar-me** em tudo o que diz respeito **a** lusofonia e ensiná-**lo** aos marfinenses um dia na Universidade de Cocody.*

*A4: Meu objetivo em aprender o português é aperfeiçoar meus conhecimentos culturais, lingüísticas e metalingüísticas.*

*A5: Primeiro, o meu objetivo é dominar esta língua e participar **na** sua divulgação no mundo, particularmente na Costa do marfim.*

*A6: Abrir **horizões** sobre a cultura lusófona, conhecer as civilizações ricas dos países lusófonos e ocupar os primeiros postos **dizendo** respeito à língua portuguesa.*

*A7: Aprender uma nova língua e conseguir um trabalho com isso.*

*A8: O meu objetivo em aprender Português é falar bem a língua e ter conhecimentos do seu mundo.*

## 2. A aprendizagem do Português está aperfeiçoando seus conhecimentos culturais, lingüísticos, metalingüísticos, etc.? Como?

*A1: Com a língua Portuguesa, eu sei **dorenavante** que tem semelhança entre a minha **língua própria**; isto é maternal e a língua Portuguesa.*

*Com o uso da palavra “tabli” para o “Baoulé”. E se diz em “**táblia**” para o português. Se usa “talié” para comer e cozinhar no caso do “Baoulé” e se escreve “talhe” para o português que tem o mesmo sentido.*

*A2: A aprendizagem do português está aperfeiçoando meus conhecimentos sobretudo ao nível culturais. Já que, descobri uma outra cultura diferente de **nos**. Falo por exemplo da cultura brasileira que é grande. Vi a importância que os brasileiros dão à cultura. Isto se vê através dos centros artísticos que existem **neste país**.*

*A3: A aprendizagem do português **deu-me** e continua **dando me** muitos conhecimentos, muitas coisas que não sabia. No domínio da cultura por exemplo, não sabia grande coisa no que diz respeito **a** formação do povo brasileiro, ao modo de vida dos índios, ao verdadeiro trabalho dos escravos nos engenhos e fazendas mas com o estudo da língua portuguesa, eu sei muitas coisas, muitos detalhes sobre **estes** assuntos. Sem a aprendizagem do Português hoje não conheceria elementos da cultura portuguesa. No plano lingüístico, antigamente lia os nomes dos jogadores brasileiros segundo a pronúncia dos jornalistas sem saber porque os jornalistas faziam assim, contudo hoje tendo estudado a fonética portuguesa ler um texto qualquer não é problema para mim. Há muitas outras maravilhas que descobri graças ao português no entanto este **papelinho** não será suficiente para contar todo isso.*

*A4: Estou aperfeiçoando meus conhecimentos culturais, lingüísticas e metalingüísticas lendo documentos sobre a lusofonia quer dizer a história, literatura, fazendo cursos, pesquisas na internet, freqüentando as bibliotecas. Em resumo aprendendo a filologia.*

*A5: A aprendizagem do português me permite conhecer as civilizações dos países lusófonos e também suas literaturas.*

*A6: As civilizações dos países como Angola, Brasil não têm segredo para mim, entendo melhor a reação desses povos perante um perigo. Linguisticamente faço a relação entre certas palavras da minha língua materna como “kpanhou” a palavra portuguesa “pão” etc.*

*A7: A aprendizagem aperfeiçoa meus conhecimentos culturais porque adquiro outras noções culturais **doutros** povos e no âmbito lingüístico aprendo a origem de várias palavras.*

*A8: Sim está aperfeiçoando. Hoje sabemos as evoluções lingüísticas que conheceram as línguas neo-latinas, as influências.*

**3. Qual é a sua opinião com relação à introdução do ensino do Português nas escolas públicas do país? Comente.**

*A1: Essa idéia será **a** bem-vinda porque hoje temos a vontade **para** pesquisa, mas não tem dinheiro; então si tivesse introduzido a língua Portuguesa nas escolas, **vamos** ensinar lá para buscar dinheiro que nós vai permitir ir até o **doutoramento**.*

*A2: Para me, a introdução do ensino do português nas escolas públicas é uma boa coisa. Pois, actualmente, devemos ser políglotas visto a evolução do mundo. Mas também isto permitirá beneficiar das **larguezas** do Brasil que é um país muito importante na América do Sul.*

*A3: Acho que o ensino do português sera vital para todos os estudantes do modesto departamento de português, para a Costa do Marfim inteira e os países lusófonos. Digo isso porque vamos trabalhar depois da nossa formação universitária sem fazer bastante **gimnásticas**, a relação entre a Costa do Marfim e todos os países lusófonos será **reenforçada** e o desenvolvimento de cada um desses países será de uma maneira palpável sobre alguns planos. É, sobretudo uma obrigação **de** ensinar o português no ensino secundário pois o português é falado por 5 países africanos ora desculpem o espanhol é falado somente por um minúsculo país, a Guiné Equatorial de TEODORO OBIANG N'GUEMA e **cerisa sobre o bolo** o alemão não é falado como língua oficial num país africano.*

**A4:** *O ensino do português vai criar uma abertura, vai permitir aos marfinenses **conhecer** o mundo da lusofonia. Isso vai criar muitos empregos também. Por exemplo no ensino superior precisamos de muitos professores para formarem os estudantes que vão ensinar a língua nas escolas secundárias. Ora no ensino secundário precisamos de (**inspecteurs**, etc).*

**A5:** *Para mim é uma boa coisa, se este projeto se **concretiza**. Por que agora não temos certeza, já que não vemos nada de concreto.*

**A6:** *Uma excelente ideia não só para a língua também para o emprego dos estudantes em português.*

**A7:** *Acho que é uma boa ideia porque vai permitir aos estudantes em português conseguirem trabalho e também **possibilitar e diversificar** a aprendizagem das línguas estrangeiras.*

**A8:** *Sem resposta*

#### **4. Por que você optou pelo estudo da língua portuguesa?**

**A1:** *Optei pelo estudo da língua portuguesa porque gostaria de ir **aperfeiçoar-me** no Brasil ou ainda em Portugal **um dos dias**. E queria descobrir essa língua que só cinco países a falam na África.*

**A2:** *Optei pelo estudo da língua portuguesa para ser um homem mais importante nas relações entre a Costa do Marfim e os países lusófonos já que sei que a Costa do Marfim pode ganhar muitas coisas com os países lusófonos.*

**A3:** *Não optei inicialmente pelo estudo da língua portuguesa, fui obrigado mas não me **lastimo** porque a língua portuguesa é interessantíssima e **prometi**. Tenho a certeza e a fé que graças ao português serei um grande homem deste país e porque não deste mundo.*

*A4: Optei pelo estudo da língua portuguesa porque eu **quiser** aprender muitas línguas europeias e asiáticas. Ou ser poliglota. O português constitui um início de minha aventura europeia. Mas podemos aprender essas línguas na África e na América. Fui incentivado pela proeza de um amigo com **que** trabalhei na MSF em Libéria. Ele fala muitas línguas e é alemão. Vou usar essas línguas para ensinar e traduzir romances.*

*A5: Por que eu gosto muito das línguas, assim então queria descobrir essa nova língua na universidade de Cocody.*

*A6: só para **crescer** minhas possibilidades de procura de emprego.*

*A7: Para aprender uma nova língua.*

*A8: Optei pelo estudo da língua portuguesa porque gosto da língua e também é um departamento onde podemos avançar.*

**5. Você conhece as políticas públicas e lingüísticas com relação ao ensino do Português na Costa do Marfim? Quais?**

*A1: Conhecemos sim, tem o **inter-câmbio** da civilização e **da** cultura de cada um dos países. E mesmo, a maneira de ser dos homens. Há também a partilha da experiência de desenvolvimento.*

*A2: Não conheço as políticas **publicas** e lingüísticas com relação ao ensino do português na Costa do Marfim.*

*A3: Não conheço.*

*A4: As políticas **publicas** e lingüísticas é de ensinar essa língua no ensino secundário e favorecera cooperação entre os países lusófonos e a Costa do marfim. Essa cooperação podia ser benéfico para ambos grupos.*

*A5: Sem resposta.*

*A6: Não conheço.*

*A7: Só o departamento do português na Universidade de Cocody*

*A8: Não.*

**6. Você acredita que aprender Português favorecerá e entrada no mercado de trabalho?**

*A1: Acredito sim porque é uma língua do século que está fazendo caminho com segurança.*

*A2: Acredito que aprender português favorecerá a entrada no mercado de trabalho. Pois, o país começa a ter boas relações com certos países lusófonos. Posso citar o Angola onde o BNept tem mercados lá. Mas também, é preciso notar os esforços do professor Koffi Tougbo (chefe do departamento) que são notáveis.*

*A3: Como já disse, tenho a certeza que ninguém não pode me arrancar. Sou positivamente otimista, este pleonismo ou exageração para mostrar quantas vezes minha segurança é inabalável.*

*A4: O ensino do português favorecerá o mercado do trabalho quando o português será ensinado nas escolas públicas, quando teremos um centro de língua portuguesa e quando teremos uma representação de Portugal na Costa do Marfim.*

*A5: Claro que sim, já que aqui na Costa do Marfim, temos produtos expostos dos países lusófonos sobretudo do Brasil ( a carne etc).*

*A6: Certamente.*

*A7: Acredito.*

*A8: Aqui na Costa do Marfim, não.*

**1. Quais as principais dificuldades para um marfinense que aprende Português?**

*A1: Aqui não tem Centros de documentação para melhor pesquisar. Não há **mais** professores para ensinar e não tem bibliotecas dignas de seu nome.*

*A2: As principais dificuldades para um marfinense que aprende português são a falta de documentos, dificuldade no plano financeiro, problema de **autocarro** para chegar à universidade.*

*A3: Um marfinense que está aprendendo português pode encontrar vários problemas. Podemos citar entre outras coisas a dificuldade de acento pois o francês e as línguas locais do país não se falam melodiosamente como a língua de Camões. Ele pode **ser confrontado** à prática do portunhol porque o espanhol é ensinado no ensino secundário há anos. Também a pronúncia será no início difícil por causa de alguns elementos da fonética do português que são diferentes da do francês língua do colonizador e língua oficial da Costa do Marfim.*

*A4: As dificuldades são muitas. Temos o problema de dinheiro. Não temos bolsas da parte do estado (dinheiro), problema de documentação, as greves que não incentivam **a** prosseguir estudos, o problema de sala.*

*A5: As dificuldades principais para um marfinense que aprende português são:*

- Não temos muitos professores.*
- Não temos documentos (livros) para a investigação.*
- Os aparelhos na sala de laboratório não funcionam.*
- Não temos motivação, já no horizonte não vemos nada como bolsa ou trabalho.*

*A6: Numerosas são as dificuldades. Falta de documentos, de docentes.*

*A7: Há escassez de documentos, de professores e de promoção dessa língua.*

*A8: - O estudo da língua portuguesa é só na universidade.*

*- A língua é pouco conhecida pelas pessoas, por isso não tem grande importância.*

*-Aprender o português aqui é só para ensiná-lo na universidade o que é muito difícil para um estudante marfinense que não tem bastante dinheiro para fazer longos estudos e o departamento nós **não** oferece esta oportunidade. Por isso devemos obter uma bolsa para ir estudar nos países lusófonos como Brasil ou Portugal. Coisa que não é possível para todos.*

*- Não há bastante professores.*

**2. Como se concretiza a formação do profissional de língua portuguesa na Universidade de Cocody? Comente.**

*A1: Na universidade de Cocody não há formação concreta do profissional salvo aqueles que recebem uma bolsa de estudos para ir pesquisar no Brasil ou Portugal.*

*A2: Se concretiza a formação do profissional de língua portuguesa na universidade de Cocody com os meios que temos. Isto se faz numa sala **onde está** quente.*

*A3: Sem resposta.*

*A4: Sem resposta.*

*A5: Sem resposta*

*A6: Pelas aulas.*

*A7: Pelas aulas tais como gramática, lingüística, literatura portuguesa, brasileira e luso--africana...*

*A8: Sem resposta.*

**3. Quais os materiais e abordagem utilizados no curso de formação na universidade de Cocody?**

*A1: Se usa livros ou documentos literários e as vezes os aparelhos de som no que diz respeito ao laboratório.*

*A2: Não há materiais adequados durante o curso de formação na universidade de Cocody. As condições são precárias.*

*A3: Na Universidade de Cocody ou se você quiser na Costa do marfim decidir estudar o português é começar uma descida ao inferno. Desculpem mas vou falar sem circunlóquio. Não temos dicionários suficiente para trabalhar. Os dicionários de língua Portuguesa são raríssimos no mercado marfinense. Não se vende documentos portugueses nas livrarias. Os documentos que nós temos no escritório dos professores é insuficiente para fazer pesquisa. Assim fazer é como se estivéssemos subindo uma montanha. Não temos **um** centro de língua portuguesa.*

*A4: Documentos de gramática, de civilização, de literatura e o materias pelo laboratório. Mas o laboratório não funciona.*

*A5: Sem resposta.*

*A6: Só os documentos dados pelos docentes.*

*A7: Algumas obras da parte dos professores do português.*

*A8: Não há grandes materiais, são só documentos e na maioria xerocados que nós dão os professores.*

**4. Os órgãos correspondentes (Ministério da Educação Nacional, Ministério do Ensino Superior, Universidades, etc.) apóiam e incentivam o ensino do Português na Costa do Marfim?**

*A1: Apóiam e incentivam sim, no caso da Universidade quando um estudante*

*está recebido uma bolsa, é ela que paga o **bilhete de avião** sobre pedido do impetrante. O Ministério da educação dê bolsas internas aos estudantes os mais merecidos do grupo.*

*A2: Isto faz **quarto** anos que estou neste departamento. **Não vi jamais estes** órgãos para chegar nos ajudar. São nossos professores que fazem tudo.*

*A3: Acho que não. Ninguém se preocupa **deste** assunto verdadeiramente preocupante para nos.*

*É somente o chefe do departamento que sempre batalha para que este sonho se tornasse realidade. **Me pergunto** se o ministério da educação esta que estudantes são formados para poder ensinar português nos liceus. As embaixadas dos países lusófonos não fazem nada para que esta situação alarmante mude.*

*A4: Esses órgãos apóiam e incentivam o ensino do português na Costa do marfim em pagavam os **bilhetes de avião** quando um estudante obtem uma bolsa de estudo para prosseguir estudos nos países como Brasil ou Portugal.*

*A5: O órgãos correspondentes que apóiam e incentivam o ensino do português na Costa do marfim são:*

*- Brasil, este país foi o primeiro país a fornecer documentos, leitores e algumas bolsas de estudo na Costa do Marfim. Más agora não tem mais leitor brasileiro na universidade de Cocody (Abidjan).*

*- O instituto Camoes, **este** instituto fornece leitores e documentos e alguma bolsas.*

*A6: **Excepta** a universidade de cocody, não sei em que medidas os outros órgãos apoiam o ensino do português.*

*A7: A universidade pela criação do departamento do português.*

*A8: **Ainda** nunca o vi. Mas este ano dizem que a Universidade deu uma sala ao departamento de português para o seu centro de língua portuguesa.*

5. Como você imagina o ensino e a prática da língua portuguesa dentro de uma, duas ou mais décadas na Costa do Marfim?

*A1: Mais décadas depois assistiremos aos portugueses marfinenses porque o departamento de Português será cheio de estudantes **refutando** alguns; pois é uma língua que paga **pra** os que aprenderem bem.*

*A2: A prática e o ensino do português serão desenvolvidos no futuro graças a Deus.*

*A3: Se dentro de uma, duas ou mais décadas o português **estiver** ensinado, praticado na Costa do Marfim este facto será **a** fonte da satisfação de números de marfinenses que vão daqui para frente trabalhar e será uma ocasião, uma oportunidade para a cultura lusófona **de** espalhar-se em outros países africanos. Isso vai **solidificar** a cooperação luso-marfinense.*

*A4: Mais tarde a língua portuguesa **será** como a língua inglesa, espanhola e alemã na Costa do marfim sobre todos os planos.*

*A5: Para mim a prática da língua portuguesa dentro de um, duas ou mais décadas na Costa do Marfim, **dependera** da política de cooperação dos países lusófonos (Brasil, Portugal) e das autoridades marfinenses.*

*A6: Com um **numero** importante de docentes, documentos adequados pelas pesquisas, estudantes encorajados pelos prémios, e o ensino nas escolas públicas.*

*A7: Poderia ser como o inglês ou o espanhol.*

*A8: Se houver um ramo português na E.N.S, penso que o departamento, dentro de mais décadas não conseguirá **comptar** os seus alunos.*

**Anexo 6****Decreto de criação do curso de português  
na Universidade de Abidjan-Cocody**

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE  
UNION-DISCIPLINE-TRAVAIL  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



PRESIDENCE

Abidjan, le

24 NOV. 1999

## DECISION N<sup>o</sup> 99 403

PORTANT CREATION DE LA  
LICENCE DE PORTUGAIS

LE PRESIDENT DE L'UNIVERSITE DE COCODY

Vu le décret n<sup>o</sup> 66-134 du 16 Avril 1966, portant organisation de l'Université et des Enseignements Supérieurs;

Vu la loi n<sup>o</sup> 77 - 333 du 1<sup>er</sup> Juin 1977, portant création de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire;

Vu le décret n<sup>o</sup> 96 - 407 du 16 Mai 1996, portant nomination des Présidents d'Universités ;

Vu le décret n<sup>o</sup> 96 - 611 du 9 Août 1996, déterminant les attributions, l'organisation et le fonctionnement des Universités ;

Vu le décret n<sup>o</sup> 96 - 612 du 9 Août 1996, déterminant les attributions, l'organisation et le fonctionnement de l'Université de Cocody ;

Sur proposition du Doyen de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) ;

Vu l'accord du Conseil de l'Université, en sa séance du 13 Juin 1996.

DECIDE

Article 1 : Il est créé une Licence de Portugais à l' Unité de Formation et de Recherches (U.F.R.) Langues, Littératures et Civilisations, au sein du Département d' Espagnol.

Article 2 : Sont autorisés à s'inscrire, en vue de l'obtention de la Licence de Portugais, les personnes titulaires d'un Baccalauréat série Littéraire ou d'un diplôme reconnu équivalent, par l'Université de Cocody.

Article 3 : Les inscriptions sont prises en début d'année, au service de la Scolarité. Le montant des droits d'inscription est fixé par le Conseil de l'Université.

Article 4 : La Licence de Portugais se prépare en 3 (trois) ans. Le redoublement d'année se fera selon les textes réglementaires en vigueur.

Article 5 : La formation est répartie en enseignements magistraux, dirigés et pratiques, selon un programme fixé par le Département d'Espagnol.

Article 6 : Le nombre total d'heures d'enseignement, par étudiant, est de 1800 heures.

Article 7 : La Licence de Portugais comprend 2 cycles d'enseignement, organisés en système des Unités de Valeur (U.V.).

Le premier cycle, le Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (D.E.U.G.), se prépare en 2 (deux) ans et comprend 16 (seize) UV, soit 8 (huit) UV par année.

La première année comprend :

- 4 Unités Fondamentales :

- . Langue Portugaise I
- . Expression écrite et orale I
- . Littératures du monde lusophone I
- . Civilisations lusophones I

- 4 Unités Secondaires:

- . Méthodologie
- . Langue Française
- . Initiation au Latin
- . Langue Vivante I (espagnol, italien et anglais non spécialistes).

La deuxième année comprend :

- 4 Unités Fondamentales :

- . Langue Portugaise II
- . Expression écrite et orale II
- . Littératures du monde lusophone II
- . Civilisations lusophones II

**3 Unités Secondaires :**

- . Linguistique
- . Méthodologie
- . Langue Vivante II (espagnol, italien et anglais non spécialistes)

**1 Unité Optionnelle :**

Les étudiants choisissent, librement, une UV optionnelle faisant partie du programme d'enseignement des U.F.R. suivantes :

- . Langues, Littératures et Civilisations ;
- . Sciences de l'Homme et de la Société ;
- . Information, Communication et Arts ;
- . Sciences Juridiques, Administratives et Politiques ;
- . Sciences Economiques et de Gestion ;
- . Mathématiques et Informatique ;
- . INSAAC.

Le deuxième cycle, la Licence, se prépare en 1 (un) an , et comprend 8 (huit) Unités de Valeur :

**- 4 UV correspondant au Certificat Littéraire (CL) :**

- . Langue Portugaise III
- . Critique Littéraire
- . Linguistique portugaise
- . Le monde lusophone au 20ème. siècle

**- 4 UV correspondant aux Certificats à option (C1) :**

Les étudiants choisissent, librement, une option parmi les certificats suivants :

- . Sciences de l'éducation
- . Linguistique
- . Etudes brésiliennes
- . Etudes portugaises
- . Etudes lusoafricaines
- . Etudes hispanoafricaines
- . Etudes hispaniques
- . Etudes hispanoaméricaines

Article 8 : Pour obtenir la Licence les étudiants doivent avoir passé avec succès les UV de Deug I, de Deug II et celles du Certificat Littéraire (CL) et du Certificat à options (C1).

Article 9 : Le passage en année supérieure et d'un cycle à l'autre se fait selon les textes réglementaires en vigueur.

Article 10 : La présente Décision sera enregistrée, communiquée et publiée partout où besoin sera.

V Ampliations:

M.E.S.R. / C.A.B. ....	1
M.E.S.R. / D.E.S. ....	1
Université de Cocody .....	
Université d'Abobo-Adjamé ..	1
Université de Bouaké .....	1
E.N.S. ....	1
J.O.C.I. ....	1



Prof. HAUHOUOT Asseypo