

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais
(UFICS)

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE IDENTIDADES
SOCIOLINGUÍSTICAS NA ESCOLA MOÇAMBICANA:
O Caso dos Alunos do EP1 de Beluluane**

Por

Nilza Aurora Tarcísio César

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane.

Supervisor: Prof. Doutor Brazão Mazula

Co-Supervisor: Prof. Doutor Armindo Ngunga

Maputo, Novembro de 2003

**A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE IDENTIDADES
SOCIOLINGUÍSTICAS NA ESCOLA MOÇAMBICANA:
O Caso dos Alunos do EP1 de Beluluane**

Por

Nilza Aurora Tarcísio César

Dissertação apresentada à Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS), na Universidade Eduardo Mondlane, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Sociologia

Supervisor: Prof. Doutor Brazão Mazula

B. Mazula

Co-Supervisor: Prof. Doutor Armindo Ngunga

Armindo Ngunga

Maputo, Novembro de 2003

DECLARAÇÃO

Declaro que esta Tese nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau, e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicadas no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

DEDICATÓRIA

Esta Tese é especialmente dedicada à minha família, ao meu pai, aos meus irmãos e à minha mãe em particular que apostou, depositou a sua confiança em mim e acreditou no sucesso da minha carreira estudantil.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de endereçar o meu agradecimento a todos aqueles que directa ou indirectamente me apoiaram e tudo fizeram para tornar possível a realização deste estudo.

Ao Prof. Doutor Brazão Mazula, meu supervisor que gentilmente dedicou muito do seu precioso tempo e saber neste estudo, apoiando-me na orientação teórica, análise crítica, e bibliografia.

Ao Prof. Doutor Armindo Ngunga, co-supervisor da tese, que com o seu conhecimento deu contribuições importantes relacionadas com a forma e o conteúdo da tese, o que fez com que tomasse mais atenção à maneira como ia apresentando o desenvolvimento dos argumentos.

Ao Prof. Doutor Elísio Macamo, meu professor de curso que com a sua larga experiência, sabedoria e orientação soube enaltecer o meu esforço na concretização desta tese, fazendo com que o estudo evoluísse sem constrangimentos.

Ao dr. Patrício Langa, meu colega, amigo e guia, um agradecimento muito especial pela disponibilidade, paciência, estímulo, críticas e incentivo dado continuamente de modo a que realizasse o presente estudo.

Ao Prof. Doutor Gregório Firmino, que me deu orientações no que se refere à bibliografia da área de sociolinguística, de modo a que pudesse discutir de forma segura algumas questões relacionadas com a língua.

Ao Dr. José Castiano e Prof. Doutor Miguel Buendia Gomes, meus professores de curso, por se mostrarem receptivos e disponíveis à apreciação da tese nas suas diferentes fases.

Aos drs. Rafael Sendela e Vicente Bisquê, técnicos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, e ao Exmo Senhor Director desta Instituição, por permitir que recolhesse informações junto do pessoal do Departamento de Educação Bilingue.

Aos funcionários do Departamento de Cartografia do Instituto Nacional de Estatística, pelo tempo e dedicação com que efectuaram a busca de material informativo sobre a localização do campo de pesquisa.

À Direcção da Escola Primária Completa de Beluluane, aos professores e, especialmente aos alunos das 6ª classes, pela forma como tornaram possível este estudo, através da sua colaboração na prestação de toda a informação que lhes foi pedida.

À minha família em geral e à minha mãe em particular, pelo apoio material, emocional, espiritual incondicional prestado nesta etapa decisiva da minha carreira académica.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DINAGECA	Direcção Nacional de Geografia e Cadastro
DNEP	Direcção Nacional do Ensino Primário
EP1	Ensino Primário do 1º Grau
EP2	Ensino Primário do 2º Grau
ESG	Ensino Secundário Geral
EPC	Escola Primária Completa
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
INE	Instituto Nacional de Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ME	Ministério da Educação
NELIMO	Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane

RESUMO

No presente estudo propusemo-nos a analisar a problemática da construção social de identidades sociolinguísticas do aluno na escola moçambicana. Procuramos saber que implicações para as identidades decorrem do facto de os processos de socialização primária e secundária dos alunos do EP1 da Escola Primária Completa de Beluluane ocorrerem mediante o uso de línguas diferentes.

A socialização é aqui entendida como sendo o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade, através de mecanismos de interacção e identificação com os outros e a língua constitui um veículo por meio do qual a socialização ocorre. A partir dela, a criança aprende a transmitir e reter certos significados socialmente reconhecidos, aprende a estruturar o seu pensamento, e por meio dela interage com os outros que a rodeiam.

Partiu-se do pressuposto teórico segundo o qual a identidade de um indivíduo é construída socialmente na interacção com os outros, e tratando-se de um fenómeno que resulta da relação dialéctica entre indivíduo e sociedade passa por três momentos: a *exteriorização*, a *objectivação* e a *interiorização*. A identidade é exteriorizada no mundo social em que o indivíduo se encontra, é objectivada e interiorizada na consciência do indivíduo. Estes três momentos fazem parte do processo de socialização do indivíduo, processo esse que é mediatizado pela língua.

Para a concretização do estudo levantou-se uma questão a partir da qual se procura saber como ocorre o processo de construção de identidades sociais na escola, para o caso específico de alunos cuja língua materna é o Xironga e uma vez na escola eles deparam-se com a língua portuguesa, uma língua que não dominam.

Parte-se da hipótese de que o perfil linguístico de uma criança falante do Xironga como língua materna sofre alterações quando ao ingressar para a escola ela é obrigada a assimilar a língua de ensino, o português, e conseqüentemente a sua conduta individual, a sua estrutura cognitiva que inicialmente eram enformadas pela língua Xironga na sua

componente cultural, passam a inserir este novo elemento da realidade escolar que é a língua portuguesa originando uma nova identidade sociolinguística.

Os resultados da pesquisa possibilitaram concluir que esta nova identidade sociolinguística é perceptível no processo de interacção e caracterizada pelo uso da língua Xironga e do Português dependendo do contexto e da situação em que o aluno se encontra; fala adequada ou deficiente da língua Xironga e do Português; desenvolvimento de comportamentos de rejeição ou de acolhimento e ainda sentimentos de identificação ou diferenciação face a estas duas línguas e aos outros seus utilizadores.

ÍNDICE

Lista de Siglas e Abreviaturas -----	i
Dedicatória -----	ii
Agradecimentos -----	iii
Resumo -----	v
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO -----	3
1.0. Contextualização -----	3
1.1. Formulação do Problema -----	5
1.1.1. Enquadramento Teórico- Conceitual -----	8
1.1.2. Modelo de Análise: Hipóteses -----	12
1.2. Objectivos do Estudo -----	14
1.3. Delimitação do Estudo -----	14
1.4. Justificação do Estudo -----	14
1.5. Caracterização do Distrito de Boane -----	15
1.5.1. Caracterização da Escola Primária Completa de Beluluane -----	17
CAPÍTULO II: REVISÃO DE LITERATURA -----	19
2.0. A Problemática das Identidades Sociais -----	19
2.1. Língua e Identidade -----	22
2.2. A Construção Social de Identidades na Escola -----	24
CAPÍTULO III: METODOLOGIA -----	26
3.0. População e Amostra -----	26
3.1. Colecta e Tratamento de Dados -----	27
3.2. Os Procedimentos da pesquisa -----	28
3.2.1. A Fase Exploratória: As Primeiras Entrevistas -----	28
3.2.2. A Fase da Recolha Empírica: As Entrevistas Propriamente Ditas -----	29
3.2.3. A Preparação do Material Recolhido -----	30
3.2.3.1. Perfil Linguístico dos Entrevistados -----	31

3.2.3.2.	Proficiência Linguística dos Entrevistados	-----	32
3.2.3.3.	Atitude Linguística dos Entrevistados	-----	34
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS			----- 38
4.0.	Apresentação e Discussão de Resultados	-----	38
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES			----- 42
5.0.	Conclusões	-----	42
5.1.	Recomendações	-----	44
BIBLIOGRAFIA			----- 45
	Outras Fontes	-----	48
ANEXOS			----- 50
Anexo I:	Guião de Entrevista	-----	51
Anexo II:	Características dos Entrevistados	-----	55
Anexo III:	Mapa de Moçambique	-----	57
Anexo IV:	Mapa da Província de Maputo	-----	58
Anexo V:	Mapa do Distrito de Boane	-----	59
Anexo VI:	Mapa Linguístico de Moçambique	-----	60

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.0. Contextualização

Moçambique é um país multilíngue, uma vez que apresenta uma variedade de línguas faladas no seu território. De acordo com Firmino (2000) os dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997 referentes à situação linguística de Moçambique¹, mostram que, para além do Português, existem algumas línguas estrangeiras com maior expressão como o Inglês e o Francês, e outras línguas faladas pela maioria dos moçambicanos que se integram no grupo bantu das línguas africanas que são: o Shimakonde, o Kimwani, o Emakhuwa, o Ciyao, o Cinyanja, o Ekoti, o Elomwe, o Echuwabo, o Cinyungwe, o Cisena, o Cindau, o Ciwutewe, o Cimanyika, o Citshwa, o Gitonga, o Cicopi, o Xichangana, e o Xironga².

Estas línguas constituem *línguas maternas* que segundo Lopes (1997) podem ser definidas de várias maneiras dependendo dos seguintes critérios: a *origem* – língua adquirida em primeiro lugar, a *identificação* – a língua com que o falante se identifica e a *proficiência* – a língua em que o falante é proficiente. Entretanto, no presente estudo, usaremos o termo “*língua materna*” em referência ao critério origem, ou seja, como sendo a língua adquirida em primeiro lugar.

A estatística nacional sobre línguas maternas fornecida pelos dados do censo de 1997, mostra que a maioria dos cidadãos moçambicanos tem como língua materna uma das várias línguas bantu faladas em Moçambique. Em termos numéricos, os dados mostram que num universo de recenseados de cerca de doze milhões de habitantes, 93.0% tem

¹ A situação linguística de Moçambique diz respeito ao nível de distribuição das línguas no seio da população (em geral, por sexo, e por faixa etária), pelas províncias do país e por zonas de residência (urbana, rural).

² FIRMINO, 2000

uma língua bantu como língua materna, 6.0% o português e 1.0% uma língua desconhecida³.

No que diz respeito às zonas de residência, verifica-se por um lado uma maior predominância de línguas bantu como língua materna nas zonas rurais em relação às zonas urbanas. Por outro, a língua portuguesa não tem expressão como língua materna nas zonas rurais, mas é reconhecida como língua materna nas zonas urbanas. De acordo com a estatística, num universo de recenseados de cerca doze milhões de habitantes, 96.0% dos residentes na zona rural tem como língua materna uma língua bantu, 2.0% o português e 1.0% uma língua desconhecida; 82.0% dos residentes na zona urbana tem como língua materna uma língua bantu, 17% o português e 1.0% uma língua desconhecida⁴.

Na Província de Maputo, os dados do censo de 1997 mostram que as línguas maternas predominantes são o Xichangana, o Xironga e o Português. Entretanto, o universo linguístico desta província é composto também pelas línguas Citshwa, e Gitonga, originárias das províncias de Inhambane e Cicopi originário da província de Gaza. Num universo de recenseados de cerca de seiscentos mil habitantes, 44.0% tem o Xichangana como língua materna, 26.0% o Xironga, 5.0% o Citshwa, 5.0% o Cicopi, 2.0% o Gitonga, 2.0% outras línguas bantu, 13.0% o Português, 1.0% uma língua europeia e 1.0% uma língua desconhecida⁵.

Em relação às zonas de residência, verifica-se que na zona urbana, a língua portuguesa tem uma implantação significativa como língua materna comparativamente à zona rural. Na zona rural apenas as línguas Xichangana e Xironga têm uma implantação significativa como língua materna, comparativamente à língua portuguesa. Ou seja, num universo de recenseados de cerca de seiscentos mil habitantes, 35.0% dos residentes da zona urbana tem o Xichangana como língua materna, 24.0% o Xironga, 6.0% o Citshwa, 7.0% o

³ FIRMINO, 2000: 8

⁴ *Idem*: 9

⁵ *Idem*: 88- 92

Cicopi, 3.0% o Gitonga, 3.0% outras línguas bantu, 19.0% o português, 1.0% uma língua europeia e 1.0% uma língua desconhecida. Dos residentes da zona rural 59.0% têm o Xichangana como língua materna, 28.0% o Xironga, 4.0% o Citshwa, 1.0% o Cicopi, 1.0% o Gitonga, 1.0% outras línguas bantu, 2.0% o Português, 2.0% uma língua europeia e 1.0% uma língua desconhecida⁶.

1.1. Formulação do Problema

No âmbito da Educação Formal, o panorama linguístico acima descrito revela que existe uma grande possibilidade de encontrarmos crianças que são socializadas com base numa das línguas bantu e que entram para a escola sem o conhecimento da língua portuguesa nas zonas rurais.

Interessam, pois, ao presente estudo as implicações sociológicas do facto de o aluno no processo de socialização primária adquirir uma identidade que é reflexo do seu grupo social, identidade que tem como um dos elementos marcadores a língua, e encontrar no contexto escolar uma nova língua que lhe é estranha e lhe é imposta. Tendo em conta que é durante a socialização que ocorre o processo de construção de identidade, pretende-se saber de que maneira é que o uso do xironga e do português permite aos alunos sedimentar a sua experiência e, dessa maneira constituir uma identidade.

Assim sendo, formulamos a seguinte questão de partida: Como é que se processa a construção de identidades sociais na escola, para o caso de alunos cuja língua materna é uma língua bantu e ao ingressarem para a escola se deparam com uma nova língua: a língua portuguesa, da qual não têm domínio?

Importa aqui referir que o português como língua de ensino é introduzido em Moçambique pelo regime colonial português. Aquando da independência do país, a língua portuguesa é adoptada pelo governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e se lhe atribui o estatuto de língua oficial. Vários são os argumentos que

⁶ FIRMINO, 2000: 88

justificam a razão da eleição da língua portuguesa como língua oficial de Moçambique independente.

Na óptica de Firmino (2002: 116) “*a escolha do português foi um resultado lógico, dada a necessidade de mobilizar os antigos funcionários públicos coloniais para instituições do Moçambique recém-independente*”. A adopção desta língua foi justificada pelo facto de a língua portuguesa ter sido nessa altura vital para o funcionamento das instituições sociais, económicas e políticas do Novo Estado.

De acordo com Dias (2002:138) “*a língua assumiu o papel de língua oficial, e foi-lhe atribuída a função de língua de unidade nacional*”, devido ao facto de “*ela ser, na altura da independência, a língua com maiores possibilidades de veicular a ciência e a técnica, de unir os moçambicanos e manter o país coeso. A escolha de uma língua bantu para língua oficial podia pôr em perigo a integridade territorial*”.

Esta posição é análoga de Mazula (1995:215) que afirma que “*a justificativa da adopção da língua portuguesa pela FRELIMO, [...] fundamentava-se na sua necessidade para a unidade nacional*”, dado que seria um instrumento aglutinador da sociedade moçambicana linguisticamente heterogénea.

No tocante ao uso da língua portuguesa no ensino, Firmino (2002:114) diz que “*o Português foi imposto como o símbolo da identidade cultural portuguesa e tornou-se um dos mais importantes instrumentos da política assimilacionista promovida pelas autoridades portuguesas*”, e nesse sentido a partir dos princípios do século XX, o uso do Português como meio de ensino tornou-se política obrigatória em todas as escolas.

Segundo Mazula (1995: 215) aquando do lançamento da primeira Campanha Nacional de Alfabetização, em 1978, o então Presidente da República Popular de Moçambique Samora Moisés Machel ratificou a língua portuguesa como língua da alfabetização porque ao seu ver era “*... um meio importante de comunicação entre todos os moçambicanos, veículo importante da troca de experiência a nível nacional, factor de consolidação da consciência nacional e da perspectiva do futuro comum*”.

Por outro lado, o Sistema Nacional de Educação (1985)⁷, dizia que o desenvolvimento das capacidades e qualidades da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante e, particularmente, da capacidade de interacção oral e escrita entre indivíduos, fazia-se com a generalização do uso da língua portuguesa como língua de unidade nacional (Mazula, 1995: 216-217).

Excluía, assim, a possibilidade de as línguas moçambicanas desenvolverem essa capacidade, como também condicionava a formação integral do homem, a estruturação do pensamento lógico, a capacidade analítica, aplicação, síntese e avaliação, o desenvolvimento da capacidade lógico-analítica do adulto à aprendizagem da língua portuguesa segundo a norma padrão-europeia, tornando-se condição necessária para que nos níveis mais elevados do ensino pré-universitário e superior, o aluno pudesse desenvolver o pensamento lógico-abstracto.

O Ministério da Educação e Cultura (1980)⁸ propunha que a língua portuguesa funcionasse como língua veicular a nível nacional e seria usada como *“língua do Partido e do Governo, da função pública e da administração a todos os níveis, do comércio, da informação e imprensa, da educação escolar, em suma, como língua de comunicação de um certo nível da vida pública de cada moçambicano”* e as línguas moçambicanas seriam usadas para a *“grande maioria dos moçambicanos, como instrumento de comunicação e de expressão na vida privada e familiar, no quotidiano do bairro ou da aldeia, na transmissão e criação cultural, assim como, a nível regional e de base, como língua da informação (rádio, jornal do povo), da formação política e da formação técnica e científica (técnicas básicas, campanhas agrícolas e sanitárias, etc.)”* (Dias (2002: 149-150).

⁷ SISTEMA NACIONAL de EDUCAÇÃO. Linhas Gerais e Lei nº 4/83. Maputo, Minerva Central, 1985. In MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique*. Porto, Edições Afrontamento, 1995.

⁸ MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO e CULTURA. O Sistema Nacional de Educação e a Situação Multilíngue do País (não publicado). Maputo, 1980. In DIAS, Hildizina Norberto. *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar. Em Direcção a uma Prática Linguístico-Escolar Libertadora*. Maputo, Promédia, 2002.

Ainda no que respeita à função da língua portuguesa após à independência nacional, Ngunga (2002:5) afirma que “... *para reforçar o seu papel na sociedade, a língua de unidade nacional transformou-se em língua de oportunidade, aquela sem o conhecimento da qual não se podia ter acesso ao saber que abre o caminho a um emprego condigno*”.

1.1.1. Enquadramento Teórico-Conceitual

O enquadramento teórico do problema foi feito à luz do *construtivismo social*, que segundo Berger e Luckmann (1990) consiste na análise da construção social da realidade. A adopção desta teoria para fundamentar o nosso problema de pesquisa resulta do facto de pretendermos compreender o processo de construção de identidades do aluno com base no factor língua.

Para Berger e Luckmann (*op. cit.*), a construção social da realidade compreende três momentos, nomeadamente: a *exteriorização* e a *objectivação* que são momentos de um processo dialéctico contínuo, e a *interiorização* que é o momento no qual tudo quanto foi objectivado é reintroduzido na consciência individual no curso da socialização.

Do mesmo modo, a identidade é um fenómeno que deriva da dialéctica entre um indivíduo e a sociedade⁹, e como tal passa por estes três momentos. A *exteriorização* refere-se ao processo através do qual o membro individual da sociedade exterioriza o seu próprio ser no mundo social. No segundo momento relacionado com a *objectivação*, essa exteriorização passa a ser uma realidade objectiva que se impõe mesmo a quem a exteriorizou. Por último, na *interiorização* ocorre o processo pelo qual o indivíduo interioriza o mundo social como realidade objectiva. Estes três momentos fazem parte do processo dialéctico da construção do indivíduo pela sociedade ao mesmo tempo em que ocorre a construção da sociedade pelo indivíduo.

O processo de interiorização da identidade ocorre na fase inicial do processo de socialização do indivíduo, durante a qual ele constrói a sua biografia individual e torna-se

⁹ BERGER & LUCKMANN, 1990: 230

membro da sociedade. Entretanto, a interiorização só se realiza quando na socialização primária, a criança se identifica com os agentes de socialização¹⁰, absorve os papéis e as atitudes dos agentes de socialização, tornando-os seus e assumindo ao mesmo tempo os seus mundos. Por meio desta identificação com os agentes de socialização a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjectivamente coerente e plausível¹¹.

Na óptica destes autores, a identidade é objectivamente definida como localização num certo mundo e é subjectivamente apropriada juntamente com este mundo, ou seja, a criança aprende que é aquilo que é chamada, e a nomenclatura implica uma localização social determinada. Assim como esta identidade é subjectivamente apreendida pela criança, o mundo para o qual esta identidade aponta é também subjectivamente apreendido. Esta apropriação subjectiva da identidade e do mundo social constituem aspectos diferentes do mesmo processo de interiorização.

A *socialização primária* cria na consciência da criança uma abstracção progressiva dos papéis e atitudes particulares para os papéis e atitudes em geral. Esta abstracção dos papéis e atitudes dos agentes de socialização concretos é chamada de “*outro generalizado*”, que se traduz na capacidade de o indivíduo identificar e organizar internamente os papéis segundo regras e normas precisas, na perspectiva de Mead (1934) citado por Ferreira et alli (1995: 298).

A formação do “*outro generalizado*” na consciência significa que o indivíduo passa a identificar-se não somente com os agentes de sua socialização, mas com a sociedade e só assim a sua identificação consigo mesmo alcança estabilidade e continuidade. O indivíduo passa a ter não somente uma identidade em face deste ou daquele agente de socialização, mas uma identidade em geral, subjectivamente apreendida como constante.

¹⁰ Os agentes de socialização são as pessoas que com maior frequência se tornam objecto de interacção da criança, com o qual mantém relações emocionais mais intensas e cujas atitudes assumem importância para a criança.

¹¹ BERGER & LUCKMANN, 1990: 176-177

Esta identidade incorpora em si todos os vários papéis e atitudes interiorizadas (Berger e Luckmann, 1990).

A formação na consciência do “outro generalizado” implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objectiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjectivo de uma identidade coerente e contínua. A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam-se subjectivamente no mesmo processo de interiorização da linguagem como o instrumento mais importante da socialização.

A exteriorização da identidade dá-se no universo simbólico, definido por Berger e Luckmann (op. cit.) como sendo a matriz de todos os significados socialmente objectivados e subjectivamente reais; um corpo de tradição que integra diferentes áreas de significação. A identidade como algo real é fundada na vida quotidiana dos indivíduos numa sociedade. O que acontece na óptica destes autores é que o indivíduo pode viver em sociedade seguro de que realmente é o que considera ser, enquanto desempenha seus papéis sociais rotineiros à luz do dia e sob o olhar dos outros membros dessa sociedade.

Os processos formais da *socialização secundária* lidam com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado. A socialização secundária ocorre com um alto grau de anonimato e formalismo ligados ao carácter afectivo das relações sociais. O relacionamento do indivíduo com o pessoal socializador torna-se proporcionalmente carregado de “significação”, isto é, o pessoal socializador reveste-se do carácter de outros agentes de socialização para o indivíduo que está sendo socializado (Berger e Luckmann 1990).

Para conservar a confiança de que é na verdade a pessoa que pensa que é (a sua auto-imagem), o indivíduo necessita não somente da confirmação implícita desta identidade, que mesmo os contactos diários casuais poderiam fornecer, mas da confirmação explícita e carregada de emoção que lhe é outorgada pelos agentes socializadores.

Na socialização secundária a interiorização não é obrigatoriamente acompanhada pela identificação, afectivamente carregada de outros agentes socializadores. O indivíduo

pode interiorizar diferentes realidades sem se identificar com elas, isto é, ele interioriza a nova realidade, mas em vez de fazer dela sua realidade utiliza-a como realidade para ser usada com especiais finalidades.

Uma vez que no estudo pretende-se ver como é que a identidade sociolinguística de um aluno é construída na escola, ou seja, no processo de socialização secundária, a partir da aprendizagem de uma segunda língua, importa referir que Berger e Luckmann (1990) apontam a existência de um problema de coerência ou compatibilidade entre as interiorizações realizadas ao longo da socialização primária e as interiorizações supostas pelos diferentes momentos da socialização secundária.

Esta realidade é explicada a partir da aprendizagem de uma segunda língua, na medida em que para estes autores aprende-se uma segunda construindo sobre a realidade indiscutível da própria língua materna. Este processo de aprendizagem é explicado da seguinte forma: durante longo tempo, a pessoa retraduz continuamente na sua língua materna quaisquer elementos da nova língua que está adquirindo, e quando esta realidade chega a estabelecer-se por si mesma, lentamente, torna-se possível livrar-se da retradução. A pessoa mostra-se capaz de pensar na própria língua.

Berger e Luckmann (1990) defendem que a identidade constitui um elemento chave da realidade subjectiva, e tal como toda a realidade subjectiva encontra-se em relação dialéctica com a sociedade. Ela é formada por processos sociais determinados pela estrutura social e, uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interacção do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a.

A socialização produz identidades, que são socialmente pré-definidas e delineadas em alto grau, no sentido de representar plenamente a realidade objectiva na qual está

localizada. Cada pessoa é mais ou menos aquilo que se supõe que seja. A identidade torna-se uma realidade objectiva e subjectiva, simultaneamente.

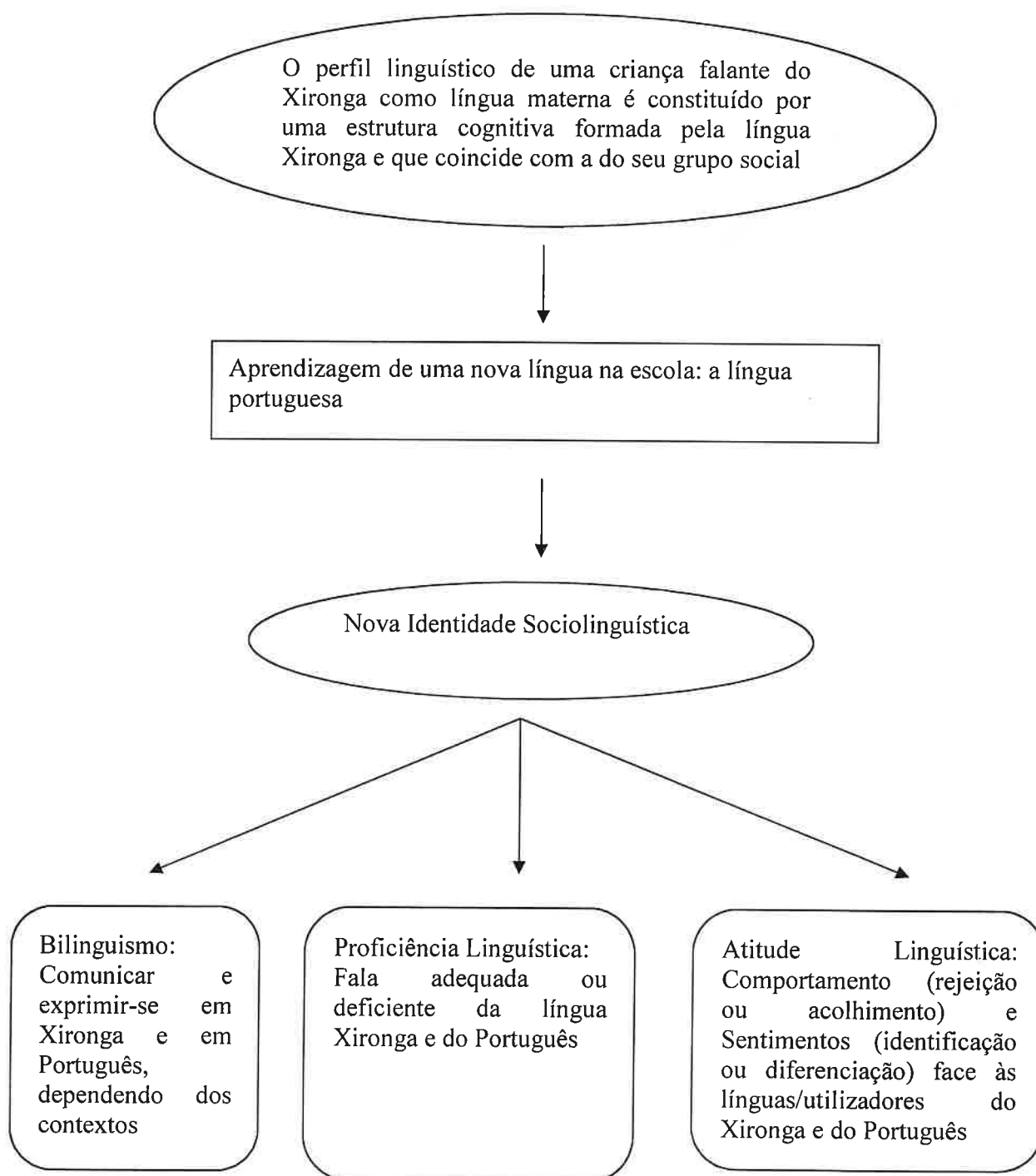
1.1.2. Modelo de Análise: Hipótese

O conceito-chave do presente trabalho é o de *identidade sociolinguística* que é aqui definido como sendo um fenómeno que resulta da relação entre o uso da língua e a estrutura social na qual os utilizadores da língua vivem. A identidade sociolinguística é traduzida pela forma como se faz o uso da língua num determinado contexto social.

Como hipótese de trabalho, assumimos que:

- O perfil linguístico de uma criança falante do xironga como língua materna sofre alterações quando, ao ingressar para a escola é obrigada a assimilar a língua de ensino, o português e, conseqüentemente, a sua conduta individual, sua estrutura cognitiva que inicialmente eram determinadas pela língua xironga na sua componente cultural passam a inserir esta nova realidade que é a língua portuguesa originando uma nova identidade sociolinguística.

Hipótese: Modelo de formação de identidades



1.2. Objectivos do Estudo

i) Objectivo Geral

- Procurar saber o papel que a língua desempenha na construção de identidades dos alunos do EP1 da Escola Primária Completa de Beluluane.

ii) Objectivos Específicos:

- Identificar os factores sociais e linguísticos que intervêm na construção de identidades dos alunos;
- Identificar os contextos e as situações em que os alunos usam as línguas Xironga e Português.

1.3. Delimitação do Estudo

O presente estudo foi realizado na Província do Maputo e se restringiu especificamente ao Distrito de Boane. O campo de pesquisa definido é a Escola Primária Completa de Beluluane, localizada no Posto Administrativo da Matola-Rio. Neste espaço, pretende-se observar o processo de formação de identidades sociolinguísticas dos alunos do EP1.

1.4. Justificação do Estudo

Da pesquisa bibliográfica feita com vista a identificar autores e obras que discutem a problemática das identidades em geral e numa perspectiva sociológica em particular, constatou-se que grande parte da literatura publicada e estudos empíricos realizados pelo menos em Moçambique, têm como pano de fundo a problemática das línguas no sistema de ensino. Estes estudos são do campo da linguística e da educação e apresentam uma abordagem pedagógica, onde se discute fundamentalmente a temática do rendimento escolar associada às línguas de ensino. Nesta vertente pode-se citar nomes como Simango (1994), Dias (2002), Stroud & Tuzine (1998), Benson (1997) entre outros.

Alguns destes estudos como é o caso específico dos estudos de Simango (1994) e de Dias (2002) abordam superficialmente a questão da língua e identidade cultural. Neste sentido, Simango (1994) procura mostrar a partir da posição de alguns autores como a educação em línguas maternas tem consequências no desenvolvimento da personalidade e da identidades das crianças, partindo do pressuposto de que a exclusão da língua materna da criança na escola torna esta num lugar de choque cultural entre os valores, atitudes, estilos do meio familiar comparativamente aos desenvolvidos na escola, fazendo com que a criança se desvincule da sua cultura e da sua língua.

Segundo Dias (2002) os sentimentos de identificação que se criam em relação às línguas levanta a questão da formação de identidade cultural em contextos bilingues e multilingues, sendo assim, o desenvolvimento da identidade cultural tem relação directa com o estatuto sociocultural das línguas numa comunidade, ou seja, com a forma como as línguas são valorizadas na sociedade.

São poucos os trabalhos empíricos sobre educação que examinam sistematicamente o papel da língua como meio pelo qual o indivíduo constrói a sua identidade. Nesta abordagem pode-se citar Ngoenha (2000). Este autor procura mostrar como é que a educação missionária a partir da introdução da língua tsonga escrita no ensino, contribuiu para a introdução de uma nova dinâmica a nível da identidade no seio da comunidade linguística tsonga.

O presente estudo pretende ser um pequeno contributo para a área de conhecimento que é a Sociologia, trazendo uma abordagem diferente das que foram aqui mencionadas, abordagem esta relacionada com a análise do papel da língua no processo de socialização como meio pelo qual a criança constrói a sua identidade.

1.5. Caracterização do Distrito de Boane

O Distrito de Boane localiza-se na província de Maputo, e ocupa uma área de 885.5 km² com um perímetro de 204.0 km. No limite norte do distrito de Boane situa-se o distrito da Moamba, no limite sul e este situa-se o distrito de Matutuíne e a oeste situa-se o distrito

da Namaacha¹². Segundo dados do INE (1999) o distrito possui 13,891 agregados familiares e a população total é estimada em 56,703 habitantes, de entre os quais 26,697 são homens e 30,006 são mulheres.

Fazem parte do distrito de Boane os postos administrativos da Matola Rio e de Boane. No posto administrativo da Matola Rio encontra-se a localidade de Matola Rio - Sede, e no posto administrativo de Boane encontra-se a vila de Boane, e as localidades de Gueguegue e Eduardo Mondlane. Para o propósito deste estudo, importa caracterizar o Posto Administrativo da Matola Rio e a localidade de Matola Rio-Sede onde se localiza a Escola Primária Completa de Beluluane.

O posto administrativo da Matola Rio localiza-se ao nordeste do distrito de Boane e ocupa uma área de 168 km².¹³ No limite norte do posto administrativo da Matola Rio situa-se o Posto Administrativo de Pessene, no limite sul e este situa-se o Posto Administrativo de Boane, no limite este situa-se O Rio Matola e a Cidade da Matola no Distrito da Matola¹⁴. O posto administrativo possui 3,369 agregados familiares e a população é estimada em 12,120 habitantes, dos quais 5,488 são homens e 6,632 são mulheres¹⁵.

A localidade de Matola Rio-Sede é composta por seis bairros, nomeadamente Mulotana, Beluluane, Jonasse, Juba, Matola-Rio e Chinonanquila. Os valores numéricos referentes à área ocupada por esta localidade e a sua população coincide com a área e o total da população do respectivo posto administrativo, e o mesmo acontece com os seus limites geográficos.

¹² Fonte: DINAGECA, 2002.

¹³ Fonte: INE

¹⁴ Fonte: DINAGECA

¹⁵ INE, 1999.

O bairro de Beluluane¹⁶ tem como limite norte a aldeia Mulotana, a sul os bairros Jonasse e Juba, a este o Rio Matola e Cidade da Matola e a oeste o bairro Chonissa pertencente ao Posto Administrativo de Boane¹⁷. O bairro possui 246 agregados familiares e a população total é estimada em 524 habitantes, dos quais 211 são do sexo masculino e 313 são do sexo feminino

1.5.1. Caracterização da Escola Primária Completa de Beluluane

A Escola Primária Completa de Beluluane situa-se na povoação de Beluluane pertencente ao posto administrativo da Matola Rio, no distrito de Boane. A designação da escola está relacionada com a sua localização espacial que hoje é conhecido pela designação *Mozal*, em referência à Fábrica de Fundição de Alumínio recentemente instalada na zona.

A escola foi construída no ano 2000 como um projecto financiado pela Associação Mozal para o Desenvolvimento da Comunidade e entrou em funcionamento a 12 de Outubro do mesmo ano. Antes da construção do novo edifício a escola funcionava numa ruína localizada à beira da estrada principal, nas proximidades do que é hoje o Posto de Saúde de Beluluane. Actualmente encontra-se ligeiramente afastada da estrada principal e as vias de acesso são de terra.

De acordo com a sua direcção, e conforme os dados do levantamento estatístico de 3 de Março de 2003¹⁸ a Escola Primária de Beluluane é uma instituição pública sob tutela do Ministério da Educação. Lecciona o ensino primário do 1º e do 2º graus que compreende as classes da 1ª à 7ª, num regime de três turnos no EP1 e um turno no EP2.

Até o ano de 2002, a escola leccionava apenas o EP1 (1ª à 5ª classes) e o EP2 (6ª e 7ª classes) foi introduzido no ano lectivo de 2003, pelo que antes era denominada Escola Primária de Beluluane.

¹⁶ O valor da área ocupada por Beluluane não consta nos registos do Departamento de Cartografia do INE.

¹⁷ Os limites de Beluluane foram obtidos na Carta Topográfica n.º 2532 C4, Folha n.º 1193 com uma escala de 1:50.000 actualizada pelo INE / Departamento de Cartografia.

¹⁸ MINED, 2003.

O universo de alunos da escola é de 678, dos quais 334 são do sexo masculino e 344 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 6 a 21 anos. O EP1 comporta 529 alunos dos quais 244 são homens e 285 são mulheres provenientes da região de Beluluane, enquanto os alunos do EP2 totalizam 149 alunos dos quais 90 são homens e 59 são mulheres provenientes de Beluluane, Chonissa e Mavoco. A escola tem 15 professores, sendo 9 do EP1 e 6 do EP2 e um funcionário administrativo.

Em termos de estrutura física, a escola compreende sete salas de aulas, um gabinete do director da escola e um do director adjunto pedagógico, uma secretaria e cinco casas de banho. Tem como anexos três residências para professores e três casas de banho externas. As salas de aulas estão equipadas com carteiras, uma secretária para o professor e a respectiva cadeira e um quadro negro. Os gabinetes e a secretaria estão equipados com mesas, secretárias, estantes, cadeiras e cacifos.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

No presente capítulo apresentam-se algumas resenhas bibliográficas, relacionadas com a problemática de construção social de identidade do aluno na escola moçambicana. Foi feita uma leitura crítica da literatura que discute os seguintes temas: a problemática das identidades sociais, relação entre língua e identidade e a construção de identidades na escola.

2.0. A Problemática das Identidades Sociais

A problemática das identidades sociais é um tema abordado por cientistas sociais. A este propósito Serra (1998), sociólogo moçambicano e investigador do Centro de Estudos Africanos, apresenta duas perspectivas relacionadas com a identidade social: a dos etólogos e sociobiólogos e a das ciências sociais.

A primeira perspectiva defende que a identidade é um comportamento inerente às heranças biológicas e fisiológicas do ser humano, e que não é absolutamente social, pois existem comportamentos pré-regulados, primordiais, independentes das interações humanas. Sendo assim, a identidade social deve ser considerada como construção sociocultural e como reprodução biológico-naturalista. A segunda perspectiva defende que a identidade é um modo historicizado e dinâmico de categorização simbólica usado por indivíduos e grupos nas trocas sociais. Não se trata de um estado, mas um processo incessantemente alimentado, retro-alimentado e modificado quando necessário no decorrer das relações sociais.

Entretanto, para Serra (*op. cit.*), a identidade é um fenómeno ambíguo que não preexiste à relação, mas que se constrói na interacção e se actualiza sem cessar, defendendo assim a perspectiva das Ciências Sociais.

Na sua óptica, o grande paradoxo da identidade é que ela remete não apenas para aquilo que é idêntico, mas, também, imanentemente, para aquilo que é distinto, pois a identidade é inseparável da alteridade porque só pode ser construída na interacção.

Frente a estas duas perspectivas apresentadas por Serra (1998), a primeira que concebe a identidade como algo estático e imutável e a segunda que a concebe como algo dinâmico em constante transformação, outros autores como Pinto (1991) e Vieira (1999) abordam a mesma problemática na perspectiva dinâmica das identidades sociais oferecida pelas Ciências Sociais.

Pinto (1991) reflecte sobre as possibilidades de utilização, pela sociologia, do conceito de identidade, sublinhando o seu carácter eminentemente relacional. Ao seu ver, o uso do conceito de identidade conduziu demasiadas vezes a uma precipitada psicologização dos processos e protagonistas sociais, acabando por emergir uma concepção essencialista de identidade.

De acordo com Pinto (1991: 218) o conceito de identidade em Sociologia assume e reforça uma vocação eminentemente relacional. Portanto, é uma vocação não essencialista tal como se apresenta no quadro problemático da psicologia. Sendo assim, *“a produção das identidades sociais implica a imbricação de dois processos:*

- (1) o processo pelo qual os actores sociais se integram em conjuntos mais vastos, de pertença ou de referência, com eles se fundindo de modo tendencial (processo de identificação);*
- (2) o processo através do qual os agentes tendem a autonomizar-se e diferenciar-se socialmente, fixando em relação a outros, distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas (processo de identização)”.*

As identidades sociais se constroem por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas de distinção classistas e estatutárias. Todo este processo é feito de complementaridade, contradições e lutas.

Para o referido autor, a construção de identidades sociais alimenta-se de trajectos sociais incorporados nos agentes, da posição ocupada por estes na estrutura social (na medida em que ela determina e configura contextos de sociabilidade e de socialização duráveis) e dos projectos que, em função das coordenadas estruturais, são socialmente formuláveis em cada momento.

Na mesma linha, Vieira (1999), concebe a identidade não como um facto ou uma estrutura estática, mas antes, como um processo dinâmico onde os outros interagem *connosco*, com o *nós*, com o *eu*, e os reconstrõem. Mais ainda, define a identidade como um processo inacabado que se alonga prospectivamente no projecto colectivo ou individual conforme se esteja a falar de identidades sociais e culturais ou pessoais. Para ele, falar de identidade pessoal implica pensar num projecto que se constrói para o futuro, mas que se concebe no presente; implica também falar da complexidade dialéctica de construção dinâmica, de constante reestruturação, de constante metamorfose para um novo.

Segundo Vieira (*op. cit.*) na construção da identidade pessoal, a criança serve-se da alteridade para se construir e se afirmar. A tomada de consciência do *eu* e do *outro* faz-se tanto pelo jogo de oposição e demarcação (enclausuramento no *nós* cultural) como pelo da assimilação (abertura à diferença). Nos dois casos há comunicação, processos interactivos caracterizados pela existência da percepção da alteridade. A identidade e a alteridade constroem-se neste processo de interacção onde o indivíduo percorre o caminho entre o *nós* e o *outro* que vai descobrindo. O indivíduo acede à consciência de si, por diferenciação dos outros e assimilando a identidade do grupo que designa e identifica como seu.

Neste processo, surgem sincretismos que na sua óptica são resultantes da “mestiçagem” entre o adquirido – a cultura de origem e os contextos já atravessados – e a cultura de chegada, sincretismos que correspondem à emergência duma nova dimensão do ser não estática, nunca verdadeiramente acabada e, por isso, ainda sujeita a metamorfoses, a reconstruções identitárias. A construção/reconstrução da identidade corresponde sempre à

integração do novo no já possuído, donde resulta não uma adição, mas antes uma integração feita um pouco a modo de cada um e, por isso, ela é autoconstruída.

Vieira (1999) defende que para a construção da identidade concorrem não só a origem social e a socialização primária, mas também toda a trajectória biográfica que pode atravessar não só vários estratos sociais, como ainda várias mentalidades. O resultado é uma nova dimensão de ser e estar, uma nova construção identitária, uma fusão entre a experiência já possuída e as alternativas constatadas e interiorizadas pelo indivíduo.

2.1. Língua e Identidade

A língua não é somente um instrumento de comunicação, e este facto é visível nas comunidades multilíngues onde vários grupos têm a sua língua e através dela são transmitidas normas culturais e valores de grupo. A língua como um dos elementos distintivos de grupos e indivíduos é considerada um marcador identitário, ou seja, como uma das mais notáveis manifestações da identidade, o que não quer dizer que ela seja o componente mais importante.

A este respeito Ngoenha (2000) aponta que a língua para além de ter uma função instrumental enquanto meio de comunicação, tem também um papel simbólico no desenvolvimento da identidade cultural, pois está intrinsecamente ligada à transmissão de valores específicos, contribuindo assim para a estruturação de uma identidade específica.

Castells (1999: 22) define identidade como sendo “*o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado*¹⁹”. Na óptica deste autor, para a maioria dos actores sociais o significado organiza-se em torno de uma identidade primária - uma identidade que estrutura as demais – auto-sustentável ao longo do tempo e do espaço.

¹⁹ CASTELLS (1999) define *significado* como sendo a identificação simbólica, por parte de um actor social, da finalidade da acção praticada por tal actor.

Segundo os linguistas Appel e Muysken (1987) na perspectiva da sociolinguística²⁰ supõe-se que as línguas transportam significados sociais ou conotações sociais. Esta suposição é vista a partir da relação entre língua e identidade em comunidades bilingues. Neste sentido, se uma língua tem significado social, as pessoas avaliam-na em relação ao *status* social dos seus utilizadores. As suas atitudes linguísticas tornam-se atitudes sociais.

Para estes autores (*op. cit.*), o facto de as línguas não serem somente instrumentos para a transmissão de significado, mas também estarem ligadas a identidades sociais de grupos, torna-as passíveis de avaliação social e de atitude em relação a elas. A relação entre língua e identidade encontra a sua expressão nas atitudes dos indivíduos em relação a essas línguas e aos seus utilizadores.

Os autores defendem esta posição argumentando que, numa sociedade, grupos sociais têm certas atitudes com relação aos outros relacionadas com as suas diferentes posições sociais. Estas atitudes afectam as atitudes em relação às instituições culturais ou modelos que caracterizam esses grupos tais como a língua e se reflectem nas atitudes em relação aos membros individuais dos grupos.

Harmes e Blanc (1989)²¹ citados por Dias (2002: 67), defendem que em situações bilingues podem-se desenvolver vários tipos de identidade cultural. Segundo eles, através de um processo de categorização social, a criança bilingue constrói o seu ambiente social a partir de certos critérios. Nesse sentido, a criança reconhece que as outras pessoas têm características comuns entre elas e semelhantes às suas e assim ela identifica-se com esse grupo e distingue-se, assim, dos que são diferentes. Este processo refere-se à identidade social.

²⁰ A Sociolinguística é definida como “o campo que estuda a relação entre língua e sociedade, entre os usos da língua e a estrutura social na qual os usuários da língua vivem” (Spolsky 1998: 3).

²¹ HAMERS, J. & BLANC, M. *Bilinguality & Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. In DIAS, Hildizina Norberto. *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar. Em Direcção a uma Prática Linguístico-Escolar Libertadora*. Maputo, Promédia, 2002.

2.2. A Construção Social de Identidades na Escola

A escola como um espaço de socialização é, ao mesmo tempo, um local onde se formam as identidades dos indivíduos que a ela acedem. Nesta perspectiva, e porque a finalidade do presente estudo é mostrar como os alunos constroem a sua identidade na escola, importa fazer referência a alguns autores que abordam esta questão como Pinto (1995), Cherkaoui (1994) e Haecht (1994).

Entretanto, importa referir que na escola, vários factores concorrem para a construção da identidade do aluno, como é o caso do meio de ensino (a língua, os manuais), a cultura da escola (procedimentos, práticas, juízos que se espera que os alunos manifestem), o currículo, os conteúdos e os objectivos dos programas das disciplinas que a escola lecciona.

A escola, na óptica de Pinto (1995:114), ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens. São instituições onde os novos membros da sociedade começam a alargar a sua experiência do social para além do seu grupo de origem, e é em referência a esta instituição que os alunos estruturam a sua identidade social. Os alunos, para além de participarem numa rede de interacção complexa, participam também na produção da sua realidade social.

Para a autora, a escola é um tempo, um espaço e um sistema de interacções sociais. E como tal, os diferentes intervenientes, e particularmente as crianças e os jovens vivem neste sistema o processo de construção da sua identidade pessoal e social. Neste tempo, espaço e sistema de interacção social, cada jovem vive processos específicos de socialização e construção de imagens de si próprios, da escola e da sua forma de estar na escola.

Na óptica de Cherkaoui (1994: 38), inculcando de maneira colectiva e indistinta (pelo menos na fase inicial do ensino), um corpo de ideias, orientações e comportamentos, de valores comuns, tentando transformar o indivíduo e as suas categorias de pensamento, a

escola contribui para moldar a identidade do aluno, ou seja, introduz novos conteúdos na herança social e cultural dos alunos transmitida pela família.

Esta identidade será resultado da fusão de experiências antigas e novas, será resultado dos cruzamentos de duas instâncias da realidade social: a família e a escola, cada uma delas transmitindo aos indivíduos normas, valores, maneiras de ser e de estar distintas.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.0. População e Amostra

A população definida para o presente estudo foi constituída fundamentalmente por 95 alunos da EPC de Beleluane que se encontravam a frequentar a 6ª classe no presente ano lectivo de 2003. A escolha da EPC de Beleluane deveu-se ao facto de esta estar localizada numa zona rural do distrito de Boane. Segundo os dados do censo de 1997, a possibilidade de encontrar crianças que entram para a escola sem conhecimento da língua de ensino – a língua portuguesa – é maior em zonas rurais onde a população tem como língua materna e língua falada com mais frequência uma língua bantu do que nas zonas urbanas.

A tipologia de amostragem definida para este estudo é a amostragem propositada, a partir da qual se pretende obter casos possíveis que cumprem determinados requisitos, através da combinação de dois critérios de identificação e procura de casos.

A definição da amostra obedeceu aos seguintes critérios:

- (1) Alunos que têm como língua materna a língua Xironga, língua dominante na referida região e que iniciaram a escolarização sem o domínio da língua portuguesa.
- (2) Alunos que concluíram a 5ª classe até ao ano 2002 e que, por conseguinte, estivessem a frequentar a 6ª classe no presente ano lectivo de 2003. Isto porque o Programa do Ensino Primário do 1º Grau (1996) prevê que chegados à 5ª classe os alunos tenham terminado a primeira fase de aprendizagem da língua portuguesa e tenham um melhor domínio da mesma para utilizá-la como meio de comunicação oral e escrita na sociedade, como meio de expressão dos seus pensamentos, opiniões e como instrumento de acesso a outros conhecimentos.

Os critérios acima mencionados marcaram o perfil de alunos que constituíram o grupo alvo em estudo. Num total de 95 alunos da 6ª classe apenas 20 encaixavam no perfil

desenhado, uma vez que os restantes 75 alunos não tinham como língua materna o Xironga.

3.1. Colecta e Tratamento de Dados

O presente trabalho é um estudo de caso, um procedimento lógico de investigação empírica que se concentra num grupo alvo mais restrito. Segundo Lima (2000: 18) o estudo de caso consiste no *“exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo (ou no máximo de um certo número de unidades de amostragem), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade”*. A unidade de observação pode ser um acontecimento, uma situação, um indivíduo, um grupo, um processo, uma decisão, uma instituição, etc.

Assim, para a elaboração do estudo foram usados dois tipos de técnicas: (1) *documentais*: bibliografias, programas de ensino, mapas informativos e estatísticas disponíveis, (2) *não-documentais*: observação directa dos alunos que constituíram a nossa amostra na sala de aulas e fora dela, e observação indirecta por meio de entrevistas semi-estruturadas ou semi-directivas.

A Entrevista Semi-Directiva é, segundo Quivy e Campenhoudt (1998:192), um tipo de entrevista constituída por um conjunto de perguntas-guias relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. As perguntas não são colocadas pela ordem que estão anotadas e sob a formulação prevista, de modo a que o entrevistado fale abertamente, cabendo ao investigador o reencaminhamento da entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar.

A grande desvantagem deste método é a sua incapacidade para generalizar com rigor as conclusões obtidas de um estudo, pois cada caso é um caso, isto é, enfrenta o problema

de representatividade. A sua extrapolação pode ser difícil ou não legítima se não se tomarem as devidas medidas. Por outro lado, as amostras são tão reduzidas, e somente com grupos limitados o método resulta mais viável.

As fontes documentais, bibliográficas e estatísticas foram sujeitas a um controle crítico. Foi feita uma análise de conteúdo dos materiais documental e bibliográfico mediante leitura selectiva, crítica e rigorosa dos assuntos relevantes para a elaboração do presente trabalho. Os dados colectados no terreno foram analisados de forma crítica com vista a assegurar a veracidade, a autenticidade, a validade de interpretação e a comparabilidade dos dados.

3.2. Os Procedimentos da pesquisa

A hipótese que orientou a recolha de dados empíricos foi que o perfil linguístico e a atitude linguística de uma criança falante do Xironga como língua materna sofrem alterações quando ao ingressar para a escola aprende uma segunda língua, o Português, dando origem a uma nova identidade sociolinguística.

Ao se confirmar esta hipótese, pode-se concluir que a língua como um instrumento através do qual são transmitidos à criança modelos de vida, a cultura, os modos de pensar e de agir, as normas, os valores de uma sociedade, tem um papel relevante na construção da identidade do aluno. Esta identidade será perceptível caso se verifique o fenómeno bilinguismo entre os alunos e o desenvolvimento de certas atitudes ou práticas por parte destes alunos em relação às línguas e seus falantes.

3.2.1. A Fase Exploratória: As Primeiras Entrevistas

As entrevistas exploratórias foram realizadas de 30 de Junho a 02 de Julho de 2003, na Escola Primária Completa de Beluluane com o intuito de saber a natureza de dados que seriam recolhidos no campo por um lado, e por outro saber o que é que a realidade do campo mostrava.

Foram feitas oito entrevistas com alguns alunos da 6ª classe que não encaixavam no perfil de entrevistados previamente definidos. As entrevistas exploratórias foram feitas individualmente e decorreram na secretaria da escola no período da manhã, altura em que os alunos do EP2 se encontravam a ter aulas.

A realização das entrevistas exploratórias em parte contribuiu para a redefinição do objecto de estudo e melhoramento do instrumento de pesquisa uma vez que a realidade no campo mostrou que o perfil de entrevistados que se queria existia em número muito reduzido, e que seria necessária a reformulação das questões que constavam do guião de entrevistas e introdução de outras novas questões.

3.2.2. A Fase da Recolha Empírica: As Entrevistas Propriamente Ditas

A recolha de dados empíricos na Escola Primária Completa de Beluluane decorreu na semana de 04 a 08 do mês de Agosto do ano 2003, aquando do fim das férias do 1º semestrais e início das aulas do 2º semestre.

Depois da fase exploratória, fez-se uma revisão e reformulação dos requisitos para a constituição da nossa amostra, de modo a que não houvesse um défice na constituição da amostra, o que poderia inviabilizar a pesquisa e implicaria a procura de um novo local para efectuar a pesquisa de campo, o que não seria viável devido a questões logísticas, mas também por constrangimentos de tempo.

A realidade mostrou que dentro do perfil de alunos que constituiriam a amostra se poderia encontrar muitos casos de alunos cuja língua materna é o Xironga e a frequentar a 6ª classe, sem que, no entanto tivessem concluído o EP1 em 2002 uma vez que estavam a repetir a 6ª classe. Mas porque o número de entrevistados que iriam compor a amostra do estudo seria muito reduzida, optou-se por considerar estes casos, uma vez que estes também eram em número reduzido.

Redefinida a amostra, elaborou-se então um novo guião de entrevistas a partir de alguns elementos do guião usado na fase exploratória, clarificando, excluindo e adicionando

novas questões. Pretendia-se um guião de entrevista semi-directivo que pressupunha que limitássemos o objecto de estudo, que fossem conhecidas e determinadas com clareza as dimensões que queríamos estudar, que conhecêssemos suficientemente a linguagem dos inquiridos para que as questões colocadas não apresentassem obstáculos ao nível do sentido.

A entrevista teria como eixo de conversa aspectos ligados à língua Xironga e ao Português que permitiria captar no real o conceito de Identidade Sociolinguística, a saber:

- Conhecimento e Uso da Língua Xironga;
- Conhecimento e Uso da Língua Portuguesa;
- Sentimentos e Atitudes do Entrevistado em relação a Língua Xironga e aos seus utilizadores;
- Sentimentos e Atitudes do Entrevistado em relação a Língua Portuguesa e aos seus utilizadores.

Nesta fase de recolha empírica de dados foram realizadas vinte entrevistas com alunos das duas turmas da 6ª classe, das quais dezasseis foram feitas com alunos da turma “A” e as restantes quatro com alunos da turma “B”, uma vez que a língua materna de muitos alunos desta turma é o Xichangana. A realização das vinte entrevistas não tinha em nenhum momento o propósito da representatividade uma vez tratar-se de um estudo de caso. A duração média das entrevistas individuais foi de cerca de 45 minutos dependendo do à vontade de cada entrevistado.

3.2.3. A Preparação do Material Recolhido

Tal como as entrevistas da fase exploratória, as entrevistas da fase da recolha empírica foram transcritas. Uma vez feita a transcrição das entrevistas na sua íntegra, o tratamento dos textos foi feito primeiro com base na descrição analítica dos mesmos visando a exploração do próprio texto de acordo com a temática em estudo, ou seja, a enumeração das características fundamentais e pertinentes que encontramos nos textos, de seguida fez-se a inferência que permitiu a passagem da descrição à interpretação.

A partir dos dados recolhidos, procedeu-se à análise temática das entrevistas em torno do perfil linguístico, da proficiência linguística e da atitude linguística dos entrevistados perante às línguas e seus utilizadores.

A análise temática compreendeu três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados obtidos e interpretação. Na primeira etapa fez-se a preparação dos dados para análise mediante a transcrição das declarações obtidas. Na segunda etapa fez-se a ordenação dos dados obtidos através de definição prévia de categorias temáticas. Na terceira etapa fez-se a classificação dos dados obtidos através de aspectos sobre os quais se pretendia analisar o conteúdo e finalmente a análise com base em núcleos temáticos ou categorias de análise.

3.2.3.1. Perfil linguístico dos Entrevistados

Nesta categoria temática são apresentadas informações sobre o conhecimento que os alunos têm e o uso que fazem das línguas Xironga e do Português nos diferentes contextos, por um lado. Por outro, informações sobre a capacidade de expressão dos alunos na língua Xironga e na língua portuguesa e as suas expectativas em relação a estas línguas.

Na Escola Primária de Beluluane, os vinte alunos entrevistados declararam ter como língua materna a língua Xironga. Entretanto, falam também a língua portuguesa aprendida na escola. Em relação a este facto o entrevistado 5, por exemplo disse o seguinte:

“A minha língua materna é Xironga... aprendi a falar Xironga em casa, em Mavoco. Falo Português... aprendi Português na escola”.

No que diz respeito ao uso das línguas Xironga e Português, todos os entrevistados revelaram que têm usado a língua em diferentes momentos, locais e com diferentes pessoas. No que diz respeito a língua Xironga o entrevistado 5 referiu:

“Uso Xironga quando estou a brincar, a estudar. Falo Xironga em casa, na escola . Falo com meus amigos, com meus pais, meus irmãos ”.

Em relação ao uso da língua portuguesa, o entrevistado 4 declarou o seguinte:

“... Uso Português na escola e em casa também. Na escola falo Português com os professores e minhas colegas. Em casa falo com os meus pais e irmãos”.

Em relação aos momentos e lugares onde usam a língua portuguesa o entrevistado 6 declarou:

“Uso a língua portuguesa quando estou com os meus professores e com as pessoas que só falam Português. Uso a língua portuguesa quando estou na sala de aulas e na cidade”.

3.2.3.2. Proficiência Linguística dos Entrevistados

Nesta categoria apresentam-se informações sobre o nível de proficiência, ou seja, sobre a fala adequada ou deficiente de cada uma das línguas pelos alunos.

No concernente à capacidade de expressão numa e noutra língua, quinze dos entrevistados disseram não ter dificuldades em expressar-se em Xironga, uma vez tratar-se da sua língua materna ou a língua em que cresceram a falar, ou ainda que falam há muito tempo. A título de ilustração, o entrevistado 1 e 9 disseram:

“Não costumo ter dificuldades em expressar-me em Xironga, porque cresci a falar Xironga”;

“Não, não costumo ter dificuldades em expressar-me em Xironga porque é a minha língua”.

Outros cinco entrevistados revelaram ter alguma dificuldade em expressar-se em Xironga por falta de domínio completo da língua, como é o caso do entrevistado 2 quando afirma:

“Sim, costumo ter dificuldades porque há outras coisas (objectos) que eu não sei dizer em Xironga”.

Quanto ao Português todos os alunos entrevistados disseram ter muitas dificuldades em expressar-se em Português alegando diferentes razões, mas tendo como pano de fundo a aprendizagem tardia e o não domínio desta língua. Uma vez questionados o entrevistado 1 respondeu:

“Sim, costumo ter dificuldades, porque ainda não aprendi bem. Não consigo dizer tudo em Português. Português, só se me tivessem ensinado desde pequeno ia dominar bem”.

Em relação às conversas típicas que os estudantes têm entre si, com os amigos ou com familiares em cada uma destas línguas, ficou-se a saber que tanto a língua Xironga como a língua portuguesa são usadas para ter conversas relacionadas com jogos, filmes, brincadeiras, trabalhos caseiros, mas também conversas sobre os deveres da escola, as aulas, as matérias leccionadas.

Questionados sobre as suas expectativas em relação a um melhor conhecimento da língua Xironga, curiosamente sete dos alunos entrevistados deram respostas negativas e outros treze alunos responderam positivamente a esta questão. A título de exemplo os entrevistados 13 e 8 responderam o seguinte:

“Não, porque se eu conhecer a língua Xironga não posso apanhar emprego”;

“Sim, porque a maior parte da família fala Xironga”.

No que se refere à língua portuguesa a totalidade dos entrevistados manifestou muita vontade de conhecer melhor a língua por se tratar da língua oficial do país ou ainda por ser uma língua de prestígio. A vontade de conhecer melhor esta língua é justificada pelo entrevistado 13 da seguinte forma:

“Sim, gostaria de conhecer melhor a língua portuguesa porque através da língua portuguesa posso ter emprego e quando encontrar outras pessoas que falam Português posso falar com elas”.

3.2.3.3. Atitude Linguística dos Entrevistados

Nesta categoria temática são apresentadas informações sobre os sentimentos que a língua Xironga e o Português despertam nos alunos, a reacção das pessoas com quem interagem no ambiente familiar e na escola, assim como as atitudes que os alunos têm com relação a elas e seus utilizadores.

Questionados sobre os seus sentimentos em relação à língua Xironga, dezassete dos alunos entrevistados disse sentir-se bem quando fala Xironga em casa, num ambiente familiar, alegando ser esta a língua mais falada naquele meio. A este respeito o entrevistado 17 disse: *“Sinto-me muito bem, porque consigo conversar melhor com a família”*.

Entretanto, um aluno, o entrevistado 2 afirmou: *“não me sinto bem quando falo Xironga em casa porque não gosto de falar Xironga”*, sem contudo adiantar os motivos. E dois dos entrevistados afirmaram não sentir nada quando falam Xironga em casa.

Ao procurar-se saber quais os sentimentos que o uso da língua Xironga na escola desperta nos entrevistados, ficou-se a saber que em geral são sentimentos negativos. Entretanto dois dos alunos disseram sentirem-se bem a falar a língua materna na escola, outros três não falam Xironga na escola e apenas um não revelou nenhum sentimento. Este sentimento negativo foi manifestado por catorze dos alunos entrevistados e é descrito nos trechos dos entrevistados 11 e 4:

“Sinto-me envergonhado quando falo Xironga na escola, porque não é a língua que se fala na escola”;

“Sinto-me mal quando falo Xironga na escola, porque estou a ensinar (incentivar) os mais novos da 1ª e da 2ª classe a falar Xironga”.

Quanto aos sentimentos suscitados pelo uso da língua portuguesa em casa pudemos identificar dois tipos de respostas como mostram os relatos dos entrevistados 8 e 13:

“Sinto-me alegre, sinto-me animado, porque Português é uma língua que pode ser falada em qualquer lugar”;

“Quando falo Português em casa não me sinto bem, porque meus pais não sabem falar Português”.

Este sentimento positivo suscitado pelo uso da língua portuguesa em casa é partilhado por dezassete entrevistados. Porém outros dois manifestaram um sentimento negativo e um único entrevistado afirmou não sentir nada quando fala Português em casa.

Sobre o uso da língua portuguesa na escola, as respostas foram unânimes, ou seja, os alunos disseram sentir-se bem a falar Português na escola, uma vez tratar-se da língua que se devia falar naquele espaço em especial. Este sentimento reflecte-se nas respostas dos entrevistados 2 e 11:

“Sinto-me bem a falar Português na escola, porque os meus amigos e os professores falam Português”;

“Sinto bem..., porque na escola é para falar Português, não é para falar Xironga”.

Questionados sobre a reacção dos familiares e dos professores quando estes falam Xironga em casa e na escola, dez disseram que em casa os familiares reagiam bem e gostavam de ouvi-los falar Xironga. Entretanto um disse que os familiares reagiam mal, três responderam que os familiares não dizem nada e seis não souberam responder a questão. Quanto aos professores, todos os entrevistados afirmaram que estes não gostavam de ouvi-los falar Xironga na escola e desencorajam os alunos a falar esta língua neste meio.

Em relação à língua portuguesa, questionados sobre a reacção dos familiares quando estes falam Português em casa, nove disseram que os familiares reagiam bem, dois disseram que os familiares reagiam de forma negativa, quatro responderam que os familiares não dizem nada e outros três não souberam responder a questão. Obtivemos dos entrevistados 11 e 17 respostas do tipo:

“Não gostam de me ouvir falar Português em casa, porque eles não falam Português em casa, não querem falar Português em casa”;

“Dizem-me que tenho que dominar melhor Português, porque é a língua mais precisada aqui”.

No que diz respeito à reacção dos professores face ao uso do Português na escola os alunos disseram que os professores ficam satisfeitos e gostam de ouvi-los falar Português e justificam tal atitude dos professores pelo facto de ser obrigatório falar-se Português na escola.

É importante saber falar Xironga para onze dos alunos entrevistados na medida em que possibilita a comunicação com os seus familiares, amigos e outras pessoas que falam a mesma língua por um lado e, por outro, nem toda a gente sabe falar Português como se pode notar pelos depoimentos dos entrevistados 17 e 10:

“Sim, é importante saber falar Xironga porque consigo conversar melhor com a família”;

“Sim, é importante porque nas nossas casas as pessoas não sabem falar Português. Não entendem Português, só falam Xironga”.

Para os restantes oito entrevistados não é importante saber falar Xironga, como por exemplo revelam os entrevistados 3 e 16:

“Não, não é importante porque se falar a língua materna não percebes e não entendes nada do que se passa no mundo”;

“Não é importante porque quando trabalhar nos escritórios não é para falar dialecto, é para falar Português”.

Entretanto, na óptica destes alunos saber falar Português é importante e esta opinião é partilhada por todos como se pode ver a partir das respostas dos entrevistados 19 e 20:

“Sim, é importante para saber conversar, ler, escrever”;

“Sim, é importante... porque hei-de saber muitas coisas em Português do que na minha língua Xironga”.

É opinião dos alunos entrevistados que a língua Xironga deve ser usada em casa, nas rádios, na escola, nas aldeias, na barraca, nas reuniões, no mato (nas zonas rurais) porque pessoas há que não entendem Português e só entendem Xironga. A língua portuguesa deve ser usada nas escolas, nas ruas, nas rádios, nos hospitais, no bairro, na cidade.

Doze alunos fizeram saber que não se sentem diferentes dos outros falantes da língua Xironga e do Português quando questionados sobre a forma como agem na presença de outras pessoas que falam Xironga e Português. O entrevistado 11 fez a seguinte afirmação:

“Quando estou com pessoas que falam Xironga eu também falo Xironga. Quando estou num grupo de pessoas que estão a falar Português eu também falo Português”.

Para a mesma questão, outros quatro alunos deram um parecer diferente. Em relação aos falantes da língua Xironga registamos dos entrevistados 1 e 3 respostas como:

“Penso que aqueles que falam Xironga devem falar no lugar certo, nos lugares em que permitem falar Xironga”;

“Penso que falam Xironga porque... não estudaram”.

Quanto aos falantes da língua portuguesa os entrevistados 2 e 3 diziam:

“Penso que não sabem falar Xironga, porque estão toda a hora a falar Português”;

“Acho que são inteligentes porque estudaram, porque tiveram boa oportunidade de aprender Português”.

Porém, registou-se também quatro casos de alunos que não souberam responder a questão.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Passamos a apresentar e discutir os resultados da pesquisa que teve como hipótese: o perfil sóciolinguístico de uma criança falante do Xironga como língua materna sofre alterações quando, ao ingressar para a escola, a criança é obrigada a assimilar a língua de ensino, o português e, conseqüentemente a sua conduta individual, a sua estrutura cognitiva que inicialmente eram enformadas pela língua Xironga na sua componente cultural, passam a inserir esta nova realidade, a língua portuguesa. Essa inserção origina uma nova identidade sociolinguística. A partir da descrição e compreensão do perfil sociolinguístico, da proficiência linguística e da atitude linguística dos alunos em relação à língua Xironga e Português e em relação aos seus utilizadores foi possível perceber o processo de construção de identidade sociolinguística.

4.0. Apresentação e Discussão dos Resultados

Dos resultados das entrevistas pode-se afirmar que a totalidade dos alunos entrevistados na Escola Primária Completa de Beluluane são falantes bilingues de Xironga e Português. Em todos os contextos da sua interacção, quer na escola com colegas e grupos de amigos a hora do recreio, quer em casa com a família, os alunos usam como língua de comunicação básica o Xironga e, por vezes, o Português. Esta situação é, em certa medida, acentuada pelo facto de muitos deles serem filhos de pais camponeses, domésticos, guardas, pedreiros, ocupações que não exige nenhum grau de escolaridade, o que não significa que não tenham nenhum grau de instrução e algum conhecimento da língua portuguesa, e se encontrarem num meio em que a língua predominante é o Xironga.

Entretanto em determinadas situações como por exemplo no decorrer das aulas, ou na comunicação com o professor fazem uso da língua portuguesa, pois para além de ser a língua de ensino e aprendizagem, é a língua de uso obrigatório neste espaço.

Segundo Berger e Luckmann (1990), durante o processo de socialização que ocorre na escola, o indivíduo, neste caso o aluno, pode interiorizar diferentes realidades sem se identificar com elas. Isto é, o aluno interioriza a nova realidade, mas em vez de fazer dela sua realidade utiliza-a como realidade para ser usada em momentos específicos.

Neste caso, essa nova realidade traduz-se na língua portuguesa, que deve ser usada em qualquer lugar como por exemplo na escola, na rua, na rádio, nos hospitais, no bairro, na cidade e nas diferentes situações de interação face à face como algumas que foram mencionadas. A língua Xironga para os alunos deve ser usada em casa, na rádio, na escola, na aldeia, na barraca, nas reuniões, nas zonas rurais porque pessoas há que não, entendem Português e só entendem Xironga. Para estes alunos existem locais específicos para se falar uma e outra língua.

Em relação à capacidade de se expressarem numa destas línguas, os resultados mostram que existe maior dificuldade por parte dos alunos em expressar – se em Português, não tanto como a língua Xironga, o que não significa que não se tenha registado alguns casos de alunos que tenham dificuldade em expressar-se também em Xironga. Na óptica destes a dificuldade de expressão na língua Xironga está ligada ao facto de alguns não terem domínio completo da língua, principalmente no que se refere ao conhecimento de algumas palavras e objectos. Quanto à língua portuguesa, essa dificuldade verifica-se uma vez que a sua aprendizagem foi tardia pelo que ainda não têm um bom domínio desta língua. Neste sentido pode-se perceber por que os alunos recorrem à língua Xironga como língua básica de comunicação.

Esta situação é em parte explicada por Berger e Luckmann (1990), ao defenderem que dificilmente uma língua aprendida tarde na vida alcança a qualidade da primeira língua aprendida na infância.

Quanto ao tipo de conversas que os alunos preferem ou costumam ter numa e noutra língua, os resultados revelam de uma forma geral que as duas línguas são usadas pelos alunos para ter conversas relacionadas com jogos, filmes, brincadeiras, trabalhos caseiros. mas também nas conversas sobre os deveres da escola, as aulas, as matérias leccionadas.

No que diz respeito às suas expectativas em relação a um melhor conhecimento da língua Xironga pudemos colher opiniões contrárias, pois uma parte dos alunos declarou que gostaria de conhecer melhor a língua Xironga por se tratar da língua que mais falam e ser aquela que a maior parte dos familiares fala. Houve casos de alunos que disseram que não gostariam de conhecer melhor esta língua por constituir um impedimento para a obtenção de um emprego, mas também pela necessidade de conhecerem outras línguas. Ao mesmo tempo que a língua Xironga desperta em alguns alunos a vontade de aprender mais, revela-se para outros como uma língua que tem os seus limites.

O mesmo não acontece com as expectativas dos entrevistados em relação a um melhor conhecimento da língua portuguesa, uma vez que existe uma grande vontade por parte destes em conhecer melhor essa língua de modo a que possam comunicar – se com outras pessoas que falam este idioma a fim de se manterem informados sobre os acontecimentos mundiais. Um melhor conhecimento da língua portuguesa é para estes alunos sinónimo de inteligência e de um futuro melhor.

A língua Xironga falada em casa ou num ambiente familiar desperta na maioria dos entrevistados um sentimento positivo na medida em que ela facilita a comunicação entre os membros da família e constitui para muitos dos entrevistados a língua mais falada em casa. O uso da língua Xironga na escola suscita sentimentos negativos na maioria dos entrevistados uma vez que esta não é a língua característica deste meio e o seu uso é proibido. Entretanto, tal facto não significa que esta língua não seja falada na escola pelos entrevistados quando o ambiente é favorável, por exemplo, a hora do intervalo maior quando os alunos se concentram no pátio da escola e formam pequenos grupos de amigos.

Com relação à língua portuguesa, notou-se que o seu uso em casa suscita nos entrevistados sentimentos positivos e negativos na medida em que, por um lado, ela pode ser falada em todo o lado, e por se tratar de uma língua de prestígio os alunos podem mostrar em casa que também falam Português, mas por outro torna-se um obstáculo à comunicação para o caso específico de alunos cujos pais ou parentes não saibam falar a

língua. Na escola ela suscita sentimentos positivos uma vez que é a língua de ensino, a língua que os professores usam para se comunicarem com os alunos, a língua que se deve falar obrigatoriamente neste espaço.

Os alunos criam expectativas à volta da língua portuguesa, pois na óptica deles conhecer e dominar o Português implica poder arranjar um emprego, poder ter um futuro melhor, poder comunicar-se com qualquer pessoa que fale a língua, poder estudar mais e adquirir mais conhecimentos. Esta situação revela o grau de importância que o conhecimento da língua portuguesa tem para os entrevistados. Porém o conhecimento da língua Xironga tem a sua importância relacionada ao facto de facilitar a comunicação no meio familiar como foi mencionado, mas também ela perde a importância quando não cria as oportunidades que a língua portuguesa concede.

Em relação a outros utilizadores ou falantes da língua Xironga e do Português os resultados mostram que parte dos entrevistados não se sente diferentes dos outros falantes destas línguas. Quando se encontram em ambientes que só se fala Xironga os alunos entrevistados tendem a falar Xironga e num ambiente em que só se fala Português optam por falar Português. Contudo para alguns, falar constantemente a língua Xironga é sinónimo de não conhecimento do Português ou de falta de instrução e falar constantemente a língua portuguesa é sinónimo de inteligência.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo apresentam-se as conclusões e recomendações relacionadas com o estudo, que teve como ponto de partida o questionamento sobre como é que se processa a construção de identidades sociais na escola, para o caso de alunos cuja língua materna é uma língua bantu e ao ingressarem para a escola confrontam-se com uma nova língua, a língua portuguesa, da qual não têm domínio.

5.0. Conclusões

Ao assumirmos hipoteticamente que o perfil linguístico de uma criança falante do Xironga como língua materna sofre alterações quando ao ingressar para a escola ela é obrigada a assimilar a língua de ensino: o português, e conseqüentemente a sua conduta individual, a sua estrutura cognitiva que inicialmente eram enformadas pela língua Xironga na sua componente cultural passam a inserir este novo elemento da realidade escolar que é a língua portuguesa originando uma nova identidade sociolinguística, procuramos demonstrar com base nos dados recolhidos empiricamente como ocorre este processo.

A partir da aprendizagem da língua portuguesa na escola e da interacção com outros agentes e parceiros de socialização como professores e colegas, tentamos mostrar como é que sucede o processo de construção social de identidades sociolinguísticas dos alunos que compõem a nossa amostra.

Esta identidade sociolinguística é perceptível no processo de interacção, no meio escolar a partir da observação de fenómenos como o bilinguismo; a fala adequada ou deficiente das línguas Xironga e do Português; o desenvolvimento de comportamentos de rejeição ou de acolhimento ou ainda sentimentos de identificação ou diferenciação face a estas duas línguas e aos outros seus utilizadores. Trata-se porém de um tipo de identidade que é construída socialmente.

Durante a fase inicial da socialização correspondente à socialização primária, a criança ao interagir com as pessoas que a rodeiam, ou seja, com os seus agentes de socialização assimila os padrões que vão orientar a sua conduta individual e por meio dos quais vai estabelecer relações com o mundo social. Através da língua Xironga, a criança assimila e interioriza as normas socioculturais, os valores do grupo social a que pertence, aprende a estruturar o seu pensamento através desta língua, aprende a comunicar-se com os outros por meio desta língua, a sua experiência é mediatizada através dela.

Durante o processo de socialização secundária a criança é introduzida num mundo social específico, o mundo da escola e confronta-se com uma língua de ensino que é distinta da sua língua materna. O contacto e a aprendizagem desta nova língua tornam a criança falante bilingue do Xironga e do Português. Independentemente do grau de proficiência, criam-se nela determinados comportamentos e sentimentos em relação às línguas e outros utilizadores.

Sendo assim, pode-se dizer que a língua desempenha um papel preponderante no processo de construção de identidades dos alunos do EP1 da Escola Primária Completa de Beluluane, na medida em que é através dela que os estudantes organizam as suas experiências do meio familiar e escolar; ela é usada como um símbolo de identificação com um grupo social ao qual o aluno pertence e a partir dela os alunos exteriorizam a sua identidade numa situação de interacção.

Para além da língua pudemos identificar alguns factores linguísticos e sociais que intervêm no processo de construção de identidades destes alunos como é o caso da valorização da língua em função do seu prestígio num determinado meio, as conotações sociais que as línguas carregam, os projectos individuais, o contexto sociocultural em que este se encontra inserido.

Os alunos do EP1 da Escola Primária Completa de Beluluane usam as línguas Rhonga e Português no meio familiar e escolar nas diferentes situações de interacção, que

acontecem na sala de aulas, no pátio da escola à hora do recreio, em casa no convívio familiar.

5.1. Recomendações

A partir do presente estudo pudemos tecer algumas considerações para futuras investigações. Durante a sua realização pudemos constatar que a língua como meio de ensino e como parte da realidade social, isoladamente não contribui para a construção social de identidades do aluno no contexto escolar. Para tal concorrem outros factores como, por exemplo, a cultura da escola, o currículo, os objectivos dos programas e o conteúdo das disciplinas leccionadas, os padrões de relacionamento, etc.

Uma vez que não fazia parte dos objectivos do trabalho, os factores acima mencionados que em conjunto intervêm na formação da identidade do aluno não foram sujeitos a uma exploração profunda, tendo sido somente mencionados. Sendo assim, e porque a língua não constitui o único elemento senão um dos elementos constituintes da identidade do aluno, será oportuno que as investigações futuras dêem continuidade ao presente estudo porque não o consideramos esgotado e dêem uma particular atenção aos aspectos aqui mencionados, para se ter um melhor conhecimento dos intervenientes na construção de identidades no contexto escolar e como cada um destes actua neste processo.

BIBLIOGRAFIA

1. AFIDO, Pedro; FIRMINO, Gregório; HEINS, John; MBUUB, Samba & TRINTA, Manuel. Relatório do *I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de línguas Moçambicanas*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação - Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras/ Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas, 1989.
2. APPEL, René & MUYSKEN, Pieter. *Language Contact and Bilingualism*. London, Edward Arnold, 1987.
3. BENSON, Carolyn I. *Relatório Final sobre o Ensino Bilingue: Resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique*. Maputo, INDE, 1997.
4. BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 8ª Edição. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, Editora Vozes, 1990.
5. CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhard. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
6. CHERKAOUI, Mohamed. *Sociologia da Educação*. 2ª Edição. Portugal, Publicações Europa-América, 1986.
7. DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena & NEVES, Isabel Pestana. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
8. DIAS, Hildizina Norberto. *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar*. Em Direcção a uma Prática Linguístico-Escolar Libertadora. Maputo, Promédia, 2002.

9. FERREIRA, J. M. Carvalho; PEIXOTO, João; CARVALHO, Anabela Soriano; RAPOSO, Rita; GRAÇA, João Carlos & MARQUES, Rafael. *Sociologia*. Amadora, McGRAW-HILL, 1995.
10. FIRMINO, Gregório (Dir.). *Situação Linguística de Moçambique*. Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997. Maputo, Instituto Nacional de Estatística, 2000.
11. _____. *A “Questão Linguística” na África Pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo, Promédia, 2002.
12. GULLI, Zaida. *O Bilinguismo – Fenómeno Social e Problema Educacional em Moçambique*. Trabalho final da disciplina Seminário dos Problemas Educacionais (1982), do curso de Ciências de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique. Maputo, 1991.
13. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *II Recenseamento Geral da População e Habitação 1997*. Resultados Definitivos – Província do Maputo. Maputo, 1999.
14. LIMA, Marinús Pires de. *Inquérito Sociológico*. Lisboa, Editora Presença, 2000, p. 11-81
15. LOPES, Armando Jorge. *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 1997.
16. MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique, 1975-1985: (Em busca de fundamentos filosófico-antropológicos)*. Porto, Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

17. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DIRECÇÃO NACIONAL DE ENSINO PRIMÁRIO. *Programa do Ensino Primário do 1º Grau*. Maputo, 1996.
18. NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 2000.
19. NGUNGA, Armindo. *Língua Portuguesa e Línguas Moçambicanas: Que Relações?* Comunicação apresentada no V Congresso Internacional de Ciências de Comunicação dos Países de Língua Portuguesa. Maputo, 2002.
20. PINTO, Conceição Alves. *Sociologia da Escola*. Amadora, Editora McGRAW-HILL de Portugal, 1995.
21. PINTOa, José Madureira. “Consideração sobre a Produção Social de Identidade”. Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº 32. Iº Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais. *Saber e Imaginar o Social*. Vol.1. Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 1991.
22. QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Ed. Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa, Gradiva, 1998.
23. SERRA, Carlos (Org.). *Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização*. Maputo, Livraria Universitária - UEM, 1998.
24. SIMANGO, Aurélio Zacarias. *A Problemática do Meio de Ensino no EP1 do SNE*. (Que língua de ensino: o Português ou uma língua bantu? Tese de Licenciatura, Faculdade de Letras, UEM, Maputo, 1994.
25. SPOLSKY, Bernard. *Sociolinguistics*. Oxford, Oxford University Press, 1998.

26. STROUD, Christopher & TUZINE, António (Org.). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Cadernos de Pesquisa n.º 26. Maputo, INDE, 1998.

27. VIEIRA, Ricardo. *Ser Igual, Ser Diferente*. Encruzilhadas da Identidade. Aveiro, Profedições, 1999.

Outras Fontes

1. DIRECÇÃO NACIONAL DE GEOGRAFIA E CADASTRO. *Carta Topográfica n.º 2632 A2*. Folha n.º 1193, Escala 1: 50.000
2. DIRECÇÃO NACIONAL DE GEOGRAFIA E CADASTRO. *Carta Topográfica do Distrito de Boane: Divisão Política e Administrativa*. Escala 1:300.000. Maputo, 2002.
3. DIRECÇÃO NACIONAL DE GEOGRAFIA E CADASTRO. *Província de Maputo*. 2ª Ed. Escala: 1:2.000.000, 1998.
4. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Carta Topográfica n.º 2532 C4*. Escala 1: 50.000
5. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA/DIRECÇÃO NACIONAL DE GEOGRAFIA E CADASTRO. *Mapa de Moçambique*. Escala 1:8.000.000, 1988.
6. REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO. *Levantamento Escolar do EP2 e ESG – 1º Ciclo*. Maputo, 2003.

7. REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/
DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO. *Ensino Primário do 1º Grau – EP1*.
Levantamento Estatístico de 03 de Março de 2003. Maputo, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS

SECÇÃO I

Características do Entrevistado

1. Como se chama?
2. De que sexo é?
3. Quantos anos tem?
4. Onde nasceu?
5. Onde mora?
6. Qual é a classe que frequenta?
7. Com que idade entrou para a escola?
8. Qual o nome dos seus pais?
9. Qual é a profissão dos seus pais?
10. Qual é o nível académico dos seus pais?

SECÇÃO II

Conhecimento e Uso da Língua Xironga

11. Qual a língua materna dos seus pais?
12. Qual a sua Língua Materna?
13. Onde aprendeu a língua Xironga?
14. Quando (em que momentos) é que usa a língua Xironga?
15. Onde é que usa a língua Xironga?
16. Com quem fala a língua Xironga?
17. Costuma ter dificuldades em expressar-se em Xironga? Porquê?
18. Numã conversa consegue dizer tudo o que tem a dizer em Xironga? Porquê?
19. Qual é o tipo de conversas que prefere ou costuma ter em Xironga? Porquê?
20. Gostaria de conhecer melhor a língua Xironga? Porquê?

Conhecimento e Uso da Língua Portuguesa

21. Fala outras línguas? Quais?
22. Os seus pais falam outras línguas? Quais?
23. Onde aprendeu o Português?

24. Quando (em que momentos) é que usa a língua Portuguesa?
25. Onde é que usa a língua portuguesa?
26. Com quem fala a língua portuguesa?
27. Costuma ter dificuldades em expressar-se em Português? Porquê?
28. Numa conversa consegue dizer tudo o que tem a dizer em Português? Porquê?
29. Qual é o tipo de conversas que prefere ou costuma ter em Português? Porquê?
30. Gostaria de conhecer melhor a língua portuguesa? Porquê?

SECÇÃO III

Sentimentos e Atitudes do Entrevistado em relação a Língua Xironga e aos seus utilizadores.

31. Como se sente quando fala Xironga em casa? Porquê?
32. Como se sente quando fala Xironga na escola? Porquê?
33. Como é que os seus familiares reagem quando fala Xironga em casa? Porquê?
34. Como é que os seus professores e colegas reagem quando fala Xironga na escola? Porquê?
35. É importante saber falar Xironga?
36. Qual a importância de saber falar Xironga?

37. Onde acha que a língua Xironga deve ser usada? Porquê?

38. Como age quando está na presença de pessoas que falam Xironga? Porquê?

Sentimentos e Atitudes do Entrevistado em relação a Língua Portuguesa e aos seus utilizadores.

39. Como se sente quando fala Português em casa? Porquê?

40. Como se sente quando fala Português na escola? Porquê?

41. Como é que os seus familiares reagem quando fala Português em casa? Porquê?

42. Como é que os seus professores e colegas reagem quando fala Português na escola? Porquê?

43. É importante saber falar Português?

44. Qual a importância de saber falar Português?

45. Onde acha que a língua Portuguesa deve ser usada? Porquê?

46. Como age quando está na presença de pessoas que falam Português? Porquê?

ANEXO II

Características dos Entrevistados

Entrevistado 1 – Rapaz de 15 anos de idade, residente no bairro Mavoco, filho de pais camponeses. Aluno da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 2 – Rapaz de 14 anos de idade, residente no bairro Beluluane, filho de pais camponeses. Aluno da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 3 – Rapaz de 13 anos de idade, residente no bairro Beluluane, filho de pai segurança e mãe curandeira. Aluno da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 4 – Rapariga de 13 anos de idade, residente no bairro Chonissa, filha de pai professor e mãe camponesa. Aluna da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 5 – Rapaz de 14 anos de idade, residente no bairro Mavoco, filho de pais camponeses. Aluno da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 6 – Rapaz de 15 anos de idade, residente no bairro Beluluane, filho de pai pedreiro e mãe camponesa. Aluno da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 8 – Rapaz de 15 anos de idade, residente no bairro Beluluane, filho de pai segurança e mãe camponesa. Aluno da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 9 – Rapariga de 12 anos de idade, residente na Matola, filha de pais camponeses. Aluna da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 10 – Rapariga de 13 anos, residente no bairro Mavoco, filha de pais camponeses. Aluna da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 11 – Rapariga de 14 anos de idade, residente no bairro Mavoco, filha de pais camponeses. Aluna da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 13 – Rapaz de 13 anos de idade, residente no bairro Mavoco, filho de pais camponeses. Aluno da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 16 – Rapaz de 12 anos de idade, residente no bairro Mavoco, filho de pais camponeses. Aluno da 6ª classe, turma A.

Entrevistado 17 – Rapaz de 17 anos de idade, residente no bairro Beluluane, filho de pais camponeses. Aluno da 6ª classe, turma B.

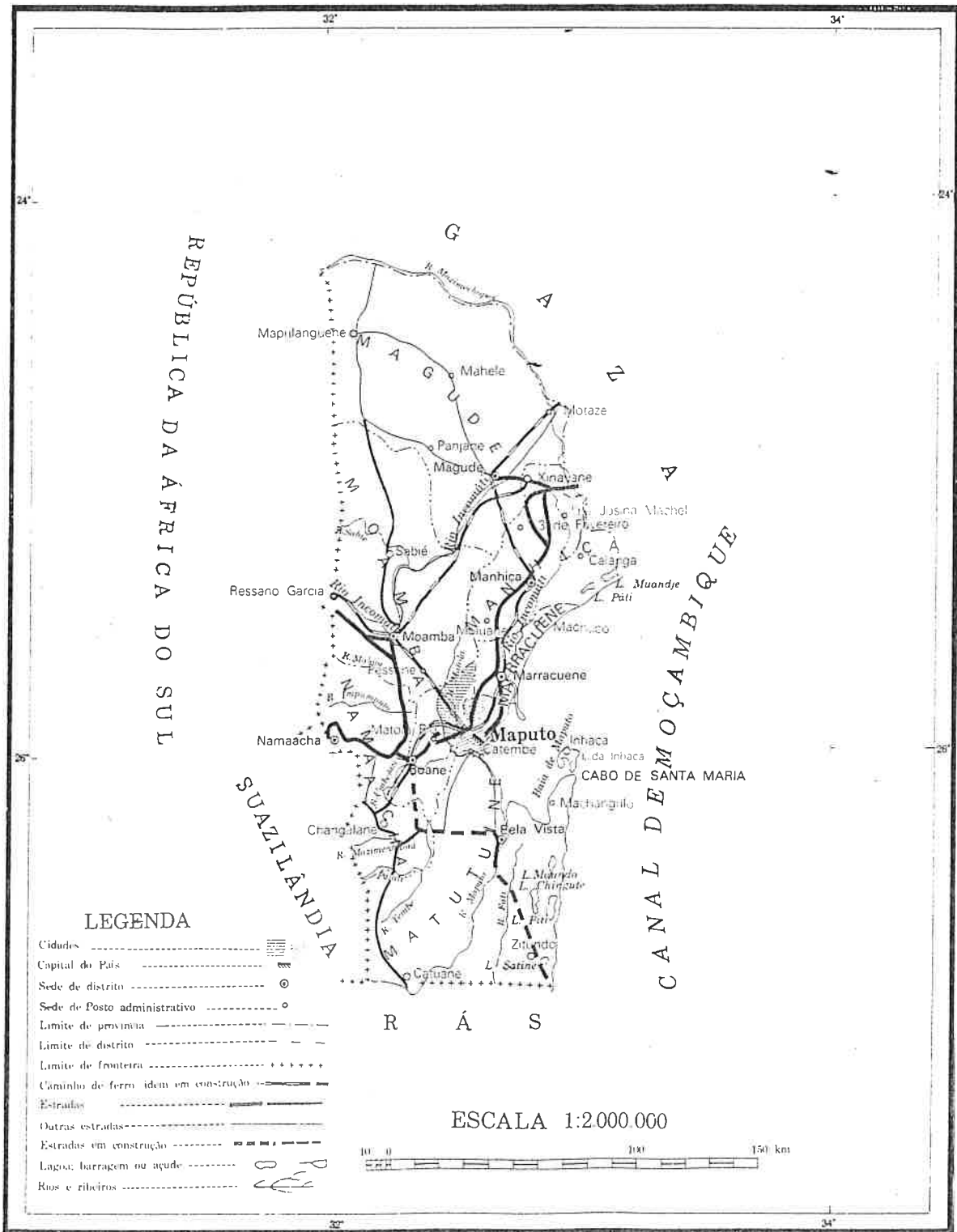
Entrevistado 19 – Rapariga de 16 anos, residente no bairro Chonissa, filha de pais camponeses. Aluna da 6ª classe, turma B.

Entrevistado 20 – Rapaz de 18 anos, residente na Matola, filho de pai carpinteiro e mãe doméstica. Aluno da 6ª classe, turma B.

ANEXO IV

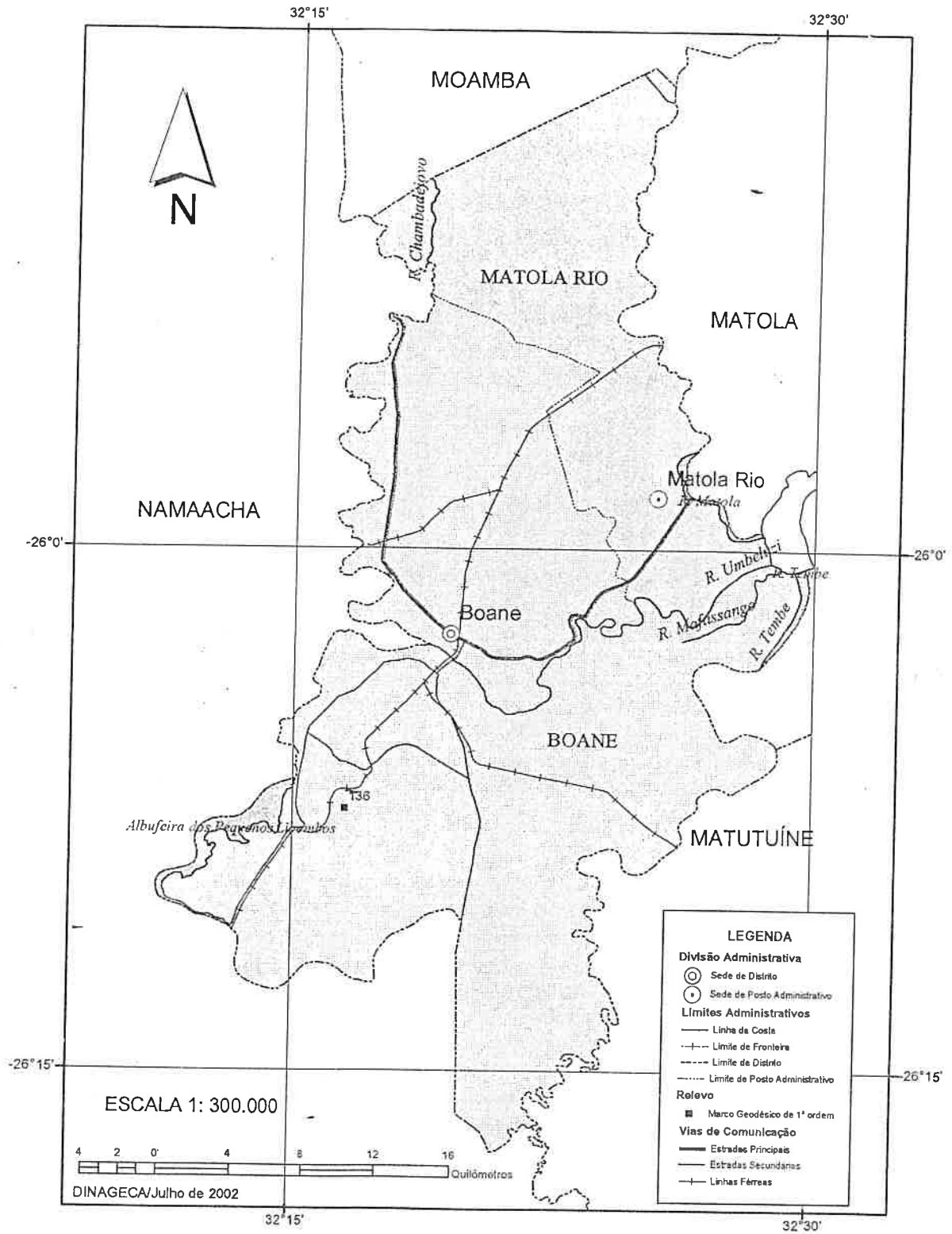
PROVÍNCIA DE MAPUTO

Fonte: DINAGECA (1998)



ANEXO V

DISTRITO DE BOANE
 Fonte: DINAGECA (2002)



ANEXO VI

MAPA LINGUÍSTICO DE MOÇAMBIQUE

Fonte: NELIMO (1989: 8)

