

Roxana Carolina Perca Chagua

**“I’LL HAVE CHICHARRÓN OF CHANCHO, PLEASE”:
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ENSINO DE
INGLÊS EM CENAS ETNOGRÁFICAS NO PERU**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inêz
Probst Lucena

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Perca Chagua, Roxana Carolina

"I'll have chicharrón of chancho, please": políticas de educação intercultural e ensino de inglês em cenas etnográficas no Peru / Roxana Carolina Perca Chagua ; orientadora, Maria Inéz Probst Lucena - Florianópolis, SC, 2013.

266 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Interculturalidade nos documentos oficiais do Peru. 3. ensino e aprendizagem de inglês na pós-colonialidade. 4. performatividade linguística. I. Probst Lucena, Maria Inéz . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Roxana Carolina Perca Chagua

**“I’LL HAVE CHICHARRÓN OF CHANCHO, PLEASE”:
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ENSINO DE
INGLÊS EM CENAS ETNOGRÁFICAS NO PERU**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Linguística.

Florianópolis, 15 de julho de 2015.

Prof. Heronides Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Cristine Gorski Severo, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Werner Heidermann, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Hamilton de Godoy Wielewicki, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina.

A Francisca, Julian, Raquel, Oscar,
Robert, Jose Luis, Jean e Fiorela.

AGRADECIMENTOS

A Inêz, minha orientadora, pela paciência, dedicação e companhia nesses dois anos e meio de atividades e formação. Suas orientações foram fundamentais tanto para o processo de pesquisa e da escrita.

À UFSC, à CNPq, e as outras instituições envolvidas na pesquisa e no mestrado; aos professores Ricardo e Ana e os alunos participantes desta pesquisa, pela acolhida em sala de aula e por permitirem me participar de seu cotidiano. Agradeço, também, a todos os funcionários da Escola Arco-íris que possibilitaram a entrada ao campo.

A Maria Elena Pires e Maria Helena Fávoro pelas suas observações e sugestões no texto; também,

Aos meus colegas Wagner Angelo, Carlos Maroto, Angela Cardoso, Kelly Scharf, Christiane Dias, Bianca Camos, Marisol Maro e Samaris dela Fredes pela agradável companhia.



I am not a violent man Mr Oxford don
I only armed with mih human breath
but human breath is a dangerous weapon
(JOHN AGARD, 1985)

RESUMO

Em princípios do século XXI, o Peru iniciou processos de reconstrução nacional, consolidação da democracia, afirmação da identidade nacional e planejamento de uma visão compartilhada de país para o futuro (ACUERDO NACIONAL PERUANO, 2002). Para tais horizontes, políticas de Estado foram elaboradas, dentre elas as políticas de educação intercultural bilingue destinadas à população indígena. Porém, dada a relevância da interculturalidade num país declarado multilíngue e pluricultural, a interculturalidade foi declarada princípio orientador da educação peruana (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, art. n° 8). Adicionalmente, em atenção às demandas educativas que propõe o mundo globalizado, foi estabelecido no currículo nacional peruano “o conhecimento de inglês como língua internacional” (MINEDU, 2008) como um dos onze Propósitos educativos até 2021 (MINEDU, 2008). Em face desse cenário, propus, como objetivo de pesquisa, analisar e discutir as relações entre os conhecimentos sistematizados nos documentos oficiais, sobre interculturalidade e ensino de inglês, e as práticas cotidianas em sala de aula da escola pública. O estudo foi desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LUCENA, 2014; MOITA LOPES, 2006; CELANI, 2004), por meio de recursos metodológicos provenientes da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, buscando problematizar os documentos oficiais sobre ensino de línguas no contexto educativo peruano. A geração de dados deu-se por meio de análise documental, observação participante e entrevistas semi-estruturadas. A partir dos dados resultantes se problematizou os modos como alunos e professores de duas turmas de ensino secundário, de uma escola pública em Tacna, atribuem sentido a partir de sua localidade às disposições dos documentos oficiais sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa e interculturalidade. A análise de dados foi orientada por conceitos como língua como construção social (PENNYCOOK, 2010; MAKONI; PENNYCOOK, 2005), língua como prática social local (PENNYCOOK, 2010), performatividade linguística (CANAGARAJAH, 2008; CLEMENTE; HIGGINGS, 2008), agência (CANAGARAJAH, 2004; GADIOLI, 2012; FREIRE, 1970/2013; JORDÃO, 2010) e identidade (CANAGARAJAH, 2004) uma vez que, tanto nos estudos pesquisados quanto nos dados gerados, esses conceitos se mostram indispensáveis às práticas situadas de usos da linguagem no contexto de sala de aula de inglês como língua adicional na pós-colonialidade. Dentre as considerações finais, destaco que as condições em que os docentes participantes desenvolvem suas

atividades são percebidas como inadequadas e insuficientes para atingir os parâmetros impostos pelo MINEDU. Por sua vez, os docentes são direcionados, cientes (ou não), por suas concepções particulares de língua e práticas de ensino, fazendo com que muitas vezes apresentem atitudes intolerantes às performatividades linguísticas dos alunos. Assim, os alunos exercem certa resistência em relação às atitudes e práticas dos professores. Essas ações de resistência são entendidas como subversivas pelos professores e são deixadas às margens de sala de aula, sem que sejam problematizadas. Também, destaco que o conhecimento local que se esperava que fosse contemplado nos processos de planejamento e de diversificação na elaboração da unidade didática aparece de maneira escassa. Isto se dá, em parte, pelas concepções particulares de língua e pela falta de formação docente em diversificação curricular, omitindo, assim, espaços de discussão na aula de língua inglesa para o almejado desenvolvimento da interculturalidade. Finalmente, aponto as limitações e contribuições dessa pesquisa, bem como apontamentos futuros.

Palavras-chave: Diversificação curricular. Performatividade linguística. Agência. Ensino e aprendizagem de inglês. Práticas situadas. Documentos oficiais. Interculturalidade.

ABSTRACT

Early 21st century, Peru initiated a process of national reconstruction, democratic consolidation, affirmation of national identity and shared vision planning for its future (Peruvian National Agreement, 2002). For such horizons, state policies for intercultural bilingual education for the indigenous population were developed. And therefore, interculturality was declared a guiding principle in all Peruvian education system (Peruvian General Education Law, 2003). Additionally, in response to the educational demands proposed by the globalized world viewed in the Peruvian National Education Project (2007), it was stated eleven purposes till 2021 in the national curriculum design. One of these purposes was "knowledge of English as an international language" (Peruvian Ministry Of Education, 2008). Given this scenario, I proposed as research objective to analyze and discuss the relationship between systematized knowledge referred to interculturality and the teaching of English in the official educational documents -General educational law n°44301459 (2003), national curriculum design (2008)- and the everyday teaching and learning practices in public school English classroom. The study was based on theoretical assumptions from applied linguistics, using qualitative methodological resources from ethnographic studies, seeking to question the official documents on language teaching in the Peruvian educational context. Data generation was conducted through documentary analysis, participant observation and semi-structured interviews. From the resulting data, it was discussed the ways students and teachers make sense of the dispositions about interculturality and the teaching and learning of English in the official documents from their location in public school classroom in Tacna. The data analysis was based on concepts such as language as a social construction (Pennycook, 2010; Makoni; Pennycook, 2005; Canagarajah, 2005), language as a local social practice (Pennycook, 2010), linguistic performativity (Canagarajah, 2008; Clemente; Higgings, 2008), agency (Canagarajah, 2004; Gadioli, 2012; Freire, 1970/2013; Jordão, 2010) and identity (Canagarajah, 2004). These concepts are essential to understand situated language practices (Pennycook, 2010) in public school classroom context of English as additional language. Among the final considerations it was noted that the conditions under which participating teachers develop their activities are perceived as insufficient and not appropriate to meet the parameters set by the Ministry of Education (DCN, 2008). In turn, teachers are oriented, aware (or not) from their particular language conceptions and

teaching practices, doing with that often arise intolerant attitudes about student's linguistic performativity. Thus, students exert some resistance in relation to these teachers' attitudes and practices. Such acts of resistance are seen as subversive by teachers and are left outside the classroom without being problematized. Also, I point that local knowledge expected to be covered by the planning and diversification processes in the teaching unit planning appears scarcely. This occurs, in part, by the particular conceptions of language and lack of training of teachers on curriculum diversification, thus omitting spaces for discussion in English class appropriate for the intended interculturality development. Finally, I discuss the contributions and limitations of this study, as well as possible future directions for this research.

KEYWORDS: Curriculum diversification. Linguistic performativity. Agency. Situated practices. Official documents. Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A entrada em Tacna, no Peru.....	45
Figura 2 - Mapa político da região Tacna com suas quatro províncias..	71
Figura 3 - População da região de Tacna segundo língua aprendida na infância, em 2007.....	72
Figura 4 - Procesoión de la Bandera.....	74
Figura 5- Sala de aula de inglês na escola Arco-íris.....	85
Figura 6- Mapa dos limites geográficos do Tahuantinsuyo.....	117
Figura 7 - Mapa de localização geográfica dos povos aymaras.....	119
Figura 8 - Localização do vice-reino do Peru	129
Figura 9 - Sequência de atividades proposta pelo Ministerio de Educação.....	214
Figura 10 – Anotações de caderno com atividade sobre leitura endangered animals do livro didático	232
Figura 11 – Folha sobre animais em perigo de extinção.....	234

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Turmas por professor e atividades de pesquisa.....	60
Quadro 2 - <i>Constitución Política del Perú de 1993</i> segundo artigos referidos ás políticas linguísticas do país.....	152
Quadro 3 - Capacidades e conhecimentos e atitudes esperados para o 4º de ensino médio.....	187
Quadro 4 - Conteúdos locais no nível institucional sobre os as necessidades de aprendizagem e temas transversais.....	191
Quadro 5 - Conteúdos locais no nível institucional sobre os valores e atitudes.....	192
Quadro 6 – Identificação do tema transversal.....	203
Quadro 7 - Justificação da unidade didática <i>abilities</i>	205
Quadro 8 - Diversificação de competências para o 4ºano	209
Quadro 9 - Os textos e conhecimentos fornecidos pelo DCN (MINEDU, 2008) e outros textos usados nas atividades de ensino.....	212
Quadro 10 - Organização das atividades estratégicas da escola Arco-íris e atividades segundo o modelo proposto pelas OTP.....	215
Quadro 11 - Atitudes para a área de inglês no ensino médio.....	217
Quadro 12 - Valores e atitudes na unidade didática <i>abilities</i> e as do modelo proposto pelas OTP “let’s promote a healthy food”.....	218

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CVR - Comisión de la Verdad y Reconciliación Nacional

DCN – Diseño Curricular Nacional

EIB - Educación Intercultural Bilingüe

EIL - English as International Language

LGE - Ley General de Educación

MINEDU - Ministerio de Educación

ONU - Organización de las Naciones Unidas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OTP - Orientaciones del Trabajo Pedagógico

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

- ... : indicam pausas curtas
- [] : indicam comentários da pesquisadora
- // : indicam cambio de tópico na conversação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
1 A PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO NO VIÉS DA LINGUÍSTICA APLICADA	45
1.1 OS RECURSOS PARA A GERAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE DADOS.....	50
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	54
1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA.....	54
1.4 A ENTRADA EM CAMPO NA ESCOLA ARCO-ÍRIS.....	55
1.4.1 Negociações para a entrada em campo	56
1.4.2 Os professores participantes da pesquisa: Ricardo e Ana	61
1.4.3 Minha entrada na sala de aula de inglês	62
1.4.4 Alterações no desenvolver desta pesquisa de cunho etnográfico	66
1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LOCAL MACRO DA PESQUISA: A CIDADE DE TACNA.....	67
1.5.1 Configuração geográfica, econômica e social da cidade	71
1.5.2 Breve história de migrações na constituição da cidade	73
1.5.2.1 A migração Italiana.....	73
1.5.2.2 A migração Puneña.....	76
1.5.3 A Localização da Escola Arco-íris	82
1.5.4 O ambiente de sala de aula de inglês	85
2 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUAS NO PERCURSO DA PESQUISA	87
2.1 PROBLEMATIZANDO A LÍNGUA.....	87
2.2 LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL LOCAL.....	89
2.3 A LÍNGUA COMO AÇÃO SOCIAL E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA.....	95
2.4 AGÊNCIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: SOBRE SUBVERÇÕES NO DISCURSO E NA PRÁTICA.....	98
2.5 O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL NO ESPAÇO PÓS-COLONIAL DA SALA DE AULA.....	101
2.6 PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ESTUDOS RELACIONADOS A ESTA PESQUISA.....	106

3	UMA RETROSPECTIVA DAS CONSTRUÇÕES IDEOLÓGICAS: CULTURAS E IDENTIDADE LOCAIS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	115
3.1	AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO IMPERIO DO TAHUANTINSUYO.....	117
3.2	ASPOLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE CONQUISTA E COLONIZAÇÃO.....	120
3.2.1	As primeiras tentativas de castelhanização.....	120
3.2.2	Apropriação das línguas gerais quéchua e aymara e estruturas de organização locais para fins de evangelização.....	122
3.2.3	A proibição das línguas gerais quéchua e aymara: consolidação das políticas de castelhanização.....	125
3.3	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PERÍODO REPUBLICANO.....	131
3.3.1	As políticas de educação de línguas na década de 1970	139
3.3.2	Políticas de educação bilíngue intercultural na década de 1980...143	
3.3.3	A convenção N°169 da Organização Internacional do Trabalho de 1989.....	147
3.3.4	Políticas de educação bilíngue e interculturalidade para todos na década de 1990.....	149
3.4	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO SISTEMA EDUCATIVO PERUANO, NA CONTEMPORANEIDADE	155
3.4.1	O diálogo intercultural como desafio na contemporaneidade peruana.....	155
3.4.2	O marco legal que sustenta as políticas de interculturalidade no sistema educativo	158
3.4.2.1	As políticas linguísticas de EIB e de educação intercultural na ley General de Educación del Peru	161
3.4.3	O ensino de inglês como língua internacional no diseño curricular nacional em 2008.....	169
3.4.3.1	Breve histórico da formação discursiva do inglês como língua internacional	174
3.4.3.2	O ensino de inglês como língua internacional e como ação política exterior.....	176
3.4.3.3	O ensino de inglês como língua internacional como projeto cosmopolita na contemporaneidade	180
3.4.4	As orientações gerais do MINEDU sobre a prática de ensino de inglês na escola pública	183

4	AS PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA EM TACNA: REALIDADES E DESAFIO.....	189
4.1	AS POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS ESTABELECIDAS PELA ESCOLA ARCO-ÍRIS	190
4.1.1	O tema transversal.....	202
4.2	ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA ABILITIES	204
4.2.1	As capacidades e conhecimentos.....	206
4.2.2	As atividades de ensino.....	213
4.2.3	Atitudes: participação e a responsabilidade	216
4.3	A PERFORMATIVIDADE DOS PARTICIPANTES NO DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA ABILITIES	221
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	243
5.1	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	247
5.2	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	248
5.3	FUTUROS DIRECIONAMENTOS DE PESQUISA	248
	REFERÊNCIAS	251
	ANEXO A - Conteúdos fornecidos pelo DCN (2008) para o quarto ano de ensino secundário	265
	ANEXO B – Formalidade sobre permissão para a entrada ao campo.....	267
	ANEXO C - Declaração do Diretor da Escola Arco-íris	269
	ANEXO D - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	271
	ANEXO E – Unidade didática Abilities	273
	ANEXO F – Cenas fotográficas	277

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÕES E COMPROMISSOS NESTA PESQUISA

Comecei a estudar inglês no ensino médio numa escola pública de Tacna-Peru e minhas primeiras experiências com o curso de língua inglesa não foram muito proveitosas já que, particularmente, eu não demonstrava interesse na aprendizagem desta língua por diversos motivos que apresento a seguir.

Em primeiro lugar, importa destacar que até os dezesseis anos eu não tinha contato algum com a língua inglesa, já que eu morava numa vila militar com menos de quinhentos habitantes, isolada por um deserto, a uma hora de distância via ônibus da cidade mais próxima, qual seja, a cidade de Tacna, no Peru. Em segundo lugar, no período em que cursei o ensino médio ainda não se faziam presentes as tecnologias de massa (ex. internet, radio e televisão por satélite) que acompanham a globalização modernista e que romperam barreiras da localidade em tempo e espaço, fazendo com que a diversificação cultural e linguística do mundo se tornasse visibilizada. É claro que o inglês é a língua que acompanha essas tecnologias e se espalha pelo mundo através delas.

Porém, meus pais e suas famílias falam língua aymara e eu cresci os escutando, mas não enxergando o que eles falavam. Como muitas línguas locais latino-americanas, as línguas locais eram vistas como um problema, um obstáculo para a educação e o progresso nacional. Conseqüentemente, como muitas outras famílias meus pais compreenderam implicitamente que não era necessário complicar meu aprendizado de espanhol com a sua língua.

Talvez como muitos outros alunos eu me perguntasse: Por que eu tinha que aprender uma língua tão fora da minha realidade e não a dos meus pais? ou, por que não era bom falar a língua deles? O apartheid tecnológico em que vivia fez com que fosse difícil encontrar motivação e propósito para aprender uma língua que não era necessária em nossas práticas sociais. Adicionalmente, as políticas de silenciamento, discriminação e opressão da língua de meus pais fizeram com que desconfiasse do aprendizado das línguas em geral. A autoridade do professor na escola como aquele que determina o que é correto ser falado, como deve ser falado e em que língua se deve falar não me comprometiam a participar de uma aprendizagem que me era imposta deliberadamente.

Durante minha época escolar fui introduzida à língua inglesa como palavra estrangeira – morta (BAKHTIN, 1929/2009), a partir de práticas conduzidas pela rigidez de abordagens tradicionais de ensino de língua estrangeira centrada no sistema de normas fixas e imutáveis, em que as atividades recorrentes eram: exercícios de tradução, a memorização de grandes listas de palavras e padrões de estruturas gramaticais através de *lexical chunks* e de *drill repetitions*. Esses exercícios do método áudio lingual com base numa abordagem estruturalista/comportamentalista com foco dominante nas habilidades de ouvir e falar envolviam “esmero na pronúncia das palavras, acuidade gramatical e habilidades em emitir respostas rápidas e precisas em situações de fala” (FONSECA, 1998).

Adicionalmente, devido a minha personalidade introvertida na época escolar, não reconhecia minha voz nos poucos enunciados que eu, com muito esforço, conseguia vocalizar nas orações isoladas e nos diálogos fictícios usados para “contextualizar situações e estruturas a serem usadas nos diversos contextos” (FONSECA, 1998, p.14). Estes diálogos, ou seja, as repetições orais em sala de aula eram comumente realizadas como instrumentos de avaliação. Nessa situação, claramente posso lembrar a tensão pelo temor que eu sentia ao pronunciar a palavra de forma “errada” ou evidenciar meu sotaque (compreendido por mim como horrível), uma vez que a pronúncia era corrigida rigorosamente e, por vezes, era motivo de burla pelos companheiros de sala de aula, incluindo o professor.

Com relação às temáticas apresentadas e propostas, elas não faziam referência nenhuma a meus interesses e necessidades como sujeito em constituição através da linguagem (FREIRE, 1970/2013; GERALDI, 2009; BAKHTIN, 1929/2009), e assim, eu não encontrava realização no uso da língua além do objetivo principalmente avaliativo. Os conteúdos, mesmo que contextualizados para usos nas praticas diária - por exemplo em unidades como “What is in The Menu?” ou “Going to the Market”, ou ainda, “Going to the Cinema” faziam referência a praticas alheias a nossa realidade, já que, por exemplo, não havia um cinema em nossa pequena cidade, e definitivamente “bacon”, “ham”, “mushrooms” não faziam parte de nossa dieta. Esses conteúdos eram baseados em livros didáticos elaborados por editoras estrangeiras (geralmente os livros utilizados em Tacna eram provenientes, em sua grande parte, de editoras com sede nos EUA e no Reino Unido).

As experiências acima trazidas, estão alinhadas com a reflexões de Pennycook (2001) sobre os confrontos culturais provocados na recontextualização dos conteúdos não-locais na realidade das práticas

educativas socioculturalmente situadas, uma vez que elas apresentavam práticas sociais desconhecidas pelos alunos iniciantes na língua inglesa, o que segundo o autor dificulta a aprendizagem e faz a língua ainda mais estranha. Nesse sentido, o autor se refere aos conteúdos dos livros didáticos de inglês como língua estrangeira da seguinte maneira,

todo material de ensino carrega mensagens culturais e ideológicas. As figuras, os estilos de vida, as histórias, os diálogos estão todos cheios de conteúdo cultural e tudo poderia estar potencialmente em desacordo com os mundos culturais dos alunos. Tudo o que usamos em sala de aula é carregado de significados de fora e interpretação de dentro. E esses significados e interpretações ocorrem em meio às complexas políticas culturais de sala de aula (PENNYCOOK, 2001, p.129)¹.

As considerações de Pennycook sobre o material didático importado de inglês em sala de aula foram por mim vivenciadas no desenvolvimento das unidades didáticas anteriormente citadas. Por exemplo; nos conhecimentos fornecidos na unidade “what is in the menu?” muitos dos pratos no cardápio eram totalmente desconhecidos e impronunciáveis, esses conteúdos eram fornecidos sem uma ligação que tivesse significado com meu mundo local ainda em descobrimento. Lembro-me ainda bem de uma experiência vivida em sala de aula em que um dos meus companheiros no seu intento de apropriar-se da língua para expressar seus gostos culinários, em face da pergunta “what would you like to eat, Sir?” respondeu: “I’ll have chicharron of Chanco², please”, o que provocou muitas risadas.

Makoni and Pennycook (2005) referem a episódios desse tipo como práticas transidiomáticas que se devem considerar nos cursos de ensino de inglês na pós-modernidade. Segundo os autores, práticas que

¹ Tradução minha. No original: “all teaching materials carry cultural and ideological messages. The pictures, the lifestyles, the stories, the dialogues are full of cultural contents, and all may potentially be in disaccord with the worlds of students. Everything we use in class is laden with meanings from outside and interpretations from inside. And these meanings and interpretations occur amid the complex cultural politics of the classroom” (PENNYCOOK, 2001, p. 129)

² Em referência a uma comida típica peruana chamada “chicharrón de chanco” a base de batatas cozidas e porco frito.

trazem a identidade dos alunos para a sala de aula e hibridizam o idioma são construções criativas e de estilo próprio, que mesmo não seguindo a gramática que impera, são extremamente ricas. Como outros autores também se referem à criatividade e invenção de práticas de linguagem, essas são situações em que os alunos fazem uso da língua de modo a ganhar voz e agência através da língua (CLEMENTE & HIGGINS 2008; CANAGARAJAH, 2004).

Importa também considerar que as motivações dadas pelos professores sobre a importância do inglês no mundo contemporâneo, como instrumento para o sucesso acadêmico e laboral e como possibilidade de emprego nos países desenvolvidos é um outro aspecto responsável pelo meu desinteresse inicial pela língua inglesa. Embora esses argumentos soassem interessantes, não eram os temas que principalmente ocupavam minha mente, uma vez que eu estava mais preocupada em resolver as minhas inseguranças e incertezas para definir minha identidade e expressar-me longe de temores e dúvidas da adolescência.

Ainda que o ensino de línguas adicionais possa fornecer desafios e oportunidades potenciais para que os estudantes constituam suas próprias identidades através de performances sociais e culturais, entendendo aqui *performance* em termos de atuações, agência e apropriação (KUMARAVADIVELU, 2001; PENNYCOOK, 2004) imersos em um conteúdo temático relevante e significativo para os alunos, a minha experiência com a aprendizagem de língua inglesa não favoreceu espaços para que eu ganhasse voz na língua.

Em outra etapa da minha vida, como estudante na faculdade de ciências da educação na especialidade de inglês como língua estrangeira, a língua inglesa passou a ser atraente porque para mim implicava oportunidades de viagens, estudos e trabalho no “primeiro mundo”. Neste contexto, Moita Lopes (2006) com referência à condição contemporânea argumenta que vivemos numa sociedade densamente semiotizada, onde a mídia exerce um papel importante na construção dos significados que atribuímos às coisas. Assim, o inglês com base nos benefícios que fornece em um mundo globalizado é considerado como capital cultural, econômico e social (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES 2008).

Por outro lado, minha formação como professora de inglês como língua estrangeira estava baseada num currículo rígido sem a oportunidade de fazer escolhas do conteúdo curricular. Com respeito a minha experiência, nesta etapa de minha formação, devo dizer que ela esteve orientada à aquisição das formas linguísticas fixas e normativas.

Para dar conta das exigências dessa orientação pedagógica, eu passava longas horas em frente aos livros, praticando a gramática. Ainda lembro-me de algumas gramáticas e de livros de preparação para os testes TOEFL, IELTS e os testes Cambridge. Embora eu fosse muito hábil nas questões de análise gramatical e de tradução (mesmo na tradução fonética) eu achava realmente muito difícil expressar-me oralmente, ou em forma escrita, nesta língua. Tinha temor ao “erro”. Em meu horizonte de aprendiz encontrava-se a necessidade de “aprender e compreender” sobre língua e não de usá-la em práticas específicas e situadas. Em consequência dessa impossibilidade de alcançar a idealização, senti uma intensa frustração. Porém, com isto não considero que o estudo das formas linguísticas seja desnecessário, errado ou “passado da moda”. Dizer isso como docente no ensino de línguas seria irresponsável. O que sustento é que devemos repensar e recolocar a gramática como discurso e constante reconstituição na interação social, como elemento integrador dos usos linguísticos no tempo atual, e sobretudo como subjacente às vozes dos sujeitos que as falam. Oriento-me por uma pedagogia baseada no respeito ao aluno como sujeito que fala e se constitui na língua. A aprendizagem precisa e normativa pelo qual fui “treinada” na língua causou-me dificuldades em reconhecer-me como sujeito falante; já que por muito tempo o inglês foi uma língua alheia e estrangeira. Minha reflexão habitual sobre suas formas normativas faziam com que minhas repostas nas interações fossem lentas e inseguras e em comprovação a isso, o resultado de minhas qualificações nos testes supracitados eram mais baixos nas seções de *speaking* e *writing* em comparação às outras, como *listening*, *reading* e *grammar/vocabulary*.

Com referência a minha formação como professora de inglês, claramente me reconheço, como aplicadora de teorias linguísticas refletidas em abordagens a partir das quais fui exercitada, assumindo aqueles métodos como fixos e indiscutíveis. Tais práticas requeriam um planejamento rigoroso, cujo foco estava sempre na língua, sua apresentação, explicação, exercícios e aplicação como passos gerais; o conteúdo raras vezes era problematizado e sempre relegado a exemplificar os tópicos tratados. Essas práticas de ensino são reflexo da relação dicotômica que se tinha (e ainda se tem) entre teoria e prática no ensino de línguas, com efeitos prejudiciais no ensino e aprendizagem em sala de aula.

A partir de minha experiência como professora na escola pública claramente observo a forma como notoriamente reproduzia minhas formas particulares de aprender e as preocupações por aplicar

determinadas metodologias “inovadoras” na sala de aula, mas que não mudavam a situação na sala de aula dado que não se desligavam das concepções da língua como sistema que eu tinha e ainda não consideravam as particularidades linguísticas, socioculturais e políticas da localidade (KUMARAVADIVELU, 2001).

Apesar de meus esforços por atingir aulas dinâmicas, motivadoras e que por sua vez fossem eficazes na obtenção dos logros da aprendizagem que o currículo solicitava, e que eu mesma exigia para atingir minha realização profissional, elas resultavam em aulas cansativas, pouco proveitosas ou em alguns casos rejeitadas pelos alunos, criando, talvez as mesmas barreiras psicológicas para a aprendizagem que havia na escola. Outros relatos sobre a inadequação do ensino de língua a partir da abordagem comunicativa, a resistência encontrada, cansaço de professores e das barreiras psicológicas para a aprendizagem criadas diante de tal método é relatada também por outros pesquisadores (ver, por exemplo, SHAMIM Apud KUMARAVADIVELU, 2001).

A situação do ensino de línguas no Peru, desenvolvido nos moldes em que eu relatei acima, exemplificado pela minha própria experiência, pode ser explicada a partir de diversos aspectos: o curso de inglês na escola pública estava restrito a duas horas semanais e os temas não eram relevantes por não serem sensíveis aos interesses, necessidades e anseios dos alunos, posto que estes não eram contemplados no planejamentos da temática programática. Assim, dificilmente esse ensino escapava das dicotomias de língua e fala em termos de competência / proficiência linguística.

Como aluna do programa de mestrado em Linguística no Brasil e como aprendiz da língua portuguesa pude refletir e compreender questões referentes à aprendizagem de línguas em situação real de comunicação. Por um lado, minha aprendizagem de português foi marcadamente diferente em comparação ao inglês, uma vez que chegando ao país com um nível muito básico desta língua desenvolvi minha competência linguística na fala diária, a partir de minhas necessidades e interesses particulares.

A escrita foi motivada pelo desejo mesmo de comunicação sobre assuntos específicos e, desta vez, não foram necessárias longas horas nos livros de gramática (seu uso foi restrito para consulta sobre determinada construção). No entanto, precisei exercitar estratégias como o uso da translíngua e negociação de significados para conseguir sentidos; por outro lado, exercitei tolerância frente a meus próprios erros para lograr uma escuta responsiva.

Adicionalmente, vivenciei o confronto de valores, de formas diferentes de agir, de pensar em face de um determinado aspecto cultural. Considero que toda essa vivência contribuiu para que eu me reafirmasse em alguns aspectos com respeito ao que “eu era e ainda sou”, mas em outros aspectos, de uma forma crítica, emergi e mudei, ou simplesmente compreendi-me e aceitei-me. O sentimento de ansiedade em relação ao sotaque diminuiu na medida em que entendi que a minha pronúncia singular afirmava minha autenticidade como falante.

O português passou a ser meu desde que usei dele para a performatividade de minhas práticas sociais. Assim, com a gramática como elemento integrador e as estratégias comunicativas que aprendi, ou inventei, consegui ir ao cinema, escrever e-mails, comprar alimentos, conhecer pessoas etc. Comunicar-me em língua portuguesa é uma experiência agradável, baseada no respeito e convívio com o diferente. A minha história pessoal é bem vinda nesta língua estrangeira/adicional e a partir dela continuo constituindo-me como sujeito na temporalidade da minha vida. O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais baseado em metodologias importadas a maneira de “receitas” a serem aplicadas em sala de aula e delimitadas em teorias linguísticas estruturalistas não fornece um ambiente adequado para a aprendizagem participativa, significativa e respeitosa do sujeito.

Através da reflexão das minhas experiências no aprendizado de línguas concordo e me ancoro em autores como Canagarajah (2004, 2008, 2013), Clemente e Higgings (2008), Makoni e Pennycook (2005), Norton e Toohey (2004), Pennycook (1994; 2001), Rajagopalan (2005) e sustento a importância da consideração do local nos conteúdos programáticos em relação às necessidades, interesses, perspectiva de interpretação e espaço sócio histórico na atividade pedagógica. Contrariamente, sua desconsideração dificulta o engajamento dos estudantes na construção de sua própria aprendizagem e, em alguns casos gera resistência e rejeição em contextos de desigualdade e opressão. Por fim, sustento que ganhar voz em língua estrangeira implica em alguns casos resistir valores impostos pela língua estrangeira e em outros, apropriar-se, modificar e redefinir seus usos na performatividade da ação social e cultural.

O objetivo deste relato subjetivo sobre o ensino-aprendizado de inglês como língua estrangeira em duas localidades –zona rural e zona urbana- em Tacna, no Peru e em minhas diversas atuações, quais sejam, aluna na escola, universidade e como professora na escola pública resulta importante nesta pesquisa por vários motivos. Primeiro, porque me identifico com as questões de exclusão e discriminação do povo

aymara socialmente discursivizado como problema na localidade de Tacna e no resto do Peru como parte do passado pré-hispânico a superar. Segundo, porque assumo um compromisso social com os descendentes de imigrantes na escola pública, os quais lidam entre práticas culturais - língua originária, costumes, valores, histórias –no entorno da intimidade familiar distintos daqueles socialmente aceitos pela cultura dita “tradicional” na cidade de Tacna. Assumo esse compromisso através de uma educação que problematize as situações de opressão muitas vezes negadas ou invisibilizadas, mas que fazem parte da realidade social local e nacional como país que atravessou por processos de conquista e colonização. Terceiro, porque na minha circunstancia de profissional não nativa de língua inglesa, me legitimo na apropriação de inglês como língua adicional e questiono o ideário modernista que proclama neutralidade na língua e suas práticas de ensino.

Tendo expressado motivações e compromissos subjacentes a esta pesquisa, a seguir apresento um panorama geral sobre as políticas dos últimos dez anos destinadas a impulsionar o ensino de língua inglesa no Peru

PANORAMA ATUAL NAS POLÍTICAS OFICIAIS RELACIONADAS COM O INGLÊS, O MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE NO PERU.

A disciplina de Inglês como língua estrangeira na escola pública tornou-se foco de interesse para o estado peruano a partir do início do século XXI. Assim, muitas políticas foram favoráveis para melhorar a qualidade do serviço de ensino de inglês nas escolas públicas no Peru. Primeiramente se regulou a contratação de docentes com a emissão da *Ley General de Educación* N° 28044 de 2003³ (*doravante* LGE).

Essa lei estabelece que o processo de contratação docente em todas as áreas de ensino será efetuado através de concursos públicos a nível nacional. As avaliações se realizam de forma descentralizada (LGE, 2003, art. 57) e tem sido efetuadas nos processos de que eu

³³ Essa lei estabelece as orientações gerais da educação e do Sistema Educativo Peruano, as competências e obrigações do Estado e dos direitos e responsabilidades das pessoas e da sociedade na função educativa. Direciona todas as atividades educativas realizadas dentro do território nacional, desenvolvidas por pessoas naturais ou jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras. (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, N° 28044, Art. 1)

participei na minha localidade (Tacna) através de um teste único para cada região do país. Os conteúdos desse teste se relacionavam a aspectos de pedagogia e gestão educativa, conhecimentos gerais e da localidade da escola. Porém, o teste não faz referência a conteúdos da especialidade de ensino de inglês como língua estrangeira nem com questões de uso da língua.

Outro requisito indispensável para participar dos processos de contratação é o título profissional na especialidade de inglês por universidades ou instituições pedagógicas (LGE, 2003, art. 58). Uma vez regulamentados os processos de contratação de docentes por essa lei, o Estado, através do *Ministerio de Educación* (doravante MINEDU) empreendeu uma série de políticas destinadas a fortalecer e regular a formação e o desempenho dos professores em sala de aula. Atendendo ao estabelecimento da “aprendizagem de inglês como língua internacional” como um dos nove propósitos educativos até o ano de 2021 (MINEDU, 2008) no *Diseño Curricular Nacional*, a questão da aprendizagem de inglês é percebida, atualmente, com muito interesse para o Estado, situação essa contrastável com o desinteresse pela regularização e promoção da prática docente do passado.

Paralelamente à situação acima descrita, a cultura tem tomado o centro do debate político no país. A pluralidade linguística e a multiculturalidade foram colocadas como características do Estado na *Constitución Política* de 1993. Porém, as políticas nacionais emitidas durante os anos 90 para o reconhecimento desse enunciado na sociedade civil ficaram no nível enunciativo, dada a conjuntura pouco democrática da época. Com as novas normatividades sobre a constituição do estado, isto é, a descentralização e multiculturalidade, a ênfase foi colocada na educação intercultural e na educação intercultural bilíngue.

A *Ley general de educación* (2003) coloca a interculturalidade como um dos princípios orientadores do sistema educativo peruano (LGE, art. 8); porém, a oferta da Educação Bilíngue Intercultural (EBI) em todo o sistema educativo está direcionada especificamente aos povos indígenas com localização rural. Essa EBI involucra o aprendizado da língua materna, o castelhano como segunda língua e nos últimos ciclos o inglês como língua estrangeira (LGE, art.20). Ante essa situação de interculturalidade direcionada de forma exclusiva para os povos indígenas e não como um tema transversal da educação para todos os peruanos, autores como Tubino (2005), Zuñiga (2008), Trapnell e Neira (2004) trazem à tona a necessidade de um modelo universal de EBI. Assim se fazem necessárias políticas específicas para todos os peruanos que reforcem a luta contra a discriminação causada pelas assimetrias

sociais existentes no país “o que requer um conjunto de políticas sociais e econômicas e não só educativas” (ZUÑIGA, 2008, p. 63).

Com o reconhecimento da multiculturalidade e da interculturalidade como realidades desejáveis para o Estado, a *Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural*⁴ e o *Ministerio de Cultura*⁵ (juntamente com o Vice-ministério de Interculturalidade) têm direcionado políticas orientadas ao fortalecimento das identidades culturais dos povos originários, à construção de uma cidadania intercultural, a ações de valorização e à formalização, difusão e ensino de línguas indígenas nos últimos cinco anos. A questão das identidades dos povos originários está sendo sujeita a diversas construções nos discursos oficiais e é tema particularmente sensível a um grande número da população sujeita a representações sociais que os excluíram e os discriminaram desde inícios da República.

Em 2013, um ano antes da aprovação da nova *Ley Universitaria* a qual estabelece que “o ensino de uma língua estrangeira, de preferência o inglês, ou o ensino duma língua nativa de preferência quéchua ou aymara, é obrigatória nos estudos de *graduación*”⁶ (art. n°40), projetos destinados à obrigatoriedade da aprendizagem das línguas nativas aymara ou quéchua nas universidades apresentados por simpatizantes do partido nacionalista suscitaram sentimentos encontrados entre quem apoiava esta iniciativa vista como reivindicativa e quem a considerava como arbitrária e discordante com as demandas atuais. Nessa perspectiva, o congressista da Republica Peruana Jhony Lescano argumenta nos seguintes termos:

⁴ Criada no 2012 com Decreto Supremo N° 006-2012-ED que aprovou o seu Reglamento de Organización y Funciones –ROF.

⁵ Criado em 2010 por Ley N° 29565 e com Reglamento de Organización de Funciones aprovado em 2013.

⁶ Tradução minha. No original: “La enseñanza de un idioma extranjero de preferéncia inglés, o la enseñanza de una lengua nativa de preferéncia quéchua o aymara, es obligatoria” (LEY UNIVERSITARIA, 2013, art. n° 40)

Ninguém está obrigado falar numa língua que não quer falar, não é seu idioma natal ou natural. O mundo está em outro caminho, está bem falar quéchua ou aymara por questões culturais, mas o mundo está em outra direção, o mundo está falando inglês, a lei tem que seguir essa orientação. (DIARIO LA REPÚBLICA, lunes, 27 de Agosto de 2013)⁷

Como podemos observar, o enunciado evidencia a concepção de cultura/língua como sistema orgânico ancestral e territorializado no ideário nacional (POOLE, 2002). Além disso, coloca a língua nativa em situação de rechaço como sentimento comum naturalizada; no entanto, o inglês é apresentado como o desejado por senso comum. Trago aqui esta fala para exemplificar a situação linguística atual e remarcar a importância de refletir sobre as ideologias que se tecem no cotidiano sobre as línguas, no intuito de entender o que acontece em sala de aula quando a língua materna é contrastada com a língua do poder global. Nesse sentido, num capítulo posterior, aprofundarei o tema da exclusão e discriminação das línguas nativas. O sentimento de defesa do inglês pelo congressista Jhony Lescano parece acompanhar as direções das políticas linguísticas do país e, para fins dessa discussão, apresento, a seguir, as duas últimas políticas no nível de educação básica regular e superior universitária referidas ao ensino de línguas no intuito de conhecer como estão se materializando as políticas linguísticas referidas ao ensino de língua inglesa no Peru.

Em novembro de 2014 o *Ministerio de Educación* emitiu a *Resolución General N° 2060-2014* na qual estabelece os “*Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular*” que no enquadre das políticas destinadas a fortalecer a qualidade educativa coloca como objetivo que

⁷ Tradução minha. No original: “Nadie está obligado a hablar un idioma que no quiera hablar, no es su idioma natal o natural. El mundo está en otro camino, está bien hablar quechua o aymara por cuestiones culturales, pero el mundo está yéndose a otra dirección, el mundo está hablando inglés, por allí la situación tiene que establecerse en la ley” (DIARIO LA REPUBLICA, lunes, 27 de Agosto de 2013) <http://www.larepublica.pe/26-08-2013/proyecto-establece-aprendizaje-obligatorio-del-quechua-o-aymara-en-universidades>, acesso em janeiro de 2014.

[...] o Peru se torne numa referência a nível internacional sobre o uso efetivo do inglês nas comunicações e o acesso eficaz ao conhecimento global. Com mencionados propósitos, para finais de 2016, o setor Educativo se propõe [...]

- Incrementar o nível do idioma inglês dos estudantes de educação secundária das instituições educativas públicas [...] tomando como referência o Marco Comum Europeu de Referência de Línguas [...]
- Fortalecer as capacidades dos docentes do Idioma Inglês, a fim de que alcancem o nível B2 do Marco Comum Europeu de Referência de Línguas como *standard* mínimo definido, e que estejam preparados para o uso pedagógico dos recursos disponíveis, através de atividades de formação no idioma inglês e acreditação de nível do Idioma, de acordo al MCER.

(RESOLUCIÓN MINISTERIAL N°2060-2014-ED).⁸

Em Fevereiro de 2015, o *Ministério de Educación* anunciou bolsas de estudo a nível nacional para o aprendizado do inglês, na denominação “Beca Inglés”. Essas bolsas são destinadas a graduados com intenções de seguir estudos de pós-graduação nas “melhores universidades do mundo e gerar sua própria inserção no mercado” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015)⁹. Os cursos de aproximadamente dezoito meses são dados exclusivamente por dois centros de idiomas que têm sucursais nas principais cidades do país: *El*

⁸Tradução minha. No original: “El Perú se convierta en un referente a nivel internacional sobre el uso efectivo del inglés en las comunicaciones y el acceso eficaz al conocimiento global. Con dicho propósito, para finales del 2016, el sector educativo se propone lograr lo siguiente: • Incrementar el nivel del idioma inglés de los estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas públicas hasta en dos categorías, tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas [...]. • Fortalecer las capacidades de los docentes de idioma inglés, a fin que alcancen el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, como estándar mínimo definido, y estén preparados para el manejo pedagógico de los recursos disponibles, através de actividades de formación en el idioma y la acreditación de nivel del idioma, de acuerdo al MCER.” (RESOLUCIÓN MINISTERIAL N°2060-2014-ED)

⁹ http://www.pronabec.gob.pe/2015_beca_ingles.php acesso em março, 2015.

Instituto Cultural Peruano Norteamericano e La Asociación Cultural Peruano Británica.

Assim, diversas políticas foram emitidas nos dez últimos anos destinadas a desenvolver e otimizar as atividades de ensino de inglês no sistema educativo, quais sejam: a modernização da carreira profissional docente na especialidade de língua inglesa no contexto educativo do Peru; a ênfase na interculturalidade nas políticas educativas que responda ao reconhecimento da realidade multicultural do país, as metas lançadas para a certificação da proficiência linguística dos professores de inglês e os confrontos ideológicos suscitados quando se contrapõem às línguas originárias e o inglês como a língua da globalização.

Esse panorama político nacional, junto com as problemáticas locais e meus compromissos sociais têm-me motivado para propor neste estudo o seguinte questionamento: Como acontecem as relações entre os conhecimentos sistematizados, referentes às políticas linguísticas e educação intercultural, nos documentos oficiais, e as práticas cotidianas entre alunos e professores em sala de aula de inglês numa escola pública em Tacna-Peru? Em função dessa pergunta, defini novas questões, que são as que procuro responder através deste estudo: 1) Como os documentos oficiais discutem as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano? 2) Como essas políticas linguísticas e políticas relacionadas à educação intercultural estão subjacentes nas práticas em sala de aula de inglês em Tacna na contemporaneidade?

A fim de responder e/ou compreender melhor essas questões, tenho por principal objetivo, neste trabalho, Analisar e discutir as relações entre os conhecimentos sistematizados nos documentos oficiais e as práticas cotidianas entre alunos e professores em sala de aula de inglês numa escola pública em Tacna no Peru, no sentido de problematizar o ensino de línguas no contexto educativo peruano.

Como desdobramento desse propósito principal, são meus objetivos específicos:

- Investigar como, a partir das construções ideológicas coloniais e de documentos oficiais, são propostas as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano.
- Discutir como as políticas linguísticas e as políticas relacionadas à educação intercultural estão subjacentes nas práticas em sala de aula de inglês, em Tacna, na contemporaneidade.

Este estudo está estruturado da seguinte maneira: No primeiro capítulo, exponho as orientações da metodologia interpretativista de cunho etnográfico que guiaram esta pesquisa e descrevo os recursos para a geração de dados, reitero novamente as perguntas e objetivos apontados neste estudo. Procuo mostrar o desenvolvimento da historia natural da pesquisa, apresentando as negociações de entrada em campo e os participantes da pesquisa. Registro as dificuldades para a realização deste estudo e como elas foram abordadas. Além de apresentar as considerações metodológicas, discuto sobre o local como contexto histórico macro em que esta inserida a escola Arco-íris e para tanto discuto questões identitárias que conflituam na localidades de Tacna, a dita “tradicional” e a de imigrantes e descendentes aymaras.

No segundo capítulo, discuto a língua como construção social para efeitos de controle político dos grupos humanos dentro de estruturas sociais, logo desenvolvo o entendimento de língua como prática social local em que me ancore; feito isto, me inclino por uma perspectiva de performatividade linguística em contextos de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional. Problematizo o ensino de língua inglesa a partir de abordagens essencialistas de línguas, justificando assim a agência dos alunos a partir de atos de resistência e acomodação a tais práticas de ensino. A partir de uma lente pós-colonial problematizo a sala de aula quando considerada como espaço ideológico neutro; apontando a novos questionamentos sobre aspectos sociais e culturais. Por fim, apresento uma revisão de estudos comprometidos com a perspectiva etnográfica e práticas situadas de ensino de línguas.

O terceiro capítulo está dedicado a uma revisão histórica das construções ideológicas sobre culturas e identidades locais nas declarações oficiais sobre língua e interculturalidade em momentos diferenciados da historia peruana. Esse levantamento histórico foi feito na procura de entender as implicações das políticas atuais sobre língua e interculturalidade nos documentos que orientam a prática de ensino e aprendizagem de inglês, quais sejam, a *Ley General de Educación* (PERU, 2003) e o *Diseño Curricular Nacional* (MINEDU, 2008). O que foi referido sobre a língua inglesa nesse último documento foi problematizado, ou seja, levantei informações relevantes sobre a não-neutralidade da construção discursiva do inglês como língua internacional.

No quarto capítulo, analiso as práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública peruana visando conhecer como tais práticas condizem com as políticas atuais sobre línguas e

interculturalidade. Para tal fim, acompanho os processos de diversificação curricular na elaboração da unidade didática *abilities* a partir das *Orientaciones del Trabajo Pedagógico* (MINEDU, 2010). Logo analiso cenas da performatividade dessa unidade didática. No desenvolvimento dessas análises exploro os significados atribuídos às práticas particulares de ensino dos participantes da pesquisa.

No último capítulo, o quinto, apresento as considerações finais deste estudo, apontando para implicações e direcionamentos para pesquisas futuras.

1 A PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO NO VIÉS DA LINGUÍSTICA APLICADA

Figura 1 - A entrada em Tacna, no Peru



Fonte: Fotografia de Roxana Perca, 2014

Esta pesquisa opta por uma abordagem interpretativa de cunho etnográfico. Assim procurei analisar e discutir as relações entre os conhecimentos sistematizados nos documentos oficiais e as práticas cotidianas entre alunos e professores em sala de aula de inglês numa escola pública em Tacna no Peru, no sentido de problematizar o ensino de línguas no contexto educativo peruano. A pesquisa foi desenvolvida em duas salas de aula de quarto ano de ensino secundário da Escola Arco-íris¹⁰, uma escola pública localizada na cidade de Tacna, no transcurso de uma unidade didática que durou aproximadamente 02 (dois) meses.

O sujeito nesta pesquisa é abordado como heterogêneo e auto-reflexivo (DELGADO, 2004), portanto, aberto a revisões identitárias (MOITA LOPES, 2006). Considero aqui, então, a subjetividade como espaços múltiplos e contraditórios (CANAGARAJAH, 2004; KUBOTA, 2004) onde confluem diversos discursos a partir dos quais as pessoas tomam posição de acordo a seus propósitos particulares. Nesse olhar,

¹⁰ O nome da escola, tanto no corpo do texto quanto na bibliografia, bem como nomes de alunos, professores e quaisquer outros funcionários que aparecem no decorrer no texto, são fictícios.

alinhada com a Linguística Aplicada (doravante LA). Nesse olhar, vou em contraponto a abordagens estruturalistas e positivistas que podem essencializar o sujeito na ciência moderna. Como enfatiza Moita Lopes:

[n]a área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gêneros, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada (MOITA LOPES, 2006, p.102).

De modo semelhante, Block (2003) faz um chamado para “uma abordagem de pesquisa mais socialmente sensível que poderia enriquecer nosso entendimento do processo de aprendizagem de língua” (p.7).¹¹ Celani (2004) também argumenta por uma abordagem de pesquisa preocupada “com o social, com o humano” (p.133) e responsiva a suas necessidades urgentes. Por sua vez, Signorini (1998) faz o chamado para pesquisas sobre “uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas” (p.101). Em conformidade com as perspectivas dos autores, opto por uma pesquisa de abordagem mais socialmente informada, participativa e mediadora de mudanças de interesse da comunidade pesquisada (CELANI, 2004).

Sendo que os padrões da ciência moderna se apresentam muitas vezes como inadequados para “formular conhecimento que seja responsivo à vida social” (MOITA LOPES, 2006, p.100), me ancoro em Pennycook (1990) e sua proposta de construção de conhecimento nas pautas de um “pos-modernismo com princípios”. Neste viés, procuro recolocar o político e o ético como principais orientações deste trabalho em contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Na linha da abordagem de etnografia crítica, pontuo aqui que o conhecimento que produz se alinha com o descrito por Canagarajah,

¹¹ Tradução minha. No original: “a more socially sensitive approach to research would enrich our understanding of the language learning process” (BLOCK, 2003, p.7).

não fundacional, socialmente construído, e envolvido em diferenças de poder. Em contraste com a tradição relativista que percebe comunidades, línguas e culturas como diferentes-mas-iguais.(CANAGARAJAH, 2006, p.156)¹²

Procuro então conhecimentos construídos no diálogo, interpretando a maneira como as ações no processo de ensino de Inglês como Língua Internacional (EIL) na escola pública são compreendidas pelos alunos-participantes da pesquisa em sua situação social e cultural e desde a perspectiva de sua localidade. Para este processo interpretativo, portanto, me respaldo em uma LA inter/transdisciplinar.

Para entender as problemáticas sociais em uso da linguagem na contemporaneidade, segundo Moita Lopes (2006), a LA interdisciplinar deve nutrir-se da sociologia, geografia, história, antropologia, entre outros campos. A transdisciplinaridade da LA, de acordo com Celani (2004), é entendida como uma situação de “coexistência”, ou seja, uma interação dinâmica dos conceitos tomados de outras áreas para atender a uma problemática comum entre elas.

Como esta é uma pesquisa interpretativista, minha atividade é guiada por uma perspectiva sensível ao contexto social em que acontece a ação humana (MASON, 1998) em lugar de abordagens que apontam para um percurso mecanicista, afastado da vida social (GARCEZ, 2012; LUCENA, 2014). Desse modo, minha atividade como investigadora não é guiada para responder uma hipótese preestabelecida, e minhas perguntas e os procedimentos que orientaram o estudo estiveram em constante revisão, conforme foram se suscitando os acontecimentos, revelados no campo de estudo, e que, portanto, não são possíveis de se antecipar no início da investigação (ERICKSON, 1990).

Os aportes teóricos-metodológicos nos quais me apoio foram eleitos de acordo com as considerações da pesquisa qualitativa/interpretativista (MASON, 1998). A partir desta abordagem qualitativa de investigação, tenho a faculdade de decidir como o conhecimento pode ser demonstrado na base de uma “sensibilidade aos

¹² Tradução minha. No original: “knowledge as non-foundational, socially construed, and implicated in power differences. Contrasting with the relativistic tradition that perceives communities, languages, and cultures as different-but-equal” (CANAGARAJAH, 2006, p.156)

contextos e situações cambiantes nos quais a pesquisa acontece” (MASON, 1998, p.5)¹³.

Outro ponto a ressaltar aqui é que a contemporaneidade se apresenta com novos desafios, dado o mundo globalizado em que vivemos. Estes desafios implicam fazer frente a uma multimodalidade de mensagens fornecidas pelas mídias de comunicação de massas que propagam valores e discursos únicos, muitas vezes conflitantes com os valores e discursos locais. Por sua vez, o processo de migração tem tornado as sociedades urbanas mais complexas na convergência de culturas e línguas distintas. Assim, as desigualdades sociais e econômicas, produtos de processos históricos de dominação colonial, fazem com que as questões de exclusão, marginalização e opressão sejam necessárias de atender. As políticas sociais que advogam pela igualdade de oportunidades para todos (multiculturalismo liberal) invisibilizam essas situações de dominação e contribuem para sua manutenção.

Nesse panorama acima descrito, autores alinhados à linguística aplicada crítica na área de ensino de inglês ressaltam a necessidade de encarar o desafio de “pensar e questionar as práticas existentes” (KRAMSCH, 1996, p.240)¹⁴, “examinar criticamente o símbolo de status do multiculturalismo liberal [...] à luz do poder, dominação e opressão” (KUBOTA, 2004, p.48)¹⁵, “atingir a consciência sociopolítica que os participantes trazem à sala de aula [...] como catalizadora para uma contínua busca de formação identitária e transformação social” (KUMARAVADIVELU, 2001, p.545)¹⁶.

As pesquisas em sala de aula de inglês, portanto, requerem novos direcionamentos que problematizem os discursos de dominação, práticas de ensino e a própria língua. Ou seja, “precisa levar em conta não apenas o que os estudantes estão dizendo, pensando, e sentindo em salas de aula, mas como eles estão fazendo isso” (STEIN, 2004,

¹³ Tradução minha. No original: “sensitivity to the changing contexts and situations in which the research takes place” (MASON, 1998, p.5)

¹⁴ Tradução minha. No original: “to think through and to question existing practice” (KRAMSCH, 1996, p.240)

¹⁵ Tradução minha. No original: “Second language education should critically examine the token status of liberal multiculturalism [...] in light of power, domination and oppression.” (KUBOTA, 2004, p. 48)

¹⁶ Tradução minha. No original: “to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation” (KUMARAVADIVELU, 2001, p.545)

p.113)¹⁷. Nesta consideração, realizo este trabalho com um novo olhar sobre a língua inglesa. Assim, coloco atenção na performatividade dos participantes em sala de aula.

Aqui, a performatividade

dá primazia aos atos de comunicação criativa e estratégica motivados por propósitos enigmáticos de indivíduos complexos. Chama a atenção para brincadeiras, fabricação, negociação estratégica, câmbios motivados situacionalmente, múltiplas identidades, hibridismo, repertório, ironia e paradoxo. Resiste a essencializar a língua ou cultura ou aterrá-los em uma identidade específica. (CANAGARAJAH, 2008, x)¹⁸

Portanto, esta pesquisa ancora-se nos estudos pós-colonialistas em Linguística Aplicada que privilegiam as práticas locais e situadas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais (CLEMENTE; HIGGINGS, 2008). Em contato direto com os participantes em sala de aula, procuro privilegiar suas vivências e perspectivas visando a produção do conhecimento a partir da natureza subjetiva da realidade social (LUCENA, 2014). Com foco nas relações de poder trazidas à tona pela perspectiva pós-colonial, problematizo as práticas de ensino em sala de aula que promovem discursos e valores culturais hegemônicos, desconsiderando práticas e valores próprios e os da cultura local que convergem em sala de aula (LUCENA, 2014). Por fim, coloco ênfase em estudar as formas de agência dos participantes em termos de seu exercício de sua liberdade para atuar, resistir, e mudar suas condições de existência, e participar na transformação social (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE, HIGGINGS, 2008; FREIRE, 1970/2004;

¹⁷ Tradução minha. No original: “In this period of profound social change and transformation, critical pedagogies need to take into account not only what students are saying, thinking, and feeling in classrooms, but how they are doing this:.” (STEIN, 2004, p.113).

¹⁸ Tradução minha. No original “it gives primacy to acts of creative and strategic communication motivated by enigmatic purposes of complex individuals. It draws attention to playfulness, fabrication, strategic negotiation, situationally motivated shifts, multiple identities, hybridity, repertoire, irony, and paradox. It resists essentialising language or culture or grounding them in a specific identity.” (CANAGARAJAH, 2008, x)

HOLLIDAY, 2005; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1994, 2010).

1.1 OS RECURSOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Elementos da etnografia própria foram utilizados nesta pesquisa para possibilitar uma visão holística da situação pesquisada, o que demanda a presença do investigador no campo de estudo por um período significativo. Desse modo, acompanhei as experiências de alunos e de professores a partir da observação participante, vislumbrando como os participantes atribuem sentido a suas ações no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva de cunho etnográfico, sou ciente de que não simplesmente fiz observações, já que desde o momento em que ingressei em sala de aula fui elemento perturbador do fluxo natural dos acontecimentos e do contexto. Esse involucramento ou não-neutralidade não minimiza a cientificidade deste estudo, contrariamente, efetiviza o entendimento do contexto porque o pesquisador tem sido parte dele (MASON, 1998).

Durante a geração de dados, minha participação foi regulada, tentando não interferir diretamente na maneira natural em que acontecem os usos da língua em sala de aula; no entanto, em outros momentos, agi como qualquer outro aluno, participando das atividades, visando atingir aqueles sentidos subjetivos/intersubjetivos que são produzidos na performatividade das práticas de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Lucena (2014) afirma que para “investigar um assunto na perspectiva etnográfica [...] precisamos desenvolver múltiplas tarefas que nos coloquem em contato com lugares, sujeitos e objetos [...]” (p.56-57). Isso se deu com a finalidade de obter múltiplos insights de situações concretas e representativas que enriqueceram o relato de experiência.

Adicionalmente, para captar as sutilezas, especificidades e diferenças dos significados atribuídos às atividades que acontecem em sala de aula como espaço físico socialmente organizado, imerso num mundo cultural particular, foi necessário provocar um estranhamento, que é “fazer o familiar estranho e torná-lo interessante de novo” (ERICKSON, 1990, p.83)¹⁹.

Esses princípios básicos da etnografia - a observação participante e o estranhamento, possibilitaram desvelar os sentidos que

¹⁹ Tradução minha. No original: “[...] helps researchers and teachers to make the familiar strange and interesting again” (ERICKSON, 1990, p.83)

subjazem às diferentes atividades em uso da linguagem em que os sujeitos se envolvem no contexto específico de sala de aula de inglês.

Na abordagem da pesquisa qualitativa, sensível aos acontecimentos no campo de estudo, soube que existia uma variedade de formas de gerar dados, no entanto, a observação participante foi considerada aqui a mais importante. Com olhar diligente, tentei vislumbrar os significados-locais-imediatos das ações através das quais os participantes regulam seu comportamento reciprocamente nas suas inter-relações conforme o lugar que ocupam no contexto social em que habitam (ERICKSON, 1990, p.78). Nas palavras de Erickson:

O pesquisador procura compreender os modos que os docentes e estudantes, em suas ações conjuntas, constituem ambientes uns para os outros. O pesquisador de campo centra sua atenção quando observa uma sala de aula, e faz anotações que registram a organização social e cultural dos fatos observados, com a suposição de que a organização do significado-em-ação é ao mesmo tempo o ambiente de aprendizagem e o conteúdo a aprender (ERICKSON, 1985, p.128)²⁰

Uma vez que esta pesquisa tem como objetivo específico discutir como as políticas linguísticas e as relacionadas à educação intercultural estão subjacentes nas práticas em sala de aula de inglês e nas práticas cotidianas, em Tacna, na contemporaneidade, o olhar etnográfico permite interpretar os significados das interações empreendidas entre alunos e professores em práticas de ensino e aprendizagem no contexto específico de sala de aula de língua estrangeira/adicional do sistema educativo peruano.

De modo a enriquecer as *percepções* obtidas, outros procedimentos que possibilitaram a geração de dados, a partir de diferentes fontes, foram utilizados. Esses outros recursos permitiram

²⁰ Tradução minha. No original: “The researcher seeks to understand the ways in which teachers and students, in their actions together, constitute environments for one another. The fieldwork researcher pays close attention to this when observing in a classroom, and his or her fieldnotes are filled with observations that document the social and cultural organization of the events that are observed, on the assumption that the organization of *meaning-in-action* is at once the learning environment and the content to be learned” (ERICKSON, 1985, p.128).

fortalecer, questionar ou refutar os dados obtidos das observações. Destaco, no entanto, que essa multiplicidade de fontes não foi usada para validar os dados, senão para constituir uma descrição complexa com observações de dados a partir de diferentes ângulos. Faço isso na tentativa de entender o fenômeno em profundidade, ciente de que “não é possível captar a realidade em sua essência” (DENZIN, LINCOLN, 2006). Minha intenção se dirige ao conhecimento socialmente construído da realidade, no mundo da experiência vivida, e na consciência das limitações situacionais que influenciam a investigação (Ibid., 2006).

A análise documental, neste trabalho, esteve orientada ao primeiro objetivo específico referido, que é investigar como, a partir das construções ideológicas coloniais e de documentos oficiais, são propostas as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano. Assim, através de uma revisão histórica dos documentos oficiais como *Constituciones Políticas del Peru*, *Leyes Generales de Educación*, *Políticas Linguísticas de Estado*, *Resoluciones do MINEDU* em diferentes épocas da história peruana, foram trazidos discursos relacionados às políticas linguísticas e de educação intercultural para entender como a ação cultural discursiva foi sendo construída e projetada na práxis social concreta e cotidiana e, particularmente, em contexto de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Procurei, assim, fornecer uma visão geral sobre as ideologias hegemônicas subjacentes a essas políticas em termos de silenciamento, exclusão e marginalização dos povos originários do Peru. Essa análise se apresenta importante nesta pesquisa, na tentativa de entender de forma holística a situação dos descendentes da população aymara, migrantes na cidade de Tacna, local desta pesquisa.

Realizei entrevistas semiestruturadas²¹, isto é, com perguntas que se configuravam em propostas de conversas, mas com intenções flexíveis à dinâmica de cada interação, as quais foram registradas num gravador de áudio. O registro de áudio facilitou meu trabalho, possibilitando voltar a escutar novamente as falas dos alunos com diferentes reflexões suscitadas em cada escuta; também, me permitiu enxergar aspectos que não tinha percebido no momento do diálogo. As entrevistas com os professores estiveram centradas numa temática, por

²¹ As entrevistas foram realizadas nos recreios, após as aulas. Assim, conversei só com aqueles que tiveram interesse em participar. A transcrição dos trechos daquelas entrevistas contou com pseudônimo escolhido pelos alunos que aceitaram participar nessas condições.

exemplo, sua biografia, experiências de ensino e aprendizagem, planejamento de aula, entre outros temas que surgiam como relevantes a esta pesquisa. As entrevistas com os alunos se direcionaram em torno de temas, como as línguas faladas em suas famílias, suas experiências, usos e percepções sobre as línguas locais e/ou inglês, percepções sobre o local da escola, entre outros assuntos relevantes a suas atividades de aprendizagem em sala de aula. As conversas com os alunos se realizaram de forma individual ou, em alguns casos, em conversas de grupos de amigos nos recreios. (MASON, 1998). As entrevistas aqui realizadas foram baseadas no seguinte posicionamento:

os conhecimentos das pessoas, pontos de vista, compreensão, interpretações, experiências e interações têm características significativas da realidade social” que [...] [minhas] perguntas de pesquisa estão orientadas a conhecer” (MASON., p.39)²².

Com base nesta consideração, sustento que “interagir com as pessoas, falar com elas, escutá-las, e ganhar acesso a suas narrativas e falas” (Ibid., p.40)²³ são maneiras legítimas de gerar dados.

O registro fotográfico foi feito em diferentes lugares: comunidade, escola, em sala de aula, com a finalidade de localizar a pesquisa, fornecendo ao leitor os diferentes cenários linguísticos em que acontece a atividade humana em Tacna. As evidências geradas a partir de todas essas fontes serviram como o corpus de análise a partir do qual busquei responder a pergunta dessa pesquisa.

²² Tradução minha. No original: “people’s knowledge, views, understandings, interpretations, experiences, and interactions are meaningful properties of the social reality which your research questions are designed to explore” (MASON, 1998, p.39).

²³ Tradução minha. No original: “to interact with people, to talk with people, to talk to them, to listen to them, and to gain access to their accounts and articulations” (MASON, 1998, p.40).

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

1.2.1 Pergunta Geral

- Como acontecem as relações entre os conhecimentos sistematizados, referentes às políticas linguísticas e educação intercultural, nos documentos oficiais, e as práticas cotidianas entre alunos e professores em sala de aula de inglês numa escola pública em Tacna-Peru?

Essa pergunta se subdivide nas seguintes subperguntas:

1.2.2 Perguntas específicas

- Como os documentos oficiais discutem as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano?
- Como essas políticas linguísticas e políticas relacionadas à educação intercultural estão subjacentes nas práticas em sala de aula de inglês em Tacna na contemporaneidade?

Com essas perguntas em mente, estabeleci como meta para esta investigação os seguintes objetivos:

1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar e discutir as relações entre os conhecimentos sistematizados nos documentos oficiais e as práticas cotidianas entre alunos e professores em sala de aula de inglês numa escola pública em Tacna, no Peru, no sentido de problematizar o ensino de línguas no contexto educativo peruano.

A partir desse objetivo se depreendem os seguintes sub-objetivos:

1.3.2 Objetivos Específicos

- Investigar como, a partir das construções ideológicas coloniais e de documentos oficiais, são propostas as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano.
- Discutir como essas políticas linguísticas relacionadas à educação intercultural estão subjacentes nas práticas em sala de aula de inglês, em Tacna, na contemporaneidade.

1.4 A ENTRADA EM CAMPO NA ESCOLA ARCO-ÍRIS: HISTORIA NATURAL

Segundo as referências de Mason (1998) para o trabalho em pesquisa qualitativa em que a observação participante é considerada como recurso principal para a geração de dados, o pesquisador deve estar imerso no ambiente a ser pesquisado, a fim de realizar uma observação sistemática das “dimensões daquele campo, das interações, dos relacionamentos, das ações, dos eventos, e assim por diante, do que acontece dentro da situação pesquisada” (MASON, 1998, p.60)²⁴. Dessa forma, é possível registrar os dados no momento em que a interação social acontece. Por isso, procurei uma escola na qual pudesse explorar essas interações com respeito à temática da minha pesquisa da forma mais ampla e profunda possível num contexto público de ensino, uma vez que as possíveis contribuições do trabalho estão voltadas ao contexto público de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Foi assim que resolvi desenvolver esta pesquisa na escola Arco-íris, uma escola pública localizada na zona central, num bairro tradicional da cidade. É uma escola criada na década de 1960, trinta anos após a reincorporação de Tacna ao Perú. A escola iniciou suas atividades com apenas os seis primeiros graus de ensino primário. A partir de 1995, iniciou-se o funcionamento do nível secundário no turno da tarde, e com ele o curso de inglês como língua estrangeira/adicional, foco desta pesquisa.

O nível secundário funciona no turno vespertino, com 20 turmas, com uma média de 530 alunos. Nessas turmas, Ricardo dá aulas para um total de 25-30 alunos nos níveis de 1º, 2º e 4º anos de instrução secundária²⁵, com um número de 2 horas semanais de aulas de inglês. Nesta pesquisa, o trabalho de campo será realizado com duas turmas do 4º ano no transcurso de uma unidade didática, desenvolvida pelo professor Ricardo. As considerações sobre o número de estudantes que participaram das entrevistas seguiu o princípio mencionado por Mason (1998) que versa que o “tamanho da mostra deve ajudar a entender o

²⁴Tradução minha. No original: “dimensions of that setting, interactions, relationships, actions, events and so on, within it” (MASON, 1998, p.60).

²⁵ Assumo neste trabalho o uso da expressão “ensino secundário”, a qual é uma livre tradução do termo em espanhol “enseñanza secundaria” para o equivalente ao ensino médio do Brasil.

processo, em lugar de representar (estatisticamente) a população” (p.97)²⁶. Assim, procuro, a partir das entrevistas, apresentar as experiências significativas e representações dos participantes para conhecer as formas em que eles tecem sentidos a partir da realidade social em que estão inseridos.

A seguir, descrevo como aconteceram as gestões para conseguir a licença de desenvolvimento da pesquisa na escola Arco-íris, com ajuda do professor Ricardo, em um período no qual me encontrava finalizando as disciplinas do primeiro ano do curso de mestrado, no Brasil, em 2013.

1.4.1 Negociações para a entrada em campo

De modo a apresentar meu vínculo com o professor participante desta pesquisa para a concessão da licença de ingresso e pesquisa na escola Arco-íris, relato aqui alguns aspectos que considero importantes. O primeiro vínculo entre mim e ele aconteceu na Faculdade de Ciências da Educação, no curso de Inglês como língua estrangeira²⁷. Ricardo ministrava matérias como pedagogia e literatura inglesa. Nosso primeiro vínculo como professor-aluna ressaltou algumas diferenças de opiniões, controvérsias e confrontos. Essas diferenças afloraram nesse período da minha formação pelo fato de eu ser delegada²⁸ da minha turma e, naquele contexto, discutíamos mudanças no currículo sobre ensino em língua inglesa de cursos de pedagogia em geral²⁹.

Essas possíveis mudanças de currículo geraram uma preocupação sobre a relevância desses cursos e das dificuldades que apresentavam os alunos para compreender temas complexos em uma língua em formação. Em síntese, eu, em representação da turma, alegava

²⁶ Tradução minha. No original: “sample size should help you to understand the process, rather than to represent (statistically) a population” (MASON, 1998, p.97)

²⁷ Na Faculdade de Ciências da Educação se brinda uma formação geral em disciplinas referentes a pedagogia. Por outro lado, se dá uma formação diferenciada em disciplinas referentes a cinco especialidades de docência, a saber: matemática, literatura, ciências naturais, inglês e ciências sociais.

²⁸ O cargo de “delegada de aula” implica ser porta-voz e representante de uma turma para atender assuntos acadêmicos, entre outras inquietudes que se puderam apresentar dentro da faculdade.

²⁹ A especialidade/curso de Inglês como língua estrangeira na Universidade Nacional Jorge Basadre Grohmann se encontra dentro da faculdade de Ciências da Educação. Portanto, os cursos da especialidade foram ministrados em inglês e os cursos de formação pedagógica foram ministrados em espanhol.

que os cursos de pedagogia e metodologia fossem realizados em língua espanhola, enquanto Ricardo, professor do curso de pedagogia, junto com o coordenador do curso, argumentavam pela utilização da língua inglesa. O resultado dessa controvérsia foi que, ao final, as disciplinas foram ministradas em inglês como tinha sido planejado pela coordenação acadêmica do curso. Foi assim que Ricardo e eu (como delegada) confrontamos argumentos sobre as políticas linguísticas em sala de aula a partir de documentos administrativos. Em consequência, considero que nosso primeiro vínculo foi tenso e distante, mas respeitoso nas diferenças.

Uma vez graduada, tivemos alguns encontros fortuitos na faculdade onde eu tive a oportunidade de lhe agradecer pela formação dada e o fato de não ter sido afetada academicamente pela minha posição quanto às novas políticas linguísticas nos cursos da faculdade. Começamos assim uma relação mais próxima de amizade e em algumas vezes lhe falei sobre meus projetos de estudos no exterior.

Durante o segundo semestre do programa de mestrado, procurando uma escola para efeitos da pesquisa em Tacna, pensei em Ricardo para participar do projeto. O primeiro contato foi feito através de um e-mail em Novembro de 2013, no qual expliquei em termos gerais a ideia do estudo. Felizmente, Ricardo aceitou, com agrado, participar e colaborar com minha formação acadêmica, uma vez que ele entende que tal participação poderá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que possam refletir em melhorias no ensino de Línguas Adicionais em sala de aula, no Peru.

A partir dessa experiência e com base nas leituras de Erickson (1990) sobre o desenvolvimento de uma relação de colaboração com os informantes centrais, posso dizer que existe uma relação de confiança e respeito mútuo com base em nosso atuar prévio como professor-aluna/delegada. Nas palavras de Erickson:

Confiança e relacionamento no trabalho de campo não é simplesmente uma questão de gentileza; um relacionamento mutuamente gratificante, não coercitivo, com informantes-chave é essencial para que o pesquisador obtenha *insights* válidos para o ponto de vista do informante. Uma vez que conseguir o ponto de vista do informante é crucial para o sucesso da pesquisa, é necessário

estabelecer a confiança e mantê-la durante todo o curso do estudo. (ERICKSON, 1990, p.141)³⁰.

Nesse primeiro encontro com Ricardo e em concordância com Erickson (1990), dois princípios éticos foram cumpridos para os estudos com sujeitos de pesquisa focais. Estes sujeitos precisam ser:

- (a) o mais informados possível dos propósitos e atividades de pesquisa que irão ocorrer, e de quaisquer cargas (carga de trabalho adicional) ou riscos aos que poderiam ser implicados ao ser estudados [...].
- (b) protegidos o máximo possível de riscos. Os riscos envolvidos podem ser riscos mínimos [...]. Riscos psicológicos e sociais (constrangimentos e/ou responsabilidade para sanção administrativa) são geralmente o tipo implicado no trabalho de campo. (ERICKSON, 1990, p.138-139).³¹

Ricardo foi informado sobre o propósito da pesquisa e o que implicava a pesquisa de cunho etnográfico e as atividades que eu realizaria em sala de aula como observação, notas e conversas com referência ao ensino de inglês em sala de aula. Disse a ele que estaria livre para solicitar que qualquer informação sobre determinados acontecimentos em sala de aula fossem mantidos fora do registro de dados (ERICKSON, 1990; SPRADLEY, 1980). Adicionalmente, lhe informei que tanto seu nome como da escola seriam mantidos em

³⁰ Tradução minha. No original: “Trust and rapport in fieldwork are not simply a matter of niceness; a noncoercive, mutually rewarding relationship with key informants is essential if the researcher is to gain valid insights into the informant's point of view. Since gaining a sense of the perspective of the informant is crucial to the success of the research enterprise, it is necessary to establish trust and to maintain it throughout the course of the study.”

³¹ Tradução minha. No original: “(a) as informed as possible of the purposes and activities of research that will occur, and of any burdens (additional work load) or risks that may be entailed for them by being studied [...] (b) protected as much as possible from risk. The risks involved can be minimal...Psychological and social risks (embarrassment and/or liability to administrative sanction) are usually the kind entailed in fieldwork research.” (ERICKSON, 1990, p.138-139)

reserva, dado que na observação participante “os informantes tem direito a permanecer anônimos”³² (SPRADLEY, 1980, p.23)

Por outro lado, para o trabalho de análise documental, Ricardo me disponibilizou os seguintes documentos: o *Proyecto Educativo Institucional 2011-2015* (PEI), o *Proyecto Curricular Institucional* (PCI) e algumas unidades didáticas, dentre as quais a unidade *abilities* que foi por ele, mais tarde, desenvolvida.

Após a qualificação, em Agosto de 2014, voltei à cidade de Tacna em Setembro para iniciar as atividades de trabalho de campo. Visitei Ricardo para agendar as conversas com o diretor da escola, uma vez que na minha primeira visita a escola estava fechada, pois se encontrava em período de férias. Ricardo tinha feito as primeiras conversas para facilitar minha entrada ao campo. Assim, ele me apresentou pessoalmente ao diretor e nesse primeiro encontro reiterei o que Ricardo havia anteriormente comentado sobre o meu projeto de pesquisa. O diretor da escola se mostrou colaborativo e autorizou minha entrada no campo. Combinamos um segundo encontro para tratar a respeito dos documentos a ser apresentados para oficializar minha presença em sala de aula e num segundo encontro, discutimos sobre esses documentos, quais sejam, solicitação de permissão para entrada na aula, um resumo do projeto e a tradução para o espanhol dos termos da Resolução CNS 466/12. Uma vez apresentados todos esses documentos, consegui a declaração assinada pelo diretor da escola, conforme o estabelecido pelo comitê de ética. Adicionalmente, foi solicitada uma cópia do informe final da dissertação para a biblioteca da escola.

Uma vez realizadas essas formalidades burocráticas, combinei com Ricardo uma primeira visita de reconhecimento da escola. Foi nessa visita que conheci Ana, a professora estagiária da turma de quarto ano C de Ricardo, na qual realizava suas práticas de ensino. Conversei com Ana alguns minutos durante o *break* e fui convidada para presenciar sua atividade. Simpatizei com Ana desde o primeiro momento. Após a aula, continuamos a conversa sobre as mudanças no currículo da faculdade onde eu me formei, minhas experiências como professora formada, aspectos da pesquisa que realizo e as projeções de Ana após sua formação. Com base nessas conversas e devido a nossa empatia foi que decidi convidá-la a se tornar participante da pesquisa, além do fato de ela ser da nova geração de professores formados com a

³² Tradução minha. No original: “Informants have a right to remain anonymous” (SPRADLEY, 1980, p.23)

última atualização do currículo da Faculdade de educação em formação de docentes de inglês.

Sobre o estabelecimento do grupo pesquisado, Mason (1998) assinala que é um processo interativo que “envolve a determinação de alguns contingentes iniciais de amostragem e metas, e a sua posterior revisão sistemática” (p.101)³³ Isto porque não necessariamente o investigador se encontre na melhor posição para tomar decisões definitivas. Assim, já que não consegui estar em campo o tempo suficiente para o seu reconhecimento preliminar e de todos os participantes devido aos dois semestres de estudos obrigatórios do programa de pós-graduação no Brasil, me ancorei nessa natureza interativa, adaptativa e sensível da pesquisa qualitativa na qual o pesquisador “pode tomar decisões informadas posteriormente” (MASON, 1998, p.100).³⁴

Dito isso, no quadro abaixo, apresento a distribuição de professores por turma e atividades de pesquisa assinaladas para cada grupo.

Quadro 1 - Turmas por professor e atividades de pesquisa.

PROFESSOR	TURMA	ATIVIDADES
Ricardo	4ºB	Observação participante em sala de aula Entrevista: alunos e professor.
Ana	4ºC	Observação participante em sala de aula. Entrevista: alunos e professor.

Conforme o disposto pelo quadro, foram realizadas observação participante e entrevistas abertas aos alunos das turmas de 4º B e 4º C. No intuito de conhecer a realidade sociocultural familiar, dirigi as conversas sobre a realidade das línguas originárias na localidade e suas ideias sobre a relevância do aprendizado de inglês em suas vidas. Tanto Ana como Ricardo foram entrevistados sobre suas experiências com o ensino e aprendizagem de inglês, assim como sobre suas considerações

³³ Tradução minha. No original: “The process is one involving the setting of some initial sampling quotas and targets, and their subsequent systematic review”. (MASON, 1996, p.101)

³⁴ Tradução minha. No original “you can make informed decisions subsequently” (MASON, 1998, p.100)

para o planejamento da unidade didática. A partir dessas orientações de conversas, outras informações foram acontecendo, que serão relatadas nas seções seguintes.

1.4.2 Os professores participantes da pesquisa: Ricardo e Ana

Ricardo é um dos primeiros professores formados no curso de Inglês como língua estrangeira na Faculdade de Educação da Universidade Nacional da cidade. Atualmente, ele é docente efetivo na escola onde realizei a pesquisa e, também, é professor efetivo na Faculdade da Universidade Pública. Ana, por sua vez, é estudante dos últimos ciclos na Faculdade onde Ricardo dá aulas. Ainda que a minha relação com Ricardo antecederesse a realização desta pesquisa, sempre esteve presente a formalidade no trato, assim, me direcionava a ele chamando-lhe de professor, professor Ricardo. No entanto, com Ana, a professora estagiária, as conversas fluíram de uma forma mais natural e informal.

Na entrevista, Ricardo manifestou que uma experiência agradável com a forma de ensino de uma professora na escola foi a motivação para optar pela carreira, além do fato de ter irmãs docentes em outras áreas. Para ele, exemplos dessas experiências agradáveis eram “os *role-playing*, o uso de algumas figuras, *flashcards*; onde ficava clara a pronúncia das palavras” (ENTREVISTA, 26/09/2014). Ana, no entanto, não teve uma boa experiência na escola, uma vez que, segundo ela, sua professora de inglês, na maioria de vezes, estava de licença e, nas vezes em que estava em sala de aula, deixava uma prática de exercícios a resolver. Por outro lado, ela se lembra da forma “muito bonita” de ensino duma estagiária na sua escola (ENTREVISTA, 23/09/2014).

Outra motivação que ambos os professores compartilham é a cultura de massas que fornece o inglês, como os filmes e a música, que levantaram neles essa curiosidade pela língua. Também, ambos os professores assinalam que “o nível de inglês” obtido no curso escolar foi insuficiente para responder às exigências da universidade. Portanto, ambos optaram por atender, à parte das aulas universitárias, cursos particulares de aprendizagem da língua inglesa num centro de línguas. As práticas de aprendizagem do Professor Ricardo consistiam em horas de estudo de gramática na biblioteca para melhorar seu nível de inglês, enquanto Ana, não conformada com os estudos da universidade e no

centro de línguas, optou pelo programa *Au pair*³⁵ nos EEUU visando aprimorar a sua pronúncia e sua fluidez na língua, já que, como ela menciona, tinha insegurança no seu uso do “idioma”, o que lhe provocava ansiedade por ser julgada por sua fala. Outro aspecto importante foi que ambos os professores centraram sua aprendizagem no estudo gramatical. Adicionalmente, ambos identificaram como bons professores aqueles que foram exigentes na aprendizagem de gramática. Ana, por exemplo, lembrou-se dos conselhos da professora que tinha como modelo: “você tem que praticar aquilo que te falta, pratica, pratica, pratica, pratica com o mesmo e o mesmo e continua praticando” (ENTREVISTA, 23/09/2014).

Ana, ao expôr suas percepções sobre seu conhecimento de inglês, fez referências a um “nível”. Dessa forma, por analogia, ela fez referência a um sistema cujo máximo grau de aperfeiçoamento seria o falante nativo. Pontuo aqui que essas concepções sobre a língua e sua aprendizagem constituem parte da “consciência inexplicada e algumas vezes inexplicável do professor sobre o que constitui um bom ensino sedimentado e solidificado por meio de encontros com o aprendiz e o ensino no passado e atuais” (KUMARAVADIVELU, 2001, p.542)³⁶. Isto é importante para fins desta pesquisa porque ajudará a compreender o sentido de praticidade dos professores sobre o que funciona ou não, que mudanças aconteceram, ou não, em seu contexto de ensino.

1.4.3 Minha entrada na sala de aula de inglês

Uma vez em sala de aula, Ricardo pediu aos alunos que se colocassem em pé e me apresentou como “teacher” em ambas as turmas e explicou que eu estaria acompanhando o desenvolvimento das aulas. Os alunos me observavam curiosos e logo após terem escutado Ricardo, eles me cumprimentaram dizendo “good afternoon teacher”. Em seguida, identifiquei-me com meu nome completo e acrescentei que estaria realizando observações de aula durante o desenvolvimento da

³⁵ O programa Aupair é um programa de trabalho de cuidado de crianças nos EEUU por um período de um ano. O trabalho é oferecido como uma imersão cultural para o aprendiz de inglês, e além do trabalho, um curso de inglês é oferecido durante o tempo de estadia.

³⁶ Tradução minha. No original: “sedimented and solidified through prior and ongoing encounters with learning and teaching is the teacher’s unexplained and sometimes unexplainable awareness of what constitutes good teaching.” (KUMARAVADIVELU, 2001, p.542)

unidade didática. Informei também que realizaria algumas entrevistas e outras atividades com aqueles que quisessem participar. Após essa rápida apresentação, os alunos se sentaram e eu passei a procurar um espaço onde sentar-me, sendo que regularmente ocupava as últimas carteiras. Isso porque, na maioria das vezes que ingressava na aula, só esses lugares se encontravam disponíveis.

Traída pelos nervos ao ser esta minha primeira experiência como pesquisadora, omiti informações relevantes na minha apresentação. No entanto, os alunos, curiosos, me perguntavam constantemente sobre minha presença nas aulas. Desse modo, aproveitava essas oportunidades para falar do meu propósito ali, da minha atividade como pesquisadora e dar-lhes informações sobre o objeto da minha pesquisa. Explicava, portanto, em termos gerais, que os objetivos de minha pesquisa eram conhecer suas “práticas da linguagem em sala de aula de inglês”, “suas atividades com a língua”, e “como faziam sentido com aprendizagens que estavam recebendo”.

Uma vez posicionada em sala de aula, tive a percepção de que os alunos ficavam mais comportados diante da minha presença, fazendo com que as primeiras aulas acontecessem de maneira fluida e silenciosa. Comportamentos como falar em voz baixa ou na orelha do companheiro, modalizar suas ações com frases como “uy cuidado. Olha a professora!” me fizeram perceber que ainda minha presença interferia de forma significativa para o desenvolvimento natural da aula. Nas seguintes aulas, no entanto, os alunos reagiram à minha presença de forma mais naturalizada. Dei conta disso através do desvelamento de atividades, como brincadeiras em voz alta, que interrompiam o desenvolvimento da aula, suas imitações do professor, seus cochichos, e outros comportamentos de interação não socialmente corretos nas margens da aula. Estas situações observadas mostraram, ao longo desta pesquisa, como os participantes de processos de ensino e aprendizagem em contextos escolares exercem resistência às políticas dominantes. Essas tensões entre políticas e práticas resultam relevantes para o enriquecimento de processos de planejamento e implementação de políticas educacionais. De acordo com Canagarajah, os estudos etnográficos

mostram que há uma relativa autonomia nos contextos locais da sociedade e da educação para negociar as decisões de política a nosso favor. A etnografia é bem adequada para descobrir essas estratégias sutis de negociação, resistência e reconfiguração, sugerindo a necessidade de fornecer espaços legítimos em educação para códigos e discursos das minorias. (CANAGARAJAH, 2006, p.161)³⁷

Mesmo que minha presença tenha passado despercebida em certos momentos, o que resultou como oportuna para a emergência da agência subversiva dos alunos enquanto participantes das políticas linguísticas e educacionais, em outras oportunidades minha participação foi requerida pelos participantes da pesquisa. Desse modo, durante o desenvolvimento de atividades propostas pelo professor e pela estagiária, os alunos recorriam a mim com questionamentos sobre vocabulário, pronúncia, ou sobre traduções, por exemplo. Também, durante o desenvolvimento de algumas atividades propostas pelo livro didático, alguns alunos colocavam suas cadeiras perto do aluno sentado ao meu lado e de forma disfarçada me envolviam nas tarefas, visto que eu lhes fornecia algumas explicações.

Participar das atividades dos alunos em sala de aula abriu-me espaços para conversar com eles sobre os sentidos que atribuíam a suas atividades. Desta forma, reafirmo que minha atuação não foi neutra, já que, que em algumas oportunidades, procurei fazer parte das atividades dos participantes da pesquisa para entender “como as relações da língua são vivenciadas pelos membros” (CANAGARAJAH, 2006, p.156)³⁸ do grupo pesquisado (visão êmica).

Outras ações dos alunos demonstraram que eles eram cientes de que minha identidade como professora era percebida e algumas vezes, essa identidade era performada por mim, ora espontaneamente, ora solicitada pelo professor ou pela estagiária. Em certas ocasiões, ajudei Ana no controle e no monitoramento de certas atividades grupais; em

³⁷ Tradução minha. No original: “Ethnography is well suited to uncovering these subtle strategies of negotiation, resistance, and reconfiguration, suggesting the need to provide legitimates spaces in education for minority codes and discourses” (CANAGARAJAH, 2006, p.161).

³⁸ Tradução minha. No original: “how language relationships are lived out by the members” (CANAGARAJAH, 2006, p.156)

outros momentos, colaborei com Ricardo com a vigilância da sala, enquanto ele resolvia algumas diligências da escola. Registro aqui também que em algumas oportunidades me posicionei claramente como docente, ainda que de forma espontânea. Por exemplo, numa oportunidade, em face do desalinho da sala de aula reagi chamando a atenção às boas práticas de higiene e enfaticamente direcionei os estudantes para organizar e limpar o ambiente da sala de aula antes da chegada do professor. Assim sendo, reflito aqui também sobre meu papel como entrevistadora, já que num primeiro momento, na tentativa de conseguir a participação dos estudantes em entrevistas sobre aspectos socioculturais, me dei conta de que alguns deles se recusavam ou não queriam participar. Ciente de minha ética como pesquisadora, respeitei essas decisões. Em momentos posteriores, a situação mudou quando expliquei de forma mais informada a importância de suas vozes para enriquecer os planejamentos curriculares de ensino de língua inglesa e educação intercultural. Reforcei ainda que as intervenções eram anônimas e que eles próprios poderiam escolher pseudônimos para representa-los. A possibilidade de poder se autoneamar melhorou a recepção das entrevistas e, assim, cada pseudônimo aqui usado foi eleito pelos próprios estudantes (cf. GARCEZ, 2003).

Sendo que o foco desta pesquisa é a educação intercultural em sala de aula de inglês, orientei as conversas sobre assuntos como a presença da língua aymara nas suas famílias ou entes próximos. Eles não pareciam confiantes em fornecer essas informações, porém, esse fato é compreensível, tendo em vista a situação de marginalização das línguas originárias. Percebendo esse desconforto, comecei as conversas contando minhas experiências com a língua aymara falada por meus pais. Em consequência da exposição de minha própria história, os alunos passaram a compartilhar suas próprias histórias e as práticas de línguas originárias em seus espaços familiares. A previsão de meu comportamento e as considerações de aspectos identitários no meu papel como entrevistadora causaram implicações na cooperação dos alunos, uma vez que situações de confiança foram criadas ao compartilhar minhas próprias experiências e identificações.

Essas experiências foram aqui trazidas para registrar o “trabalho identitário” (MASON, 2002, p.93) no desenvolver da pesquisa. Nesse sentido, as identidades, status e papéis assumidos pelo pesquisador são referidos por Mason (2002) como o “etos etnográfico”, o qual deve ser antecipado e refletido. A sua vez, o autor pontua que mesmo que o pesquisador tente, ele é “incapaz de controlar as maneiras nas quais

[essas] identidades, status ou papéis são percebidos” (p.93)³⁹ fazendo com que identidades, status e papéis sejam constantemente negociados ou renegociados. O autor ressalta a importância das reflexões e previsões desse *trabalho identitário* no desenvolver da pesquisa que visa compreender sua relevância nas interações, situações e cenários estudados, e sobre os conhecimentos e informações que estão sendo gerados.

1.4.4 Alterações no desenvolver desta pesquisa de cunho etnográfico

Ao procurar “entrar no fluxo da vida da comunidade” (CANAGARAJAH, 2006, p.156) para refletir sobre a ocorrência de práticas de linguagem situadas, o pesquisador não fica livre dos desafios que se apresentam no acontecer da vida social em seu âmbito natural. Essas ocorrências inesperadas fazem com que o etnógrafo redefina aspectos do desenho e estratégias no transcurso da investigação, sendo que estas “estão fundadas na prática, processo e contexto da pesquisa em si” (MASON, 2002, p.24).⁴⁰ Nesta pesquisa, dentre tais eventualidades, saliento dois aspectos que repercutiram no processo de geração de dados e que só foram revelados ao longo do desenvolvimento da investigação. O primeiro desses aspectos está relacionado ao fato de que, constituindo-me como participante do processo de geração de dados, questões sobre minha subjetividade foram sensíveis ao ambiente pesquisado, uma vez que estando lá, me fiz parte desse ambiente. Desse modo, ainda que tentasse modalizar minhas particularidades pessoais, meu compromisso com a área educativa limitaram certas possibilidades de interação mais espontânea e horizontal entre mim e os alunos. Também, como referido anteriormente, a timidez na minha apresentação formal em sala de aula fez com que minhas atividades como pesquisadora não fossem claramente entendidas num primeiro momento pelos alunos.

Outro aspecto foi a distância com o campo de estudo, sendo que o processo de planejamento foi feito em Florianópolis-Brasil, para uma escola pública em Tacna-Peru, assim, não tive oportunidade de entrada em campo, já que no primeiro ano de mestrado estive comprometida com as disciplinas de estudo do programa. Ressalto que o professor

³⁹ Tradução minha. No original: “be unable to control the ways in which your identity, status or role are perceived” (MASON, 2002, p.93).

⁴⁰ Tradução minha. No original: “are grounded in the practice, process and context of the research itself” (MASON, 2002, p.24).

participante desta pesquisa foi em grande medida facilitador para o acontecimento desta investigação. Por exemplo, embora eu tenha tentado acompanhar o desenvolvimento de toda uma unidade didática, a primeira aula dessa unidade não foi por mim acompanhada, devido a inconveniências na viagem.

Tendo apresentado aspectos da “história natural da investigação” (ERICKSON, 1990) desta primeira etapa do estudo, continuo, a seguir, com as bases teóricas para a interpretação do espaço local macro da escola Arco-íris, ou seja, a cidade de Tacna.

1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LOCAL MACRO DA PESQUISA: A CIDADE DE TACNA

Na abordagem de pesquisa de cunho etnográfico em contextos escolares, Erickson (1985) considera que a análise do contexto sociocultural mais amplo é importante para a interpretação de comportamentos e significados atribuídos na ação social imediata, já que

O significado completo de muitos eventos dentro da escola somente pode ser visto no contexto de eventos da escola como um todo, de influências externas sobre a escola e de influências da escola sobre a sociedade num sentido amplo (ERICKSON, 1985, p.10)⁴¹.

De modo semelhante, Holliday (2005) argumenta que as influências sociais e institucionais mais amplas –o contexto macro- são chave para entender o que acontece entre professores e alunos em sala de aula –o contexto micro. Desta maneira,

⁴¹ Tradução minha. No original: “The full significance of many events inside school can be seen only in the context of events throughout the whole school, influences on the school from outside it, and influences of the school on the large society.” (ERICKSON, 1985, p.10).

São as atitudes derivadas de relações de status, papel e autoridade interpostas por alunos e professores fora da sala de aula que influenciam os aspectos da interação em sala de aula sobre a qual sabemos menos. (HOLLIDAY, 2005, p.14)⁴²

O autor sustenta que é necessário entender como esses fatores são diferentes nos diversos cenários, como forma de conhecer o que seria apropriado às intervenções pedagógicas em sala de aula. Tanto Erickson (1985) como Holliday (2005) entendem a sala de aula como uma “microcultura”, influenciada pelo que acontece em esferas mais amplas de organizações sociais (escola, família, cidade etc.) e padrões culturais. Estas esferas também são consideradas quando se investiga as vivências em sala de aula, já que o contexto cultural macro é fonte de significados socialmente compartilhados que constituem a subjetividade social. Nas palavras de Delgado, a subjetividade social é

aquela trama de percepções, aspirações, memórias, saberes e sentimentos que nos outorgam uma orientação para atuar no mundo. [O que é compartilhado por uma comunidade] lhe permite [à comunidade] construir suas relações, perceber-se como um “nós e atuar coletivamente. (DELGADO, 2004, p.54)⁴³.

Também para Erickson (1984), indução e dedução estão em constante diálogo no trabalho de campo. Portanto, o que ocorre em sala de aula corresponde também às formas de organização da vida social fora dela. Neste olhar, a sala de aula é o cenário como um todo, influenciada pelo que acontece em esferas mais amplas de organização sociais (escola, família, cidade, etc.) e padrões culturais, nas palavras do autor:

O significado completo de muitos eventos dentro da escola somente pode ser visto no contexto de

⁴² Tradução minha. No original: “It is the attitudes derived from teachers from outside the classroom that influence those aspects of classroom interaction about which we know least” (HOLLIDAY, 2005, p.14)

⁴³ Tradução minha. No original: “aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos dan una orientación para actuar en el mundo [...] le permite construir sus relaciones, percibirse como „nosotros” y actuar colectivamente” (DELGADO, 2004, p.54)

eventos da escola como um todo, de influências externas sobre a escola e de influências da escola sobre a sociedade num sentido amplo (ERICKSON, 1984, p.10).⁴⁴

A comunidade de Tacna, assim, é considerada aqui como o contexto cultural mais amplo. Importa destacar que o local da comunidade Tacneña não é considerado apenas na sua dimensão histórica, necessária para a interpretação dos dados, já que, segundo Pennycook, (2010) “todo pensamento, teoria, ideias e escritura devem estar localizados geograficamente” (p.55)⁴⁵. Assim sendo, o espaço não é entendido como um pano de fundo, mas como parte da atividade social que se produz na prática. Ou seja, o espaço é entendido a partir de “como nós construímos o local através do que fazemos e dizemos” (Ibid., p.56)⁴⁶, sendo que “a língua, a localidade e a prática estão em uma relação constitutiva: a língua, ou seus usuários intencionais, não preexiste ante o fazer, na maneira na qual frequentemente é assumida pelos estudos da linguagem” (PENNYCOOK, 2010, p.13)⁴⁷. Esse fato nos apresenta novas questões que devem ser assumidas a partir de uma perspectiva crítica.

Na mesma consideração sobre o local (lugar, espaço e contexto) como parte constitutiva das práticas linguísticas, Canagarajah (2005) tinha observado que o local não só constitui um contexto particular para os estudos da linguagem. O autor chama a atenção para a necessidade de

reexaminar radicalmente nossas disciplinas para orientar a linguagem, identidade, conhecimento e relações sociais a partir de uma perspectiva totalmente diferente. Um aterramento local deve se tornar a força primária e fundamental na

⁴⁴ Originalmente: “The full significance of many events inside school can be seen only in the context of events throughout the whole school, influences on the school from outside it, and influences of the school on the large society” (ERICKSON, 1984, p.10).

⁴⁵ Tradução minha. No original: “all thought, theory, ideas and writing need to be located geographically” (PENNYCOOK, 2010, p. 55)

⁴⁶ Tradução minha. No original: “ how we construct the local through what we do and say” (PENNYCOOK, 2010, p.56)

⁴⁷ Tradução minha. No original: “language, locality and practice are in a constitutive relation to each other: language, or its intentional user, do not pre-exist the doing in the way often assumed by language studies” (PENNYCOOK, 2010, p.13)

construção do conhecimento contextualmente relevante, se quisermos desenvolver discurso mais plural. (CANAGARAJAH, 2005, p.14)

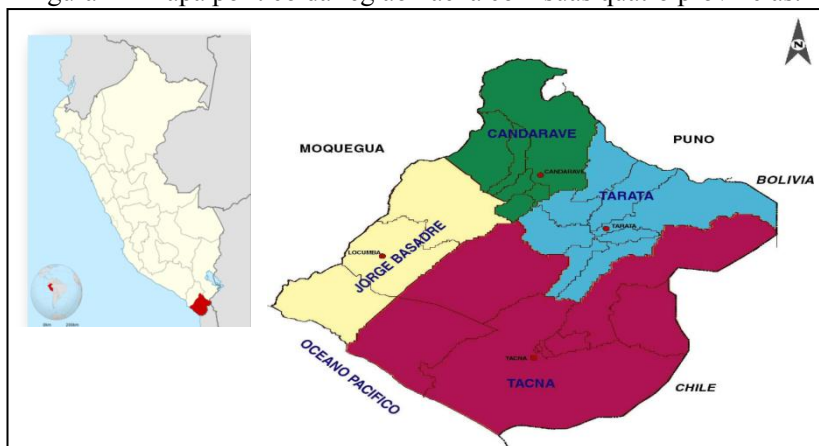
McCarty (2011), por sua vez, assinala que a análise não deve restringir-se às declarações explícitas sobre as políticas linguísticas oficiais, mas aplicadas ao sistema sociocultural mais amplo, dado que ocorrem também declarações não explícitas nem estabelecidas pela autoridade.

Continuo, a seguir, com a descrição do local macro da pesquisa. Apresento a comunidade de Tacna com informações históricas sobre a distribuição do espaço político na constituição da cidade, revisando, dessa forma, os ritos, atividades econômicas, estrutura social e outras informações estabelecidas como parte da identidade local. Pontuo que a língua aqui é pensada como uma prática com implicações políticas, culturais e sociais, em que tanto as identidades, o espaço, como a própria língua são um produto reconfigurado (PENNYCOOK, 2010; DELGADO, 2004; GIMÉNEZ, sf.). Assim, vou à busca daquelas outras políticas ditas “não declaradas” (McCARTY, 2011, p.2), que podem ser entendidas nas *entrelinhas* a partir das práticas das pessoas e das ideologias e crenças que subjazem suas atuações nas interações com os outros e com o mundo imediato que os rodeia.

1.5.1 Configuração geográfica, econômica e social da cidade.

Tacna denota uma região, uma província, uma cidade e um distrito. Esta pesquisa se dá num bairro no centro histórico da cidade de Tacna. Abaixo, apresento o mapa como forma de ilustrar a localização geográfica da pesquisa, onde o ponto vermelho que se distingue na zona púrpura (cor da flôr de *baganvília*, símbolo da cidade) do mapa, indica a posição da cidade.

Figura 2 - Mapa político da região Tacna com suas quatro províncias.



Fonte: <http://www.agritacna.gob.pe/node/110>, acesso em março, 2015.

Como se observa no mapa, a cidade de Tacna está localizada na região de mesmo nome, na região mais ao sul do Peru, delimitada a oeste com o Oceano Pacífico, norte com a região Moquegua, leste com a região Puno e com a República da Bolívia, e ao sul com a República do Chile. Tem uma extensão de 16 mil quilômetros quadrados e é a quinta menor região do país.

Segundo o último censo nacional (INEI, 2007), a região Tacna apresenta uma população de 288 mil 781 habitantes que representa 1,1% da população total do país; é uma das cinco regiões menos populosas com uma taxa de crescimento anual de 2%, situando-se no grupo das cinco regiões com crescimento intermediário. No entanto, se situa no quinto lugar com maior crescimento populacional no período de 1993-2007.

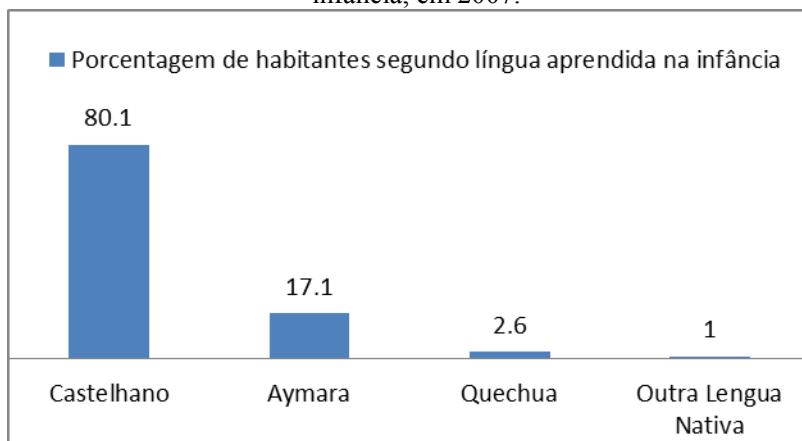
A província de Tacna particularmente apresenta características favoráveis para o bom viver. Apresenta o quinto lugar dentre os Índices

de Desenvolvimento Humano (IDH) do Peru. No referente à presença do estado na província, medida através de seus serviços sociais no indicador IDE, ocupa o primeiro lugar no país. Este último indicador parece vislumbrar mudanças estruturais futuras mais positivas e profundas no desenvolvimento da localidade diante daquelas reveladas no IDH (PNUD, 2013). Outro fator ressaltante na cidade é o comércio com o país vizinho, Chile. Em média, dez mil chilenos ingressam em Tacna diariamente por conta do turismo, compras, serviços, entre outros. Essas condições da cidade fazem com que ela seja atrativa para a migração interna do país.

A população Tacneña é eminentemente urbana, representando 91.3% (263.641) da população regional, sendo a cidade de Tacna o principal centro urbano. O processo migratório interno merece destaque: 37.2% (107.345 hab.) do total da população não nasceu na cidade. Dentre esses, 61.1 % (64.760 hab.) provém da região de Puno (localização do povo Aymara).

A seguir, apresento um gráfico sobre a população Tacneña de acordo com a língua aprendida na infância, segundo o último censo nacional em 2007.

Figura 3 –População da região de Tacna segundo língua aprendida na infância, em 2007.



Fonte: INEI (2009) com base nos Censos Nacionais 2007: XI de população e VI de habitação.

Segundo o gráfico, de um total de 288.781 habitantes na região de Tacna, 80% da população tem aprendido castelhano como primeira língua na infância, 17% tem aprendido o aymara e 2.6% tem quéchua como primeira língua aprendida na infância. Também existem outras línguas aprendidas, mas em uma pequena minoria (1%). Segundo os informes do INEI (2009), as desigualdades sociais se fazem presente quando se estabelece a relação entre língua aprendida na infância e o nível de educação atingido. Sobre as taxas de analfabetismo, 11.7% da população com língua materna aymara é iletrada, enquanto que só 1.3% da população que aprendeu o castelhano é analfabeta. Paralelamente, as oportunidades educativas são mais propícias às populações que têm o espanhol como língua materna, onde 47.1% (75.764 hab.) desse grupo atingiu estudos superiores. Em contraste, somente 14,4% da população de língua materna aymara chegou a estudar por algum período na educação superior.

A seguir, apresento um breve histórico do desenvolvimento da constituição social da cidade de Tacna a partir de processos migratórios.

1.5.2 Breve história de migrações na constituição da cidade

Nesta seção desenvolvo de forma breve, primeiro, a história da migração italiana e sua constituição como grupo tradicional/central na cidade. Continuo logo, com a migração puneña de etnia aymara. Faço isso no intuito de conhecer situações conflitantes entre os diversos grupos sociais que circundam os muros da escola onde acontece esta pesquisa.

1.5.2.1 A migração Italiana

Na época colonial, Tacna se constituiu sobre a base de um reduto indígena. Um fator importante para o desenvolvimento da cidade foi sua posição geográfica estratégica; primeiro como ponte geográfica entre o passo das extrações mineiras na região altoandina para os portos próximos, e, logo em seguida, por sua proximidade aos depósitos de salitre –fertilizante natural altamente valorizado no século XIX. O movimento econômico positivo em torno de Tacna fez com que grupos importantes de imigração italiana decidissem estabelecer-se na cidade, abrindo pequenos negócios.

Segundo uma investigação realizada por Diaz e Pizarro (2010) sobre a imigração italiana em Tacna, a economia italiana favoreceu-se com as especulações econômicas e imobiliária por causa da Guerra com

o Chile em 1879, o que provocou o abandono de outros capitais importantes na cidade. Em consequência da guerra, Tacna ficou cativa em território chileno através de um tratado de guerra por um período primeiramente projetado de dez anos, mas que se prolongou para 49 anos. Durante esse período da ocupação, o governo chileno começou um processo denominado “chilenización” das zonas ocupadas com a finalidade de transplantar as tradições culturais chilenas, em substituição àquelas cultivadas no Peru. Essa imposição cultural, ao contrário do esperado pelas políticas chilenas, gerou um forte apego e sentimento patriótico em relação ao Peru, o que inspirou uma grande herança de expressões culturais. Através de gestões políticas, Tacna foi reincorporada ao Peru com a firma do Tratado de Lima em 1929. A cidade rememora essa data no dia 28 de agosto de cada ano com um ritual denominado “La Procesión de la Bandera”, com um forte conteúdo simbólico de identidade local.

A seguir, na figura 4 apresento o ritual da “Procesión de la Bandera” que acontece cada 28 de Agosto e que mobiliza toda a cidade a rememorar seu passado histórico como cidade cativa e sua reincorporação ao Peru. A cerimônia enaltece uma série de valores como a lealdade, respeito aos símbolos pátrios, temperança, entre outros valores atribuídos como marca da identidade coletiva.

Figura 4- “La Procesión de la Bandera” em agosto de 2012.



Fonte: página web da emissora peruana RPP Notícias.

Assim, os grupos sociais centrais da cidade se apropriaram das expressões culturais trazidas pelas migrações estrangeiras - principalmente italiana- anteriores à guerra, e daquelas histórias, cantos, crônicas, poemas, cerimônias, dentre outras expressões criadas como resistência aos processos de aculturação chilena para construir uma forte

cultura local tradicional que, por um lado, gera coesão na cidade, e, por outro, invisibiliza a participação dos povos nativos e rurais da região, que foram também parte dessa história.

Com referência ao desenvolvimento da língua italiana na cidade, apresento informações com base em uma entrevista gravada com a professora de italiano da cidade, aqui denominada Fiorella, descendente da primeira geração de imigrantes, que dirige o único curso de italiano no maior centro de línguas da cidade onde eu trabalhava. Uma vez solicitada sua participação e tendo exposto os objetivos desta pesquisa, direcionei a conversa em torno de suas lembranças sobre sua família, a comunidade italiana, sua experiência no aprendizado da língua e suas percepções sobre a realidade da língua italiana em Tacna.

Segundo Fiorella, os migrantes italianos trouxeram dialetos, principalmente o genovês. Os matrimônios entre membros da colônia italiana favoreceram a transmissão dos dialetos, contrariamente ao casamento entre membros da colônia italiana e peruanos. A escola privada Santa Ana, promovida por uma congregação italiana, também foi foco de aprendizagem da língua, como aconteceu com a professora. A predominância do espanhol no país e na região e a necessidade de aprendê-lo para interagir, assim como também a mestiçagem -o matrimônio entre italianos e peruanos- contribuíram para que a língua italiana fosse sendo esquecida. A professora assinala, também, que a demanda pela aprendizagem de inglês deixa de lado o aprendizado de outras línguas europeias, como o italiano, nas escolas, mesmo na escola Santa Ana. Ela chama a atenção para a importância do inglês nas relações comerciais, porém, assinala que existe uma preconceção de inglês como língua global, ideia que não é tão certa no cotidiano de muitas sociedades, como a própria Itália, por exemplo (ENTREVISTA, 20/10/2014).

Trouxe aqui as informações sobre a situação da língua italiana por constituírem parte da construção cultural da cidade. Embora a língua não seja usada em práticas sociais na cidade, sua presença ainda constitui espaços a paisagem linguística da zona central, local da escola Arco-Íris. Assim, nomes de negócios tradicionais na rua central, tais como a sorveteria *piamonte*, restaurante *il vero caruzzo*, o pub *Bocatto di Cardinale*, dentre muitos outros, estão nomeados nessa língua.

A seguir, apresento de forma breve a inserção da população puneña/aymara e sua repercussão na economia e o *etos* da cidade.

1.5.2.2 A migração Puneña

Conforme será desenvolvido no capítulo 3 sobre as políticas linguísticas e políticas de educação intercultural no Peru, a desatenção do Estado para responder de forma pertinente às necessidades sociais dos grupos minoritarizados fizeram com que quadros de pobreza fossem desenvolvidos na região Puno local do povo aymara. Essa situação dentre outros fatores ocasionaram fenômenos migratórios às cidades mais desenvolvidas da costa peruana, dentre delas Tacna.

Segundo estudos realizados por Berganza e Cerna (2011) sobre as dinâmicas migratórias na fronteira entre Peru e Chile, a migração concorrida de cidadãos provenientes principalmente das zonas rurais de Puno a Tacna acontece, primeiro, com a implantação dos grandes projetos mineiros na segunda metade do século XX.

O segundo fator que os autores destacam que contribuiu para o incremento das migrações foi o comércio informal –contrabando interfronteiriço- como forma de autoemprego, dada a abertura de uma zona franca comercial na cidade de Iquique, no Chile, em 1973. Essa atividade foi desempenhada fundamentalmente pelos imigrantes aymaras e seus descendentes, que introduziram no mercado nacional produtos adquiridos e comercializados a baixo custo. Também abriram *mercadillos* (modalidade de centro de vendas de diversos produtos, geralmente das zonas francas).

Berganza e Cerna (2011) sustentam que as atividades comerciais informais têm produzido um impacto social, político e econômico na sociedade tacneña. Por um lado, repercutiu negativamente na economia formal tradicional e emergente, por outro, mudou a organização social da estrutura de poder político e econômico de Tacna. A hegemonia da colônia de imigrantes e de descendentes de italianos foi destituída do poder pela população imigrante aymara. Os autores também assinalam que o processo de migração aymara, constituído como grupo majoritário e como presença econômica consolidada, ganhou representação política dentro das instituições e do aparato regional. Esse processo continuou com a inclusão de seus costumes e crenças dentro do sistema ritual de Tacna.

As tentativas de acrescentar o principal ritual da cidade, “La Procepción de la Bandera”, com a participação de expressões culturais andinas gerou a desaprovação dos setores tradicionais que guardam zelosamente esse ritual através de instituições civis que regulam sua prática. A identidade cultural, entendida como uma forma de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a

concepção que temos de nós mesmos (GIMENEZ, sf), tem aqui uma função restritiva e distintiva; sendo que a partir do estabelecimento dos numerosos imigrantes aymaras, emergiu a classificação da população de dois grupos sociais: Tacneños netos e descendentes de imigrantes. Segundo Berganza e Cerna (2011), foi prescrita uma fronteira destinada a separar simbolicamente aqueles que se consideravam como netos ou oriundos daqueles que vieram a Tacna ou que nasceram ali, mas são filhos de imigrantes aymaras. A fronteira étnica se estabeleceu a partir de “critérios simbólicos, idiomáticos e de identificação dos „netos” com costumes tais como o *paseo dela bandera*, que simboliza o sentimento patriótico de Tacna” (BERGANZA; CERNA, 2011, p.59).

Tendo apontado considerações sobre a importância da cerimonia “La Procepción de la Bandera” para a afirmação identitária da cidade, apresento na sequência algumas falas que foram obtidas a partir de um grupo no *facebook* intitulado “solo para verdadeiros Tacneños”⁴⁸. Faço isto no intuito de fornecer insights para respaldar as informações do estudo trazido. Nas falas abaixo apresentadas, é possível observar como estão sendo interpretadas as mudanças na constituição social e econômica da cidade, produto das migrações pelos tacneños ditos de “verdadeiros”,

Estas falas foram geradas a partir de um post sobre a organização da cerimônia procissão da bandeira em 2013 que versa: “Os organizadores do desfile de 28 devem colocar mais esforço em fazer um bom trabalho, não pode ser possível que os amigos de Camilaca⁴⁹ passem ao ritmo de zampoñas⁵⁰, seus costumes são totalmente respeitáveis, eles são parte de nosso povo, mas este é um desfile cívico-militar, seria muito simples se, em vez de passar ao ritmo de zampoñas, tivessem desfilado nada mais ...”

⁴⁸ O grupo do Facebook, até junho de 2015, contava com 3,809 membros. Dentre os membros e comentaristas se encontram destacadas figuras da cidade como periodistas, historiadores, funcionários públicos, promotores culturais, professores, dentre outros. As publicações do site estão orientadas a compartilhar memórias do passado histórico da cidade; assim como problematizar situações que acontecem com a governança e acontecer na cidade.

⁴⁹ Um dos seis distritos da província de Candarave, na Região Tacna.

⁵⁰ Instrumento de vento de origem andino peruana. Composto de vários tubos unidos em forma vertical, abertos por um extremo e fechados pelo outro.

CARLA: Eu concordo totalmente, quando passaram, eu disse, „este é um lugar confuso, estes se confundiram de lugar, deveriam ir para o curso⁵¹“.

FELIPE: ..deve ser recomendada para a *Sociedade Benemérito de Senhoras de Auxílio Mútuos* [instituição civil responsável pela organização da cerimônia], É UMA PROCISSÃO! ... foi completamente distorcido o significado do ato, eles foram autorizados muito...

JUANA: Os povos longe de nossa amada Tacna também têm o direito de prestar homenagem o que acontece? discriminação?

CARLOS: Longe de qualquer controvérsia, 28 de agosto deve ser apenas a Procissão da Bandeira; Há outras atividades cívicas e/ou culturais, onde podem participar mostrando os seus costumes...

LUIS: INFELIZMENTE, OS NOSSOS COSTUMES ESTÃO SENDO SUBSTITUÍDOS PELA CULTURA ALTO ANDINA, NÃO APENAS A SERRA DE TACNA, MAS TAMBÉM SÃO OS COSTUMES DE PUNO. INFELIZMENTE ISSO É O ALTO PREÇO DO DESENVOLVIMENTO. E SIMPLEMENTE PARA NÓS FICA A TENTATIVA DE PRESERVAR NOSSAS TRADIÇÕES.

IVAN: Bem, eu acho que nossa Tacna nas últimas décadas tem sido povoada por compatriotas, principalmente Puno, que de alguma forma querem prestar homenagem a nossa terra, e hoje eles são a maioria da nossa população. O que podemos fazer se eles são tão peruanos como nós?

HECTOR: Eu acho que a procissão da bandeira é mais cívica e marcial que festivo, as agrupações andinas podem desfilar, mas sem danças de nenhum tipo, um ou dois dias antes, que haja um curso, [...]. Também não se pode impedir a sua homenagem; Sociedade de Senhoras tem a palavra [instituição responsável por esta cerimônia cívica].

MARTA: Bem dito: procissão e não desfile de carnaval.

LUIS: Eu não vejo nenhum problema com os irmãos apresentarem seu cumprimento a Tacna

⁵¹ Desfile de troças no carnaval.

apresentando seus costumes, é tudo, e eles são parte de Tacna e seu folclore também lembre-se de que Tacna somos todos com províncias e distritos, e sua cultura também é a nossa cultura !!!
(GRUPO DE FACEBOOK “SOLO PARA VERDADEROS TACNEÑOS, 2013)

As falas acima apresentadas são conduzidas em torno da organização da cerimônia “Procesión de la Bandera”, em 2013, a qual gerou crítica ao incluir expressões folclóricas dos distritos do interior da região Tacneña, sendo que Hugo, o autor do post no grupo, considera que esta é uma atividade “cívico-militar” que não dá lugar a esse tipo de expressão folclórica. Carla, Felipe, Carlos, Hector e Marta acompanham este ponto de vista e parecem rejeitar certa “carnavalização da cerimônia”, afirmando que esse tipo de expressão não corresponde ao tema da “Procesión de la Bandera”, estando fora de lugar. As expressões folclóricas deveriam dirigir-se a outros espaços cívicos/culturais. Juana traz à tona o que percebe como discriminação dos povos alto andinos da região de participar, do seu jeito, na homenagem a Tacna. No entanto, Luis percebe esta inclusão como negativa para os costumes do setor tradicional central e agrupa as zonas rurais da região com as da região Puno. Ivan e Hector pontuam, também, a situação de imigração puneña. De um modo mais democrático, eles se mostram preocupados em como conseguir a participação dos costumes desse setor na cerimônia principal da localidade Tacneña.

Observo nessa discussão acima apresentada como a alteridade acontece não só no nível das diferenças regionais entre Puno e Tacna, senão também no nível rural/urbano local. Assim, as culturas *altoandinas* da região Tacna tentam ser invisibilizadas pelo centralismo urbano da região, com enraizamento histórico colonial italiano, visto como tradicional no espaço central da cidade. Isto é marcado principalmente na cerimônia central da cidade anteriormente referida. Situação semelhante se dá com a história peruana no que se refere à exaltação do passado incaico no imaginário popular (MENDEZ, 2000; VEGA, sf), visto que existe uma tendência a invisibilizar da história as culturas locais (VEGA, sf.). Assim, a participação das populações rurais/nativas parece não existir no desenvolvimento histórico de Tacna, como o coloca Carmen,

CARMEN: Os tacneños urbanos de hoje não podem separar-nos de qualquer povo altoandino de Tacna, o que seria negar parte de nossa essência e história [...] Camiliaca, Candarave Cairani também têm o direito de estar presente na homenagem a Tacna [...] Eu entendo que os povos altoandinos desejam ser reconhecidos no mesmo nível que os tacneños urbanos e eles estão certos porque na cidade, muitas vezes, desconhecem a sua participação na luta contra os chilenos, o período de chilenização, o cativoiro, e o manter-se como peruanos. Nós nos concentramos mais em conhecer e saber o que aconteceu na cidade e não nos povos vizinhos. Eu sei, eu sei da minha avó, meus tios nas reuniões familiares contam a história da nossa família, de Tacna [...] e por este meio convido a todos vocês para compartilhar também o que sabem sobre os costumes de Tacna e histórias de suas famílias. (GRUPO DE FACEBOOK “SOLO PARA VERDADEROS TACNEÑOS, 2013)

O ritual e o simbólico do espaço central da cidade considerado como “tradicional” é importante porque marca a identificação com a cultura local “construída sob uma noção de patriotismo baseada na reincorporação de Tacna ao Peru, após da guerra com Chile” (BERGANZA; CERNA, 2011; p.58). Esse também é um espaço de resistência da identidade/cultura dita de tradicional diante de expressões culturais próprias de migrações de puneños/aymaras ou dos povos rurais aymaras que foram historicamente invisibilizadas e relegadas nas periferias da região a partir do projeto identitário do Estado moderno peruano.

Assim, a construção identitária essencialista da cidadania tacneña pelos grupos de poder local fizeram com que o processo de inserção social aymara estivesse matizado pela discriminação ou desvalorização cultural. Os elementos de discriminação foram culturais e linguísticos, conforme as ideologias coloniais, ainda existentes, sobre as populações indígenas num nível social nacional. As pessoas nascidas na região Puno, especificamente nas zonas rurais, foram estigmatizadas como “cholo” ou “índio”, o que designa um estrato social baixo e em situação de pobreza. Alguns migrantes de língua aymara chegaram à cidade sem saber espanhol ou com um conhecimento limitado. Foi dessa forma que

a barreira idiomática foi claramente percebida como um problema para a inserção na sociedade local.

Essa primeira geração de migrantes, segundo Berganza e Cerna (2011), decidiu não ensinar sua língua materna aymara a seus filhos para que eles não fossem discriminados cultural e linguisticamente no processo de inserção social em Tacna. Esse grupo limitou o uso do aymara ao espaço doméstico, conversações entre vizinhos de bairros periféricos, atividades de encontro étnico como férias e festividades religiosas, entre outros. Nesses espaços de curta duração, as pessoas interagem em aymara para negociar produtos e rememorar suas histórias. Por outro lado, os autores argumentam que a segunda geração dos imigrantes são pessoas nascidas em Tacna. Eles não falam aymara e tem um esporádico ou nulo contato com os lugares de origem de seus avós. Caracterizam-se por terem aderido ao sistema educativo urbano e, em alguns casos, representam dentro de suas famílias o saber letrado que é necessário para fazer frente a determinadas situações do local urbano.

Na dinâmica fundamentalmente econômica dos imigrantes aymaras na cidade, o espanhol tem um maior valor a partir de uma demanda da economia do mercado local e internacional com cidades do Chile, ou seja, o uso do espanhol é enfatizado como língua exigida nas esferas formais locais -e sobre tudo centrais da cidade. Assim atividades comerciais tem um papel delimitador orientado para um monolinguismo espanhol em zonas centrais e internacionais onde imigrantes aymaras transitam entre tais exigências de modo a realizarem suas atividades econômicas em meio à ideologia predominante, que não prevê nem aceita práticas multilíngues. Essas percepções em território peruano estão alinhadas com a discussão que Bortolini, Garcez e Schlatter nos apresentam em um estudo realizado na fronteira Brasil e Uruguai em que destacam os diferentes valores indexados nas línguas (cf. BORTOLINI; GARCEZ; SCHLATTER, 2013).

Tendo apresentado os processos migratórios na cidade e a formação discursiva da identidade cultural “verdadeiro Tacneño” e a outrorização e marginalização da identidade do imigrante aymara, apresento a seguir informações sobre o significado da localização da escola Arco-íris na zona central da cidade de Tacna a partir do ponto de vista dos participantes desta pesquisa.

1.5.3 A Localização da Escola Arco-íris

Como tenho referido anteriormente a escola Arco-íris se encontra localizada num bairro tradicional da cidade de Tacna da escola. Este é um fator atraente para alguns setores da população por um valor simbólico de inclusão social de setores marginalizados. Essa situação é referida pelo professor Ricardo, como apresento na seguinte vinheta.

Em conversações com Ricardo sobre algumas generalidades sobre os alunos num primeiro encontro, em dezembro de 2013, e antes da entrada no campo, em setembro de 2014, ele me informou que os alunos eram de “condição humilde” e que moravam majoritariamente em bairros periféricos “cono sur” e “cono norte”; já que a gente do centro não estuda em escolas públicas. Adicionalmente, comentou que os alunos gostam da zona central e querem estudar ali. Descer a avenida central da cidade após o horário escolar é uma das coisas que os alunos acham atraente na localização da escola. Sobre a procedência familiar, o professor Ricardo me informou que os alunos eram descendentes de imigrantes sendo 90% de Puno e alguns do norte do Peru, e que suas famílias estão dedicadas ao comércio; também, que os pais não são muito participativos nas reuniões escolares.

(DIARIO DE CAMPO, 11/2013)

Segundo as anotações das conversas com Ricardo, os alunos não são residentes dos bairros centrais da cidade, os quais, segundo o professor, estudariam em escolas privadas, e não nas escolas públicas. Entendo aqui uma associação que Ricardo faz com o fato de morar nos bairros centrais e a capacidade econômica de custear uma escola privada. Três características foram atribuídas como majoritárias na população escolar na fala de Ricardo: Ser de “condição humilde” que implica estar num nível abaixo da classe média; provir da zona altoandina de Puno implica ser identificado como aymara; e ter moradia comum em bairros periféricos.

Já em campo, durante os recreios em algumas entrevistas com alunos, perguntei-lhes as razões pelas quais eles estudavam nesta escola em particular. Nas respostas se pode observar que os entrevistados

pertencem a zonas “não centrais” e, segundo Ricardo informou, que estudar na zona central é um fato visto como bom,

JENIFER: Eu sou de Lima e estou em Tacna há oito anos agora eu vivo com a minha avó em *Alto de la Alianza* [bairro periférico]. Minha irmã terminou [os estudos] aqui, então eu vim estudar aqui também. As escolas de meu bairro são... como te dizer... muito barulhentas...

ROSA: Eu moro em Alto de la Alianza [bairro periférico], vim estudar no centro, porque minha mãe tinha um amigo aqui e ela me colocou [matriculou] aqui no centro. Eu gosto de estudar no centro, pois é mais conhecido, é mais movimentado, tem uma maior reputação.

ANGY: Eu moro em *Alto de la Alianza* [bairro periférico]. Antes estudava no Ugarteche [escola na zona central da cidade] porque me foi dito que ali era mais forte [em referência à exigência acadêmica e disciplinar], logo eu saí, eu fui numa viagem quando eu estava no sexto, e quando voltei não havia vaga. Esta foi a única escola com vaga que estava no centro porque meus pais sempre quiseram que eu estudasse no centro, porque eles dizem que é melhor, mais disciplinado -nesse sentido.

FELIPE: Eu nasci em Arequipa e estou aqui há sete anos. Eu vim para conhecer. Eu moro com minha mãe no Cono Sur [bairro periférico]. Eles [seus pais] me colocaram nesta escola... eu gosto desta escola porque tem mais movimento para olhar as coisas. Eu gosto de ir através da avenida [central da cidade] e olhar o que há.

(DIARIO DE CAMPO, 10/ 2014)

Segundo as falas dos alunos, o centro é associado com o “bom prestígio”, “o melhor” e “mais disciplinado”. Em contraste com as percepções de uma aluna menciona que considera as escolas de seu bairro -não central- como muito barulhento ou alborotado.

Segundo refere Berganza e Cerna (2011) as identidades culturais entre os “Tacneños netos” e os imigrantes se estabeleceram também a partir da distribuição geográfica, sendo que os lugares centrais e antigos estão relacionados ao grupo dito de “Tacneños netos” e as

zonas periféricas são espaços relacionados às migrações. Estas zonas são consideradas de superpopulosas, desorganizadas e inseguras.

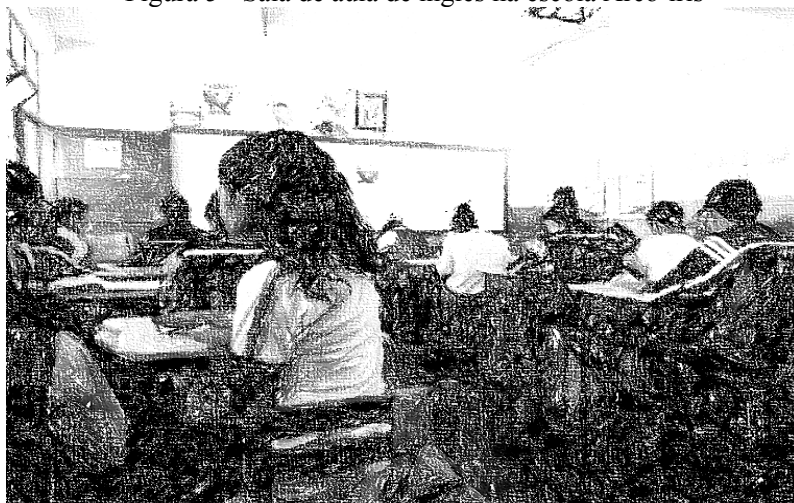
Adicionalmente, como referem o aluno Felipe e também o professor, a avenida central é um espaço em que os estudantes gostam de estar devido ao caráter dinâmico da zona. Além de sua beleza enquanto visual, a avenida central é um dos espaços de maior movimento comercial e concentração turística –majoritariamente de nacionalidade chilena- da cidade. Aos lados desta avenida existem lojas de óculos, oficinas de oftalmologia, odontologia, drogarias, restaurantes, sorveterias, padarias, centros comerciais locais, mercado público tradicional, livrarias, diariamente visitada por locais e turistas chilenos que fazem uso dos serviços que oferece a cidade. A sua vez, convergem vendedores informais os que oferecem seus produtos de forma itinerante nas ruas. Existem também escolas públicas e privadas na zona central consideradas tradicionais que têm prestígio de ser atendidas pelos moradores dos bairros centrais. Por volta das 18 horas, a avenida é transitada por estudantes de diferentes escolas públicas e privadas da zona central ao término das aulas. O espaço central da cidade como zona comercial e turística é lugar onde os diversos grupos sociais emergem e conflitam no desenvolvimento de suas atividades econômicas e sociais.

Continuo, na seguinte seção, apresentando o local da sala de aula como espaço discursivizado.

1.5.4 O ambiente escolar de sala de aula de inglês

Nesta seção apresento aspectos sobre a configuração física da sala de aula de inglês. Faço isto, na consideração do espaço como elemento participante da interação social (PENNYCOOK, 2010).

Figura 5 - Sala de aula de inglês na escola Arco-íris



Fonte: Fotografia de Roxana Carolina Perca.

A ambientação da aula segue características padrão em toda a escola. Os escritórios escolares constam de mesas de madeira para duas pessoas divididas em três colunas de quatro filas, em média. Os alunos ficam em disposição de sentar-se em qualquer cadeira, sendo que a maioria de vezes eles fazem as escolhas segundo simpatia com algum companheiro, ou para a realização de um trabalho grupal (NOTA DE CAMPO 04/2015). O quadro se localiza na zona frontal e ao lado do escritório do professor. Sobre o quadro existem textos que representam os valores cívico patrióticos, religiosos; se encontra também e o lema da escola.

O ícone religioso pertence à religião católica e ao lado dele foram colocados uns desenhos de duas crianças de pele branca e cabelos castanhos de joelhos em posição de oração. Ainda que nem todas as crianças tenham como credo a religião católica, já que algumas pertenciam a diversas congregações evangélicas (INFORMAÇÃO VERBAL), ou alguma outra religião em específico, a paisagem

linguística em sala de aula só expressa simbologia pertencente ao catolicismo. A *Defensoria del Pueblo* (2011) chama a atenção ao direito da liberdade de credo, sem que por esse fato as vítimas sejam objeto de opressão ou que o Estado ou outra pessoa tente mudar essa sua condição. A *Constitución Política del Perú* (1993) reconhece a liberdade de credo, porém estabelece que “a educação religiosa se dá com respeito à liberdade de crença dos alunos”(art n° 14). Considero estas representações religiosas na paisagem linguística como contraditórias ao princípio de interculturalidade e às características do DCN de aberto diversificável e flexível ao local, já que legitima no ambiente escolar certos valores de religiões que não necessariamente são compartilhados por todos os alunos.

Adicionalmente, os textos gráficos sobre os símbolos pátrios e o lema escolar pretendem engajar a participação dos alunos na construção do país e a sua vez reforçam o sentimento patriótico como valor apreciado pela localidade de Tacna. Coloco foco neste aspecto porque conforme foram apresentados nas seções anteriores, a exaltação do passado histórico e os símbolos patrióticos marcam as fronteiras identitárias entre os que se identificam como verdadeiros Tacneños e os que são vistos como imigrantes, ou seja, “aqueles que não têm os valores tradicionais”. A escola, ciente da cultura local em que está inserida, coloca a falta de reconhecimento desses valores patrióticos dos alunos como uma debilidade para sua inserção na cultura local (PEI, 2011-2015). Os símbolos patrióticos em sala de aula parecem atender essas políticas. Os textos como cartazes, frases na parede e no quadro de avisos, estavam escritos unicamente em espanhol. Sendo que não existe nenhum texto em língua inglesa referida a alguma política do curso.

Tendo apresentado a abordagem metodológica, qual seja: pesquisa interpretativista de cunho etnográfico, as negociações para a entrada no campo, os participantes, o local do campo pesquisa e a história natural no decorrer da pesquisa e, por fim, aspectos sobre o local onde se efetuou esta pesquisa; apresento a seguir a base teórica na qual essa pesquisa se insere.

2 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUAS NO PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo desenvolvo primeiro uma discussão acerca da língua como construção social inventada e sustento meu entendimento de língua como prática social local. A partir desse viés, seguidamente discuto a concepção de performatividade linguística em contextos de aprendizagem de inglês como língua adicional. Entendendo a sala de aula como espaço social discursivizado, trato também de questões de agência nas práticas de ensino e aprendizagem, assim como destaco os usos performativos da língua. Adicionalmente, discuto novos olhares sobre o ensino de inglês no espaço pós-colonial de sala de aula. Por fim, forneço estudos referentes às práticas de ensino de inglês a partir da perspectiva pós-colonial e a partir da discussão acerca da interculturalidade no ensino de línguas em Peru.

2.1 PROBLEMATIZANDO A LÍNGUA

Atendendo ao primeiro objetivo específico que procura investigar como os documentos oficiais discutem as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano, e ancorada nas considerações de Canagarajah (2004), Holliday (2005), Jaffe (2011), Kubota (2004), McCarty (2011), Makoni e Pennycook (2005) discuto as representações sociais e culturais subjacentes às declarações oficiais sobre a língua. Parto do entendimento de que a língua é uma construção social inventada conveniente para o ordenamento dos grupos humanos (MAKONI; PENNYCOOK, 2005), uma forma cultural de raiz eurocêntrica no pressuposto de uma nação/uma língua que se contrapõe aos valores do plurilinguismo individual e social. Além de isso, a concepção monolíngue convencional e trivial da língua se constitui como agente no exercício do poder político e social.

Nesta perspectiva, o que é dito da língua está intrinsecamente relacionado a questões identitárias, de poder, e às concepções particulares sobre determinados grupos sociais (MAKONI; PENNYCOOK, 2005; Mc CARTY, 2011). Nas palavras de McCarty (2011) “as escolhas [políticas] da língua nunca se apresentam sem restrições, mas desempenham um papel dentro de regimes políticos maiores que estruturam a agência individual e os constrangimentos

institucionais” (p.9)⁵². De forma semelhante, Jaffe assinala que

[...] a forma como avaliamos as políticas linguísticas e os seus resultados está ligada aos modelos de linguagem que implantamos. Esses modelos estão, por sua vez, histórica e culturalmente ligados a modelos específicos de cidadania e de pertença. (JAFFE, 2011, p.205)⁵³.

Conforme o que a autora assinala, compreendo que a construção discursiva das políticas linguísticas nos documentos oficiais correspondem a um padrão de identidade nacional e cultural projetados pelos grupos de poder para o ordenamento do Estado moderno. Assim sendo, na análise do desenvolvimento histórico das políticas de educação intercultural do Peru, alinhada com Hall, entendo a cultura nacional como uma comunidade imaginada, ou seja, “um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2005, p.50-51). Na realidade, como enfatiza Hall “devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para ,costurar“ as diferenças em uma única identidade”(HALL, 2005, p. 65).

Estes conceitos de língua e cultura foram trazidos aqui com vistas a delinear a problematização das políticas linguísticas e de educação intercultural no sistema educativo peruano, considerando que um dos objetivos deste trabalho é discutir o modo como essas políticas foram propostas.

A seguir apresento uma discussão acerca da concepção linguística que sustenta este estudo.

⁵² Tradução minha. No original: “language choices are never unfettered, but rather play out within larger power regimes that structure individual agency and institutional constraints” (McCARTY, 2010, p.9).

⁵³ Tradução minha. No original: “How we evaluate language policy and its outcomes is tied to the models of language policy and its outcomes is tied to the models of language we deploy. These models are in turn connected to historically and culturally specific models of citizenship and belonging” (JAFFE, 2010, p. 205)

2.2 LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL LOCAL

Considero neste estudo que o ensino de línguas no sistema educativo peruano é uma prática social e política. O professor, a partir de suas escolhas, orientações, usos, atitudes e ideologias com respeito à língua atua também circunscrito a políticas oficiais e convenções não declaradas do *local* da sala de aula. Em outras palavras, os docentes são, de fato, planejadores e executores de políticas linguísticas (McCARTY, 2011) e, por sua vez, a língua e as práticas de ensino de línguas nunca são neutras, elas estão sempre envoltas em políticas culturais (PENNYCOOK, 1994).

Portanto, anoro-me em Pennycook (2010) e sua concepção de língua como prática social local. Nesse olhar, “as práticas prefiguram as atividades; não são reduzíveis a coisas que fazemos, no entanto são os princípios organizadores que subjazem a elas” (PENNYCOOK, 2010, p.29)⁵⁴. Nesse sentido, professores e alunos em sala de aula se conectam reciprocamente através dos fazeres organizados na consecução dos propósitos educativos nos quais se engajam. Assim, professores e alunos têm conhecimentos de como dirigir seu comportamento em face do outro e como manipular os objetos: língua, cadernos, telefones, livros didáticos etc. em suas relações dentro da sala de aula.

Nesse cenário, as práticas constituem espaços “mesopolíticos” (PENNYCOOK, 2010, p.22) de ação. Isto porque através de nossos fazeres cotidianos organizados nos conectamos com as estruturas social, cultural e ideológica mais ampla; esses espaços fornecidos pelas práticas constituem uma possibilidade de ação e mudança através da agência e resistência dos atores envolvidos (PENNYCOOK, 2001).

A prática social de ensino e aprendizagem está acompanhada de usos específicos da língua. Neste viés, a linguagem também é uma prática social. Como Pennycook assinala:

⁵⁴ Tradução minha. No original: “Practice prefigure activity: they are not reducible to things we do, but rather are the organizing principle behind them” (PENNYCOOK, 2010, p. 29)

A língua, a partir dessa perspectiva, torna-se uma prática social, assim como é o ensino de línguas, a tradução e as políticas linguísticas; tais práticas operam acima do nível da atividade e abaixo do nível da ordem social, como mediadores de como as coisas são feitas (PENNYCOOK, 2010, p.29)⁵⁵.

O ensino e aprendizagem de línguas, portanto, se constitui como atividades sociais repetitivas de uso da língua que conectam atores sociais -professores e alunos- com as políticas e planejamentos linguísticos, ideologias linguísticas dispostas pelo sistema educativo peruano.

O local, neste viés, é entendido em sua complexa manifestação como lugar -em termos de tempo e espaço- cuja interpretação envolve as atividades sociais e usos linguísticos. Isto, em contraposição ao lugar como contexto (entorno estático-morto) onde as ações e a língua acontecem como pré-estabelecidas ou em uso (PENNYCOOK, 2010). Colocar o foco no local como parte constituinte das práticas da língua é entender que:

A localidade da língua deve envolver também uma apreciação da perspectiva da localidade, das diferentes maneiras nas quais a língua, *localidade* e prática são concebidas em diferentes contextos. [...] para desenvolver uma perspectiva sobre a língua como prática local, portanto, precisamos apreciar que as línguas não podem ser tratadas separadas de seus falantes, histórias, culturas, lugares e ideologias (PENNYCOOK, 2010, p. 4-6)⁵⁶.

⁵⁵ Tradução minha. No original: “Language, from this perspective, becomes a social practice, as are language teaching, translation, and language policy; such practices operates above the level of activity and below the social order, as mediators of how things are done” (PENNYCOOK, 2010, p.29).

⁵⁶ Tradução minha. No original “The locality of language must also encompass an appreciation of the locality of perspective, of the different ways in which language, locality and practice are conceived in different contexts. [...] to develop a perspective on language as a local practice, therefore, we need to appreciate that language cannot be dealt with separately from speakers, histories, cultures, places, ideologies” (PENNYCOOK, 2010, p. 4-6)

Ressalto, portanto, que a localização sugere formas particulares de olhares -conotações políticas e ideológicas- a partir das quais compreendemos a língua, as práticas, e o local. Por exemplo, a forma como os grupos hegemônicos ocidentais entenderam a língua através dos metadiscursos e utilizou-os como ficções convenientes para controlar seus falantes e as formas como eles olhavam o mundo (MAKONI, PENNYCOOK, 2005) é semelhante em intenção, embora diferente na forma, com o Império Incaico. O império incaico, não tendo a sua língua geral quéchua sujeita a nenhum regime metadiscursivo, mas cultivada e desenvolvida através da oralidade intrínseca a suas atividades sociais organizadas, exerceu controle através das práticas sociais imperiais. Para tal fim, grupos *quéchua falantes* foram deslocados para povos recém-conquistados com a finalidade de introduzir práticas incaicas de cultivo, irrigação, construção de terra e culto ao inca (GARCILASO DE LA VEGA, 1609/2005).

Desta forma, a heterogeneidade de olhares sobre a língua tem a ver com o modo como as línguas foram e estão “localizadas em certas histórias e articuladas a partir de certas perspectivas” (PENNYCOOK, 2010, p.5)⁵⁷. Em consequência, é possível repensar a língua como construção social, política e cultural com implicações imediatas sobre as pessoas, uma vez que “as definições [da língua] são sempre declarações implícitas a respeito dos seres humanos e do mundo” (MAKONI; PENNYCOOK, 2005, p.27)⁵⁸.

Por fim, considero a prática de ensino e aprendizagem de línguas como ações mesopolíticas localizadas, entendendo o local como aquilo que é enraizado e particular, como o “lugar da resistência, da tradição, da autenticidade, e de tudo que há de ser preservado” (PENNYCOOK, 2010, p.4)⁵⁹ e que tanto as práticas, a língua e a localidade se reconstituem reciprocamente. Em concordância com as ideias de Pennycook (2010), nesta pesquisa considero que a prática local de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira constitui sujeitos, significados, o local e até a própria língua.

⁵⁷ Tradução minha. No original: “Language are located in certain histories and articulated from certain perspectives” (PENNYCOOK, 2010, p. 5).

⁵⁸ Tradução minha. No original: “definition of language have material consequences on people and because such definitions are always implicitly or explicitly statements about human beings in the world” (MAKONI; PENNYCOOK, 2005, p.27).

⁵⁹ Tradução minha. No original: “Local becomes the site of resistance, of tradition, of authenticity, of all that needs to be preserved” (PENNYCOOK, 2010, p.4).

A noção de localidade aqui considera o espaço e o movimento como uma nova forma de pensar ou relatar o lugar. Assim, uma vez que o fluxo do tempo se torna central, a repetição sempre envolve diferença, já que repetir a mesma coisa num movimento através do tempo, realocaliza a repetição como algo diferente. Desse modo, ao repetir uma ideia, uma palavra, uma frase ou um evento, este é algo sempre renovado (PENNYCOOK, 2010).

Nessas considerações, Pennycook (2010) coloca foco na noção de realocalização como a “possibilidade de mesmice e diferença simultânea” (p.35)⁶⁰. O autor, com base em estudos de sociolinguistas, sustenta que os discursos são constantemente repetidos e que a repetição da língua é um recurso central da construção de significados. O jogo constante da língua repetida é importante por dois motivos; por um lado, para a construção do discurso compartilhado, e por outro, para a construção de usos criativos da língua.

Nessa última questão sobre os usos criativos, colocando atenção no discurso cotidiano, Pennycook (2010) pontua que a criatividade, seja planejada ou não, é um uso comum que nós fazemos da língua. Alguns exemplos destas ações criativas trazidas pelo autor são: poemas, prosa, interação formal ou informal, contação de piadas, jogo de palavras. Ao contrário, as práticas rotineiras ou “não criativas” da língua são a exceção; ou seja, é a mesmice nas estruturas linguísticas identitárias que precisa ser esclarecida. O autor sustenta duas asseverações em situação dialética a) a repetição é uma parte substancial do uso criativo da língua; e b) quebrar as normas da língua é a norma. Desta forma,

A gramática não é um conjunto de normas à qual nós aderimos ou quebramos, mas sim, a sedimentação da forma repetida como resultado do discurso atual. Nós produzimos a língua como resultado de nossas práticas locais. (PENNYCOOK, 2010, p.41)⁶¹.

⁶⁰ Tradução minha. No original: “the possibility of simultaneous sameness and difference” (PENNYCOOK, 2010, p.35).

⁶¹ Tradução minha. No original: “grammar is not a set of norms that we adhere to or break, but rather, the repeated sedimentation of form as a result of ongoing discourse. We produce language as a result of our local practice” (PENNYCOOK, 2010, p.41).

Desta forma, a desconsideração do local nas atividades linguísticas no pensamento moderno tem feito com que identidade, língua e cultura tenham sido essencializadas. A cisão da diferença sutil nos atos repetitivos da língua em tempo e espaço faz com que a mesmice seja acentuada, criando-se uma ilusão de sistematicidade. A generalidade e universalidade como anseios modernos motivaram a naturalização do discurso no qual usamos a língua como um sistema preestabelecido em contexto.

Contrariamente ao discurso essencialista da língua no ideário moderno, a língua entendida como uma prática local – espaço e tempo – é uma forma de repetição que cria diferença. Uma vez que, todo ato de fala pertence a grupos e práticas, então esses atos são “sempre sociais, sempre históricos e sempre locais” (PENNYCOOK, 2010, p.46)⁶². Essa situação de alteridade na língua é representada por Pennycook (2010) como um estado “mimesis fértil” (p. 36)⁶³ a qual denota uma repetição como forma de diferença. Esta forma de entender a língua assumida neste trabalho se apresenta como uma forma apropriada de entender como fazemos coisas como humanos e não como objetos repetidores de estruturas estabelecidas.

Segundo os argumentos trazidos acima, pensar a língua como uma prática local implica duas considerações importantes para este estudo sobre práticas de ensino-aprendizagem de inglês. Conforme assinala Pennycook, a concepção da língua como prática local,

[primeiro] afasta[se] de uma concepção da língua como estrutura pré-determinada e, ao invés disso, considera a língua como o produto da prática, da atividade social repetida; e, [segundo], desenvolve uma noção de localidade em vez de contexto, que em si está imbuído de um sentido de tempo e movimento. As práticas de língua não podem acontecer fora da localidade, mas também não são definidas por ela. (PENNYCOOK, 2010, p.48)⁶⁴

⁶² Tradução minha. No original: “[they are] always social, always historical and always local” (PENNYCOOK, 2010, p.46)

⁶³ Tradução minha. No original: “fertile mimesis” (PENNYCOOK, 2010, p. 42).

⁶⁴ Tradução minha. No original: “It moves away from na account of language as pre-given structure and instead account for language as the product of practice, of repeated social activity; and at the same time, it develops a notion of locality rather than context, which itself is imbued with a sense of time and movement.

Se por um lado, as similaridades na experiência comunicativa (circunstância, tema, interlocutores) constituem em grande parte a natureza de nossos usos linguísticos, por outro, as diferenças, trazidas com a repetição desses enunciados em outro tempo e espaço particular renovam as regras e identidades tomadas como essenciais (PENNYCOOK, 2010). Assim, as pequenas mudanças linguísticas em nossos enunciados, originadas pela intencionalidade humana para transformar-se e transformar o mundo (FREIRE, 1970/2013), podem começar a ser repetidas e converter-se em estruturas sedimentadas no decorrer do tempo.

Por fim, olhar a língua como atividade social local repetitiva implica tomar a diferença e movimento como a norma. Aliás, implica compreender atos que parecem “os mesmos” como formas de agência. Assim, a ação de transformação humana do mundo pode ser entendida a partir dos pequenos usos repetitivos locais da linguagem cotidiana. O pensamento crítico aqui se torna fundamental para resistir localmente a ideários de dominação mobilizados através de discursos imperialistas.

Tendo abordado a compreensão da natureza dinâmica da língua a partir de nossos atos de fala locais, apresento, a seguir, como este entendimento sobre a língua se relaciona com a constituição identitária em sala de aula de inglês como espaço pós-colonial.

2.3 A LINGUA COMO AÇÃO SOCIAL E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

O ensino de inglês como língua internacional/global não pode ser entendido desconsiderando a localidade da ação de ensino. Os significados trazidos com a língua inglesa podem constituir contradições e ações políticas culturais no local da sala de aula. Isto porque os seres humanos utilizam a língua para representar o mundo e, assim sendo, os significados na língua inglesa precisam atenção crítica. Nas palavras de Pennycook,

precisamos destacar o significado sobre estrutura e olhar o significado como uma luta constante dentro de uma questão de política cultural mais ampla, e não como uma representação da realidade ou uma mudança dentro de um sistema (PENNYCOOK, 1994, p.267).⁶⁵

Assim, uma pedagogia crítica de ensino de língua inglesa é oportuna para dar conta de um mundo contemporâneo de contextos multiculturais. Esse mundo contemporâneo se apresenta como cheio de diversidades culturais (gênero, sexualidade, etnicidade, classes sociais e capacidades) e mediados pelas dinâmicas sociais de diferença, desigualdade e desconexão (CLEMENTE; HIGGINGS, 2008). Nesse mundo, as práticas se recompõem para dar conta de modos mais equitativos de interação social e comunicação. Nas negociações dessa reconstituição das práticas, acontece a interação entre língua, agência, identidade e cultura.

Nessa complexa realidade política, econômica, social e cultural que constitui a vida cotidiana dos atores sociais (CLEMENTE; HIGGINGS, 2008), a língua inglesa tem sido colocada de maneira formal em diversos sistemas educativos como a língua da globalização. Adicionalmente, o status no ideário modernista do falante nativo tem feito, por um lado, com que as habilidades para expressar-se nas formas padrão sejam altamente valorizadas como forma de capital cultural, e por outro lado, que usos linguísticos reais dos não-nativos que não tingem os padrões impostos sejam vistos como falantes deficientes.

⁶⁵Tradução minha. No original: “we need to highlight meaning above structure and to see meaning as struggled over within a larger question of cultural politics rather than as a representation of reality or a shift within a system.” (PENNYCOOK, 1994, p.267)

Aliás, essa “deficiência” para atingir os padrões geralmente se encontra conectada com sua localização complexa dentro de diferentes campos sociais de classe, gênero, sexualidade, etnicidade e nacionalidade (CLEMENTE; HIGGINGS, 2008).

Contrariamente a essas identidades essencialistas, produto da construção discursiva do inglês padrão, autores como Pennycook (2010), Clemente e Higgings (2008); Canagarajah (2008) sustentam que uma performatividade linguística outorga legitimidade ao falante de inglês como língua internacional/global na contemporaneidade. Essa performatividade linguística se baseia nos múltiplos esforços para inserir esperanças, desejos e identidades em seus atos de fala em inglês. Para tal fim, torna-se relevante entender/conhecer a forma como os estudantes aprendem, se apropriam, modificam e redefinem seus usos de inglês (c.f. CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008; GADIOLI, 2012). Pontuo aqui que esse conhecimento se torna relevante nesta pesquisa; dado que, as práticas de ensino no espaço discursivizado de sala de aula de inglês na escola pública são contestadas e resistidas pelos alunos a partir de seus comportamentos e usos linguísticos geralmente marginalizados.

Esse contraponto entre práticas de ensino e aprendizagem acontece entre as políticas linguísticas declaradas nos documentos oficiais e não declaradas, mas trazidas nas concepções da língua dos professores; e as motivações e práticas reais que impulsionam aos alunos para o aprendizado da língua inglesa.

Assim, numa lente pós-colonial, Canagarajah (2004) afirma que “o que motiva a aprendizagem de línguas é a construção das identidades que desejamos e as comunidades a que queremos unir-nos como forma de envolver-nos na comunicação da vida social”⁶⁶ (p.117). Desta forma, diversos autores têm se referido em termos de performatividade linguística como meio de construção de identidades e da própria língua nas práticas sociais locais (CLEMENTE; HIGGINGS, 2008; CANAGARAJAH, 2008; PENNYCOOK, 2010).

⁶⁶ Tradução minha. No original: “What motivates the learning of a language is the construction of the identities we desire and the communities we want to join in order to engage in communication and social life” (CANAGARAJAH, 2004, p.117)

Neste trabalho, me ancoro em Canagarajah (2008) e entendo que a performatividade em língua inglesa significa,

exercitar agência para enriquecer a língua com valores, significados, e intenções próprias. Performar, portanto, significa ganhar voz na língua apropriando-se de sua forma e convenções para propósitos próprios, [isto é], ganhar voz é carimbar a língua com a identidade própria (CANAGARAJAH, 2008, p. X)⁶⁷.

Neste viés, a língua inglesa adota uma identidade e estrutura diferente quando as pessoas locais se apropriam dela em seus usos cotidianos. Sendo que neste novo olhar, a competência linguística fornece as condições de possibilidade para essa performatividade. De forma semelhante, Pennycook (2010) afirma que “o uso da língua performativa constitui a língua, criando o que a língua pretende ser no fazer”⁶⁸ local (p.48). Por sua vez Canagarajah (2008) de forma mais específica, sustenta que a ação performativa coloca primazia aos

atos criativos e estratégias de comunicação motivados por propósitos enigmáticos de indivíduos complexos e coloca atenção no jogo, fabricação, negociação de estratégias, câmbios motivados situacionalmente, identidades múltiplas, híbridas, repertório, ironia, paradoxo. Resiste a essencializar a língua ou cultura ou enraizá-la numa identidade específica (CANAGARAJAH, 2008, p. X)⁶⁹.

⁶⁷Tradução minha. No original: “exercise your agency to populate the language with your values, meanings, and intentions. Performance therefore means gaining voice in a language by appropriating its forms and conventions for your purpose. To gain voice is to stamp the language with your identity” (CANAGARAJAH, 2008, p.X)

⁶⁸ Tradução minha. No original: “Performative language use constitutes language; it creates what it purports to be in the doing” (PENNYCOOK, 2010, p. 48).

⁶⁹ Tradução minha. No original: “It gives primacy to acts of creative and strategic communication motivated by the enigmatic purposes of complex individuals. It draws attention to playfulness, fabrication, strategic negotiation, situationally motivated shifts, multiple identities, hybridity, repertoire, irony, and paradox. It resists essentialising language or culture or grounding them in a specific identity” (CANAGARAJAH, 2008, p. X).

O autor ressalta a criticabilidade na língua como formas de expressão de identidades múltiplas e complexas. Ou seja, entende que ganhar voz em língua inglesa significaria exercer resistência local. Dado que constituímos nossas identidades através da língua e os discursos através dela, as ações linguísticas como mistura de códigos (code mixing) e troca de códigos (code switching) são formas de performar o inglês (CANAGARAJAH, 2004; 2008; KUBOTA, 2004; PENNYCOOK, 2010; 2001; CLEMENTE; HIGGINGS, 2008).

Tendo apresentado considerações sobre a performatividade de inglês como ação subversiva e centrífuga dado que integra língua, discursos, e a subjetividade na constituição das identidades múltiplas e complexas, apresento, apresento a seguir, formas possíveis de agência em contextos de sala de aula.

2.4 AGÊNCIA NA SALA DE AULA DE LINGUAS: SOBRE SUBSVERÇÕES NO DISCURSO E NA PRÁTICA

Nesta seção apresentarei possíveis formas de ação dos alunos em face das práticas de ensino e aprendizagem propostas/impostas em sala de aula como espaço discursivizado e pós-colonial, no sentido de problematizar o ensino de línguas no contexto educativo peruano.

No espaço de sala de aula, professores e alunos se associam estrategicamente através de prática de ensino e aprendizagem. Esses atores sociais participam dialogicamente (ou não) na construção de seus mundos a partir de suas associações discursivas subjetivas diante das práticas de ensino e aprendizagem. Assim, é na fronteira entre os discursos em que eles se engajam que acontece o conflito, a problematização e a consequente aprendizagem (FREIRE, 1970/2013). Sendo que como humanos somos chamados a intervir no mundo em que vivemos, assim como à necessidade de definir o que somos, a agência aqui é entendida como “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (JORDÃO, 2010, p.432).

No entanto, em contextos de sala de aula de inglês, onde discursos legitimados exercem pressão nos estudantes a adotar identidades, línguas e formas de representação do mundo essencializados (CANAGARAJAH, 2004), os alunos tendem a atingir suas identidades projetadas e seus interesses particulares algumas vezes resistindo a convenções e normas associadas com a língua e as representações do mundo trazidas com as práticas de ensino. Desse

modo, por exemplo, uma simples exibição de alguma mostra de outra língua, às vezes, é suficiente para projetar certas identidades e atingir certos interesses. Sustento, neste trabalho, que uma visão universalista e essencializante da língua, identidade e cultura, motiva ações de agência humana de acomodação, oposição e resistência a partir do local de sala de aula. Por fim, a agência se apresenta como uma (contra) identificação dos atores sociais a partir das fronteiras discursivas que acontecem no diálogo em contextos de ensino e aprendizagem (CANAGARAJAH, 2004; CLEMENTE; HIGGINS, 2008; LUCENA, 2015).

A agência como forma humana de intervir no mundo acontece em diferentes graus que vai desde a ação crítica à simples reprodução. Gadioli (2012), alinhado com Raby (RABY, 2005 apud Gadioli, 2012) aponta para quatro pilares básicos de agência, quais sejam,

resistência, informada criticamente; oposição, não articulada criticamente, ainda que contrária a práticas dominantes; acomodação crítica (portanto, consentida esclarecidamente), e finalmente, uma acomodação passiva, que não problematiza as práticas impingidas. (GADIOLI, 2013, p.45)

De acordo com Gadioli com base em Canagarajah (1997; 1999), Heap (1985 *apud* RAMPTON, 2006), Giroux (1983), Garcez e Schlatter (2012), Norton (2001), Raby (2005) existem quatro episódios em que a agência poderia acontecer. Nos seguintes parágrafos desenvolvo esses quatro acontecimentos que dão conta da agência em sala de aula. Assim, um contexto de educação bancária em que se dá primazia à memorização do conteúdo narrado pelo educador se apresenta como modelo de aula propício para reproduzir modelos identitários homogêneos e hegemônicos (FREIRE, 1970/2013). Nesse cenário, Gadioli (2012) sustenta que existem dois tipos de acomodação, quais sejam: a passiva e a criticamente informada.

A acomodação passiva acontece como um mecanismo de reprodução de práticas dominantes que, por sua vez, impede a agência dos alunos que aceitam passivamente o ideário dominante imposto. No entanto, na acomodação criticamente informada, o aluno reflete sobre a prática de ensino e aprendizagem, dando conta do processo de acomodação no qual se insere, o que pode indicar uma resistência parcial diante daquelas práticas.

No entanto, outros fatores, além da educação bancária, parecem motivar ações de resistência. De acordo com os estudos de Gadioli (2012), as práticas de resistência tendem a ser mais frequentes na adolescência; isto porque os adolescentes não têm o comprometimento de manter um comportamento social estável atribuído na fase adulta. Contrariamente, os adolescentes apresentam maior tendência a produções linguísticas criativas e resistentes no seu processo. O autor assinala três cenários de resistência em sala de aula, quais sejam: o silêncio, a não-participação e a resistência heróica. Explico brevemente essas ações em seguida.

O silêncio se valida como contrarresposta quando “ao unir-se a gestos e posturas forma um quadro de agência multimodal complexo” (GADIOLI, 2012, p.57). Esse quadro complexo se apresenta como ambíguo num primeiro momento quanto a suas potencialidades problematizadoras das práticas de ensino. O silêncio pode ser uma manifestação de resistência cuidadosamente articulada, reservando sua articulação verbal de resistência nas margens de sala de aula, evitando, desse modo, o julgamento da autoridade pedagógica.

Quanto à não-participação⁷⁰, esta é definida por Gadioli enquanto ato de resistência a partir da identificação de duas modalidades sensíveis diferentes, quais sejam: a periferalidade e a marginalidade. A primeira delas acontece quando o aluno opta por não participar diante da participação de outros. Por exemplo, manter-se calado enquanto outros alunos participam pode ser uma preferência de aprendizagem com base nas observações de erros e acertos dos outros; a segunda modalidade de não-participação é a de marginalidade. Esta ação não contribui para atingir nenhum tipo de aprendizagem, deixando de lado o aluno nos processos de construção de significados em sala de aula. Exemplos dessa marginalidade são a realização de tarefas de outros cursos em sala de aula e o uso de telefones celulares.

Já a resistência heróica, de acordo com Gadioli (2012), se caracteriza por um posicionamento e/ou atitude do aluno que “desafia explicitamente práticas dominantes de teor ideológico muitas vezes partilhado com o grupo, mas sem um apoio (explícito) de seus colegas” (p.58). Assim, é através desses atos que se contrapõem usos, significados e discursos linguísticos dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

⁷⁰ Gadioli se baseia-se em Norton (2001, p. 159-171)

Tendo apresentado essas diferentes manifestações de acomodação e resistência, pontuo aqui que esses fenômenos podem acontecer discursivamente ao tratar-se do inglês enquanto objeto de estudo e de prática social. Adicionalmente, essas manifestações de resistência acontecem na própria estrutura da língua, quando esta é carimbada com as identidades com propósitos identitários dos usuários ao criarem formas alternativas, de acordo com suas expectativas e necessidades no local de aprendizagem. Pontuo aqui que essa resistência é exercida de formas mais sutis, sendo que “atos intencionais de mimeses se dá a fim de invocar diferença a partir da *mesmice*” (PENNYCOOK, 2010, p.45)⁷¹ na realocização. A repetição deliberada da *mesmice* pode constituir-se como atos de subversão, podendo tais atos ser “falsa complacência, paródia, fingimento, e mímica” (CANAGARAJAH, 2000 *apud* PENNYCOOK, 2010 p.45)⁷². Essas ações constituem estratégias úteis para desligar-se do ideário do poder, exercendo um pouco de criticidade e ganhando um pouco de controle sobre suas vidas em situações de opressão através de atos criativos em busca de obter voz para suas identidades emergentes e divergentes (CANAGARAJAH, 2004).

Tendo apresentado as manifestações de agência em forma de resistência e acomodação através de atos performativos da língua, a seguir apresento considerações sobre a sala de aula de inglês como espaço pós-colonial.

2.5 O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL NO ESPAÇO PÓS-COLONIAL DA SALA DE AULA

Em consequência da ideologia modernista que proclama a neutralidade da língua inglesa e seu ensino a partir de metodologias importadas e de aplicação universal, a sala de aula acabou sendo concebida como um lugar socialmente neutro, onde supõem-se que os alunos participam do processo de ensino e aprendizagem em igualdade de condições. Adicionalmente, prover um input adequado e ótimas estratégias de ensino são atribuídas como principais tarefas do professor para garantir as aprendizagens. Estas considerações modernistas de sala de aula de inglês se relacionam com um ideário chamado por Kubota

⁷¹ Tradução minha. No original: “an intentional act of mimesis, is to invoke difference through sameness” (PENNYCOOK, 2010, p. 45)

⁷² Tradução minha. No original: “false compliance, parody, pretence, and mimicking” (CANAGARAJAH, 2000 *apud* PENNYCOOK, 2010 p.45)

(2004) de “multiculturalismo liberal” que orienta relações em sociedades culturalmente diversas.

De acordo com Kubota (2004) nas sociedades complexas existe uma tendência a promover “a aceitação, e respeito para as diferentes culturas e pessoas culturalmente diversas, enquanto apoia a igualdade entre elas” (p.30)⁷³. Nesse olhar, as diferenças culturais são apreciadas e valoradas ainda que de uma maneira superficial, essencialista, divorciada do cotidiano das pessoas e dos seus conflitos políticos para definir a identidade cultural; também, nessa perspectiva se sustenta que todas as pessoas são iguais e deveriam ter as mesmas oportunidades independentemente de suas circunstâncias ou situação social de origem.

Desta maneira, se celebra uma igualdade imaginária que transpassa as diferenças raciais, culturais, de classe e gênero na bandeira de uma humanidade comum. Essa ênfase no igualitarismo, segundo Kubota (2004) está enraizado na filosofia democrática liberal da meritocracia própria dos EEUU que sustenta a ideia de que o êxito social e econômico das pessoas se ancora no trabalho disciplinado, independentemente de sua origem. Nessa lógica neutraliza-se o impacto das diferenças raciais, econômicas, de classe dentre outros aspectos relevantes; paralelamente, invisibiliza-se temas de poder e privilegio adjuntos à classe média branca. Essa igualdade ilusória, portanto, mantém as desigualdades nas relações de poder de uma sociedade na qual as pessoas das margens devem ser incluídas.

Nesse sentido, Kubota (2004) chama a atenção, a partir a realidade da sociedade multicultural estadunidense, que a tendência de negar as desigualdades raciais “elimina convenientemente a possibilidade de que o racismo afete a experiência das pessoas de color”⁷⁴ (p. 33). No referente ao ensino de língua inglesa em contextos multiculturais, essa evasão de tomar uma posição crítica em face do poder e privilégios sociais de certos grupos brancos contribuem para manter as desigualdades existentes entre os diferentes grupos de estudantes de língua inglesa, em Tacna, no Peru e no mundo.

Colocando aqui foco sobre temas de dominação e opressão racial que envolve aos grupos brancos no passado histórico e na

⁷³ Tradução minha. No original “tolerance, acceptance, and respect toward diferente cultures and culturally diverse people while supporting equality among them” (KUBOTA, 2004, p.30)

⁷⁴ Tradução minha. No original: “[...] conveniently eliminates the possibility that racism affects the experiences of people of color.” (KUBOTA, 2004, p.33).

contemporaneidade, adianto-me a pontuar que a discussão a seguir sobre a brancura evita o essencialismo e reconhece a grande diversidade cultural dentre desse grupo racial; no entanto, nas palavras de Kubota (2004) “é importante reconhecer a brancura como uma categoria racial dotada com poder e privilégios” (p.41)⁷⁵ Ou seja, importa o reconhecimento da existência de uma subjetividade branca com interesses e privilégios raciais. Trago aqui esta questão, na consideração de que todos os indivíduos são participantes na reprodução, incluindo aqueles com privilégios raciais e econômicos, cultural de dominação e subordinação de alguma maneira.

Kubota (2004) alerta a existência de uma cultura branca que geralmente passa despercebida ou é tratada como não existente; fazendo com que cada vez que surja uma discussão sobre cultura se faça usualmente referência à cultura dos *Outros-não-brancos*. Constituindo-se assim como “uma norma escondida ou um padrão universal contra o qual todos os outros são racialmente e culturalmente definidos e marcados” (p.41). Paralelamente, se assume uma visão evasiva do status na hierarquia do poder racial que os brancos ocupam e os privilégios que obtêm por esse posicionamento.

A situação privilegiada dos brancos é uma construção social arraigada nas lutas políticas e econômicas de poder; em lugar de diferenças ou prejuízos individuais divorciados de contextos social, político e histórico (KUBOTA, 2004) como sustento no capítulo 3 sobre os processo de exclusão e marginalização dos grupos não-brancos no Peru no desenvolvimento das políticas linguísticas e de educação intercultural.

Essas considerações conduzem a questionar os chamados de inclusão do Outro como um membro igual dentro de sociedades com problemas como desigualdades de poder, exclusão, marginação e pobreza. Desde sala de aula de inglês, Kubota (2004) chama a atenção na necessidade de uma sensibilidade cultural que transcenda a os argumentos de igualdade e inclusão que minimizam ou invisibilizam situações estruturais de desigualdade racial evitando, por sua vez, a essencialização e romanticismo de grupos marginalizados. A autora pontua também que o racismo contemporâneo concorre na descrição das diferenças de grupos em termos culturais.

⁷⁵ Tradução minha. No original: “Nonetheless, it is important to recognize whiteness as a racial category endowed with power and privilege” (KUBOTA, 2004, p. 41)

Considerando os questionamentos levantados sobre o multiculturalismo liberal e sua função na manutenção do status quo, Kubota (2004) propõe um multiculturalismo crítico, que num nível prático,

defende a educação multicultural para todos os alunos e não apenas para os alunos de minorias étnicas que podem necessitar aumentar a sua autoestima. Com foco em dismitificar as hierarquias hegemônicas, a educação multicultural crítica envolve todos os alunos, incluindo aqueles com privilégios raciais e econômicos. Criticando o privilégio branco [...] reflete o reconhecimento de que todos os indivíduos estão participando da produção cultural de dominação e subordinação, de uma forma ou de outra. (KUBOTA, 2004, p.40)⁷⁶

De acordo com o texto, a autora coloca foco numa educação que desenvolva o pensamento crítico de todos os alunos e que questione situações de privilégios ou privações, dominação ou opressão dos diversos grupos existentes na sociedade e na realidade de suas relações de poder. Desta maneira, empodera os alunos para serem agentes de mudança social e não reprodutores de situações de violência social.

Sendo que o privilégio dos brancos como sujeitos imperiais está mais presente nas práticas discursivas enraizadas em ideologias coloniais e neocoloniais torna-se, portanto, necessário um olhar crítico que focalize normas locais num paradigma não imperialista (KUBOTA, 2004). Assim, professores e estudantes de língua inglesa precisam reavaliar criticamente as concepções preestabelecidas a respeito dos grupos culturais e entender como estas concepções são produzidas e perpetuadas através da língua inglesa, língua que está preenchida de conteúdos culturais ocidentais. Por sua vez, esta criticidade favorece o fortalecimento das políticas identitárias de grupos vulneráveis criando espaços de resistência situada.

⁷⁶ Tradução minha. No original “At a practical level, critical multiculturalism advocates multicultural education for all students rather than just for ethnic minority students who may need to raise their self-esteem. With its focus on dismitifying hegemonic hierarchy, critical multicultural education involves all students, including those with racial and economic privileges. Critiquing white privilege as discussed below reflects the recognition that all individuals are participating in the cultural production of domination and subordination in one way or another” (KUBOTA, 2004, p.40).

Autores como Pennycook (1994), Cangarajah (2008) Clemente e Higgings (2008) argumentam por uma pedagogia crítica que permita aos estudantes ganhar voz na língua através da apropriação das regras e convenções para os propósitos particulares dos alunos, ampliando-se, desta maneira as possibilidades de pensamento e formas de comunicação. Isto implica o exercício da agência para povoar a língua com valores, significados, e intenções próprias (CANAGARAJAH, 2008).

No entanto, segundo Kubota (2004) este posicionamento do multiculturalismo crítico não recusa o ensino das formas padrão do inglês, porém encoraja aos alunos aprender estas normas de forma crítica “usá-la [forma padrão] para refletir sua cumplicidade com a dominação, subordinação e subverter os códigos linguísticos normativos” (p.46).

Com base na discussão apresentada, cabe refletir, juntamente com Moita Lopes (2008) que a consideração do inglês como habilidade básica na escola em países latino-americanos implica em novos olhares em relação aos métodos hegemônicos de ensino de língua inglesa. Já que a desconsideração do social, político, filosófico, histórico e cultural do local do ensino e aprendizagem tem contribuído com abordagens inapropriadas aos diversos contextos de usos do inglês no mundo contemporâneo. No mesmo olhar, Pennycook levanta o seguinte reflexão,

não somente muitas das crenças e práticas de ensino de inglês são baseadas em um conjunto restrito de circunstâncias de ensino e aprendizagem e, portanto, em grande parte inadequadas para grande parte do mundo, como também essas crenças e práticas não podem ser vistas como neutras. Práticas de ELT não podem ser reduzidas a um conjunto de técnicas desconexas, mas devem ser vistas como parte ordens culturais, discursivos ou ideológicos mais amplos (PENNYCOOK, 1994, p.167).⁷⁷

⁷⁷ Tradução minha. No original: “not only are many of the belief and practices of English language teaching based on a narrow set of teaching and learning circumstances and thus largely inappropriate to much of the world, but these beliefs and practices also cannot be seen as neutral. ELT practices can not be reduce to a set of disconnected techniques, but rather must be seen as part of a larger cultural, discursive or ideological orders” (PENNYCOOK, 1994, p.164).

As considerações levantadas nesta seção que problematizaram a construção discursiva da língua inglesa como língua internacional e a implicância de seu ensino na manutenção da ordem estabelecida foram aqui trazidas no sentido de reforçar a discussão sobre o ensino de inglês no espaço da sala de aula pós-colonial. No desenvolvimento deste estudo estas reflexões contribuíram com a análise socialmente comprometida do que acontece em sala de inglês na escola pública em Tacna.

Feitas essas considerações sobre a língua como prática local e cenário de agência em situações de ensino-aprendizagem para a análise das práticas de ensino em sala de aula de inglês na escola pública, faço a seguir um levantamento de trabalhos que abordaram as práticas situadas de ensino de inglês sob uma perspectiva pós-colonialista, na área da Linguística Aplicada.

2.6 PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ESTUDOS RELACIONADOS A ESTA PESQUISA

Nesta seção, apresento alguns trabalhos acadêmicos que abordam questões sobre práticas localizadas de ensino-aprendizagem em sala de aula de inglês a partir da premissa principal da Linguística Aplicada, que é o entendimento da linguagem enquanto prática social, com a/na qual os atores sociais atuam no mundo, se constituem e constituem uns aos outros.

No tocante às práticas de ensino, Kumaravadivelu (2001) reflete sobre como uma abordagem comunicativa, considerada a escolha mais adequada para o ensino de língua inglesa, não parece ser uma abordagem efetiva em todas as localidades. O autor sustenta que “toda pedagogia, como toda política, é local” (p.539)⁷⁸. Assim, pedagogias que não dão conta das demandas locais e ignoram a experiência vivida poderiam ocasionar distúrbios que afetem os participantes nos processos de ensino e aprendizagem de inglês. O autor, para efeitos dessa reflexão, informa sobre experiências relatadas por professores de diferentes partes do mundo. Da África, Kumaravadivelu nos apresenta Chick (1996, *apud* Kumaravadivelu, 2001) questiona se a escolha que fazem os profissionais de ensino de línguas pelo método comunicativo estaria baseado num ideário etnocêntrico, seguindo o pensamento de assumir

⁷⁸ Tradução minha. No original: “All pedagogy, like all politics, is local” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 539)

como bom o que provem dos Estados Unidos e Europa para localidades particulares. Do Paquistão, Shamim (1996 *apud* Kumaravadivelu, 2001) relata que na sua tentativa de utilizar o método comunicativo em sala de aula experimentou forte resistência dos alunos; a professora reparou que introduzindo aquela metodologia, estava criando barreiras psicológicas nos alunos. Da Índia, Tickoo (1996 *apud* Kumaravadivelu, 2001) pontua que inovações pedagógicas com enraizamento metodológico herdado do exterior falham ao não considerar plenamente particularidades linguísticas, socioculturais e políticas próprias do local.

Canagarajah (1993; 2004) desenvolveu um estudo etnográfico de uma turma de inglês para fins acadêmicos gerais da universidade de Jaffna, em Sri Lanka, numa periodicidade de um ano. Agrupada de acordo com o critério “qualificações acadêmicas”, a turma com a qual o autor trabalhou continha os alunos mais fracos do grupo de alunos ingressantes na universidade. Adicionalmente, estes estudantes eram majoritariamente de origem rural, pertencentes ao grupo étnico de fala Tamil. A partir deste estudo, o autor informa como estes estudantes ofereciam resistência e acomodação às demandas da língua e identidade padrão que não davam conta de suas complexidades culturais e experiências vividas. Assim, por um lado, os alunos adotaram identidades e práticas para o sucesso acadêmico motivados pela mobilidade social e bem-estar econômico. Por outro lado, criavam espaços íntimos em sala de aula para apropriar-se da língua usando-a para seus próprios termos, aspirações, necessidades e valores; desta maneira, construíam suas identidades alternativas híbridas.

Deve ficar claro [...] que os alunos adotam identidades que são mais complexas, interessantes, independentes, criativas e às vezes pedagogicamente opostas aquelas que mostram nos locais públicos da sala de aula (CANAGARAJAH, 2004, p.128)⁷⁹.

Gadioli (2012), através de um estudo de viés etnográfico de três turmas de inglês de ensino médio de uma escola pública em Florianópolis-Brasil, discute a agência dos alunos enquanto modalidades de resistência e acomodação em práticas relacionadas à língua inglesa

⁷⁹ Tradução minha. No original: “It should be clear [...] that students adopt identities that are more complex, interesting, independent, creative, and sometimes, pedagogically oppositional than the ones they display in the public sites of the classroom” (CANAGARAJAH, 2004a, p.128).

(práticas próprias de dentro e de fora da escola). O autor identificou práticas linguísticas de resistência secretas, explícitas e de certo grau de visibilidade. Dentre as práticas linguísticas de resistência secreta encontram-se os *cliques* e *casas seguras*⁸⁰ (CANAGARAJAH, 1999), as explícitas e individuais (confrontações diretas de alunos com respeito a questões metodológicas de aula) e outras que pretendiam certo grau de visibilidade através de brincadeiras, rabiscos em paredes. Tais práticas ditas subversivas do ambiente escolar foram observadas como periféricas, marginais e continuamente apagadas e silenciadas “numa luta pela composição do espaço semiótico e discursivo escolar, ainda pouco problematizado pela escola”(GADIOLI, 2012, p.189).

Nessas subversões, a língua inglesa era acomodada para resistir de forma complexa a práticas linguísticas globais e locais homogeneizantes. Desse forma, os alunos nas suas performatividades de ingleses localizados produziam identidades singulares em uso de sua capacidade criativa da linguagem. Assim, brincadeiras e piadas recriavam identidades e linguagens de maneira lúdica e prazerosa. Por fim, o autor assinala que uma postura reflexiva do docente e alunos ante tais práticas e discursos pode contribuir para superar o status quo da escola. Nas palavras dele,

⁸⁰ Estes conceitos não serão discutidos aqui por não serem o foco principal do trabalho. As *casas seguras* são “sites que são relativamente livre de vigilância, especialmente por figuras de autoridade, talvez porque estes são considerados não oficial, fora da tarefa, ou extrapedagógicas. Domínios de tempo, assim como de espaço, podem servir como casas seguras em instituições de ensino” (CANAGARAJAH, 2004a, p. 121). O termo *clique* se refere a “pequenos grupos coesos que têm uma constituição identitária própria, comumente referidos como „panelinha“ em português” (GADIOLI, 2012, p. 54).

acredito [...] no estabelecimento de um diálogo entre instituição e estudantes a fim de se negociar a apropriação semiótico-discursiva da sala de aula, tornando essas práticas subversivas mais informadas e assim possivelmente até cultivadas no meio escolar (CANAGARAJAH, 1999) ao invés de meramente marginalizadas frente a discursos dominantes. Entendo essas práticas alternativas como um canal de produção de língua(gem) local e legítima, que pode funcionar para benefício mútuo na relação alunos-escola e empoderar ambas as partes ao invés de se forçar a construção de ambientes cercados de sanções e de criatividade cerceada (GADIOLI, 2012, p.189).

O autor ressalta a legitimidade dos ingleses produzidos pelos alunos e a contingência de performances em língua adicional à localidade de práticas sociais. Reitera a necessidade de um olhar culturalmente sensível para manifestações subversivas. Sendo que, segundo o autor, o “discurso escolar meramente reproduzido apaga a voz local dos alunos de forma sutil e ajuda a homogeneizar produções linguísticas e identidades, limitando as motivações para a aprendizagem de uma língua adicional a ideais pré-concebidos” (GADIOLI, 2012, p.193).

Fávaro (2013) procurou discutir como os alunos de uma turma de inglês do oitavo ano de ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis atribuíam sentido às práticas de língua(gem) propostas por um livro didático (*doravante* LD) distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação do Brasil. A partir das observações de práticas situadas em sala de aula com uma periodicidade de 3 horas-aula semanais durante seis meses, a pesquisadora deu conta de como conteúdos fornecidos pelo livro didático não contemplavam, em grande parte, a heterogeneidade e a complexidade das práticas sociais empreendidas por esses alunos no cotidiano de sala de aula, dado que as atividades do material didático se alinhavam com visões estruturalistas por meio de simulações de situações idealizadas de uso da língua. Por exemplo, as atividades dos textos presentes nas seções de compreensão escrita geralmente se limitavam a criar oportunidades de práticas e reforçar estruturas linguísticas e vocabulário. A autora assinala que,

ao privilegiar situações descontextualizadas de usos da língua em detrimento de performances linguísticas situadas e de propostas de interações sociais que vislumbrem o uso da língua adicional como forma de interferir no mundo de maneira criticamente orientada, o LD pode contribuir para o apagamento do falante real dessa língua, que é heterogêneo e que é atravessado por questões sócio históricas (FÁVARO, 2013, p.171).

As observações da autora permitiu-lhe assistir a performances realizadas pelos alunos que demonstravam a maneira como eles lidavam com essas atividades que não tinham muito a dizer para as suas identidades adolescentes, entendidas aqui como fluídas, heterogêneas e criativas. Ações subversivas a essas propostas de uso da língua e práticas do livro didático foram registradas pela autora. Assim, alunos se apropriaram da língua e suas práticas, adequando-as a seus interesses mais imediatos; por exemplo, usos criativos da língua inglesa como forma de construir identidades e substituição de práticas da linguagem sugerida no LD por práticas reais e significativas aconteceram à margem do desenvolvimento das atividades propostas. No entanto, a autora enfatiza como as propostas trazidas em determinadas seções do LD suscitaram práticas sociais de uso da língua que estimularam os alunos a refletir e discutir temas a partir do local sócio histórico onde estão situados, e permitiu aos alunos ter liberdade para a construção de identidades.

A partir das reflexões suscitadas das atividades que colocam o mundo localmente vivido, Fávoro ressalta a importância da representatividade do mundo cultural fora da escola, a partir das particularidades locais. Nas palavras da autora, esses momentos

revelam a importância de se problematizar questões de diferença, cultura e identidade em sala de aula, pois o levantamento dessas questões, além de instigar o engajamento discursivo dos aprendizes, contribui para a formação cidadã do aluno.[...] Daí a importância da promoção de situações que possibilitem e instiguem esse posicionamento identitário e esse engajamento em discussões relevantes à vivência dos alunos como parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas. (FÁVARO, 2013, p.168)

Os estudos de Canagarajah (1993), Gadioli (2012) e Fávoro (2013) dão luzes sobre como os alunos de inglês como língua internacional buscam fazer sentido da língua e seus discursos a partir da situação social imediata e motivados pelas suas identificações particulares. Assim os contrapontos entre as práticas de aprendizagem propostas em sala de aula e as práticas linguísticas em que os alunos estão engajados geraram comportamentos e espaços subversivos nas margens da sala de aula. E nesses espaços subversivos acontecem atos performativos em língua inglesa.

Tendo apresentado pesquisas que enfatizam a relevância do conhecimento local para a construção dos significados que fazem os alunos das aulas para constituírem suas identidades múltiplas, a seguir apresento uma pesquisa relativa a questões de interculturalidade no ensino de línguas na escola pública peruana. Sendo que esta pesquisa tem foco nas disposições oficiais sobre educação intercultural na escola pública peruana, a seguir apresento um estudo qualitativo relativo à educação intercultural no ensino básico primário desse país.

Essa pesquisa foi desenvolvida pela *Defensoria del Pueblo* (2011) como parte de um informe para verificar o direito a receber educação intercultural bilíngue de estudantes de povos originários estabelecida nos documentos oficiais. O estudo foi levado a cabo a partir de um desenho etnográfico em 12 escolas, com estudantes de povos indígenas amazônicos e andinos do nível primário, com uma estadia de três dias em cada comunidade, no ano de 2010. O estudo objetivou especificamente obter informações que permitissem verificar o cumprimento dos direitos relacionados à educação, língua, cultura, sustento da educação intercultural e bilíngue a partir da observação dos atores em seu ambiente usual (DEFENSORIA DEL PUEBLO, 2011).

O estudo selecionou escolas com base em dois critérios: o sociolinguístico e tipo de formação dos docentes. Com relação ao contexto sóciolinguístico se distinguiram a) escolas com alunos com L1 indígena e b) escolas com alunos indígenas com L1 espanhol. Isto é, escolas consideradas oficialmente de EIB (Educação intercultural bilíngue) e escolas que não são consideradas parte do programa de EIB. A decisão de incluir escola não EIB se sustenta no direito que tem todos os alunos que se consideram parte de um determinado povo indígena a receber uma educação intercultural bilíngue. Com relação ao segundo o critério que considera o tipo de formação docente se distinguiram a) o conhecimento da língua do povo indígena no qual trabalham e b) a

formação para o desenvolvimento da EIB.⁸¹

O uso da língua originária como L1 ou L2 está majoritariamente circunscrito ao desenvolvimento das aulas da área de Comunicação Integral. A maioria dos docentes tem sérias limitações para o desenvolvimento da aula da segunda língua (indígena ou castelhano). No informe da Defensoria del Pueblo (2011) se observou que “os conhecimentos que os professores têm sobre língua e cultura dos estudantes são aspectos importantes, mas não suficientes” (p. 483) para práticas adequadas de interculturalidade e bilinguismo. Assim por exemplo, se encontraram casos em que professores sem formação EIB apresentavam atitudes de valoração negativa diante das interferências fonológicas e sintáticas que reproduzem os comportamentos do setor urbano.

Assim, em referência ao conteúdo local nos processos de diversificação do conteúdo curricular geral do DCN, a *Defensoria del Pueblo* informa que a maioria dos docentes, “trabalha diretamente com o DCN, ou seja, eles não fazem a diversificação curricular” (DEFENSORIA DEL PUEBLO, 2010, p.497). De forma geral, este processo resulta na incorporação de algumas referências do contexto local. Não obstante, as exceções de processos de aprendizagem elaborados a partir de conhecimentos e visões do mundo local das comunidades indígenas só foram desenvolvidas por docentes com formação inicial EIB.

A situação problemática acerca da deficiente diversificação curricular se explica a partir de duas questões. Por um lado a *Defensoria del Pueblo* (2011) reporta que mais do 50% das Unidades de Gestão Educativa Local participantes desta pesquisa não elaboraram as orientações de diversificação curricular. Por outro lado, segundo declarações oficiais dessas *Direcciones Regionales* e *Unidades de Gestion Educativa Local*, as principais dificuldades dos docentes das escolas de EIB para realizar a diversificação curricular são “fraquezas na formação e capacitação, fraquezas na gestão institucional e carência de um DCN pertinente e realista” (p. 498).

A pesquisa feita pela *Defensoria del Pueblo* é importante para este trabalho no sentido que ela fornece situações que apontam para a

⁸¹ Se distinguiram dois tipos de formação. Primeiro, a “formação em serviço” está referida a capacitações através de cursos para o desenvolvimento de habilidades em educação bilingue intercultural. Segundo a “formação inicial” em EIB são docentes que tenham feito uma graduação num Instituto Pedagógico ou numa universidade no curso de EIB. (DEFENSORIA DEL PUEBLO, 2011)

necessidade da formação docente em questões de educação intercultural em sala de aula de línguas. Assinlo que no ensino de inglês como língua estrangeiras/adicionais este aspecto torna-se relevante para compreender os processos de diversificação curricular e práticas de ensino e aprendizagem.

Neste segundo capítulo discuti as concepções de língua, cultura e identidade como construções discursivas tecidas a partir de relações de poder. Apresentei também a abordagem na qual me ancoro sobre língua como prática social a partir da qual depreendi meu entendimento de práticas de ensino e aprendizagem de inglês. Na sequência, apresentei o contraponto entre essas práticas e a agência potencial dos alunos em espaços complexos pós-coloniais. Trouxe, também questões sobre a sala de aula de inglês como espaço pós-colonial. Por fim, trouxe pesquisas acerca de práticas situadas que são referências para este estudo. Apresento, a seguir, este terceiro capítulo direcionado a investigar como, a partir das construções ideológicas coloniais e de documentos oficiais, são propostas as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano.

Discuto, portanto, como essas políticas, no sistema educativo peruano, vêm sendo pensadas em termos de direitos e de conquista, e não simplesmente de defesa.

3 UMA RETROSPECTIVA DAS CONSTRUÇÕES IDEOLÓGICAS: CULTURAS E IDENTIDADE LOCAIS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Nesta seção, faço uma revisão dos documentos oficiais em diferentes momentos históricos e aponto como as políticas linguísticas são declarações carregadas de conteúdo ideológico. Para tanto, decidi estabelecer quatro períodos diferenciados no tempo, quais sejam: o período pré-hispânico, o período colonial, o período republicano, e o período atual. Na revisão das políticas linguísticas segundo cada período procurei dar conta das construções ideológicas que subjazem a tais políticas.

Assim, entendo que o que é dito sobre a língua nos documentos oficiais faz referência a certos grupos sociais dentro de uma estrutura de poder existente no Estado. Nesse olhar Pennycook (2001) faz um chamado a um entendimento crítico do planejamento linguístico; assim, segundo o autor, as políticas e planejamento linguístico

longe de ser algum empreendimento inerentemente crítico ou político, muitas vezes têm sido exatamente o oposto: uma abordagem política à linguagem que serve de forma muito clara para manter o status quo social e linguístico. O que o planejamento linguístico precisa para tornar-se crítico é que todas as áreas da linguística aplicada se tornem críticas: uma visão crítica da linguagem em relação a uma visão crítica da sociedade e uma visão de mudança política e ética (PENNYCOOK, 2001, p.55-56).⁸²

Atendendo ao chamado de Pennycook sobre a intervenção crítica e socialmente comprometida da LA e embasada nas considerações de análise documental proposta por Mason (1998) faço a revisão dos documentos oficiais a partir das seguintes perguntas

⁸² Tradução minha. No original: “far from being some inherently critical or political enterprise, has often been just the opposite: an apolitical approach to language that serves very clearly to maintain the social and linguistic status quo. What language planning needs to make it critical is what all areas of applied linguistics need to make them critical: a critical view of language in relation to a critical view of society and a political and ethical vision of change” (PENNYCOOK, 2001, p. 55-56).

guiadoras: Porque os documentos oficiais são elaborados? Por quem? Para quem? Em que condições? De acordo com que regras ou convenções? Para que/quem eles são usados? (MASON, 1998).

Ponto aqui, também, que esta problematização é feita a partir de uma perspectiva pós-colonial; assim, procuro “desvelar olhares refratários” (CAVALCANTI, 2006, p. 236) das narrativas da historiografia tradicional peruana escrevendo “as linhas e as entrelinhas construídas [...] em contexto sociolinguisticamente e sócio-historicamente complexo de minorias étnicas” (Ibidem, p. 236) na constituição do território peruano. Adicionalmente, sustento juntamente com Patel e Cavalcanti (2013) que esta discussão está inserida em uma compreensão do termo pós-colonial como “anticolonialismo e antineocolonialismo e não o período depois do tempo colonial” (PATEL; CAVALCANTI, 2013, p. 280)⁸³.

Isto dito e tendo em vista que o propósito geral desta investigação é analisar e discutir as relações entre os conhecimentos sistematizados nos documentos oficiais e as práticas cotidianas entre alunos e professores em sala de aula de inglês numa escola pública em Tacna no Peru, me proponho, a seguir, contemplar o primeiro objetivo específico deste trabalho, qual seja, investigar a partir de construções ideológicas coloniais e de documentos oficiais, são propostas as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano.

⁸³ Patel e Cavalcanti (2013) utilizam o termo “perspectiva poscolonialista” sem o hífen para este entendimento.

3.1 AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NO IMPERIO DO TAHUANTINSUYO

Figura 6 - Mapa dos limites geográficos do Tahuantinsuyo



Fonte: <https://nuestroespacioytiempo.wordpress.com/unidad-3/> acesso em Janeiro, 2015.

O Peru, enquanto um país, se constitui sobre as bases do que outrora foi o império incaico (Ver fig. 1) que “em essência [foi] uma monarquia paternalista” (VARGAS, 2001; p.48)⁸⁴ teocrática e politeísta. Esse império se desenvolveu na zona andina da América do Sul entre os séculos XV e XVI e erigiu-se através das conquistas de várias nações (VEGA, sf.) com línguas, costumes, religiões, economias, organizações e pensamentos diferentes sujeitas ao Estado Inca, mediante uma férrea autoridade imperial (VEGA, sf). Os Incas adotaram o *quéchuá* como

⁸⁴ Vargas (2001), com base nos trabalhos do historiador peruano Carlos Daniel Valcarcel, indica que esta monarquia esteve baseada na desigualdade social mas sem injustiça econômica; isto é, seguindo o princípio da reciprocidade. Esse princípio supõe a corresponsabilidade, solidariedade e antes de tudo justiça.

língua de governo e a nomearam de *Língua Geral* (GARCILAZO DE LA VEGA 1609/2005).

A Língua Geral não tinha escrita, razão pela qual a educação era dada de forma oral e de ordem obrigatória por meio de um sistema de educação formal diferenciado em gênero e cargo para as famílias e funcionários imperiais, assim como também para os governantes locais dos povos conquistados chamados de *curacas*. As comunidades aprendiam a língua através da comunicação oral nas diversas práticas sociais da comunidade familiar.⁸⁵

Com referência à educação dos povos conquistados para o império incaico, ela era implementada de forma diferenciada entre governantes locais e o povo. Os governantes locais – *curacas* – tinham a obrigação de aprender o quéchua e as leis do império num ensino especial dado a eles nas casas reais ou nas casas especializadas de ensino. A educação do povo, de modo que pessoas comuns pudessem ingressar ao sistema cultural incaico, era responsabilidade de funcionários chamados de *mitimaes*. Assim, um grande número de famílias quéchua-falantes fiéis ao Inca eram deslocadas para novas comunidades de modo que o novo estilo de vida e a língua geral fossem difundidos através da interação cotidiana (VARGAS, 2001; SICHRA, 2009).

As práticas de deslocamento para o ensino de quéchua como língua oficial fez com que o quéchua se espalhasse em territórios descontínuos, situação que por um lado acrescentou a variação dialetal e por outro dificultou o desenvolvimento de uma consciência histórica comum dos povos que a falam. No entanto, o aymara ficou no lugar onde era falado, isto é, na *Meseta Altiplánica del Collao*⁸⁶ (ALBO, 2000; SICHRA, 2009). Este espaço físico constituiu-se como núcleo unificador da consciência histórica dos povos aymara –com o aymara

⁸⁵ Ou *ayllu* que constituía o núcleo fundamental da estrutura económica, política e social do império. Como unidade social era formada por grupos de famílias com um antepassado em comum em posse de um território para o trabalho agrícola. As terras eram propriedade dos Incas e eram concedidas a estes grupos a cargo de funcionários chamados de *curacas* como máxima autoridade local. O poder da autoridade era ganho através do exemplo do bom viver, ou, dito de outra maneira, de sua capacidade de ser “dignos de imitação” (VARGAS, 2001, p. 58) dentro dos padrões culturais do império (VARGAS, 2001).

⁸⁶ É uma extensa planície de altura localizada numa altitude média de 3.800 m. Ocupa a parte ocidental de Bolívia, o sul do Peru, e o norte do Chile. Tem uma importância histórica por ter sido o lugar em que surgiram diversas civilizações como a cultura Tiahunaco.

como segunda língua maioritária na atualidade- e contribuiu com a diminuição da variação dialetal da língua (SICHTA, 2009; CERRÓN-PALOMINO, 2002).

Importa destacar aqui que a discussão do local dos povos aymaras, as *mesetas altiplánicas* como elemento integrador da consciência étnica e linguística no acontecer histórico é importante para este estudo, uma vez que a pesquisa envolve os filhos de imigrantes aymaras na cidade costeira de Tacna, no sul do Peru.

Figura 7 - Mapa de localização geográfica dos povos aymaras



Fonte: http://es.wikipedia.org/wiki/Reinos_aimaras, acesso em Fevereiro, 2015

Na seguinte seção apresento o encontro cultural com a cultura ocidental e como esse processo repercutiu na vida dos povos originários, assentando uma ideologia de poder colonial com o uso das línguas nativas maioritárias num primeiro momento e logo continuando com o espanhol.

3.2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE CONQUISTA E COLONIZAÇÃO

3.2.1 As primeiras tentativas de castelhanização

O contato cultural entre os europeus e os nativos sulamericanos deu-se em meio de uma ideologia eurocêntrica que dividia os “civilizados” dos “bárbaros”. Nos termos de Wallerstein, “a Europa moderna se considerava algo mais do que uma civilização entre várias: se considerava a única „civilizada”” (WALLERSTEIN, 2001, p.30-31). Nesse ideário, os povos americanos passaram a ser objeto de conquista e seus territórios concebidos como terras sem dono (SALGADO, 2006).

Nessa visão eurocêntrica, os valores da Espanha foram impostos como legítimos e herdados de uma continuidade histórica de desenvolvimento do ocidente (QUIJANO, 2000). Acreditava-se que a produção e controle do conhecimento eram exclusivos a eles e novas relações com o tempo e espaço foram sendo instauradas. Se no passado considerava-se o conhecimento americano, no futuro, o único conhecimento válido seria o europeu e assim, esse conhecimento já não teria mais a ver com produção local, ele viria de ultramar (QUIJANO, 2000). Considero este ponto importante de ser ressaltado aqui para desenredar os argumentos ideológicos dos tempos da colônia e contrapô-los nas análises posteriores com os argumentos ainda presentes nos tempos pós-coloniais.

A Espanha, na sua constituição como nação no século XIV, desenvolveu um cristianismo intolerante e excludente que se tornou abertamente racista com a expulsão dos morros e judeus (MANRIQUE, 1999; HERZFELD, 2008). Essa ideologia trazida com os conquistadores desenvolveu novas formas de marginalização e exclusão dos povos americanos ligados à exploração colonial (MANRIQUE, 1999; QUIJANO, 2000).

Num primeiro momento, as intenções dos conquistadores foram: a rápida castelhanização e a expansão da religião católica como ferramentas de dominação e aculturação (FERNANDEZ-MALLAT, 2010). Essas intenções ficam ilustradas num fragmento do documento “Instrução ao Governador das Índias ordenando que se formem povos com a população indígena dispersa e que se lhes ensine a ler e escrever.

1503”⁸⁷, no documento se sobre-entende o uso do espanhol como língua de ensino:

[...] mandamos a dito nosso Governador que [...] mande fazer em cada uma das [...] populações e junto com as [...] igrejas uma casa na qual todas as crianças, se juntem casa dia duas vezes, para que ali o dito frei os ensine a ler e a escrever e santiguar e assinar e a confissão e o Padre nosso e a Avemaria e o Credo e Salve Rainha (SOLANO, 1991, p 6-7).⁸⁸

Essas intenções de impor a língua espanhola aos povos conquistados foram reiterativas com distintos graus de intensidade através de diferentes documentos no desenvolvimento do período colonial. Sobre o contexto do documento supracitado, no início do século XVI aconteceram diversas discussões ideológicas de ordem teológica e jurídica com base no direito romano acerca de como seriam as relações entre Espanha e os povos indígenas. O principio Romano de direito de gentes foi peça fundamental na discussão sobre a natureza do índio e sua posição na estrutura social. Este princípio sustentava a existência de uma ração comum a todos os homens e que é superior a direitos de particulares (GONZALES-MANTILLA, 1998).

Nesse desenrolar de idéias, a conquista dos índios é justificada em razão da salvação das almas “bárbaras”. A coroa e a igreja passam, portanto, a “aperfeiçoar” os indígenas em fê e nos bons costumes. No Vice-reino peruano, aqueles discursos filantrópicos de salvação e aperfeiçoamento das almas dos indígenas não foram praticados; contrariamente, as diferenças étnicas, físicas e culturais dos indígenas e o caráter eurocêntrico dos espanhóis fizeram com que eles fossem

⁸⁷ Tradução minha. No original: “Instrucción al Governador de las Indias ordenando que se formen pueblos com la población indígena dispersa y que les enseñen a leer y escribir. 1503”. Texto encontrado numa recopilação feita por Francisco de Solano em 1991 intitulado: *Documentos sobre Políticas Linguísticas en Hispanoamerica (1462-1800)*.

⁸⁸ Tradução minha. No original: “mandamos al dicho nuestro Governador que [...] haga hacer em cada uma de las [...] poblaciones y junto com las [...] iglesias una casa en que todos los niños que hubiere en cada una de las dichas poblaciones, se junten cada dia dos veces, para que allí el dicho capellán los muestre a leer y a escribir y santiguar y signar y la confesión y el Paternoster y el Avemaria y el Credo y Salve Regina” (SOLANO, 1991, p 6-7)

considerados bárbaros ou incivilizados e submetidos a quase escravidão (ABELARDO, 1968; GONZALES MANTILLA, 1998). O olhar depreciativo da população americana se contrapunha com a do agricultor europeu, civilizado, cristão e bom servo da monarquia. Numa posição etnocêntrica, as formas de aproveitamento/gestão da natureza e os modelos de propriedade dos indígenas foram sendo rejeitados (ARREGI, 2009). Por fim, a negação do índio teve um impacto de subordinação e de ausência de identificação dos povos originários de América, que se desvalorizavam frente ao outro e se situavam do lado do pecado e da ignorância (HOPENHAY; BELLO, 2001).

3.2.2 Apropriação das línguas gerais quéchua e aymara e estruturas de organização locais para fins de evangelização

Sobre a base da sólida estrutura do império incaico – socialmente disciplinado no trabalho organizado – erigiu-se o sistema de dominação e exploração colonial (QUIJANO, 2000, VEGA, sf). Porém, no nível da ideologia do império cristão espanhol, se distinguiram duas repúblicas que deviam conviver num mútuo sustento: a república dos espanhóis e a república dos índios. A primeira república composta por peninsulares e os crioulos, filhos reconhecidos dos conquistadores bem sucedidos com mulheres nativas (ABELARDO, 1968), mantinha o domínio a partir da conduta desse povo, considerados reprodutores das autoridades do império na península ibérica. A segunda, composta pela chamada aristocracia indígena, em sua maioria descendente das castas governantes Incas que foram incorporados ao sistema colonial mantinha esses indígenas como funcionários em cargos de caciques encarregados da governança local, atuando como intermediários entre os nativos e a governança espanhola (ALAPERRINE-BOUYET, 2007).

Essa mediação da governança local indígena deu-se em questões de comunicação dado que como é assinalado por Fernandez-Mallat

os povos indígenas resistiram, de modo quase natural, as primeiras medidas assimilacionistas da coroa espanhola e mantiveram vivo o uso de suas línguas identitárias, particularmente dentro de suas comunidades, fazendo-as coexistir, por questões unicamente pragmáticas, com o uso do espanhol. Isto foi e é assim, ao menos para aqueles cuja consciência própria depende da

vitalidade de sua cultura⁸⁹ (FERNANDEZ-MALLAT, 2010, p. 131)

Segundo a citação acima, as primeiras tentativas de uma castelhanização para o projeto evangelizador dos povos nos territórios conquistados foi infrutuoso dado que os povos conquistados não reconheciam suas particularidades culturais na língua. Foi assim, que “em benefício da aculturação religiosa foi sacrificada a tentativa inicial de aculturação idiomática” (Ibidem), sendo que as línguas majoritárias da república dos índios, quéchua e aymara foram utilizadas como instrumento da dominação e de evangelização. Os conquistadores, frades católicos e também os fazendeiros na colônia se serviram dessas línguas com fins evangelizadores e também para direcionar a subordinação indígena (HERZFELD, 2008; SICHRA, 2008). Neste período, em consequência dessas políticas linguísticas, foram estabelecidas identidades em torno de uma língua e de um território comum para fins evangelizadores e fiscais e muitos grupos étnicos com suas línguas começaram a desaparecer (HERZFELD, 2008, FERNANDEZ-MALLAT, 2010)

A cristianização foi imperativa para legitimar juridicamente a guerra e a colonização. Segundo acordado na *Inter Caetera*, o domínio das terras descobertas era negociado de acordo com a evangelização dos chamados bárbaros nelas encontrados (ALAPERRINE-BOUYET, 2007/2013). Para tal projeto evangelizador colonial, as ordens católicas emitiram ordenanças sobre estudos descritivos das línguas originárias (FERNANDEZ-MALLAT, 2010); assim, as primeiras gramáticas começaram a ser construídas:

- Em 1560 se publica a primeira gramática do quéchua “Arte de la lengua general de los índios de los reinos del Perú”, e o “Vocabulário de la lengua general do Perú”
- Entre 1584 se publica a “Doctrina Christiana, y catecismo para instrucción de los índios” texto trilingue em aymara, quechua e espanhol e adjunto os documentos linguísticos “Anotaciones

⁸⁹ Tradução minha. No original “Los pueblos indígenas resistieron, de modo casi natural, las medidas explícitamente asimilacionistas de la corona española y mantuvieron vivo o uso de sus lenguas identitárias, particularmente dentro de sus comunidades, haciéndolas coexistir, por cuestiones únicamente pragmáticas, con el uso del español. Esto fue y es así al menos para aquellos cuya consciencia propia depende de la vitalidad de su cultura” (FERNANDEZ-MALLAT, 2010, p.131)

generales de la lengua aymara”, e o “vocabulário breve de los vocablos que hay em esta doctrina por su Abecedario”⁹⁰

Dado o insuficiente número de religiosos para evangelizar, a educação dos caciques se apresentava como a melhor opção. Para fins da coroa, educar os futuros caciques era conveniente para dois fins. Primeiro, para fins evangelizadores no uso da sua própria língua (quéchua ou aymara) e segundo, para fins de transformá-los em fiéis subservientes do poder colonial. Assim, através dessa educação, se pretendia dar mais leis que cultura. Sobre o ensino da gramática latina nestas escolas para caciques, existiu muito receio por parte dos nobres espanhóis, uma vez que outorgar este conhecimento aos caciques era uma questão política e significava o acesso deles ao conhecimento, ao pensamento racional, à universidade, podendo possibilitar a eles exercerem cargos de governo, antes exclusivos somente para os filhos dos nobres espanhóis (ALAPERRINE-BOUYET, 2007/2013).

Como já aventado acima, o acesso ao conhecimento era uma questão de poder na colônia. Os grupos governantes espanhóis intuía que o conhecimento repercutiria nos governantes indígenas, e para evitar isso, eles conseguiram por meio da ação política, que a gramática latina como língua do conhecimento não fosse ensinada – ao menos, não oficialmente. Assim, o conhecimento ensinado nas escolas dos caciques se restringia as línguas castelhana, quéchua e aymara para as funções de evangelização e do bom governo da colônia, garantindo assim sua supremacia sobre a república dos índios. No entanto, o conhecimento local foi sendo denegrido. As elites religiosas incaicas foram sendo desconsideradas, silenciadas e perseguidas e as tradições, ritos e mitos foram sendo considerados idolatrias. As governanças indígenas foram perdendo a identificação com o povo, e passaram a procurar o reconhecimento como elite, procurando a equiparação de direitos com os nobres espanhóis através da educação.

Partindo da premissa estabelecida por Makoni e Pennycook, (2005) em que “as línguas, concepções de linguisticidade e as metalinguagens usados para descrevê-los são invenções [...] de movimentos sociais, culturais e políticos.”(p.1-2)⁹¹ compreendo aqui que os primeiros estudos formais das línguas originárias quéchua e aymara

⁹⁰ Universidad Católica Boliviana, Rev. Cinecia e Cultura n°27; diciembre, 2011.

⁹¹ Tradução minha. No original: “languages, conceptions of languageness and metalanguages used to describe them are inventions [...] of social, cultural and political movements”(MAKONI; PENNYCOOK, 2005, p.1-2).

foram motivadas pelo desenvolvimento ideológico do “projeto “Cristão/colonial” (Ibid., p.1). Assim, as gramáticas das línguas nativas como construção social marcaram novas configurações identitárias, territoriais e formas de interpretar as relações sociais com fins de governo e controle colonial sobre a base de uma ideologia racial e eurocentrada. Segundo os autores, junto com a invenção colonial/eurocêntrica das línguas emergiu também uma ideologia linguística que entende as línguas como categorias separadas e contáveis; isto significou a essencialização de língua, cultura e identidade.

Após apresentar nessa seção como o processo de conquista e colonização no Peru construíram discursos ideológicos sobre os povos originários e suas línguas para fins de controle e justificar situações de exploração e dominação, a seguir apresento as novas orientações linguísticas em relação aos novos movimentos políticos que aconteceram no reino de Espanha.

3.2.3 A proibição das línguas gerais quéchua e aymara: consolidação das políticas de castelhanização

Segundo Moita Lopes (2008), as conquistas coloniais na constituição dos impérios de Espanha e Portugal no final do século XV e no século XVI são entendidas como inícios do processo de globalização envolvendo a participação de várias nações europeias. Nesse sentido, o espanhol como a nova língua imperial nas colônias americanas trouxe consigo os valores do iluminismo europeu no século XVIII. O iluminismo como movimento intelectual assume o exercício da razão como a única forma verdadeira de conhecer as coisas em detrimento dos sentidos. Estes últimos eram vistos como perturbadores do pensamento lógico. Assim, se acredita que através da razão é possível atingir verdades universais.

A hegemonia do pensamento racional, de acordo com Canagarajah (2013) teve implicações sobre as concepções das línguas; nas palavras do autor essas implicâncias foram:

perdemos a noção de que as línguas são moveis, heterogêneas, e de recursos híbridos que combinam com outros recursos semióticos para fazer significado em contexto. [...] Somos deixados com a noção que as manifestações sociais e materiais [da língua] são secundárias.(CANAGARAJAH, 2013, p.23)⁹²

Procurou-se, então, a sistematicidade e lógica das línguas a partir da mente humana como sistema cognitivo abstrato e autônomo para a construção de significados; isto deixando de lado outros recursos extralinguísticos que acompanham a atividade de significação; e, também, a performatividade da língua não é considerada por estarem sujeitas a sistemas lógicos fechados. Segundo Bakhtin (1929/2009), o único critério linguístico desta concepção sistemática da língua é estar certo ou errado.

Canagarajah (2013) destaca que ideias do iluminismo reforçam um paradigma monolíngue, já que, a “a natureza racional de certas línguas” significava, por analogia a superioridade mental de certos grupos sociais sobre outros percebidos com línguas menos desenvolvidas.

No império católico espanhol, o ideário do iluminismo tomou forma no conceito político de “despotismo ilustrado” e, assim, os monarcas⁹³ deste período, numa postura paternalista, se encaminharam a dar luzes aos povos em seus domínios na projeção de um futuro melhor sem câmbios estruturais. No pensamento do iluminismo emergiu a *Real Academia de la Lengua Española*⁹⁴, instituição dedicada à regularização linguística com o lema “*Limpia, fija y da esplendor*” e assim se controlava a língua liberando-a das impurezas a que estaria exposta em sua expansão territorial e da influência das línguas estrangeiras.

Como já tinha referido anteriormente, a castelhanização nas colônias foi um processo irregular, interrompido pela necessidade de

⁹² Tradução minha. No original: “We lost the notion that language are mobile, heterogeneous, and hybrid resources that combine with other semiotic resources to make meaning in context [...] We are left with the notion that it is [...] its social and material manifestation secondary” (CANAGARAJAH, 2013, p.23).

⁹³ Coincidente com os reinados de Fernando VI (1746-1759) e Carlos III (1759-1788).

⁹⁴ Instituição criada em 1713 por iniciativa do intelectual ilustrado Juan Manuel Fernández Pacheco.

evangelizar em língua originárias impulsionadas pela igreja católica, porém a manutenção nas línguas dos povos americanos significaram um estorvo contínuo para a governança hispânica. No entanto no contexto do pensamento iluminista da época, as políticas linguísticas emitidas foram eminentemente assimilacionistas e anti-indígenas. Essas políticas foram favorecidas com a expulsão dos “missionários linguistas” (FERNANDEZ-MALLAT, 2010) em 1767. Como exemplo dessas políticas trago uma disposição do Rei de Espanha em 1770 destinada a erradicar o uso das línguas nativas para a evangelização e que sejam doutrinados em espanhol

e se lhes ensine a ler e escrever nesse idioma que se deve estender e fazer único e universal nos domínios [...] para facilitar a administração e alimento espiritual aos naturais e que estes possam ser entendidos pelos superiores, tomem amor da nação conquistadora [...] e que na muita diversidade de línguas não se confundam os homens como na torre de Babel [...] para que de uma vez se atinja a conseguir que se extingam os diferentes idiomas que se usam nos domínios, e se fale só o castelhano, como está mandado por repetidas leis, Reais cédulas e ordenanças expedidas sob o assunto (CARLOS III *apud*. SOLANO, 1991, p. 257-261)⁹⁵

Segundo o excerto acima, a língua espanhola entendida como mais bem desenvolvida foi imposta nas colônias uma vez entendido o infrutuoso trabalho de se desenvolver gramáticas das línguas ameríndias para exercer de maneira eficiente a evangelização dos muitos povos existentes no vice-reino do Peru, o que por sua vez causava dificuldades

⁹⁵ Tradução minha. No original: “se instruya a los indios en los dogmas de nuestra religión en castellano y se les enseñe a leer y escribir en este idioma que se debe extender y hacer único y universal en los mismos dominios, por ser el propio de los monarcas y conquistadores, para facilitar la administración y pasto espiritual a los naturales y que éstos puedan ser entendidos de los superiores, tomen amor a la nación conquistadora [...] y con mucha diversidad de lenguas no se confundan los hombres como en la torre de Babel [...] para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas e que se usan en los dominios, y sólo se hable el castellano, como está mandado por repetidas leyes, Reales cédulas y órdenes expedidas al asunto” (SOLANO, op. cit., p.257-261).

na comunicação do império espanhol e suas colônias a causa da manutenção das línguas originárias.

O ideário do iluminismo europeu repercutiu na forma de governo da monarquia absoluta espanhola em suas colônias. Adotou-se uma série de políticas administrativas, econômicas e comerciais para lograr uma maior eficiência da exploração e reforçar o poder central da coroa espanhola⁹⁶. Assim, no intuito de conter e frear a ascensão das elites crioulas, os cargos administrativos no vice-reino foram dados exclusivamente a funcionários nascidos na Europa e leais à coroa. Paralelamente, houve maior rigidez e pressão econômica sobre os indígenas em relação a tributos e impostos (CONTRERAS, 2002). Por conta das reformas anteriormente mencionadas, em 1780 acontece a rebelião de Tupac Amaru II e em consequência desse falido acontecimento, se impulsionou a castelhanização no Peru.

Uma vez que o uso das línguas vernáculas foi proibido, iniciado o processo de castelhanização se procurou uma unidade linguística, cultural e política com centralidade de poder imperial na autoridade do Rei da Espanha (ABELARDO, 1968). Cumprindo com o princípio assinalado por Antonio Nebrija, ao apresentar a primeira gramática da língua espanhola à rainha Isabel de Castela em 1492 “a língua sempre foi companheira do império”.⁹⁷

Como se constata, silenciar a língua tem sido recorrente como parte das políticas de dominação na história das colônias, dentre elas, o Peru. No caso específico desse país, o quéchua e aymara foram alvo dessa política de silenciamento, o que contribuiu para que muito da cultura relacionada a essas línguas fosse perdido.

Deu-se, assim, a partir do silenciamento, o extermínio físico da intelectualidade indígena nos centros de poder no fim do século XVIII que se perpetuou até a segunda metade do sec. XX. Esse incansável processo de marginalização social e política, cujo objetivo era o consequente abandono das línguas indígenas maiores, quéchua e aymara, na educação colonial acentuou a ideologia do desprezo e a visão negativa do índio pelos temores de novas revoltas das populações

⁹⁶ As primeiras tentativas de castelhanização e evangelização em língua castelhana em todos os povos de índios foram projetadas no documento “Consulta del Consejo de Indias com Felipe II sobre las causas que inducen a ordenar que los indios hablen español, con el texto de una cédula para su envío a Indias. 1596” (SOLANO, op. cit. p. 112-115). Porém esse projeto legislativo não foi aprovado pelo Rey Felipe II (1556-1598) que não o considerou viável.

⁹⁷ Nebrija, 1946 *apud* Moita Lopes 2008, p. 313.

submetidas ao sistema colonial (BONILLA; SPALDING, 1979; MÉNDEZ, 2000).

No entanto, para fins da independência da Espanha, foram utilizadas simbologias incaicas fortemente estilizadas a um grau de exaltação do passado imperial (CERRÓN-PALOMINO, 2002) paralelo a uma visão depreciativa das populações nativas e suas línguas, que continuavam sendo proibidas de expressar suas culturas. Neutralizou-se, assim, o conteúdo político de reivindicação dos povos originários (BONILLA; SPALDING, 1979; MENDEZ, 2000).

Na figura que segue, mostro a configuração da América do sul como colônias espanhola e portuguesa no século XVIII.

Figura 8 - Localização do vice-reino do Peru



Fonte: <http://www.partidonacionalfederalistaperuano.com/RFAperubolivia2.htm>
1. Acesso em março, 2015

Considero importante esta questão trazida por Mendez (2000) sobre a apropriação de conteúdo simbólico da cultura inca por parte dos crioulos para criar força unificadora da identidade coletiva, mas rejeitando as línguas nativas, já que esse ideário, “Incas sí, índios no”

(MENDEZ, 2000) persistiu até o século XIX. O referido ideário legitima uma identidade nacional peruana que objetivava uma cultura imperial inca invisibilizando muitas outras culturas e línguas locais que continuam vivas, mas excluídas na estrutura social republicana.

Por sua vez, Vega (sf) chama a atenção sobre a categoria “índios” na historiografia comum que tende a apagar as rivalidades das nações existentes no império inca. Para o autor, esse termo é uma expressão estrangeira, inventada para as populações americanas, sendo um equívoco “igualar falsamente o diferente” (Ibid, p.7); essa nomeação, segundo o autor, também contribui a invisibilizar as culturas locais dos povos originários que ainda brigam por reivindicações sociais, uma vez que é particularmente distinto dizer “sou aymara”, “sou ashaninka”, do que dizer “sou índio” para citar somente alguns dos cinquenta e quatro povos indígenas registrados no Ministério da Cultura.⁹⁸

Os mecanismos de apropriação do simbólico e invisibilização das culturas locais trazidas por Mendez (2000) e Vega (sf) parecem ter continuação nas políticas atuais de interculturalidade no sistema educativo peruano atual. Essas políticas estabelecem atitudes e valores de reconhecimento positivo das culturas e línguas dos diversos grupos étnicos que constituem o Estado plurilíngue e multicultural, mas aparentemente sem pretensões de educação bilíngue intercultural fora dos territórios rurais/indígenas.

Tendo apontado como mecanismos de colonização foram exercidos instaurando ideologias de subjugação colonial, num primeiro momento- em apropriação do quéchua como língua do império e o aymara como língua majoritária territorializada na *meseta altiplánica do Collao*, apresento, a seguir, a continuação dessa ideologia colonial por meio do espanhol nas políticas educativas dos grupos de poder, uma vez conseguida a independência do Peru.

⁹⁸ O Peru se reconhece como país multicultural constituído por povos indígenas ou originários registrados (até o 19/07/2015) numa base de dados com informação histórica, cultural, geográfica e demográfica. Essa informação está a cargo do Ministério de cultura em face às disposições da Convenção n°169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais.

3.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PERÍODO REPUBLICANO⁹⁹: A BUSCA PELA CONSTITUIÇÃO DE “UMA NAÇÃO CIVILIZADA”

A ideia de que na condição humana é dado de uma vez por todas ou imposit sem direito de apelo ou reforma –de que tudo o que é precisa primeiro ser “feito” e, uma vez feito, pode ser mudado infinitamente- acompanhou a era moderna desde o início. De fato, a mudança obsessiva e compulsiva (chamada de várias maneiras: “modernização”, “progresso”, “aperfeiçoamento”, “desenvolvimento”, “atualização”) é a essência do modo moderno de ser. Você deixa de ser “moderno” quando pára de “modernizar-se”, quando abaixa as mãos e pára de remendar o que você é e o que é o mundo a sua volta. (BAUMAN, 2005, p. 90)

A emergência do Peru como estado nação moderno acontece num contexto em que muitos movimentos importantes aconteciam no pensamento e na cultura ocidental. Os grandes avanços da ciência a partir do Iluminismo impulsionaram as rupturas com as ideologias cristão/católica de épocas passada; ainda que, como no caso de Espanha como reino católico, o ideário se desenvolveu a partir de reformas políticas e econômicas sem romper com os dogmas tradicionais. Surge, então, o que se conhece como modernidade, ou seja, o pensamento foi liberado dos dogmas teológicos tradicionais. Nas palavras de Bauman,

A ciência moderna surgiu quando foi construída uma linguagem que permitia que aquilo que se aprendesse sobre o mundo [...] pudesse ser narrado [...] sem referência a um „propósito“ ou intenção divinos [...] Tal estratégia conduziu a espetaculares triunfos da ciência e de sua ramificação tecnológica (BAUMAN, 2005, p.79).

⁹⁹ A declaração da independência do Peru acontece em 1821, efetuando-se com a vitória de um confronto com o ejército realista em Ayacucho em 1824.

Uma das bases da modernidade foi o pensamento positivo¹⁰⁰ que defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Isto é, se reconfiguraram as formas humanas de estar no mundo deslocando o sagrado como transcendental e dando lugar a novas formas de comunicação, compreensão e ação. Referindo-se ao novo sistema de valores da modernidade, Scatolini (2011) afirma que estes tinham uma índole lógica normativa onde a verdade, o progresso e o futuro eram considerados postulados associados ao conhecimento científico e tecnológico; portanto, “todo homem de ciência queria demonstrar através de axiomas o que acontece no seu objeto de estudo” (p.340).

No referente à língua na modernidade, a sistematicidade e caráter lógico da língua começados no iluminismo são amplamente desenvolvidos pelo estruturalismo. A língua aqui emerge como uma instituição social, isto é, um sistema autônomo e fechado com implicâncias diretas nas concepções da mente, sociedade e cultura. No referente as implicâncias do estruturalismo, Canagarajah assinala:

O estruturalismo tem favorecido a converter a língua em um produto objetivável e analisável [...] A língua teve que ser isolada de outros domínios como a sociedade, a cultura, os indivíduos, a política e ainda a investigação para uma correta compreensão. Essa concepção reduziu a língua a um produto abstrato, passivo, separado e estático. Ainda o tempo colapsou dentro da estrutura- Isto é, elevando a sincronia sobre a diacronia.¹⁰¹ (CANAGARAJAH, 2013, p.23)

¹⁰⁰ Corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Seus principais idealizadores foram Augusto Comte (1798-1857) e John Stuart Mill (1806-1873).

¹⁰¹ Tradução minha. No original: “Structuralism has helped turn language into an objectively analyzable product [...] Language had to be isolated from other domains such as society, culture, individuals, and politics and even the inquirer for a proper understanding. These assumptions reduced language to an abstract, passive, detached, and static product. Even time had to be collapsed into the structure –that is, elevating synchrony over diachrony- for proper analysis” (CANAGARAJAH, 2013, p. 23).

De acordo com o autor, se procurou uma língua “uniforme, livre de valores e de significados universais” (Ibid., p.24) com potencialidade de ser um meio eficiente entre a realidade e a verdade. Para tal fim, houve uma orientação de afastar a língua da imprevisibilidade do espaço e tempo na tentativa de evitar suas influências potenciais na atividade de significação. Canagarajah (2013) afirma que esta sistematização da língua foi conveniente em contextos de industrialização, ciência, capitalismo e burocracia; já que “a língua serviu para fins de quantificação e controle” (p.24) na procura do progresso.

O progresso aqui é entendido como uma universalização dos padrões ocidentais (centro) aplicada de forma uniforme sem considerar as diferenças culturais ou históricas das comunidades não ocidentais (periferia) dentro de uma rede de relações de dependência na continuação histórica do período colonial (CANAGARAJAH, 2013).

Abelardo (1968) e Bonilla e Spalding (1979) argumentam que, para assegurar e projetar a hegemonia de Grã-Bretanha alcançada com a revolução industrial, resultava estratégico para o Império a conquista da independência das nações Hispanoamericanas¹⁰² e com isto o controle desses mercados. Para tal fim, segundo argumentos do autor “diversos empréstimos foram outorgados em Londres a favor dos insurgentes; enquanto que grupos do exercito libertador eram treinados também na capital Britânica” (BONILLA; SPALDING, 1979, p.29). Ressalto aqui este ponto, já que numa posterior análise sobre a construção discursiva do inglês como língua internacional se discutirá a não neutralidade política do seu ensino como língua estrangeira.

As implicâncias do ideário liberal da Revolução Francesa (1789-1799) não parecem ter tido repercussão imediata no vice-reino do Peru dado que a imprensa local e todo material bibliográfico eram exiguamente controlados pelos mecanismos de censura no território colonial como a Santa Inquisição (ROSAS, RAGAS, 2007; RODRIGUEZ TOLEDO, 2012); também porque a elite crioula desenvolveu sua prosperidade enraizada no sistema colonial de exploração. A esse respeito, segundo Bonilla e Spalding (1979) “A composição dos grupos que integravam a sociedade colonial, a

¹⁰² Os autores argumentam que “desde os começos do século XVIII o interesse de Grã-Bretanha por hispanoamérica foi essencialmente comercial. Hispanoamérica representava um mercado necessário e indispensável para sustentar o desenvolvimento das indústrias têxteis britânicas, cuja produção havia atingido quantidades surpreendentes como consequência da revolução industrial” (BONILLA; SPALDING, 1979, p. 28).

organização de seus interesses eram pouco compatíveis com a estrutura ideológica do liberalismo” (p.44).

No entanto, Rosas e Ragas (2007) afirmam que a Revolução Francesa outorgou uma linguagem simbólica que permitiu a legitimidade do regime republicano e a conformação do Estado-nação moderno. Essa linguagem simbólica foi adaptada conforme a estrutura social peruana da época num conceito contraditório “à república política, baseada na igualdade universal, e a desigualdade social como convicção” (BONILLA; SPALPING, 1979, p. 61).

Esse pensamento político contraditório da nova república peruana que invisibilizou os mecanismos de subordinação colonial dos povos nativos no discurso de democracia e igualdade política ajuda a entender as contrariedades ideológicas e estruturais que emergem em cada situação de conflito social na contemporaneidade.

Segundo os argumentos acima apresentados, se observa que a independência do Peru não desemaranhou as complexas relações políticas, sociais e econômicas internas entre a denominada “república de índios” e os crioulos na época de dominação colonial espanhola; porém, iniciou-se um novo tipo de relações assimétricas, desta vez com Inglaterra (ABERLADO, 1968; BONILLA; SPALDING, 1979).

Nesse novo ordenamento republicano, o desenvolvimento das ciências naturais na modernidade, com a biologia darwiniana que forneceu um ideário no qual “a razão tinha uma base na natureza e a mente um „fundamento” no desenvolvimento físico do cérebro humano” (HALL, 2005, p.30) implicou o desenvolvimento da ideia de que os rasgos físicos e diferenças biológicas fossem atributos para uma classificação científica das raças humanas formando um todo “onde a cultura e a sociedade pareciam estar dominadas por uma condicionante natural” (BELLO, RANGEL, 2000, p.5). Numa concepção etnocêntrica do espanhol como língua hegemônica, estas novas concepções científicas foram apropriadas para acrescentar a semente do racismo no mito da superioridade natural da língua das luzes, desta vez, indexando atributos de “supostos níveis de inteligência ou estado de incivilização” (Ibidem) aos grupos humanos subalternizados.

Esse ideário modernista se traduzia na imagem social das populações colonizadas de tal forma que suas línguas/culturas originárias além de “pagãs e selvagens” – o outro, na ideologia cristã (BELLO; RANGEL, 2000)- Na modernidade sejam indexadas como naturalmente arcaicas, incivilizadas, inferiores. De acordo com Bello; Rangel (2000), esse constructo social de raça serviu de base para

afiançar a ideologia de classe e para justificar os processos de dominação internos dos Estados-nação em formação.

A emergência do Peru como Estado independente não teve implicações na continuação da segregação e do racismo atribuídos aos povos originários como herança colonial, ou seja, não houve mudanças socioeconômicas das populações subordinadas (FERNANDEZ-MALLAT, 2010; VALDIVIA; TORERO; VENAVIDES, 2007). A construção de uma integração social, cultural e econômica, homogênea, era paralela com a negação/destruição da pluralidade cultural e linguística das nações indígenas à luz dos novos padrões da sociedade nacional; estas, por sua vez, eram alimentadas pelo arcabouço ideológico da época descrito nos parágrafos anteriores (BELLO; RANGEL, 2000; BARNACH-CALBÓ, 1997; ZIMMERMANN, 1999). A cultura e a língua espanhola foram os critérios de identificação dos grupos de poder crioulo no início da república.

Práticas como a contribuição fiscal por situação de casta indígena continuaram sendo a principal arrecadação local entre 1826 - 1854. Essa arrecadação acabou sendo atribuída, entre um de vários fatores, à bonança econômica proveniente das exportações do *guano* e do *salitre*¹⁰³ como fertilizantes naturais entre 1840 -1870. Sem estas exigências tributárias, os nativos se desligaram do sistema econômico interno ao qual eram submetidos (CONTRERAS, 2002) e se isolaram, fazendo resistência à imposição do castelhano e sua cultura (ZIMMERMANN, 1999). No entanto, em outros casos, alguns povos indígenas ficaram a mercê da exploração dos fazendeiros crioulos¹⁰⁴, os quais preferiam manter os indígenas analfabetos e monolíngues em quéchua ou aymara (HERZFELD, 2008) para uma mais efetiva dominação.

Com a prosperidade da nação por conta das exportações dos fertilizantes naturais, os grupos de poder crioulos empreenderam o projeto de construir uma histografia comum e conveniente para pensar a nação com o respaldo do estado e amparados por escritores, artistas e historiadores (CONTRERAS, 2002). Para essa narrativa crioula

¹⁰³O guano é o substrato resultante do enorme acúmulo de fezes de aves marinhas e focas em ambientes áridos. O comércio do Guano durante o século XIX teve um papel fundamental no desenvolvimento de práticas agrícolas. Por outro lado, o salitre é uma substância natural utilizada na agricultura como fertilizante natural.

¹⁰⁴ Proprietário de grandes extensões de terras para agricultura em grande escala.

formalizada nesse projeto, a chegada dos espanhóis implicou na destruição da sociedade Incaica e na crescente degeneração dos povos originários. Consequentemente, a nação peruana foi considerada uma nação mestiça à qual os povos originários deveriam integrar-se por meio da educação (EGUREM; BELAUNDE, 2012).

Segundo o mencionado anteriormente, no contexto latinoamericano da época, se emite o legislação denominada *primer Reglamento de Instrucción Pública para las Escuelas y Colegios de la República de 1850* e, conforme a essa legislação, teoricamente, a educação se estendia a todos os cidadãos. Porém, na prática, predominava a instrução com orientações e privilégios de castas nas quais se marginalizavam a população nativa (MINEDU, OEI, 1994; BIZOT, 1976)¹⁰⁵. Aqui a instrução fornecida pela escola pública emerge como mecanismo de homogeneização cultural na base do progresso do iluminismo para a construção do Estado-nacional. Assim, conteúdos como gramática, religião, moral, regras de urbanidades, conhecimentos de mecanismos de punição etc. foram base do programa escolar único. Sanabria (2010) argumenta sobre a educação da época na América Latina, assinalando que as instituições culturais –no caso aqui nos interessa a escola- estiveram encarregadas de fomentar os discursos dos grupos de poder. As políticas de educação pública no contexto latinoamericano procuraram formar o cidadão inscrito na moral cristã, cientes de seus direitos e deveres na sociedade. Segundo o autor supracitado, nesse sistema cívico católico, acreditava-se que cidadãos autônomos eram formados, mas, no entanto, eles eram submissos ao ideário de uma nação com um deus, uma língua e uma cultura homogênea.

Nessa ordem, na época, as escolas Lancastarianas¹⁰⁶ se apresentavam como o método mais conveniente para a educação pública das jovens repúblicas americanas. Essas escolas se caracterizavam pela atenção em massa com menor número de recursos, com uma férrea disciplina e aprendizagem memorística (SANABRIA, 2010). Com essa abordagem, o Estado encontrou caminho no sistema educativo para a

¹⁰⁵ Como mostra dessa exclusão, o direito cidadão ao voto esteve restrito à população alfabetizada até as últimas décadas do século XX, o que na prática excluiu a população rural, que era maioritariamente analfabeta.

¹⁰⁶ Nome motivado pelo seu idealizador Joseph Lancaster (1778-1838) de origem inglesa, que foi membro de uma comunidade religiosa de caráter protestante conhecida como “quakeros”. Na sua reforma da educação pública organizou escolas que faziam uso do método de ensino mútuo; isto é, os alunos mais destacados atuavam como monitores de grupos reduzidos de alunos no cumprimento das tarefas dirigidas pelo professor (SANABRIA, 2010).

reprodução das estruturas sociais e para a homogeneização cultural procurando um método único de ensino.

No currículo escolar de segundo grau (ensino meio) se representavam as culturas originárias como parte do passado histórico e, assim, seus ritos, costumes e tradições foram “folclorizados”. Os povos indígenas reais foram interpretados como sociedades atrasadas, resistentes à modernidade sem que se explicasse seu isolamento e os avanços que o estado lhes negou (BELLO; RANGEL, 2000; CONTRERAS, 2002). Como se consegue apreciar na disposição de cursos na Lei de educação de 1950 anteriormente referida:

Os colégios menores estão destinados à educação e instrução de segundo grau. Ensinar-se-á neles as regras gerais de Literatura Castelhana; as línguas francesa, inglesa e latina; Geografia universal antiga e moderna, de forma mais aprofundada a de América, e em espaço especial a de Peru; Historia geral antiga e moderna; [...] (LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1850, art. n.º13 *grifos meus*)¹⁰⁷

Como se pode observar, as diferenças culturais e étnicas foram excluídas dessa projeção do Estado-nação que colocou a cultura Inca simbolicamente como o povo hegemônico do passado. Como tinha assinalado na seção anterior, a representação da cultura Inca e o Quéchua como língua desse passado acabado tem sido um mecanismo para invisibilizar as culturas/línguas locais ainda existentes, em contraponto com o atual/moderno. Esse contraponto entre o passado e o moderno se enquadra no argumento de Hall (2005) sobre a cultura nacional como discurso político dos Estados-nação modernos; assim, nas palavras do autor,

¹⁰⁷ Tradução minha. No original “Los colegios menores están destinados a la educación e instrucción del segundo grado. Se enseñará en ellos las reglas generales de Literatura castellana; las lenguas francesa, inglesa y latina; Geografía universal antigua y moderna, con mucha extensión la de América, y en especial la del Perú; Historia general antigua y moderna; [...]” (LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1850, art. n.º13)

Uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre „a nação“, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (HALL, 2005, p.50-51).

Segundo as palavras do autor, compreendo que os conteúdos culturais de identificação nacional são instrumentos políticos colocados pelos grupos de poder da época para sujeitar ou fornecer coesão dentro do conglomerado de povos com línguas e culturas locais existentes num território com características de “Estado sem nação” (BAUMAN, 2005, p.67). A cultura nacional, então, foi sendo tecida visando gerar lealdades no Estado-nação moderno, o qual emergiu como “comunidade imaginada” (HALL, 2005) mestiça, hispanofalante, que reifica simbolicamente a cultura do Império Incaico como passado comum da nação. Nesse quadro de construção do Estado moderno peruano, línguas e culturas originárias foram num primeiro momento invisibilizadas e, posteriormente, alvo de projetos educativos de modernização para serem integradas ao Estado-nação peruano

Sobre as políticas educativas referentes á educação das populações minoritarizadas, Maher (2007) distingue dos tipos de bilinguismo na escolarização dos povos minoritarizados: o Modelo Assimilacionista de Submersão e o Modelo Assimilacionista de Transição. No primeiro modelo o aluno é forçado a abandonar a língua materna em sala de aula; por enquanto, no segundo a função da língua materna é servir como meio facilitador para a aquisição/aprendizagem da língua dominante que no desenvolvimento do currículo passará a ser a língua de instrução dos outros conteúdos escolares na projeção de níveis superiores de educação. Na escola rural indígena no Peru, o segundo modelo tem sido registrado através duma política educativa para o nível primário em 1920 do MINEDU (1994) no qual se estabelecia que “nas escolas de indígenas se mandava intensificar o ensino de castelhano e ter docentes que falassem quéchua, ainda que estivesse proibido o uso de livros em quéchua” (MINEDU; OEI, 1994, p.5).¹⁰⁸

¹⁰⁸ Esta disposição pertence a um documento referido pelo Ministerio de educacao chamando Ley Orgánica de Enseñanza (30-VI-1920) no governo de Augusto B. Leguia. A tradução apresentada é minha. No original: “en las escuelas de indígenas se mandaba intensificar las enseñanza del castellano y

Desenvolvi nesta seção reflexões sobre a emergência do Peru como nação moderna em suas relações de dominação/opressão entre os crioulos espanhóis e os povos originários e, também configuração do novo eixo de poder colonial. Tendo apresentado, por meio de uma revisão histórica, como o apagamento das culturas e identidades dos povos originários do Peru foram sendo deslocadas, a seguir apresento as tentativas de como a Educação intercultural bilíngue pretende resgatá-las.

3.3.1 As políticas de educação de línguas na década de 1970

Nesta seção desenvolvo como as políticas de educação bilíngue (castelhano-língua originária) foram sendo desenvolvidas como medidas reivindicativas dos povos indígenas impulsionadas pelos movimentos indígena internacional. Faço isto com o objetivo de entender a emergência da educação intercultural no sistema educativo peruano.

Na década de 70, a homogeneização cultural moderna foi ainda mais acentuada quando, após a segunda guerra mundial, o poder da ideologia capitalista internacional foi institucionalizado em organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas, o Banco Mundial, e Fundo Monetário Internacional. A partir destas instituições, uma série de políticas reformistas e desenvolvimentistas foram planejadas em nome da modernização capitalista dos países emergentes e em nome da luta contra a pobreza, atingindo principalmente as comunidades indígenas. Essas ações modernizadoras ocasionaram uma profunda crise cultural na vida desses povos (AREGI, 2009, ECHEVARRIA, 2003). No enquadramento dos projetos de alcance internacional, os estados passaram a colaborar com organismos internacionais para a conquista, colonização, ocupação e governo dos territórios indígenas (AREGI, 2009). Nessa concepção de desenvolvimento capitalista, os estados emergentes perceberam a cultura e línguas das populações indígenas locais como causa de seu atraso e sua localização no terceiro mundo.

No entanto, por outro lado, o movimento social internacional denominado “neoindigenismo” (CERRÓN-PALOMINO, 2002) revalorizou a figura do índio, considerando-o como “legítimo depositário da identidade latino-americana” (BELLO, RANGEL, 2000, p. 11) e procurou direcionar uma luta unificadora dos povos indígenas

tener docentes que hablasen quechua, aunque estaba prohibido el uso de libros en lengua quechua” (MINEDU; OEI, 1994, p.5).

para a superação da situação de dominação colonial em que se encontravam. Cabe ressaltar que depois disso as lutas dos movimentos indígenas procuraram, em primeira instância, o reconhecimento por parte dos estados de seus territórios ancestrais e, em seguida, as demais reivindicações políticas, socioculturais e linguísticas das diversas modalidades de colonialismo interno a que foram submetidos. Nesse sentido, as declarações de Barbados¹⁰⁹ de 1971 e 1977 levantaram as seguintes questões: a luta pelo reconhecimento pleno do pluralismo étnico dentro dos estados nacionais e as políticas bilíngues de desenvolvimento e de manutenção de seus esquemas culturais básicos, com foco na educação dos próprios grupos (CERRÓN-PALOMINO, 2002).

Num estudo sobre as reformas agrárias na América latina do século XX, Chonchol (2003) argumenta que houve uma bonança econômica devido à capacidade produtiva exportadora do latifúndio agrário que beneficiou as oligarquias locais e o capital inglês e, consecutivamente, o norteamericano, associado a este último. O latifúndio, no Peru, afetou as comunidades indígenas que foram deslocadas de suas terras comunais, provocando movimentos indigenistas de diversas índoles e de variadas ideologias.

No alarme da influência da revolução cubana e para se contrapor aos processos revolucionários da época na América Latina, os EEUU impulsionaram mudanças estruturais como a reforma agrária-para melhorar a vida das populações empobrecidas e inseri-las ao progresso capitalista¹¹⁰ (CHONCHOL, 2003). No marco desse ideário internacional e nacional, se emite em 1972 a primeira Política Nacional de Educação Bilingue (PNEB) que acompanhava uma reforma agrária

¹⁰⁹ As declarações foram produto de um simpósio em Barbados que convocou a antropólogos, religiosos dentre outros expertos da problemática indígena. De acordo como Arregui (2009) as declarações de Barbados marca uma antes e um após nas relações entre indígenas e não-indígenas. Estas são especialmente críticas no papel desenvolvido pelo Estado, as igrejas e a ciência e apontou a favorecer o protagonismo e a ação indígena no cenário internacional. Segundo Arregi (2009) a declaração redefine os objetivos e a forma em que as ONGs internacionais fazendo com que se impulsionassem as próprias vozes dos povos indígenas a nível nacional e internacional.

¹¹⁰ Chonchol (2003) faz referência ao *Pacto de Alianza* para o progresso, firmado em Punta do Leste (Uruguay) em 1961, segundo essa política foi impulsionada pelo Presidente Kennedy através do oferecimento de uma assistência econômica (p. 209)

com base em um projeto nacionalista de uma ditadura militar. Registro aqui que, a partir da referida reforma, muda-se a denominação de „comunidade indígena“, conforme constava na *Constitución Política del Perú de 1933*¹¹¹ e leis anteriores, para a dominação de „comunidade campesina“;

A comunidade campesina é uma agrupação familiar que possui e se identifica com um determinado território e está ligada por características sociais e culturais comuns para o trabalho comum e ajuda mútua e, basicamente, por atividades relacionadas com a agricultura.¹¹² (PERU, 1970, Decreto Supremo No. 37-70 -AG, Art. n.º. 2)

Como podemos observar no excerto do documento acima, a denominação campesina substituiu a indígena do período colonial e serviu, portanto, para se localizar as nações indígenas na estrutura social, passando o termo a ter um papel funcional antes do que étnico (VALDIVIA; BENAVIDES; TORERO, 2007). Isto porque o primeiro termo era considerado ofensivo e inadequado para os fins de integração nacional nominal (OLIART, 2003) num projeto de modernização econômica e social. Essa nova nomeação, motivada por um projeto de Estado-nação, por sua vez foi o contexto das políticas de EB de 1972.

A *Ley General de Educación* N° 19326 (1972) que acompanhou a reforma agrária reconheceu a diversidade linguística e cultural do país e se comprometeu com a sua preservação e difusão.

¹¹¹ TÍTULO XI. Comunidades de indígenas. Art. n° 207: “Las comunidades indígenas tienen existencia legal y personería jurídica” (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ DE 1933).

¹¹² Tradução minha. No original: “La comunidad campesina es una agrupación familiar que poseen y se identifican con un determinado territorio y que están ligados por rasgos sociales y culturales comunes por el trabajo comunal y la ayuda mutua y básicamente por la actividad vinculada al agro” (PERU, 1970, DECRETO SUPREMO N°37-70-AG, art. n°2)

A situação considerará em todas suas ações a existência no país de diversas línguas que são meios de comunicação e expressão da cultura, e garantirá a sua preservação e desenvolvimento. A castelhanização de toda a população se fará respeitando a personalidade cultural dos diversos grupos que compõem a sociedade nacional e usando suas línguas como vínculo da educação. (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 19326, 1972, art. n° 12)¹¹³

Segundo o texto acima mencionado, as línguas indígenas seriam usadas como ferramenta de castelhanização e seriam consideradas as particularidades culturais dos povos. Nesse sentido, instaurou-se uma política de educação bilíngue de transição menos sentida. Outras políticas linguísticas foram: a Lei que reconhece o quéchua em igualdade de condições com o castelhano como língua oficial (PERU, 1975, Ley n° 21256-1975), e a aprovação do Alfabeto Básico geral de quéchua (PERU, 1975, Resolución Ministerial, n° 4023-1975)

As disposições mencionadas foram um avanço na época já que as populações indígenas se encontravam privadas de expressão e de participação cultural desde a independência. Com a oficialização do quéchua em 1975 se procurou reconciliar simbolicamente a situação de marginalização de seus falantes por meio de sua integração legítima na cultura nacional, apontando-se que a língua recebera o mesmo trato que o espanhol. Essa tentativa de base legal e de construção normativa da chamada língua geral dos Incas corresponde a uma orientação reivindicativa, porém insuficiente em face da ideologia da dominação colonial que coloca as línguas indígenas como oprimidas e o silenciamento das muitas outras línguas pré-hispânicas em torno do quéchua.

¹¹³ Tradução minha. No original: “La situación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vínculo de educación. (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 19326, 1972, art. n° 12)

Com a mudança de governo em 1975, muitas destas políticas não tiveram continuidade dado que se apresentaram num contexto de ditadura militar.

A seguir, apresento as políticas oficiais sobre educação bilingue e interculturalidade presentes na década de oitenta.

3.3.2 Políticas de educação bilingue intercultural na década de 1980

Nesta seção continuo desenvolvendo o desenvolvimento das políticas de educação intercultural no sistema educativo peruano em paralelo com o desenvolvimento da educação bilingue como direito dos povos indígenas impulsionados pelos movimentos internacional indígena, organismo internacionais e ONGs.

Nos anos 80 houve uma acentuada crise econômica devido às intenções do governo em regular o comércio internacional em tempos em que as políticas do capitalismo econômico internacional tendiam a reduzir a intervenção dos estados no livre mercado internacional. Deu-se, assim, uma contradição entre o incentivo educacional e o gasto reduzido no setor educativo.

Como política de Estado, se recusa toda forma de “neoimperialismo, neocolonialismo e toda forma de discriminação racial. Essa disposição inscrita no art. nº88 da *Constitución Política del Peru de 1979* –vigente desde inícios da década de 80- dá luzes sobre os movimentos políticos da época que repercutirão com mais força nos conflitos sociais dos anos 90. No documento aqui referido, foi reconhecida a igualdade ante a lei sem distinção de raça ou idioma (art nº2), e foram oficializadas as duas línguas maioritárias: quéchua e aymara, em zonas estabelecidas pela lei e não num estado de direito.

O castelhano é a língua oficial da República. Também são de uso oficial o quéchua e o aymara em zonas e na forma que a lei estabelece. As outras línguas aborígenes integram assim mesmo o patrimônio cultural da nação. (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERU DE 1979, art. nº83)¹¹⁴

¹¹⁴ Tradução minha. No original. “El castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aymara en las zonas y la forma que la ley establece. Las demás lenguas aborígenes integran asimismo el patrimonio cultural de la nación” (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERU DE 1979, art. nº83).

Em concordância com essa lei, procurou-se garantir, portanto, o direito das comunidades nativas a receber educação primária “também” em sua própria língua,

O Estado promove o estudo e conhecimento das línguas aborígenes. Garante o direito das comunidades quéchua, aymara e outras comunidades nativas a receber educação primária também no seu próprio idioma ou língua (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERU DE 1979, art. n.º35).¹¹⁵

Importa refletir sobre o modo como a lei é representada, uma vez que o advérbio „também” no texto parece não exigir a obrigação ou a total responsabilidade do estado. Essa orientação, expressada no artigo citado da *Constitución Política* de 1979 faz com que compromissos formais de promover a educação bilíngue sejam modalizados, e por outro lado, no artigo n.º 34 pode-se perceber que há uma orientação de preservar a autenticidade das culturas nativas em relação a sua expressão folclórica¹¹⁶ –arte popular e artesanato- o que seria benéfico, caso tais manifestações culturais não fossem reificadas na identidade dos povos nativos.

Com base nas disposições da *Constitución de 1979* referidas anteriormente, se estabeleceu a *Ley General de Educación N.º 23384 de 1982* que, no referente á educação bilíngue, estabelece:

¹¹⁵ Tradução minha. No original: “El Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechuas, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua” (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERU DE 1979, art. n.º35).

¹¹⁶ “El Estado preserva y estimula las manifestaciones de las culturas nativas, así como las peculiares y genuinas del folklore nacional, el arte popular y la artesanía” (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERU DE 1979, art. n.º34).

Nas comunidades cuja língua é o castelhano se inicia esta educação em língua autóctone com tendência à castelhanização progressiva a fim de consolidar no educando suas características socioculturais com aquelas que são próprias da comunidade moderna.

(LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 1982, n° 23384, art. 40).¹¹⁷

Segundo se observa no texto, implementou-se uma educação bilingüe assimilacionista de transição na qual se consolidaram particularidades socioculturais no nível primário com as características da sociedade moderna trazidas com o espanhol. Sete anos após essa implementação, o componente intercultural foi agregado pela primeira vez à educação com a *Política de Educación Bilingüe Intercultural*¹¹⁸ (doravante PEBI) de 1989:

¹¹⁷ Tradução minha. No original “En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando sus características socio-culturales con las que son propias de la sociedad moderna (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 1982 n° 23384, art. 40).

¹¹⁸ A denominação de educação bilíngüe intercultural tem procedência da reunião indigenista de Pátzcuaro, México em 1980.

A Educação Bilingue Intercultural peruana se concebe como aquela que, além de formar sujeitos bilíngues com ótima competência comunicativa em sua língua materna e em castelhano, possibilita a identificação com sua cultura de origem e o reconhecimento de outras culturas que poderiam constituir um valioso aporte para o melhoramento qualitativo de seu nível de vida e de sua comunidade, enriquecendo assim sua própria cultura. Com isto se aspira a equiparar as possibilidades, a entender o orgulho por sua própria cultura e fomentá-la, e possibilitar que o educando se oriente entre as outras culturas com segurança e confiança em si mesmo (POLITICA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL, 1989).¹¹⁹

Porém, de acordo com o texto, esse aspecto intercultural só atingiu a educação do vernáculo dos falantes e não a todo o sistema educativo. Tanto a *Ley General de educación de 1982* e as PEBI de 1989 delegaram o exercício da interculturalidade às populações indígenas. Assim, estabeleceu-se que a „identificação“ com a „cultura de origem“ seria reforçada nos primeiros ciclos de ensino básico através da língua materna dos alunos, visando facilitar a castelhanização nas etapas posteriores, de modo a possibilitar uma maior inserção na sociedade formal moderna. A valoração negativa pela população das zonas urbanas em relação à população nativa e rural não foi nunca reconhecido como um problema a ser superado formalmente. Consequentemente, nada foi feito para superar a exclusão e discriminação étnico-racial arraigada no pensamento colonial peruano. O fato de a EIB ficar restrita ao nível primário e rural-indígena projeta uma situação na qual as línguas

¹¹⁹ Tradução minha. No original: “La Educación Bilingüe Intercultural peruana se concibe como aquella que, además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura. Con esto se aspira a equiparar las posibilidades, a entender el orgullo por la propia cultura y fomentarla, y a posibilitar que el educando se oriente entre las otras culturas con seguridad y confianza en sí mismo” (POLITICA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL, 1989).

originárias teriam uso no entorno familiar, sendo que o castelhano implicaria a continuação de estudos superiores.

Na continuação, antes de apresentar as políticas de educação intercultural Bilingue dos anos 90, continuarei discutindo como as políticas de EIB se direcionam a reinvidicar culturas e línguas dos povos originários e faço uns parênteses para a revisão de um documento fundamental a convenção 169 da Organização Mundial do Trabalho (*doravante* OIT) que orientou as políticas dessa década até a atualidade sobre os direitos dos povos indígenas e os compromissos que deverão assumir os Estados adscritos a esta convenção.¹²⁰

3.3.3 A convenção N°169 da Organização Internacional do Trabalho de 1989

O ativismo organizado pelos coletivos indígenas, organizações internacionais e ONGs contra as políticas de desenvolvimentismo e assimilação das nações indígenas pelos Estados modernos fizeram com que se revisasse a convenção N° 107¹²¹ da Organização Internacional do Trabalho (OIT).¹²² Com uma orientação assimilacionista¹²³, essa antiga convenção foi substituída pela convenção N°169 (ARREGI, 2009; SALGADO, 2006).

A determinação desta EIB segue critérios objetivos – ou seja, ela é oferecida aos povos pré-coloniais, que têm a língua indígena como língua materna, e segue também critério subjetivos, ou seja, é também oferecida a partir da autoidentificação dos povos que se consideram indígenas. Esse novo documento passou a reivindicar relações particulares que os povos indígenas têm com seus territórios ancestrais e seus direitos de propriedade e de posse sobre eles. Portanto, essa lei faz com que o Estado tenha o comprometimento de respeitar e garantir as formas de vida, tradições e costumes próprios dos indígenas.

¹²⁰Os países latino-americanos adscritos são: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Dominica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Venezuela.

¹²¹ A convenção 107 foi a primeira iniciativa de tratar os assuntos indígenas e foi aprovada pela OIT a pedido da ONU em 1957.

¹²² A OIT é um dos organismo especializados das Nações Unidas. Desenvolve uma atividade mais intensa em defesa dos direitos dos povos indígenas, em particular seus direitos econômicos e sociais.

¹²³ Segundo Salgado (2006) o pensamento assimilacionista do documento argumentava entre linhas que “as culturas indígena eram elementos de atraso que impediam beneficiarse do progresso” (p. 29).

Com referência ao âmbito educativo, na Convenção N° 169, está estipulada a obrigatoriedade de oferecimento de uma educação intercultural bilíngue (art. n°28) em igualdade de condições com o resto da comunidade nacional (art. n°26) que por sua vez deverá encaminhar ações políticas direcionadas a eliminar o preconceito dos não-indígenas sobre os povos originários (art. n° 31).

Na determinação desta EIB, os povos indígenas, como grupo alvo nesta convenção, são identificados com critérios objetivos, tais como:

1. A presente convenção aplica-se: [...] b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.
2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção (CONVENÇÃO N° 169, 1989, art. n° 1, inc. 1-2).

De acordo com o texto, a EIB seria oferecida aos povos pré-coloniais que conservam elementos como: estilos de vida tradicionais, culturas e maneira de viver diferentes às hegemônicas –línguas, costumes etc- organização social própria, continuidade histórica de vida com locação em seus territórios ancestrais (OIT, 2003). No entanto, segundo o critério de autoidentificação no inciso n°2, cada pessoa tem a faculdade de identificar-se a si mesma como pertencente a um povo indígena (OIT, 2003).

Tendo apresentado de modo geral as disposições da convenção referente às políticas linguísticas dos povos indigenizados, a serem cumpridas de modo irrestrito pelos países adscritos –estas disposições serão descritas em detalhe posteriormente- e os critérios para a identificação de um grupos indígena alvo dessas políticas, passo, na continuação, a apresentar as políticas de Estado e reformas constitucionais e legais, de modo a permitir o reconhecimento dos povos indígenas e a sua participação na construção de seu próprio futuro.

Apresento, a seguir, as disposições tomadas após a efetivação do referido documento, assim como as contradições entre o discurso político e sua prática.

3.3.4 Políticas de educação bilíngue e interculturalidade para todos na década de 1990

Esta década foi marcada pelo conflito armado interno entre grupos de ultra esquerda e o Estado. Essa situação de violência e a elaboração de políticas destinadas à inserção do sistema capitalista no interior do país provocou a perda progressiva das terras e o enfraquecimento das organizações comunais (OLIART, 2003), provocando também deslocamentos para as principais zonas urbanas. As zonas urbanas foram hostis diante desses fenômenos migratórios, colocando em evidência a profunda desigualdade social entre o urbano e o rural, indígenas e não indígenas. A migração para as cidades foi “sinônimo de morte cultural, de assimilação e discriminação” (BELLO, RANGEL, 2000, p.19) e o ambiente das cidades foi adverso para a manutenção ou desenvolvimento de uma identidade indígena própria. As populações urbanas olhavam negativamente a heterogeneidade cultural ainda considerada como problema indígena.

Com Alberto Fujimori no governo, se emitiu a *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingue Intercultural para el Quinquenio 1991-1995* (PEBI, 1991). Segundo a nomeação desta política, se distinguem dois grupos alvos: hispanofalantes, aos quais estariam dirigidos a educação intercultural e os vernáculo-falantes, com a educação bilíngue intercultural. A seguir, trago uma citação da referida política,

A interculturalidade deverá constituir o princípio reitor de todo o sistema educativo nacional. Em tal sentido, a educação de todos os peruanos será intercultural.

A interculturalidade propiciará ao mesmo tempo o fortalecimento da própria identidade cultural, a autoestima, o respeito e a compreensão de culturas distintas.

A adoção da interculturalidade é essencial para o progresso social, econômico e cultural, tanto das comunidades e regiões como do país em sua totalidade.

Para as populações indígenas e camponesas cuja língua predominante seja vernácula a educação será bilingue além de bicultural.

Para as populações hispanofalantes, o sistema educativo incluirá conteúdos referentes às culturas e línguas existentes no país e, quando for possível, o ensino de algumas línguas vernáculas. (MINEDU, 1991)¹²⁴

A Política Nacional de Educación Bilingue Intercultural de 1991 representou um avanço do conceito de interculturalidade, pois envolveu toda a população nacional em suas implicações positivas na constituição do sujeito-cidadão com valores para o convívio intercultural. Isto é, colocou o sujeito-cidadão em diálogo com o outro diferente em seus repertórios culturais, mas iguais enquanto ao reconhecimento de suas culturas. No entanto, permaneceu ainda uma concepção limitada do que especificamente se concebia como interculturalidade. Segundo o último parágrafo do texto supracitado, a interculturalidade para as populações não-indígenas aponta a inserção de informações sobre as culturas dos povos indígenas e, em algum caso hipotético, o ensino da língua vernácula.

Importa registrar aqui que a *Constitución Política del Peru*, oficializada em 1993, antecedeu em um ano a ratificação da Convenção nº169 que declarou o país como plurilíngue e multicultural a partir do direito individual, mas não reconhece a existência dos indígenas. Juridicamente, a representação dos povos está associada ao seu caráter agrícola e de proprietários de terras com algum reconhecimento de suas particularidades culturais (art. nº89). Ou seja, os povos indígenas são reconhecidos pelo seu caráter rural, razão pela qual as políticas de educação bilingue intercultural passam a ser destinadas somente no setor

¹²⁴ Tradução minha. No original: “La interculturalidad deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido, la educación de todos los peruanos será intercultural. La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas. La adopción de la interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural, tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad. Para las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua predominante sea vernácula la educación será bilingüe además de intercultural” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1991)

rural e não nas zonas urbanas, ainda que a convenção 169 coloque o princípio de autoidentificação anteriormente descrita (DEFENSORIA DEL PUEBLO, 2011).

Desde os tempos de colônia até a década de 1970, os povos originários foram silenciados e excluídos da história nas projeções ocidentais de nação moderna. Nos anos 70 e 80, se emitiram políticas destinadas aos povos originários em termos de classe social campesina com certo reconhecimento cultural. Finalmente nos 90, com a subscrição à convenção 169 que resguarda os direitos dos povos indígenas e diversidade cultural, como mencionado anteriormente, houve uma orientação para uma cidadania intercultural, ainda que só no discurso oficial.

Na atual *constitución política*, as declarações dos direitos linguísticos no território peruano estão textualizadas em três artigos. O artigo nº 2 estabelece que “toda pessoa tem direito a sua identidade étnica e cultural. O estado reconhece e protege a pluralidade étnica e cultural da nação”. No artigo nº 15 se estabelece que os estudantes “tem direito a uma educação que respeite sua identidade”. No artigo nº 17, encontramos o compromisso estipulado de que o estado “[...] fomenta a educação bilíngue e intercultural, segundo as características de cada zona. Preserva as diversas manifestações culturais e linguísticas do país. Promove a integração nacional”. E, finalmente, no artigo nº 48, há a declaração de que “são idiomas oficiais o castelhano e em zonas onde predominem o quéchua, o aimará e as demais línguas aborígenes, segundo lei”.

A normatividade constitucional que sustenta a educação intercultural bilíngue se concentra no Título I da *Constitución del Perú de 1993* referida aos direitos da pessoa e da sociedade. Portanto, pontuo aqui que a multiculturalidade e o plurilinguismo são reconhecidos a partir do direito individual e não como característica de povos segundo a *Constitución Política del Perú*. A seguir, no quadro nº 2 apresento os artigos relacionados às políticas linguísticas do país segundo à estruturação textual do documento *Constitución Política del Perú de 1993*. *Trago aqui* este documento, já que representa a viabilidade de toda política contemporânea de Estado.

Quadro 2 – Constitución Política del Perú de 1993 segundo artigos referidos às políticas linguísticas do país.

TÍTULO	CAPÍTULO	ARTIGO
Título I. Da pessoa e da sociedade.	Capítulo I. Direitos Fundamentais da Pessoa.	Art. 2. Inc. 2 O Estado reconhece e protege a diversidade étnica e cultural da nação. Cada peruano tem o direito de usar sua própria língua perante qualquer autoridade através de um intérprete. ¹²⁵
	Capítulo II. Dos direitos sociais e económicos	Art. 15 O estudante tem o direito a uma educação que respeite a sua identidade, bem como o bom tratamento psicológico e físico ¹²⁶
		Art. 17 O Estado garante a erradicação do analfabetismo. Também, promove a educação bilingüe e intercultural, de acordo com as características de cada zona. Preserva as diversas manifestações culturais e linguísticas do país. Promove a integração nacional ¹²⁷

¹²⁵ Tradução minha. No original: “El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete” (Art. n.º 2. Inc. 2).

¹²⁶ Tradução minha. No original: “El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico” (Art. n.º 15).

¹²⁷ Tradução minha. No original: “El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” (Art. n.º 17).

Título II. Do estado e a nação.	Capítulo I. Do estado, a nação e o território.	Art. 43 A República do Peru é democrática, social, independente e soberana. O Estado é uno e indivisível. Seu governo é unitário, representativo e descentralizado, e é organizado de acordo com o princípio de separação de poderes. ¹²⁸
		Art. 48 São idiomas oficiais o castelhano, e em zonas onde predominem, também o são o quechua, aymara e outras línguas indígenas, de acordo com a lei. ¹²⁹
Título III. Do regime econômico	Capítulo VI. Do regime agrário e das comunidades camponesas e nativas.	Art. 89 As Comunidades camponesas e nativas têm existência legal e são pessoas jurídicas. [...] O Estado respeita a identidade cultural das comunidades camponesas e nativas. ¹³⁰

Fonte: Constitución Política del Perú, 1993.

Em atenção ao movimento indígena, organismos internacionais pressionam para que os governos da região sul americana incluam os povos originário na sua agenda política (OLIART, 2003). Com Alberto Fujimori no governo em toda a década dos 90, as políticas de plurilinguismo, multiculturalidade, e interculturalidade para todos ficaram somente no plano enunciativo. Na prática, se postergou o

¹²⁸ Tradução minha. No original: “La República del Perú es democrática, social, independiente y soberana.

El Estado es uno e indivisible. Su gobierno es unitario, representativo y descentralizado, y se organiza según el principio de la separación de poderes” (Art. n° 43).

¹²⁹ Tradução minha. No original: “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (Art. n° 48).

¹³⁰ Tradução minha. No original: “Las Comunidades Campesinas y las Nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas.

[...] El Estado respeta la identidad cultural de las Comunidades Campesinas y Nativas” (Art. n° 89)

descentralismo na administração do estado, o que poderia garantir a participação das comunidades locais na elaboração de suas políticas educativas e, paralelamente, executaram-se ações genocidas contra os povos indígenas como: campanhas de esterilização forçada através do *Ministerio de Salud*, massacre de comunidades camponesas acusadas de terrorismo, dentre outras atividades condenáveis.

Em 1994, o Congresso Peruano subscreveu-se à Convenção N° 169 da OIT e, com referência às línguas indígenas, o estado assumiu a responsabilidade de proporcionar uma educação bilíngue para os povos indígenas, de preservar e promover as línguas originárias e de educar a cidadania em geral para a valorização das culturas dos povos originários, tal como se observa nos artigos segundo o artigo n° 28 e n° 31 do convenio. A subscrição à referida convenção obriga adequar a estrutura estatal –descentralizar- e tomar as ações pertinentes para assegurar a participação dos povos indígenas nas decisões de desenvolvimento local.

No quarto capítulo, a seguir, apresento as atuais disposições referentes às políticas linguísticas no Peru com vigência até o 2021 como compromisso pactuado pelos diversos partidos políticos e instituições cívicas após a chamada ditadura do regime fujimorista, da década dos 90.

3.4 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO SISTEMA EDUCATIVO PERUANO NA CONTEMPORANEIDADE

Com base nas reflexões sobre as ideologias subjacentes nas políticas linguísticas e educação intercultural estabelecidas na *Ley General de Educación n°28044 (PERU, 2003)* vinculada às projeções de ordem social peruana, bem como às declarações oficiais de ensino de inglês como língua internacional (EIL) no *Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2008)* discuto posteriormente no trabalho de campo como essas políticas estão subjacentes nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula de inglês, na comunidade de Tacna, no Peru. Importa destacar que as práticas de ensino neste estudo são reguladas pelos *planejamentos e políticas linguísticas (McCARTY, 2011)* estabelecidas nos documentos e declarações institucionais.

Na discussão do que acontece em sala de aula, levo em consideração documentos oficiais nacionais e locais, quais sejam: a *Ley General de Educación N °28044 (PERU, 2003)* o *Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2008)*, as *Orientaciones del Trabajo Pedagógico (MINEDU, 2010)*, o *Proyecto Educativo Institucional (ESCOLA ARCO-ÍRIS, 2011-2015)* e o *Proyecto Curricular Institucional (ESCOLA ARCO-ÍRIS, 2014)*. Essas normas constituem as políticas explícitas, declaradas, ou estabelecidas pela autoridade/poder institucional nacional e local.

3.4.1 O diálogo intercultural como desafio na contemporaneidade peruana

Entendo por tempo contemporâneo aquele tempo sentido que nos comove e afeta e que “se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico” (AGAMBEN, 2008, p.6). Dito em outras palavras, uma particular relação com o tempo ao qual aderimo-nos e ao mesmo tempo nos distanciamos. A partir desse entendimento do tempo contemporâneo desenvolvo este capítulo colocando-o em relação com outros tempos, procurando entender o que há na história da educação de línguas no Peru, e, portanto visando entender esse espaço local em relação com o mundo que nos afeta.

No seguinte parágrafo apresento acontecimentos importantes na contemporaneidade peruana que direcionaram todas as políticas nacionais. Faço isto no intuito de investigar como os documentos

oficiais discutem as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano, no contexto atual.

Em 2003, a *Comision de la Verdad y Reconciliación Nacional* (doravante CVR) em seu informe final sobre o acontecido durante a década dos 90 assinala que o centralismo dos governos fizeram com que as populações do interior do país ficassem relegadas da atenção do Estado. Os departamentos das regiões da serra e selva que eram -e ainda são estigmatizados- como lugares incivilizados e locação das culturas atrasadas, ficaram à mercê dos movimentos de esquerda armada, com atividades desde a década passada. Os povos indígenas foram colocados deliberadamente entre um conflito ideológico entre o Estado e os grupos de ultraesquerda. A indiferença dos habitantes do urbano, moderno e limenho foi alterada até que as vítimas mudaram “de cor de pele, língua e lugar de residência” (CVR, 156). Segundo a CVR, resulta alarmante as distancias étnico-culturais das vítimas do mundo rural andino e selvático com as do resto do país. Assim, a CVR informa que 75% das vítimas tinham o quéchua ou outra língua nativa como língua materna e mais da metade eram campesinos. O sentimento de exclusão e discriminação das populações nativas é refletida em vozes similares a esta,

Então meu povo era pois, um povo, não sei... era um povo alheio dentro do Peru.

(PRIMITIVO QUISPE, AUDIENCIA DE AYACUCHO 8/4/2002 *apud* CVRN 2003).¹³¹

A reflexão desses penosos acontecimentos nos anos 90 impulsionou processo de reconstrução nacional através da institucionalização do fórum “*Acuerdo Nacional*” que direcionará as políticas públicas nos primeiros 20 anos deste século. As disposições deste Pacto firmado pelo Governo serão trazidas na seção posterior.

Dois conflitos sociais apresentam o antecedente comum de serem motivados pelas concessões dos territórios ancestrais dos povos originários por parte do Estado sem cumprir-se as disposições da Convenção nº169 que estabelece o direito destes povos a ser consultados. Em 2009, acontece o conflito social denominado “El Baguazo”, nome dado em referência à localidade do conflito. Cinquenta e seis etnias da selva amazônica peruana se mobilizaram e

¹³¹ Tradução minha. No original: “Entonces mi pueblo era pues, un pueblo, no sé ... era un pueblo ajeno dentro del Perú” (PRIMITIVO QUISPE, AUDIENCIA DE AYACUCHO 8/4/2002 *apud* CVRN 2003).

interromperam as atividades da zona, pedindo que fossem anuladas as concessões florestais de seus territórios feitas sem que eles tivessem sido consultados. Acompanhando esta arbitrariedade, a mídia local fornecia uma imagem daquelas populações como “selvagens”, “atrasados”, “terroristas” interrompendo o desenvolvimento do Peru. Esse conflito social deixou 33 mortos entre policiais, civis e indígenas.¹³² Diante das pressões internacionais se suspenderam as mencionadas concessões. Em 2011, outro conflito social denominado el “Aymarazo”, nome dado em referência à cultura local do conflito. Motivada pela viabilidade de um projeto mineiro na Região Puno- espaço físico dos povos aymaras- o discurso reivindicativo aymara ante a pouca sensibilidade cultural diante de elementos geográficos¹³³ de caráter sagrado e mágico da cultura aymara fizeram com que a comunidade aymara acometesse contra as instituições governamentais. O conflito, também ocasionou vítimas humanas e suspendeu a concessão.

Este último conflito esteve acompanhado de mobilizações na cidade de Tacna –local desta pesquisa- por migrantes aymaras estabelecidos na cidade. Porém, essas manifestações solidárias não foram bem recebidas por certo setor da comunidade Tacneña que nas ruas e através dos meios de comunicação e das redes sócias lançaram comentários racistas contra a comunidade aymara, a quem conferiram a instabilidade e outros problemas sociais na cidade.

Através desses acontecimentos é possível reconhecer as evidências da falta de capacidade de diálogo do Estado e sensibilidade de setores da população urbana (centro) para entender que seus interesses econômicos nem sempre correspondem aos interesses das populações locais/rurais/indígenas/minoritárias/subalternas. Ponto especificamente a verticalidade das relações do poder entre o Estado e as comunidades campesinas/indígenas e como estas se reproduzem através da opinião pública, ainda insensível ante as diferenças culturais. Colocado de outro modo, estes conflitos sociais vislumbram o conflito de interesses entre o hispanofalante e o quéchua, aymara e línguas amazônicas.

¹³² Segundo informe da Defensoria del Pueblo, 2010.

¹³³ O morro Khapia reconhecido como uma entidade sagrada dentro da cultura esteve incluído dentro dos lotes para a exploração mineira.

Tendo apresentado os conflitos internos existentes entre os grupos étnicos periféricos e a governança oficial central na contemporaneidade peruana, a seguir, discuto como as políticas de EBI e de educação intercultural foram estabelecidos para fazer frente aos desafios que assume o Estado peruano, reconhecido como multicultural e plurilíngue.

3.4.2 O marco legal que sustenta as políticas de interculturalidade no sistema educativo

Na tentativa de superar o enfraquecimento da democracia e das instituições do Estado causado pelo conflito armado interno entre o Estado e grupos terroristas referidos na sessão anterior, ações políticas foram tomadas para a reconstrução nacional. Uma dessas decisões foi a criação, no ano de 2002, do foro *Acuerdo Nacional*. Isto é, um espaço de diálogo institucionalizado como instância de seguimento e promoção das políticas do Estado firmadas pelo governo, partidos políticos com representação no congresso e pelas organizações representativas da sociedade civil a nível nacional.

As políticas do *Acuerdo Nacional* foram firmadas em 2002 com diretrizes encaminhadas ao crescimento sustentável do país com metas até o 2021. Dentro do objetivo sobre o Desenvolvimento com Equidade e Justiça Social encontramos as seguintes diretrizes referentes à diversidade cultural da nação e assimetrias de poder

A Política 11: Promoção da Igualdade de Oportunidades sem discriminação.

Comprometemo-nos a dar prioridade efetiva à promoção da igualdade de oportunidades, reconhecendo que em nosso país existem diversas expressões de discriminação e inequidade social, em particular contra [...] as pessoas integrantes de comunidades étnicas [...] a redução e posterior erradicação destas expressões de desigualdade requerem temporariamente de ações afirmativas do Estado e da sociedade, aplicando políticas e estabelecendo mecanismos orientados a garantir a igualdade de oportunidades econômicas, sociais e políticas para toda a população.

Com esse objetivo, o Estado: (a) Combaterá toda forma de discriminação impulsionando a igualdade de oportunidades; [...] (f) Promoverá e protegerá os direitos dos integrantes das comunidades étnicas discriminadas, impulsionando programas de desenvolvimento social que os favoreçam integralmente.

A política 12: Acesso Universal a uma Educação Pública Gratuita e de Qualidade e de Promoção e Defesa da Cultura e do Esporte.

[...] Reconheceremos a autonomia na gestão de cada escola, no marco de um modelo educativo nacional e descentralizado, inclusivo e de saídas múltiplas. A educação peruana colocará ênfase nos valores éticos, sociais e culturais [...]. Com esse objetivo o Estado: [...] (b) eliminará as diferenças de qualidade entre a educação pública e a privada assim como entre a educação rural e urbana, para fomentar a equidade no acesso a oportunidades [...] (n) promoverá e reforçará a educação bilíngue em um contexto intercultural (ACUERDO NACIONAL, 2002).¹³⁴

Segundo a política 11, se reconhece de forma oficial como problema a superar a situação de exclusão, opressão e risco dos povos originários paralelos ao desenvolvimento do país como República moderna. Com a finalidade de anular o efeito dessas desigualdades sociais enraizadas na estrutura social, o Estado estabelece que impulsionará políticas públicas para afiançar a igualdade de oportunidade e salvaguardar os direitos dos grupos étnicos. Essas tarefas serão gestadas de forma integral a partir do 2010 pelo *Ministerio de Cultura*, juntamente com o *Viceministerio de Interculturalidad* e as *Direcciones Generales de Ciudadania intercultural e de Derechos de los pueblos Indígenas* que na atualidade gestam a Base de dados dos povos originários, as traduções das leis oficiais, programas contra o Racismo, entre outras ações. Em relação à política 12, a escola tem liberdade de ação na sua administração para sensibilizar-se com as realidades e necessidades locais em todas as dimensões que o termo implica; adicionalmente, há um compromisso na educação pública de elevar a qualidade de serviço, o que no futuro se remeterá aos programas de aperfeiçoamento docente e incremento de horas e implementação de

¹³⁴ Informação online em <http://acuerdonacional.pe/>, acesso março, 2015.

tecnologias educativas. Também, se reafirma a continuação das EIB. Toda a legislação nacional do Setor Educativo deve ter como marco de referência às políticas do Estado do *Acuerdo Nacional*, tal qual serão apresentadas na *Ley General de Educacación* com vigência atual.

Num país culturalmente diverso, o *Acuerdo Nacional* fornece orientações para atingir a igualdade de oportunidades, buscando uma descentralização econômica, política e social como reforma de governo postergada desde os anos 90 em compromisso assumido já na convenção 169 e que é base da viabilidade da educação diferenciada e em igualdade de condições para todos os grupos sociais do país. No entanto, outra política relevante para o desenvolvimento das reformas educativas na contemporaneidade é a *Ley de bases de la Descentralización*.

Promulgada em 2002, a *Ley de bases de la Descentralización*, Ley N° 27.783 faz referência à interculturalidade em diversos aspectos administrativos em termos de participação das comunidades campesinas e nativas. Assim, dentre seus objetivos a nível social se aponta

Incorporar a participação das comunidades campesinas e nativas reconhecendo a interculturalidade, e superando toda classe de exclusão e discriminação.

(LEY DE BASES DE LA DESCENTRALIZACIÓN, 2002, art. n° 6).¹³⁵

Segundo essa lei, a gestão educativa é competência compartilhada entre o governo regional e nacional para o desenvolvimento social. Conforme a lei,

[a] gestão dos serviços educativos de nível inicial, primaria, secundaria e superior não universitaria, com critérios de interculturalidade orientados a potenciar a formação para o desenvolvimento.

(LEY DE BASES DE LA DESCENTRALIZACIÓN, 2002, art. n° 36, punto a).¹³⁶

¹³⁵ Tradução minha. No original: “Incorporar la participación de las comunidades campesinas y nativas, reconociendo la interculturalidad, y superando toda clase de exclusión y discriminación” (LEY DE BASES DE LA DESCENTRALIZACIÓN, N° 27.783-2002. Art. n° 6).

¹³⁶ Tradução minha. No original: “[la] gestión de los servicios educativos de nivel inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, con criterios de interculturalidad.

Desta vez, tanto o *Acuerdo Nacional* (2002) como a *Ley de Bases de la Descentralización* (2002) foram supracitadas por constituírem as bases políticas para a viabilidade da educação intercultural bilíngue e Educação Intercultural, alinhadas com as disposições da Convenção nº 169. O ideário da interculturalidade é relacional com a equidade de poder de ação e com a democracia participativa impulsionada desde décadas passadas por diversos atores sociais frente a questões de exclusão, pobreza e territórios e são apresentados nos documentos oficiais em correspondência com o paradigma de crescimento econômico sustentável desde inícios do século XXI.

3.4.2.1 As políticas linguísticas de EIB e de educação intercultural na *Ley General de Educación del Peru*

Nesse marco legal descrito na seção anterior, emerge a atual *Ley General de Educación n°28044 do 2003* (*doravante* LGE, 2003) que informa a política intercultural peruana atual e que estabelece a Interculturalidade como um dos princípios da educação. Segundo esse documento

A educação peruana tem a pessoa como centro e agente fundamental do processo educativo. É sustentada nos seguintes princípios: [...] f) A interculturalidade, que assume como riqueza a diversidade cultural, étnica e linguística do país e encontra no reconhecimento e respeito das diferenças; assim como no mutuo conhecimento e atitude de aprendizagem do outro, suporte para o convívio harmônico e o intercâmbio entre as diversas culturas do mundo.

(LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, Art. nº 8, *grifos meus*).¹³⁷

orientados a potenciar la formación para el desarrollo” (LEY DE BASES DE LA DESCENTRALIZACIÓN, 2002, art. nº 36, punto a).

¹³⁷ Tradução minha. No original: “La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios: [...] f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las

Segundo o texto supracitado, a interculturalidade se entende como uma competência que envolve uma atitude que valora positivamente a diversidade cultural/linguística e em analogia com o que se entende como etnia, onde as diferenças de um “outro” é apreciada e respeitada; para tal efeito, é necessário o conhecimento das diferenças de forma recíproca. Como benefício deste comportamento atitudinal, e os valores e conhecimentos que acarretam, se atingirá uma situação equilibrada de convivência em sociedades complexas.

Fazendo uma leitura crítica do artigo sobre o princípio de interculturalidade, Trapnel e Neira (2004) identificam que ainda que o conceito de interculturalidade tenha sido adotado como princípio norteador do sistema educativo e esteja presente em todos os currículos básicos dos diferentes níveis, sua definição não está muito clara, o que dificulta sua operacionalização na prática. Reforço aqui que este trabalho tem foco neste princípio de interculturalidade nas práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa e, portanto, busca conhecer a concretude da educação intercultural em sala de aula de inglês da escola pública peruana.

Adicionalmente, assinalo aqui que o que é dito de interculturalidade na LGE (2003) se apresenta em harmonia com estabelecimento dos fins da educação básica regular que deve

- a) Formar pessoas capazes de lograr sua realização ética, intelectual, artística, cultural, afetiva, física, espiritual e religiosa, promovendo a formação e consolidação da sua identidade e autoestima e sua integração adequada e crítica à sociedade para o exercício da cidadania em harmonia com o seu entorno, assim como o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades para conectar sua vida com o mundo do trabalho e atender às constantes mudanças da sociedade e do conhecimento.
- b) Contribuir para formar uma sociedade democrática, solidária, justa, inclusiva e próspera, tolerante e forjadora de uma cultura de paz que afirme a identidade nacional baseada na diversidade cultural, étnica e linguística, supere a pobreza e promova o desenvolvimento sustentável do país tendo em conta os desafios de um mundo globalizado. (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, Art. n° 9)¹³⁸

Na interpretação de Zuñiga (2008), a lei outorga à educação um papel “crítico, libertador e democratizador” (p.59) na formação dos educandos que podem transformar-se em cidadãos comprometidos na construção de uma sociedade igualitária em contexto de diversidade cultural. Consequentemente, segundo a autora, os problemas sociais poderão ser superados a partir da unidade da identificação nacional sustentada na existência de línguas e culturas múltiplas. Além de isso, o

¹³⁸ Tradução minha. No original: “a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento. b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado” (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, Art. n° 9).

texto coloca um posicionamento ambíguo em face ao processo de globalização, o que é assumido vagamente como “desafio”. Zuñiga (2008) assinala que esta proposta educativa poderia ser proveitosa para contrapor “as tendências assimilacionistas da contemporaneidade e superar os tradicionais modos de organização do poder e a riqueza que constituem o que se vem chamando de „herança colonial” (p.59).

Nesse encaminhamento se coloca uma medida para garantir a equidade na oferta do serviço educativo nacional. O art. n° 18, referente à equidade é trazido a seguir em paralelo com o art. n° 26 da convenção N°169 (OIT, 1989), no intuito de afirmar a correspondência entre os compromissos internacionais e as leis do Estado.

Desenvolver e implementar projetos educacionais que incluam objetivos, estratégias, ações e recursos no sentido de reverter situações desigualdade e /ou inequidade em razão da origem, etnia, gênero, língua, religião, opinião, status econômico, idade ou qualquer outro
(LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, Art. n° 18).

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados
(OIT, 1989, art. n° 31).

O texto do art n° 18 refere-se à intencionalidade do Estado para fornecer ações que contrastem com situações de desigualdade entre os diversos grupos sociais nacionais que convergem na escola pública e aparenta dar luzes a partir de uma crítica pós-colonial (ZUÑIGA, 2008), ainda que a amplitude da orientação dada na lei permita vários entendimentos e provê poucos elementos para a efetivação desses objetivos na prática. Assim, as disposições do art. n° 18 acompanham as ações que o art. n° 31 convoca para eliminar os preconceitos direcionados às populações não-indígenas e favorecer o diálogo intercultural. Especificamente, a convenção faz referência ao cuidado que se há de ter em relação ao conteúdo do material didático, de modo

que ele ofereça uma descrição em termos de equidade, exatidão e instrução, evitando apresentar os indígenas como “sociedades primitivas” ou de “inferioridade racial”.

Em conformidade com as disposições dos tratados internacionais sobre o assunto, a *Constitución Política* e a presente lei, o Estado reconhece e garante o direito dos povos indígenas à educação em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional. Para isto oferecem-se programas especiais para garantir igualdade de oportunidades e equidade de gênero no meio rural e onde seja pertinente (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, Art. n° 19, *grifos meus*).

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional (OIT, 1989, art. n° 26, inc. 1, *grifos meus*).

Antes de comentar os dois excertos acima, pontuo aqui que de acordo com as políticas 11 e 12 –anteriormente comentadas- e outras do *Acuerdo Nacional* (2002), a educação pública tem sido idealizada para uma função transformadora da “realidade social do país e da reivindicação linguística e sociocultural das identidades e práticas reiteradamente discriminatórias” (ZUÑIGA, 2008, p. 60). Segundo o artigo citado da LGE (2003), se observa que a educação dos povos indígenas como grupo tem uma projeção que abrange todos os níveis de ensino inicial, primária e secundária e isto corresponde ao princípio de igualdade na educação, em concordância com as disposições da OIT.

Como parte desses programas especiais, apresento o artigo n° 20 referente a EIB que estabelece que a EIB seja oferecida em todo o sistema educativo. Assim, se compreende que será oferecida em todos os níveis.

A educação bilíngue e intercultural é oferecida em todo o sistema educativo:

a) promove a valoração e enriquecimento da sua própria cultura, o respeito pela diversidade cultural, o diálogo intercultural e o conhecimento dos direitos dos povos indígenas, e outras comunidades nacionais e estrangeiras. Incorpora a história dos povos, seu conhecimento e tecnologias, sistema de valores e aspirações sociais e econômicas.

b) Garante a aprendizagem na língua materna dos alunos e o castelhano como segunda língua, e com aprendizagem posterior de línguas estrangeiras.

[...] e) Preserva as línguas dos povos indígenas e promove o seu desenvolvimento e prática.

(LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, Art. n° 20)¹³⁹

1. Sempre que for viável, deverá ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

(OIT, 1989, art. n° 28)

¹³⁹ Tradução minha. No original: “La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo: a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras. c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas. e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.” (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, art. n° 20).

Segundo as disposições legais acima citadas, observo que o artigo n° 20 (LGE, 2003) sobre a EIB traduz o disposto no art. n° 26 e n° 28 sobre a educação dos povos indígenas na convenção 169 (OIT, 1989). Em consonância com o primeiro ponto do art. n°28 da OIT (1989) que estabelece o uso da língua nativa na educação dos grupos sociais étnicos, o artigo n° 20 da LGE estabelece que a educação bilíngue e intercultural será oferecida em todo o sistema educativo peruano. O que dá a entender que a EIB está dirigida aos povos indígenas em todos os níveis educativos, sendo que na prática está somente restrita ao nível primário rural (DEFENSORIA DEL PUEBLO, 2011).

O inciso (a) no artigo n°20 da LGE (2003) está em conformidade com princípios de interculturalidade da mesma lei (LGE, 2003, art.n°8). Assim, se entende que a interculturalidade reforça a valoração da cultura própria e, por sua vez, se aprecia e respeita as diferenças de outras culturas nacionais e estrangeiras a partir de conhecimentos sobre elas trazidos para a sala de aula.

Além disso, no inciso (b) do artigo 20 (LGE, 2003) está estabelecido que o ensino da língua oficial/hegemônica do Estado deverá ser garantida numa metodologia de segunda língua, evitando assim segregação dos alunos em torno da língua originária no interior do Estado. Porém, diferente do art. n° 28 da OIT (1989), se adiciona a esta educação indígena nacional o ensino de língua estrangeira –na prática, o inglês como língua internacional.

Por fim, no inciso (e) da LGE se estabelece ações para preservar a língua e impulsionar sua “modernização” em relação a seu uso prático. Adicionalmente, esclareço que a condição da viabilidade no ensino de língua originária na escola pública referida no art. n° 28 (OIT, 1989) aponta para a situação real em que se encontra a língua própria dos povos indígenas e não na disponibilidade dos recursos econômicos do Estado para promover esta educação diferenciada (SALGADO, 2006).

Sobre a EIB e educação intercultural discutidas aqui, Trapnel y Neira (2004) referindo-se a interculturalidade como princípio orientador argumentam que ela é tecida como patrimônio dos povos indígenas e não constitui um tema transversal que é assunto de todos os peruanos. Por sua vez, Tubino (2003) assinala que com isto se entende, a partir da lei que é “como se os enfrentamentos criados pela falta de comunicação fosse um problema cuja origem estivesse nos discriminados do sistema e como se eles pudessem ser resolvidos com receitas pedagógicas” (p.3). Adicionalmente, os autores trazem à tona a questão da necessidade de se repensar a escola, já que afirmam que o sistema educativo tem sido

pensado apenas em termos de crianças monolíngues e urbanas. E essa situação se contrasta, em algumas regiões mais do que em outras, uma vez que há cerca de “47 línguas originárias no território peruano” (PERÚ, 2014).

Nesta seção apresentei como as políticas linguísticas e a educação intercultural são discutidas nos documentos oficiais atendendo a sua inscrição em uma relação desigual de poder dentro da estrutura social do Estado. A revisão do desenvolvimento histórico das políticas de EIB foi trazida aqui no intuito de conhecer os argumentos discursivos sobre sua relevância nos processos de reivindicação das populações minoritizadas. Por fim, Conforme as observações críticas de Trapnell e Neira (2004); Tubino (2003), Zuñiga (2008) sustento que a educação bilíngue intercultural está restrita às populações indígenas em áreas rurais; portanto, neste trabalho me direciono a conhecer como a educação intercultural como principio norteador do sistema educativo peruano acontece na realidade da sala de aula de inglês na escola pública.

Paralelamente desenvolvi como o bilinguismo com uma língua originária foi sendo percebido no senso comum como um problema no Peru. Porém, concordo com Maher (2007) que afirma que em sociedade com diversidade cultural quando o bilinguismo implica uma língua avaliada socialmente como língua de prestígio, qualquer iniciativa é bem recebida na escola pública. Isto acontece com a boa recepção das políticas que impulsionam o ensino de inglês como língua internacional durante os últimos dez anos.

Sendo que práticas de ensino-aprendizagem em línguas inglesa como língua internacional não esteja livre de conteúdo ideológico, a seguir, apresento as políticas linguísticas referidas ao ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública peruana com foco no desenvolvimento discursivo como língua internacional.

3.4.3 O ensino de inglês como língua internacional no *Diseño Curricular Nacional*

Como já assinalado no capítulo anterior, a partir dos anos 2000 se estabeleceu um conjunto de políticas de Estado no fórum Acuerdo Nacional (2002) dirigidas à reestruturação das instituições do Estado e da democracia, dentro dele as políticas educativas que se deverá assumir até 2021. A *Ley General de Educación N° 28044* (2003) acompanha essas políticas e no seu artigo n°7 dispõe a criação de um projeto educativo nacional. Esse projeto foi emitido em 2007 sob o título de *Proyecto Educativo Nacional al 2021* (PEN, 2007) e a partir desses planejamentos foram estabelecidos os onze “*Propósitos de la Educación Básica 2021*” inscritos no *Diseño Curricular Nacional* em 2008 (doravante DCN). Estes propósitos educativos foram apresentados como sendo aqueles que representam a demanda da sociedade em relação à Educação Básica Regular. Conforme registrado nesse documento, os propósitos ali elencados:

outorgam coesão ao sistema educativo peruano, de acordo com os princípios de inclusão, equidade e qualidade, na medida em que expressam a diversidade de necessidade de aprendizagens presentes em nosso país e, por sua vez, orientam a formação de pessoas a partir de competências que possibilitem aos estudantes responder com êxito às atuais e futuras circunstâncias.

Propósitos:

1 desenvolvimento da identidade pessoal, social e cultural, no marco de uma sociedade democrática, intercultural e ética no Peru

2 Domínio do castelhano para promover a comunicação entre todos os peruanos

3 preservar a língua materna e promover seu desenvolvimento e prática

4 conhecimento do inglês como língua internacional [...] (DCN, 2008, p.20-21, *grifos meus*).

Estas primeiras disposições do DCN são trazidas aqui por ser do interesse desta pesquisa discutir as políticas linguísticas nos documentos oficiais. Segundo o problematizado na seção anterior sobre a EIB as três primeiros propósitos apontam ao desenvolvimento da identidade local, o

aprendizado do espanhol como língua hegemónica nacional, o aprendizado da língua originária com fins de preservação, desenvolvimento e prática. Este último propósito referido ao ensino de língua materna originária segundo tenho discutido no capítulo anterior está restrito à educação primária e rural. Assim, os alunos de comunidades campesinas e nativas aprendem a língua originária na escola, e adicionalmente, castelhano como língua nacional e inglês como língua internacional, na secundária (referente ao ensino médio, no Brasil). No entanto, na escola não indígena, os alunos/as aprendem castelhano desde a primária (6 anos) e inglês como língua internacional na secundária (5 anos) com duas horas/aulas semanais. Assim, tanto na escola rural/indígena ou na escola não indígena a educação cumprirá com o propósito educativo nº 1, qual seja: “desenvolvimento da identidade pessoal, social no marco de uma sociedade democrática, intercultural e ética”, sendo que isso é almejado a partir do ensino em língua materna – indígena ou castelhano- na educação primária, de modo que a autoestima e a estima pelo outro sejam fortalecidas pela construção de conhecimentos, valores e atitudes interculturais, com o objetivo final de preparar os alunos para o convívio numa sociedade multicultural ao termo do programa de educação básica regular..

Reafirmando as políticas da LGE (2003) sobre o ensino de línguas, o DCN apresenta o inglês como língua internacional da seguinte maneira:

4 conhecimento do inglês como língua internacional:

A aprendizagem do inglês como língua internacional contribui para -no marco da **globalização**- fortalecer nos estudantes sua competência comunicativa para entrar em contato com outras pessoas que falam essa língua, seja no seu entorno ou em outros. A instituição educativa oferece ao estudante a possibilidade de conhecer uma língua que lhe possibilite acender novos conhecimentos, obter informação dos últimos avanços científicos e tecnológicos de diferentes fontes (Internet, documentos impressos e outros). Isto implica o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da escrita. **O conhecimento do inglês** contribui ao **acesso à informação**, produto da investigação permanente nas diferentes áreas da ciência, cultura e as tecnologias. **Facilita a interculturalidade** com outras realidades e contextos. Adicionalmente ao inglês, as regiões poderão determinar se consideram necessário o ensino de uma segunda língua internacional.

(DCN, 2008, p.24 *grifos meus*)¹⁴⁰

O inglês como propósito educativo se apresenta como a língua franca global que viabiliza o acesso ao conhecimento científico e tecnológico àqueles que têm acesso através de diferentes mídias; por sua

¹⁴⁰ Tradução minha. No original: “El aprendizaje del inglés como lengua internacional contribuye –en el marco de la globalización– a fortalecer en los estudiantes su competencia comunicativa para entrar en contacto con otras personas que hablan esa lengua, sea en su entorno o en otros. La institución educativa ofrece al estudiante la posibilidad de conocer una lengua que le posibilite acceder a nuevos conocimientos, obtener información de los últimos avances científicos y tecnológicos de diferentes fuentes (Internet, documentos impresos y otros). Esto implica, el desarrollo de la comunicación oral, la lectura y la escritura. El conocimiento del inglés contribuye al acceso a la información producto de la investigación y la innovación permanente en diferentes áreas de la ciencia, la cultura y las tecnologías. Facilita la interculturalidad con otras realidades y contextos. Adicionalmente al inglés, las regiones podrán determinar, si lo consideran necesario, la enseñanza de una segunda lengua internacional” (DCN, 2008, p.24).

vez, o inglês se apresenta como o meio de comunicação entre diferentes culturas pontuando que essa comunicação entre diferentes realidades e contextos será intercultural. Posteriormente, no mesmo documento, a área de inglês se fundamenta da seguinte maneira:

O idioma Inglês é um dos mais difundidos a nível internacional e, como tal, torna-se uma **ferramenta útil** para a formação integral dos alunos, permitindo-lhes o acesso à informação para atender às demandas acadêmicas atuais, lidar de forma eficiente em várias situações da vida em contato com pessoas –que falam inglês- de outros ambientes sociais e culturais, assim como para **transitar no mercado de trabalho em diferentes contextos**. [...] A área de Inglês responde à demanda nacional e internacional para a formação de **estudantes cidadãos do mundo** que possam comunicar-se através de vários meios, direta ou indiretamente, ou seja, usando as **ferramentas tecnológicas**, no meio virtual. Permite também que os alunos tenham **acesso ao progresso da ciência e da tecnologia cujas publicações são feitas geralmente em Inglês** (DCN, 2008, p.359).¹⁴¹

A fundamentação da área de inglês reafirma a importância da língua na comunicação fora do país e apresenta a língua como “ferramenta útil” na constituição escolar do sujeito, capacitando-os para um acesso à informação relevante, certa, científica, oficial, técnica, útil – e tudo o que se entende por “informação acadêmica”. Por sua vez, o aprendizado do inglês é colocado em sua relação com o trabalho e a

¹⁴¹ Tradução minha. No original: “ El inglés es uno de los idiomas más difundidos internacionalmente y, como tal, se convierte en una herramienta útil en la formación integral de los estudiantes, pues les permite el acceso a la información para satisfacer las exigencias académicas actuales, desenvolverse de manera eficiente en diversas situaciones de la vida al entrar en contacto con personas –que hablan inglés- de otros entornos sociales y culturales, así como para transitar laboralmente en diferentes contextos.[...] El área de Inglés responde a la demanda nacional e internacional de formar estudiantes ciudadanos del mundo que puedan comunicarse a través de diversos medios, sea vía directa o indirecta, es decir, utilizando las herramientas tecnológicas, vía virtual. Igualmente, permite que los estudiantes tengan acceso a los avances de la ciencia y la tecnología cuyas publicaciones se hacen por lo general en inglés”(DCN, 2008, p.359).

mobilidade com que seria beneficiado o trabalhador que tenha como capacidade saber falar inglês. Finalmente, o inglês é colocado como uma demanda nacional e internacional num projeto educativo mais amplo que aponta para a constituição de sujeitos “cidadãos do mundo” que possam fazer uso das tecnologias para suas intenções comunicativas e assim acender a informações de “progresso” as quais estarão dadas em inglês.

Assim, a língua inglesa é representada no currículo nacional como um meio e ferramenta para o acesso ao conhecimento moderno enquanto ciência e tecnologia, aparecendo também como ponte entre culturas. Sob essa perspectiva, a língua inglesa se apresenta como uma língua neutra, livre de valores e de ideologias próprias da cultura de onde provem. Adicionalmente, a aprendizagem do inglês é colocada como uma porta de acesso ao conhecimento científico e tecnológico; ou seja, o aluno, enquanto aprendiz deve se comportar como consumidor desses conhecimentos de uso da língua. Esses argumentos dão uma ideia de uma língua como sistema de valores neutros, como se ela fosse uma ponte capaz de representar a realidade e nossos pensamentos de uma maneira transparente.

Tendo apresentado, ainda que brevemente, as ideias subjacentes aos textos que justificam o ensino de línguas no DCN, passo a discutir as representações sociais e culturais subjacentes a estas declarações oficiais sobre a língua.

Entendendo a língua como uma construção social que é utilizada ideologicamente para o ordenamento dos grupos humanos, uma forma cultural de raiz eurocêntrica, elaborada e inventada a partir do pressuposto monolíngue que equipara uma nação/uma língua e que se contrapõe aos valores do plurilinguismo individual e social, discuto como esta concepção convencional e trivial da língua tem sido usada para o exercício do poder político e social. Nesta perspectiva, argumento, com base na literatura da Linguística Aplicada crítica e em pesquisas sobre políticas linguísticas, que o que é dito da língua está diretamente relacionado a questões identitárias, de poder e das concepções particulares sobre determinados grupos social (c.f. MAKONI; PENNYCOOK, 2005; Mc CARTY, 2011).

3.4.3.1 Breve histórico da formação discursiva do inglês como língua internacional (EIL)

De acordo com Pennycook (1994), o discurso de inglês como língua internacional está fundamentado no princípio de inglês como língua padrão global. Segundo o autor, o significado da historicidade do processo de padronização do inglês não é sua ligação com a construção da diferença social e com a negação das formas de diferença social.

A construção discursiva do inglês como língua padrão, segundo os estudos de Pennycook (1994) emergiu no século XIX como um tema de cultura política dentro da Grã-Bretanha no marco dos movimentos intelectuais da modernidade. Houve uma concepção sobre a correspondência entre uma língua refinada e a capacidade mental para enunciar grandes pensamentos. Esta premissa foi utilizada na construção de dicotomias como nobre /vulgar, superior/inferior, educado/grosseiro-incivilizado. Essas dicotomias foram utilizadas como marcadores de diferença social dentro do império inglês e nas suas colônias.

A padronização do inglês foi se fundamentando mais de acordo com valores de status social, gênero e classe na sociedade inglesa mais do que pela sua uniformidade. Adicionalmente, a padronização da educação foi fundamental para reafirmar este período de prescrição da língua. Foi a partir da escola como instituição social que se estabeleceu um controle centralizado para determinar o que é que deveria ser falado e considerado como bom inglês (PENNYCOOK, 1994).

Assim, a padronização do inglês atendeu a fins políticos comprometidos no processo de homogeneização cultural da época:

Uma noção importante da língua ancorada na ideologia da formação do Estado nação moderno foi: “uma língua como um meio compartilhado de comunicação entre [um] grupo nacional/cultural homogêneo [...] Este desenvolvimento europeu de uma noção da língua [...] tem sido chamado de representacionalismo [...], a língua é considerada um meio transparente que representa o mundo material numa correspondência exata ou que expressa o pensamento de uma forma transparente (PENNYCOOK, 1994, p.118-119).¹⁴²

¹⁴²Tradução minha. No original: “a language as a shared means of communication between this homogeneous national/cultural group[...] This

Adicionalmente ao pressuposto de que a língua fornecia uma representação exata do mundo, outros elementos ideológicos confluem nesse processo. Sendo que muitos trabalhos da ciência positivista foram desenvolvidos em língua inglesa, emergiu um discurso cientifista a partir do qual se acreditava ser um atributo da língua inglesa e de sua comunidade de fala a melhor representação do mundo.

O estruturalismo no século XX significou um segundo movimento de standardização da língua inglesa. Nesse período, o discurso sustentava a descrição objetiva da língua longe de qualquer prescrição das formas linguísticas. A proclamação da descrição neutra da língua, então, foi tomada como a base de uma verdade científica nos estudos da linguagem. O discurso cientista sobre a língua apresentava os significados como fixos dentro de um sistema linguístico abstrato e acabado. O grande arcabouço teórico feito com base no estruturalismo como disciplina científica da língua reforçou essa ideia. Pennycook (1994) argumenta que esta visão não substitui a visão representacionista anterior sobre a língua inglesa; contrariamente, acrescentou o ideário da posição hegemônica do inglês. Conforme o autor alerta:

Uma vez que o significado é assumido a residir no sistema linguístico em si, e enquanto a ficção pode ser mantida que esse Inglês como língua internacional é de fato um sistema linguístico distinto, logo, claramente, a definição dos significados reside nos descritores da língua (PENNYCOOK, 1994, p. 121).¹⁴³

Na perspectiva do texto citado, o sistema linguístico é tido como fonte de significados socialmente compartilhados por uma comunidade homogênea de fala onde seus membros se autolegitimam como os cuidadores dos significados socialmente compartilhados dentro e fora de seus territórios. Desta maneira “Há algum tipo de acordo tácito

European development of a notion of language [...] which has been called representationalism [...], language is held to be a transparent medium which represents the material world in a one-to-one correspondence or which express thought in a similarly transparent way” (PENNYCOOK, 1994, p.118-119).

¹⁴³ Tradução minha. No original: “once meaning is assumed to reside in the linguistic system itself, and as long as the convenient fiction can be maintained that this English as an international language is indeed one distinct linguistic system, then clearly the definition of meanings resides in the describers of the language” (PENNYCOOK, 1994, p.121).

sobre os significados em inglês que é compartilhado pelos falantes em todo o mundo à medida que se desenvolvem „competências“ na língua” (PENNYCOOK, 1994, p.121).¹⁴⁴

Os discursos positivistas e estruturalistas a partir do olhar europeu do mundo alimentaram o discurso do inglês como língua internacional como um “meio neutro para a comunicação, divorciada de seus interesses sociais, culturais ou políticos, uma língua na qual falantes de todo o mundo tinham igualdade de direitos” (PENNYCOOK, 1994, p.158).¹⁴⁵ Assim, as construções discursivas e metadiscursivas do inglês como língua padrão com enraizamento etnocentrista constituíram uma ferramenta política de controle de significados e de comportamentos linguísticos. Esse padrão não somente estabelece níveis de competência em termos de gramática e significados, mas principalmente em termos de idealização da pronúncia, que tem como modelo a pronúncia do falante nativo.

Uma vez apresentados aspectos ideológicos da classe hegemônica inglesa subjacentes à formação discursiva do inglês como língua internacional que questionam sua representação como meio neutro, continuo problematizando a trivialização do ensino de inglês como língua internacional.

3.4.3.2 O ensino de inglês como língua internacional e como ação política exterior

Após a segunda guerra mundial, o mundo se dividiu em grandes blocos, gerando um período de confronto onde as línguas desempenharam um importante papel na propagação ideológica. Conforme Pennycook,

¹⁴⁴ Tradução minha. No original: “There is some kind of tacit agreement on meanings in English that is shared by speakers the world over as they develop „competence“ in the language” (PENNYCOOK, 1994, p.121)

¹⁴⁵ Tradução minha. No original: “language was construed as a neutral medium for communication, a language divorced from social, cultural or political concerns, and a language in which speakers all over the world had equals rights” (PENNYCOOK, 1994, p.158).

A era do pós-guerra já não era um domínio militar ou exploração econômica direta através do colonialismo. Pelo contrário, seria um período em que o "desenvolvimento" e ajuda e uma reestruturação da economia global predominaram; e neste processo que a coerção ideológica, mais do que exploração material foi enfatizada, a linguagem e a aprendizagem de línguas iriam desempenhar um papel crucial. [...] O inglês [...] começou [então] sua prodigiosa propagação na era da pós-guerra (PENNYCOOK, 1994, P.134).¹⁴⁶

De acordo com os estudos de Pennycook (1994), antes da segunda guerra mundial a Grã-Bretanha iniciou uma política de "propaganda cultural" para o melhor entendimento externo da cultura Britânica através do estudo da língua inglesa no exterior, criando a instituição "*The British Council for Relations with Other countries*" (1934). Ainda que toda intenção de atividade política tenha sido negada, o motivo subjacente às atividades desta instituição foi a propagação das práticas econômicas, políticas e culturais da Inglaterra como país capitalista. Isto para exercer oposição ao ideário do fascismo europeu. Posterior à guerra, houve uma tensão política e ideológica devido ao alinhamento dos países em blocos capitalista e comunista. Nesse contexto social o *British Council* reconfigurou suas orientações políticas com ênfase na ajuda de desenvolvimento direcionado ao Terceiro Mundo¹⁴⁷ e às antigas colônias inglesas através da educação em inglês. Paralelamente, se atingiam outros benefícios como a difusão do ideário capitalista, assegurando desta forma seus próprios interesses econômicos em contraposição à ideologia comunista.

¹⁴⁶ Tradução minha. No original: "Postwar era was no longer one military dominance or direct economic exploitation through colonialism. Rather it would be a period in which „development“ and aid and a restructuring of the global economy would predominate; and in this process that stressed ideological coercion more than direct material exploitation, language and language learning would play a crucial role. [...] English [...] started its prodigious spread in the postwar era" (PENNYCOOK, 1994, p.134).

¹⁴⁷ Termo da Teoria dos Mundos, originado na Guerra Fria para descrever os países que se posicionaram como neutros, não alinhados nem com os países capitalistas nem com os países socialistas.

Segundo os argumentos trazidos dos estudos de Pennycook (1994), o *British Council* apresentou a propagação do inglês como língua internacional (*doravante* EIL) como algo natural, neutro e benéfico. Reforçou este discurso com argumentos de “intercâmbio cultural” e “assistência para o desenvolvimento”. Dessa maneira, justificou a neutralidade e autonomia da instituição, que por sua vez, espalhava a representação de “um mercado global como um lugar de transação igual e inocente” (PENNYCOOK, 1994, p.151).

Pennycook (1994) também argumenta que a influência dos EEUU cobrou mais visibilidade no período pós-guerra com uma política de “economia global de inter-dependência e iniciativas de desenvolvimento em grande escala” (p.153)¹⁴⁸. Nessa orientação, concentrou seu poder numa rede de instituições filantrópicas com atividades políticas, econômicas, acadêmicas e culturais. As atividades humanitárias destas instituições espalhavam intrinsecamente a ideologia do capitalismo de EEUU, de modo que o inglês se propagou entrelaçado a discursos globais de desenvolvimento, modernização, capitalismo, democracia e educação.

Pennycook (1994), com base em dois informes referentes aos interesses de Grã-Bretanha sobre o ensino de EIL dá luzes sobre a propagação não neutral do inglês. Num informe alentador sobre o ensino de inglês no exterior feito pelo *Ministry of Education of the United Kingdom* de 1956, sustentava que não era apenas para respaldar os interesses políticos e comerciais que a língua inglesa está[va] sendo vigorosamente exportada ao redor do mundo, mas também como um produto em si” (p.154)¹⁴⁹. Trinta e três anos após, através de um relato econômico favorável sobre o mercado mundial de EFL/ESL realizado pela consultora britânica *The Economist Intelligence Unit* em 1989, o autor traz à tona como a indústria do EIL passou a abranger diversos recursos e serviços lucrativos como livros didáticos, gramáticas, dicionários, serviços de ensino de língua, serviços de treinamento de professores, serviços de certificação linguística, serviços especializados para a indústria, dentre outros.

¹⁴⁸ Tradução minha. No original: “responsive to a world of global economic (inter-)dependency and large-scale development initiatives” (PENNYCOOK, 1994, p.153).

¹⁴⁹ Tradução minha. No original: “it is not only as a means to support broader political and commercial interests that the English language is being forcefully exported around the world, but also as a product in itself” (PENNYCOOK, 1994,p.154).

Ante esses benefícios econômicos e em projeção de crescimento gerados pelo mercado de serviços e produtos referentes ao ensino-aprendizagem de inglês como língua internacional, Pennycook (1994) argumenta que um novo elemento discursivo tem sido indexado: “agora o inglês é um ,produto global” para ser comprado no mercado mundial” (Ibid., p.158). Isto, segundo o autor, acarreta uma filosofia de ensino de línguas orientada ao mercado capitalista e atividade de ensino como um serviço de mercado que “reduz as complexidades da escola, estudantes, professores e currículos a uma discussão de produção de mercadoria”¹⁵⁰ (p. 166) numa ideia simplista de um comércio equitativo que desconsidera as desigualdades nas relações globais dentro e nas quais as interações acontecem. Portanto, na concepção de inglês como produto global desejável, o ensino de inglês no enquadre do mercado capitalista se serviu das construções sobre a homogeneidade e neutralidade ideológica da língua.

Consequentemente, como Pennycook (2004) argumenta, o entendimento do desenvolvimento da disciplina de Linguística Aplicada não deve estar separado do contexto político e cultural da época e tampouco proclamar neutralidade, lembrando que na polarização ideológica do pós-guerra, o ensino da língua inglesa foi apresentado e utilizado como ferramenta de controle político e social a nível global. E, nesse período, cabe ressaltar, metodologias e técnicas para o ensino de inglês como língua estrangeira como práticas neutras e, portanto, de aplicabilidade universal em diversos contextos foram desenvolvidas e são utilizadas em muitos espaços de ensino e aprendizagem até os dias de hoje. A efetividade do controle ideológico fez com que muitos discursos de profissionais ligados ao ensino de línguas se constituíssem como operadores de metodologias e técnicas importadas, de cuidadores da língua padrão e difusores –conscientes ou não- das ideologias subjacentes à língua inglesa. Por fim, convém destacar aqui que o discurso da neutralidade de EIL foi respaldado pelo suporte teórico da LA como disciplina científica moderna que, paralelamente, construiu um arcabuzo teórico científico e proclamou neutralidade no ensino de língua inglesa.

¹⁵⁰ Tradução minha. No original: “the reduction of the complexities of school, students, teachers and curricula to a discussion of manufacturing” (PENNYCOOK, 1994, p. 166).

Seguindo com os questionamentos sobre a neutralidade do inglês como meio da comunicação internacional, a seguir apresento questões sobre a ideologia que subjazem os às mensagens em língua inglesa como língua da globalização capitalista.

3.4.3.3 O ensino de inglês como língua internacional como projeto cosmopolita na contemporaneidade.

A constante referência à necessidade do aprendizado de inglês como língua da globalização e sua repercussão na economia, no comércio, no conhecimento e tanto no desenvolvimento pessoal como no desenvolvimento do país é constantemente citado nos discursos oficiais. Porém, as questões sobre o impacto cultural causado pela língua da globalização parecem ser negligenciadas, uma vez que são somente os possíveis benefícios econômicos internacionais que tal aprendizado pode trazer que são recorrentemente enfatizados.

Quando consideramos que língua, cultura e identidade se encontram numa relação intrínseca e interdependente, entendemos a língua como mediadora entre o homem, a cultura e a subjetividade a partir da qual o sujeito constitui suas identidades. Entendendo aqui que língua e cultura

não refletem verdades objetivas inerentes na língua e a cultura; em vez disso, elas são produzidas em lutas políticas e ideológicas de poder que geram e transformam sua definição e reificação. Assim, a cultura e a língua estão localizadas em espaços sempre mutáveis de luta onde diferentes significados são produzidos e desafiados [...] a cultura é de fato um lugar de luta que envolve imagens e contradições concorrentes (KUBOTA, 2004, p.39).¹⁵¹

¹⁵¹ Tradução minha. No original: “language and culture do not reflect objective truths inherent in the language and culture; rather, they are produced in political and ideological struggles of power that generate and transform their definition and reification. Thus culture and language are located in ever-shifting sites of struggle where different meanings are produced and challenged [...] culture is indeed a site of struggle that involves competing images and contradictions” (KUBOTA, 2004, p.39).

Compreendo aqui que a língua nos seus usos traz consigo valores culturais de um determinado grupo social e que em nenhum caso ela é neutra em relação aos significados. Nesse sentido, os significados culturais se encontram em constante tensão e luta intrínseca desde o local da produção de sentido, contrariamente à concepção de língua/cultura como um sistema ordenado, coerente e previsível. Nas palavras de Pennycook e Makoni (2005) “as línguas não pré-existem seus usos como se fossem objetos no mundo” (p.152).¹⁵²

A língua inglesa, dentro de suas diferentes associações, é apresentada amplamente como a língua da cultura cosmopolita de sujeitos a quem são atribuídos identidades, também globais/cosmopolitas. Gimenez (2000) identifica a existência de um projeto cosmopolita impulsionado pelas corporações transnacionais que difundem através dos meios de comunicação de massa uma retórica discursiva, na qual “uma espécie de ideologia da comunidade global projetada pela publicidade através de imagens como: „a world of coke“, „United colors of beneton“, „sony is global“” (p.45).

Bauman (2005), na mesma linha de Gimenez (2000), identifica que o que se apresenta como uma cultura dita global/cosmopolita é a cultura pertencente às sociedades ditas desenvolvidas e dominantes de certas partes do globo¹⁵³ e de setores de sociedades subdesenvolvidas com condições de fluidez. Em contraposição à possibilidade de mobilidades de certas hierarquias globais, Bauman indica a existência de uma grande maioria de habitantes do planeta que se encontram saturados dos discursos da mídia e se percebem privados de participar desse “banquete mundial” (p.103).

Nessa mesma perspectiva, importa refletir que nossas subjetividades como espaços íntimos onde se concentram nossos desejos, aspirações e sonhos estão expostos aos *slogans* que fornecem o *marketing* das mercadorias. Moita Lopes (2010) alerta sobre o papel das mídias na constituição de nossas identidades na modernidade e argumenta que vivemos em “sociedades densamente semiotizadas [...] nas quais a palavra passou a ter um papel central” (p.94). O autor reconhece o inglês como “língua de fronteira” (Ibid, 2008, p.309) pela qual os discursos globais são apropriados e performados localmente no cotidiano. Mouffe (2007) questiona as implicações do projeto cosmopolita, identificando-o como estabelecimento da hegemonia

¹⁵² Tradução minha. No original: “languages do not pre-exist their use as if they were objects in the world” (PENNYCOOK; MAKONI, 2005).

¹⁵³ Gimenez (2000) faz referência a países como EEUU, Europa, Japão (p.27).

mundial de um poder que intenta ocultar sua dominação através da identificação de seus interesses com os da humanidade. Assim, o ideário global cosmopolita se impõe sob uma variedade de culturas com valores próprios pertencentes a grupos minoritarizados e subalternos.

Nesse ideário, como destaca Moita Lopes (2008) a língua inglesa tornou-se uma necessidade para os sistemas educativos de vários países na contemporaneidade

Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado difundido um pensamento único, os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidades básicas da escola, sendo fundamental nos exercícios de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, e que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdades. É portanto uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas (MOITA LOPES, 2008, p. 317).

As palavras do autor se evidenciam nas mudanças das políticas linguísticas do sistema educativo peruano em referência à língua inglesa, como por exemplo, a declaração do “conhecimento do inglês como língua internacional” como propósito educativo até o 2021 (MINEDU, 2008); a implantação do curso de uma língua estrangeira –de preferência o inglês- nos currículos universitários da nova Ley Universitaria (PERU, 2014); na declaração das novas orientações para o ensino de inglês nas escolas públicas (MINEDU, 2014), dentre outros aspectos ressaltados nas outras tantas políticas impulsionadas nos últimos cinco anos de governos em benefício do ensino de inglês.

Por sua vez, Rajagopalan (2005) a partir de uma perspectiva pós-colonial, questiona a superficialidade do ensino da língua inglesa que pode neutralizar as implicações ideológicas numa centralidade de poder. Em suas palavras “a língua [...] está repleta de relações de poder. E a atividade de ensino só traz à luz as distribuições desiguais de poder entre as partes envolvidas” (p. 18).¹⁵⁴ Segundo o autor, modos de pensar

¹⁵⁴ Tradução minha. No original: “language it is widely admitted today, is fraught with power relations. And the activity of teaching only brings to light the unequal distributions of power between the parties involved” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 18).

que associam a língua com uma identidade de falante-nativo essencializam tanto a língua como seus significados.

Tendo apresentado questões que problematizam a neutralidade política e ideológica na construção do discurso de ensino de inglês como língua estrangeira/internacional/global, a seguir apresento as disposições do DCN (MINEDU, 2008) sobre o ensino de inglês como língua internacional na escola pública peruana.

3.4. 4 As orientações gerais do MINEDU sobre a prática de ensino de inglês na escola pública

A área de inglês tem como finalidade, segundo o DCN, o desenvolvimento da competência comunicativa entendida como “as capacidades que o estudante desenvolve para saber o que e como dizer algo no momento apropriado de acordo com a situação, com os participantes, com seus papéis e com suas interações comunicativas” (MINEDU, 2010, p. 9), manifestados em “situações de desempenho e de comportamentos comunicativos eficientes” (MINEDU, 2010, p.9). Para se conseguir essa eficiência se mobilizam capacidades, conhecimentos e atitudes em inter-relação, agrupados em três competências especiais que expressam o desempenho: expressão e compreensão oral, compreensão de textos e produção de textos.

Com base nessas competências de desempenho se agrupam as capacidades, conhecimentos e atitudes fornecidos pelo DCN de modo geral para cada ano de ensino médio. Aqui, as capacidades expressam as aprendizagens –comportamentos observáveis- a serem atingidos em cada ciclo educativo. Os conhecimentos para atender essas capacidades estão constituídos por: léxico, fonética, gramática e recursos não verbais. No entanto, as atitudes não variam entre os anos de estudo, uma vez que elas requerem um processo longo de aprendizagem.

Esses elementos sistematizados (capacidades, conhecimentos e atitudes) se orientam a atingir a competência comunicativa. Para tal efeito, o DCN opta pela abordagem comunicativa de ensino de línguas que implica, conforme o documento, em

[...] aprender inglês em pleno funcionamento, em simulações de situações comunicativas atendendo às necessidades e interesses dos alunos. Aprender a língua é feito com textos autênticos e com sentido completo, evitando-se assim a apresentação de palavras e frases isoladas que não acrescentam significado (MINEDU, 2008, p.359).¹⁵⁵

Segundo as especificações oferecidas pelo *Ministerio de Educación*¹⁵⁶, a abordagem comunicativa implica em comunicar-se em língua inglesa durante aulas como forma mais apropriada de ditar o curso, utilizando recursos pedagógicos para motivar a comunicação. Essa comunicação deve atender a temas sensíveis à realidade dos estudantes e que contemple suas necessidades e interesses. Nessa perspectiva comunicativa, o texto se entende como a unidade básica da comunicação em sala de aula e é considerado resultado de uma situação que lhe confere uma estrutura definida. Assim, a intenção comunicativa se serve das formas gramaticais da língua para fins de coesão e coerência. A área de inglês segundo o DCN tem como finalidade desenvolver a competência comunicativa (MINEDU, 2008), e o DCN é caracterizado por ser “diversificável, aberto e flexível” (MINEDU, 2008, p.16) para cumprir com os princípios da educação peruana, especialmente com o princípio da interculturalidade¹⁵⁷ (LGE, 2003, art. 8).

Concluindo esta última seção deste capítulo 3, apresento um quadro com os conteúdos de aprendizagem dispostos pelo DCN para o 4º ano de ensino secundário da escola pública (MINEDU, 2008). O objetivo de trazer o quadro neste espaço é apontar quais capacidades,

¹⁵⁵ Tradução minha. No original: “aprender el inglés en pleno funcionamiento, en simulaciones de situaciones comunicativas y atendiendo las necesidades e intereses de los estudiantes. El aprendizaje de la lengua se realiza con textos auténticos y con sentido completo, evitando así la presentación de palabras y frases aisladas que no aportan significado” (MINEDU, 2008, p. 359).

¹⁵⁶ No documento *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico* em 2010.

¹⁵⁷ O princípio de interculturalidade no art. n° 8 insc. f) da LGE, 2003 assinala: “La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo”.

conhecimentos e atitudes são conteúdos gerais fornecidos pelo DCN e o modo como eles são adaptados ao contexto real da comunidade escolar, tópico que será o foco do próximo capítulo.

Quadro 3- capacidades e conhecimentos e atitudes esperados para o 4º de ensino secundário.

CAPACIDADES	CONHECIMENTOS
<p>COMPREENSÃO/PRODUÇÃO ORAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Planeja sua participação em vários contextos e para diversos fins, como expressar alegria, surpresa e seus pontos de vista. – Conversa com vários parceiros sobre questões sociais, nas que expressa as suas opiniões, seus sentimentos e emoções como alegria, surpresa, entre outros. – Expoe suas idéias sobre vários temas e de interesse pessoal e social, apresentando argumentos sobre eles. – Descreve lugares, eventos, fatos e situações específicas relacionando causa e consequência, empregando as expressões pertinentes com uma entoação e pronúncia precisa. – Infere informações de programas de TV e de documentos gravados sobre temas familiares ou de interesse na qual uma lingua padrão é utilizada. – Analisa textos diversos, que considerem as qualidades de voz para expressar idéias, opiniões, emoções e sentimentos. – Usa recursos não verbais e expressões de cortesia para abordar alguém e para iniciar, manter e terminar uma conversação ou diálogo. – Avalia as opiniões expressas por falantes nativos sobre temas de interesse social. <p>COMPREENSÃO DE LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> – Preve o sentido do texto, considerando os elementos paratextuais. – Identifica as idéias principais e secundárias ou a seqüência de idéias em contos, tiras cómicas, ou outros textos sobre questões sociais do seu interesse. – Discrimina as características da linguagem televisiva e cinematográfica. – Infere a mensagem de texto que lê considerando a estrutura geral do texto. – Organiza as informações de vários temas de 	<p>LÉXICO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Obrigações e actividades de entretenimento (Deveres e passatempos). – Elementos socioculturais (saúde, doenças, festividades). – Expressões próprias da língua, expressões idiomáticas, expressões de crenças, e os clichés e aquelas expressões estereotipadas: as metáforas, os procedimentos de insistência, entre outros. – Expressões formais e informais em diálogos e conversações sobre situações diversas no início, durante e no término. – Vocabulário próprio para situações comunicativas que se apresentam no grau de estudo. <p>FONÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> – Variações fonéticas determinados pelo contexto morfológico. i: kit, bid, hymn. dʒ: gin, joy, edge. <p>RECURSOS NÃO-VERBAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> – A onomatopeia para mostrar dor, desgosto, indiferença, entre outros. – Elementos paratextuais. Ilustração; imagens, diagramas. Tipografia; corpo, itálico, espaçamento, sublinhado, margens, entre outros. <p>GRAMÁTICA E ORTOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> – Imperativos de sugestão (Talk to your teacher, it’s the best thing). – Conectores de causa e consequência: Because, since, as

<p>interesse social de maneira sequencial e hierárquica, usando esquemas visuais para melhor compreensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Avalia as opiniões expressas nos textos. <p>PRODUÇÃO DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Planeja o tipo de texto para produzir e seleciona a informação pertinente a comunicar. – Organiza formas de apresentação do texto apoiando-se nas estratégias para a produção do textos. – Escreve contos e experiências relacionadas com seu entorno pessoal, familiar ou com o contexto de sua comunidade, respeitando as regras de ortografia. – Escreve diferentes tipos de texto para informar, expressar suas idéias sobre temas abstratos ou culturais como um filme ou música. – Usa as regras de gramática e ortografia que são próprias para o texto a produzir. – Avalia o texto escrito considerando a adequação, coesão e coerência. 	<p>a result, dentre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Conectores para adicionar idéias: what is more, moreover, besides, dentre outros.. – Tempos verbais: presente perfeito. – Verbos compostos: put off, put down, put on, dentre outros. – Adjetivos comparativos e superlativos. – Discurso indireto – Condicionais 0 e 1 – Regras para pontuar: parênteses e apóstrofe.
--	--

ATTITUDES

- Respeita e valoriza idéias, crenças, línguas e culturas diferentes da sua própria.
- Respeita os acordos e normas estabelecidas em sala de aula para uma melhor interação.
- Respeita as convenções da comunicação interpessoal e de grupo.
- Aprecia o uso de tecnologia apropriada para melhorar o seu inglês.
- Valora as aprendizagens desenvolvidas na área como parte de seu processo de formação.
- Mostra iniciativa em atividades de aprendizagem desenvolvidas na área.

Fonte: MINEDU, 2010, p. 367

4 AS PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA EM TACNA: REALIDADES E DESAFIOS

Neste capítulo, discuto informações obtidas no decorrer do trabalho de campo na escola Arco-íris no intuito de, com base nos pressupostos teóricos que norteiam este trabalho, responder a minha pergunta de pesquisa: Como acontecem as relações entre os conhecimentos sistematizados, referentes às políticas linguísticas e educação intercultural, nos documentos oficiais, e as práticas cotidianas entre alunos e professores em sala de aula de inglês numa escola pública em Tacna-Peru?

Sob uma perspectiva de cunho etnográfico, procurei depreender, por meio de análise e discussão das situações observadas no decorrer desta pesquisa, as maneiras como as políticas linguísticas relacionadas à educação intercultural bilíngue estão subjacentes nas práticas de ensino-aprendizagem de sala de aula de inglês na escola pública Arco-íris em Tacna. Com vistas a responder minha pergunta de pesquisa, propus, para este estudo, os seguintes objetivos:

- Investigar como, a partir das construções ideológicas coloniais e de documentos oficiais, são propostas as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano.
- Discutir como as políticas linguísticas e as políticas relacionadas à educação intercultural estão subjacentes nas práticas em sala de aula de inglês, em Tacna, na contemporaneidade.

As práticas de ensino de inglês neste estudo foram observadas a partir da unidade didática *abilities* em sala de aula. A análise da unidade se mostra pertinente neste estudo por várias razões; primeiro, porque segundo o DCN espera-se que cada unidade didática cumpra as orientações das políticas linguísticas oficiais e das políticas sobre interculturalidade na área de língua estrangeira a nível nacional. Segundo, porque espera-se que a unidade responda às problemáticas, oportunidades, necessidades e interesses dos alunos identificados nas instâncias locais, no processo de diversificação curricular; e terceiro porque a unidade traz subjacente a ela um posicionamento ideológico - ciente ou não - do docente, em face a essas políticas. Finalmente, porque espera-se que todas as atividades de ensino sejam direcionadas a

cumprir com os conteúdos, o tempo e os recursos estabelecidos no documento.

Pelas razões anteriormente descritas, na primeira seção (4.1) analiso as políticas locais no *Proyecto Educativo Institucional* (doravante PEI) da escola Arco-íris para determinar os aspectos apontados como necessidades de aprendizagem pelo *Proyecto Curricular Institucional* (doravante PCI). Já na seguinte seção (4.2) analiso como os conhecimentos oficiais foram sistematizados na unidade didática “abilities” elaborada pelo professor Ricardo, a partir dos documentos oficiais do *Ministerio de Educación del Perú* (doravante MINEDU) para a área de inglês, quais sejam, o *Diseño Curricular Nacional* (2008, doravante DCN) e as *Orientaciones del Trabajo Pedagógico para el Área de Inglés* (2010, doravante OTP). Por fim, numa última seção (4.3), investigo a forma como as atividades de ensino e aprendizagem de inglês atendem os pressupostos teóricos e critérios das políticas oficiais sobre línguas e educação intercultural.

4.1 AS POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS ESTABELECIDAS PELA ESCOLA ARCO-ÍRIS

Na tentativa de cumprir com os processos de diversificação do conteúdo geral do DCN nas diferentes áreas da Educação Básica Regular a escola Arco-íris elaborou o *Proyecto Educativo Institucional 2011-2015* (doravante PEI). O PEI contém um diagnóstico sociocultural com o qual identifica problemas e oportunidades, necessidades, interesses e motivações dos alunos que determinam as necessidades de aprendizagem da comunidade escolar. Segundo o PEI, as problemáticas da escola Arco-íris são:

- Baixo desempenho acadêmico.
- Inadequada gestão de conflitos.
- Inadequada manutenção dos ambientes e falta de higiene pessoal.
- Uso indevido de substâncias psicoativas e ludopatia. (ESCOLA ARCO-ÍRIS – PEI, 2011-2015)

A partir da análise sistemática dessas problemáticas foram elaborados conteúdos locais a nível institucional, quais sejam: as necessidades de aprendizagem, o tema transversal e os valores e atitudes. Esses conteúdos orientam os processos de elaboração das unidades educativas em todas as áreas de ensino na escola Arco-íris. Dada sua importância para as atividades de ensino, nos quadros nº 4 e nº 5 abaixo apresento esses conteúdos estabelecidos pela escola no documento Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Quadro 4 -. Conteúdos locais no nível institucional sobre as necessidades de aprendizagem e temas transversais

NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM	TEMAS TRANSVERSAIS
Plano de Vida Alimentos nutritivos na região. Estratégias de compreensão de leitura. Estratégias para o raciocínio matemático. Desenvolvimento psico-emocional de crianças e adolescentes. Habilidades sociais - Auto-Estima - Assertividade - Toma de decisões. - Resolução de Conflitos - Auto-controle de suas emoções - Uso do tempo livre Projeto de vida. Convivência social harmoniosa. Desenvolvimento da inteligência naturalista (promoção de hábitos de cuidados ambientais.) Promover hábitos de cuidado e higiene pessoal.	Educação para o desenvolvimento humano em um ambiente harmonioso, saudável e seguro.

Fonte: Proyecto Curricular de la Institución Educativa Arco-íris, 2014.

Quadro 5 - Conteúdos locais no nível institucional sobre os valores e atitudes

VALORES	ATTITUDES
RESPEITO	<ul style="list-style-type: none"> - Prática normas da coexistência pacífica. - Aceita as limitações e potencialidades dos outros. - Autorregula suas emoções em seus relacionamentos interpessoais. - Age com honestidade respeitando os assuntos dos outros
RESPONSABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Persevera no cumprimento de tarefas. - Mostra interesse para conseguir sua aprendizagem. - Demonstra pontualidade nas suas ações.

Fonte: Proyecto Curricular de la Institución Educativa Arco-iris, 2014.

Como podemos observar nos quadros trazidos acima, a escola determinou uma série de necessidades de aprendizagens que respondem a necessidades prioritárias para os alunos. Muitos desses pontos acima levantados se orientam à formação da identidade pessoal e social dos alunos; porém sem nenhuma referência a alguma identidade cultural local. Embora, de acordo com os resultados das entrevistas realizadas para fins deste estudo em sala de aula de inglês, uma grande maioria dos alunos são filhos de imigrantes *aymaras*. Durante o período de observação e a partir também de conversas informais foi possível identificar a intolerância e rechaço da comunidade *aymara* pelos cidadãos tradicionais de Tacna, conforme pode ser conferido na fala de alunos como Karina e Sofia com base numa entrevista direcionada a conhecer as percepções dos alunos sobre o inglês em relação com as línguas locais.

KARINA: Porque o inglês é dado em todos os lugares, agora que os adolescentes estão com o inglês. Tem muitas aplicações e jogos que estão em inglês. E isso é necessário saber, ainda bem, compreender algo para poder utilizá-lo[...]

A família de minha mãe é de Puno e em Puno majoritariamente se fala a língua aymara; por conseguinte, minha mãe fala a língua aymara. Ela

fala com seus irmãos, meu avô e comigo não. E como eu moro só com ela, ela não usava mais o aymara.

Eu penso que há discriminação com pessoas que falam Quechua e Aymara. [eles] dizem: “ha! só eles falam lá [em Puno]e você não pode falar isso”. Acham que o Inglês é falado em todos os lugares, é superior; mas não significa que seja superior. O Aymara e Quechua, também são línguas que se utilizam. O fato de que as mesmas pessoas peruanas e tacneñas dizem que não são línguas e que as discriminem faz eles parecer pessoas ruins porque também são suas raízes. Um verdadeiro tacneño é alguém que é orgulhoso de ser tacneño e onde for diz: “sim, eu sou tacneño” e que não pretenda ser outra coisa. Tem pessoas que pensam completamente diferente. Há pessoas que pensam que ser tacneño é ser nascido em Tacna e só isso. Ou seja, que você não pode ser tacneño cem por cento de coração, que você não vai respeitar nem amar a sua Tacna inteira... Maioritariamente o que eu escutei é que as pessoas que tem nascido em Tacna, discriminam pelos traços; principalmente pelos prototipos que foram impostos. Disso é que se orientam, disso é o que falam e assim discriminam as pessoas. Minha mãe é de Puno e eu me sinto orgulhosa de ser descendente de uma puneña porque é gente acolhedora suas paisagens e suas comidas. (ENTREVISTA-KARINA, 10/2014)

SOFIA: O inglês é a língua que é conhecida em tudo o mundo. Se você for para Israel, eles têm sua língua e além de isso falam inglês. Digamos que é necessária para conseguir bons trabalhos. É necessária realmente para tudo. Um bom trabalho é que te paguem um salário justo e bom, onde você se sinta cómoda, que seja o que você quer fazer mais que tudo.

Eu acho que existe bastante discriminação com essas línguas andinas. Acho que as pessoas pensam que aquelas línguas não tem nenhum valor ou que aquele quem fala é menos daquele que fala inglês. [...] Um verdadeiro Tacneño é alguém que respeita sua cidade e que a valoriza.

Aqui discriminam as pessoas que não nasceram em Tacna, e por seus traços físicos.[...]. Os povos andinos são muito lindos. Eu gosto da comida sobre tudo. Por exemplo, na minha casa temos algo que é tradicional para nós. Cada final de mês comemos um prato típico de Candarave [um povo rural no interior da região Tacna]. Eu gosto disso porque esse dia fazemos como um ambiente Candaraveño. Isso é importante e une à família (ENTREVISTA-SOFIA, 10/2014).

Tanto Karina como Sofia parecem entender que existe uma política na sociedade no território da cidade hispanofalante tacneña de má recepção da língua aymara, qualificando-a de “foránea” num sentido “estigmatizado”. No entanto, ambas manifestam que isso não acontece com o inglês, língua que é colocada em alta estima porque é falada amplamente no mundo. A sua vez, eles parecem cientes de que é importante aprender a língua inglesa como parte de seus usos presentes (vídeo jogos, aplicações, por exemplo) e futuros (acesso a “trabalhos bons”). Com um sentido crítico, Karina e Sofia argumentam que ainda que o inglês tenha essa amplitude global de fala “isso não significa que seja superior” (Karina) do que as culturas e línguas originárias. Elas resolvem que não é correto que os cidadãos tacneños tenham esse preconceito das línguas originárias porque implicaria falta de identificação com a cultura nacional. Elas expressam que há discriminação com pessoas que não sejam nascidas em Tacna, os que são identificados pelos traços étnicos e língua materna aymara. Elas colocam também ênfase numa identidade tacneña baseada no orgulho pela identificação da cidade onde se mora e não no simples fato de ter nascido nela. Por fim, ambas as alunas expressam sua apreciação pela cultura familiar e a importância de as práticas culturais para unir suas famílias.

Karina e Sofia são alunas que não receberam a língua de seus pais. Sofia expressou como a língua de sua mãe não foi transmitida a ela por ela ter nascido e crescido em Tacna. Isto provavelmente pela situação pouco acolhedora diante as expressões culturais aymaras (BERGANZA; CERNA, 2011). O fato de não ter sido ensinado a falar como seus pais é explicado por Gustavo da seguinte maneira,

GUSTAVO: eu não falo a língua nativa, mas meus pais sim. Acho que meus pais não me ensinaram porque eles acham que não vamos prestar tanta atenção, porque vamos a estar mais concentrados em falar espanhol. Eu acho que por motivos de trabalho, querem um futuro melhor para nós na atualidade [referendose a seus pais]. Isso nos afeta, porque é como se nós estaríamos perdendo nossa própria etnia. Ou seja, a nossa língua. Meus pais falam quando estão conversando com meus tios e eles começam a falar isso [o aymara] para que [eu] não escute. Isso me deixa curioso em primeiro lugar; mas ao ouvi-los falar e não entende-lhes, perco o interesse. Eu lhes pergunto, mas eles ficam chateados e eu não posso interromper eles [...] Eles falam entre eles e nós não podemos entrar em sua conversa. Eu acho que eles se sentem melhor falando e lembrando a sua língua(ENTREVISTA-GUSTAVO,10/2014).

Gustavo argumenta que a razão pela qual não foi ensinado aymara seria pelo pressuposto de seus pais que eles não colocariam foco na língua aymra diante o aprendizado do espanhol. Além de isso o motivo de seu pai com que ele aprenda espanhol seria providenciar-lhe melhores oportunidades de vida. Assim, mesmo que Gustavo manifestou curiosidade por aprender a língua que é usada em algumas conversas de seus pais, ele é repreendido por interromper essas conversas. Ante essa situação não estimulante para aprender a língua originária, Gustavo expressa sua preocupação pela perda de a cultura própria e a língua.

Karina, Sofia e Gustavo são alguns dos muitos alunos na sala de aula de inglês da escola Arco-íris que vivenciam uma cultura familiar em uso de língua aymara. Estes alunos tem desenvolvido um argumento crítico em face do essencialismo identitário Tacneño baseado na outorização da imigração aymara. Por sua vez Karina e Sofia tem apontado à marginalização dos cidadãos Tacneños da cultura/língua aymara em face da cultura forânea de fala inglesa.

Existem alunos que conseguiram aprender a língua originária, tais como Antonieta e Sara, alunas que lograram apreender a língua

aymara, expressam a importância para elas de poder comunicar-se com seus familiares aymara falantes; nas palavras delas

ANTONIETA: Eu sei um pouco de aymara. Às vezes me falam: *Corre pega isso para mim!* ou *Anda para casa!* Eles fazem sinais e isso tem sempre sido assim. Em ocasiões de viagem para as alturas de Puno, a maioria [das pessoas] não conseguem falar espanhol e a maioria [das pessoas] não conseguem se comunicar. Nós [ela e Sara] sim, em aymara. Meus avôs moram por lá, nas alturas, e nós utilizamos a língua para visitar eles. Tem vezes que não consigo enxergar eles e minha mãe traduz para mim. Tem vezes, tem palavras curtas e sim posso entender eles e gosto muito quando acontece isso porque posso entendê-los. Aprender inglês é importante para viajar a lugares estrangeiros para fazer compras e nos comunicar com o vendedor.

Algumas pessoas colocam mais importância ao inglês do que no aymara e acham que o aymara é feio porque como o inglês é de estrangeiros... Eu acho que deveríamos valorar as duas línguas porque as duas são interessantes e podemos comunicar-nos através delas. (ENTREVISTA-ANTONIA, 10/2014)

SARA: Eu tenho morado em Puno e ali tem aprendido a língua. Eu, quando estava no *jardim* [estágio pre-escolar], falava aymara e meus companheiros aqui [em Tacna] não me compreendiam. É triste quando não consegue entender a teus avôs. Felizmente, meus avôs sabem espanhol e aymara. Se não entendermos, meus avôs traduzem o que falam. (ENTREVISTA-SARA, 10/2014)

Tanto Antonieta como Sara manifestam certo orgulho de poder comunicar-se com seus avós quando viajam a lugares onde eles moram. No caso de Antonieta ela expressa ter aprendido aymara através da realização das comandas emitidas por membros de sua família em Tacna. Sara, por outro lado, assinala que seu aprendizado da língua aconteceu quando ela era criança e morava em Puno; porém, já na cidade de Tacna ela parou de falar porque na escola não conseguiram

entender ela. Antonieta, ao igual que Sofia e Karina, assinala como a língua aymara é valorada a menos diante do Inglês.

Adicionalmente, Sofia identifica possíveis causas da situação de marginalização das línguas e povos locais nas mensagens estereotipadas sobre padrões de beleza e culturas que fornecem as mídias, nas palavras dela,

SOFIA: Os programas como “Combate” [Um programa de competências físicas na TV nacional] influenciam a percepção que se tem sobre uma mulher perfeita. Nossa cultura não é tão valorada como as culturas de fora. Sim, majoritariamente não é valorada, inclusive por nós mesmos. As pessoas não se sentem orgulhosas de sua cultura. Os povos andinos são muito lindos. (ENTREVISTA-SOFIA, 10/2014)

De forma semelhante, num grupo de amigos de aula formado por Carl e Kathy onde me inseri em horários de recreio para conversar sobre a situação das línguas locais em contraste com o inglês como língua internacional, também apontaram sobre o papel das mídias em propagar certos estereótipos que deslegitimam a presença das línguas e culturas locais,

CARL: Você estuda inglês e tem mais oportunidades de sair do país, e o aymara, por sua vez...

KATHY: O aymara o falam pessoas que não estão tão desenvolvidas como as que estão em outros países.

CARL: Acho que a língua originária não tem muita publicidade, não lhe colocam muita importância.

KATHY: Tem gente ignorante que acha que saber aymara é algo indignante.

KATHY E CARL: Se soubéssemos que alguém falasse aymara não nos importaria, nem discriminaríamos, nem nos surpreenderia.

KATHY: Porém se alguém soubesse inglês, sim, ficaríamos surpresos porque é uma língua estrangeira e a outra nacional.

CARL: Eu acho que pensamos assim porque é a mentalidade que nos foi ensinada; ou seja,

sobretudo a televisão foi nos ensinando que as pessoas de lá têm mais valor. Ou seja, colocam na televisão as pessoas que são consideradas as mais belas. Por exemplo, colocam pessoas loiras. É por isso que se associa que o inglês é melhor. Por outro lado, eles não vão promover uma língua queeee.... não a promovem, pelo menos eu nunca vi.

KATHY: Eu acho que outras pessoas que são brancas são vistas como bonitas por ser brancas; Ou seja, não importa seus traços, igual, se são brancas, são bonitas. Eu acho que é assim. Quando olhas alguém mais branca do que você, você compreende e percebe que é mais branco-Os estereótipos! Antes, talvez me sentisse mal. Como às vezes assisto telenovelas Coreanas e as coreanas são brancas e eu me perguntava porque eu sou assim, mas eu já me aceitei. Eu sou assim (ENTREVISTA-ALUNOS, 10/2014).

A predominância do inglês como língua global é trazida à tona de forma positiva por Carl, em contraposição com a territorialidade de aymara na região de Puno. Nas palavras de Kathy, a língua aymara corresponde a comunidades pouco desenvolvidas em comparação a outras sociedades no exterior; porém, mais adiante, a mesma aluna informa que é de pessoas pouco entendidas que acham que saber aymara é algo vergonhoso. Carl manifesta que isto se deve à língua originária não ser promovida pela mídia; contrariamente, segundo Carl, a mídia parece promover discursos que colocam mais valor sobre o estrangeiro. Assim, o aluno associa os corpos de características anglosaxonas (loiras, brancas) nos programas de televisão com os sujeitos de fala da língua inglesa. Eles se manifestam duvidosos da possibilidade de espaços na mídia onde seja promovida de igual forma uma língua originária e seus falantes. Na mesma percepção, Kathy também pontua os estereótipos projetados pelas mídias e como esse ideário alguma vez afetou-a por não perceber-se cumprindo com os valores de beleza impostos pelas mídias, particularmente no referente à cor de pele. Ambos manifestam que não discriminariam alguém que soubesse falar aymara, mas se sentiriam admirados por alguém que soubesse falar inglês.

Os meios de comunicação também propagam valores relativos à ideologia de consumo sobre o que se entende por felicidade e bem estar.

Assim, com esse ideário, os alunos dirigem suas intenções futuras de migração laboral.

ALEXIS: [...] Eu quero viajar a EEUU porque dizem que ali você recebe mais prata [dinheiro] para comprar qualquer coisa que seja útil... ou seja, para isso e daí você volta.

GUSTAVO: [...] para comprar coisas que te façam feliz, roupa... coisas que te sirvam na vida diária ... tem coisas que fazem você feliz, as coisas como a roupa, a comida, o que um precisa, com o que a gente se sente bem. A mim, o que me faz feliz é a roupa, sobretudo os tênis. Os tênis para sair, de vestir. Eu me sentiria mais contente com isso... na verdade, vais [a EEUU] para ser pago e daí voltas.

ANTONIETA: [...] para viajar a lugares estrangeiros para fazer compras e comunicar-nos com aquele que vai vender (ENTREVISTA-ALUNOS, 10/2014).

Os alunos Alexis e Gustavo concordam em trabalhar nos EEUU para conseguir certo dinheiro e, em seguida, voltar. Eles não manifestam pretensões de ficar permanentemente no país alvo, no entanto, orientam gastos futuros com o dinheiro obtido. Alexis não parece estar seguro do que faria com o dinheiro, mas intui que existem coisas úteis necessárias. A sua vez, Gustavo orienta seus gastos em produtos que lhe outorgam prazer, especificamente roupa e tênis. Antonieta faz referência ao uso da língua inglesa nas transações comerciais durante viagens no estrangeiro.

As mensagens publicitárias de produtos assistidos pelos alunos por meio da televisão e a internet através de diferentes textos (imagens, música, posts, dentre outros) criam percepções, aspirações, necessidades, anseios, dentre outros sentimentos homogeneizantes que constituem a subjetividade dos alunos, que os orientam a atuar no mundo. Por um lado, essa “agressão direta à experiência cotidiana das atividades humanas e sociais” (DELGADO, 2004, p.51) trazida pela mídia da globalização capitalista provoca contradições entre os conhecimentos e valores locais e o mundo fora dele. Por outro lado, criam situações de conflito por causa da sensação de frustração, insatisfação e exclusão frente a uma realidade econômica, social e cultural incompatíveis com aquelas projeções. Uma vez que nem todos conseguem ordenar, classificar, neutralizar ou valorizar o fluxo da

informação que recebem (Qual é a intencionalidade ideológica? De onde é a informação? Que informação é essa?).

As informações fornecidas através das entrevistas em sala de aula de inglês foram trazidas aqui com o objetivo de levantar alguns questionamentos que as políticas locais da instituição educativa não tomam em consideração; ponto assim que existe uma invisibilização da identidade cultural dos alunos e suas famílias. Desta forma, deixa-se de dar resposta a atitudes intolerantes e racistas existentes na sociedade tacneña/crioula, produto da outrorização e essencialização da imigração aymara em Tacna, discutido no capítulo anterior. Chamo a atenção aqui para o fato de que, conforme ao estabelecido pelo DCN, um dos propósitos educativos até 2021 é o “Desenvolvimento da identidade pessoal, social e cultural no marco duma sociedade democrática, **intercultural** e ética no Peru”. Este propósito, segundo determinado pelo DCN,

Constitui o desenvolvimento e fortalecimento da autoestima e a estima pelo outro, preparando os estudantes para viver numa sociedade multicultural, uma sociedade que acolha a todos com iguais direitos e oportunidades, **respeitando as diferenças individuais e coletivas que surgem de nossa condição de seres com história, raízes culturais e tradições.** Essa identidade se desenvolve desde a infância a partir do uso da língua materna, do conhecimento e valoração de sua cultura (expressas em maneiras de relacionar-se, pensar e interpretar o mundo, com valores próprios), **do conhecimento de outras culturas, de garantir o convívio e superação de condutas discriminatórias de raça, sexo e religião, entre outras.** (MINEDU, 2008, p.22, *grifos meus*).¹⁵⁸

¹⁵⁸ Tradução minha. No original: “Constituye el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima y la estima por el otro, preparando a los estudiantes para vivir en una sociedad multicultural; una sociedad que acoja a todos con iguales derechos y oportunidades, respetando las diferencias individuales y colectivas que surgen de nuestra condición de seres con historia, raíces culturales y tradiciones. Esta identidad se forja desde la infancia, a partir del uso de la lengua materna, del conocimiento y valoración de su cultura (expresadas en maneras de relacionarse, pensar e interpretar el mundo, con valores propios), del conocimiento de otras culturas, de garantizar la convivencia y superación de

Essa disposição da MINEDU cumpre com o princípio de interculturalidade que assume como riqueza a diversidade cultural do Peru, discutido no primeiro capítulo. Neste sentido, a identificação das identidades culturais que são próprias dos alunos da escola Arco-íris se faz relevante para uma ação educativa que contribua com a construção das identidades pessoais de maneira significativa. Empoderando, assim, os alunos para fazerem frente aos desafios existentes na sociedade tacneña em termos de exclusão étnica e racismo; e os valores estereotipados e essencialistas trazidos pela cultura de consumo fornecida pelas mídias. Por sua vez, a autoavaliação positiva da identidade cultural numa abordagem intercultural implica atitudes de reconhecimento e valoração do outro, base do convívio harmônico em sociedades complexas. Autores como Kramsch (1993), Pennycook (1994), Kubota (2004) concordam com a importância de reconhecer as diferenças culturais existentes em sala de aula e não invisibilizá-las na procura por igualdade. Passar por alto as situações de dominação cultural internas no local contribui para a manutenção das desigualdades a expor os alunos a outros tipos de dominação cultural trazidos com a língua hegemônica global.

Na análise sobre o “nível educativo-cultural” na localidade, o PEI faz uma única referência sobre a situação dos imigrantes na categoria oportunidades que versa sobre “novas expressões culturais produto das migrações” (p.9). Assim, a presença da imigração *aymara* abordada dessa forma tão simples é entendida como folclore e não remete a um “fortalecimento da identidade pessoal, social e cultural dos estudantes no marco de uma sociedade democrática, intercultural e ética” (MINEDU, 2008, p.21) estabelecido como propósito educativo no DCN.

Tendo intentado fornecer alcances sobre as considerações e descon siderações na elaboração das necessidades de aprendizagem nos documentos institucionais PEI, PIC, a seguir apresento o foco das políticas da escola Arco-íris, a saber, o tema transversal. Desenvolvo este ponto pois esta temática deve ser trabalhada em todas as unidades das diferentes áreas de ensino; portanto, seu desenvolvimento esteve presente na unidade didática “abilities” que foi observada nesta pesquisa.

conductas discriminatorias de raza, sexo y religión, entre otras” (MINEDU, 2008, p.22).

4.1.1 O tema transversal

De acordo com o DCN, os temas transversais são respostas estabelecidas a partir do diálogo e da reflexão sobre aquilo que deve ser contemplado pela escola em resposta às “problemáticas sociais, ecológicas ou ambientais e de relação pessoal com a realidade local, regional, nacional e mundial [...] [refletidas] fundamentalmente em valores e atitudes” (MINEDU, 2008, p. 35). Sendo assim, o documento propõe os seguintes temas transversais nacionais e de alcance mundial, quais sejam,

- Educação para a convivência, a paz e a cidadania.
 - Educação em e para os direitos humanos.
 - Educação em valores ou formas éticas.
 - Educação para a gestão de riscos e a consciência ambiental
 - Educação para a equidade de gênero.
- (MINEDU, 2008, p.35)

Porém, cabe à escola priorizar os temas relacionados à realidade na qual a instituição educativa está inserida. Na escola Arco-íris, a eleição dos temas transversais é colocada no Projeto Educativo Institucional (PEI) e no Projeto Curricular Institucional (PCI). A partir dessas especificações, a escola fez uma análise institucional e identificou uma série de problemáticas que afetavam seu cotidiano. Com base nisso, colocou o foco especificamente no seguinte problema institucional, qual seja, a inadequação na manutenção dos ambientes e pouca higiene pessoal. Dito isso, mostro abaixo a sistematização feita pela escola para trabalhar o tema transversal.

Quadro 6 – Identificação do tema transversal

PROBLEMAS PRINCIPAIS	CAUSAS	POSSÍVEIS FORMAS DE SOLUÇÃO	NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM
Inadequação na manutenção dos ambientes e pouca higiene pessoal	Desconhecimento de causas de doenças infectocontagiosas. Desconhecimento de tratamento de despeitos tóxicos. Pouca vivência em ambientes limpos e saudáveis.	Conscientizar os alunos a cuidar a água. Conscientizar os alunos nas seqüências da contaminação do meio ambiente. Promover cuidado pessoal e conservar as salas de aula.	Desenvolver uma cultura ecológica ao receber e manter ambientes limpos e saudáveis. Desenvolvimento da inteligência naturalista. Desenvolver hábitos de cuidado e higiene pessoal.

Fonte: Projeto Educativo Institucional 2011-2015. Escola Arco-íris.

Como podemos observar no quadro, existe uma preocupação sobre certos hábitos de higiene dos alunos, o que se evidencia nas informações pertinentes às práticas sanitárias, uma vez que elas favorecem as possibilidades de se obter ou se propagar doenças. Assim, foram identificados como principais problemas o inadequado tratamento do lixo e a habitualidade a ambientes pouco saudáveis e limpos. Atendendo a essa problemática, a escola, através da análise institucional (PEI), decidiu pelo seguinte tema transversal no PCI: “Educação para o desenvolvimento humano num ambiente harmonioso, saudável e seguro”. Este tema transversal tem sido trabalhado a partir do desenvolvimento de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais que possam gerar atitudes nos alunos destinadas a melhorar a situação de insalubridade do espaço. Trago aqui este ponto devido ao fato de que este tema foi o foco de projetos de aprendizagem, competências e atitudes na unidade didática observada.

Com o objetivo de conhecer como os conteúdos da unidade didática *abilities* dão conta dos conhecimentos sistematizados nos documentos oficiais e as demandas do local da escola, na seguinte seção apresento uma análise da elaboração da unidade didática.

4.2 ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA *ABILITIES*

O desenvolvimento da unidade didática “Abilities” é justificado por Ricardo como apropriada para desenvolver capacidades com base em três competências básicas de desempenho planejadas pelo DCN, quais sejam: expressão/compreensão oral, produção de textos e compressão de textos. Segundo estabelecido no próprio documento,

Quadro 7 - Justificação da unidade didática *abilities*

I. JUSTIFICAÇÃO

A presente unidade procura que o estudante desenvolva as capacidades de expressão e compreensão oral, produção de textos; procurando o sentido do texto, as idéias principais e motivando o espírito criador no aluno.

Fonte: Unidade didática *abilities*

A fundamentação desta unidade se limita ao plano de desenvolvimento formal da língua sem nenhum tipo de conteúdo sociocultural. Entende-se um desenvolvimento de habilidades comunicativas, mas não fica claro qual é a intencionalidade educativa.

Segundo MINEDU (2010) a temática da unidade didática pode ser inspirada a partir dos temas transversais, do calendário comunal, ou de um conhecimento articulador. Esse documento assinala também que um título de unidade contextualizado “contribui para que os estudantes possam antecipar quais são as intenções pedagógicas” (p. 31).

Embora Ricardo se esforce para contemplar as exigências socioculturais dos documentos oficiais, a escolha de tema proposta por ele parece não responder às expectativas da escola estipulada no PEI. Conforme explicitado numa conversa durante o recreio quando perguntei a ele como planejava suas aulas, seu principal foco na elaboração de seus planos é que os alunos participassem das aulas e tivessem autonomia durante o processo de aprendizagem. Nas palavras dele,

Sempre, quando se planeja os planos de aula, se deseja obter o indicador proposto. Por exemplo, se eu proponho: Elabore orações no presente simples para a aula de hoje, o que tenho de conseguir nos meus alunos é que eles façam isso. Esse é o objetivo. Os objetivos que me traço estão orientados à habilidade comunicativa, a que os alunos possam escrever e que possam falar isso. Com métodos e técnicas onde o aluno participa em aula, onde o aluno seja o promotor de seu próprio conhecimento (ENTREVISTA-RICARDO, 26/09/2014).

Nessa fala, Ricardo manifesta o seu desejo de que o desenvolvimento das atividades da aula de inglês contribua para o aprendizado da língua orientado para a competência comunicativa. No entanto, a perspectiva das atividades segue uma base estrutural, ou seja, pode-se perceber uma abordagem estruturalista da língua subjacente às intenções de desenvolver uma competência comunicativa, que tivessem por base um enraizamento sociocultural. Existe, portanto, uma contradição entre as práticas de ensino e aprendizagem de inglês e aquilo que é proposto oficialmente tanto no planejamento de Ricardo com o que está estipulado nos documentos oficiais.

A organização da unidade didática “abilities” é adequada às concepções do professor, afastando-se daquelas estabelecidas pela MINEDU (2008; 2010). A constante desconsideração do local da escola em cada aspecto do planejamento da unidade faz com que as questões estruturais da língua sejam o foco de atenção nas atividades de ensino em diferentes aulas e sem ligação entre elas.

Para tal fim, a seguir, apresento uma análise das capacidades esperadas, as atividades e as atitudes colocadas na unidade didática pelo professor Ricardo.

4.2.1 As capacidades e conhecimentos

O professor Ricardo, seguindo as orientações fornecidas pelo DCN (MINEDU, 2008), elaborou a unidade didática *abilities* selecionando hora duas, hora três capacidades “englobantes e gerais” (Ibid, 2010, p.25) da lista fornecida pelo DCN. De acordo com o OTP (MINEDU, 2010), cada uma das capacidades apontadas pelo documento oficial deve ser contextualizada à realidade da escola, mas, além disso, essas capacidades devem estar relacionadas

[...] com outras culturas do mundo, mais ainda quando se trata da aprendizagem de uma língua distinta da própria, neste caso o inglês (lembre que aprender uma língua é aprender uma cultura). Porém, nem todas as capacidades podem ser diversificadas. Existem algumas que não devem ser forçadas devido a sua natureza, já que descrevem procedimentos que são universais e não se limitam a um determinado contexto, por exemplo: “utiliza as regras gramaticais e ortográficas próprias do texto que produz”. Neste caso, podemos dizer que as regras gramaticais e ortográficas se dão em todos os contextos, e é por isso que esta capacidade se mantém tal como aparece no *Diseño Curricular Nacional* (MINEDU, 2010, p. 26).¹⁵⁹.

¹⁵⁹ Tradução minha. No original: “para concretarlas a una realidad se requiere darles el contexto del ámbito de la institución educativa, pero además, relacionarlas con otras culturas del mundo, más aún cuando se trata del aprendizaje de una lengua distinta a la propia, en este caso el inglés (recuerda que aprender una lengua es aprender una nueva cultura). Sin embargo, no todas las capacidades pueden ser diversificadas, hay algunas que no deben ser forzadas debido a su naturaleza, ya que describen procedimientos que son universales y no se limitan a un determinado contexto, por ejemplo: “Utiliza las reglas gramaticales y ortográficas propias del texto que produce”. En este caso, podemos decir que las reglas gramaticales y ortográficas se dan en todos los contextos, es por eso que esta capacidad se mantiene tal como aparece en el *Diseño Curricular Nacional*” (MINEDU, 2010, p.26).

As capacidades da unidade didática tem que corresponder a duas realidades: aos aspectos culturais locais e aqueles trazidos com a língua inglesa. O texto da OTP, citado acima, assinala que não é possível contextualizar todas as capacidades gerais fornecidas pelo DCN, já que algumas são de padrão único e não dependem do contexto. Para tanto, o texto coloca como exemplo disso as regras gramaticais e ortográficas de um inglês padrão.

Dito isso, apresento a seguir no quadro nº8 aquelas capacidades organizadas pelo professor Ricardo como competências básicas de desempenho presentes na unidade didática “*abilities*” para o 4º ano de ensino médio da escola arco-íris. Identifico sua organização de acordo com os critérios de organização propostos pelas OTP (MINEDU, 2010, p.40.)¹⁶⁰

¹⁶⁰ A expressão “o local” foi neste trabalho colocada em lugar da opção escolhida pelos elaboradores das OTP que utilizaram no texto original o nome de uma escola fictícia chamada “Llamellin”. A mudança aqui feita se deu para fins de tornar mais clara a proposta do documento oficial.

Quadro 8 - Diversificação de competências para o 4º ano B
Itálico: trazido de forma literal do DCN/ sublinhado: diversificação sugerida pelo modelo do MINEDU.

COMPETÊNCIAS DE DESEMPENHO	CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO	CAPACIDADES DIVERSIFICADAS SEGUNDO O PLANO PARA O 4º ANO/ESCOLA ARCO-ÍRIS TEMA: “ABILITIES”	CAPACIDADES DIVERSIFICADAS SEGUNDO MODELO SUGERIDO PELAS OTP PARA O 1º ANO. EXEMPLO DE UMA UNIDADE CUJO TEMA É “LET’S PROMOTE A RICH AND HEALTHY DIET” (MINEDU, 2010, p. 49)
EXPRESSION E COMPRENSÃO ORAL.	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral • Compreensão oral 	<p>– <i>Inferre a informação que provem de programas de televisão e de documentos gravados sobre temas familiares ou de seu interesse nos quais se usa uma linguagem padrão.</i></p> <p>– <i>Analisa vários textos considerando as qualidades da voz para expressar ideias, opiniões, emoções e sentimentos.</i></p>	<p>– <i>Dialoga com seus companheiros a respeito de seus gostos e preferências com entoação adequada, mostrando respeito pelas ideias dos demais.</i></p> <p>– <i>Escuta e compreende informação emitida por seus companheiros sobre os gostos alimentícios, considerando seu lugar de procedência e ajudando-se com algum suporte visual, se for necessário.</i></p> <p>– <i>Avalia o controle da voz, do corpo e do olhar para compreender a seu interlocutor ao referir-se a seus gostos e preferências alimentares.</i></p>

<p>COMPREENSÃO DE TEXTOS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Nivel literal ● Nivel inferencial ● Nivel crítico 	<p>– Organiza a informação de diversos temas de interesse social de maneira sequencial e hierárquica, empregando esquemas visuais para sua melhor compreensão.</p>	<p>– Prediz o conteúdo do texto descritivo considerando os elementos paratextuais.</p> <p>– Identifica a informação global e específica de textos descritivos referentes a gostos e preferências, utilizando o skimming e o scanning.</p> <p>– Infere o significado das palavras por contexto.</p> <p>– Avalia o conteúdo do texto.</p>
<p>PRODUÇÃO DE TEXTOS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Etapa de Planificação. ● Etapa de Textualização o ● Etapas de revisão e edição. 	<p>– Redige diferentes tipos de texto para informar, expressar suas ideias sobre temas abstratos ou culturais, como um filme ou música.</p> <p>– Organiza, projeta e produz cartazes em inglês.</p>	<p>– Planifica a produção de um texto descritivo sobre os alimentos da zona, do Peru e do mundo.</p> <p>– Redata um texto descritivo sobre os produtos alimentícios no local da escola, o Peru e o mundo.</p> <p>– Utiliza as regras gramaticais e ortográficas próprias dos textos que produz.</p> <p>– Avalia o texto redigido tendo em consideração a adequação e coerência do mesmo.</p>
<p>– Trabalham _____ em _____ equipe, compartilhando _____ informações sobre como manter sua sala de aula limpa e elaboram cartazes sobre o tema.</p>			

Fonte: Unidade didática “habilites” da escola Arco-iris e Orientaciones del Trabajo Pedagógico (MINEDU, 2010, p.49)

Como tinha assinalado anteriormente, a proposta da unidade *abilities* carecia de intenção educativa integradora, não partindo de problemas/oportunidades, necessidades e interesses dos alunos, conforme sugerem as especificações presentes nos documentos PEI e PCI. Segundo o DCN, na abordagem comunicativa o texto é peça fundamental na unidade. A falta do texto, especialmente de um texto escrito, não parece ser o maior problema da proposta, uma vez que a unidade poderia ser desenvolvida a partir de uma atividade cotidiana dos alunos, por exemplo. A questão fundamental que importa ressaltar aqui é que parece não haver integração entre os conhecimentos estabelecidos na unidade e os conhecimentos locais dos alunos.

Então, enquanto que na unidade *abilities* está estabelecido que a capacidade de compreensão oral será enfatizada, nota-se que tanto esta capacidade quanto a capacidade expressão oral não são devidamente valorizadas, restando poucos espaços para que os alunos compreendam e expressem ideias. Assim, quase todo espaço da aula é ocupado para a cópia das regras gramaticais e suas exemplificações (Este último ponto será relatado no trabalho de campo).

Por outro lado, no modelo sugerido pelo MINEDU como proposta de unidade, observa-se que há uma orientação para que tanto a compreensão como expressão oral sejam desenvolvidas gradualmente a partir de discussões voltadas para problemáticas identificadas na escola. Ou seja, os conhecimentos e capacidades relacionados ao ensino de línguas devem ser pertinentes à cultura da língua de estudo, mas também à cultura local.

Sobre os conhecimentos na unidade didática *abilities*, estes foram selecionados a partir da lista de conhecimentos fornecidos pelo DCN para o 4º ano de ensino médio agrupados em categorias, quais sejam: léxico, fonética, recursos não verbais, gramática e ortografia.

A seguir, apresento um quadro com a organização dos conhecimentos segundo critérios do DCN para o documento da unidade didática.

Quadro 9 - Os textos localizados e conhecimentos fornecidos pelos DCN (MINEDU, 2008) e outros textos usados nas atividades de ensino.

CONHECIMENTOS
<p>LÉXICO Vocabulário próprio para as situações comunicativas que se apresentam no grau. Emergency report, Inventions.</p>
<p>FONÉTICA Variações fonéticas determinadas pelo contexto morfológico. • ɪ : kit, bid, hymn • dʒ : gin, joy, edge</p>
<p>RECURSOS NÃO VERBAIS. A ilustração fotográfica e desenhos</p>
<p>GRAMÁTICA Y ORTOGRAFIA Zero Conditional, First Conditional, Reported Speech</p>
<p>DIVERSIFICAÇÃO Educação num ambiente bonito e saudável. Projeto: “Aulas limpas para garantir um uso efetivo do tempo em sala aula.”</p>

Fonte: Escola Arco-íris, 2014.

No quadro apresentado acima se observam os conhecimentos linguísticos a serem desenvolvidos em sala de aula, quais sejam: *zero conditional*, *first conditional* e *reported speech*. Estas estruturas gramaticais serão o foco de atenção das aulas segundo as observações em sala de aula. Assim como as formas gramaticais, o desenvolvimento dos conteúdos fonéticos (/ ɪ /, / dʒ /) ocuparam uma aula especializada em sua aprendizagem. Note-se que os conhecimentos lexicais não foram claramente especificados, isto porque não se estabeleceu de forma clara quais situações comunicativas seriam atingidas na unidade. Ante esta falta de temática, o vocabulário se apresenta de forma dispersa e assim, os significados irão aparecendo conforme as orações, frases isoladas e palavras soltas apresentadas para exemplificar as gramáticas e os sons fonéticos.

As palavras *emergency report* e *inventions* no quadro fazem referência a pequenos textos encontrados no livro didático relativos às estruturas gramaticais. Eles foram usados como contexto para exercícios com foco na forma e função (preenchimento de lacunas, escolha de

itens, dentre outros). Outro texto do livro didático, seja: *Endangered animals in Peru*, foi utilizado na unidade. Desta vez, especificamente para a prática da pronúncia. Adicionalmente, outros dois textos do gênero canção e tira cômica, quais sejam *Count with me* e *Asking for something very importante* foram trazidos pela estagiária como motivação na apresentação do tópico gramatical.

Uma vez discutido como as capacidades da unidade *abilities* foi proposta e a sua relação com o modelo proposto pelo MINEDU, passo agora para análise das atividades de ensino dessa unidade.

4.2.2 As atividades de ensino

De acordo com o DCN, as atividades devem ser orientadas para o desenvolvimento das quatro habilidades básicas (*listening, speaking, reading and writing*) que devem ser trabalhadas de forma integrada. Por isso o documento oficial sugere simular uma situação comunicativa a partir da qual os alunos possam escutar e compreender e expressar ideias oralmente e por escrito (MINEDU, 2010). As atividades propostas pelas OTP (MINEDU, 2010) para o sucesso da aprendizagem são, portanto: diálogo, leituras de textos, *roleplaying*, organização da informação, elaboração de quadros comparativos e redação de textos. Cada uma das atividades propostas tem como objetivo desenvolver capacidades e conhecimentos, todas integradas num tema.

O quadro fornecido pelo MINEDU (2010) que trago abaixo, apresenta a sequência de atividades anteriormente descritas e sugeridas para serem aplicadas em uma unidade didática.

Figura 9 - Sequência de atividades proposta pelo Ministerio de Educación



Fonte: *Orientaciones del Trabajo Pedagógico* (MINEDU, 2010, p. 43)

Na unidade didática abilities, no entanto, as atividades não aparecem conforme a proposta do MINEDU. Para o professor Ricardo, como será mostrado abaixo, importava apresentar estruturas gramaticais como ferramentas para os alunos se expressarem no futuro (em algum futuro não determinado, na verdade).

A seguir coloco um quadro comparativo com a sequência de atividades da unidade didática “abilities” para o 4º ano de ensino secundário da escola Arco-íris e as atividades segundo o modelo proposto pelo MINEDU. Faço isso com o propósito de apontar como os objetivos propostos para a aprendizagem de línguas nos documentos oficiais e nos documentos individuais planejados pelos professores se distanciam da realidade cotidiana dos alunos da escola Arco-íris.

Quadro 10 - Organização das atividades estratégicas da escola Arco-íris e atividades segundo o modelo proposto pelas OTP.

ATIVIDADES / ESTRATEGIAS DA UNIDADE DIDÁTICA “ABILITIES” DA ESCOLA ARCO-ÍRIS ¹⁶¹	HORAS	ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA “LET’S PROMOTE A RICH AND HEALTHY DIET” SEGUNDO MODELO PROPOSTO SEGUNDO AS OTP PARA O 1º ANO. (MINEDU, 2010, p. 49)	HORAS
• Observações e diálogo.	4h	• Diálogos entre companheiros sobre gostos e preferências alimentícias.	1h
• Trabalho individual e em grupo.	4h	• Leitura de textos descritivos sobre produtos alimentícios do local da escola, o Peru e o mundo.	3h
• Entoam orações corretamente.	4h	• <i>Roleplaying</i> sobre produtos alimentícios da localidade da escola o Peru e do mundo.	2h
• Expressão Corporal.	4h	• Seleção e organização de informação sobre produtos alimentícios do local da escola, o Peru e o mundo.	1h
• TICS – Audio CD.	4h	• Elaboração de quadros comparativos sobre a variedade de produtos alimentícios do local da escola, o Peru e o mundo.	1h
		• Redação de textos descritivos vinculados aos produtos alimentícios.	3h
		• Reflexão sobre os processos realizados para compreender e produzir textos vinculados à produção alimentícia.	2h
		• Avaliação do aprendizado.	1h

Fonte: Unidade Didática *abilities* (ESCOLA ARCO-ÍRIS, 2014) e *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico* (MINEDU, 2010, p. 49)

¹⁶¹ O texto foi mantido exatamente conforme o original, respeitando logicamente as licenças da tradução feita por mim.

Como podemos observar na primeira coluna, para a unidade didática *abilities*, as atividades foram elaboradas sem considerar um conteúdo local que fosse relevante para a realidade dos alunos. Estas atividades, por sua vez, não se relacionavam com as capacidades de desempenho propostas na unidade e não mostravam uma sequencialidade didática para o sucesso da aprendizagem. No entanto, na proposta das OTP se observam atividades que objetivam desenvolver as quatro habilidades de forma gradual e integralmente; paralelamente, a proposta aponta para que conteúdos que sejam relevantes para os participantes sejam desenvolvidos a partir das realidades locais. Assim, de acordo com os documentos, sempre que questões culturais forem trabalhadas na sala de inglês, uma discussão referente à cultura local deverá também ser desenvolvida.

Ressalto aqui que a distribuição do tempo na unidade *abilities* elaborada para o quarto ano não considera o tempo específico de atividades distintas, uma vez que pode se notar que o planejamento está dividido de acordo com o tempo cronológico relativo ao total de aulas da unidade. Conforme observado na elaboração das atividades, o professor parece ter como objetivo contribuir para o desenvolvimento das capacidades a partir do ensino de estruturas gramaticais.

4.2.3 Atitudes: participação e a responsabilidade

As atitudes, ou seja, as formas de atuação dos alunos, socialmente desejadas pelo DCN e pela escola, estabelecem as projeções da formação do sujeito-cidadão. De acordo com os fins da educação peruana, esta formação tem como foco o desenvolvimento de um cidadão que tenha uma visão crítica, libertadora e democratizadora, comprometida com a construção de uma sociedade igualitária em contexto de diversidade cultural (c.f LGE, 2003, art. n°9).

Assim, foram estabelecidas no DCN as seguintes atitudes para a área de inglês a serem desenvolvidas durante os cinco anos de ensino médio:

Quadro 11 - Atitudes para a área de inglês no ensino médio

ATTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> - Respeita e valoriza ideias, crenças, línguas e culturas diferentes da sua própria. - Respeita os acordos e normas estabelecidas em sala de aula para uma melhor interação. - Respeita as convenções da comunicação interpessoal e de grupo. - Aprecia o uso de tecnologia apropriada para melhorar o seu inglês. - Valora as aprendizagens desenvolvidas na área como parte de seu processo de formação. - Mostra iniciativa em atividades de aprendizagem desenvolvidas na área.

Fonte: Minedu, 2008

Segundo o quadro, observo que as primeiras três atitudes referem-se ao desenvolvimento do diálogo intercultural, sendo, portanto, importante que na performatividade das atividades de ensino, sejam promovidos espaços de reflexão crítica entre a cultura local e a cultura trazida pelo inglês.

Adicionalmente às atitudes do DCN, é possível trabalhar atitudes que respondam às problemáticas do local da sala de aula (MINEDU, 2010). Essas problemáticas locais foram identificadas formalmente no PEI e PCI da escola Arco-íris.

A seguir, apresento um quadro comparando a organização das atitudes na unidade didática *abilities* com a organização das atitudes no modelo proposto pelas OTP na unidade didática *Let's promote a healthy food*. Isto, no intuito de analisar como os comportamentos elaborados nas unidades didáticas se distanciam daqueles comportamentos relativos ao princípio de interculturalidade para a área de inglês nos documentos oficiais.

Quadro 12 - Valores e atitudes na unidade didática “abilities” e as do modelo proposto pelas OTP “let’s promote a healthy food”.

ATITUDES NA UNIDADE DIDÁTICA <i>ABILITIES</i> ,		ATITUDES DO MODELO PROPOSTO PELAS OTP (MINEDU, 2010, p. 47) PARA A UNIDADE <i>LET’S PROMOTE A HEALTHY FOOD</i>	
VALOR	ATITUDES	VALOR	ATITUDES
RESPEITO	- É tolerante com ele mesmo e com os outros.	RESPEITO	- Respeita e valoriza as ideias, crenças, línguas e culturas distintas de sua própria. (MINEDU, 2008) - Solicita a palavra para expressar suas ideias (MINEDU, 2008). - Cuida do patrimônio institucional (para a escola)
RESPONSABILIDADE	- Apresenta os trabalhos nas datas requeridas.	LABORIOSIDADE	- Mostra iniciativa nas atividades de aprendizagem desenvolvidas na área. (MINEDU, 2008) - Esforça-se por conseguir o logro educativo. (para a escola)

Fonte: Escola Arco-íris(2014) e escola “Llamellin” (MINEDU, 2010).

Segundo o quadro, observo que as atitudes que foram colocadas na unidade didática *abilities* correspondem ao PCI: respeito e responsabilidade. Assim, as atitudes referidas a esses valores são pouco reflexivas com situações de comunicação. Por exemplo, a simplicidade da ação “apresentar trabalhos a tempo” e a abrangência do que se entende por “ser tolerante” não orienta de forma clara a formação do sujeito cidadão intercultural em sala de aula. Outra observação a ressaltar é o fato de que nenhuma das atitudes colocadas no DCN foi colocada na unidade. No entanto, no modelo proposto pelas OTP, os valores, tais como respeito e solidariedade são apontados como atitudes que devem ser operacionalizados na área.

Já em sala de aula de inglês, observei que a atitude mais valorizada e avaliada em sala de aula é a participação voluntária no sentido de fazer com que os alunos desenvolvam, pronunciem ou traduzam exercícios gramaticais na lousa. Assim, nota-se aqui também como a abordagem estruturalista de ensino de línguas tende a valorar e reproduzir comportamentos passivos que favorecem o aprendizado de

regras gramaticais. Tal abordagem, paralelamente, reduz espaços para desenvolver atitudes reflexivas e críticas favoráveis à interculturalidade. Importa refletir que essas observações não são referentes à conduta do professor Ricardo, mas que aponto para essa questão como uma crítica que é direcionada aos programas de formação inicial e continuada em território peruano que, infelizmente, ainda não condizem com a postura crítica definida nos documentos oficiais.

A partir da análise da unidade didática *abilities* se observa como a organização das capacidades, conhecimentos e atitudes não tiveram sequencialidade nem foram devidamente integradas numa situação comunicativa, isto é, o local -enquanto conhecimento, problemáticas, necessidades e oportunidades- não foi considerado. Na ausência dos conhecimentos locais, restam poucos espaços para se desenvolver a educação intercultural bilíngue. Assim, os conhecimentos da/s cultura/s local/is não foram apresentados oportunamente em diálogos com a/s cultura/s trazidas nos conteúdos apresentados relacionados à língua inglesa como língua internacional.

O encontro entre culturas distintas faz com que emergjam contradições necessárias para o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos interculturais. Por sua vez, o diálogo intercultural faz com que alunos conheçam e valorizem sua posição no mundo, assumindo uma postura crítica diante dos significados hegemônicos trazidos com a língua inglesa, ou seja, a língua da globalização. A abordagem estruturalista no ensino de línguas deixa poucos espaços para estes confrontos entre o local e o não local, fazendo com que as atividades de ensino sejam pouco significativas e pouco motivadoras para os alunos.

Embora as concepções didáticas de professores, como no caso do professor Ricardo, façam com que eles orientem o desenvolvimento de atividades de ensino com as melhores intenções de desenvolver estruturas linguísticas apresentando-as de forma didática para que os alunos desenvolvam capacidades de falar e escrever bem na língua alvo, estas práticas didáticas de ensino não conseguem atingir os altos padrões linguísticos por eles esperados. Essa situação causa frustração entre os professores, entre os alunos e, a partir dela, questiona-se a qualidade do sistema educativo. Nas palavras da estagiária Ana pode-se perceber essa impotência:

[...] como uma professora posso entender os meus alunos, o quanto que é difícil; mas eu tento que eles tentem percebê-lo [o inglês] de uma forma que seja fácil, que seja simples para deixá-los com uma boa base, se algum deles optar pela carreira de inglês no futuro... eu tento procurar atividades que não sejam muito cansativas, exercícios que sejam fáceis para ajudar eles. Sempre com foco nisso, tentando vencer o conteúdo, a aprendizagem que eu estou esperando atingir e tentando que os alunos não fiquem desinteressados em sala de aula... eu quero ensinar-lhes de verdade. Agora eu estou nesta situação, realmente é um pouco difícil... nem os alunos têm muito interesse no inglês; talvez, alguns, sim, estão interessados, mas não é suficiente... (ENTREVISTA-ANA, 10 /2014).

As tentativas de engajar os alunos nas atividades de ensino através da apresentação de atividades didáticas e de exercícios gramaticais de vocabulário e estruturas simples nem sempre causavam a motivação e a aprendizagem que Ana esperava atingir. Isso provocava nela certa impotência nos inícios de sua atividade como profissional. Já com mais anos de experiência, Ricardo se mostra contrário às disposições do MINEDU sobre o sucesso da competência linguística e a abordagem do curso, tal como foi evidenciado na análise do seu planejamento da unidade *abilities*. Nas palavras dele,

[...] as ideias da abordagem comunicativa, para mim, são muito boas; sempre existem certos pontos a favor: o ambiente necessário para o ensino, os alunos necessários para uma aula; mas infelizmente as escolas públicas não são assim. Temos de trinta a trinta e cinco alunos por aula numa instituição pública, na qual é difícil aplicar o método comunicativo, porque o método comunicativo é, sobretudo, para que o aluno participe tanto de forma oral quanto de forma escrita e seria muito difícil poder avaliar esses trinta e cinco alunos em duas horas por semana. E, ainda se quisermos que eles aprendam mais vocabulário ou dar-lhes algumas estruturas básicas vai ser, por assim dizer, impossível. Talvez, por

ai... trabalhar a abordagem comunicativa com certas estratégias só para a aquisição de vocabulário, isso sim, poderia ser possível. Porém, chegar ao que o Ministério de Educação sugere, a proposta do DCN de manejar a competência linguística como é requerido no quinto ano está fora da realidade, se poderia ser dito deste jeito. (ENTREVISTA-RICARDO, 10/2014)

Na fala do professor Ricardo, ele manifesta duas desvantagens para o desenvolvimento da área. Uma delas é a ausência de um espaço próprio e adequado para as atividades de ensino e o aglutinamento de alunos nas salas de aula . Além disso, expressa as contradições entre suas concepções de língua e abordagem e finalidade do DCN para a área de língua inglesa. Outro ponto a ressaltar na fala do professor é sua preocupação pelo tempo requerido para a avaliação na abordagem comunicativa, sendo que a principal prática avaliativa do professor corresponde aos testes com exercícios gramaticais do tópico desenvolvido.

Tendo analisado, ainda que de forma breve, as práticas didáticas e concepções do professor Ricardo e da estagiária Ana em relação ao planejamento das práticas de ensino referente à unidade *abilities*, a seguir apresento situações que refletem as práticas situadas do ensino de inglês na sala de aula de quarto ano B e C.

4.3 A PERFORMATIVIDADE DOS PARTICIPANTES NO DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA *ABILITIES*

Nesta seção discuto o desenvolvimento da unidade didática *abilities na sala de aula do quarto ano C e B* . Continuo a desenvolver meu segundo objetivo específico de discutir como as políticas linguísticas e as políticas relacionadas à educação intercultural estão subjacentes nas práticas em sala de aula de inglês. Apresento as práticas de ensino e aprendizagem habituais que observei durante as aulas da unidade didática *abilities*, assim como a agência dos alunos em face dessas práticas e conteúdos que produziram resistência, pontuando que os espaços de interculturalidade serão constantemente focalizados .

Durante as observações em sala de aula do quarto ano B e C acompanhei as práticas de ensino de dois professores, Ricardo (professor efetivo) e Ana (professora estagiária). Ambos os professores apresentam estilos particulares de ensino. Em face das aulas dadas os

alunos permaneciam sentados, copiando as anotações da lousa, copiando textos do livro didático ou copiando o ditado dos professores. Essas práticas se alternavam com atividades que envolviam a participação “voluntária” (no entanto, avaliada) para desenvolver exercícios gramaticais.

Essas atividades rotineiras no cotidiano de sala de aula fizeram-se também presentes no desenvolvimento da estrutura *reported speech* estabelecida como conteúdo da unidade didática. Tanto Ricardo como Ana desenvolveram atividades acerca dessa estrutura nas turmas 4º B e 4º C, respectivamente.

Assim, trago com fim ilustrativo dois exemplos que apresento abaixo, em que professor e estagiária buscam contemplar os objetivos que visavam a aprendizagem da estrutura gramatical. Por exemplo, Ricardo desenvolveu uma das atividades acerca desse tópico da seguinte maneira:

RICARDO: [...] Vamos reportar a seguinte oração; por exemplo, se eu digo: *I love chocolate* - Eu adoro chocolate -, outra pessoa reportará isso. Sempre quando se reporta a outra pessoa, se começa com “ele disse”, “ela disse”, “nós dissemos”. Neste caso, vamos utilizar “ele disse”: *he said* – vamos utilizar *o that - he said that ...* - Se eu lhes digo que eu adoro chocolate, vocês dizem que “ele adorava!” - *he loved chocolate*. O presente que estava aqui, passa ao passado. O - *I* - que estava aqui passa a *he*. Isto porque você vai reportar o que tem acontecido. Copiem por favor! Não durma Julian! [...] e Ricardo continua...

RICARDO: Onde vai o */e-de/ (ed)*? está bem então?... Onde vai a *ed*? O erro de seu companheiro foi: eu tenho um carro –*reported speech* – ele disse que ele tinha um carro: *he said that he haved a car*. Vamos ver. Quem disse?

LUIS: Eu sei profe! Falta o acento!

[Os alunos riem. Ricardo não presta atenção a essa resposta] (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2014).

No trecho acima mencionado, Ricardo fez a apresentação da estrutura gramatical através de um exemplo. Ele colocou uma oração do *direct speech* para as formas afirmativas e negativas do presente simples, e logo as coloca em *reported speech*. Ele assinalou a mudança do tempo verbal do presente para o passado simples e, na

exemplificação da estrutura, ele forneceu *feedback* do tempo gramatical passado simples dos verbos regulares e irregulares, nas formas afirmativas e negativas. Os alunos apresentavam dificuldades em lembrar aquelas formas gramaticais, o que fez com que Ricardo desse indicações a eles para revisarem uma lista longa de verbos com passado irregular que constava nas páginas anteriores de seus cadernos.

Durante essas explicações os alunos ficavam sentados, copiando as indicações e as anotações da lousa em silêncio até o momento em que algum aluno interrompia o fluxo da aula, como mostra o exemplo em que o aluno Luis faz uma brincadeira, dizendo que o que estava errado era a falta de acento (´) em alguma palavra, provocando risadas. Em face de situações desse tipo, Ricardo decidia ignorar os comentários.

No fechamento do tópico, diante das dificuldades encontradas, Ricardo buscou novos tipos de realização de práticas em sala de aula como, por exemplo, permitir o desenvolvimento de trabalhos em grupo.

De forma semelhante, a estagiária Ana na turma de 4º ano C desenvolveu o tema *Reported Speech* com foco na forma gramatical. Porém, Ana iniciou a aula através de uma tira cômica que continha uma oração em *reported speech*. Ana, após ter feito a introdução com a leitura, começa a aula da seguinte maneira:

ANA: Ok, vamos continuar a aula. Ok. O tema de hoje é o *reported speech*. Quando utilizamos o *reported speech*?

[os alunos conversam entre eles e Ana chamou a atenção deles] A ver, crianças! *Silence!*

Ok. Quando utilizamos o *reported speech*? Nós utilizamos o *reported speech* quando queremos reportar o que alguém disse, Ok?

Assim como as historinhas que eu lhes dei, quando dizemos o que uma pessoa nos disse.

JUAN: Repetir?

JULIA: ha, sim!

ANA: [...] É como se teu companheiro Erick me dissesse: “*teacher, today I am happy*”.

LUIS: Que é isso?

ANA: Teacher, hoje estou feliz! E eu digo: Gente! *Erick said to me that today he was happy*. Muito bem! É o mais importante que temos que aprender do *reported speech*, que o usamos para dizer o que alguém já nos disse anteriormente. Estamos reportando, ok?

JUAN: Re-dizemos?

ANA: Voltamos a dizer.

Vamos copiar no *notebook*. Abram seus cadernos e vamos copiar!

FELIPE: *Notebook* é caderno?

ANA: Sim. Alunos, procurem seus cadernos.

Ok, alunos. Copiem a definição do *reported speech*. Copiamos o título, pegamos a historinha e começamos a copiar o uso. Vamos ver. Que era o mais importante? Utilizamos o *reported speech* quando queremos reportar o que outras pessoas disseram. Assim, como vimos na historinha.

CARLOS: Sim.

ANA: Vou lhes colocar um exemplo, *for example*.

Mike nos disse *I don't...*

LUIS: MIKEY!

FELIPE: MIKEY MOUSE! (DIARIO DE CAMPO, 02/10/2014).

Após Ana ter feito uma atividade de leitura com uso de uma tira cômica para apresentar a estrutura, ela faz o link com uma oração em *reported speech* que aparecia na tirinha: “*you said that you would ask for something very important*”. Ana fornece mais exercícios para praticar a estrutura. Os alunos copiam as anotações; porém, observa-se como Luis associa um nome próprio Mike na oração trazida por Ana para exemplificar a estrutura com o personagem de desenho animado “Mickey mouse”. Pontuo aqui que no desenrolar das aulas, os alunos constantemente interrompiam o desenvolvimentos das aulas ao encontrar palavras em inglês relacionadas a suas vivências; no entanto, essas situações eram geralmente ignoradas e vistas como perturbadoras pelos professores.

O desenvolvimento das explicações das estruturas apresentavam habitualmente frases e palavras isoladas que não faziam sentido para a realidade dos alunos. Como observamos nos trechos apresentados, de maneira geral, ambos os professores primeiro apresentavam orações ou um pequeno texto para exemplificar a estrutura gramatical; segundo, definiam a função da estrutura apresentada; terceiro, forneciam exemplos; e, quarto, trabalhavam uma atividade em que constavam exercícios estruturais (drills). Nesse percurso, a tradução e a pronúncia das palavras são constantemente trazidas. Esse processo de ensino é repetitivo nas sessões de aprendizagem da unidade. Porém, nesse tema em particular, a falta de uma temática geral na unidade –discutido na

seção deste trabalho- fez com que o estudo de frases isoladas apresentassem várias complicações. O constante uso de metalinguagem fazia ainda mais pesada a compreensão do tópico.

Trouxe aqui essas seções de aprendizagem, ainda que de modo breve, no intuito de representar as práticas rotineiras em sala de aula de inglês, as quais não se apresentavam em sintonia com a proposta para o desempenho da competência comunicativa e tampouco não configuravam espaços de reflexão intercultural proposta pelo MINEDU (2008; 2010). Contrariamente, se apresentavam como práticas de ensino de formas gramaticais isoladas numa abordagem descritiva da língua. Assim sendo, apresentei de forma ilustrativa como os alunos agiam diante de tais práticas, ou seja, muitas vezes respondendo a elas com risadas, ou trazendo elementos linguísticos provenientes de seus usos prévios da língua. Atuavam, desse modo, de forma criativa durante as atividades, buscando dar significado àquilo que por vezes não parecia ter sentido para eles. Conforme no apontado por Garcez e Schlatter (2012):

Numa aula que parece ter pouco a dizer [para os alunos] em termos de promover oportunidades significativas de aprendizagem [...] [eles] não têm por que se esforçar. Havendo esse vácuo, as demandas de socialização, de conquistas de espaço e de afirmação pessoal no grupo se impõem e ocupam a pauta, seja de modo implícito [...] ou explicitamente [...] (GARCEZ; SCHLATTER, 2012, p.54).

Assim, dentre as atividades observadas em sala de aula chamou minha atenção uma delas que envolvia uma orientação para que os alunos desenhassem em seus cadernos um desenho que fosse representativo da unidade didática que se iniciava. Esta atividade já estava sendo realizada pelos alunos antes mesmo do professor Ricardo entrar. Os alunos parecem antecederem-se ao que o professor está para pedir, pois logo após Ricardo iniciar a aula, ele volta-se aos alunos e diz:

RICARDO: O primeiro que tem que ter no caderno ...
 ALUNOS: A CAPAA!
 JUAN: mas... o quê? [o aluno pergunta pelo tema do desenho]
 MARIA: pode ser o dia das bruxas?
 RICARDO: pode ser!
 FELIPE: pode ser *Eva Ayllon*? [uma cantora de música crioula¹⁶²]
 RICARDO: dia dos mortos¹⁶³, Natal, o *Senhor dos Milagres, música crioula, réveillon* [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2014).

Nos diálogos acima se observa como os alunos se antecipam às atividades avaliativas nas aulas de Ricardo. Os alunos sabem que eles ganharão nota, apresentando a capa do caderno desenhada com algum motivo referente ao calendário festivo peruano ou referente a qualquer outra manifestação cultural. Ainda que Ricardo não explicita a razão de pedir tal atividade para os alunos, importa registrar que as OTP orientam que uma unidade didática poderia partir do calendário festivo da comunidade, por exemplo. Nesse caso, Ricardo parece tentar seguir as orientações interculturais, embora sua tentativa não pareça ter alcançado sucesso pleno, talvez pela falta de contextualização da atividade.

Um aspecto a destacar na atividade das capas é o fato de que os alunos usam uma grande diversidade das celebrações, sendo algumas delas próprias da cultura nacional e local em contraposição a outras, que são estrangeiras. Por exemplo, o fato de que a *música criolla* peruana e *Halloween* ou dia das bruxas sejam celebrados no mesmo dia, parece ter direcionado a intenção do aluno em perguntar se poderia desenhar a *Eva Ayllon*, a cantora mais popular da *música criolla no Peru*. Também outras possibilidades de capa levantaram a opção em celebrar um santo local como é caso de *El Señor de los milagros* e de uma outra tradição peruana, qual seja, *El día de los muertos* ou o *El día de todos los Santos*.

¹⁶² Originalmente: *música criolla*. A música crioula é um gênero variado de música peruana que apresenta influência da música africana, europeia, e andina. O nome do gênero faz referência à cultura urbana da costa peruana, assim como à evolução local do termo *criollo* num elemento mais socialmente inclusivo da nação.

¹⁶³ Em referência a celebração tradicional: “día de todos los santos”. Nesta celebração as pessoas se dirigem aos cemitérios levando flores, comida, e música para compartilhar simbolicamente com as almas de seus mortos.

Na revisão destas capas de cadernos, a nota não era colocada conforme o conteúdo do desenho, ou à criatividade ou a outros aspectos que podiam dar valor ao trabalho. A avaliação era condicionada somente à rapidez na entrega. Desta maneira, os cinco primeiros alunos a entregar os desenhos teriam as notas mais altas. Os critérios de avaliação dessas práticas de ensino e aprendizagem geravam desconforto em alunos como Laura, conforme registrado no exemplo a seguir:

Quando Ricardo chama aos alunos para que suas capas sejam revisadas, Laura se dirige à mesa do professor para apresentar a capa de seu caderno. Laura tinha desenhado uma linda árvore de natal. Logo, ela volta da mesa do professor de forma visivelmente decepcionada por sua nota.

Laura “NÃO SÉ QUE PASSA!” Parece que para mim é fácil apresentar cadernos atualizados, na data, colocar bonita a capa... Tirar, boa nota na média é raro [Laura se refere à obtenção de notas por meio de apresentação de desenhos de capas]. “Merece aquele que participa quando explica... Deveria participar mais ne?” [Laura se refere a situação que ela considera que deveria ser avaliada, ou seja à participação dos alunos em aula diante as explicações e atividades propostas em língua inglesa] (DIARIO DE CAMPO, 21/10/2014).

Alunos como Laura parecem preferir passar por alto desse tipo de avaliações percebidas como triviais que são impostos na sala de aula, porém acabam concordando em participar desses acordos para não prejudicar suas notas.

Sendo a participação dos alunos em sala de aula nas diversas atividades de ensino a principal fonte de avaliação de atitudes, sigo apresentando outras cenas dessas participações em sala de aula do quarto ano. O exemplo abaixo ilustra o modo como em uma aula de adjetivos superlativos, Ricardo tentava motivar essa participação, pedindo aos alunos que copiassem e repetissem os adjetivos escritos por ele na lousa:

RICARDO: Vamos ver! quem vai para a lousa pronunciar bem as palavras?

[Eram palavras simples de se pronunciar, porém ninguém parecia estar interessado. No entanto,

uma aluna se oferece e responde ao pedido do professor]

SARA: tem nota?, tem nota? [Sara questiona]

RICARDO: Sim!

ALUNOS: [todos os alunos surpresos] yoyoyooo!

ROXANA: ela também é aplicada no curso? [pergunto para Laura sobre a aluna que participou]

LAURA: Ela faz isso por brincadeira! [rindo]

ROXANA: mas ela fez todas as pronuncias. [comento com Laura me referindo à participação da aluna]

LAURA: acho que não é tão difícil após de ter escutado... [Laura me responde, parecendo não entender minha admiração em relação à competência da sua colega] (DIÁRIO DE CAMPO, 21/10/2014).

Ricardo coloca adjetivos que os alunos já vinham usando consecutivamente nos quatro anos de estudo. Sara, entre outros alunos parece não ligar para essa tarefa por considera-la simples demais. Porém, muitos outros ao saberem que o professor colocaria nota de participação se ofereceram para pronunciar os adjetivos. No entanto, alunos como Laura parecem se recusar a esse tipo de acordo em troca de pontos para a média. Sobre isso, Laura comenta comigo: “somente fica para ti o que você aprende [...] a questão é que você esteja segura com sua resposta, não é necessário que todos te olhem” (INFORMAÇÃO VERBAL). A *não-participação* de Laura parece atender a uma atitude mais reservada e autossuficiente de aprendizagem que resiste a ser negociada através do sistema de pontos. Alunos cientes que precisam melhorar a média tentam obter pontos para passar, através desse tipo de participação “voluntária”. As diferentes atividades de avaliação das atitudes parecem ser entendidas pelos alunos como oportunidades de ganhar pontos, tais como, a apresentação de caderno e a vontade de ir para a lousa.

Mesmo que estas negociações de participação pudessem estar alinhadas com uma das atitudes que o DCN propõe como, por exemplo, “Mostra[r] iniciativa nas atividades de aprendizagem desenvolvidas na área” e com uma das atitudes colocadas na unidade didática *abilities*, qual seja, “apresenta[r] trabalhos nas datas requeridas”, essas participações avaliadas em aula se apresentam como um indicativo de comportamentos pouco reflexivos e mecânicos que geram conflitos

éticos para os alunos. Assim, observei que os alunos negociam seus comportamentos para ter sucesso no curso, uma vez que a forma como é concebida a unidade se orienta mais para a reflexão da metalinguagem do que para algum propósito educativo significativo, e que, a sua vez não se encontra em sintonia com a formação do cidadão intercultural.

Outras atitudes importantes estabelecidas no DCN (MINEDU, 2008) para a área de inglês não encontram espaços para serem desenvolvidas apropriadamente nas práticas de ensino e aprendizagem que focalizam a estrutura gramatical através de frases isoladas. Principalmente, a atitude que versa sobre o “respei[to] e valora[ção] [d]as ideias, crenças línguas e culturas distintas da cultura própria” e que está em concordância com o estipulado no artigo n° 8 da *Ley General de Educación*, discutido em seções anteriores. Conforme esse texto oficial, “a interculturalidade encontra no reconhecimento e respeito das diferenças, assim como no mútuo conhecimento e atitude de aprendizagem do outro, o suporte para o convívio harmônico e o intercâmbio entre as diversas culturas do mundo” (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, Art. n° 8).¹⁶⁴ Essa indicação de atitude intercultural espera-se que esteja subjacente na atividade docente em sala de aula de inglês na escola pública. Porém, a formação dada aos professores e as concepções de línguas trabalhadas nos cursos de licenciatura nem sempre condizem com essas orientações. No trecho abaixo ilustro como um tema que poderia ter sido desenvolvido a partir das orientações do DCN no que diz respeito às necessidades locais, é invisibilizado uma vez que serve somente como insumo para prática de pronúncia das palavras:

¹⁶⁴ Tradução minha. No original: “La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios: [...] f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2003, Art. n° 8).

Após de ter explicado o tópico *reported speech* e praticado as estruturas através de exercícios gramaticais, Ricardo direciona aos alunos para a leitura “*Endangered animals in Peru*”.

RICARDO: Todos na página noventa e um. Eu vou ler o primeiro parágrafo, *Just the first paragraph*. Todos vão ler o primeiro parágrafo Sigam a leitura *Endangered animals in Peru*.

[Ricardo lê o texto por duas vezes e, logo, pede aos alunos que pratiquem o primeiro parágrafo.]

Correcto? right? Com certeza vocês vão perguntar: Professor! Como pronuncio */wild life/...* se pronuncia */waild laif/ que significa vida salvagem*. Outra: Professor! é */basic/?...* é */beisic/!* Professor, é */umans/* não! ... */jiumans/!* Dez minutos e começamos.

Os alunos começaram a praticar a leitura, alguns se aproximam de mim para eu pronunciar algumas palavras que eles não têm segurança. Eu observo que eles colocam rascunhos de pronúncia ao lado das palavras em inglês. As leituras em sala de aula começam e eles ficam muito ansiosos uma vez que serão chamados segundo a lista de chamada. Nessa atividade, o texto não foi lido integralmente. Porém, cada vez que um aluno ia para a lousa seus companheiros os animavam, dando-lhes ânimo, batendo palmas ou gritando expressões, como por exemplo: “bravo Carmen, você pode” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2014).

Ricardo pediu que os alunos se olhassem uma página do livro didático de inglês onde se encontrava uma leitura intitulada *endangered animals in Peru*, fez duas repetições da pronúncia e forneceu a tradução. Logo, ele deu indicações para os alunos praticarem a leitura porque todos seriam chamados para ler aquele trecho em voz alta. Ricardo também forneceu exemplos da pronúncia de algumas palavras que ele considerou que pudessem causar dificuldades. Assim, a temática do texto foi reduzida para somente servir como material de apoio para a prática de pronúncia. O tema do texto, qual seja, a ameaça de algumas espécies nacionais, não foi discutido. Nessa atividade, os alunos agiram colaborativamente procurando apoio mútuo através de aplausos e

brincadeiras, diante das suas angustias de pronunciar as palavras de forma “errada”.

Ana, por sua vez, começou o tema com um pássaro que existe nos vales de Tacna e que também se encontrava na leitura “*el gallito de las rocas*”:

Ana começa as aulas colocando a figura de uma ave representativa do Peru em perigo de extinção O gallito de las rocas. Os alunos identificam a ave, logo Ana solicita a eles como seria nomeada a ave em inglês. Os alunos fornecem nomeações criativas em referência às cores da ave e ao seu repertório lexical, tais como: “pio red” “chicken red”. Ana após indicar que o nome se mantém como no original, continua indicando a leitura *endangered animals in Peru*. Ela lê a leitura completa e convida alguns alunos para ler trechos do texto. Os alunos leem de forma devagar e em voz baixa, e Ana pede a que falem mais alto. Ana pergunta “De que trata a leitura?” Os alunos respondem: sobre os animais em extinção. Em seguida, ela pede as traduções das expressões: “in harmony” e de “animais em perigo de extinção”. Por fim, Ana direciona os alunos a resolver os exercícios do livro didático nos cadernos. Estes exercícios são constituídos de atividades, tais como: a) formação de orações com palavras em desordem e b) unir palavras com seus significados (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2014).

Ana utiliza uma ilustração de um animal da fauna nacional. A partir da apresentação da ilustração, os alunos nomearam o animal e problematizaram a tradução dos substantivos próprios locais. Ana concentra-se na entonação dos alunos na leitura explicando a performance dos alunos da seguinte maneira:

ANA: Nas leituras, eu sabia que eles não iriam ler de forma voluntária. Eu chamava os alunos para que eles lessem. Eu acho que eles tinham medo da pronúncia, de confundirem-se, coisas assim... Eles... sim, leram, mas não fizeram aquilo com aquela ênfase, com aquela vontade que se espera que façam, que... façam aquilo sem nenhum problema (ENTREVISTA GRAVADA-ANA, 14/10/2014).

Segundo a fala de Ana, a angustia dos alunos estava presente por conta do receio em relação a sua pronúncia, embora ela não tenha feito correções e tampouco chamado a atenção dos alunos em relação a essa habilidade. Ana solicitava voluntários e não tinha expectativas muito elevadas sobre o desempenho da atividade. Ela não esperava uma leitura como se espera de um falante proficiente de línguas, no entanto esperava que os alunos participassem mais, e pareceu entender que os alunos receavam por demais se expor em relação à pronúncia.

A leitura não foi acompanhada propriamente de um diálogo para a construção de sentidos do texto; porém direcionou os alunos à solução dos exercícios fornecidos pelo livro didático de tipo: unir palavras com seu significado e ordenar palavras para formar orações relativas à leitura.

Figura 10 - anotações de caderno com as atividades sobre a leitura *endangered animals* do livro didático.



Fonte: Fotografia de Roxana Carolina Perca Chagua, 2014.

Após da leitura, Ana pediu aos alunos que fizessem copia dos exercícios do livro no caderno e forneceu uma folha com uma lista de animais em perigo de extinção:

ANA: [após terminar os exercícios do livro, Ana diz:] Vou-lhes passar uma lista de dez animais que estão em perigo de extinção na terra. E vamos colar essa lista no caderno.

JUAN: *Ok!*

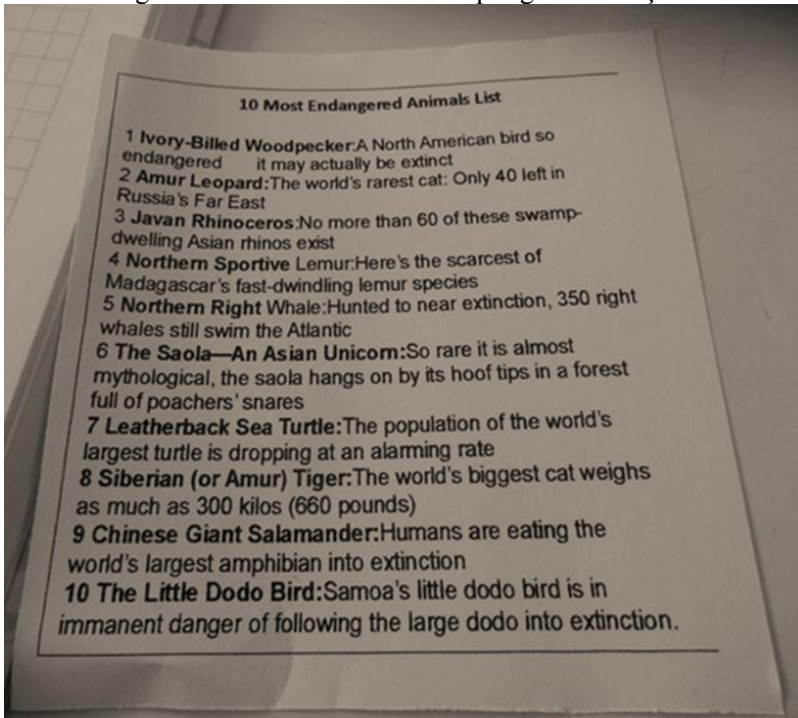
PEDRO: [um aluno olha a folha e em tom de queixa, diz:] / *PROFESSORA PORQUE TUDO ESTÁ EM INGLÊS?* Nem mesmo uma palavrinha, professora, em espanhol!

ANA: [sem dar atenção à queixa do aluno, Ana continua:] *Number one amur leopard, number two...* [Ana lê e os alunos repetem. Alguns repetem rindo por causa da dificuldade da pronúncia das palavras dos animais desconhecidos.] (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2014).

A complexidade do texto fez com que um aluno solicitasse o espanhol, por não reconhecer a grande maioria das palavras inglesas ali colocadas. Ana sem dar atenção a esse comentário continuou a ler os nomes da lista, repetindo suas pronúncias. Os alunos, conformando-se, repetiam obedientes.

A seguir, apresento a lista de animais que Ana trouxe para sala de aula

Figura 11- Folha de animais em perigo de extinção



Fonte: fotografia de Roxana Perca

Além da lista, Ana forneceu fotografias de alguns desses animais e ao final ela expressou a importância do tema do texto, declarando o seguinte,

ANA: São alguns animais que estão em perigo, ok, *and you can see in the Picture that we should realize what is the problem with those animals and we can help them.* Assim como a leitura nos sugere que devemos nos unir a eles para ajudar a comunidade para proteger esses animais em extinção, devemos sempre considerar esses, ok? ... Esse é o lemur de Madagascar, o filme. [apontando à palavra Lemur na folha que foi entregue]

ALUNOS: sim! (DIARIO DE CAMPO, 14/10/2014).

Nessa fala, Ana faz um chamado aos estudantes de levar em consideração a proteção dos animais; porém, os alunos não prestam muita atenção nesse conteúdo. Ana, procurando chamar a atenção dos alunos faz referência ao Lemur, em associação a um filme de desenho animado muito conhecido, Madagascar. Na localidade de Tacna existem espécies andinas cujo habitat é afetado por causa das atividades mineiras, mas essa problemática nem esses animais foram parte do tema da apresentação da professora estagiária.

Mesmo havendo uma tentativa de apresentar o texto do livro de uma maneira mais significativa, o tratamento do texto continuou sendo uma ponte para a prática de leitura e resolução de exercícios gramaticais. A intenção de Ana em diversificar e implementar as ideias de trazer a realidade do aluno para sala de aula parece ser prejudicada pela falta de formação nos processos de diversificação.

Em outras atividades e na mesma linha de Ricardo, Ana dirigia seus esforços para conseguir a pronúncia de um falante nativo. A abordagem monolíngue pode ser observada na seguinte cena em que a professora pede para “não matar o inglês”:

Numa atividade orientada a completar os espaços em branco numa folha de trabalho através da escuta de uma canção, Ana pede aos alunos para lerem as respostas. Começando com a primeira linha da canção, um aluno responde animado e em voz alta e forte.

JORGE: /midle/ /midle/!

ANA: /midl/ CHICOS! POR FAVOR, NÃO MATEM O INGLÊS!

[Assim, ela corrige os quatro exercícios. Logo, continua com a segunda parte dos exercícios que era relacionar as frases. Ana coloca a canção novamente com três repetições e pergunta:]

ANA: *OK letter!* Que letra!

LUIS: */forget/*

MARIA: */bein/*

ANA: No */bein/* é */bihaind/* NÃO MATEM O INGLÊS! [Finalizando a atividade, Ana pede para eles reconhecerem frases que contenham o primeiro condicional:]

ANA: *“Ok please, find examples of first conditional”.*

PEDRO: *“Não entender inglês professora”* (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2014).

Nesse excerto, os alunos forneceram as respostas que Ana solicitava, pronunciando conforme compreendiam a escrita, mas ela não gostou da forma como os alunos pronunciavam as palavras, e deixou isso claro utilizando repetidamente a frase “NÃO MATEM O INGLÊS”. Esse pedido de Ana se configura como um alerta para que os alunos não afetassem os sons das palavras inglesas nas suas pronúncias. O aluno Pedro, sensível aos acontecimentos, colocou um enunciado em tom irônico: “Não entender inglês professora”. No enunciado, Pedro parece buscar uma identificação com “o bárbaro” que aprende a língua do “civilizado”, numa atitude irônica ao optar pela não flexão do verbo em seu enunciado. De modo semelhante, outros alunos procuraram de forma jocosa –também desafiante– suas próprias formas de reduzir o estresse causado pela cobrança da pronúncia perfeita. Conforme aconteceu no desenvolvimento de atividades do livro sobre *first and zero conditional review*, em que dois alunos brincavam misturando os códigos linguísticos na atividade em que Ricardo solicitava que eles procurassem o significado de alguns verbos no dicionário:

RICARDO: Agora vocês têm que completar as orações com as palavras. Começemos com os significados.

[Os alunos procuram nos dicionários os significados das palavras sublinhadas: *tilt*, *bend*, *roll*. Acontece uma fala entre dois alunos com referência ao verbo *bend*:]

JUAN: [Juan ao encontrar o significado de *bend*] Inclinar o */bodi/!*

PEDRO: kkkkk... “inclinare o /bodi/!” ...Profe!!
 kkkk ... Ele me faz rir! Também me pergunta
 “Qual é teu /name/?” kkkk
 [Ambos riem, e a seguir Ricardo, sem dar atenção
 ao comentário, continua traduzindo as orações
 para o espanhol.] (DIÁRIO DE CAMPO,
 10/10/2014).

No trecho acima no aluno Juan utilizou as palavras em inglês “name” e “body”, introduzindo-as numa sintaxe e fonética espanhola como forma de fazer sentido das palavras apreendidas; porém, por sua vez, essa prática se tornou motivo de divertimento entre alunos. Também, outros alunos optaram por maneiras criativas no uso da língua inglesa para efetuar suas resistências em relação às atividades em sala de aula a partir de uma repetição parodiada de um enunciado do professor, como a seguir apresento:

No desenvolvimento das regras para a formação de adjetivos comparativos, Ricardo trabalhava na dinâmica de regra-exemplos. Os alunos se mostravam cansados destas atividades.
 Ricardo: [...] ABAIXO COLOCA: ASTERISCO.
 COPIA! [ele fornece a regra gramatical]:
 “formamos os comparativos e superlativos de adjetivos de uma sílaba só, agregando... Que agregamos?... “-er e –est”. EXAMPLES!
 ALUNOS: /igzzsampilzzz/!!! igzzsampilzzz/!!!
 [alunos fazem uma pronúncia exagerada da palavra como forma de queixa pela constante repetição do termo *examples* e pela rapidez com que o conteúdo estava sendo dado]
 (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2014)

Controlar a pronúncia é uma situação cotidiana em sala de aula de inglês no quarto ano da escola Arco-íris. Essa atitude docente em atender mais a pronúncia correta das palavras inglesas do que a compreensão da mensagem fazia com que os alunos se recusassem a falar ou sentissem ansiedade quando eram convidados para ler as orações no quadro ou parágrafos dos textos do livro didático.

Situações nas quais os alunos tentavam inserir em sala de aula conteúdos de suas vivências pessoais eram constantes; porém, também eram constantemente ignoradas pelos docentes. A conduta controladora dos docentes, especialmente em relação à pronúncia acabava refletindo-

se, também, como um modelo de conduta para os alunos que passavam a exercer um tipo de controle em relação a seus colegas. Por exemplo, em uma aula onde se desenvolvia o ensino dos símbolos fonéticos /dʒ/ e /ɪ/ estabelecidos na unidade didática *abilities* aconteceu a seguinte cena,

JUAN: //Professora, uma pergunta. O que significa /de kingdom of jeaven/ [referindo-se a *the kingdom of heaven*]

PEDRO: // PRONUNCIA BEM OE! [OE é uma expressão usada pelos jovens quando eles querem enfatizar algo]

ANA: Por que você está perguntando isso?

PEDRO: É por que é um videogame!

ANA: // Ok, agora formem grupos de quatro... [Ana não dá atenção a essa pergunta e continua suas atividades] (DIÁRIO DE CAMPO, 09/10/2014).

Juan perguntou o significado do título de seu videogame “*the kingdom of heaven*” e Ana lhe replicou curiosa sobre a causa dele trazer essa frase. Quando Ana ficou sabendo por outro aluno que a frase correspondia ao nome de um videogame, não teve interesse em responder ao questionamento. Observa-se também a atitude do aluno Pedro com referência à tentativa de seu parceiro em pronunciar o nome de seu videogame favorito. Pedro chamou a atenção de seu companheiro de uma maneira severa à falta de cuidado da pronúncia. Essa ação me pareceu um tanto refratária em relação às atitudes buscadas pelo DCN que prima pela não reprodução de atitudes intolerantes e pouco pacientes no processo de aprendizagem de línguas em sala de aula.

Outro aspecto que observei foi a quebra da comunicação em ocasiões em que os alunos optavam por interromper a fala do professor em meio a uma explicação ou solicitação dele, trazendo situações que não condiziam com o que Ricardo estava falando. Por exemplo, no tópico *Reported speech* Ricardo solicitava voluntários para desenvolver alguns exercícios no quadro:

RICARDO: Correto! Quem faz a primeira oração em *reported speech*. Do presente ao *reported speech*.

ALUNO: Professor! Professor! Posso ir ao banheiro?

RICARDO: *English?*

Os alunos riem e o aluno procura ajuda de seus companheiros e consegue pronunciar a oração requerida em inglês para ir ao banheiro (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2014).

Na cena, o professor recusou ouvir o enunciado do aluno que solicitava licença para ir ao banheiro. Diante da interrupção inesperada, ele ordenou ao aluno que repetisse o pedido em inglês. Percebi que esta situação aconteceu porque o professor compreendeu que o aluno, ao fazer o pedido, estava desrespeitando o fluxo da aula. Ainda que essa ação possa parecer uma maneira de motivar o aprendizado de expressões úteis, a forma pouco delicada e arbitrária de ações desse tipo fazia com que os alunos desenvolvessem certa hostilidade em relação à língua inglesa em sala de aula.

Essa quebra intencional da comunicação também aconteceu quando um aluno questionou as práticas de ensino, como mostro na cena a seguir:

Ricardo desenvolvia todas regras gramaticais para a formação de adjetivos comparativos e superlativos numa aula de duas horas na seguinte dinâmica: apresentação de regra e exemplos. Observei que os alunos já estavam cansados e inquietos, alguns murmuravam “mais divagar”, outros apoiavam suas cabeças sobre suas mãos, outros brincavam indicando o tempo dizendo “hora!” “saída!”. Um aluno cansado de copiar as anotações do quadro, disse:

LUCAS: Teacher, Por que tão rápido?

RICARDO: Seja rápido, seja devagar, eu quero que vocês aprendam. Eu lhes perguntei: “há perguntas?” Vocês não perguntaram, então compreenderam.

ALUNOS: Nãooooo..!

MATEO: Quem disse?

LAURA: Eu não acho, não!

MATEO: Uma coisa é que não sabemos como perguntar.

JAIME: Tire-lhe pontos! [disse Jaime para o professor em relação à atitude de Mateo que questionava a situação]

RICARDO: “Não sabemos como perguntarrrrr!!!!” [surpreendido e com tom de voz irônico]

MATEO: Não sabemos como são as perguntas corretas...

RICARDO: WHY!...[indicando a forma de fazer perguntas... após um breve silêncio Ricardo continua com o ditado] (DIARIO DE CAMPO, 24/10/2014).

Nesse trecho observo como Ricardo estava determinado a completar o conteúdo da aula, por ter como objetivo principal o ensino de normas linguísticas para que os alunos pudessem se comunicar em língua inglesa. Nesse transcurso o cenário de silêncio, gestos e cochichos (hora!, mais divagar!) dos alunos cansados foram ignorados pelo professor. Essa situação continuou até que Mateo, no que viria a ser um ato de **resistência heroica**, questionou a rapidez com que os conteúdos estavam sendo dados. Também o silêncio dos alunos foi polemizado. No entanto, Ricardo fechou a discussão, fornecendo como dica a palavra *why* para fazer perguntas. Após de um breve silêncio, Ricardo continuou com o ditado de regras e de exemplos. Diante da atitude questionadora de Mateo e observando que Laura apoiava seus questionamentos, decidi perguntar ela:

ROXANA: Quando você não compreende você pergunta ou você fica em silêncio?

LAURA: em silêncio

ROXANA: mas após, como você compreende?

LAURA: repassando as anotações

(DIARIO DE CAMPO, 24/10/2014).

Assim, como já tinha apontado anteriormente, mesmo que Laura tentasse ter certa autonomia na sua aprendizagem, ela **acomodou criticamente** seu comportamento ciente de que sua prática de não-participação provavelmente estaria afetando seu progresso acadêmico. Consequentemente, ela decidiu participar mais em sala de aula para que o professor notasse seu interesse no curso.

Apresentei, nesta seção cenas das práticas dos professores, problematizando como os conteúdos da unidade didática *abilities* foram dados, buscando discutir como essas práticas se aproximavam ou se afastavam das disposições dos documentos oficiais do sistema educativo peruano. Os insights mostram como essas práticas obedecem às concepções estruturalistas da língua e seu ensino. Assim, o foco é colocado no ensino da norma padrão na escrita e na pronúncia, fazendo com que os espaços para a interculturalidade sejam reduzidos.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais em relação aos resultados deste estudo. Destaco as contribuições do trabalho e discuto as limitações da pesquisa, apontando para pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, tive por objetivo principal analisar e discutir as relações entre os conhecimentos sistematizados nos documentos oficiais e as práticas cotidianas entre alunos e professores em sala de aula de inglês numa escola pública em Tacna, no Peru. Orientei-me pela perspectiva anti-essencialista e anti-fundacional. Assim não parti, nem fui à busca de testar verdades universais a partir de métodos pré-estabelecidos. Contrariamente, procurei construir conhecimentos responsivos às necessidades sociais mais urgentes, no diálogo com diversas disciplinas e com os participantes da situação social e local. Para tanto, a **perspectiva pós-colonial** me permitiu discutir histórias, ideologias, palavras, leis etc. partindo sempre da problematização de questões em que relações de poder estão em jogo.

O **enraizamento no local** não fez com que o contexto macro social fosse desconsiderado, no entanto, interessei-me como e por quem as relações entre o macro e o micro vão sendo articuladas, assim como o modo e por quem as relações entre linguagem e poder foram e seguem sendo estabelecidas no nível local e global.

Orientei-me pelos princípios metodológicos da **pesquisa qualitativa de cunho etnográfico no viés da Linguística Aplicada**, inserindo-me nas práticas de ensino e aprendizagem de inglês do 4º ano B e C de ensino secundário, na escola Arco-íris de modo a conhecer o como e por que os atores sociais, imersos em tais práticas, condizem com ou resistem às políticas dos documentos oficiais sobre línguas e educação intercultural. Assim, a partir da observação participante me encaminhei a captar as sutilezas, especificidades e diferenças atribuídas às ações que acontecem em sala de aula de inglês.

Sendo que o foco do conhecimento se ancora na **perspectiva da localidade** da situação pesquisada, abordei o social, político e histórico da localidade imediata em que se inserem os participantes da escola. Investigações foram trazidas, visando à compreensão holística do contexto sociocultural da comunidade pesquisada e, para tanto, foram trazidas as vozes de pessoas da localidade para contrastar diferentes sentidos atribuídos ao local. Furneci informações atualizadas sobre aspectos gerais de geografia, economia e demografia da realidade da cidade de Tacna e apresentei um breve histórico dos processos migratórios, discutindo como as lutas por espaços culturais, econômicos e políticos foram dando forma a construções discursivas sobre as identidades dos grupos sociais da cidade.

As informações levantadas apontam para duas representações identitárias que conflitam no contexto social externo da escola Arco-íris que foram construídas a partir dos processos migratórios e de acontecimentos históricos, como a guerra com o Chile. A identidade chamada de “tacneños netos” ou “verdadeiros tacneños” se constitui no espaço central-tradicional da cidade a partir de uma consciência de patriotismo e de expressões culturais inspiradas a partir dos processos de cativo e de reincorporação de Tacna ao Peru. Essa identidade cultural urbana, criada, se apresenta como fronteira étnica que *otroriza* e marginaliza grupos aymaras e seus descendentes. Mesmo que os imigrantes aymaras tenham ganhado presença econômica e consolidação política, a língua e suas expressões culturais são rejeitadas pelos zeladores de tradições tacneñas autênticas.

Considerando que a língua é uma construção socialmente inventada para o controle político dos povos, pelos grupos hegemônicos nas sociedades modernas de identidades e culturas imaginadas, desenvolvi o suporte teórico pelo qual sustento que a língua(gem) emerge de atividades sociais repetitivas, a partir das diversas práticas sociais nas quais nos envolvemos em tempo e lugares específicos. Neste viés, o ensino e aprendizagem de língua foi considerado aqui como um “espaço mesopolítico” (PENNYCOOK, 2010) de ação, e; portanto, de agência, já que conecta os atores sociais envolvidos nessas práticas locais com as estruturas sociais, culturais e ideológicas mais amplas. Tais definições sobre língua e suas práticas de ensino –particularmente do inglês– me encaminharam à consideração de língua como performatividade linguística.

A partir das considerações deste estudo retomadas brevemente nos parágrafos acima, reitero os objetivos específicos no sentido de apresentar as considerações finais em relação a eles. Conforme apontei na introdução deste estudo, foram dois os objetivos específicos que orientaram minhas ações e investigações.

Quanto ao primeiro desses objetivos, qual seja: **Investigar como, a partir das construções ideológicas coloniais e de documentos oficiais, são propostas as políticas linguísticas e a educação intercultural no sistema educativo peruano**, os resultados das análises empreendidas desse objetivo são apresentados a seguir; respondendo, também, às perguntas guiadoras estabelecidas com base em Mason (1998) na página 81, as quais foram: Por que os documentos oficiais são elaborados? Por quem? Em que condições? De acordo com que regras ou convenções? Para que/quem eles são usados?

Ideologicamente, as políticas linguísticas nos documentos oficiais visavam a modernizar as comunidades indígenas a partir de uma educação bilingue dita “intercultural” que na verdade tratava-se de uma educação assimilacionista que respondia aos propósitos das sociedades hegemônicas. Adicionalmente, a análise documental mostrou que a interculturalidade resulta em uma intenção colonizadora, uma vez que o conhecimento local é discutido a partir de parâmetros que não coincidem com as expectativas das vidas dos povos originários.

Um dos documentos mais importante a partir da qual são discutidas as políticas linguísticas e de interculturalidade é a convenção 169 da OIT à qual o Peru está subscrito desde 1993. Esse documento, com caráter de lei compromete o Estado peruano à fornecer EIB para as comunidades indígenas e educação intercultural para as comunidades não indígenas. Por sua vez, o Estado o estado ancora suas políticas de EIB e educação intercultural na ideologia do desenvolvimento sustentável, a partir do qual pretende aplacar a tragédia dos povos oprimidos com atitudes humanitárias como as de educação intercultural.

As ideologias subjacentes às políticas de ensino de inglês como língua internacional apontam para a naturalização da ordem social hegemônica. Nessa lógica, a linguagem é vista como ferramenta de acesso ao mundo desenvolvido e de verdades (significados) únicos atados a estruturas fixas e imutáveis.

As políticas de ensino de inglês no Peru visam o desenvolvimento da *competência comunicativa* e, para tanto se optou pela *abordagem comunicativa* no DCN. No entanto, como os dados mostram, no sentido de atingir os objetivos educativos estabelecidos em relação a essa competência, os conteúdos trabalhados não condizem com as condições da realidade da área. Mesmo que tal abordagem focalize a interação humana, a concepção de língua continua orientando um ensino que busca o “uso” apropriado de estruturas fixas, remetendo sempre o ensino e aprendizagem de inglês à ideologia hegemônica do falante nativo.

No que se refere ao segundo e último objetivo específico colocado para este estudo, qual seja, **discutir como as políticas linguísticas e as políticas relacionadas à educação intercultural estão subjacentes nas práticas em sala de aula de inglês, em Tacna, na contemporaneidade**, desenvolvi uma análise de como as práticas situadas locais de ensino e aprendizagem de inglês dão conta (ou não) das disposições dos documentos oficiais. Dentre esses documentos dediquei-me a investigar especialmente o modo como a *Ley General de Educación* (2003), o *Diseño Curricular Nacional* (MINEDU, 2008), e as

Orientaciones del Trabajo Pedagógico (MINEDU, 2010) eram compreendidas na realidade do trabalho cotidiano da escola Arco-íris, em que os participantes procuravam levar a cabo suas melhores intenções educativas.

As análises empreendidas nesse quarto capítulo em que procurei contemplar esse segundo objetivo, apontam para a resistência dos professores em relação às políticas linguísticas estabelecidas no DCN. Como pude perceber, as condições em que desenvolvem suas atividades são percebidas como inadequadas para atingir os parâmetros impostos pelo MINEDU, uma vez que as exigências impostas pelo DCN são vistas por eles como inalcançáveis. Por outro lado, os docentes são direcionados, cientes (ou não), por suas concepções estruturalistas e essencialistas de língua que os levam a desenvolver estruturas gramaticais e focar em habilidades fonéticas, com o objetivo de oferecer as ferramentas que eles julgam necessárias para os alunos se comunicarem “apropriadamente”.

Esse rigor estruturalista e fonocêntrico faz, muitas vezes, com que os docentes apresentem atitudes intolerantes às performatividades linguísticas dos alunos. Assim, o conflito aparece sempre que atitudes e práticas dos alunos refletem uma certa resistência em relação as propostas apresentadas pelos professor/a. Essas ações, por vezes consideradas pelos docentes, por outras vezes não, são entendidas como subversivas e deixadas às margens de sala de aula, sem que sejam problematizadas.

Finalmente, o conhecimento local que esperava-se fosse contemplado nos processos de planejamento e de diversificação na elaboração da unidade didática aparece muito pouco, deixando assim pouco espaço de discussão na aula de língua inglesa para o almejado desenvolvimento da interculturalidade, tópico de destaque das políticas linguísticas peruanas.

5.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi limitada por situações da vida social¹⁶⁵ que fizeram com que fosse preciso diminuir o tempo do período de observação participante. Dentre as consequências desse atraso e da diminuição do período de observação (apenas dois meses), destaco a perda das primeiras aulas da unidade didática e de eventos do cotidiano em sala de aula. Porém, ressalto que sendo este um trabalho que se propôs analisar a vida social como ela é, entendo que essas situações inesperadas que impactaram o planejamento e o andamento do estudo são naturais. Sobre esses situações/elementos inesperados, Garcez (2012) explica que:

Esses elementos fazem parte do trabalho etnográfico e [...] precisam ser expostos, arejados e tratados como parte integrante de uma opção metodológica por lidar com a ecologia das ações, com a vida social como ela parece ser, isto é, complexa e dinâmica por demais para que qualquer um de nós possa ter a pretensão de impor-lhe controles (GARCEZ, 2012, p.9).

Ressalto também, que minha inexperiência na produção de conhecimento situado e em diálogo direto com os atores sociais, bem como minha preocupação por parecer inoportuna ao tentar questionar o professor Ricardo e a professora Ana em período tão curto de tempo, limitou, em alguns momentos, nosso diálogo. Isso pode ter afetado meu entendimento em relação às atividades pedagógicas dos dois professores. Novamente alinhada com Garcez (2012), importa, no entanto, destacar que ao seguir essa perspectiva epistemológica:

Vamos superando o cientismo e assumindo o peso de nossas limitações e os vieses que as nossas óticas próprias impõem ao nosso compromisso reafirmado de privilegiar as perspectivas dos participantes sobre os fenômenos e cenários que queremos conhecer (GARCEZ, 2012, p. 9).

¹⁶⁵Fechamento das disciplinas estudadas em Brasil e a situações burocráticas sobre permissões de saída e entrada no país por períodos longos de tempo.

As revelações desses aspectos limitantes, inerentes ao processo de pesquisa interpretativa de cunho etnográfico foram trazidos aqui por mim no intuito de destacar que o pesquisar neste trabalho é entendido como uma prática que encontra na sua repetição seu aperfeiçoamento. Assim, as limitações aqui trazidas constituem experiência que devem ser observadas no planejamento e no percurso de pesquisas futuras.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Este estudo se apresenta como uma contribuição para a literatura sobre o encaminhamento de pesquisas qualitativas de cunho etnográfico na perspectiva pós-colonialista, na área de Linguística Aplicada. Os direcionamentos podem contribuir para o entendimento da efetivação de políticas linguísticas educacionais e o modo como educadores em línguas lidam com o complexo e dificultoso engajamento com essas políticas na realidade do cotidiano da sala de aula.

Por sua vez, o levantamento teórico sobre língua(gem) como prática social local e a performatividade linguística na aprendizagem de línguas adicionais remetem a um novo olhar da linguagem e suas práticas de ensino sensíveis às expectativas, interesses, sonhos e motivações dos alunos e professores a partir de sua realidade local. Adicionalmente, as informações sobre o local (cidade, bairro, sala de aula) e suas problemáticas aqui fornecidas a partir do registro histórico e geográfico e das narrativas construídas a partir das observações e das entrevistas com os participantes da pesquisa podem servir como insumos para os processos de diversificação curricular da escola participante.

5.3 FUTUROS DIRECIONAMENTOS DE PESQUISA

Reconheço que as respostas aqui apresentadas são parciais e não esgotam a possibilidade de problematização do tema. Dessa forma, acredito que os conhecimentos construídos neste estudo podem ser ampliados por pesquisas que visem problematizar o que se entende por interculturalidade nas propostas dos documentos oficiais e se esse entendimento é pertinente para responder às problemáticas sociais da realidade peruana.

Acredito ainda que os conhecimentos construídos neste estudo possam ser ampliados por pesquisas que visem a conhecer com mais

profundidade a performatividade linguística em língua inglesa dos alunos em/e fora da sala de aula no mundo da pós-colonialidade peruana.

REFERÊNCIAS

ABELARDO, Jorge. **Historia de la Nación Latinoamericana**. 1968.

Disponível online em:

<http://jorgeabelardoramos.com/libros/51/Jorge%20Abelardo%20Ramos%20-%20Historia%20de%20la%20Nacion%20Latinoamericana.pdf>

(acesso em novembro, 2014)

AGUAD, Alfonso y PIZARRO, Elias. **Algunos antecedentes de la presencia italiana en la ciudad de Tacna: 1885-1929** [on-line] In

Universidad Nacional de San Agustín, Revista de Historia n° 7, 2006.

Disponível em: <http://www.bvirtual-unsu.edu.pe/rehis.html> (acesso em

junho, 2014)

AGAMBEM, Giorgio. **¿Qué es lo contemporáneo?**, 2008. Disponível

online em: <http://www.medicinayarte.com/img/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf> (acesso em março, 2014)

ALAPERRINE-BOUYER, Monique. **La Educación de las Elites Indígenas en el Perú Colonial**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, (2007)2013. Disponível online em:

<http://books.openedition.org/ifea/652> (acesso em agosto, 2014)

ALBO, Xavier. **Aymaras entre Bolivia, Perú y Chile**. In: ALBO, J.

Identidad étnica y política. La Paz: CIPCA, p. 63-102, 2000. Disponível online em:

<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/aymaras%20en%20Bolivia%20Peru%20y%20Chile%20Albo.pdf> (acesso em janeiro, 2015)

ARREGI, Joseba. **Cuarto mundo: la acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento del cambio y reconocimiento internacional 1992-2007**. Universidad del País Vasco, 2009. Disponível

online em: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/jiao/ficha.htm>

(acesso em março, 2015)

ASSIS-PETERSON, A. A. **Interview with Pedro Garcez**. *APLIEMT Newsletter*, v. 7, p. 3-5, 2003

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1929/2009.

BARNACH-CALBÓ, Ernesto. **La nueva educación indígena en Iberoamérica**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura: Revista Iberoamericana de Educación n° 13, 1997. Disponível em <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a01.pdf> (acesso em novembro, 2014)

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Jorge ZAHAR Editor. Rio de Janeiro 2005.

BELLO, Álvaro; RANGEL, Marta. **Etnicidad, “raza” y equidad en America Latina e el Caribe**. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas, 2000.

BERGANZA, Isabel; CERNA, Mauricio. **Dinámicas migratorias en la frontera Perú-Chile. Arica, Tacna e Iquique**. Universidad Ruis Montoya: Fondo Editorial. Lima, 2011. Disponível em http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0783/11_BER_DIN.pdf (acesso em junho, 2014)

BIZOT, Judith. **La reforma de la educación en Perú**. Paris: UNESCO, 1976.

BLOCK, David. **The social turn in Second Language Acquisition**. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 2003.

BORTOLINI, L.; GARCEZ, P.; SCHLATTER, M. Práticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil. In L. P. Moita Lopes (Org.), **Português no século XXI: ideologias linguísticas**. São Paulo: Parábola, p. 249-273, 2013.

BONILLA, Heraclio; SPALDING, Karen. **La independencia en el Perú: las palabras y los hechos**. In: MATOS MAR, J. (Org.). La independencia en el Peru. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1972.

CANAGARAJAH, Suresh. **Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL**. TESOL Quaterly, v. 27, n. 4, p.601-626, 1993.

_____. **Subversive identities, pedagogical safe houses and critical learning.** p.116-137. In: Norton, Bonny & Toohey, K. (orgs.). *Critical pedagogies and language learning.* New York: Cambridge University Press, 2004 a.

_____. (Org.). **Reclaiming the local in language policy and practice.** London, New York, Taylor & Francis Group., 2004 b.

_____. (Org). *Ethnographic Methods in Language Policy,* In: RICENTO, Thomas. **An introduction to Language Policy: Theory and methods.** Wiley-Blackwell, p. 153-169 2005.

_____. (Org.). **TESOL at Forty: What Are the Issues?** Tesol Quartely No. 1, Vol. 40, March: 2006.

_____. Foreword, p.ix-xiii. In: CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, Michael J. **Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico.** London: The Tufnell Press, 2008.

_____. **Translingual Practice: Global English and cosmopolitan relations.** Oxon: Taylor & Francis Group, 2013.

CELANI, Maria Antonieta. *Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil,* In: (Org) SIGNORINI e CAVALCANTI. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade,** Campinas: Mercado de Letras, p. 129-143, 2004.

CERRÓN PALOMINO, Rodolfo. *La lingüística al servicio de los idiomas indígenas,* In **Simposio: la lingüística al servicio de los idiomas indígenas.** Austin: Universidad de Texas, 2002. Disponível em <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cilla/cerron.html> (acesso em junho, 2014)

CHONCHOL, Jacques. **La reforma agraria en América Latina.** La Paz: CIDES-UMSA, Posgrado en Ciencias del Desarrollo, 2003.

CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. J.: *Performing English with a Postcolonial Accent: Ethnographic narratives from Mexico.* London: **The Tufnell Press, 2008.**

CONTRERAS, Carlos. **El centralismo peruano em sua perspectiva histórica.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2002.

DELGADO, Alisa. **Subjetividad, representación e Identidad.** Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEFENSORIA DEL PUEBLO, Informe n°152. **Aportes para una política nacional de educación intercultural bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú,** Lima: Tarea, 2011. Disponível em, <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensorial/Informe-Defensorial-152.pdf> (acesso em março, 2015)

DIAZ, Alfonso; PIZARRO, Elias. **Algunos antecedentes de la presencia italiana en la ciudad de Tacna: 1885-1929.** In: DIAZ, A.; PIZARRO, E. La inmigración italiana al norte de Chile 1880-1950. Arica: Universidad de Tarapaca, 2010.

EGUREM, Mariana; BELAUNDE, Carolina. **De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012.

ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography "ethnographic"?**, Antropology and Education quarterly, Vol. 15,51-66. Michigan State University, 1984. Disponível em http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf (acesso em novembro, 2014)

_____. **Qualitative method in reseach on teaching.** Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985.

_____. **Research in teaching and learning.** v. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

ESCOLA ARCO-ÍRIS: **Proyecto educativo institucional 2011-2015**
 _____ **Programación curricular institucional 2014**
 _____ **Unidad didáctica *Abilities*,** 2014.

FÁVARO, Maria Helena. **O aluno “local” e o aluno “do livro de inglês”:** De que modo a linguagem e as práticas pedagógicas propostas pelo livro de texto do PNLD fazem sentido na sala de aula de línguas? Dissertação de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

FERNANDEZ-MALLAT, Victor. **Lenguas en el norte grande de Chile: antecedentes históricos y situación actual.** Université de Montréal: Rev. Tinkuy n. 12, mayo, p.121-142, 2010.

FONSECA, Maria de Fátima. **O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem** [on-line], Uberlândia: Letras & Letras: 1998. Disponível em:
http://www.ileel2.ufu.br/lep/arquivos/membros_textos/textos_maria_de_fatima/ensino_de_linguas_estrangeiras.pdf (acesso em 2014).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: 1970/2013

GADIOLI, Igor. **Práticas subversivas:** resistência e acomodação na agência dentro e fora da aula de inglês. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

GARCEZ, Pedro. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. In: FRITZEN, Maristela P.; LUCENA, Maria Inêz P. (Org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** Interpretando práticas de linguagem, Blumenau: Edifurb, prefácio, p.7– 10. 2012.

GARCILASO DE LA VEGA, **Comentarios reales de los incas**, ed. de Hector López Martínez, Lima, 1609/2005

GERALDI, Wanderley; **A aula como acontecimento**, São Carlos-SP: Pedro & Joao Editores, 2009.

GIMÉNEZ, Gilberto. **La cultura como identidad y la identidad como cultura** (Ponencia). México: Instituto de Investigaciones de la UNAM, sf. Disponível em:

<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf> (acesso em novembro, 2014)

GONZALES MANTILLA, Gorki. La consideración jurídica del indio como persona: el Derecho romano, factor de resistencia en el siglo XVI. In: HAMPE, Teodoro. **La tradición clásica en el Perú virreinal**. Universidad Mayor de San Marcos: Biblioteca digital, p. 166-190, 1998.

HALL, Stuart; **A identidade cultural da pós-modernidade**, Rio de Janeiro: DP&A 10^a edição, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMATICA (INEI). **Crecimiento y distribución de la población, 2007**. Lima: INEI, 2008. Disponível online em: <http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/INEI-Primeros-Resultados-CPV-2007.pdf> (acesso em, janeiro, 2015)

Perfil

sociodemográfico del departamento de Tacna. Lima: INEI, 2009. Disponível online em: http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0838/Libro25/Libro.pdf (acesso em janeiro, 2015)

HERZFELD, Anita. **¿El castellano, el quéchua o el inglés? El porqué de la actitud de los estudiantes peruanos hacia estos idiomas?** [online], In Revista tinkuy n° 9; **Confrontaciones discursivas en los andes**, université de Montréal, section d'études hispaniques, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/2928375/Confrontaciones_linguisticas_y_discursivas_en_los_Andes_No_9_2008_login=&email_was_taken=true (acesso em Março, 2014).

HOLLIDAY, Adrian. **The struggle to teach English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOPENHAY, Martín; BELLO, Alvaro. **Discriminación étnico-racial y xenofobia em América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2001.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência.** Revista Letras & Letras Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul-dez, 2010

JAFFE, Alexandra. Critical perspectives on Language-in-Education Policy: The Corsican example. In: MCCARTY, Teresa. (Orgs.) **Ethnography and language policy.** New York, London: Taylor & Francis Group, p 205-230, 2011.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching.** Hong Kong: Oxford University Press, 1996.

KUBOTA, Ryuko. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B. & TOOHEY, K. (Orgs.). **Critical pedagogies and language learning.** New York: Cambridge University Press, p. 30-52, 2004

KUMARAVADIVELU, B. Toward a posmethod pedagogy. **Tesol Quartely**, [S.1.], v. 35, n. 3, 2001.

LUCENA, Maria Inêz P. A pesquisa de cunho etnográfico na Linguística Aplicada: investigando a aquisição e uso da linguagem a partir de práticas situadas. In: PIZZOLO, C. e Torquato, C. (Orgs.). **Estudos italianistas: ensino da língua italiana no Brasil.** Chapeco: Argos, p 41-70, 2014.

MAHER, Terezinha M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 67-93, 2007.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and (Re)Constituting Languages. Critical inquiry in Language studies:** An international Journal, vol2 no 3, 137-56, 2005

MANRIQUE, Nelson. **Algunas reflexiones sobre el colonialismo, el racismo y la cuestión nacional.** Ciberayllu, 1999. Disponível online em:

<http://www.andes.missouri.edu/andes/Especiales/NMPielyPluma/NMPielyPluma1.html> (acesso em janeiro, 2015)

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. North Yorkshire: Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire, 1998.

_____. **Qualitative Researching**. 2nd Ed. Great Britain: The Cromwell Press, Trowbridge, Wiltshire, 2002

MCCARTY, Teresa. (Orgs.) **Ethnography and language policy**. New York, London: Taylor & Francis Group, 2011.

MENDEZ, Cecilia. **Incas sí, indios no: Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo em el Perú**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2nd ed., 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERU (MINEDU): **Política de educación bilingüe intercultural, 1989**

_____. **OEI. Breve evolución histórica del sistema educativo peruano, 1994.**

_____. **Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural para el Quinquenio 1991-1995**

_____. **Proyecto educativo nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú** [on-line], 2007. Disponível em, http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14184/PLAN_14184_Proyecto_Educativo_Nacional_al_2021_2012.pdf (acesso em, novembro, 2014)

_____. **DCN: Diseño curricular nacional de la educación básica regular** [on-line], Lima, 2008. Disponível em <http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/dcn2009final.pdf> (acesso em novembro, 2014)

_____. **Orientaciones del Trabajo Pedagógico para el área de inglés, 2010.**

_____. **Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor en idiomas especialidad: inglés**, Lima, 2010. Disponível em

http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/2010/DCBN_Ingles_2010.pdf (acceso, noviembre, 2014)

_____. **Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación ROF** [on-line], Lima: Decreto Supremo n° 006-2012-ED, 2012. Disponible em http://www.minedu.gob.pe/normatividad/xtras/ROF_2012.pdf (acceso em novembro, 2014).

_____. **Diseño curricular experimental para la formación de docentes en las carreras de educación inicial intercultural bilingüe y educación primaria intercultural bilingüe, 2012.** Disponible em http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/2012/DCExp_Inicial_Primaria_EIB_2012_.pdf (acceso em novembro, 2014)

_____. **Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad:** Propuesta pedagógica, Lima: Corporación Gráfica Navarrete, 2013. Disponible em <http://www2.minedu.gob.pe/digeibir/articulos/PROPUESTA%20PEDAGOGICA%20EIB%20-%20EN%20CONSULTA.pdf> (acceso em novembro, 2014)

_____. **Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular.** RESOLUCIÓN MINISTERIAL N°2060, 2014

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Linguística Aplicada e vida contemporânea.* In: MOITA LOPES, L.P. (Orgs.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**, p. 85-107, 2006.

_____. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira:** ideologia lingüística para tempos híbridos. DELTA, v.24, n.2, p. 1-15, 2008.

NORTON & TOOHEY, Kellen. (orgs.). **Critical pedagogies and language learning.** New York: Cambridge University Press, 2004.

Organização Internacional do Trabalho. **Convenção N° 169 sobre os povos indígenas e tribais**, 1989/2003.

OLIART, Patricia. **El Estado Peruano y las políticas sociales dirigidas a los pueblos indígenas en la década de los 90**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2003.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics – a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
 _____ . **The cultural politics of English as an international language**. England: Longman, 1994.

_____ . **Performativity and Language Studies**.
 Critical inquiry in language studies: An International Journal, p.1-19, 2004.

_____ . **Language as a local practice**. Londres; Nova York: Routledge.. 2010.

POGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS (PNUD). **Informe sobre desarrollo humano Perú 2013. Cambio climático y territorio: Desafíos y respuestas para un futuro sostenible**. Lima: PNUD, 2013.

PERU: Ley de instrucción pública, 1850

_____. **Constitución Política del Perú de 1933**

_____. **Estatuto especial de comunidades campesinas. Decreto Supremo, No. 37-70 AG, 1970.**

_____. **Ley General de Educación, n° 19326, 1972**

_____. **Aprobación del alfabeto básico general del quechua. Resolución Ministerial, n° 4023, 1975**

_____. **Ley General de Educación, n° 21256, 1975**

_____. **Constitución Política del Perú de 1979**

_____. **Ley General de Educación, n° 23384, 1982**

_____. **Constitución Política del Perú, 1993**

_____. **Ley de Bases de la descentralización, Ley n° 27.783, 2002.**

_____. **Acuerdo Nacional, 2002.**

_____. **Ley General de Educación, n° 28044, 2003**

_____. **Comisión de la Verdad y Reconciliación Nacional, 2003.**

_____. **Nueva Ley Universitaria, 2014.**

Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.

ROSAS, Claudia; RAGAS, José. **Las revoluciones francesas en el Perú: una reinterpretación** (1789-1848). Bulletin de l'Institut Français d'Étude Andines, vol. 36, n.1, p 51-65, 2007.

RODRIGUEZ TOLEDO, José L. **El impacto de la revolución francesa en el Perú a través del MERCURIO PERUANO**. 1791-1794. Rev. Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital, n. 2, Agosto-Marzo, 2012.

SALGADO, Juan Manuel. **Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas: Comentado y anotado**. 1ª ed. Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comahue, 2006.

SANABRIA, Francisco. Enseñando mutuamente: **Una aproximación al método Lancastariano y a su apropiación en Colombia**. Rhec Vol. 13, n. 13, p. 47-76, 2010.

SCATALOLINI, Julio César. **El pasaje del hombre de la sociedad moderna a la pós-moderna**. Universidad Nacional de la Plata: Revista Anales n. 41, 2011. Disponível em http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20722/Documento_completo.pdf?sequence=1 (acesso em agosto, 2013)

SCHLATTER, Margarete, GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SICHRÁ, Inge. **Aspectos Generales de los Andes**. En: UNICEF y FUNPROEIB Andes, Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina, Cochabamba: FUNPROEIB Andes, 2009. Disponível online em: http://www.proeibandes.org/atlas/tomo_1.pdf

SIGNORINI, Inês – Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês;

CAVALCANTE, Marilda (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas. Mercado de Letras, 1998.

SOLANO, Francisco. 1991. *Documentos sobre Política Lingüística en Hispanoamérica – 1492-1800*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

SPRADLEY, James. **Participant observation**, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STEIN, Pippa. Representation, rights, and resources: Multimodal pedagogies in the language and literacy classroom. In: NORTON, B. & TOOHEY, K. (Orgs.). **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, p. 95-115, 2004,

TRAPNELL, Lucy; NEIRA, Eloy. **Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú: Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes**. Lima, junio, 2004.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico, 2003

_____. **„Interculturalidad para todos’: ¿un slogan más?’**. In Portal de educación intercultural: Revista electrónica, 2005. Disponível em <http://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-un-slogan-mas/> (acesso em janeiro, 2015)

VALDIVIA Nestor; Benavides, Martín; Torero, Máximo. **Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente**, Lima: GRADE, 2007. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20100513031739/InvPolItDesarr-14.pdf> (acesso em março, 2014)

VARGAS, Germán. **Memorias de los Andes**. Notas sobre la educación en la cultura Inca. Universidad de Santiago de Compostela: Rev. Sarmiento, n. 5, p. 45-64, 2001,

VEGA, Juan José. **Los Incas frente a la conquista española**. SF. Disponível em <http://es.calameo.com/read/000116093dadc83b50d95> (acesso em janeiro, 2015)

WALLERSTEIN, Immanuel. **El eurocentrismo y sus avatares: Los dilemas de las ciencias sociales**. Universidad de Chile: Revista de sociología, n. 15, p. 27-39, 2001.

ZIMMERMANN, Klaus. **Políticas del lenguaje y planificación para los pueblos americanos: Ensayos de ecología lingüística**. Madrid: Verbuet-Iberoamericana, 1999.

ZUÑIGA, Madeleine. **La educación intercultural bilingüe: el caso peruano** [on-line], Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE, 2008. Disponível em www.foro-latino.org (acesso em junho, 2013)

MINISTERIO DE CULTURA;

Lineamientos de política cultural 2013-2016. Versión preliminar; Lima: LucentPerú SAC, 2012. Disponível em <http://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/pagbasica/tablaarchivos/11/lineamientomc.pdf> (acesso 2014).

_____; **Ley N° 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú**, Lima, 2011. Disponível em: <http://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/paginternas/tablaarchivos/2014/05/leylenguasaymara.pdf>. (acesso 2014).

ANEXOS

ANEXO A - Conteúdos fornecidos pelo DCN (2008) para o quarto ano de ensino secundário

EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL - COMPRENSIÓN DE TEXTOS -
PRODUCCIÓN DE TEXTOS

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ■ Expresión y comprensión oral <ul style="list-style-type: none"> • Planifica su participación en diversos contextos y con propósitos diversos como el expresar alegría, sorpresa y sus puntos de vista. • Conversa con diversos interlocutores sobre temas de interés social, en los que expresa sus opiniones, sus sentimientos y emociones como alegría, sorpresa, entre otras. • Expone sus ideas referidas a temas variados y de interés personal y social presentando argumentos sobre los mismos. • Describe lugares, sucesos, hechos y situaciones específicas relacionando causa y consecuencia, empleando las expresiones pertinentes con una entonación y pronunciación precisa. • Infiere la información proveniente de programas de televisión y de documentos grabados sobre temas familiares o de su interés en los que se usa un lenguaje estándar. • Analiza textos variados en los que tiene en cuenta las cualidades de la voz para expresar ideas, opiniones, emociones y sentimientos. • Utiliza recursos no verbales y expresiones de cortesía para dirigirse a alguien, así como para iniciar, mantener y terminar una conversación o diálogo. • Evalúa las opiniones vertidas por hablantes nativos sobre temas de interés social. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Léxico <ul style="list-style-type: none"> • Obligaciones y actividades de entretenimientos (deberes y pasatiempos). • Elementos socioculturales (salud, enfermedades, festividades). • Expresiones propias de la lengua, expresiones idiomáticas, expresiones de creencias, clichés y aquellas estereotipadas: las metáforas, los procedimientos de insistencia, entre otras. • Expresiones formales e informales en diálogos y conversaciones sobre situaciones diversas al inicio, durante y al término. • Vocabulario propio para las situaciones comunicativas que se presentan en el grado. ■ Fonética <ul style="list-style-type: none"> • Variaciones fonéticas determinadas por el contexto morfológico. <ul style="list-style-type: none"> • i : kjt, bjd, hvmn • dʒ : qin, joy, edge ■ Recursos no verbales <ul style="list-style-type: none"> - La onomatopeya para mostrar dolor, disgusto, indiferencia, entre otros. - Elementos paratextuales. La ilustración; cuadros, esquemas. La tipografía; cuerpo, itálicas, espaciados, subrayado, márgenes, entre otras.

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprensión de textos <ul style="list-style-type: none"> • Predice el sentido del texto considerando los elementos paratextuales. • Identifica las ideas principales y secundarias o la secuencia de ideas en cuentos, historietas, u otros textos referidos a temas sociales de su interés. • Discrimina las características del lenguaje televisivo y cinematográfico. • Infiere el mensaje de los textos que lee considerando la estructura general del texto. • Organiza la información de diversos temas de interés social de manera secuencial y jerárquica, empleando esquemas visuales para su mejor comprensión. • Evalúa las opiniones vertidas en los textos. ■ Producción de textos <ul style="list-style-type: none"> • Planifica el tipo de texto a producir y selecciona la información relevante a comunicar. • Organiza formas de presentación del texto apoyándose en las estrategias para la producción de textos. • Redacta cuentos y experiencias vinculadas a su entorno personal, familiar o al contexto de su comunidad, respetando las reglas de ortografía. • Redacta diversos tipos de texto para informar, expresar sus ideas sobre temas abstractos o culturales como una película o la música. • Utiliza las reglas gramaticales y ortográficas propias del texto que produce. • Evalúa el texto redactado teniendo en cuenta la adecuación, cohesión y coherencia del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gramática y Ortografía <ul style="list-style-type: none"> • Imperativos de sugerencia (Talk to your teacher, it's the best thing). • Conectores de causa y consecuencia: because, since, as a result, entre otros. • Conectores para añadir ideas: what is more, moreover, besides, entre otros. • Tiempos verbales: presente perfecto. • Verbos compuestos: put off, put down, put on, entre otros. • Adjetivos comparativos y superlativos. • Discurso indirecto. • Condicionales 0 y 1. • Reglas de puntuación: paréntesis y apóstrofe.
ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Respeta y valora ideas, creencias, lenguas y culturas distintas a la propia. ■ Respeta los acuerdos y normas establecidas en el aula para una mejor interacción. ■ Respeta las convenciones de comunicación interpersonal y grupal. ■ Aprecia el uso de tecnología apropiada para mejorar su nivel de inglés. ■ Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo. ■ Muestra iniciativa en las actividades de aprendizaje desarrolladas en el área. 	

ANEXO B – Formalidade sobre permissão para a entrada ao campo

Roxana Carolina Perca Chagua

Distr. Alto de la Alianza
Asoc. Juan V. Alvarado Mz. J-Lt14
Teléfono: 983643756

Sra. Subdirectora de la IE _____
Tacna.

En Tacna, Octubre de 2014

Estimada Sra:

Escribo este documento con el objeto de presentar el proyecto de investigación titulado: **“Prácticas del lenguaje y construcción de identidades en sala de aula de inglés en contexto de frontera: Una mirada etnográfica en una escuela pública en Tacna-Perú.”** Con el objetivo de discutir los conocimientos sistematizados en el currículo oficial acerca de interculturalidad en el sentido de contribuir con una reflexión que podrá resultar en nuevas percepciones sobre la educación de lenguas adicionales en la escuela pública, entendiendo que muchas de estas reflexiones pueden ser útiles para planeadores de políticas y grupos comunitarios.

Por lo expuesto, solicito a Ud. muy amablemente permiso para realizar las observaciones en aulas del Profesor _____ en las secciones de 4 año de secundaria.

Me despido atentamente.

Roxana Perca

ANEXO C - Declaração do Diretor da Escola Arco-íris**DECLARAÇÃO**

Eu, _____, declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Colégio _____¹, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “Práticas de Linguagem e Construção de Identidades em Sala de Aula de Inglês em Contexto de Fronteira: Um Olhar Etnográfico em uma Escola Pública, em Tacna, no Peru.” E cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Data _____

ASSINATURA
CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

Refêrido no estudo como Escola Arco-íris

ANEXO D - Termo de consentimento livre e esclarecido professor/estagiaria

Projeto de Pesquisa

“PRÁTICAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM SALA DE AULA DE INGLÊS EM CONTEXTO DE FRONTEIRA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM TACNA, NO PERU.”

Pesquisador: Roxana Carolina Perca Chagua (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Professor/Estagiaria,

Projeto de Pesquisa

“PRÁTICAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM SALA DE AULA DE INGLÊS EM CONTEXTO DE FRONTEIRA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM TACNA, NO PERU.”

Pesquisador: Roxana Carolina Perca Chagua (PPGLg/UFSC)

Sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e venho, através deste meio, convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM SALA DE AULA DE INGLÊS EM CONTEXTO DE FRONTEIRA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA, EM TACNA, NO PERU”. Esta pesquisa tem como objetivo principal discutir a partir de uma perspectiva etnográfica como estudantes e professores de inglês como língua adicional tecem relações entre os conhecimentos sistematizados no currículo oficial acerca da interculturalidade e suas práticas cotidianas em uma escola pública em Tacna no Peru, no sentido de contribuir com uma reflexão que poderá resultar em novas percepções sobre a educação de linguagem na sociedade peruana, entendendo que muitas destas reflexões podem ser úteis para planejadores de políticas e grupos comunitários. Assim, procurarei acompanhar o cotidiano de suas práticas enquanto professor de inglês no ensino básico por um período de três meses. Os dados para esta pesquisa serão gerados a partir de observações em campo, de conversas informais, questionário, gravações de entrevistas, documentos entre outros. Eles serão analisados e classificados por mim, o pesquisador em campo, e serão utilizados como dados para minha dissertação de mestrado. É importante que você tenha a consciência de que tanto a minha presença em sala de aula quanto a utilização de instrumentos de pesquisa (como os mencionados anteriormente) podem causar algum tipo de desconforto a você, caracterizando-se como possíveis riscos provenientes da realização da presente apagados após sua conclusão.

pesquisa. Por outro lado, buscarei garantir o anonimato dos participantes na medida do possível, não divulgando nenhum tipo de informação que venha a identificá-los. Todos os dados gerados e registrados nesta pesquisa serão Deixo claro que você não é obrigado (a) a participar desta pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição onde será desenvolvido o trabalho de pesquisa. Por fim, enquanto pesquisador, comprometo-me a cumprir os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº466/12 e suas complementares, garantindo, da melhor forma possível, o bem-estar dos participantes e o desenvolvimento desta pesquisa de forma a atender às exigências éticas do Comitê de Ética e Pesquisa Com Seres Humanos.

Quaisquer dúvidas que existirem agora, durante ou depois da pesquisa, poderão ser livremente esclarecidas, bastando contatar os responsáveis pela pesquisa ou o Comitê de Ética e Pesquisa Com Seres Humanos da UFSC através dos meios abaixo mencionados:

Roxana Carolina Perca Chagua – Pesquisador – Telefone: (48) 98050670

E-mail: roxana.percach@gmail.com

Dra. Maria Inêz Probst Lucena – Pesquisadora responsável – Telefone: (48) 99621305

E-mail: lucena.inez@gmail.com

CEPSH-UFSC – Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima. Trindade. Florianópolis, Santa Catarina. C.E.P.: 88040900 – Telefone: (48) 3721-9206

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora PPGLg/UFSC

Roxana Carolina Perca Chagua
Pesquisador PPGLg/UFSC

De acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e compreendo todas as implicações da minha participação, e firmo, através deste documento, que estou de acordo com o que foi acima mencionado, além de expressar aqui minha livre vontade em participar da pesquisa “PRÁTICAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM SALA DE AULA DE INGLÊS EM CONTEXTO DE FRONTEIRA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA, EM TACNA, NO PERU”.

ANEXO E – Unidad didáctica *Abilities*

UNIDAD DE APRENDIZAJE N 03 – CUARTO AÑO – INGLÉS “ABILITIES”

II. DATOS INFORMATIVOS

1.1	ÁREA	:	INGLÉS
1.2	CICLO	:	VII
1.3	GRADO	:	CUARTO A – B – C - D
1.4	DURACIÓN	:	Del 11 de Agosto al 17 de Octubre
1.5	Nº DE HORAS SEMANALES	:	02 Horas
1.6	ÁREAS CON LAS QUE SE RELACIONA :	:	Comunicación - CTA
1.7	DOCENTE RESPONSABLE	:	Lic _____

III. JUSTIFICACIÓN

La presente Unidad busca que el estudiante desarrolle las capacidades de expresión y comprensión oral, producción de textos y comprensión de textos, buscando el sentido del texto, las ideas principales y motivando el espíritu creador en el alumno.

IV. TEMA TRANSVERSAL

- Educación para el desarrollo humano en un ambiente armonioso, saludable y seguro.

<p>visuales para su mejor comprensión.</p> <p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacta diversos tipos de texto para informar, expresar sus ideas sobre temas abstractos o culturales como una película o la música. • Organiza , diseña y elabora afiches en Inglés. • Trabajan en equipo, intercambiando información sobre cómo conservar su aula limpia y elaboran afiches acerca del tema. 	<p>GRAMÁTICA Y ORTOGRAFIA Zero and First Conditional Reported Speech DIVERSIFICACIÓN Educación en un ambiente hermoso y saludable Proyecto: “Aulas limpias para asegurar un uso efectivo del tiempo en el aula”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión Corporal • TICS – Audio CD
--	--	---

Tacna, Agosto del 2014

V°B° SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN GENERAL

Lic. DOCENTE DE ÁREA

ANEXO F: Cenas fotográficas

