

A ESCOLA COMO “UM ESPAÇO DE CULTURA” E DE REFLEXÃO CRÍTICA: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Guilherme Jotto KAWACHI

Universidade Estadual de Campinas

guilhermejk@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar a abordagem de cultura na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e problematizar as considerações sobre cultura, língua e identidade imbuídas nesse documento. Publicada em 2008 pela Secretaria de Educação desse Estado (SEE/SP) sob a justificativa de esclarecimentos visando à compreensão (geralmente) vaga das Leis de Diretrizes de Bases (LDB), a Proposta Curricular introduz discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, fazendo menção à diversidade de culturas e raças / etnias que compõem a sala de aula do contexto em que vivemos. Focalizando as orientações curriculares para o ensino de Língua Inglesa (LI), pretendemos avaliar se esse documento abre, de fato, espaço para dimensões culturais amplas no processo de ensino-aprendizagem de LI, assinalando, também, a necessidade de reflexão sobre as relações de poder atreladas a uma língua estrangeira, seu aprendizado, uso e, principalmente, sua cultura.

Palavras-chave: currículo; Língua Inglesa; cultura; Rede Pública de Ensino; Estado de São Paulo

1. Introdução

Em contextos de pós-modernidade, a produção de conhecimento na área de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) tem ocorrido sob diferentes focos de investigação: formação do professor; suas crenças, bem como as dos alunos; abordagens e metodologias de ensino; avaliação e produção de material didático; letramentos; avaliação, entre outros (ALMEIDA FILHO, 2005). Existem, entretanto, algumas lacunas, como pesquisas que abordem aspectos culturais no ensino-aprendizagem de LE, especialmente Língua Inglesa, como verificamos em um estudo anterior¹.

Reconhecemos que a ocorrência de produções científicas enfocando questões relativas a culturas na área das Ciências Sociais não é rara, porém o estudo da relação língua-culturas-interação na sala de aula de LI, não é, em muitos casos, aprofundado. Em algumas ocasiões, a abordagem de aspectos culturais na aula de LI ocorre de maneira generalizada, podendo levar ao desenvolvimento de estereótipos, tanto sobre a cultura do outro quanto sobre as culturas do próprio aprendiz (KAWACHI, 2011).

Em um contexto de **globalização** intensa, na qual “(...) se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (HALL, 1998, p. 69), faz-se necessário que pessoas de diferentes países estabeleçam diálogos para fins diversos

¹ Kawachi, 2011.

(acadêmicos, econômicos, políticos, sociais, científicos), e essa interação intercultural tende a ocorrer em LI. É inegável, portanto, seu papel como “língua franca” ou “língua internacional”².

Desse modo, a classificação de uma língua como “língua internacional” está intimamente ligada às relações de poder no interior dos países nos quais ela é considerada língua materna e nos países nos quais ela exerce o papel de segunda língua ou língua estrangeira. Nesse sentido, é fundamental que professores (e também gestores, elaboradores de políticas lingüísticas e/ou educativas) compreendam os processos históricos e políticos que levam uma língua ao status de “língua internacional”.

É preciso considerar, também, que há implicações políticas e sociais para o ensino e uso dessa língua franca. A LI, em específico, está associada ao poder político, militar, e cultural de países do Ocidente, principalmente Estados Unidos e Inglaterra (CRYSTAL, 2010). Em aulas de inglês, estereótipos de alunos sobre as culturas dos falantes nativos de países que têm a Língua Inglesa como língua oficial são cada vez mais frequentes, sobretudo no contexto da rede pública, no qual, diante de inúmeros fatores dificultadores³, a abordagem cultural no ensino dessa língua não é problematizada, podendo ser, muitas vezes, reducionista e simplista (KAWACHI, 2011).

Nesse cenário, a publicação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em 2008, visando à melhoria da qualidade da educação pública, representa iniciativa relativamente recente cujos desdobramentos – especialmente no que concerne a orientação nas culturas-alvo – ainda devem ser investigados.

Ao definir a escola como “(...) **espaço de cultura** e de articulação de competências e conteúdos disciplinares”⁴, observamos que a Proposta Curricular em questão tem, na abordagem de aspectos culturais, um dos seus princípios centrais (BRASIL, 2008, p. 8). Nas orientações curriculares específicas para a disciplina de LI, também é possível perceber que o documento preza por “perspectivas pluricêntricas” e destaca as “identidades lingüísticas e culturais” que constituem o aprendizado de qualquer LE (BRASIL, 2008, p. 41). Nesse sentido, a diversidade cultural no interior do alunado nas salas de aula constitui uma preocupação notável no documento em questão. Assim, ao refletir sobre a diversidade das identidades sociais e culturais dos próprios estudantes, essa seria uma oportunidade extremamente válida para pensar criticamente sobre as culturas do outro, isto é, os falantes nativos de Língua Inglesa.

Interessa-nos, portanto, neste trabalho, investigar a maneira como aspectos culturais relativos ao ensino-aprendizagem de LE são tratados na Proposta Curricular do Estado de SP⁵, além de avaliar se há, de fato, espaço para cultura na grade curricular de uma determinada série do Ensino Médio, buscando relações entre concepções de currículo e abordagem cultural.

² Não são poucos os autores que estudam esse assunto. É particularmente interessante, por exemplo, a discussão de Phillipson (2009) sobre o papel da LI como *língua franca* ou *língua frankensteinia*.

³ Poderíamos citar, por exemplo, a falta de recursos nas escolas da rede pública (recursos financeiros que acarretam em limitações práticas, como acesso à multimídia, biblioteca, atividades extraclasse); tempo insuficiente (2 aulas de 50 minutos por semana no Ensino Fundamental e Médio); despreparo de professores para lidar com a questão cultural; sentimento de desmotivação do professor; e muitos outros. Ver Ianuskiewtz (2009) sobre esse assunto.

⁴ Grifo nosso. Neste trabalho, todas as palavras destacadas são marcações nossas.

⁵ É importante ressaltar que, neste trabalho, optamos por estudar somente o documento oficial da SEE/SP, ou seja, a Proposta Curricular. Não consideraremos materiais didáticos ou quaisquer elementos voltados para a prática.

2. Princípios gerais da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Na apresentação geral da Proposta Curricular para todas as áreas do conhecimento⁶, é evidente a preocupação da SEE/SP em contextualizar as diretrizes educacionais no âmbito da **globalização**. Os efeitos da **modernidade** são argumentos constantemente usados para fundamentar as discussões que, como já dito, visam, segundo o documento, à melhoria do ensino da rede pública.

Consideramos bastante válida a compreensão dos elaboradores da Proposta em relação aos mecanismos de exclusão, segregação e acentuação de diferenças culturais, sociais e econômicas que advêm de processos de globalização (BRASIL, 2008). Nesse sentido, reconhece-se a concepção dialética dos “movimentos recentes de globalização” que “(...) não só integram e geram mestiçagens; também segregam, produzem novas desigualdades e estimulam reações diferenciadoras.” (GARCIA CANCLINI, 2008, p. XXXI).

Referências à exclusão gerada por avanços em diversos domínios são recorrentes na seção geral da Proposta, o que destacamos como ponto positivo, pois nos possibilita inferir que os agentes governamentais envolvidos com a educação estão cientes de que a diferença e a desigualdade estão presentes na escola, principalmente aquelas da rede pública, que, muitas vezes, abriga “camadas mais pobres da sociedade brasileira” (BRASIL, 2008, p. 10).

Portanto, a discussão em torno de aspectos da contemporaneidade como premissa para mudanças na qualidade de ensino da rede pública é válida e é abordada pertinentemente no documento em questão:

Criamos uma civilização que reduz distâncias, que tem instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciá-las, que aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão. (BRASIL, 2008, p. 10)

É necessário ressaltar, no entanto, que a globalização não ocorre, como uma interpretação errônea do termo possa induzir, **em todo o globo de maneira igualitária**. Como aponta Hall (1998, p. 78), “(...) a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo (...)”, o que implica em trocas culturais desiguais, notadamente influenciadas pelas relações de poder que favorecem os interesses de um grupo dominante. Sob essa perspectiva, está ausente, nas orientações curriculares gerais, a sensibilização de que o ritmo de avanço tecnológico, político e social segue os padrões do Ocidente, caracterizando uma globalização “ditada” por valores ocidentais.

Além disso, o encontro com o outro cultural não ocorre pacificamente. É preciso reconhecer que, ao mesmo tempo em que a redução de distâncias propiciadas com o advento da globalização possibilita contatos entre pessoas de diferentes culturas, esse contato é difícil, conflitante, tenso (MAHER, 2007), e trás consequências que vão muito além da “exclusão”.

Entre os desdobramentos do contato com o outro, podemos mencionar os conceitos de hibridismo, mestiçagem e culturas híbridas, estudados por Garcia Canclini (2008), entre outros. Surpreende-nos o fato de quaisquer atributos relacionados a essa compreensão não serem abordados na Proposta, especialmente se considerarmos a pluralidade de raças / etnias, culturas e línguas existentes no Brasil.

⁶ A saber: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

É fato, todavia, que o respeito à diversidade cultural e às diferentes identidades sociais e culturais são enfatizados, ao longo da Proposta, como um de seus objetivos:

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. (BRASIL, 2008, p. 11)

Nesse sentido, seria injusto apresentar as orientações curriculares como isentas de preocupações sociais, principalmente no que tange a consideração da identidade dos aprendizes. O questionamento que fazemos, nesse ponto, é em relação à concepção de identidade social e até mesmo cultural como construtos gerais, coletivos, tendendo à homogeneidade, pouco cabíveis na imagem de um Brasil e salas de aula multiculturais.

Parece-nos, em uma leitura atenta da Proposta Curricular, que embora exista uma preocupação com o conhecimento e o respeito às diferentes identidades no processo de ensino-aprendizagem, o conceito de identidade nela embutido não dá margens a diferentes representações identitárias existentes no interior das comunidades (negros; japoneses; índios; por exemplo). Para evitar correr o risco de estereotipar e rotular, é preciso refletir sobre a possibilidade de individualidade no interior dessas comunidades, como apontam Cox e Assis-Peterson (2007)

Pessoas de uma mesma comunidade e até de uma mesma família podem ter ideias diferentes sobre crenças culturais, habilidades diferentes nas práticas cotidianas e estratégias diferentes para interpretar e resolver problemas. (...) A língua fornece rótulos que são aceitos como dados. Falamos de “americanos”, “italianos”, “japoneses”, como se fossem grupos monolíticos. (p. 30)

Ressaltamos, portanto, que a discussão acerca da abordagem de diferentes identidades raciais / étnicas, sexuais e religiosas, por exemplo, complementaria a concepção de identidade na qual as orientações curriculares estão pautadas. Seria extremamente pertinente, na apresentação dos princípios gerais da Proposta, uma discussão sobre identidade social e sua relação com a individualidade. Sobre esse aspecto, Cuche (2002, p. 177) afirma:

A identidade social de um indivíduo caracteriza-se pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente.

A preocupação com a exclusão gerada pela “revolução tecnológica” e com a diversidade sociocultural é apresentada na discussão acerca das competências que norteiam a Proposta Curricular. Na descrição de uma série de habilidades que se espera que o aluno de LE desenvolva, segundo esse documento, destacamos a seguinte competência: “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, **respeitando** os valores humanos e **considerando** a diversidade sociocultural.” (BRASIL, 2008, p. 20)

Ainda que o ensino da solidariedade e do respeito à diversidade seja fundamental para a (trans)formação do aprendiz em um contexto escolar, **apenas** o reconhecimento e, posteriormente, o respeito às diferenças já não soam mais apropriados para os valores da era pós-moderna. Não se trata, na época em que vivemos, de celebrar as diferenças, mas de compreender os processos que produzem desigualdade, discriminação, diferenças, como pontua Silva (2005, p. 88, citado por Maher, 2007, p. 265):

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Nesse sentido, avaliamos que a Proposta Curricular da SEE/SP não foi desenvolvida sob uma perspectiva de currículo multiculturalista crítico, tampouco fundamentada em teorias pós-críticas de currículo. No entanto, embora não tenhamos feito um levantamento histórico a fim de investigar as concepções de currículo e cultura em documentos anteriores, certamente há pontos positivos na Proposta de 2008 no que concerne a **consideração** das diferenças, das culturas, dos processos de globalização que têm modificado significativamente as identidades dos sujeitos.

A crítica que fazemos está voltada para o caráter “descritivo” do currículo. Ainda que **considerar** diferenças seja pertinente, acreditamos na concepção de currículo como questionadora, isto é, um currículo que não tenha por objetivo apenas o ensino da aceitação e celebração, mas da transformação, que “provoque” e “instigue” aqueles que o vivenciarão.

Assim, avaliamos que as problematizações não consideradas na Proposta Curricular também a constituem e definem. Por estar associado à seleção, currículo é inclusão e também exclusão, representando, assim, aquilo que não foi selecionado para integrá-lo (SILVA, 2011). No caso desse documento, o currículo oculto (CANAGARAJAH, 1999) possui implicações tão - ou mais - significativas quanto os conceitos, valores e princípios nos quais ele explicitamente se fundamenta.

3. Proposta Curricular para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM): há espaço para cultura?

Na apresentação dos princípios gerais do Currículo da SEE/SP, menciona-se:

(...) esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende; **o currículo como espaço de cultura**; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho (BRASIL, 2008, p. 11).

Ainda na seção geral do documento, é criticada a abordagem simplificadora de cultura no processo de ensino-aprendizagem, geralmente enfocando aspectos dissociados da profundidade sociocultural e histórica de um país / comunidade / grupo. Assim, o olhar sobre

o outro fica restrito a curiosidades, adendos e franjas culturais; a um saber folclórico e pitoresco⁷ que poucas vezes contempla a relação língua-cultura-interação.

A crítica à imagem de cultura como “cartão postal” (BOLOGNINI, 1991) feita na Proposta Curricular é extremamente positiva, e concordarmos que essa compreensão simplificadora é indesejável. No entanto, ao mesmo tempo em que tais críticas são freqüentes no documento, também há associações recorrentes entre identidade social, língua e práticas culturais (música, vestuário, culinária, por exemplo) **legitimadas**. Está ausente, no documento, um adendo que esclareça que as práticas culturais destacadas no currículo não devem ser somente aquelas pertinentes aos grupos dominantes; elas devem abranger representações culturais de grupos marginalizados também.

Em diversos momentos, é notável a preocupação com a concepção de cultura como construto atrelado à literatura, artes plásticas, músicas, isto é, à compreensão de cultura como arte. Ressaltamos que essa associação é possível; entretanto, é preciso que outras representações culturais sejam consideradas, não apenas aquelas dos grupos dominantes. Deve haver espaço para a expressão dos grupos subalternos: na literatura, autores além do cânone; nas artes, o grafite; na música, o rap. Ao longo da Proposta, sem essa reflexão, podemos inferir que os “bens culturais”, “produção cultural”, “objetos culturais” (BRASIL, 2008, p. 9, 11 e 39⁸) apresentados serão somente os legitimados, de classes dominantes, o que interfere, de certa forma, nos objetivos da Proposta em contemplar diferentes identidades sociais e culturais.

Não consideramos que a associação de cultura à arte seja errônea; como revela Kramersch (2009), a concepção de cultura ligada à arte é válida e deve ser proposta em uma educação que se queira intercultural. No entanto, o que não parece adequado é que **apenas** essa visão específica de cultura seja discutida na sala de aula, pois corre-se o risco de reduzir cultura a somente um tipo de produção cultural legitimada, reificada.

Segundo Hinkel (1999), a compreensão de cultura geralmente perpassa duas dimensões amplas, as quais denomina de **cultura visível** e **cultura invisível**. Especialmente no ensino de LI como LE/L2, a autora verifica que os alunos se referem à cultura por meio de exemplos atrelados à arquitetura, artes, geografia, pois esses aspectos representam definição popular do termo. Esses aspectos constituiriam a cultura visível.

Por outro lado, cultura invisível possui um significado muito mais complexo e refere-se a

(...) normas socioculturais, visões de mundo, crenças, hipóteses e sistemas de valores que se enquadram em praticamente todas as facetas do uso da língua, incluindo a sala de aula, e o processo de ensino-aprendizagem. O termo cultura invisível se aplica a crenças socioculturais e hipóteses sobre as quais a maioria das pessoas não está ciente e, portanto, não pode examinar intelectualmente (HINKEL, 1999, p. 444).

Com base nas reflexões dessa autora, concluímos que a abordagem de aspectos da cultura visível no processo de ensino-aprendizagem de línguas é relevante, pois representam expressões artísticas próprias às suas nações, aos seus grupos. No entanto, como já ressaltamos, é importante que outras práticas culturais além daquelas já legitimadas sejam, também, consideradas em quaisquer reflexões sobre as culturas (visível e invisível) do outro.

⁷ Sobre essa discussão, ver Almeida Filho (2002), Barbosa (2008; 2009), Kawachi (2011) e o próprio documento analisado neste trabalho, Brasil (2008).

⁸ Citações apresentadas respectivamente.

Além de não contribuir para o desenvolvimento de aprendizes sensíveis às diferenças culturais, a associação de **somente algumas** práticas culturais à identidade social pode conduzir a concepções essencialistas de cultura, identidade e, como consequência, à formulação de estereótipos radicais sobre as culturas locais, do próprio aprendiz⁹.

Portanto, é necessário ressaltar (tanto nas orientações curriculares como na interação aluno-professor-aluno) que “(...) não é possível estabelecer uma relação direta entre uma determinada prática cultural – qualquer que seja ela – e identidade social” (PENNA, 1998, p. 99), pois a identidade (social, cultural) é um construto ideológico representada simbolicamente por meio do **discurso**.

A associação entre cultura e práticas culturais fica evidente no seguinte trecho:

A consciência linguística e a consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira devem possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade. Os estudos de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Moderna constituem-se em excelentes meios para a sensibilização dos alunos para os mecanismos de poder associados a uma língua. (BRASIL, 2008, p 38)

Notamos, no trecho apresentado, uma simplificação dos usos de línguas estrangeiras, isto é, uma redução de seus domínios ao “acesso a bens culturais”. Com recorrente alusão a bens / objetos / produtos culturais, a primeira parte desse trecho nos permite desenvolver uma compreensão de que *é importante estudar LE para ter acesso a produtos culturais*. Como sabemos, os argumentos que justificam o aprendizado de uma LE atualmente vão muito além de **apenas** esse apresentado nesse segmento da Proposta. Ademais, questionamos, nesse ponto, os “bens culturais” e “produtos culturais” aos quais se espera que os estudantes tenham acesso, por meio das orientações curriculares. Quais seriam eles? Não é explicitado, ao longo da proposta, se essas práticas culturais englobariam, também, aquelas pertinentes a grupos marginalizados em detrimento de bens culturais hegemônicos.

Além disso, é contraditória a afirmação que complementa a primeira parte do trecho: se, por um lado, o aprendizado de LE e LM pode auxiliar os alunos a estarem sensíveis às relações de poder em uma língua, como será possível que eles desenvolvam essa sensibilização crítica fundamentados em currículo cujas compreensões teóricas sobre cultura são limitadas e, portanto, não os prepara para tanto?

Outra contradição latente na Proposta Curricular é o tratamento dado ao conceito de **conhecimento**. Na apresentação geral dos princípios que embasam o documento, enfatiza-se a pertinência do Currículo da SEE/SP para a **sociedade do conhecimento** que vive as pressões da modernidade e, portanto, deve ser empoderada visando estar apta a enfrentar os desafios que a contemporaneidade impõe (BRASIL, 2008).

Entretanto, apesar de haver constantes referências a uma compreensão abrangente de conhecimento na seção geral da Proposta, o segmento voltado para as orientações curriculares para a disciplina de LEM enfoca outro tipo de conhecimento: “Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e articulação de competências e **conteúdos disciplinares**.” (BRASIL, 2008, p. 8).

Ao final da descrição dos princípios curriculares para a disciplina de LEM, há uma apresentação objetiva dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula para cada série, para cada bimestre. Uma análise desse quadro, ainda que breve, revela outras contradições:

⁹ Cuche (2002) se refere a esse “fenômeno” como mono-identificação ou identidade exclusiva.

3º Bimestre
<p>Profissões do século XXI</p> <ul style="list-style-type: none"> • As características e a organização de um artigo (depoimento) • Localização de informações e pontos de vista • Relação do tema com experiências pessoais e perspectivas futuras • O uso dos tempos verbais: futuro (<i>will, going to</i>) • O uso dos verbos modais: <i>may, might</i> • O uso dos marcadores textuais que indicam opções: <i>either...or, neither...nor</i> • O uso de orações condicionais (tipo 1), passado e presente perfeito (retomada) <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <p>Artigos de revista, depoimentos de jovens sobre escolha de profissão e ingresso no mercado de trabalho, brochuras sobre cursos (livres e universitários)</p> <p>Produção: depoimento pessoal sobre planos profissionais para o futuro</p>

Figura 1 – Proposta Curricular para LEM – Língua Inglesa; Ensino Médio; 3ª série – “O mundo do trabalho: reflexão crítica”

Embora nosso foco esteja na análise de parte do documento referente a uma série específica (o que pode ser considerado pouco representativo), acreditamos que esse quadro constitua uma mostra significativa das contradições que apresentaremos a seguir. Em primeiro lugar, é notável a ênfase no conhecimento gramatical, disciplinar, pois vários tópicos focalizam estruturas gramaticais da LI.

Não pretendemos dizer que essa abordagem seja falha ou indevida; consideramos que é fundamental o enfoque de algumas estruturas para o uso da LI em contextos amplos. Contudo, tendo por base estudos que apontam falhas na formação do professor de LE, questionamo-nos se a apresentação dessas estruturas gramaticais (“uso dos verbos modais”; “uso do futuro”, por exemplo) seria compreendida **apenas** como um instrumento para o ensino de conteúdos amplos e para o desenvolvimento da criticidade dos alunos. É bastante provável que essas estruturas gramaticais sejam tomadas como foco do ensino, o que não estaria inteiramente condizente com a proposta de letramentos múltiplos e letramento crítico da Proposta.

Criticamos, portanto, a contradição da Proposta que, em teoria, tem seu planejamento de curso embasado na perspectiva dos **letramentos múltiplos**, mas, na prática, recorre àqueles assuntos que considera indesejáveis:

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas de escolarização. (BRASIL, 2008, p. 43)

O foco no mundo do trabalho, na 3ª série do Ensino Médio, também representa outra contradição nas premissas da Proposta:

(...) tanto as escolhas metodológicas quanto a escolha de conteúdos a serem abordados nesse segmento [EM] devem dar visibilidades ao diálogo entre o **conhecimento escolar**, sua formação como cidadão e suas relações com o mundo do trabalho, ampliando sua afinidade com os saberes para além das antigas perspectivas reducionistas que se limitavam apenas à preparação do educando para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. (BRASIL, 2008, p. 44)

Podemos observar que as orientações curriculares desse documento pretendem propiciar, aos aprendizes, perspectivas de conhecimento e saberes que vão além do mercado de trabalho ou do ensino superior. No entanto, ao longo de todos os bimestres dessa série, os temas e as atividades propostas têm por objetivo preparar o aluno para relações bem-sucedidas em contextos de trabalho. Além disso, novamente, destacamos a menção ao “conhecimento escolar”, não condizente com as diretrizes gerais da Proposta que, em tese, se baseiam em perspectivas abrangentes do conhecimento.

Assim, uma análise sucinta do currículo de LI revela diversas incongruências que colocam em suspenso a possibilidade da abordagem de cultura de maneira significativa nas aulas dessa disciplina. O embasamento em abordagens tradicionais e metodologias estruturalistas e a recorrente menção ao conhecimento como “disciplinar / escolar” representam contradições entre os princípios gerais e os específicos (para a área de LEM) que comprometem a concepção intercultural / multicultural do currículo.

Acima de tudo, as freqüentes associações entre cultura e práticas culturais hegemônicas revelam concepções que, sem problematização, podem ter efeitos contrários àqueles pretendidos pelos elaboradores da Proposta. Nesse sentido, em resposta à pergunta “Existe espaço para cultura no currículo de LI?”, podemos ponderar: diante das limitações que as concepções ideológicas desse currículo apresentam, há apenas espaço para compreensões simplificadoras e, principalmente, problemáticas de cultura, conhecimento, identidade, diversidade e diferenças, pois privilegia-se, fundamentalmente, apenas as práticas culturais legitimadas dos grupos dominantes.

4. Considerações finais

Por meio de uma análise breve dos princípios da Proposta Curricular do Estado de SP, verificamos que seus segmentos geral e específico (à área de LEM) apresentam limitações acerca da abordagem de cultura, apesar de não podermos ignorar os aspectos positivos do documento.

É inegável que as adaptações na Proposta em relação a documentos anteriores foram benéficas: pretende-se considerar a escola como espaço de cultura, tomando esse conceito como “parte fundante” do ser humano e, dessa maneira, indissociável de atividades em classe e extraclasse. (BRASIL, 2008)

No entanto, na Proposta para LI, verificamos que algumas orientações não são condizentes com o que é sugerido nas diretrizes gerais: há uma referência demasiada à concepção de cultura como “produto” / “objeto”, o que vai de encontro à crítica feita, no próprio documento, às abordagens “pitorescas” de cultura, o que pode levar a uma supervalorização da cultura hegemônica em detrimento das culturas subalternas. Além disso,

o foco no “conhecimento disciplinar” / “escolar” também não é compatível com a premissa de que o currículo da SEE/SP é pautado em um conceito abrangente de conhecimento.

A seção geral da Proposta, ainda que apresente considerações pertinentes no que concerne cultura, não contempla e não problematiza um aspecto que consideramos imprescindível para concepções pós-críticas de currículo: a diversidade étnico-racial e a pluralidade sociocultural. As orientações curriculares constituem, portanto, diretrizes expositivas que se enquadram em uma visão passiva de currículo, enfocando “o quê” é ensinado ao invés de “por quê” determinado tema é selecionado em detrimento de outros; ou deixando de considerar que tipo de mudanças sociais esse currículo pretende sugerir. Nesse sentido, fica evidente o que aponta Silva (2011, p. 16): “(...) currículo é também uma questão de poder (...)” e “uma questão de identidade”

A problemática da **omissão** e **contradição** nos parece fundamental para a avaliação do sucesso dessa Proposta¹⁰. O foco somente na compreensão visível de cultura não parece ser suficiente para o desenvolvimento da sensibilidade cultural dos aprendizes; sair do âmbito da cultura material, ir além, para aspectos culturais interacionais, por exemplo, parece-nos desejável no contexto dessa Proposta. Entre outras considerações, está pouco presente, no documento em questão, a percepção de que

(...) todo conhecimento, e não somente o “conhecimento oficial”, seja considerado nas pesquisas e no ensino. Como se vê, aqueles que se apóiam em uma visão crítica de multiculturalismo pretendem contribuir para que, na escola, se vá muito além de uma mera celebração ou tolerância das diferenças. (MAHER, 2007, p. 264).

Portanto, até que uma visão crítica de multiculturalismo não seja discutida explicitamente no currículo, o espaço para cultura será limitado, limitante e pouco agregador à sensibilidade cultural e aos valores que, em tese, a Proposta pretende instituir no processo de ensino-aprendizagem.

5. Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino de interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. 1 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2002, v. 1, p. 209-215

_____, J.C.P. **Linguística Aplicada** – Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP : Pontes Editora, 2005.

BARBOSA, L.M.A. Visões interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os brasileiros nos livros didáticos de português para estrangeiros. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). **XII Congresso da Associação Internacional para pesquisa Intercultural (ARIC)**. Florianópolis: ARIC - Association Internationale pour la Recherche Interculturelle, 2009, v. 1, p. 1-18.

¹⁰ Sucesso que, como conceito subjetivo e complexo, só pode ser avaliado por meio de investigações de maior amplitude, com mais ferramentas teóricas e metodológicas. Por isso, neste trabalho, não tivemos o intuito de averiguar se a Proposta Curricular do Estado de SP é implementada de maneira bem-sucedida em todas as suas dimensões.

BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 17, jan.-jun., p. 43-56, 1991.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM/Inglês: Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2008.

CANAGARAJAH, R. **Resisting linguistic imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de RIBEIRO, V. Bauru: EDUSC, 2002.

CRYSTAL, D. Interview with David Crystal by Jack Scholes. In: **New Routes**. São Paulo: Disal, 2010, p. 10-12.

GARCIA CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução CINTRÃO, H.P.; LESSA, A.R. São Paulo: EDUSP, 2008.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HINKEL, E. **Culture in second language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

IANUSKIEWTZ, A.D. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

KAWACHI, G.J. **Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para ensino e uso do idioma**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

KRAMSCH, C. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de BARBOSA, L.M.A. In: **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, no 15, 2009, p. 115 – 134.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (org). **Linguagem e identidade**. Campinas, Mercado de Letras: São Paulo, Fapesp, 1998, p. 89-112.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism Continued**. Nova York, Orient Black Swan, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.