

A experiência como desconstrução na e da política curricular de Língua Inglesa em Mato Grosso

Resumo

No momento em que o universalismo reivindicado pela Base Nacional Comum Curricular no Brasil escalona a prescrição nos estados e municípios, assumimos a política como *texto em profusão*, entendendo sua inscrição *sempre e já* na *desconstrução*, incapaz de coordenar a precisão e a mesmidade que realizariam a educação por intermédio do cálculo. Empiricamente, focalizamos aspectos do Mais Inglês no âmbito da Política Pública de Línguas Estrangeiras - Educação 10 anos de Mato Grosso, tencionando explicitar o intento de linearidade que tenta, sem sucesso, bloquear o currículo como experiência de alteridade. Abordamos documentos curriculares de Mato Grosso produzidos nos últimos anos na interlocução com entrevistas com professoras da Secretaria de Estado de Mato Grosso (Seduc-MT), tentando realçar o diferir na iteração significativa na textualidade da política. Exploramos a *desconstrução como experiência* por meio de operadores como iterabilidade e alteridade. Nos havemos com a afirmação de que a sujeição de tudo (intenção, dizer, agir etc.) ao texto, tal como pensado por Jacques Derrida, faz a possibilidade de reiteração significativa levar adiante o *mesmo* numa operação de abertura ao que não pode ser idêntico e, assim, a um outro como a chance mesma de alguma coisa outra acontecer. Afirmamos que a desconstrução é experiência como o terreno do (im)possível, porque dada à tradução, um modo de defender o currículo como experiência de alteridade.

Palavras-chave: política curricular de ensino de língua inglesa; desconstrução; experiência; iterabilidade; alteridade.

Para citar este artigo:

CAVALCANTE, Mikaela de Abreu; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. A experiência como desconstrução na e da política curricular de Língua Inglesa em Mato Grosso. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 64, p. 11-37, maio/ago. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827642026011

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827642026011>

Mikaela de Abreu Cavalcante

Rede Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT –
Rondonópolis/MT – Brasil
mikaelaabb@gmail.com

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

Universidade Federal de Rondonópolis – UFR –
Rondonópolis/MT – Brasil
erikavrcunha@gmail.com

Experience as deconstruction in and of the English language curriculum policy in Mato Grosso

Abstract

At a time when the universalism advocated by Brazil's National Common Core Curriculum is being implemented in stages by states and municipalities, we view policy as a profusion of texts, understanding that it is always and already in a state of deconstruction, incapable of coordinating the precision and uniformity that would bring about education through calculation. Empirically, we focus on aspects of Mais Inglês (More English) within the scope of the Public Policy on Foreign Languages - Educação 10 anos de Mato Grosso (Education 10 years of Mato Grosso), intending to make explicit the attempt at linearity that unsuccessfully tries to block the curriculum as an experience of otherness. We address curricular documents from Mato Grosso produced in recent years in dialogue with interviews with teachers from the Mato Grosso State Secretariat (Seduc-MT), attempting to highlight the difference in the significant iteration in the textuality of the policy. We explore deconstruction as an experience through operators such as iterability and otherness. We agree with the assertion that the subjection of everything (intention, speech, action, etc.) to text, as conceived by Jacques Derrida, makes it possible for meaningful reiteration to carry it forward in an operation of openness to what cannot be identical and, thus, to another as the very chance for something else to happen. We affirm that deconstruction is experience as the terrain of the (im)possible, because given to translation, a way of defending the curriculum as an experience of otherness.

Keywords: english language teaching curriculum policy; deconstruction; experience; iterability; otherness.

La experiencia como deconstrucción en y de la política curricular de la lengua inglesa en Mato Grosso

Resumen

En un momento en que el universalismo reivindicado por la Base Curricular Nacional Común en Brasil escalona la prescripción en los estados y municipios, asumimos la política como un texto en profusión, entendiendo su inscripción siempre y ya en la deconstrucción, incapaz de coordinar la precisión y la uniformidad que realizarían la educación a través del cálculo. Empíricamente, nos centramos en aspectos del Mais Inglês (Más inglés) en el ámbito de la Política Pública de Línguas Estrangeiras - Educação 10 anos de Mato Grosso (Política Pública de Lenguas Extranjeras - Educación 10 años de Mato Grosso), con la intención de explicitar el intento de linealidad que intenta, sin éxito, bloquear el currículo como experiencia de alteridad. Abordamos documentos curriculares de Mato Grosso producidos en los últimos años en diálogo con entrevistas a profesoras de la Secretaría de Estado de Mato Grosso (Seduc-MT), tratando de resaltar la diferencia en la iteración significativa en la textualidad de la política. Exploramos la deconstrucción como experiencia a través de operadores como la iterabilidad y la alteridad. Partimos de la afirmación de que la sujeción de todo (intención, decir, actuar, etc.) al texto, tal y como lo concibe Jacques Derrida, hace que la posibilidad de la reiteración significativa lleve adelante lo mismo en una operación de apertura a lo que no puede ser idéntico y, así, a otro como la posibilidad misma de que suceda algo diferente. Afirmamos que la deconstrucción es experiencia como terreno de lo (im)posible, porque dada a la traducción, una forma de defender el currículo como experiencia de alteridad.

Palabras clave: política curricular de enseñanza del inglés; deconstrucción; experiencia; iterabilidad; alteridad.

Na desconstrução

Neste artigo, salientamos a noção de experiência por meio da *desconstrução* como um gesto pós-estrutural tendencioso a expor a política curricular em sua condição acontecimental. Trata-se de um exercício teórico de tentar escapar da metafísica à qual pertence a noção de experiência, implicado em deslocá-la “[...] de uma tradição caracterizada pela linearidade e transparência baseada na evidência para a consideração da experiência como o terreno do impossível, porque feita de alteridade” (Cunha; Ritter, 2021, p. 1). Essa problematização é sustentada por Jacques Derrida em toda a sua obra (Haddock-Lobo, 2013, p. 261) ao afirmar que a experiência “[...] não deixa de ser uma certa experiência da desconstrução”, permitindo dizer que *sempre* está em curso a desconstrução da experiência no viver que não se faz irredutível à forma da presença.

A experiência, assim como a desconstrução, tem a ver com a (im)possibilidade de *um presente a si*. Sua condição é a de estar implicada pela chegada do outro como o que advém, a alteridade *sempre* e *já* a trabalhar ante a nós (ante a tudo). O que advém – chegada para Derrida (Derrida; Roudinesco, 2004) – perfaz aquilo a que estamos expostos sem controle e não o vemos advir. Ao pensar a experiência nessa relação sem relação, o filósofo entende que isso que chega excede o cálculo, a estratégia de recepção ou domínio e, como ele explica, expõe o porquê de ninguém ser soberano, autônomo ou livre. Nossa problematização não consiste em indicar a experiência em si, nem em demonstrá-la na política como *evidência*. Fazer isso seria escorregar para essa tradição de transparência a qual criticamos. O que almejamos é afirmar a experiência na alteridade, em relação a essa chegada intransponível, portanto geradora de responsabilidade (pois já se responde sempre e) ante à heteronomia, pois “Ali onde tudo pode chegar existe ‘por vir’, ou por-vir” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 69).

Destacamos então a experiência de alteridade como experiência da desconstrução, para problematizar o *intento de linearidade* na política curricular para o ensino de Língua Inglesa (LI) de Mato Grosso no contexto da Base Nacional Curricular Comum. Julgamos o intento de alinhamento ou linearidade sintomático a ressentimentos com tudo aquilo que escapa à lógica e à certeza, um modo esquemático de lidar com a vida ante ao que pode ser lido como monstruosidade que a ameaça. Queremos expor a expectativa de alinhamento na educação ao que a política julga definir/estabilizar através

de uma gama crescente de orientações escritas ou não (leis, decretos, parcerias público-privadas, consultorias, indicadores de desempenho, competências e habilidades, avaliações, materiais pedagógicos, tecnologias digitais, plataformas de atividades pedagógicas e de formação etc.). Parecendo sempre insatisfeito, esse ensejo de realização para afiançar um futuro aos estudantes do ensino fundamental e médio suplementa-se. Como ensina Derrida (2006), em sua marcha a mais própria, segundo a lei da fidelidade na liberdade do movimento linguageiro, a base (a política curricular) – esse nome para o que é mais de um, assim como a torre de Babel – consiste na multiplicidade irreduzível das línguas, dando a ver seu inacabamento e sua impossibilidade de totalizar, de ser Deus, de conferir fechamento à edificação, da transparência e, assim, de alinhamento.

Os mais de sete anos de homologação da Base Nacional Comum Curricular acumulam uma vasta produção acadêmica sobre a política educacional no Brasil em boa medida crítica à centralização curricular, em boa medida direcionada ao que alguns de nós (Costa; Cunha; Rodrigues, 2024) vêm chamando de perspectiva corretiva à política. Podemos dizer que esse conjunto disforme coloca em tela a tradução/traição na leitura, assinalando a confusão babélica que comanda o ensejo de universalidade e decreta a linearidade na política curricular como capaz de estabelecer um único idioma na Terra e suplantá-la como torre. Essa produção expande a leitura do fracasso da intenção. Contra a prescrição e a seu favor, ou seja, antagonicamente, a produção acadêmica acena para a imprecisão do nome próprio BNCC; uma fatia dela demonstra a normatividade exacerbada e violenta (instrumental, neoliberal, neoconservadora) que rejeita a diferença e tenta excluir da educação a dimensão do político (Macedo; Ranniery, 2023; Ribeiro; Azevedo-Lopes, 2025, apenas para citar alguns); uma fatia expõe a busca por rejuntar concepções e conhecimentos, metodologias que, lidos como contraditórios ou insuficientes, mereceriam revisão para, finalmente, suprir o edifício (Fistarol; Silveira; Pottmeier, 2025¹; Torres; Terres, 2021). Como um *não* ou um *sim* à prescrição, essa produção aviva a impossibilidade de acordo e consecução linear na política curricular, expondo o mito de univocidade do sentido.

¹ Em discussão voltada ao ensino de Língua Inglesa.

Na vasta tradição educacional que compreende a pesquisa, a formação de professores, o trabalho nas escolas e nas casas de lei, “O que a multiplicidade de idiomas vai limitar não é apenas uma tradução “verdadeira”, uma entr’expression [entr’expression] transparente e adequada, mas também uma ordem estrutural, uma coerência do constructum” (Derrida, 2006, p. 12), interditando a universidade babélica. A partir dela deixa de fazer sentido lidar com o currículo como fórmula-base. Tal como o apelo (“*Ruf*”, diria Derrida, 2014) ao qual tentamos responder neste artigo, passa a ser interessante pensar/afirmar o *currículo como experiência de alteridade* não para implodir a figuração da torre, mas para realçar sua *já e sempre* corrosão. Avaliamos ser plausível hiperpolitizar (Lopes; Cunha; Costa, 2025) esse debate, o que implica levar em conta a precariedade e os antagonismos intransponíveis a qualquer política, assumindo a política como o que carece de objetividade e de garantias. Assim nos inserimos na teorização como um trabalho *já e sempre* responsivo a dilatar o entendimento de currículo, educação, educar e política de currículo como nomes pelos quais *já e sempre* respondemos.

O chamado a investir em uma teorização curricular que aposte na diferença e no diferir, na alteridade e na indeterminação, como faz esta edição temática, convoca a questionar toda concepção programática de currículo. Em outras palavras, é um apelo à *desconstrução* como “[...] essa desestabilização em curso, se se pode dizer, nas coisas mesmas, [...] não a demolição do que se constrói mas o anúncio do que resta por pensar, além do esquema construtivista ou desconstrutivista” (Derrida, 1991, p. 201-202). Portanto, apelo para repercutir a desconstrução e a experiência como desconstrução como operação *já* em curso, permitindo *uma vez mais* à teorização educacional pós-crítica sobre currículo dizer, com Derrida (2014, p. 164), “Não espere de mim uma resposta à maneira de uma fórmula”.

Já e uma vez mais, como reiterados, não fazem do apelo a ocasião para queixar-se quanto à urgência de definir o que é currículo (e *experiência, alteridade e política*), pois interpelam ao reexame das expectativas e interpretações canônicas. São, por assim dizer, um ânimo para acolher o apelo mesmo, pois “[...] esse [apelo], reuniria um corpo flectido, dobrado em primeiro lugar sobre si mesmo numa reflexão preparatória: antes do salto, sem horizonte, para além de toda a forma de processo” (Derrida, 2003, p. 14). Se a

desconstrução é o mais de uma língua (Derrida, 2016), não nos esqueçamos de que “[...] nós compomos um certo número a não trabalhar noutra coisa senão nisso, a deixar-nos trabalhar por isso, o que não pode acontecer senão num longo e lento trajeto. Isso não depende de um decreto especulativo, menos ainda de uma opinião” (Derrida, 2014, p. 164).

Nesse sentido, no momento em que o universalismo reivindicado pela Base Nacional Comum Curricular no Brasil impulsiona a prescrição nos estados e municípios, assumimos a política como *texto em profusão*, entendendo sua inscrição *sempre e já* na *desconstrução*, incapaz de coordenar a precisão e a mesmidade que realizariam a educação por intermédio do cálculo. Empiricamente, focalizamos aspectos do Mais Inglês no âmbito da Política Pública de Línguas Estrangeiras - EducAção 10 anos de Mato Grosso tencionando explicitar, como indicamos, de início, a ilusão de linearidade que tenta, sem sucesso, bloquear o currículo como experiência de alteridade. Abordamos documentos curriculares de Mato Grosso produzidos nos últimos anos na interlocução com professoras da Secretaria de Estado de Mato Grosso (Seduc-MT), suscitada por meio de entrevistas² realizadas entre 2023 e 2024 no âmbito de uma investigação³ desenvolvida no grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade⁴. Tentamos realçar o diferir na iteração significativa na textualidade da política.

Organizamos a discussão em duas seções. Em *A desconstrução como experiência* exploramos as ideias de desconstrução, iterabilidade, experiência e alteridade. Nos havemos com a afirmação de que a sujeição de tudo (intenção, dizer, agir etc.) ao texto, tal como pensado por Derrida (1996), pois “Il n'y a pas dehors-texte” (Derrida, 2008), faz a possibilidade de reiteração significativa levar adiante o *mesmo* numa operação de abertura ao que não pode ser idêntico e, assim, a um outro como a chance mesma de alguma coisa outra acontecer (Bennington; Derrida, 1996). Com isso, afirmamos que a desconstrução é a experiência como o terreno do (im)possível, porque dada à tradução.

² O Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) para a pesquisa compõe protocolo de n.º 68910623.0.0000.0126, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa n.º 0126 vinculado ao Conselho Nacional de Saúde, com sede na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

³ A investigação é apoiada pela pesquisa *Políticas de Currículo para o Ensino Médio: Mudanças na Organização Curricular*, coordenada por Alice Casimiro Lopes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq).

⁴ Acesso no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGR) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7093986133974601.

A política curricular de ensino de LI em profusão é a seção seguinte, em que expomos a política local como texto em desconstrução, um modo de defender o currículo como experiência de alteridade.

A desconstrução como experiência de alteridade

A desconstrução vem sendo afirmada nos estudos pós-estruturais como leitura da política e da teoria curricular exercida em intermináveis questionamentos que consideram a possibilidade da ficção, do acidental e da contingência (Pereira; Reis, 2022). Ressalta-se que ela perfaz a experiência do impossível, pois “[...] habita o talvez, a indeterminação na relação com o outro, com aquilo que demandará sempre uma maior flexão teórica, pedagógica, normativa, para interagir com o desconhecido” (Costa; Cunha, 2021, p. 1261). Ao mesmo tempo, adverte-se que a desconstrução é “[...] um movimento que diz respeito à possibilidade de questionar pressupostos e desconfiar de finalidades pré-fixadas” (Pinto; Lopes, 2025, p. 175) e, assim, ela se espreita como a diferença não eliminável, a constância no diferir que “[...] permite pensar o currículo como uma prática discursiva contingente e provisória, sempre aberta a novas interpretações e reinterpretações” (Honorato; Pereira, J.; Pereira, M., 2024, p. 30).

Fernanda Bernardo⁵ lembra “[...] que a Desconstrução derridiana é um pensamento da vez (“fois”) – da única vez do evento [...] – e, portanto, da iterabilidade” incontida em todo texto no seu próprio trabalho de se dar a ler e sem o qual não seria um texto. Seu primeiro movimento, explica Derrida (2016, p. 78), leva-a para a crítica do fantasma da pureza, a decomposição que “[...] reconduziria à simplicidade indecomponível da origem [...]” e que a permite afirmar-se como o *mais de uma língua*. Para Bennington e Derrida (1996), esse fantasma se avulta pela *metafísica da presença*, um certo pensar segundo dois tempos: a presença do mundo para um olhar, a presença a si de uma consciência para ela mesma e, em seguida e como derivação desse primeiro tempo, a ausência como mundo velado, a consciência perdida e, assim, a devassidão. Para a metafísica da presença,

⁵ Em Nota da Tradutora, em Derrida (2016, p. 46).

[...] um pensamento que não se ordenasse conforme esses esquemas e sua complicação contínua não seria mais, estritamente falando, filosofia, e daria lugar para formulações ridículas para a filosofia, sobre um passado absoluto que nunca esteve presente, uma repetição originária, um infinito finito, um suplemento que “produz” aquilo a que ele suplementa, e as afirmações escandalosas de que a percepção não existe, de que o nome próprio não pode ser próprio, de que o cogito é a errância louca, de que não existe um fora-do-texto, de que no começo era o telefone ou de que talvez eu esteja morto (Bennington; Derrida, 1996, p. 22).

A relação com esses dois tempos remete à expectativa de uma ordem da razão, o *logos*, dinamizada pela busca da origem, do que seria a forma originária e plena da presença então perdida. Os autores ponderam a metafísica da presença como a questão primordial da desconstrução e contra a metafísica afirmam a impossibilidade de uma referência a qualquer origem para todas as coisas. Eles destacam a repetição originária ou o fato de que *sempre e já* o suplemento esteve no lugar da origem a produzir aquilo o que ele suplementa, interditando o (nome) o próprio. Nesse fundo sem fundo, dizer que o *cogito* não pode ser mais que a errância louca é dar adeus à clareza e ao sentido, tornando vãs as pretensões de formular o social.

Há para a desconstrução derridiana uma textualização geral que não permite aos objetos serem ou apanharem-se em um *agora*. Esse entendimento foi exposto inicialmente em *Gramatologia* (Derrida, 2008) e sublinhado em todo o seu trabalho, sobretudo em *Espectros de Marx* (Derrida, 1994), em que Derrida explora a hesitação de Hamlet em vingar-se da morte de seu pai, de fazer-lhe justiça, pela ideia de tempo em disjunção (“*The time is out of joint*”, Hamlet). Em Hamlet, na teatralidade do aparecimento do fantasma de seu pai, assim como na teatralidade do pensamento de Marx para o *aparecimento* da Europa moderna e seus projetos unificadores, Derrida intima a relação metafísica a dois tempos como a *qualquer dois*, afirmando que “O que se passa entre dois, e entre todos os ‘dois’ que se queiram, como entre a vida e a morte, só se há de *valer* de algum fantasma” (Derrida, 1994, p. 10-11). Uma sociedade de fantasmas e todo um comércio por eles dinamizado faz pensar que nunca estamos a sós, “[...] uma horda infindável de alteridades nos obsedia [...]” (Haddock-Lobo, 2013, p. 270).

Derrida (1994, p. 42) avulta a questão da repetição pelo fantasma, pois um espectro é sempre um retornante, ele começa por retornar, mas se a “A passagem desse tempo para o presente vem do porvir para ir na direção do passado, na direção do ir, de

retirar-se”, revela-se o presente como sem junção, desproporção e dissimetria absolutas. O presente é vivível apenas na relação com gerações que não estão aqui, certos outros que não se fazem presentes, questão de herança e de memória inclusive. Assim,

Não há *estar-com* o outro, não há *sócius* sem este *com* que, para nós, torna o *estar-com* em geral mais enigmático do que nunca. E este *estar-com* os espectros seria também, não somente, mas também, uma *política* da memória, da herança e das gerações (Derrida, 1994, p. 11).

Derrida sustenta que a repetição institui o presente, “Repetição e primeira vez, eis talvez a questão do acontecimento como questão do fantasma: o que vem a ser um fantasma? [...] Repetição e primeira vez, mas também repetição e última vez” (Derrida, 1994, p. 26) de “[...] um estar aí de um ausente ou de um desaparecido” (Derrida, 1994, p. 21), esse não-objeto, porque presente não presente. O que se pode chamar de lógica da spectralidade é não mais que um efeito de idealização da idealidade disparado pela iterabilidade. O presente se passa no vai e vem, entre isso, “[...] na articulação disto que não é mais e disto que não é ainda” (Derrida, 1994, p. 44), o presente é passagem.

Não é possível aqui senão apenas mencionar a discussão sobre justiça em *Espectros de Marx* por meio do fantasma como retornante a assinalar a impossibilidade de ajuntamento, reunião ou unidade de qualquer algo *a-present-ar-se* para um final feliz. Ao indagar se “A disjunção não consiste na possibilidade mesma do outro?” (p. 40), o filósofo propõe pensar aí “[...] a justiça como incalculabilidade do dom e da singularidade na ex-posição *a-econômica* ao outrem” (Idem), o apelo do *dom* e da *singularidade* que é também o apelo à vinda do acontecimento, a chance de algo outro acontecer, como não custa repetir.

Voltando à *Gramatologia* (Derrida, 2008), o questionamento à metafísica recai na radicalização nietzscheana do excesso da linguagem como horizonte do sentido, o descomedimento do texto e sua inscrição como textualização geral para Derrida, já acima apontada. O logocentrismo e a metafísica da presença são, para o filósofo, um desejo insistente, exigente, sistemático e irreprimível de um tal significado capaz de expor a verdade, e, no entanto, isso não pode se realizar se na linguagem opera o jogo da escritura. Não há signo em si, há jogo ou “[...] ausência do significado transcendental como ilimitação do jogo, isto é, abalamento da onto-teologia e da metafísica da

presença” (Derrida, 2008, p. 61), jogo de remessas, única possibilidade do signo como superfície da suplementação infinita.

Derrida chama de *escritura* essa reiteração geradora da infinita remessa significante com a qual a *différance* se processa *por* e *entre* signos falados ou escritos, não importando essa distinção. *Différance* não é uma substância, não é um ente-presente, não se pode ter com ela um *tête-à-tête* em sua inscrição de *temporalidade-espçamento* propulsora da *escritura*. Se o *espçamento* consiste nos vãos (intervalos) sem os quais um termo não significaria (Derrida, 1991), a temporalidade compreende o retardamento ou desvio provocado pelo diferir. Para que um termo logre efeito,

É necessário que um intervalo o separe do que ele não é para que ele seja ele mesmo, mas esse intervalo que o constitui em presente deve, no mesmo lance, dividir o presente em si mesmo, cindindo assim, como o presente, tudo o que a partir dele se possa pensar, ou seja, todo o ente, na nossa língua metafísica, particularmente a substância e o sujeito. Esse intervalo constituindo-se, dividindo-se dinamicamente, é aquilo a que podemos chamar de *espçamento*, *devir-tempo* do espaço e *devir-espaço* do tempo (*temporização*) (Derrida, 1991, p. 45).

A *différance* vindica a temporalização e o *espçamento* como constituição originária do tempo e do espaço sem, todavia, se reduzir a qualquer apropriação ontológica ou teleológica (Cunha; Ritter, 2021). Isso que faz um termo (falado ou escrito) funcionar está para além do signo como representação de presença do conceito ou da materialidade. A pontuação, a entonação, os intervalos entre os termos se fazem alheios à ideia de signo, enquanto sem eles nada funciona.

Na proximidade dessa discussão, também para a teorização laclauiana com a qual temos pensado a política, há uma retoricidade atinente ao social que “[...] abarca necessariamente a dimensão performativa [...] e se identifica com a estruturação da vida social enquanto tal” (Laclau, 2006, p. 58). Ela institui a tudo como efeitos disruptivos, dissonantes, na ausência de um liame natural entre representação e referência, impedindo que haja um grau zero de representação. A linguagem não diz respeito à comunicação, não compreende um campo de transferência de um conteúdo de sentido ou de determinação de algo a dada direção. Ela produz efeitos, como dissemos, por sua condição de emergir em cadeias de remissões, desde sempre instaurando a repetição significante ou iterabilidade.

A iterabilidade é o que faz o (/todo) texto funcionar como tal (Derrida, 1991), abrindo à leitura. Mas não a leitura inevitável, puro constrangimento, tampouco a leitura como liberdade sem fim, o puro *nonsense*, o que o texto como tal não autoriza sob o risco de deixar de ser texto. “Fala-se aqui tanto da lei mesma, do ser-da-lei, como do texto em sentido estrito” (Bennington; Derrida, 1996). Explora-se a repetição (citacionalidade) como encenação do mesmo pelo espreitar da alteridade. “Um enunciado que não se pudesse citar em outro contexto não seria um enunciado, pois um enunciado só existe pela possibilidade de repetição na alteridade – a iterabilidade – [...] no que concerne ao signo em geral” (Bennington; Derrida, 1996, p. 68).

Todo ímpeto de presença, unidade, plenitude, esquematização ou ordem, transparência, tem seu fracasso na imprevisibilidade comportada pela iterabilidade relativa ao signo, nesse descompasso que abre a efeitos de um acontecimento/linguagem, simplesmente porque “Logo que um signo surge começa por se repetir. Sem isso não seria signo. Não seria o que é, isto é, essa não-identidade a si que repete regularmente ao mesmo. Isto é, a um outro signo que nascerá de ele próprio se repetir” (Derrida, 2008, p. 430). Por isso, a reiteração nunca põe em cena o sentido. No máximo ela comanda o privilégio do significante, delegando ao sentido a promessa de realizar-se ou de um *aparecer*+imento impossível. Bennington e Derrida (1996, p. 34) insistem:

Permanece o privilégio do significante que se reconheceu de direito. No sistema de diferenças que é a língua, todo significante funciona remetendo a outros significantes, sem que se chegue nunca a um significado. Procurem no dicionário o significado de um significante desconhecido, vocês encontrarão outros significantes, nunca significados. Já foi dito, um significado não é um significante posto numa certa posição por outros significantes: não existe significado ou sentido, só há efeitos.

Não à toa, a desconstrução não é o jogo puro “e sim a necessidade de contaminação” (p. 214) proibitiva de pureza e limpeza, a chance de algo outro acontecer. A iterabilidade se arroja antes mesmo de todas as questões para todas as coisas, escancarando “[...] o surgimento do outro (*itara* em sânscrito) na reiteração” (Derrida, 1991, p. 356), o outro que *sempre* e *já* esteve em todo lugar sem reservas. Os intentos de programar a educação a partir de uma ordem, sentido, fórmula ou base, como algo que encena a harmonia de uma realização num presente de um sujeito e de um futuro

racionalmente concebidos interdita-se na enunciação da singularidade como *alteridade* radicalmente outra. “O singular sempre inaugura, acontece mesmo, imprevisivelmente, como o próprio recém-chegado, através da repetição” (Derrida, 1991, p. 356), como diferença elíptica. A repetição dinamiza a *différance* como produção incessante do diferir para além da consecução de uma diferença como estase, exercitando a irredutibilidade da alteridade inscrita pela *différance* no lugar em que se mostra a parcialidade de toda identidade, sua impossível constituição.

A desconstrução realça a *experiência* na relação com a alteridade, com isso que vem, que chega ou o advém. Derrida propõe rasurar o termo experiência para pensá-lo como não mais acenando a um acesso às coisas mesmas. Como tentamos explicar, toda referência a algo é não mais que relação “à estrutura de não-presença das coisas, a um movimento do que se poderia talvez chamar de realidade” (Haddock-Lobo, 2013, p. 265) e se podemos ainda, uma vez mais, afirmar esse pensamento, a experiência tem passagem por “[...] uma rede de traços marcando o desaparecimento de um Deus extenuado e de um homem eliminado [...]” (Derrida, 2008, p. 428). A experiência encontra sua (im)possibilidade na escritura como repetição.

Na educação especialmente torna-se interessante falar da experiência ou não abandonar o conceito se sinalizamos para a heterogeneidade irredutível na ordem da possibilidade, se perturbamos certa ordem do saber que se adiantaria a calcular a experiência na tentativa de regrá-la ou contê-la. Tratemos a possibilidade como (im)possibilidade, o que compreende a indecidibilidade contida nesse duplo, lançada à decisão, para não negligenciarmos a experiência como relação à alteridade que nos convoca a decidir. Se algo é possível, o é como disjunção, sem começo e sem finalismo na remissão de um passado invitado-extrapolado pelo por-vir. A experiência escapa às relações de causa-e-efeito, à intenção e à racionalização. Por isso, a defendemos contra os registros teleológicos, sejam eles pragmatistas, construtivistas ou críticos, realçando que “Toda experiência é feita somente de traços, e quer se procure do lado do sujeito ou do objeto, não se encontrará nada que preceda o traço” (Bennington; Derrida, 1996, p. 86).

Aliás, em se tratando do conceito de sujeito, sem nos esquecermos de toda a problemática da conceitualidade aqui e ali neste texto já incitada, vale ponderar que este

não é mais que “[...] a experiência finita da não-identidade a si, da interpelação não-derivável, enquanto vinda do outro, do rastro do outro, com os paradoxos ou as aporias de ser-diante-da-lei” (Derrida, 2004, p. 164) ou da escritura como a linguagem em geral. Do mesmo modo, o intento presunçoso e violento de verter a política para *uma* experiência *do sujeito* tem que se haver com o fato de que “Nunca se está no lado do outro, em seu aqui-agora originário, nunca em sua cabeça, se se quiser” (Derrida, 2004, p. 339-340). A inclinação da experiência ao que advém destitui a figuração de um sujeito cujo pensar e ação poderiam ser ordenados segundo aqueles esquemas e sua complicação contínua, como indicamos há pouco quanto a tentativa de harmonizar a vida que põe fim à história. O que advém na iterabilidade,

[...] o que imprevisivelmente surge, convoca e transborda minha responsabilidade (minha responsabilidade *antes* de minha liberdade na heteronomia, minha liberdade sem autonomia), o evento, o advento (deste) que advém mas ainda não tem figura reconhecível – e que portanto não é necessariamente um outro homem, meu semelhante, meu próximo [...]. Isso pode muito bem ser uma “vida” ou mesmo um “espectro” [...]. Eis o que pode ser, o que deve ser um acontecimento digno desse nome, uma chegada que me surpreenda absolutamente [...] (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 68).

Nesse sentido a *experiência* como *alteridade* compõe a afirmação de um deslocamento de todos os investimentos sobre o sujeito ao modo cartesiano (presença plena a si, referência ao cogito) para o *porvir*. Derrida (2014) entende não existir o sujeito ou a subjetividade, termos que ele frequentemente evitou, defendendo ser plausível ter em conta efeitos de subjetividade. O efeito não resulta de uma *constituição*, mas coloca-se na apropriação de algo que é também uma *ex-apropriação*, ambas operadas ante ao *rastro* e à *différance*. A subjetividade é sem essência, produz-se na relação sem relação com a alteridade como um mais além inevitável, uma outridade a quem inevitavelmente se responde. A alteridade, por sua vez, não é passível de ser conhecida, protegida ou salva, ela escalona o desconhecido como o que faz a subjetividade responder e, assim, produz a subjetividade como não mais que um efeito.

Assumindo a experiência como tradução, Derrida (2006) explica que ela é o que torna possível a realidade como estrutura de um traço diferencial que nos chega apenas por intermédio da experiência interpretativa (Derrida, 1996). Sinalizar para a experiência em vez de tentar apropriar-se dela é o que buscamos fazer na seção seguinte, ao

discutirmos a política curricular como texto em profusão, pois texto algum pode abstrair da experiência interpretativa ou tradução para seguir sendo texto.

A política curricular de ensino de Língua Inglesa em profusão

Chamamos de política curricular de ensino da LI *a profusão da multiplicidade* que constitui um momento da Política Pública de Línguas Estrangeiras, criada pelo Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, que dispõe sobre o Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Essa multiplicidade envolve as escolas, como tencionamos destacar também a partir de entrevistas realizadas entre 2023 e 2024 com professoras⁶ que ensinam a LI na rede estadual de educação no município de Rondonópolis.

A profusão pertence à textualização da política e impõe uma perturbação à origem e ao desenvolvimento de algo: somos levadas a pensar tal momento sem a possibilidade de indicar *onde* o ensejo de linearidade começou; torna-se sem sentido tentar identificar *quem* a determinou como *desse* ou *daquele* modo; não consideramos produtivo querer tomá-la como mera imposição; avaliamos plausível considerar que diferentes lógicas políticas (críticas, neoliberais e neoconservadoras) são evocadas na reiteração significativa, não sendo isso apenas a aposta consciente de grupos facilmente identificáveis. Se apostamos na experiência (de alteridade) como desconstrução na/da política, na iterabilidade significativa, é para afirmar que a política não é anterior ou posterior à iterabilidade, mas *sempre* e *já* se faz-desfaz por essa reiteração. Assim, não se trata de desautorizar a política, contudo, pretendemos interrogar seu intento de linearidade que não se realiza ante a proliferação da leitura, na interpretação. Com isso questionamos sentidos de currículo associados à padronização, à estase e à previsibilidade que deflagariam um sujeito, uma identidade para defender o currículo como um texto em que se inscreve a experiência de alteridade.

O Programa Educação – 10 Anos institui trinta políticas específicas e em conjunto através de seis pilares estratégicos: Política Pública de Sistema Estruturado de Ensino,

⁶ Destacamos em itálico as conversas com as professoras Cerrado, Britney e Flower, que lecionam há mais de cinco anos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da rede estadual de educação de Mato Grosso. Elas indicaram esses pseudônimos para menção na pesquisa.

Política Pública de Alfabetização, Política Pública de Educação em Tempo Integral, Política Pública de Novo Ensino Médio, Política Pública de Avaliação, Política Pública de Escolas Militares e a Política Pública de Línguas Estrangeiras. Grosso modo, objetiva “[...] colocar o Estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no IDEB até 2026 e entre os 5 melhores até 2032, com erradicação do analfabetismo da população e do abandono escolar no ensino fundamental I até 2032” (Mato Grosso, 2022b, p. 1), conforme demandam o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A Política Pública de Línguas Estrangeiras perfaz uma variedade de estratégias destinadas à viabilização das metas estabelecidas. Esse amplo Programa apoia-se em três políticas disciplinares (o Mais Inglês, o Mais Idiomas e o Programa de Internacionalização⁷); ela deve se dar de acordo com os *Orientativos* da SEDUC – MT direcionados em 2023 aos docentes de LI (Mato Grosso, 2023a), assim como do ano seguinte (Mato Grosso, 2024); também precisa atentar-se ao fixado pelo Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) – Ensino fundamental anos finais (Mato Grosso, 2018) e pela BNCC; não obstante, ela necessita expressar-se pela identidade da escola em seu Projeto Pedagógico.

A intensificação das parcerias público-privadas sobredeterminam ainda mais tais estratégias, juntamente com as notícias veiculadas pela Seduc-MT na sua página eletrônica oficial⁸. As parcerias intensificadas nos últimos anos oferecem consultorias e produtos educacionais para todas as áreas do conhecimento, como é o caso da Fundação Getúlio Vargas (FGV), ou para o ensino de LI nos níveis fundamental e médio, como o faz a *Pearson Education* do Brasil LTDA, difundindo o vocabulário empresarial da eficiência e da inovação. A FGV destaca-se no

[...] fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos estudantes [...], com serviços especializados de capacitação dos profissionais da educação (in loco/ plataforma digital), para atender a demanda da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Mato Grosso, 2023b, p. 36).

⁷ Não discutimos neste texto o Mais Idiomas e o Programa de Internacionalização.

⁸ Endereço eletrônico: <https://www3.seduc.mt.gov.br/inicio>.

A parceria com a *Pearson Education* do Brasil LTDA é esteada como um investimento direto na área de LI, que antes disso não gozava de outras benesses para além dos concursos docentes insuficientes para suprir a demanda por professores. Acerca dessa parceria,

Com investimentos de R\$ 14 milhões, a Seduc-MT realizou a contratação da empresa *Pearson Education* do Brasil LTDA, que fornece materiais pedagógicos e da empresa EF (*EF Education First*) para suporte no ensino do idioma no meio digital, tanto para professores quanto para os alunos da Rede Estadual de Ensino (Mato Grosso, 2022a).

Esses materiais e plataformas são ofertados exclusivamente aos professores de LI e seus estudantes. Mas, *“Não foram apresentados. Foram jogados, né? (Professora Flower)”*. A *Pearson Education* do Brasil LTDA⁹ assegura que *“Com O Mais Inglês: Os professores atribuídos em LI recebem formação continuada por professores nativos e participam de um intercâmbio cultural por meio de salas de aulas virtuais com estudantes de todo o mundo”*, além do que *“Todos os estudantes do Ensino Médio possuem acesso à escola de Inglês on-line mais inovadora do mundo! Para os estudantes, o acesso à plataforma é autoinstrucional, seguindo a orientação e o monitoramento dos seus professores”*.

As prescrições estão disponíveis no Orientativo de Línguas Estrangeiras, documento que rege o ensino de LI no Mato Grosso, defendido como principal documento da política pública de Línguas Estrangeiras. As versões do Orientativo do ano de 2023 e de 2024 discorrerem sobre os materiais disponíveis, obrigações dos docentes e discentes. A de 2024 ressalta ainda as mudanças que ocorreram de um ano para outro, como, por exemplo, o aumento de horas-aulas destinadas ao ensino de LI nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o material a ser usado por cada etapa, as plataformas a serem usadas por estudantes e docentes e o tempo destinado a elas, além de sugestões de como poderiam ser realizadas as avaliações do conteúdo com especificações para os segmentos.

Até 2023 havia somente a Plataforma Mais Inglês MT. A Plataforma Mais Idiomas MT foi adquirida em 2024, juntamente com a criação do projeto de escolas de tempo

⁹ Disponível em: <https://cos.seduc.mt.gov.br/formacoes>. Acesso em: 10 fev. 2024.

integral vocacionadas a línguas, com foco em Inglês e Espanhol (Política Pública de Educação em Tempo Integral)¹⁰. Os estudantes das escolas regulares têm acesso à Plataforma Mais Inglês MT, com a qual somente a LI é explorada. Sugere-se então que:

Todos os professores da rede terão, não apenas uma renovação de design, mas também um acesso antecipado a uma versão atualizada da plataforma, que ampliará sua abrangência linguística e passará a ser identificada como Mais Idiomas MT. Esta iniciativa visa equipar os professores em múltiplas línguas, incluindo a possibilidade do Espanhol se tornar uma disciplina compulsória a partir de 2025 (Mato Grosso, 2024).

Essas plataformas de ensino de línguas são introduzidas aos estudantes a partir do 8º ano como um material adicional para os estudos com a obrigatoriedade de 12 aulas bimestrais, dedicadas à aplicação da Plataforma Mais Inglês MT e, a partir do 1º ano do ensino médio, ela passa a ser o material principal das aulas de LI: “No Ensino Médio, a Plataforma Mais Inglês MT deverá ser PRIORIDADE entre os materiais disponíveis” (Mato Grosso, 2024, p. 10). A Plataforma abrange as quatro habilidades linguísticas¹¹ através de lições agrupadas de acordo com o tema e o nível linguístico. Para seguir para o próximo nível, é necessário concluir um teste com a pontuação mínima de 70%. As mudanças nos currículos com as adições de plataformas são justificadas como ações para atender a novas necessidades quanto ao que os estudantes devem aprender dentro dos novos contextos sociais, além de ajustarem-se às avaliações externas.

Aos docentes de LI, exigem-se duas horas dedicadas aos estudos na Plataforma, prevendo-se autoestudo e aulas ao vivo com um docente mediador e pessoas de todo o mundo que desejam estudar a língua e participam como estudantes. Esse último recurso é exclusivo para os professores e objetiva assegurar aos estudantes que seus professores sejam proficientes na LI. Para além da ideia de ser professor proficiente na língua, que mereceria maior atenção por endossar uma crítica à formação inicial, essa investida expõe seu fracasso com o significativo aumento no número de professores contratados para lecionar LI dentre 2.511 docentes em função em Mato Grosso no ano de 2024. Somente 10% eram efetivos, um total de 252; outros 90% trabalhavam por contrato anual

¹⁰ Desse modo, os alunos das escolas vocacionadas a línguas têm acesso à Plataforma Mais Idiomas MT, a qual comporta línguas como o Francês, Alemão, Sueco, Português para estrangeiros, além do Espanhol e Inglês.

¹¹ As quatro habilidades linguísticas são *listening* (ouvir), *speaking* (falar), *reading* (ler) e *writing* (escrever).

ou de menor prazo. Os dados obtidos junto à Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis (DRE) dão conta também de algo mais discrepante: desses 2.511 professores somente 40% possuíam habilitação para o ensino de LI. Eram 987 professores habilitados com uma ou duas licenciaturas, enquanto 1.524 não se graduaram para tal. Havendo a necessidade de professores para a disciplina, docentes com outra formação na mesma área de atuação (linguagem) podem, ainda hoje, ser atribuídos para ensinar a LI.

Embora tais dados apontem para uma possível inconstância de professores nas turmas, docentes e estudantes da rede são cobrados pelas metas bimestrais e anuais, havendo controle de quantas lições e quantas aulas ao vivo participam. Para os professores foi adquirido pela Seduc-MT o Ambiente Virtual de Desenvolvimento Profissional (AVADEP), outra plataforma de cursos de diversas disciplinas, que oferece vídeos ou textos temáticos, com questionários ao longo do curso ou ao final para a certificação, emitida quando a pontuação alcançada é maior que 70%. Os cursos tratam de assuntos variados, a depender da área. Para docentes de LI as temáticas vertem para o uso do material da Pearson (destinado aos alunos do ensino fundamental), aplicação de metodologias ativas, aprendizagem significativa, formas de comunicação, material do Sistema Estruturado de Ensino, entre outros temas, numa reiteração de termos como metas de aprendizagem, ensino ativo, avaliação, desempenho etc.

Em meio a isso, a DRE desenvolveu a prática de enviar relatórios por e-mail diretamente para os docentes de LI e à coordenação das escolas sempre que os índices dos estudantes e docentes na Plataforma Mais Inglês MT não atendem às metas. *“Aí está uma cobrança em cima da gente por causa da Plataforma lá dos alunos, sendo que a internet não estava funcionando tem tempo. Desde quando começaram as chuvas”* (professora Cerrado). Situações cotidianas adversas, como a falta de *chromebooks*¹², afetam diretamente *as performances* dos estudantes e professores, acarretando na proibição da premiação do estudante ou da escola pelo desempenho. As orientações sobrepostas entre os diferentes agentes consultivos e a Seduc-MT, como também o excesso de materiais e linguagens pedagógicas, o excesso de plataformas no contexto das 30

¹² Os tablets foram adquiridos pela SEDUC-MT para todos os estudantes da rede estadual de educação mato-grossense. Eles utilizam o sistema operacional ChromeOS do Google.

políticas, além das realidades distintas das escolas, realçam a impossibilidade de linearidade. Assim,

A gente levou por vários meses assim, também [revezando semanalmente entre os materiais], aí agora está vindo a cobrança em cima de nós, porque lançaram um desafio. A turma em que mais [alunos] fizeram lição vai ser premiada e blábláblá. Porque o nosso trabalho está, assim, muito em cima disso agora. Não sei se você já ouviu falar que tem a gratificação no final do ano para o professor, vai ter premiação para os alunos também (Professora Cerrado).

O desafio de tentar levar o estudante a compreender a importância de uma língua estrangeira em sua formação, pois “Nossa, desafio. Desafio! [...] essa semana, agora, eu ouvi um aluno falando: “ah, eu não sei português, o que eu quero com inglês?”. Aí os meus alunos já repreenderam, porque eles sabem que eu não gosto desses discursos. [...] E tentar conduzir os alunos a gostarem, primeiro, a gostarem da disciplina” (Professora Britney), disputa com o desafio de fazer as lições na Plataforma.

As premiações¹³ buscam aumentar o engajamento dos estudantes nas atividades na Plataforma Mais Inglês MT. A Seduc-MT premia alunos e turmas com maior avanço na *quantia* de lições na Plataforma, para além das certificações a que eles têm direito ao final do nível de estudo. O aumento na quantidade de lições na Plataforma, conforme os estudantes concluem cada unidade, gera a ilusão de avanço na proficiência da LI, pois eles aprenderam rápido como burlar as atividades: basta clicar nas opções até acertar sem realmente ter que resolver a questão proposta, uma vez que não há bloqueio para a quantidade de cliques.

Quando os *chromebooks* foram introduzidos na realidade escolar havia entusiasmo entre os estudantes com a chegada da nova tecnologia, “[...] no início foi novidade, agora já deixou de ser novidade” (Professora Britney). Ainda assim, os estudantes preferem a Plataforma porque têm acesso aos *chromebooks* e podem acessar outros sites sem que os professores percebam ou tenham tempo de intervir. Contudo, aventa-se a mesmice no acesso à Plataforma, “Toda semana eles já sabem o que vai acontecer, não têm estímulo algum. Alguns que valorizam, poucos. Porque muitos, nem isso” (Professora Cerrado). No ensino médio isso é frequente, uma vez que todas as aulas

¹³ Ver, a título de ilustração: <https://www3.seduc.mt.gov.br/w/seduc-divulga-resultado-do-pr%C3%AAmio-mais-ingl%C3%AAs-boas-pr%C3%A1ticas-no-ensino-de-ingl%C3%AAs-no-ensino-fundamental>. As premiações para estudantes envolvem intercâmbio em viagem internacional.

são destinadas para o acesso à Plataforma Mais Inglês MT. O Decreto nº 1.497/2022 dispõe que a Plataforma Mais Inglês MT é uma ferramenta para intensificar o ensino da língua, focando no desenvolvimento individual do estudante. Avultamos, no entanto, que as plataformas não convergem propriamente para apoiar o ensino, subvertendo em parte o trabalho das professoras durante seu uso, pois tenta substituir a regência pelo monitoramento do uso da plataforma:

[...] eu não deixo [eles] pularem o áudio. Porque tem possibilidades de irem pulando [...] e chegar lá no final, e eles pegarem o certificado. Eu já fiz o teste pela do meu filho. Eu loguei, pulei, pulei, pulei, chegou na parte, faz as atividades normais, só pular o áudio e chega no certificado (Professora Britney).

As plataformas são falhas e estão na contramão de instigar e apoiar práticas de estudo. Elas também aduzem à aprendizagem individualizada ao oferecerem-se à perspectiva de ritmos individuais de alcance de habilidades, sobrepujando-se às discussões nas aulas como abordagem da LI como prática social. O acesso dos estudantes pode se dar também em casa através do aplicativo instalado no celular, assim, *“[...] eu deixo para eles, são metas, né? Em sala e em casa. Porque a semana que eu trabalho lá o iLearn é obrigatoriamente a Plataforma em casa, eu percebo que eles não acessam”* (Professora Britney).

Ainda assim, têm sido mantidas através da reiteração de conhecimentos e de competências para um tempo de trabalho em um mundo vindouro, toda vez que interpõe às escolas certo discurso especializado, hiperbólico em relação a um saber que se promete total para o que seria a totalidade do mundo e opaco por atuar em uma região inacessível: o futuro. Tais inscrições rondam a *obsidiologia*, como indica Derrida (1994, p. 26) ao perguntar “O que vem a ser um fantasma? O que vem a ser a *efetividade* ou a *presença* de um espectro, ou seja, do que parece continuar sendo tão inefetivo, virtual e inconsistente que um simulacro?”. Indagamos com Derrida o que, em si, abonaria aquela certificação? Como poderiam as metas expressar a consecução da educação? Como poderia (um)a (tal) educação assegurar um futuro? O filósofo responde que a lógica da *obsessão* é isso: ela “[...] abrigaria em si, mas como lugares circunstanciais ou efeitos particulares, a escatologia e a teleologia.” (Derrida, 1994, p. 26). Essa aparição retornante insiste:

A disponibilização de um ensino qualificado em línguas estrangeiras, abrangendo as distintas fases da educação básica, facilitará aos estudantes um acesso eficaz ao mercado laboral e ao universo do conhecimento, alargando seus horizontes culturais através do contato com as tradições de diversas nações, incluindo aquelas limítrofes. Tal abordagem propicia uma formação especializada e um desenvolvimento profissional ininterrupto, com ênfase nas competências comunicativas, imperativas para o século XXI (Mato Grosso, 2024, p. 04).

Retorna, talvez, de aspirações de uma *Educação: [como] um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*¹⁴; talvez, de modernas evocações de uma educação como garantia de harmonia social em sua infinita re-inscrição, para alinhar teleologicamente (e, finalmente) a BNCC e a proposta educacional mato-grossense e as escolas e os professores e os estudantes, na clarividência escatológica, para um futuro de plenitude. É o que se tenta abonar anunciando-se: “O Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) consolida as discussões da BNCC a nível estadual” (Mato Grosso, 2021, p. 41). Arrisca, igualmente, a BNCC:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2017, p. 239).

Perspectiva-se a continuidade dos estudos por meio do material: “A aprendizagem não é mais apenas uma etapa da vida, mas uma jornada para toda a vida” (Pearson, [s. d.]). Rumo a esse futuro, aprender a aprender é um modo de indicar uma constância para o futuro. É um imperativo disputando sentidos de inovação pelo anúncio de um compromisso: “[...] ajudar as pessoas a desenvolver as habilidades de que elas precisam para incrementar suas perspectivas de empregabilidade e ter sucesso diante das transformações no mundo do trabalho. Acreditamos que, onde quer que a aprendizagem prospere, as pessoas também prosperarão” (Pearson, [s. d.]). Disputa-se, na relação com o futuro, a *cidadania ativa*, acima destacada, como atuação no mercado, suscitando que

¹⁴ Relatório Jacques Delors. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.

“[...] o contato com a Língua Inglesa [...] prepara os estudantes para desafios acadêmicos futuros e aumenta suas chances de sucesso em um mercado de trabalho que valoriza, cada vez mais, o domínio de uma segunda língua” (Mato Grosso, 2024, p. 24).

Se, por vezes, em tais investidas no ensino de LI são preconizadas como via de acesso a uma futura cidadania mundial, enfatizando-se as fronteiras nacionais e transnacionais como mais difusas e contraditórias (Brasil, 2017), a Plataforma Mais Inglês MT, apesar de ser apresentada como *de* Mato Grosso, não possui nenhuma relação com o estado, tampouco investe em identificações com o Brasil. Reiterando termos como *globalização* e *mercado*, ela ignora o pluralismo relacionado às diferentes regiões do Brasil e, sobretudo as contingências com as quais são tramadas as juventudes de Mato Grosso, estado do agro com severas desigualdades de renda e de condições de vida, não custa lembrar.

O livro *iLearn*¹⁵ da Pearson foi adotado em 2024 para ser o único material impresso disponibilizado aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede. Com referências à BNCC, o material contempla aspectos locais de cada região brasileira esquivando-se de temas e problemas do Brasil. Já no Ensino Médio, a menção insistente na contextualização das práticas de linguagem avanta a defesa de que “[...] nos diversos campos de atuação [a contextualização] permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (Brasil, 2018, p. 476). O DRC-MT acentua a defesa da contextualização na área de Ciências Humanas e Sociais, por associação à interdisciplinaridade, ao protagonismo juvenil e aos projetos de vida exigidos pela BNCC.

Compreendemos que se o intento de alinhamento da prescrição para metas (uma identidade ou um futuro) não se realiza, ele dinamiza lógicas políticas neoliberais e neoconservadoras no afã de instaurar a homogeneidade, de expulsar da educação o político, o diferir a comportar o que advém como imprevisível. Entendemos que nem a mais potente vigilância será à prova de interpretação. E não se trata somente disso. A iterabilidade, ou seja, “[...] a reduplicação [repetição] semeia o pânico entre todas as palavras e conceitos [...]” (Bennington; Derrida, 1996, p. 60), destituindo tais palavras da

¹⁵ Disponível em: <https://ensino.pearson.com.br/new-ilearn>.

teleologia por autorizar qualquer inscrição como inscrição na remessa significativa (ao outro, à alteridade).

É esse aspecto da experiência como interpretação/tradução que bloqueia a pura reprodução, o puro controle, modificando a intenção. Podemos lembrar que todos os dias, em todas as escolas, a coisa mesma sempre escapa, pois “[...] *estou fazendo essa leitura com eles, então isso é fora do planejamento do que foi passado, que a gente tinha que cumprir, só que eu acho que, às vezes, os alunos conseguem aprender muito mais assim*” (professora Cerrado). Decisões são tomadas em relação ao planejamento de aulas, sobre como será a condução dessas aulas e sobre os materiais a serem utilizados, momentos da política. A textualização revela seu inerente desacerto, única forma de qualquer texto se apresentar como tal, e *realiza* a política como profusão. Então, “[...] *todo esse material que eles deram para nós não vem nada alinhado*” (professora Cerrado).

Considerações sem um fim

Tentamos destacar um pensamento sobre a desconstrução como experiência de alteridade, focalizando a política curricular mato-grossense de ensino de LI como em profusão. Compreendemos que a profusão expõe a si mesma pela reiteração significativa, não sendo o resultado de diferentes intenções daqueles que atuam nas políticas, especialistas ou administradores e professores, agentes públicos ou privados. Ponderamos que o intento de linearidade, no entanto, contingencialmente gera ocasião para investidas de controle na educação, dentre as quais ganham força as lógicas neoliberais e neoconservadoras que, articuladas, lidam com a educação como um grande e rentável mercado, com inúmeras implicações.

Para além do pressuposto de intenção, sinalizamos para respostas que a política inventa frente a uma alteridade insondável (mercado, futuro, atuar em fronteiras culturais difusas, o jovem do futuro, aprender continuamente, dominar as habilidades e competências, ser proficiente em LI, alçar a cidadania ativa e/ou a empregabilidade etc.), que se não pode ser detida ou eliminada, também não é conhecível. Por essa via tencionamos defender o currículo como experiência de alteridade. Não cogitamos demonstrar a experiência, mas arrogamos afirmá-la. A multiplicidade do texto da política expõe-se na sobredeterminação, restando a *experiência* como passagem a tudo isso em

direção à outra cena, heterogeneidade sabida e sem saber. Decide-se no inesperado do encontro com os estudantes e colegas, com o material, em meio a reflexões cotidianas e entre relações nas escolas e para além. Desvios ou ressignificações outras espelham Babel em sua confusão originária, interditando a edificação. A política em profusão é a impossibilidade do *fim*.

Referências

BENNINGTON, Geoffrey; DERRIDA, Jacques. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 290 p.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 7, p. 1246-1265, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358256559_Normatividade_Desconstrucao_e_Justica_para_alem_do_dever_ser_na_Base_Nacional_Comum_da_Formacao_de_Professores Acesso em: 24 nov. 2025.

COSTA, Hugo. Heleno Camilo; CUNHA, Érika V. R. da; RODRIGUES, Maria José V. Políticas de currículo para língua portuguesa: novos e multiletramentos para sujeitos impossíveis. **Revista Espaço do Currículo**, [João Pessoa], v. 17, p. 1-23, 2024.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; RITTER, Cláudia Sales. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Roteiro**, [s. l.], v. 46, p.1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23890>. Acesso em: 11 nov. 2025.

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro**. Chão de Areia: Belo Horizonte, 2016.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã... diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, 239.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Redume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc.**. Campinas, SP: Papirus. 1996.

DERRIDA, Jacques. **Papel máquina**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004. 360p.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. **“É preciso comer bem” ou o cálculo do sujeito**. Tradução de Denise Dardeau e Carla Rodrigues de ‘*Il faut bien manger*’ ou *le calcul du sujet*, entrevista concedida por Jacques Derrida a Jean-Luc Nancy, no ano de 1988. [s. l.], 2014 (Não publicado).

DERRIDA, Jacques. **Políticas da amizade**. Porto, Portugal: Campo das Letras - Editores, S. A., 2003.

FISTAROL, Caique Fernando da Silva; SILVEIRA, Éderson Luís; POTTMEIER, Sandra. De língua estrangeira para língua franca: notas sobre a BNCC e o ensino de língua inglesa. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 26, n. 00, e025003, 2025. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/20086>. Acesso em: 5 fev. 2026.

HADDOCK-LOBO, R. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 259-274, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14271>. Acesso em: 20 dez. 2025.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, José Rodolfo do Nascimento; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. 'Se tem diferença, te(re)mos problema(s)': diferença(s) e tensões curriculares. **Revista de Educación**, [s. l.], v. 31, p. 21-38, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/382941694_Se_tem_diferenca_teremos_problemas_diferencias_e_tensoes_curriculares Acesso em 25.11.2025.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006a. 129 p.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; Costa, Hugo Heleno Camilo. Como enfrentar o negacionismo e a crítica à educação em tempos de populismo de direita? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-35, 2025. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/139936/95810> Acesso em: 07 nov. 2025.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. **Imagens da Educação**, [s. l.], v. 13, p. 26-46, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376753070_DERRIDA_E_A_DIFERENCA_CURRICULO_COMO_ZONA_DE_TRADUCAO Acesso em: 07 nov. 2025.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: ensino fundamental anos finais**. [Cuiabá]: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso> Acesso em 20/04/2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Imprensa. **Mais Inglês: Professores de Cuiabá e Várzea Grande participam de formação continuada da Pearson Education**. Publicada em 27 de junho de 2022, às 06h45min, 2022a. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22347020-professores-de-cuiaba-e-varzea-grande-participam-de-formacao-continuada-da-pearson-education> Acesso em: 10 fev.2024.

MATO GROSSO. Decreto n.º 1.303, de 03 de março de 2022. Dispõe sobre a avaliação anual de desempenho dos servidores públicos civis do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, p. 1-4, 04 mar. 2022b.

MATO GROSSO. **Orientativo para as aulas de língua inglesa no ano de 2023**. Cuiabá: SEDUC, 2023a. <https://www3.seduc.mt.gov.br/l%C3%ADnguas-estrangeiras> Acesso em 13 out. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação – Seduc-MT. 19 de junho de 2023. Extrato do 3º Termo Aditivo ao Contrato N°081/2021 - Dissolução de Consórcio e Alteração Contratual. **Diário Oficial do Estado**, Cuiabá-MT, p. 36, 19 jun. 2023b.

MATO GROSSO. **Orientativo geral de línguas estrangeiras 2024**. Cuiabá: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/l%C3%ADnguas-estrangeiras> Acesso em 13 out. 2024.

PEARSON. **Sobre nós**. Nosso objetivo. [s.d.]. Disponível em: <https://br.pearson.com/> Acesso em: 22 dez. 2025.

PEREIRA, Talita Vidal; REIS, Matheus Saldanha do Amaral. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85861, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bMp3JF5KjZ44dKnKgRzhg8v/?lang=pt>. Acesso em 25 nov. 2025.

PINTO, Marinázia Cordeiro; LOPES, Alice Casimiro. A im-possibilidade da avaliação a partir de Derrida. **Ensaaios Filosóficos**, [s. l.], v. 30, p. 174-190, 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/129540842/A_im_possibilidade_da_aval%C3%A7%C3%A3o_a_partir_de_Derrida Acesso em: 24 nov. 2025.

RIBEIRO, William G.; AZEVEDO-LOPES, Ronnieli. BNCC: uma leitura dos desdobramentos do discurso gerencialista neoliberal em âmbito municipal. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 18, p. 1-22, 2025.

SANTOS, Adriano Negris; MORAES, Marcelo José Derzi. O pensamento do ético em Jacques Derrida: uma questão de hospitalidade. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [s. l.], n. 30, p. 20-34, 2017.

TORRES, Marília Camponogara; TERRES, Mariana Lima. A língua inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. **Fórum Linguístico**, v.18, n. 3, 2021, p.1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/71873>. Acesso em: 07 maio 2025.

Recebido em: 09/11/2025
Aprovado em: 28/03/2026

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 27 - Número 64 - Ano 2026
revistalinhas.faed@udesc.br