

A PARALAXE DA VIOLÊNCIA E DO CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DA BNCC À LUZ DA TEORIA DE SLAVOJ ZIZEK

Victor Ribeiro Lima (UENF)

victor.limacivil@gmail.com

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF e IFF)

rafaelasepulveda@gmail.com

RESUMO

A Língua Inglesa é um fenômeno discursivo que produz objetos de referência no interior de uma materialidade repetível cujas narrativas de poder são incorporadas em tradições e traduções culturais. Nesta perspectiva, esta pesquisa visa identificar os tipos de violência instituídas no currículo de Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) enfatizando as dimensões de alteridade, de *outridade*, de obrigatoriedade, de espetáculo e de demanda mercadológica à luz da teoria de Slavoj Zizek (2014). Para tal, define-se o currículo como narrativa (GOODSON, 2020); caracteriza-se a pós-modernidade (HAN, 2017a; 2017b); analisa-se a dialética que envolve o currículo e as tradições curriculares; definem-se os diferentes tipos de violência a partir de Zizek (2014); analisam-se as dimensões curriculares e sua influência na ensino de Língua Inglesa; e por fim estabelece-se a relação entre língua, currículo e violência simbólica de modo a compreender os “entrelugares” por eles ocupados na constituição das subjetividades e na aprendizagem. Esta pesquisa de natureza discursiva demonstra um apagamento da alteridade à medida que o currículo carece da experiência do Outro. Além disso, a imposição da Língua Inglesa como língua franca e a exclusão de outras línguas adicionais soma-se ao caráter efficientista e racionalista do documento de atender a necessidades mercadológicas conforme a lógica de auto exploração/determinismo. Mediante o exposto, conclui-se que a BNCC coloca o ensino num nível zero de não violência, imperceptível, que se acresce a violência simbólica da língua, perfazendo-se um instrumento de violência simbólica experimentada que não propicia um experienciar identitário e narrativo.

Palavras-chave:

BNCC. Violências. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The English Language is a discursive phenomenon that produces objects of reference within repeatable materiality whose narratives of power embodies in cultural traditions and translations. From this perspective, this research aims to identify the types of violence instituted in the English Language curriculum in the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018), emphasizing the dimensions of otherness, otherness, compulsion, spectacle, and market demand in light of the theory of Slavoj Zizek (2014). To this end, we define the curriculum as narrative (GOODSON, 2020); we characterize postmodernity (HAN, 2017a; 2017b); we analyze the dialectic that involves the curriculum and the curricular traditions; we define the different types of violence based on Zizek (2014); Finally, we establish the relationship

between language, curriculum, and symbolic violence to understand the “in-between places” occupied by them in the constitution of subjectivities and learning. This discursive research demonstrates an erasure of otherness as the curriculum lacks the experience of the Other. Moreover, the imposition of English as the lingua franca and the exclusion of other additional languages add to the efficient and rationalist character of the document to meet market needs according to the logic of self-exploitation/determinism. Given the above, we conclude that the BNCC places teaching at a zero level of non-violence, imperceptible, which is added to the symbolic violence of language, making it an instrument of symbolic violence experienced that does not provide an experience of identity and narrative.

Keywords:
BNCC. Violence. English language.

1. Introdução

A língua é um sintoma verbal de sujeitos políticos, uma negociação de termos na continuidade do presente da enunciação da afirmativa política. A língua pertence à esfera dialógica de uma percepção e uma projeção políticas cujas estratégias revelam lógicas ideológicas que fazem parte da alteridade. Nessa negociação há uma dialética que reconhece a ligação entre o sujeito e seu tempo através de estruturas de integração simbólica como o signo, a cultura, o contexto, a tradição. As mudanças de paradigmas ocasionadas pelos efeitos da pós-modernidade trazem à tona discussões acerca dos sentimentos de não identificação com a língua e dos discursos de valores globalizantes, presentes no ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua franca (ILF).

A pós-modernidade com todas as suas intrínsecas características projeta os sujeitos em uma espiral de positividade, de negação da negatividade e do desaparecimento da alteridade. A sociedade pós-moderna não é mais uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1999), mas uma sociedade de desempenho, cujos sujeitos são empresários de si mesmos, que se auto exploram em prol de uma meta, um objetivo (Cf. HAN, 2017a; 2017b). Pensar a ILF é pensar o modo pelo qual as tradições e traduções culturais dessa sociedade refletem determinadas especificidades temporais e especiais. Como capital simbólico a ILF é uma forma de discurso e produz objetos de referência no interior de uma materialidade repetível, isto é, as afirmações e narrativas de poder que subjazem a LI são incorporadas pela instituição de um currículo como verdade. Daí ser preciso historicizar, mesmo que brevemente, os contextos contemporâneos a fim de compreender a genealogia de seu tempo e como esta instaura diferentes tipos de violência.

Na práxis curricular professores e alunos se movimentam e é nela que a violência se mostra: o que você deve ou não aprender, o que você pode ou não acessar, o que você deve ou não viver, como você pode ou não se comunicar. Pensar o currículo é pensar a própria representação das subjetividades, suas inclusões e exclusões. Diante dessa trama complexa, pergunta-se: quais formas de violência são instituídas no currículo de LI apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? A partir de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho bibliográfico e documental o objetivo geral é identificar os tipos de violência instituídas no currículo de LI na BNCC (Cf. BRASIL, 2018) enfatizando as dimensões de alteridade, de *outridade*, de obrigatoriedade, de espetáculo e de demanda mercadológica.

Para tal, define-se o currículo como processo social e histórico (GOODSON, 2020); caracteriza-se a pós-modernidade (Cf. HAN, 2017a; 2017b; BAUMAN, 2001); analisa-se a dialética que envolve o currículo e as tradições curriculares sob a ótica pós-moderna; definem-se os diferentes tipos de violência: subjetiva, objetiva, sistêmica e simbólica a partir de Zizek (2014); discorre-se sobre o processo de estruturação da LI no ensino brasileiro; analisam-se diferentes dimensões curriculares (alteridade, *outridade*, obrigatoriedade, espetáculo e mercadológica) e sua influência no ensino-aprendizagem de ILF; e por fim estabelece-se a relação entre língua, currículo e violência simbólica de modo a compreender os “entrelugares” por eles ocupados na constituição da subjetividades e na aprendizagem.

2. O currículo como narrativa: uma concepção

São muitas as motivações que nos conduziram a desenvolver uma pesquisa sobre currículo, cujas características como texto sinóptico são cercadas de questões intensificadas por uma contemporaneidade marcada pela liquidez (BAUMAN, 2001), pela espetacularização (Cf. DEBORD, 2003 [1967]) e pela máxima da produtividade (Cf. HAN, 2017a; 2017b). Por vezes conduzidos a compreender o currículo como um conjunto de conhecimentos corporificados e fixos, não obstante, ele deve ser apresentado como um processo social e histórico sujeito a flutuações, rupturas e discontinuidades. Para que uma análise do currículo seja realizada de forma crítica é necessário pensar não apenas em *como* determinado conhecimento se organizou, mas *como* esse conhecimento se tornou o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou o que é.

O currículo está associado a princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional através da reconstrução sistemática do conhecimento contínuo e deliberado em competências sociais e pessoais do aluno. A noção de competência na qual se funda as bases curriculares fortalece-se a partir dos anos de 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, com a concepção de que era necessário decidir sobre o que ensinar. Isso implica ver o currículo como “(...) resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (GOODSON, 2020, p. 8).

O processo de seleção e organização do currículo não é parte de um processo epistemológico imparcial e lógico, mas antes ritual, simbólico e ideológico. Isso envolve necessidades de legitimação e dominação ligadas a fatores identitários, sociais e culturais. O currículo é resultado dessa dialética complexa no qual considerações epistemológicas são moldadas por processos intermediários de transformação que definem o que é, ou não, legítimo. Mas para que o currículo é construído? Ele é construído para ter efeitos sobre os sujeitos. Logo, pensar no currículo é pensar no outro em sua alteridade.

As narrativas sistêmicas e de vidas (Cf. GOODSON, 2020) deveriam estar presentes no currículo, contudo, enquanto as segundas são consideravelmente apagadas, as primeiras são fortalecidas. Ambas as narrativas são construídas a partir de valores e interesses da tradição curricular de um determinado tempo e espaço. No entanto, a dialética que as envolvem colocam a LI sob uma ótica utilitarista que contribui para o *status quo* assumindo uma identidade mais mercadológica que formativa em que o sucesso da disciplina é medido pelo sucesso de seus resultados. É estabelecida uma relação entre currículo e performance: uma lista de objetivos é estabelecida sob o título de “habilidades” prescrevendo o que deve ser ensinado e medindo o que foi “aprendido” por resultados numéricos.

Essa relação assimétrica revela a perspectiva adotada para a construção do próprio documento: a lógica do resultado, reduzindo a possibilidade do currículo de “(...) se envolver com missões de vida, paixões e objetivos que as pessoas articulam em suas vidas. Ora, isso viria verdadeiramente ser um currículo para o empoderamento, e um aprendizado” (GOODSON, 2014, p. 164). Isso posto, o que se vê é uma coação sistêmica que atravessa os processos sociais tal qual o currículo, que acaba

por ser transformado em uma fórmula de consumo e conformidade. Essa experiência torna ensino, língua e currículo produtos que precisam ser consumidos conforme a ideologia da autocriação e da exclusão que sustenta a sociedade pós-moderna. Essa exclusão é uma manifestação da positividade e da negação do outro em um não-outro.

A perspectiva prescritiva, por vezes adotada no currículo, “preocupa-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar” (GOODSON, 2020, p.65). Essa marca utópica “(...) é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” (FREIRE, 1987, p. 22). A racionalização e o cientificismo tornam-se os pilares sobre os quais os currículos são construídos. Esse modelo mecânico, de (re)produção e de princípios econômicos imbrincado com uma ideologia tecnocrata apega-se à crença de que se o cálculo produz um sistema que faz um avião voar ou um computador funcionar, também produzirá um aprendizado eficaz.

Não obstante, não é possível conceber uma ciência da educação análoga às ciências da produção mecânica. A “negatividade do incontável ou do incontrolável” (HAN, 2017a, p. 42) transforma o currículo em uma lista de objetivos a serem cumpridos através de um sistema que “patrocine, comprove e realize”. O imperativo do capital alimenta-se da positividade dos dados do próprio currículo, faltando-lhe tensão e esbanjando informações. Essa desmedida positividade das teorias não muda nem anuncia nada, apenas deforma a práxis curricular em uma utopia inacessível. Esse perfeccionismo violenta a complexidade da práxis educacional desconsiderando as experiências e vivências.

3. A violência como fenômeno simbólico experimentado: uma teoria

A atopia do outro, a objetificação da subjetividade, a negação da negatividade, a aniquilação da alteridade, a temporalidade do clique, o mero viver, a própria agonia do eros (HAN, 2017a) são características de um tempo marcado por diferentes e profundas violências. A violência invisível da positividade, a violência brutal dos ditames neoliberais, a violência da liberdade (que conduz a auto exploração) são apenas alguns exemplos de uma sociedade de desempenho onde tudo é possível, tudo é iniciativa e projeto, tudo é fórmula de fruição e de consumo. O neoliberalismo absolutizou o viver e, conseqüentemente, suas relações fazendo do

viver um sobreviver estéril e descontínuo. Sob essa perspectiva, faz-se preciso compreender os diferentes tipos de violência que subjazem o estatuto ontológico de qualquer fenômeno.

Partindo dos conceitos desenvolvidos por Slavoj Žižek na obra “Violência: seis reflexões laterais” (2014, p. 18-19) é possível identificar diferentes tipos de violência que infringem nosso tempo. A primeira é a “violência subjetiva”, visível, exercida por um agente identificável como conflitos internacionais, confrontos civis, experimentada em um grau zero de não violência, tida como uma “perturbação de um estado normal e pacífico”. Por outro lado, a violência subjetiva é apenas a parte mais visível de um outro tipo de violência: a objetiva. Esta consiste em um tipo invisível, uma vez que é precisamente ela que sustenta um “estado normal” contra a qual percebe-se algo como (subjetivamente) violento.

Segundo Žižek (2014, p. 19) a alta potência do horror “(...) dos atos violentos e a empatia com a vítimas funcionam como um engodo que nos impede de pensar.” Não é a descrição da violência que localiza seu conteúdo em um espaço e um tempo históricos, mas uma que cria um espaço virtual subjacente que coincide com o real. É por demasiado simplista afirmar que a violência objetiva é apenas uma abstração ideológica, visto que ela é “real” no sentido em que determina a estrutura dos processos sociais materiais.¹ Em suma, o excesso objetivo é suplementado por um excesso subjetivo, abstração e figuração dominam os discursos contemporâneos a respeito da violência: “uma mulher é estuprada a cada seis segundos neste país” ou “uma em cada dez pessoas no mundo morrem de fome”.

Esse tipo de urgência produz fundamentalmente a uma não reflexão. É necessário agir, e agir agora. “Por meio desse falso sentimento de urgência, os ricos pós-industriais – vivendo em seu protegido mundo virtual – não negam nem ignoram a dura realidade exterior, pelo contrário: referem-se a ela o tempo todo” (ŽIŽEK, 2014, p. 20). A ênfase excessiva na violência subjetiva pode ser uma tentativa neoliberal de desviar as atenções dos verdadeiros problemas e obliterar outras formas de violência. Tanto visível quanto indiretamente a violência inerente a sistemas sutis de coerção sustentam relações de dominação, sujeição e exploração, subestimando o real do espectral.

¹ Para Lacan (2006) a “realidade” é a realidade social dos indivíduos efetivos implicados em interações e nos processos produtivos, enquanto o “real” é a inexorável e “abstrata” lógica espectral do capital que determina o que se passa na realidade social.

A violência sistêmica ou “ultra objetiva” postulada por Žizek, típica da pós-modernidade, do ultraliberalismo e do capitalismo global, consiste em uma espécie de “matéria escura” da física que por ser invisível só pode ser considerada a partir das explosões de violências subjetivas. Aqui nesse estudo interessa um tipo de violência que é intrínseca à representação: a violência simbólica. A linguagem e suas formas têm uma natureza representativa, de simbolizar algo em sua essência. Ela é sinônimo de representação do mundo e a representação não é uma questão trivial, ela tem um caráter constitutivo de subjetividades, posto isto, discutir língua é também discutir relações e formas de violência.

A linguagem tem a capacidade de “essenciar” o mundo. Trata-se de uma interpretação que determina a subjetividade (o “ser”) e a existência social dos sujeitos interpretados. Há nessa capacidade de essenciar da linguagem uma violência ontológica que torce parcialmente o real e a realidade e funda as explosões da própria violência ôntica. “Não se trata de abolir o Real e colocar no lugar os jogos de linguagem, mas de enfatizar a disputa pela constituição de um determinado real, nos termos de Bakhtin a luta de classes no campo da linguagem.” (ŽIZEK, 2014, p. 149). A linguagem produz efeitos sobre o real construindo uma realidade sobre a realidade e é produto de uma violência oculta arraigada na base do sistema político, social e econômico vigente.

“A violência verbal não é uma distorção secundária, mas o último recurso de toda violência” (ŽIZEK, 2014, p. 63). Isso justifica a importância de buscarmos analisar os contextos discursivos da própria língua e de como essa língua é traduzida sistematicamente para os documentos curriculares que irão organizar a educação linguística no Brasil. Não se deve apenas rejeitar determinadas teorias curriculares (racionalistas, cientificistas), mas antes um aspecto da própria língua inglesa em seus próprios termos como palavra e ideologia que, paradoxalmente, exclui muitos outros em sua alteridade e é uma exigência para sua inclusão na sociedade globalizada. É preciso, pois, um repensar dessas “barreiras” criadas pela própria linguagem de modo que não reforcemos essas violências em nossas práxis.

4. O currículo e a língua inglesa como instrumento de violências simbólicas: uma análise

A língua é permeada por valores políticos, sociais, culturais e o professor torna-se um mediador entre os rituais das palavras, os estudan-

tes e as relações de poder. O filósofo Michel Foucault (1999, p. 44) já afirmava que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles sabem consigo”. Deste modo, o ensino de língua inglesa como como língua franca (Cf. BERNES, 2011) não pode ser reduzido a um treinamento de habilidades, mas estar relacionada a uma proposta intercultural crítica que rompa com estereótipos (Cf. MOREIRA, 1997; BHABHA, 1998). A ILF deixa de ser “aquela vinda de fora”, “do outro”, e se torna um campo de poder cujos domínios de representação atuam sobre as identidades, os espaços e a cultura.

Em uma sociedade onde a velocidade é mais valorizada que o processo, onde tudo é dominado pelo regime do eu, o outro não pode ser abarcado. A preocupação com o efêmero e este colapso dos horizontes temporais tem como efeito uma ênfase e até celebração das qualidades transitórias da vida tanto em extensão, estabelecendo uma interconexão social que cobre o globo, quanto em intensidade, afetando as percepções subjetivas sobre si e sobre outro. A atopia do outro pode ser percebida no próprio currículo em que a alteridade é eliminada em prol da heterotopia consumível. Essa tentativa constante de igualar a alteridade transforma o outro em um eu. “Nas experiências encontramos o outro; mas nas vivências, ao contrário, sempre encontramos a nós mesmos. Não há qualquer vazio ou distância que consiga distanciar o narcisista de si mesmo.” (HAN, 2017b, p.48).

Em termos de identidade, o currículo carece de vivências por não ter ocorrido uma ampla participação de professores e alunos em sua formulação carecendo de representação, de diferença, de alteridade. Sobre esses aspectos percebe-se, por exemplo, que a última versão da BNCC aprovada em 2018 excluiu os termos “gênero” e “orientação sexual” sob a justificativa político-conservadora de que os conteúdos provocariam uma crise identidade e afetariam a integridade familiar. Apesar da BNCC ser atravessada pela noção de alteridade e pluralidade a exclusão dos termos implica uma perda significativa, pois “(...) elas focam diretamente demandas de grupos minoritários – de raça, gênero e sexualidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 517). Dessarte há uma desconsideração do outro no que tange à identidade de gênero.

Ainda na esteira das discussões sobre a *outridade*, precisamos pensar nos termos “ensino” e “aprendizagem”. Respostas tradicionais como “transmitir conhecimento” e “aprender o que é ensinado pelo professor” ou definições de dicionários como “dar instrução a” e “ser instru-

ído” correspondem a uma concepção bancária que não permite o desenvolvimento de uma práxis curricular consciente, crítica e significativa para o outro – o aluno (Cf. FREIRE, 1987). Como verbos ensinar e aprender são comportamentos dialógicos em que é necessário reconhecer o outro em toda sua complexidade, a exclusão do outro, portanto, impossibilita uma aprendizagem significativa. Ao analisar a BNCC é possível identificar que em todo o documento os termos “ensino–aprendizagem” e “ensino e aprendizagem” só aparecem 2 vezes; “ensino” e “ensinar” aparecem 845 vezes e “aprendizagem”, “aprendizado” e “aprender” 259.²

Essa dissociação é um sintoma de um tempo e mostra que o enfoque da BNCC não reside no outro – aluno –, mas no eu-professor. Essa marca narcísica é uma mudança topológica da violência. Um currículo que não se centra no “ensino–aprendizagem” é um currículo que provê mecanismos para que o outro (aluno) possa ser transformado pelo eu (professor), contudo, a partir das discussões de violência suscitadas por Zizek, percebe-se que a utilização e a naturalização da própria nomenclatura é uma violência objetiva que provê condições para que as relações de domínio se mantenham. Somando-se a isso as discussões propostas por Freire (1987), depreende-se que a centralidade no ensino (eu-professor) e não na aprendizagem (outro-aluno) absolutiza a opressão e, conseqüentemente, a violência.

Sobre a exclusão de outras línguas e a obrigatoriedade da língua inglesa é possível perceber que, embora no Ensino Médio seja obrigatória (Cf. LDB, Art. 35-A, § 4º), a partir da nova Reforma do Ensino Médio ela só será obrigatória no 1º ano (nos 2º e 3º anos ela será oferecida conforme o itinerário formativo do aluno), sob a justificativa de “(...) seu caráter global - pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (BRASIL, 2018, p. 484), a ILF assume que um espaço discursivo e curricular ao passo que as demais línguas como a indígena, espanhola, francesa ou germânica foram excluídas pela própria nomenclatura adotada: língua inglesa ao invés de línguas adicionais, internacionais ou globais (Cf. JORDÃO, MARQUES, 2018; RAJAGOPALAN, 2019; SIQUEIRA, 2018).

² Esses resultados foram obtidos a partir de um processo estatístico realizado pelos autores no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). É necessário, pois, a partir dessa primeira impressão realizar uma análise qualitativa e mais aprofundada dos dados.

A imposição do ensino de LI revela uma inconsistência em relação aos dispositivos legais que regulam a educação brasileira já que, de acordo com os documentos oficiais, há a garantia de liberdade de escolha de língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, essa imposição é também uma forma de exploração social em que o currículo materializa a acepção de uma espécie de colonização à moda pós-moderna inerente a nossos tempos. Observando a LDB (9394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, passim) afirmam:

Art. 15. § 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

Apresentando-se como algo grandioso, positivo e concluído, a BNCC exige “(...) por princípio uma aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve na medida em que aparece sem réplica, pelo seu monopólio da aparência” (DEBORD, 2003 [1967], p.17). A primeira fase dessa dominação produz uma degradação do “ser” em “ter” e uma busca do “ter” e do “parecer”. Se a sociedade está fundada sobre a representação e sobre o discurso ininterrupto do poder, o currículo é a representação *espetaculista* da relação entre os sujeitos e uma sociedade positiva, que se despe da dialética e da hermenêutica para eliminar a negatividade e acelerar a si mesmo. “O caráter do currículo repousa sobre uma sociedade que submete para si os homens, na medida em que a economia já os submeteu totalmente” (DEBORD, 2003[1967], p.18).

Deste modo, o currículo consolidado na BNCC é simultaneamente resultado e projeto de modo de produção em que não há tempo para refletir, só para fazer (excesso objetivo) (Cf. ZIZEK, 2014) funcionando como uma espécie de propaganda a um modelo de educação dominante, uma série de escolhas educacionais para resolver os “problemas urgentes”. O currículo torna-se a justificativa das condições e dos fins do sistema educacional existente a partir da especialização de áreas de conhecimento. Contudo, a própria separação entre o currículo e a práxis curricular cinde ensino e aprendizagem. Este desdobramento produz uma práxis educacional que acaba materialmente invadida pela ideologia dominante refazendo a si mesma pela promoção de uma adesão positiva cujo princípio não está no processo, mas no jogo de resultados obtidos em avaliações nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, o currículo é assumido na BNCC como um “(...) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2018, p. 7). Essa é uma narrativa com caráter coercitivo que estabelece uma série de competências e aprendizagens que devem ser ensinadas. Ela é panóptica à medida que é submetida ao controle de autoridades e estabelece divisões curriculares em formas de listas que, por vezes, não se comunicam entre si como “paredes que separam as celas” (HAN, 2017b, p. 60). Essa essência consiste na centralidade do próprio currículo em forma de especialização das disciplinas cuja perspectiva dá fundamento à estrutura de poder e domínio.

Todo modelo é uma máxima coletiva que totaliza o real, é uma crença na representação atemporal. Listas organizadas em forma de competências linguísticas das mais fáceis às mais complexas, do que é mais relevante ao menos relevante, rígidas ou flexíveis, detalhadas ou não podem representar avanços para a educação linguística brasileira. Alguns autores como Tílio (2019, p. 12) desafiam “currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns [...] para todas as disciplinas, para todo o território nacional”. É válido lembrar que a BNCC foi construída e aprovada em um processo marcado por nítidas articulações políticas em que a participação popular realizada através de consultas públicas fora suprimida em sua última versão.

Apesar de toda a mobilização de diversos setores da educação em torno da crítica à maneira açodada que tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC foram pensadas e levadas a cabo, o MEC seguiu normalmente seu planejamento aligeirado e antidemocrático das rodadas de debates sobre assuntos que mereciam mais atenção dos órgãos formuladores de políticas públicas para a educação pública. (CONSIDERA, 2019, p. 55)

A partir de uma leitura imperialista, percebe-se que o direcionamento do ensino para as demandas mercadológicas dá-se, primeiramente, na escolha da LI como única possibilidade de educação linguística (excluindo as demais línguas). O ensino exclusivo de LI contradiz a própria concepção de língua franca adotada no documento cuja língua não deveria ser sustentada por movimentos de hegemonia linguística modelados por meio da exclusão documental e curricular. Esse caráter liberal se concretiza também nas próprias competências gerais que orientam o processo de construção do conhecimento na Educação Básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as **relações próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.9, grifo nosso)

Os grupos verbais “fazer escolhas alinhadas” e os grupos nominais “projeto de vida”, “liberdade” e “autonomia” estão relacionados à ideologia neoliberal e, conseqüentemente, à auto exploração de Han (2017a; 2017b) e à violência objetiva de Zizek (2014) através de um processo de objetivação da violência que mascara metas capitalistas por meio de um discurso de progressivismo político. O próprio conceito de competência como “(...) mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8) reforça o caráter mercadológico do documento, orientado pelo acúmulo de competências que devem ser requisitos para uma próxima etapa.

Essa organização responde aos interesses do mercado e capital nacionais e estrangeiros de manutenção do uso prático da LI visando o mercado em si. Isso pode ser evidenciado por um grupo de apoiadores da base formado pela Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú BBA intitulado “Movimento pela Base” assim como pela associação do Brasil a avaliações externas como o PISA (*Programme for International Student Assessment*). Isso posto, o foco não é o processo, mas o fim. As competências estão fundamentadas em necessidades exteriores que não representam necessariamente as necessidades educacionais dos alunos brasileiros em seus mais variados contextos sociais, culturais e geográficos. Um currículo centrado em resultados quantitativos desconsidera as “*outridades*” de seus sujeitos e das pluralidades de suas topologias.

A homologação e a implementação da BNCC não garantem *per se* que o ensino de LI aconteça sob a perspectiva franca, pois embora o documento contemple dimensões interculturais e de multiletramentos, o sistema do ensino continua o mesmo quanto à carga horária, condições estruturais escolares, etc. Além disso, a seqüência de habilidades prescritas, respectivamente nos sexto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental na seção “Gramática” é uma marca de um ensino tradicional de línguas: “utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas e descrever rotinas diárias; (...) utilizar o passado para produzir textos orais e

escritos (...); utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões” (BRASIL, 2018, passim).

Os assuntos curriculares deveriam surgir da práxis curricular e apenas posteriormente assumir formas abstratas. Ocorre, todavia, que a racionalidade da teoria curricular de Ralph Tyler que articula as abordagens eficientista e cientificista, impôs-se na tradição educacional brasileira até a contemporaneidade (Cf. LOPES; MACEDO, 2011). Ao observar a teoria é possível perceber que ela se concentra em um procedimento linear e administrativo dividido em quatro etapas: definição de objetivos, seleção e criação e experiências de aprendizagem apropriadas, organização dessas experiências e avaliação do currículo. Essa racionalidade, quase industrial, estabelece “(...) um vínculo entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Na crista dessa discussão, a BNCC define o que deve ser aprendido pelos alunos brasileiros buscando instituir um conjunto de aprendizagens “essenciais”. Fato que pode ser evidenciado pelo seguinte excerto:

Por meio da indicação clara **do que os alunos devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, **do que devem “saber fazer”** [...], a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Nesse ponto, Rajagopalan (2019, p. 29) afirma que “quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato, imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento”. Na sociedade do desempenho, o ideal é sempre o objetivo: o sujeito ideal, a aprendizagem ideal, o ensino ideal. Todavia, essa mesma idealização é uma forma de violência objetiva e sistêmica à medida que, além de inalcançável, ela coloca os sujeitos em uma lógica de auto exploração e auto agressividade e a língua em uma perspectiva utilitarista, que vale à medida que pode ser usada, consumida. Por conseguinte, a lógica do capital impregna as aprendizagens “essenciais” do próprio currículo, da língua e da constituição das subjetividades.

5. Conclusão

Mediante todo o exposto, pode-se concluir que falar uma língua “quebra” o processo enunciativo da identificação cultural: uma quebra entre o referencial da tradição cultural e da negação necessária da certeza na articulação de novas experiências culturais e significativas. Presente e passado, tradição e tradução, representação e subjetividade fundem-se na práxis curricular onde o sentido nunca é simplesmente mimético, neutro e transparente, mas um lugar de negociação atravessado pela diferença – e a tentativa de aniquilá-la – e pela reflexão crítica sobre suas “ideias-no-tempo”. O currículo não pode se preocupar com uma dominância funcional e estrutural, mas antes com a própria articulação de signos culturais que simbolizam diferentes comunidades.

O currículo como documento de identidade, como processo social configura o pensamento educacional, político, econômico e social. A BNCC como núcleo do processo pedagógico orienta políticas públicas, práticas pedagógicas, planejamentos docentes, metodologias, avaliações assumindo um papel decisivo na fixação e/ou transformação do ser, do saber e do poder. Ao analisar suas diferentes dimensões é possível perceber que há um apagamento da alteridade à medida que o currículo carece da experiência do outro e centra-se no ensino (eu-professor) e não na aprendizagem. Além disso, há a imposição da LI como língua franca e a contradição do próprio documento no que tange a outras línguas adicionais.

A essa exclusão e imposição soma-se o caráter liberal do documento de atender a necessidades mercadológicas através de avaliações nacionais e internacionais. O caráter eficientista, racionalista reproduz-se em avaliações de caráter quantitativo em que a aprendizagem se reduz a uma lista de habilidades e a um resultado numérico e a culpa recai exclusivamente sobre os próprios sujeitos, especialmente os professores. Essa concepção atende à lógica do capital de auto exploração definindo uma série de “aprendizagens” que também atendem a demandas neoliberais. Essa dinâmica curricular não liberta, mas assujeita.

Mediante tal constatação, observa-se que a BNCC coloca o ensino num nível zero de não violência, imperceptível, que se acresce a violência simbólica da própria língua, portanto ele se perfaz um instrumento de violência simbólica experimentada mostrando formas de representar e simbolizar o eu, o outro e o mundo. Logo, é imprescindível tratar da constituição de sentidos estabelecidos na linguagem, superando o para-

digma curricular tradicional – mecanicista, determinista –, e promover uma prática linguística crítica e reflexiva. Compreender a heterogeneidade da língua implica criar novos modos de participação e engajamento em um mundo cujas fronteiras entre o “global” e o “local” esboroam-se e fundem-se. Assim sendo, o ensino de ILF não pode ser reduzido a um treinamento de habilidades, mas estar relacionado a uma proposta pós-colonialista intercultural que rompa com estereótipos linguísticos e culturais.

A BNCC não fornece em si própria uma estrutura fundamental para a identidade, mas enquanto fenômeno, ela é também um sintoma de seu tempo que traduz e reinscreve um *status quo* que não fornece uma contra hegemonia como forma de resistência a opressões culturais e linguísticas, mas antes suas exortações universais revelam um mundo transicional submetendo à subjetividade a uma violência que provém de uma exterioridade colonial em que se perde o valor transformacional da LI. Esse valor rearticula e negocia diferenças que requerem a alteridade para serem efetivas, pois falar de língua é falar de *outridades*, de um outro que tem poder de significar e de estabelecer vivências no próprio currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila. 1. ed. Belo Horizonte-MG: UFMG, 1998.
- BERNS, Margie. World Englishes, English as a lingua franca, and intelligibility. *World Englishes*, 27(3-4), p. 327-34, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.
- CONSIDERA, A. Um museu de grandes novidades: a reforma do Ensino Médio e a BNCC. In: GERHARDT, A.F.L.; AMORIM, M.A. (Orgs).

- A *BNCC e o ensino de línguas e literatura*. Campinas-SP: Pontes, 2019. p. 41-86
- DEBORD, Guy. (1967). *A sociedade do espetáculo*: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramallete. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2020.
- _____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 2014.
- HAN, Byung-Chul. *Agonia do eros*. Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017a.
- _____. *Sociedade da transparência*. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017b.
- JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko..English as a lingua franca and criticalliteracy in teacher education: shaking off some “goodold” habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M.S.; CALVO, L.C.S. (Eds). *English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 53-68
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Currículo, utopia e pós-modernidade*. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas-SP: Papirus, 1997. p. 11-35
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, A.F.L.; AMORIM, M.A. (Orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019. p. 23-39
- SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. *Revista Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.
- TÍLIO, Rogério. *A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro*. In: GERHARDT, A.F.L.; AMORIM, M.A. (Orgs). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes, 2019, p.07-15.

ZIZEK, Slavoj. *Violência: Seis notas à margem*. Lisboa: Relógio D'Água, 2014.