

NO ARMÁRIO DA/PELA LÍNGUA:
ENTRE A COLONIALIDADE DA SEXUALIDADE E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

*In the Closet of/through Language:
Between the Coloniality of Sexuality and Linguistic Education*

DOI: 10.14393/LL63-v40-2024-19

San Thiago de Araújo^{1*}

RESUMO: A colonialidade constitui-se de hierarquizações valorativas dos indivíduos com base em certos padrões, como os socialmente cristalizados pela heteronormatividade. Neste texto, compreendendo a inerência sujeito-língua, objetivo-me a demonstrar como a colonialidade da sexualidade produz efeitos na educação linguística. Para isso, faço uma autoetnografia da minha relação com a língua inglesa, como língua estrangeira, e, fundamentado em pressupostos da Análise de Discurso materialista, reflito sobre as resistências à inscrição linguística que um sujeito marcado colonialmente quanto à sexualidade pode desenvolver no processo de aprendizagem. Portanto, este texto materializa a necessidade de desenvolver estudos sobre marcas coloniais no campo da Linguística Aplicada, como aquelas reiteradas pela colonialidade da sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Sexualidades. Colonialidade. Subjetividade. Ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT: Coloniality consists of valuation hierarchies of individuals based on certain standards, such as those socially crystallized by heteronormativity. In this article, in understanding the subject-language inherence, I aim to demonstrate how the coloniality of sexuality produces effects in linguistic education. To this end, I make an autoethnography of my relationship with English as a foreign language, and based on the assumptions of materialist Discourse Analysis, I reflect on the resistance to linguistic inscription that a subject colonially marked in terms of sexuality can develop in the learning process. Therefore, this article materializes the need to develop studies on colonial marks in the field of Applied Linguistics, such as those reiterated by the coloniality of sexuality.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Sexualities. Coloniality. Subjectivity. Foreign language teaching.

^{1*} Mestre e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL-UFU), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). ORCID: 0000-0002-6657-730X. E-mail: santhiago.araujo(AT)gmail.com.

1 Introdução

O que as sexualidades têm a ver com a educação linguística? Qual a relevância de se desenvolver pesquisas cujas temáticas envolvam questões sobre sexualidades nos domínios da Linguística e da Linguística Aplicada? Ou, em outras palavras: as identificações subjetivas de aprendentes podem influenciar no aprendizado de uma língua? Se sim, como o fazem? Certamente, há uma enorme variabilidade de respostas possíveis a essas indagações, cada qual fundamentada por perspectivas conceituais específicas sobre o que seja língua e sujeito, bem como sobre a forma com que ambos se relacionam.

Essas perguntas direcionam a escrita deste texto que, no entanto, não tem a pretensão de esgotá-las por meio das reflexões que propõe. Emergiram durante discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) a partir de uma vertente da Análise de Discurso materialista (Pêcheux, 1997, 2012), área de estudos linguísticos à qual vou me referir por AD. Discussões essas que me impeliram a repensar minha própria relação com a língua inglesa (LI daqui para frente).

Além de fazer-me reviver efeitos sentidos no corpo (constrangimento, batimentos acelerados, ansiedade etc.), esse processo me levou a algumas formulações acerca de minhas experiências subjetivas na aprendizagem da língua. Essas formulações, após serem extraídas das minhas vivências pessoais, podem constituir contribuições sociais e acadêmicas para os estudos da linguagem e para a área do ensino, ao descreverem crítica e analiticamente situações a que são expostos os indivíduos que, como eu, *reexistem*² contra-hegemonicamente quanto à sexualidade.

Dessa maneira, partindo de uma compreensão discursiva da linguagem, em que sujeito e língua são indissociáveis, proponho um estudo linguístico autoetnográfico de situações de aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas. Essa proposta objetiva, de forma geral, a discutir como a colonialidade (Quijano, 2007; Mignolo, 2011; Maldonado-Torres, 2011, 2007) pode produzir efeitos na educação linguística. De outro modo: o que este texto busca é refletir sobre o processo de ensino ao explicitar o embate intrassubjetivo que se cria quando

² Utilizo este termo como uma analogia a existir e resistir, visando referir-me a indivíduos e práticas que, para existirem, precisam resistir às opressões social e ideologicamente naturalizadas e cristalizadas. Na seção Pressupostos teóricos e metodológicos, explico ao que me refiro por tais opressões, denominando-as por colonialidade da sexualidade.

os sujeitos precisam enunciar em aulas de LE, mas, em sua formulação, almejam esconder suas subjetividades, isto é, querem dizer sem se dizerem.

Além disso, o estudo visa refletir sobre a relação língua-sujeito, especificamente no que tange à aprendizagem de indivíduos cujas sexualidades são predominantemente compreendidas como dissidências à norma, isto é, à heterossexualidade. Assim, ajudando docentes a (re)pensarem sobre a urgência de considerar o sujeito nos processos enunciativos necessários a suas práticas educacionais.

A fim de atender a tais objetivos, organizo o texto em seções. Na próxima, menciono alguns conceitos cunhados no âmbito da Análise de Discurso materialista que fundamentam este estudo. Também faço breves explicações das proposições basilares aos/dos Estudos Decoloniais, a partir dos quais problematizo um 'já-lá' heterossexual. Em seguida, descrevo a metodologia autoetnográfica utilizada nesta escrita, compreendendo-a como uma potencial prática acadêmica decolonial para os estudos referentes ao campo da educação linguística. Subsequentemente, apresento a materialidade autoetnográfica que, articulada aos pressupostos teóricos citados, conduziu-me às reflexões aqui propostas. Por fim, faço considerações sobre o estudo desenvolvido, destacando algumas formas com que saberes coloniais, sustentados por formações ideológicas dominantes, escamoteadas por uma pressuposta neutralidade, podem acarretar dificuldades de aprendizagem por parte de sujeitos oprimidos por esses mesmos saberes e posições ideológicas.

2 Pressupostos teóricos e metodológicos

Com o objetivo de expor alguns efeitos da colonialidade da sexualidade no processo de ensino, especificamente, de línguas estrangeiras, fundamento-me no quadro epistemológico da Análise de Discurso materialista e no pensamento decolonial.

Apesar de não desenvolver uma análise discursiva, como é o mais comum quando se mobiliza a AD, alguns conceitos desse campo teórico são imprescindíveis para a compreensão do que se expõe neste texto. Isso porque, para a AD, que se erige a partir de pressupostos da linguística, da psicanálise e do marxismo, o sujeito vem à emergência por/nos processos enunciativos, ou seja, no/pelo processo do seu dizer, inconscientemente, o sujeito se diz.

Por outro lado, o ordenamento social, que valoriza as relações, os saberes e as formas de existir com base em padrões normativos, faz com que certos sujeitos sejam impelidos ao silenciamento. Em outras palavras: os padrões socialmente cristalizados como normais e desejáveis marginalizam algumas existências, impelindo certos sujeitos a se esconderem, camuflando seus desejos e práticas sociais tanto quanto possível, o que se pode explicar por estar no armário, sobretudo em se tratando de sexualidades. Uma vez que esse ordenamento normativo é explorado por uma vasta gama de estudos que se inserem ao que se pode denominar por pensamento decolonial, é com base em alguns desses estudos que articulo a noção de colonialidade da sexualidade para refletir acerca dos efeitos, para a aprendizagem, de sujeitos socialmente marginalizados tentarem não ser acessados durante a formulação de seus dizeres.

Sob esse aporte, faço ponderações sobre o processo de ensino a partir de um relato autoetnográfico em que reflito sobre minhas próprias experiências enquanto aprendente da língua inglesa. Desse modo, para que as proposições desenvolvidas ao longo do texto sejam mais bem compreendidas, faço breves explicações sobre a Análise de Discurso materialista, sobre o pensamento decolonial e sobre a escrita autoetnográfica, respectivamente, nas subseções seguintes.

2.1 A língua, o sujeito e o discurso para a AD

A Análise de Discurso materialista, que tem Michel Pêcheux (1997, 2012) como seu precursor, compreende os acontecimentos linguísticos como históricos. Isso quer dizer que, para a AD, a língua – espessura pela/na qual esses acontecimentos se realizam – não é tomada como um produto acabado e que significa por si só, mas é trabalhada na sua intrínseca relação com a exterioridade para produzir sentidos. Sob essa óptica, a língua materializa o discurso, que, por sua vez, materializa a ideologia.

Dessa perspectiva discursiva da linguagem, segundo Orlandi (2005), estuda-se a relação língua-discurso-ideologia, tendo-se em vista, complementarmente, que não há sujeito sem ideologia, tal como não há discurso sem sujeito. Assim, o discurso é onde se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se que os sentidos da língua são produzidos para e por sujeitos, em conjunturas sócio-históricas dadas.

Destarte, ao enunciar, ao produzir o seu dizer, o sujeito, ocupa posicionamentos nesse seu estrato histórico e estrutura seu enunciado a partir do que é possível de uma, entre várias outras, formação ideológica. Nos termos da AD, há incontáveis formações ideológicas em determinadas condições sociais e históricas, perante as quais os indivíduos são interpelados a posicionarem-se como sujeitos (Orlandi, 2005). A cada formação ideológica corresponde, na ordem do discurso, uma formação discursiva, que, além de determinar o formulável e o não-formulável desse dado posicionamento nessa dada conjuntura, permite ainda observar as regularidades enunciativo-discursivas com que uma dispersão de enunciados – e de seus sujeitos – se inscrevem/posicionam na história (Orlandi, 2008).

Por isso, mesmo que acredite sê-lo, o sujeito não é dono do que diz, ele apenas retoma sentidos historicamente construídos; tampouco o que diz é transparente, pois inúmeros não-ditos são por ele rejeitados, formando famílias parafrásticas que mostram outros possíveis modos de dizer significando em relação ao que foi efetivamente formulado (Orlandi, 2005, 2008). Esses processos discursivos, constituem dois esquecimentos que dão ao sujeito a ilusão de que: 1) o que ele diz tem o sentido que ele quer; e 2) o que ele diz só poderia ter sido dito da forma como o foi.

O sujeito, portanto, é sujeito na/pela/de linguagem via interpelação ideológica, sendo descentrado de sua unidade e consciência, atributos que a tradição filosófica burguesa europeia lhe conferiu (Grigoletto, 2013). De acordo com Grigoletto (2013), Michel Pêcheux, em sua proposição da Análise de Discurso, empreendeu uma concepção inovadora de sujeito para os estudos linguísticos: um sujeito descentrado, assujeitado por suas interpelações ideológicas, constituído pela ilusão imaginária da consciência, mas dividido por ser dotado de inconsciente. Nessa perspectiva psicanalítica de sujeito assumida pela AD, conforme destacado também por Navarro (2012, p. 70), “o sujeito se apresenta como cindido, dividido e inconsciente. Desse ponto de vista, seria impossível o autocontrole total e o controle do outro pela linguagem”.

Como ficará mais claro na seção seguinte, essa breve retomada teórica visa destacar aquilo para o quê Michel Pêcheux chama a atenção na seguinte passagem:

[...] o traço comum a essas duas estruturas, respectivamente chamadas de ideologia e inconsciente, é o fato de elas operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades “subjetivas” evidentes, com o “subjetivas” significando, aqui, não “que afetam o sujeito”, mas “em que o sujeito se constitui” (Pêcheux, 1996, p. 148, destaques meus).

Nessa passagem, o autor explicita a forma como, pela/na língua(gem), o sujeito pode ser acessado quanto àquilo que o constitui como tal. Fundamentado, pois, por esses pressupostos teóricos de língua e sujeito, na próxima seção, proponho reflexões sobre as implicações, para a educação linguística, de o sujeito não se deixar ser acessado, isto é, ainda que inconscientemente, esconder-se subjetivamente de seu interlocutor enquanto aprende uma nova língua. Antes, no entanto, é necessário que se pense os motivos pelos quais um sujeito-aprendiz buscaria dissimular a si mesmo na/pela língua estrangeira que estuda, tendo ou não tendo uma relativa percepção de que o faz.

2.2 A colonialidade da sexualidade

A noção de colonialidade foi sendo formulada e ampliada nas últimas décadas para evidenciar que a dominação de certos povos por outros não se findou com o término do período histórico denominado por Colonialismo. Na ascensão do padrão cartesiano de racionalidade e do sistema-mundo moderno-capitalista que estruturaram as sociedades ocidentais e vigoram ainda atualmente, os colonizadores impuseram seus modelos socioculturais – eurocêntricos – aos colonizados (Quijano, 2007). A colonialidade, assim, é a constatação de que a exploração explícita dos povos pela ordem política colonial teve consequências que não cessaram de produzir seus efeitos: formas de exploração e dominação; cristalização de epistemologias e regimes de pensamento; e articulação de categorias identitárias hierarquizadas/hierarquizantes. Esses efeitos se entrelaçam e constituem a colonialidade em três dimensões, são elas: o poder, o saber e o ser (Maldonado-Torres, 2007).

Nesse quadro, segundo Maldonado-Torres (2016), as três dimensões se sobrepõem de tal forma que estabelecem uma linha divisória entre as existências humanas e as comunidades colonizadas, que foram/são desumanizadas. Compreensão com a qual corrobora Grosfoguel (2016) ao fundamentar-se nos pressupostos filosóficos de Dussel de que a sobre-eminência da razão cartesiana foi possibilitada pela conquista europeia de outros povos por meio da expansão colonial:

Segundo Dussel, a arrogante e idólatra pretensão de divindade da filosofia cartesiana vem da perspectiva de alguém que se pensa como centro do mundo porque já conquistou o mundo [...]. Depois de conquistar o mundo, os homens europeus alcançaram qualidades “divinas” que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais (Grosfoguel, 2016, p. 31).

De acordo com o autor, o elo de ligação entre o “conquistar” e o universalismo de “pensar-se o centro do mundo” é o extermínio de outros povos, com suas culturas e saberes outros. É nesse processo que se forja a ideia de raça, marca inerente do outro que o torna menos humano (ou desumano), fundamentando a necessidade de sua extinção (Grosfoguel, 2016). O extermínio de outros povos e de suas epistemologias pelos europeus, dessa forma, ao passo que os promove, calca-se na cristalização de um modelo ideal de ser – homem, branco, europeu, heterossexual – e no rechaço “de todos os conhecimentos vindos dos seres humanos classificados como não ocidentais, não masculinos ou não heterossexuais” (Grosfoguel, 2016, p. 31).

Nas palavras de Maldonado-Torres (2016), em ambientes tidos como espaços de produção de conhecimento, como as universidades, essa linha divisória pode ser expressa pelo termo “étnico”. Segundo o autor, esse termo não diz respeito apenas a diferentes etnicidades, mas expressa uma distinção entre grupos de sujeitos compreendidos como normativos e os outros, classificados como étnicos. O que quer dizer que os primeiros estão acima de qualquer categoria de etnicidade, são a norma; já os segundos, marcados etnicamente em categorias de raça, classe e gênero – dentre outros marcadores coloniais de hierarquização das existências – “não estão representados de forma equitativa nem na administração das instituições de poder, nem na cultura ou na produção do conhecimento, entre muitas outras áreas” (Maldonado-Torres, 2016, p. 77).

Raça, classe e gênero, nesse sentido, destacam-se como três categorias basilares sobre as quais as práticas de colonialidade incidem. Por conseguinte, são três marcadores recorrentemente discutidos em estudos que se propõem decoloniais, os quais buscam dismantelar as divisões entre humanos/não humanos, conhecimentos validados/invalidados e detentores de poder/subjugados. Entretanto, como defendido por Macedo (2020), a sexualidade também é uma categoria crucial para a organização desse quadro colonial. Conforme a autora, há uma distinção entre uma sexualidade aceita e as desprezíveis e impuras, de modo que a construção da heterossexualidade como normativa “é tão essencial quanto as outras categorias construídas” (Macedo, 2020, p. 48). Por isso, ainda de acordo com a autora, para que se reflita sobre o funcionamento colonial do sistema moderno-capitalista, é preciso que se leve em conta a colonialidade da sexualidade.

Ao longo dos anos, o genocídio de pessoas não heterossexuais, junto da patologização, da criminalização e da significação de suas práticas como pecado, promoveram a colonialidade da sexualidade nas dimensões do poder, do ser e do saber (Macedo, 2020). Destarte, impondo uma heterossexualidade compulsória e consolidando-se por um pensamento hétero, “a colonialidade da sexualidade molda de forma hierarquizante e, portanto, desigual, a vivência de pessoas heterossexuais e não-heterossexuais e estabelece o padrão mundial da heterossexualidade” (Macedo, 2020, p. 49).

Sendo, pois, um padrão, a heterossexualidade é pressuposta nas práticas das mais variadas áreas sociais, inclusive, como se verá mais adiante, nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Acontece que essa pressuposição normativa traz consigo as próprias marcas da colonialidade, pois reitera a valorização das existências a partir de uma norma heterossexual, podendo ocasionar, dentre outras coisas, resistências e/ou dificuldades de aprendizagem.

2.3 A autoetnografia como prática acadêmica decolonial

Fundamentado em estudos decoloniais e em uma perspectiva discursiva de língua(gem), com este texto, proponho desenvolver um gesto interpretativo de situações de aprendizagem de língua estrangeira que materializam a colonialidade da sexualidade. Para isso, selecionei como corpus minha própria relação com a LI e as experiências vivenciadas por mim, na posição de aluno de um curso de língua inglesa em uma escola de idiomas. Este estudo, sendo assim, inscreve-se também no rol de pesquisas autoetnográficas.

A autoetnografia parte da autorreflexão como elemento basilar dos estudos que envolvem grupos sociais em que o próprio pesquisador se insere (Maia; Batista, 2020). De acordo com Maia e Batista (2020), é um método em que o pesquisador é parte de seu objeto e universo de pesquisa, o que questiona o distanciamento entre pesquisador e objeto de pesquisa idealizado pelo discurso científico cartesiano, isto é, colonial. Ainda conforme a autora e o autor supramencionados:

No Brasil, como em outros lugares, isto se deu com a entrada nas universidades de grupos subalternizados devido a seu pertencimento racial, étnico, ou de identidade de gênero e sexualidade. Mulheres e homens negros

e negras, quilombolas, indígenas, LGBTQAI+³, dentre outras identidades antes excluídas do mundo acadêmico, representam hoje uma parcela significativa de pesquisadores, e muitos deles são impelidos a construir um conhecimento de seus grupos sociais a partir de dentro (Maia; Batista, 2020, p. 240).

Em vista disso, compreendo a autoetnografia como um gesto decolonizador de escrita e de reflexão acadêmica, pois problematiza a ilusória distinção entre objeto e pesquisador que se cristalizou como ideal nas metodologias de pesquisa. Compreensão essa que me interpela a utilizar a escrita autoetnográfica como método para a reflexão que proponho na próxima seção.

Além disso, é importante entender que a autoetnografia, como argumentado por Santos (2017), além de se basear em métodos etnográficos e analíticos, tem uma orientação cultural de base interpretativa – das experiências vividas, da relação entre pesquisador(a) e objetos/sujeitos da pesquisa e dos fenômenos sociais investigados –; e uma orientação do conteúdo de base autobiográfica e reflexiva. Nesse sentido, os excertos expostos na seção seguinte para construir a autoetnografia, já foram selecionados a partir de reflexões e interpretações que, hoje – fundamentado por uma dada leitura de mundo e pelos aportes teóricos mencionados –, faço de minhas experiências de aprendizagem de LI.

Dessa maneira, desenvolvo a seguir um relato autoetnográfico de situações em que eu, um homem *gay*, estive submetido ao estudar a LI em uma escola de idiomas. A partir da experiência narrada, teço reflexões acerca dessas situações e do processo de educação linguística, com base nas noções de colonialidade da sexualidade e de sujeito e língua mobilizadas pela AD.

3 Pode um *gay* falar?

Desde criança, histórias de fantasia me fascinam. Interessa(va)m-me os seres míticos, suas lendas e aventuras. Tendo pais que saíam para trabalhar, passava as tardes com meus avós assistindo animes e jogando videogames. Dado meus interesses, os jogos que me atraíam eram os populares RPG⁴, como a saga Final Fantasy, Alundra, The legend of Zelda e outros.

³ Sigla para fazer referência a quaisquer identificações e/ou práticas que não sejam cisgênero e/ou heterossexuais, ou seja, cisheterossexuais.

⁴ Sigla para *Role Playing Game* (em minha tradução: jogo de interpretação de papéis). O gênero RPG abrange jogos em que os jogadores assumem o controle de personagens em uma aventura vivida em um mundo fictício, uma espécie de imersão que possibilita ao jogador criar e ser conduzido em narrativas enquanto joga.

Esses jogos estiveram tão intrinsecamente ligados a minha constituição, que atribuo a eles meu apreço pela leitura (despertado, primeiramente, por livros do gênero ficção-fantasia), pelas expressões artísticas (em especial, desenho e pintura a óleo) e pela escrita (no início, na tipologia narrativa e, depois, no uso da palavra em todas as suas possibilidades).

Uma característica marcante dos jogos de RPG é a necessidade de se compreender o enredo para que o jogador consiga ultrapassar determinadas situações do jogo. Por vezes, até mesmo para saber por onde ir dentro dos universos imaginários dos jogos, é necessário entender elementos como os diálogos das personagens, os problemas trazidos pela história e os objetivos a serem alcançados em cada etapa. Todos esses elementos, em jogos da década de 1990, conduziram-me a um interesse: desenvolver habilidades comunicativas na/da língua inglesa.

Antes mesmo de ter meus primeiros contatos com a LI na educação formal, lembro-me de pegar emprestado um minidicionário inglês-português de meu irmão mais velho e empenhar-me na tradução literal, palavra por palavra, de diálogos inteiros das personagens dos jogos. Durante o processo, recordo-me também de não compreender os verbos *can*, *could* e *do*. Somente anos mais tarde fui entender o que são os modais.

Quando ingressei na, até então denominada, quinta série do ensino fundamental e as aulas de LI se tornaram obrigatórias, eu era um dos poucos estudantes – senão o único – que já tinham um certo repertório lexical da língua. Em uma escola pública de uma cidade pequena cuja população gira em torno de quinze mil habitantes, onde não havia qualquer curso de LI, eu era também um dos únicos estudantes que se interessava e via algum sentido em estudar a língua. Interesse que permaneceu vivo durante todos os anos escolares da educação básica. Essa breve retomada de meus interesses na infância e na adolescência são de crucial importância para este texto, uma vez que demonstram como a LI estava presente em minha vida antes de uma resistência a seu aprendizado se consolidar em mim.

Ao iniciar meu primeiro curso de graduação (a saber: Engenharia Civil), em uma cidade vizinha, não hesitei em pedir a meus pais que me matriculassem em um curso de LI, sendo prontamente atendido. Assim, comecei a estudar a LI em uma escola de idiomas. No princípio, como parece ser comum entre estudantes de línguas estrangeiras, sobretudo aqueles que iniciam os estudos na fase adulta, senti o desconforto de ter dificuldades para enunciar numa

outra língua. Deparei-me envolto em uma sensação de ridícula infantilidade ao perceber os sons e palavras truncadas quando tentava me expressar. Entretanto, eu era capaz de notar, semestre a semestre, nível a nível, que minhas formulações, aos poucos, iam se desprendendo e deslizando por meu aparelho fonador com mais naturalidade.

Apenas após três anos de estudos, eu passaria a desenvolver uma resistência à LI, configurando uma espécie de regressão e desinteresse em sua aprendizagem. O que eu demorei cerca de dez anos para formular, porém, foram os motivos subjetivos que constituíram tal resistência.

Como já mencionado, nasci e cresci em uma cidade pequena na década de 1990. Lá, nessa época em que a internet e os computadores ainda não haviam se popularizado como hoje, as referências que tínhamos de certos grupos identitários, como de LGBTQ+, eram apenas aquelas estereotipadas que víamos em novelas e em programas de humor. Isso, alinhado a todos os saberes internalizados – que hoje nomeio por coloniais e heteronormativos – sobre retidão, valores, pureza etc., fez-me suprimir qualquer esboço de desejo sexual dissidente ao longo da minha infância e adolescência.

Entendendo gramática como “as condições linguísticas para a significação” (Travaglia, 1998, p. 78), considero ter aprendido a valer-me dos recursos da gramática da heterossexualidade: o tom de voz, o ritmo da fala, as palavras, os gestos, os olhares etc. adequados e inadequados para construir os efeitos de sentido que camuflavam aquilo sobre mim que eu mesmo não queria formular. Esses recursos linguísticos foram reiterados enquanto eu cursava Engenharia Civil – uma área maciçamente racionalista, heterossexista e machista. No entanto, mudar-me para uma cidade maior também me possibilitou outras experiências relacionais, de modo que, gradativamente, fui encarando aquilo que outrora suprimi com tanto rigor: a minha (homos)sexualidade.

Como de praxe para homens *gays*, “sair do armário” para minha mãe foi libertador. Dispensa referências bibliográficas a afirmação de que, após fazê-lo, achei-me capaz de “assumir” minha sexualidade para qualquer pessoa, em qualquer ambiente. Ilusão desmentida pela colonialidade da sexualidade, pela forma como ela se presentifica nas mais variadas práticas sociais, impelindo pessoas *gays* (e LGBTQ+ de forma geral) a enunciarem por meio de elementos da gramática da heterossexualidade. O medo (das consequências resultantes) da

leitura desenvolvida por nossos interlocutores nos faz camuflar os elementos linguísticos que “denunciam” nossas subjetividades: a voz, o ritmo, as palavras, os gestos, os olhares etc. Foi justamente nesse ponto que a experiência de aprendizagem em LI se chocou com a (des)construção da minha sexualidade.

Na perspectiva discursiva materialista de língua(gem) (Pêcheux, 1997, 2012), compreende-se a língua como espessura material do discurso – que não existe sem sujeito. Dessa forma, nos processos discursivos de formulação do dizer, há modos e mecanismos de aparecimento do sujeito na materialidade linguística (Payer, 2013). Assim, ainda que não se dediquem aos estudos discursivos, parece-me plausível afirmar que pessoas de sexualidades dissidentes aprendem, em suas vivências, sobre os efeitos de sentido que materializam suas constituições subjetivas.

Cavallari (2016) enfatiza que a língua, por meio da fala posta em funcionamento, é o lugar em que se pode apreender o desejo inconsciente do enunciador. De sua perspectiva, o sujeito emerge de suas formulações, de modo que se pode rastrear as manifestações de sua singularidade nos seus dizeres. Na época, graduando em Engenharia Civil, eu não desenvolvia e/ou me inscrevia em estudos linguísticos para dar nomes aos processos discursivos envolvidos na enunciação de um dizer, mas – como costuma acontecer com homens *gays* que reprimem e escondem suas sexualidades – eu entendia tais processos na prática.

Cavallari (2016, p. 156) também destaca que alguns estudos da área de ensino “salientam que o contato e a relação com uma língua estrangeira (LE) propiciam um aparente falar livremente sobre si e seus afetos”, tendo em vista que os recursos linguísticos de uma LE estariam esvaziados do peso social, histórico e ideológico que carregam os recursos da língua materna. Em contrapartida, a relação do sujeito com a língua materna pode lhe garantir a sensação de controle dos sentidos que produz. Mesmo que esse controle do dizer seja ilusório e, de toda forma, o assujeitamento do indivíduo ao que diz venha à tona, essa ilusão é a própria condição da/para a tomada de palavra pelo sujeito em sua formulação (Orlandi, 2005). Processo que se calca nos dois esquecimentos explicitados em seção anterior e que levam o sujeito a acreditar que o que ele diz só poderia ter sido dito da forma como o foi e tem o sentido que o sujeito quer que tenha.

Ao compreender não “dominar” os recursos linguísticos de uma língua estrangeira, tal como supõe fazer com os da língua materna, o sujeito pode não se deixar inscrever nessa outra língua. A esse respeito, Payer (2013) defende que os imaginários que o sujeito faz da língua, assim como os que faz de si mesmo, de seu interlocutor e do objeto ao qual se refere, também participam na produção dos efeitos de sentido. Conforme a autora,

[...] também em torno do “código” (língua) há imaginários funcionando, de modo que a imagem que os sujeitos fazem da(s) língua(s) e das variadas formas em que o objeto do discurso é dito, participa igualmente da produção dos efeitos de sentido, da construção discursiva do referente, assim como do efeito-sujeito em seu perfil linguístico (Payer, 2013, p. 185).

O próprio fato de enunciar nessa língua outra, à medida que, paralelamente, experienciava minha (homos)sexualidade no âmbito pessoal, começou a parecer-me problemático. Os recursos linguísticos da gramática heterossexual que eu tão bem acreditava conhecer na língua portuguesa, faltavam-me na língua que eu aprendia. Somaram-se a isso as atividades que requeriam posicionamentos pessoais ou opiniões, comumente propostas em cursos de idiomas. Falar sobre gostos, rotinas, preferências, artistas, cultura, planos futuros, relações interpessoais etc. – exercícios que, em geral, são bem-vistos no ensino de línguas, uma vez que pressupõem a inscrição do sujeito perante o que diz na LE e considerando que já são suas inscrições subjetivas – tornaram-se um fardo para mim, que tentava esconder-me enquanto enunciava. Fardo esse que acabou constituindo um retrocesso ou, pelo menos, um obstáculo maior no estudo da LI, dado que a inscrição subjetiva é crucial para que a língua seja cada vez menos do outro e mais do sujeito aprendente.

Como eu poderia fazer aquelas costumeiras atividades propostas a estudantes em cursos de idiomas para que se inscrevam na língua falando de seus interesses? Quem eram meus atores favoritos? Cantores? De quais estilos musicais eu gostava? Quais esportes eu praticava? Quais programas de TV eu usualmente assistia? Como eu me portava em minhas relações interpessoais? Em cada pergunta que se apresentava a mim, um impasse interno surgia: se eu falasse a verdade, poderia ser identificado como *gay*, mas eu conseguiria mentir em uma língua outra, que não aquela cujos recursos linguísticos eu supunha dominar? Aos poucos, esses impasses rotineiros foram se transformando em uma espécie de tortura psicológica e, por fim, constituíram uma resistência à aprendizagem e conduziram-me à interrupção do meu curso de idiomas.

Apesar de este relato partir de uma perspectiva discente, é preciso chamar a atenção para a passividade da escola e de seus docentes frente aos aspectos subjetivos inerentes aos processos enunciativos. Obviamente, sem que eu o dissesse, o meu “problema” de aprendizagem poderia passar despercebido, como acredito que ocorreu. Em minhas experiências particulares, naquele momento, isso não poderia ser dito, pois eu não o havia formulado nem para mim mesmo. Entretanto, deve-se destacar que a colonialidade da sexualidade, cristalizando a heterossexualidade como norma, como relatado, leva docentes e demais envolvidos no processo de ensino a não problematizarem suas atividades quanto aos impasses subjetivos que podem representar. Quando se pergunta, por exemplo, os perfis de comportamentos dos/das aprendentes em suas relações interpessoais e/ou amorosas, leva-se eles/elas a acessarem memórias e experiências que constituem suas próprias subjetividades. Se um(a) discente passa a apresentar dificuldades em responder indagações como essa, mas mostra-se confortável em formular sentenças menos pessoais, caberia aos profissionais do ensino identificarem esse padrão de (não-)respostas para tentarem gerenciar as possíveis resistências em formação. A partir da norma heterossexual, os/as docentes podem manter uma relação passiva quanto às possibilidades plurais de vivência das sexualidades, lidando com elas apenas se e quando aparecem, sendo, portanto, incapazes de perceber o quanto o armário pode ser decisivo para a tomada da palavra de um sujeito LGBTQ+. Ou seja, sem estar sensíveis a essa pluralidade, as/os docentes não compreendem como as atividades propostas podem colaborar para o acanhamento de sujeitos dissidentes em sexualidade. Daí a importância de frisar como os aspectos subjetivos são imanentes aos processos enunciativos nos estudos linguísticos e na formação docente, bem como pode-se, com base nisso, perceber a relevância de pesquisas sobre tais aspectos subjetivos, especialmente quando contra-hegemônicos, nas grandes áreas da Linguística e da Linguística Aplicada.

Como um exemplo de alternativa pedagógica decolonial a essas práticas passivas de ensino, Borelli, Silvestre e Pessoa (2020) advogam em prol de uma abordagem que substitua a apresentação de personalidades individuais e informações pessoais por discussões sobre identidades nas primeiras aulas de LE. As autoras partiram da observação de suas próprias práticas educacionais para defender que essa mudança permite conduzir o alunado a um posicionamento em relação a suas injunções. Segundo as autoras, quando o estudo textual

passou a dar foco nos polos subalternos das dicotomias coloniais, vozes outras ganharam cor nas aulas – além daquelas representadas genericamente nos livros didáticos (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020). Essa práxis traz à emergência, ainda conforme as autoras, reflexões acerca de o porquê, em certas situações, ser mais confortável tornar as marcas subjetivas invisíveis em vez de deixá-las aparentes, além de questionar a própria normalidade dos aspectos subjetivos feitos hegemônicos pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

O exemplo trazido pelas autoras difere daquilo que vivenciei e relatei nos parágrafos anteriores. Durante meus estudos nessa escola de idiomas, eu jamais fui impedido de posicionar-me, silenciado ou qualquer coisa do tipo. A escola mostrava-se como um ambiente aberto para receber minhas formulações. Apesar disso, eu não via as aulas como um espaço seguro para me deixar ser flagrado. Em outras palavras: apesar de a escola em que estudei a língua inglesa jamais ter se mostrado contrária às manifestações subjetivas plurais, ela também não estimulava que elas emergissem. Isso, em um estrato histórico estruturado sobre a colonialidade da sexualidade – que, como discutido anteriormente, cristaliza a heterossexualidade como naturalmente pressuposta –, reitera os aspectos culturais que levam pessoas não heterossexuais ao silenciamento, levam-nas ao armário.

Essa experiência na posição de aluno possibilita-me refletir sobre as diferentes dimensões da inclusão em minha prática docente. Dizer-me aberto às manifestações subjetivas plurais parece ser insuficiente para promover o conforto das/dos estudantes para enunciarem. Tal como mostraram Borelli, Silvestre e Pessoa (2020), é preciso estruturar a sala de aula como um ambiente seguro à enunciação e a sua inerente emergência subjetiva. Em outras palavras: parece profícuo que a prática docente se desloque de um lugar passivo, que lida com a pluralidade se e quando ela se presentifica, para um lugar ativo, que cria o próprio ambiente educacional como um espaço propício às manifestações plurais e faz a mediação, inclusive, da forma como o restante do alunado irá interagir com essas manifestações.

4 Algumas considerações

A colonialidade da sexualidade, matriz de significação das existências, articula-se nas dimensões do poder, do saber e do ser, propagando uma normatividade heterossexista que oprime outras possibilidades relacionais. Para além disso, relega essas outras formas de existir

ao silenciamento, decorrente do medo de enunciar e permitir, em consequência, a emergência de marcas subjetivas das sexualidades dissidentes.

A partir da mobilização de conceitos vinculados ao quadro epistemológico da Análise de Discurso materialista e sob a noção de colonialidade da sexualidade, formulada com base em estudos decoloniais, o relato autoetnográfico exposto teve o objetivo de refletir sobre os impactos da estrutura social colonialista no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, da língua inglesa. O texto mostra que a heterossexualidade cristalizada e reiterada como norma pela colonialidade da sexualidade pode (re)produzir ambientes escolares em que sujeitos de sexualidades marginalizadas sentem-se impelidos ao silenciamento, de modo a, inconscientemente, tentarem camuflar a emergência subjetiva em seus processos enunciativos. No texto, também me fundamento em experiências relatadas por outras docentes para argumentar em prol de práticas educativas que, em vez de se dizerem abertas à pluralidade e esperarem que ela emergja por iniciativa discente, estimulem e encorajem essa emergência, mediando as consequências que, porventura, ocasionarem. Em vista da desejável identificação/inscrição do sujeito na língua para que o aprendizado se efetive, isto é, para que a língua se torne dele/dela, é crucial que o professorado de LE esteja atento àquilo que impede tal inscrição. Docentes de LE devem ser/estar preparados para uma atitude ativa em relação às marcas coloniais trazidas, sobretudo, pelos saberes hegemonicamente pressupostos, abandonando um posicionamento passivo que lida com elas se e quando aparecerem. Pois, como demonstro, nessa tentativa de dizer sem ser dito, o próprio ensino de língua estrangeira pode ser comprometido.

A elucidação dessas questões me encorajou a dar continuidade a meu processo de aprendizagem de LI. Formular as motivações da minha resistência às experiências de aprendizagem anteriores levou-me à compreensão dos gatilhos que me despertavam ansiedade durante a enunciação. Compreendendo-os, tornou mais palpável a sua administração, especialmente em uma fase mais amadurecida quanto à importância que dou à constatação, por outros, da minha sexualidade, ou seja, quanto a sair do armário. Assim, certamente, esse artigo pode contribuir para que outros sujeitos dissidentes em sexo/gênero e/ou sexualidade e que, em decorrência disso, desenvolvam algum tipo de resistência ao aprendizado formulem suas questões e libertem-se.

Ainda que esse texto tenha partido de uma materialidade autoetnográfica vinculada a epistemologias discursivas de linguagem e não tenha se proposto a comparar diferentes práticas educativas ou a analisar aspectos da formação docente, ele contribui para reflexões acerca de diferentes aspectos dos processos de ensino, que podem ser exploradas em pesquisas futuras. Dentre tais reflexões, é possível destacar, por exemplo, a problematização da ideia de inclusão como uma suposta abertura às diferenças em oposição às práticas que conduzem, estimulam e mostram-se acolhedoras à emergência da pluralidade. Desse modo, o artigo também contribui para a reflexão sobre a importância de uma formação docente que possibilite a construção de conhecimentos sobre os aspectos subjetivos envolvidos nos processos discursivos, para que, assim, a despeito de também estar inserido em uma ordem social colonial, a/o docente saiba agir frente à multiplicidade subjetiva que certamente encontrará em sua prática.

A essa altura, parecem-me óbvios os motivos de se estudar sexualidades e quaisquer outros aspectos subjetivos nos campos da Linguística e da Linguística Aplicada, sobretudo quando esses aspectos dizem respeito a marcas coloniais. Isso porque, como relatado, tais marcas podem criar um impasse e/ou um desafio a mais na educação linguística: o de requerer ao sujeito aprendiz que, além de “apenas” inscrever-se nessa outra língua, inscreva-se enquanto, simultaneamente, se esconde.

Agradecimentos

Este texto jamais teria sido concretizado se não fosse a maestria da Professora Doutora Carla Nunes Vieira Tavares na condução de suas disciplinas. Como homem *gay*, durante o período em que cumpria a carga horária obrigatória em disciplinas no Programa de Pós-Graduação ao qual integro, resisti o quanto pude a cursar uma disciplina de AD cuja vertente fosse fortemente psicanalítica, devido à forma categórica com que presenciei pesquisadores(as) abordando seus pressupostos, tais como o famoso Complexo de Édipo. Além disso, minha simpatia e proximidade com os estudos discursivos foucaultianos e com a filosofia deleuze-guattariana faziam-me enxergar a Psicanálise com um olhar bastante cético. A Professora Carla, no entanto, além de desconstruir com sabedoria todo esse fundamentalismo teórico ao apresentar-me os conceitos básicos da área, sem que se desse conta, conduziu-me

a uma profunda autorreflexão e, com a destreza de uma jardineira, desembaraçou as raízes emaranhadas que me impediam de enfrentar as minhas questões sexuais com a língua inglesa.

Discordo, em contrapartida, de um de seus conselhos, aquele sobre não devermos ter expectativas de que nossas pesquisas possam mudar o mundo. Este texto é a prova do que podem fazer a pesquisa e os conhecimentos que construímos e propagamos ao longo dos anos: eles transformam mundos particulares – como sua pesquisa e seus conhecimentos transformaram o meu, professora!

À Professora Carla, portanto, a minha imensa e sincera gratidão!

Referências

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a Decolonial Language Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>

CAVALLARI, Juliana Santana. Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, María Teresa (org.). **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

GRIGOLETTO, Marisa. Sujeito, subjetivação, inconsciente e ideologia. In: CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico; GRIGOLETTO, Marisa (org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. 1. ed. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 17–42.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

MACEDO, Ana Cláudia Beserra. **Colonialidade da sexualidade**: uma análise comparada e colaborativa sobre violência em relações lésbicas em Bogotá, Brasília e Cidade do México. 2020. 214 f. Universidade de Brasília, Brasília e Cidade do México, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39418>. Acesso em: 17 maio 2023.

MAIA, Suzana; BATISTA, Jeferson. Reflexões sobre a autoetnografia. **Prelúdios**, Salvador, v. 9, n. 10, p. 240-246, 2020. <https://doi.org/10.9771/revpre.v10i10.37669>

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. **Cultural Studies**, [s.l.], v. 21, n. 2-3, p. 2400270, 2007. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 1-15, 2011. <https://doi.org/10.5070/T412011805>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, [s.l.], v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/62j3w283>. Acesso em: 1 jun. 2023. <https://doi.org/10.5070/T412011807>

NAVARRO, Pedro. Discurso, texto e leitura: espaço de (des)encontros do leitor com o autor. Leitura: **Teoria & Prática**, [s.l.], v. 30, n. 58, p. 67–76, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

PAYER, Maria Onice. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). **Gragoatá**, [s.l.], v. 18, n. 34, 2013. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v18i34.32966>

PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ŽIŽEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, [s.l.], v. 21, n. 2-3, p. 168–178, 2007. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2017.113972>

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de língua materna – Gramática e texto: alguma diferença?. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-179, 1998.

Recebido em: 14.12.2023

Aprovado em: 15.05.2024