

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**

GABRIEL RODRIGUES LOPES

**POSSIBILIDADES DE DESLOCAMENTO E SUBVERSÃO DE DISCURSOS
HEGEMÔNICOS NA/PELA LÍNGUA INGLESA**

UBERLÂNDIA

2024

GABRIEL RODRIGUES LOPES

**POSSIBILIDADES DE DESLOCAMENTO E SUBVERSÃO DE DISCURSOS
HEGEMÔNICOS NA/PELA LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
faculdade de Letras: Inglês e Literaturas de Língua
Inglês da Universidade Federal de Uberlândia como
exigência para aprovação em TCC II.

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

UBERLÂNDIA

2024

GABRIEL RODRIGUES LOPES

**POSSIBILIDADES DE DESLOCAMENTO E SUBVERSÃO DE DISCURSOS
HEGEMÔNICOS NA/PELA LÍNGUA INGLESA**

Monografia aprovada para a obtenção do título de licenciado no curso de graduação Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 19 de abril de 2024.

Prof. Dr. William Mineo Tagata – UFU/MG
(Orientador)

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito – UFU/MG
(Membro)

Profa. Dra. Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto – UFU/MG
(Membro)

AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de agradecer à minha mãe por todo o amor, todo o apoio e por ser uma figura tão significativa na minha vida; por ser alguém em quem me espelhar, com quem aprender e por quem viver.

Gostaria de agradecer aos meus amigos, em especial minha amiga e colega de curso, Arielly, por todo o apoio, pelas conversas, pelos ensinamentos e por me inspirar sempre a crescer, a me abrir para a vida, para os afetos e para todas as experiências que o mundo pode proporcionar.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os professores que tive ao longo da graduação, em especial o Prof. William Tagata, orientador deste trabalho, por todos os ensinamentos, pelos incentivos, votos de confiança e pela força transformadora que vocês são.

Vivendo na infância sem ter a sensação de um lar, encontrei um refúgio na “teorização”, em entender o que estava acontecendo. Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência “vivida” de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura.

(hooks, 2017, p. 85)

RESUMO

O presente trabalho investiga alguns dos modos pelos quais a língua inglesa, historicamente instrumentalizada para fins coloniais de controle e dominação, pode configurar-se como um meio de resistência para a afirmação de vozes marginalizadas. Buscou-se examinar a relação entre o inglês e a colonialidade a fim de refletir sobre as contingências e possibilidades que se apresentam a partir de tal relação. Desta forma, esta monografia propõe-se a explorar como a colonialidade da linguagem opera no que se refere à (des)legitimação de práticas discursivas e identidades, bem como identificar alguns dos possíveis elementos e circunstâncias que viabilizam uma tomada de posição contra-hegemônica de afirmação das subjetividades a partir de noções como letramentos de reexistência (Souza, 2016) e práticas translíngues (García; Wei, 2014). Para tanto, as seções presentes neste trabalho abordam, respectivamente, as implicações decorrentes da expansão global do inglês; a relação entre língua e colonialidade em termos de como a matriz colonial produz, atualiza e reforça classificações hierárquicas de sujeitos e suas práticas discursivas; a constituição complexa e múltipla das identidades dos falantes de inglês como língua adicional; e, por fim, as possibilidades de resistência a discursos hegemônicos que podem ser construídas em conformidade com o reconhecimento da heterogeneidade subjetiva dos/as falantes e dos diferentes usos sociais da língua inglesa. A metodologia empregada corresponde a uma revisão bibliográfica, isto é, a partir de trabalhos já publicados (Butler, 2023; Hashiguti, 2017; hooks, 2017; García; Wei, 2014; Menezes de Souza, 2019; Pennycook, 2021; Souza, 2016; Veronelli, 2021), articularam-se paralelos entre as teorizações de diferentes pesquisadores/as de modo a propor reflexões que eventualmente provocassem deslocamentos e oferecessem contribuições para a área de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional. Concluiu-se, portanto, que a língua inglesa é, potencialmente, em um meio para a afirmação de vozes marginalizadas, contanto que haja a construção de um local a partir do qual falar; um local que, reconhecido em sua multiplicidade constitutiva, seja um meio para a legitimação do conhecimento linguístico, das experiências pessoais e das subjetividades de sujeitos subalternizados pela lógica colonial.

Palavras-chave: língua inglesa; subjetividades; decolonialidade; reexistência; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present paper investigates some of the ways through which the English Language, historically instrumentalized for colonial purposes of control and domination, might constitute a means of resistance and affirmation of marginalized voices. It attempted to examine the relationship between English and coloniality in order to reflect on the contingencies and possibilities that emerge from that relationship. Thus, this monography aims to explore how language coloniality operates in terms of the (de)legitimization of discursive practices and identities, as well as to identify some of the potential elements and circumstances that enable speakers to take a counter-hegemonic stance of affirmation of their subjectivities by means of reexistence literacies (Souza, 2016) and translinguistic practices (García; Wei, 2014). Therefore, the following sections in this paper address, respectively, the implications of the global spread of English; the relationship between language and coloniality regarding how the colonial matrix produces, updates and reinforces hierarchical classifications of subjects and their discursive practices; the complex and multiple constitution of speakers of English as an additional language's identities; and, lastly, the possibilities of resistance to hegemonic discourses that might be constructed in conformity with the recognition of speakers' heterogeneous subjectivities and the different social uses of the English Language. The methodology herein corresponds to a bibliographical review, that is, based on works that have already been published (Butler, 2023; Hashiguti, 2017; hooks, 2017; García; Wei, 2014; Menezes de Souza, 2019; Pennycook, 2021; Souza, 2016; Veronelli, 2021), parallels and connections were articulated between the theorization of different researchers in order to put forward some reflections that might eventually bring about shifts and offer contributions to the English Language teaching-learning area. It was then concluded that the English Language is, potentially, a means for the affirmation of marginalized voices, as long as a place from where to speak is built; a place that, recognized in its constitutive multiplicity, consists in a means for the legitimization of linguistic knowledge, personal experiences e subjectivities often subordinated by the colonial interpretive frame.

Key words: English Language; subjectivities; decoloniality; reexistence; teaching-learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Divulgação de curso de Inglês publicada no Instagram.....	23
Figura 2 – Divulgação de curso de Inglês publicada no Instagram.....	23
Figura 3 – Divulgação de curso de Inglês publicada no Instagram.....	23

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	3
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
2.1 A EXPANSÃO GLOBAL DO INGLÊS.....	5
2.2 A COLONIALIDADE DA LINGUAGEM.....	9
2.3 AS IDENTIDADES DOS FALANTES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL....	16
3 PENSANDO PRÁTICAS ALTERNATIVAS PARA REEXISTIR.....	25
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	31

1 INTRODUÇÃO

Manifestações de desaprovação direcionadas a uma língua em particular podem recorrer a justificativas que supostamente baseiam-se em características estritamente linguísticas, como quando alegam que uma língua é mais complexa e, por isso, mais relevante ou que a pronúncia de uma é mais agradável que a de outra. Entretanto, tais justificativas correspondem apenas a um pretexto que visa à ocultação de, em muitos casos, um preconceito linguístico cujas bases encontram-se em estereótipos estigmatizantes atribuídos aos diferentes falantes, uma vez que a noção de uma língua descontextualizada, isto é, concebida apenas como um sistema abstrato de itens lexicais e regras gramaticais não é suficiente para explicar o complexo movimento de identificações que, influenciadas por fatores sócio-históricos, culturais e políticos, estimula reações positivas e/ou negativas frente a uma determinada língua. Por conseguinte, faz-se necessário o relato de uma experiência pessoal que agiu como catalisadora para o ato de pesquisa empreendido neste trabalho.

Em minha primeira semana de aula da graduação e acompanhado de uma amiga do curso de Letras (Língua Francesa), um aluno veterano, também do curso de Letras (Língua Francesa), questionou-nos quanto à nossa habilitação. Assim que minha amiga respondeu, sua aprovação tornou-se evidente a partir da postura de enaltecimento que assumiu, o que, no entanto, não estendeu à minha resposta, visto que quase de imediato pude perceber o descontentamento do aluno veterano, bem como a quebra de expectativa refletida em seu comentário de desaprovação – do qual não me recordo – em relação à minha escolha pela Língua Inglesa.

A postura assumida pelo aluno veterano pode ter derivado de inúmeros fatores. Tendo em vista comentários que frequentemente são feitos por alunos de outras habilitações, um desses fatores pode ter sido a suposta inferioridade atribuída à Língua Inglesa, como se esta ocupasse um lugar de menor complexidade léxico-gramatical quando comparada a outras línguas. Outra justificativa para seu comportamento pode ter sido – e trata-se apenas de uma inferência – uma noção homogeneizante e determinista do Inglês em que todo e qualquer uso promove a aceitação de uma ordem global em que a Língua Inglesa – vista como um instrumento de colonização – instaura e reforça relações desiguais de poder. Independentemente do que provocou a postura do aluno veterano, tendo sido ela motivada por qualquer um dos fatores que mencionei, constatou-se, a partir daquele momento, a necessidade de reflexões que problematisassem o papel da Língua Inglesa e, portanto, o meu enquanto professor.

Ainda assim, a sensação que em mim prevaleceu foi a de culpa e ressentimento. Culpa porque acreditei, ainda que temporariamente, que ser professor de Inglês correspondia a uma postura acrítica frente às desigualdades produzidas, como resultado do processo de imperialismo linguístico proposto por Phillipson (1992; 1997; 2008; 2009 *apud* Pennycook, 2021), pela minha decisão de ensinar uma língua cujo uso tende a reforçar interesses colonialistas e capitalistas. Ressentimento porque passei a ressentir uma língua que, anteriormente, havia se apresentado para mim como um lugar de possibilidades, de ressignificação de experiências e percepções acerca do mundo e do outro.

As circunstâncias descritas acima corresponderam a uma inquietação que se intensificou ao longo do curso de Letras. Juntamente com as discussões que tínhamos em sala, em que nos questionávamos acerca da lógica colonial que orienta tanto a difusão global do Inglês quanto as práticas pedagógicas de ensino da língua, a situação que vivenciei com o aluno veterano gerou um questionamento em relação à minha possível cumplicidade em termos da manutenção da dominação linguística do Inglês. Entretanto, conforme sinaliza Menezes de Souza (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019) ao se reportar à teoria decolonial, é preciso tratar de dois elementos: a complexidade e a cumplicidade. O primeiro refere-se à impossibilidade de analisar isoladamente as diferentes instâncias da vida social; para o autor, à medida que os estudiosos da teoria decolonial, inspirados pela teoria marxista, identificaram que o fator econômico a ditar as condições materiais de existência era insuficiente para explicar a discriminação contra as minorias sociais, voltaram-se para outros eixos – como raça, gênero, fatores linguísticos e religiosos – a fim de atender à complexidade das experiências dos sujeitos pertencentes a diferentes grupos. Por outro lado, a cumplicidade corresponde às formas pelas quais contribuimos para a permanência do *status quo*, uma vez que, independentemente do nível de consciência da complexidade que constitui a matriz de relações de poder, ainda fazemos parte dessa estrutura. Sendo assim, a cumplicidade não é fundamentalmente negativa, mas, sim, constitutiva das nossas experiências. Logo, é preciso que não nos silenciemos frente às imposições do *status quo* nem ao nosso grau de participação para que não nos tornemos cúmplices.

Portanto, proponho as seguintes questões: por que a Língua Inglesa desperta reações negativas e desaprovação? Como pode se configurar como um meio de resistência para a afirmação de vozes marginalizadas? Para responder a tais perguntas, o objetivo geral deste trabalho é investigar a relação entre a Língua Inglesa e a colonialidade a fim de refletir sobre as contingências e possibilidades que se apresentam a partir desta relação. Os objetivos específicos são: investigar como a colonialidade da linguagem opera no que se refere à

(des)legitimação de práticas discursivas (Pennycook, 2021) e identidades (Butler, 2023; Hashiguti, 2017; Pennycook, 2021); e identificar alguns dos possíveis elementos e circunstâncias que viabilizam uma tomada de posição contra-hegemônica de afirmação das subjetividades a partir de práticas de reexistência (Souza, 2016) e translíngues (García; Wei, 2014), considerando as condições impostas pelo cenário geopolítico e pelas relações desiguais de poder. Para tanto, esta monografia irá focalizar temas relativos tanto a políticas linguísticas quanto a fatores sócio-históricos, culturais e políticos imbricados nos diferentes usos da língua. A metodologia empregada corresponde a uma revisão bibliográfica; a partir de trabalhos já publicados, buscarei, portanto, traçar paralelos e estabelecer conexões entre as teorizações de diferentes pesquisadores/as de modo a articular uma compreensão da problemática apresentada e propor reflexões que eventualmente provoquem deslocamentos e ofereçam contribuições para a área de ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional.

As seções a seguir tratarão, respectivamente, das implicações decorrentes da expansão global do Inglês a partir de um panorama histórico que apresenta as diferentes abordagens ao papel da Língua Inglesa em um contexto de difusão global (2.1); da relação entre língua e colonialidade em termos de como a matriz colonial produz, atualiza e reforça classificações hierárquicas e de subalternização dos sujeitos e de suas práticas comunicativas (2.2); da constituição complexa e múltipla das identidades dos falantes de Inglês como língua adicional (2.3); e, por fim, de quais possibilidades de resistência a discursos hegemônicos podem ser construídas a partir de perspectivas que reconheçam as subjetividades heterogêneas e os usos sociais da Língua Inglesa decorrentes de realidades sócio-históricas, políticas e culturais frequentemente marginalizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EXPANSÃO GLOBAL DO INGLÊS

A fim de se alcançar uma compreensão multifacetada das diferentes relações de poder que incidem sobre o uso da Língua Inglesa, é preciso, primeiramente, tecer algumas considerações acerca de como se deu sua expansão pelo mundo. Para tanto, usarei o quadro conceitual proposto por Pennycook (2021), em que as abordagens em relação ao papel que o Inglês tem desempenhado no cenário global foram classificadas da seguinte forma: abordagens liberais igualitárias que celebram a diversidade linguística, uma abordagem neomarxista que

remete à noção de imperialismo linguístico, e abordagens críticas que focalizam as especificidades dos contextos locais.

Dentre aquelas classificadas como liberais igualitárias, a primeira refere-se àquilo que Pennycook (1999b *apud* Pennycook, 2021) denominou *celebração colonial* da Língua Inglesa, na qual se observa uma exaltação dos benefícios – tanto intrínsecos (relativos à natureza da língua) quanto extrínsecos (relativos a suas funções) – do Inglês em detrimento de outras línguas. Outra abordagem liberal igualitária refere-se à Língua Inglesa como ferramenta complementar e de comunicação internacional, cujo objetivo seria celebrar o universalismo que o Inglês pode proporcionar em termos de inteligibilidade em nível global e a diversidade linguística que deriva dos idiomas locais; tal abordagem falha, no entanto, em considerar as complexidades socioeconômicas e políticas que afetam os diferentes usos do Inglês, além de contribuir para a marginalização de línguas e culturas locais (Dua, 1994, p. 132 *apud* Pennycook, 2021).

Na esteira dessas perspectivas, Pennycook (2021) aponta para os *World Englishes* (WE), conforme propostos por Kachru (1992 *apud* Pennycook, 2021), e para *English as a Lingua Franca* (ELF) como abordagens pós-coloniais alternativas que, apesar de uma pretensa inclusão, revelam-se igualmente excludentes. A primeira delas, baseada em modelos linguísticos nacionais, consiste em uma divisão em três círculos – o círculo interno corresponde aos países em que o Inglês é falado como primeira língua, o círculo intermediário, aos países em que o Inglês é falado como segunda língua, e o círculo externo, aos países em que o Inglês é falado como língua estrangeira. Ainda que os WE tenham promovido um deslocamento em termos do reconhecimento das diferentes variações linguísticas da Língua Inglesa, tal abordagem toma o reconhecimento como um fim em si mesmo e negligencia, assim, questões relativas a acesso, classe social e relações de poder desiguais. Da mesma forma, ELF mostra-se, também, insuficiente ao não se referir às desigualdades estruturais em nível global que incidem sobre as práticas discursivas de uso do Inglês.

Em contraposição a tais abordagens, surgiram outras que focalizavam as condições socioeconômicas e políticas da expansão da Língua Inglesa pelo mundo, como o imperialismo linguístico, a ecologia linguística e os direitos linguísticos. Tendo em vista os propósitos deste trabalho, irei abordar apenas uma delas: o imperialismo linguístico, conforme colocado por Phillipson (1992; 1997; 2008; 2009 *apud* Pennycook, 2021), que tece críticas às estruturas de poder que instauram e reiteram relações hierárquicas entre diferentes línguas, como, por exemplo, o papel privilegiado assumido pelo Inglês no cenário global, contribuindo, assim, para a (re)produção de mecanismos de dominação e de homogeneização da cultura mundial.

Pennycook (2021, p. 70), entretanto, problematiza a postura determinista assumida por Phillipson ao afirmar que ele

[...] corre o perigo de insinuar que escolhas quanto ao uso do Inglês não são nada além de um reflexo ideológico do imperialismo linguístico. Mesmo que suspeitemos de noções como a de escolha – um dos favoritos dos conceitos neoliberais – ainda precisamos ser cuidadosos ao sugerir que todas as decisões são tão estrutural ou ideologicamente determinadas a ponto de serem apenas reflexos de uma ordem global. O que Phillipson mostra, portanto, é como e para quais propósitos o Inglês tem sido deliberadamente promovido e difundido. O que ele não mostra são os efeitos dessa expansão em termos do que as pessoas fazem com o idioma. Phillipson pega uma visão fixa de língua (Inglês) e a mapeia conforme um enquadramento político determinista (imperialismo), sugerindo, dessa forma, não apenas que a valorização do Inglês apoia interesses capitalistas e políticos dominantes [...] como também que todos os usos do Inglês estão igualmente comprometidos. É, talvez, o exato potencial da abordagem de Phillipson que é também sua fraqueza (tradução minha¹).

Sendo assim, a posição assumida pelo aluno veterano do Francês pode ter sido análoga à de Phillipson, visto que, conforme o que o imperialismo linguístico pressupõe, o uso do Inglês corresponde a uma decisão ideologicamente circunscrita aos interesses capitalistas, o que, por sua vez, desconsidera a multiplicidade de usos e assume uma lógica reducionista que negligencia as possibilidades discursivas de ressignificação da Língua Inglesa. Logo, concordo com Pennycook quanto ao determinismo e à generalização subjacentes à abordagem de Phillipson. Ademais, a situação vivida com o aluno veterano agiu como catalisadora de reflexões acerca do meu posicionamento frente ao Inglês e pude, assim, reconhecer tanto a irremediável cumplicidade quanto a complexidade que atravessam minhas práticas de uso da Língua Inglesa. Tais questionamentos viriam a balizar meu fazer enquanto professor e a influenciar diretamente minha tomada de posição enquanto falante de Inglês como língua adicional: os diferentes usos da Língua Inglesa, sujeitos às especificidades de contextos locais, e às estruturas globais de poder, assumem um caráter múltiplo que permite a seus usuários, por meio da apropriação da língua, possibilidades de resistência.

A partir do reconhecimento das contribuições – referentes à localização das práticas de uso do Inglês no interior de relações desiguais regidas por uma ordem global capitalista

¹ Citação original: “[...] runs the danger of implying that choices to use English are nothing but an ideological reflex of linguistic imperialism. Even when we are suspicious of ideas such as choice – a favorite neoliberal concept – we still have to be cautious about suggesting that all decisions are structurally or ideologically constrained that they are mere reflections of a global order. What Phillipson shows, therefore, is how and for what purposes English has been deliberately promoted and spread. What he does not show are the effects of that spread in terms of what people do with English. Phillipson takes a fixed view of language (English) and maps it onto a deterministic political framework (imperialism), suggesting thereby not only that the promotion of English supports dominant capitalist and political interests [...] but also that all English use is equally compromised. It is perhaps the very power of Phillipson’s framework that is also its weakness” (Pennycook, 2021, p. 70).

neoliberal – bem como das limitações – desconsideração de práticas locais de uso do Inglês – do enquadramento político proposto por Phillipson, torno-me então para os apontamentos de Pennycook quanto à última abordagem dentre aquelas citadas no início desta seção: a prática situada. Sendo assim, Pennycook (2021), em consonância com a noção de complexidade apontada por Menezes de Souza (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019), advoga em favor de uma compreensão multifacetada de políticas linguísticas que, para além de forças econômicas e políticas globais, leve em consideração as circunstâncias locais e relações de poder imbricadas nos diferentes contextos de uso da Língua Inglesa. Segundo Motha e Lin pontuam (2014, p. 332 *apud* Pennycook, 2021, p. 75),

no centro de todo momento de aprendizado do Inglês reside desejo: pela língua, pelas identidades representadas por determinados sotaques e variações do Inglês; por capital, poder, e imagens que são associadas ao idioma; pelo que se acredita haver além das portas que o Inglês destranca (tradução minha²).

O desejo é invariavelmente constitutivo do processo de expansão e de aprendizagem da Língua Inglesa pois, conforme colocado por Revuz (1998, p. 216), “as línguas são objetos de investimentos fortes, frequentemente passionais”. Sendo assim, os diferentes discursos em torno do Inglês justificam seu uso segundo uma lógica frequentemente instrumentalista, que o concebe como uma ferramenta de acesso a bens e recursos materiais – como a ascensão profissional e conseqüente progressão salarial – e culturais – como a associação a imagens de indivíduos bem-sucedidos –, dos quais os aprendizes podem se valer a partir de sua entrada na língua. O desejo, no entanto, ainda que possa ser moldado por uma ideologia neoliberal cujo propósito é atender aos interesses de mercado, pode também configurar-se num espaço de desestabilização de representações que vinculam o aprendizado da Língua Inglesa unicamente a elementos externos, como a obtenção de sucesso profissional, e, portanto, de reivindicação de possibilidades relativas à reelaboração subjetiva, influenciada pelas especificidades histórico-culturais e políticas de contextos locais.

Desta forma, a fim de compreender o processo de expansão do Inglês a partir da perspectiva de práticas situadas que considerem, por sua vez, a forma pela qual língua e poder se articulam, é preciso revestir-se de um gesto analítico que incorpore o encadeamento complexidade-cumplicidade que constitui tal relação, cujos elementos consistem em: desejo (as

² Citação original: “at the center of every English language learning moment lies desire: desire for the language; for the identities represented by particular accents and varieties of English; for capital, power, and images that are associated with English; for what is believed to lie beyond the doors that English unlocks” (Motha; Lin, 2014, p. 332 *apud* Pennycook, 2021, p. 75).

promessas feitas em nome da língua), dominação (os aspectos contingenciais e contextuais relacionados à expansão do idioma), disparidade (a desigualdade de acesso à língua bem como aos recursos por ela oferecidos), discriminação (as imagens de exclusão veiculadas pelos discursos relativos ao e em Inglês), e diferença (as políticas culturais de identidade imbricadas no uso da língua) (Pennycook, 2021). Tais eixos pressupõem uma configuração de relações de poder que “abrange tanto as funções [...] diferenciais jurídicas (proibitivas e reguladoras) como as produtivas (inintencionalmente generativas)” (Butler, 2023, p. 63), viabilizando, assim, a emergência de práticas subversivas, de deslocamento e resistência, que se oponham aos mecanismos de exclusão que frequentemente constituem o processo de expansão da Língua Inglesa.

Logo, com vistas a analisar os meios pelos quais falantes de Língua Inglesa desafiam e, portanto, resistem às estruturas de dominação e opressão que se impõem, é preciso assumir uma tomada de posição que, conforme Pennycook (2021) sugere, seja de decolonização da língua. Para tanto, faz-se necessário, a princípio, tecer algumas considerações acerca de como a (de)colonialidade se configura, e será este o foco da seção seguinte.

2.2 A COLONIALIDADE DA LINGUAGEM

Uma distinção importante para que nos aprofundemos nessa discussão concerne à diferença terminológica, conforme proposta por Quijano (1991; 2007 *apud* Pennycook, 2021), entre os termos *colonialismo* e *colonialidade*. O primeiro assume um sentido estrito em referência às estruturas políticas e econômicas que emergiram a partir do processo formal de colonização no século XIV. O segundo, por outro lado, remete aos “duradouros padrões de poder que surgiram a partir do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção do conhecimento para além dos limites da administração colonial” [tradução minha³] (Maldonado-Torres, 2007, p. 243 *apud* Pennycook, 2021, p. 80).

Tendo em vista, portanto, a noção de colonialidade como um dos pilares da investigação pretendida neste trabalho devido ao seu caráter contingencial em relação às práticas de uso da Língua Inglesa, volto-me agora para as contribuições que tal conceito teórico é capaz de prover em termos de uma articulação entre seus componentes e as possibilidades de resistência na construção de um discurso anti-hegemônico e decolonial. Para tanto, irei reportar-me às

³ Citação original: “long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations” (Maldonado-Torres, 2007, p. 249 *apud* Pennycook, 2021, p. 80).

reflexões feitas por Veronelli (2021) quanto aos meios pelos quais a colonialidade incide sobre a relação linguagem-comunicação-poder.

Sendo assim, é preciso, primeiramente, explorar o papel desempenhado pela colonialidade na matriz de poder do capitalismo. Para isso, Veronelli (2021) vale-se das proposições de Quijano (2007) relativas aos eixos em que o poder, segundo uma lógica capitalista eurocêntrica, organiza-se, sendo estes a *colonialidade* e a *modernidade*. A colonialidade é responsável por introduzir uma classificação social hierárquica, amparada por uma noção de raça que atualiza as relações de superioridade e inferioridade, transformando-as em “fenômenos a-históricos e naturais” (Veronelli, 2021, p. 84). Com efeito, a colonialidade, tendo a lógica racial como elemento subjacente, assume um caráter global e estruturante das diferentes instâncias e situações que constituem a existência social, como as relações materiais e intersubjetivas – linguagem, conhecimento, geografia e religião (Veronelli, 2021).

O segundo eixo, a modernidade, corresponde ao “universo específico de relações intersubjetivas de dominação segundo a hegemonia de instituições europeias/brancas” (Veronelli, 2021, p. 85), que determinam, assim, os componentes essenciais que moldam e informam a produção de conhecimento. Dentre tais componentes, encontram-se a externalização do objeto de conhecimento e a quantificação que, por sua vez, caracterizam o quadro cognitivo eurocêntrico da modernidade. Desta forma, a objetivação e a quantificação, aliadas à racialização, constituem a forma pela qual capitalismo e poder se articulam, segundo Quijano ([2007] 2014 *apud* Veronelli, *ibid.*). No ensino de Inglês, pode-se observar a objetivação frente ao objeto de conhecimento na medida em que a língua é tomada como um conjunto de estruturas abstratas do qual os/as alunos/as podem apropriar-se a partir de um empreendimento unicamente cognitivo, ou seja, que desvincula o processo de aprendizagem do contexto em que ocorre e das interações comunicativas de que os falantes invariavelmente participam. Negligencia-se, assim, a centralidade que os corpos dos sujeitos – suas subjetividades sócio-históricas e culturais – assume no ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Paralelamente, Menezes de Souza (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019) afirma que a separação entre saber e corpo é um dos componentes centrais da ciência moderna, advinda do continente europeu. O conceito de razão bem como a suposta neutralidade e objetividade do fazer científico constituem um meio de negação do corpo e correspondem, segundo o autor, a uma tradição europeia. Logo, ainda que tal noção se pretenda universal e representativa de todo e qualquer modo de produzir conhecimento, nada mais é do que um saber local instituídos e reforçado por uma lógica colonial.

A intrincada relação entre os dois eixos apontados acima – colonialidade e modernidade – atua de forma a conformar as experiências daqueles sujeitos à estrutura de poder colonial, sendo os indivíduos colonizados representados como seres inferiores. Para Veronelli (2021, p. 86), a classificação racial figura como uma “ficção” – um dado *a priori* – por meio do qual as diferenças transformam-se em valores que são atribuídos (ou não) a determinados grupos, sendo efetivamente colocada em funcionamento por meio da racialização, que corresponde ao

processo de longa duração que transforma essa ficção em realidade. É o processo de configuração estrutural da classificação racial através das instituições, leis, formas de tratamento, práticas e desejos que distribuem a população mundial nas categorias, lugares e papéis da estrutura de poder, colocando todos aqueles que têm sido desvalorizados em situações e relações como seres naturalmente inferiores (em contraste com seres naturalmente superiores, civilizados e humanos) [...] é o processo que desumaniza, que reduz gentes e sociedades colocando-as em situação e relações que os despojam da sua humanidade (Veronelli, 2021, p. 86).

Para compreender a relação entre colonialidade e linguagem, é importante tornarmos para o paradigma linguístico, surgido no contexto do humanismo renascentista, responsável por determinar quais critérios deveriam ser atendidos a fim de que uma língua fosse reconhecida enquanto tal. A classificação dos meios semióticos era orientada por princípios relativos à “relação entre linguagem e território, linguagem e poder político e jurídico, linguagem e escrita, linguagem e Deus” (Veronelli, 2021, p. 90). A categorização das línguas em superiores e inferiores estava diretamente associada a uma lógica racial que reduzia os sujeitos colonizados a não-humanos, sendo suas formas de se expressar consideradas incapazes de atender aos parâmetros estabelecidos pela colonialidade do poder e, assim, consideradas meios ilegítimos, rudimentares e inferiores de comunicação.

Logo, Veronelli (2021) sugere o termo *colonialidade da linguagem* para se referir a um dos desdobramentos da colonialidade do poder em termos da relação raça/linguagem. Para a autora, o termo corresponde à noção eurocêntrica moderna/colonial⁴ que implica a prescrição de propriedades e relações fixas que caracterizam, conforme ela aponta, aquilo que as estruturas de poder dominantes consideram como “linguagem em ‘sentido pleno’”. A natureza reguladora e excludente da colonialidade da linguagem materializa-se nas salas de aula de Inglês por meio de um foco demasiadamente acentuado na forma e que visa, por sua vez, à prescrição de estruturas léxico-gramaticais consideradas corretas, além de também poder ser observada em exigências de ordem fonológica que buscam adequar a produção oral dos/as alunos/as à de

⁴ A autora emprega o termo “modernidade/colonialidade” ou “moderno/colonial” para se referir tanto à inter-relação quanto à inseparabilidade que se estabelece entre esses dois eixos.

falantes nativos do Norte Global. A fim de se contrapor a tal noção, a autora, ao sugerir um deslocamento paradigmático, apoia-se no conceito de *linguajar*, segundo proposto por Maturana (1990; 1999 apud Veronelli, *ibid.*), que corresponde a uma ênfase na ação, na interação comunicativa concreta, marcada pela heterogeneidade dos usuários, das situações, bem como pela mudança e continuidade. Sendo assim, ao se contrapor à noção de linguagem – em que o sentido precede a interação –, a autora destaca a criação de sentidos como algo localizado e, portanto, relacionada à materialidade que constitui a experiência dos interlocutores.

Ademais, Veronelli (2021) aponta para o caráter coletivo do *linguajar* ao afirmar que “essa relação [entre comunidade e práticas linguageiras] abre espaço para uma compreensão sobre comunidades linguísticas, sobre gente existindo através do exercício do linguajar e convivendo de maneiras particulares, sobre espaços de coexistência (re)criados e movidos coletivamente” (p. 93). Em outras palavras, a atribuição de sentidos à realidade circundante e a organização dos diferentes níveis da existência social se dá coletivamente e por meio do exercício do linguajar.

Constata-se, então, que a teoria decolonial – caracterizada pela sua oposição à colonialidade bem como pelo reconhecimento e legitimação de experiências, modos de saber e subjetividades múltiplas, frequentemente subalternizadas pela lógica colonial – promove uma recusa à universalização e preconiza o *locus de enunciação*, isto é, as circunstâncias e necessidades que constituem contextos locais (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019). Sendo assim, Menezes de Souza (*ibid.*) declara que leituras divergentes da teoria decolonial consistem, precisamente, no *fazer decolonial*, uma vez que, sendo uma reivindicação pela des-universalização, a decolonialidade não poderia assumir um caráter prescritivo e homogeneizante.

Assim, ainda que a noção de *linguajar* corresponda a um conceito útil para se pensar as práticas discursivas de falantes de Inglês como língua adicional, em especial no Brasil, é necessário que o emprego de tal conceito seja feito à luz das especificidades do contexto brasileiro. Desta forma, é válido destacar que políticas linguísticas que datam do período colonial, como a Reforma Educacional Pombalina de 1757, que institucionalizou a Português como língua oficial em todo o território brasileiro, baniram o uso de línguas estrangeiras no país e os efeitos de tais deliberações estendem-se até o presente, sendo complementadas por outras práticas como a preconização do ensino de metalinguagem e regras gramaticais de caráter normativo que, transferidas para a dimensão oral, regulam e limitam as produções orais (Hashiguti, 2017). Portanto, visto que a mudança de paradigma proporcionada pelo conceito de

linguajar pressupõe que a atribuição de sentidos ocorre a partir da interação comunicativa concreta – sempre localizada num determinado espaço-tempo e, portanto, influenciada pela complexidade das relações de poder locais –, é preciso analisar como falantes brasileiros de Inglês como língua adicional efetivamente engajam em práticas discursivas em situações comunicativas marcadas por elementos próprios do contexto sócio-político e cultural brasileiro.

Portanto, tendo em vista as considerações de Veronelli, os seguintes questionamentos se apresentam: quais paralelos podem ser traçados entre a relação língua-comunicação-poder e o ensino de Inglês como língua adicional no Brasil? Quais os efeitos da colonialidade linguística sobre os diferentes usos da Língua Inglesa? Como a noção de *linguajar* pode ser útil para se pensar práticas de resistência a partir de uma perspectiva situada?

É preciso reconhecer, em primeiro lugar, a impossibilidade de inteiramente existir fora da matriz colonial de poder, uma vez que esta se apresenta como estruturante das relações intersubjetivas e materiais que constituem a existência social em seus diferentes níveis e instâncias. Sendo assim, o paradigma linguístico eurocêntrico que (des)legitima as práticas discursivas e interações comunicativas deve ser reconhecido, assim como seus mecanismos de dominação e exclusão. O reconhecimento e a investigação desses mecanismos, entretanto, não se encerram em si mesmos, caso contrário reincidiríamos no determinismo político criticado por Pennycook (2021) que falha, por sua vez, em considerar as nuances e complexidades dos contextos locais e práticas situadas de apropriação da Língua Inglesa.

Por outro lado, ignorar os efeitos da colonialidade/modernidade e inadvertidamente assumir uma postura de valorização da diferença – das variedades linguísticas – em detrimento das desigualdades subjacentes à forma como essa diferença é socialmente construída resultaria em uma tomada de posição caracterizada por Pennycook (2021) como igualitária liberal, que promove uma “celebração e romantização da diversidade e da pluralidade [...] complacente com a ideologia neoliberal, enfatizando a diversidade às custas da equidade” [tradução minha⁵] (Kubota, 2016 *apud* Pennycook, 2021, p. 79).

Por isso, acredito que a noção de *linguajar*, proposta por Veronelli (2021), em alusão direta à Maturana, ainda que necessário seja considerar as particularidades inerentes ao Inglês como língua adicional, contribui para pensar formas de contestação e resistência à colonialidade da linguagem, às estruturas globais de poder que circunscrevem as práticas de uso do Inglês, uma vez que possibilita pensar em formas outras de construir sentidos a partir de interações

⁵ Citação original: “[...] romanticization of diversity and plurality [...] is complicit with neoliberal ideology, emphasizing diversity at the expense of equality” (Pennycook, 2021, p.79 *apud* Kubota, 2016).

comunicativas situadas, isto é, localizadas e heterogêneas em sua constituição situacional e relativamente aos sujeitos que delas participam como interlocutores.

Ademais, o argumento de Veronelli (2021) em favor do reconhecimento e legitimação das práticas discursivas dos sujeitos colonizados pode ser estendido àqueles que falam Inglês como língua adicional⁶. Para a autora, a relação de dominação instaurada e reiterada pelas instituições moderno/coloniais, cujo projeto político corresponde à subjugação e à negação dos sujeitos colonizados e dos usos que fazem da língua, tem sua naturalização vista como “um processo de produção e construção de um entendimento intersubjetivo da experiência da colonialidade” (p. 85). Sendo essa construção do real – a dominação colonial – erigida discursiva e dialogicamente, uma vez que é por meio da imposição de paradigmas linguísticos e de um processo de racialização que a matriz de poder colonial se atualiza e classifica os sujeitos colonizados como animais destituídos de capacidade ou agência comunicativa real, é preciso encontrar alternativas de contestação que se valham dos mesmos meios. Em outras palavras, se a opressão colonial, as formas de desumanização e dominação de grupos considerados inferiores é discursivamente construída, é por meio de práticas discursivas de resistência que podemos nos opor aos mecanismos de controle, exclusão e opressão.

É possível, assim, estabelecer alguns paralelos entre as reflexões de bell hooks (2017) acerca da Língua Inglesa em termos da relação que se estabelece entre língua, dominação, racismo e resistência e os apontamentos de Veronelli (2021). Segundo hooks (*ibid.*), a língua em si não está revestida de uma intenção colonial cujo potencial para machucar, humilhar e envergonhar materializa-se nas relações de dominação. De maneira oposta, o que ocorre é a tomada da língua pelo colonizador para, a serviço da cultura colonial eurocêntrica, negar as vozes daqueles sob seu jugo. Ainda assim, a associação entre a língua e aquilo a que se presta(va) é, em certa medida, inevitável, uma vez que até mesmo a configuração léxico-gramatical do Inglês carrega marcas da opressão perpetrada contra grupos racializados. Desta forma, hooks (2017, p. 225) pontua:

quando me dou conta de o quanto demorou para os americanos brancos reconhecerem as diversas línguas dos índios norte-americanos, para aceitarem que a fala que seus antepassados colonizadores haviam declarado ser mero grunhido ou algaravia era de fato uma *língua*, é difícil não ouvir sempre, no inglês padrão, os ruídos da matança e da conquista.

⁶ Ao longo deste trabalho, optei pelo uso do termo *língua adicional*, e não *língua estrangeira*, pois acredito que reflete mais adequada e precisamente as reflexões que busquei articular em termos de como falantes não-nativos de Inglês podem apropriar-se da língua de modo a transformá-la em um espaço de resistência a discursos hegemônicos. O termo *língua estrangeira* pode, por outro lado, pressupor uma condição permanente, isto é, uma língua que apenas ao estrangeiro – falante nativo – pertence e que, por sua vez, não está sujeita às reinvenções de outros/as falantes.

Ao se reportar à experiência dos africanos desalojados, escravizados e levados contra a vontade para os Estados Unidos, hooks discorre acerca de como foi aterrorizante para eles ouvir uma língua desconhecida, cujas palavras e sons não tinham sentido algum; obrigados, por força das condições que se apresentavam, a encontrar novas formas de estabelecer laços que não por meio de uma língua e cultura em comum. No entanto, a autora também conjectura a respeito de como devem ter se sentido a partir da tomada de consciência de que a apropriação daquela língua poderia constituir um local de resistência.

A língua que, a princípio era do colonizador, transformou-se de modo a assumir o potencial de formação de laços e recuperação de uma agência comunicativa, da intimidade e de seu poder pessoal no interior de circunstâncias que viriam a ser transformadas em um espaço de resistência. Com efeito, “de posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir” (hooks, 2017, p. 226). Desta forma, a construção coletiva de sentidos com a intenção de criar uma cultura de resistência revela-se como catalizadora e, posteriormente, elemento constituinte do processo de apropriação da língua do colonizador. Portanto,

transformando a língua do opressor, criando uma cultura de resistência, os negros criaram uma fala íntima que podia dizer muito mais do que as fronteiras do inglês padrão permitiam. O poder dessa fala não é simplesmente o de possibilitar a resistência à supremacia branca, mas também o de forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas [...]. (hooks, 2017, p. 229)

Em termos das limitações impostas pelo inglês padrão, hooks não se refere apenas às (im)possibilidades de criação e negociação de sentidos que o modelo padrão da língua determina. A autora aponta para a necessidade de promover espaços que viabilizem o reconhecimento e a valorização da multiplicidade de vozes que frequentemente são silenciadas e marginalizadas, o que, por sua vez, não corresponde apenas à adoção de outras línguas como um veículo de ideias, mas problematiza, também, as noções relativas ao que significa conhecer, compreender o outro. Ademais, hooks declara que o vernáculo negro, criado a partir da necessidade de ir além das fronteiras da dominação que o inglês padrão pressupõe, reinventou, deslocou e subverteu, para além de itens lexicais, a própria construção gramatical e a organização sintática das frases.

Por fim, considero que os apontamentos de hooks (2017) estão em consonância com o conceito de *linguajar* proposto por Maturana (1990; 1999 *apud* Veronelli, 2021), uma vez que

ambos se contrapõem à noção de língua como algo estabelecido *a priori*. Assim, é preciso ter em mente as interações comunicativas concretas, sempre marcadas pela continuidade e pela transformação, sendo suscetíveis à materialidade que constitui o contexto local onde os interlocutores estão inseridos e à complexidade de suas construções identitárias. A seção seguinte focalizará, portanto, as identidades dos falantes de Inglês como língua adicional.

2.3 AS IDENTIDADES DOS FALANTES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Em seções anteriores, argumentei em favor de uma perspectiva situada que considere a multiplicidade de fatores – sócio-históricos, políticos e culturais – bem como as relações de poder – nas quais se articulam forças globais e locais – que incidem sobre os diferentes usos realizados por falantes de Inglês como língua adicional; destaquei, também, a relevância da teoria decolonial no que se refere à sua oposição aos processos de hierarquização das relações intersubjetivas e de subalternização – na relação entre colonialidade e linguagem – de práticas discursivas consideradas ilegítimas. Sendo assim, é preciso tornarmo-nos, agora, para os desdobramentos de tais noções em termos das políticas culturais de identidade imbricadas nos usos da Língua Inglesa.

Para tanto, faz-se necessário, primeiramente, delinear um panorama histórico de como algumas abordagens de ensino de Inglês concebem as identidades de seus falantes. Segundo Pennycook (2021), estudos na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), caracterizada por uma tradição positivista, voltaram-se para a procura de “padrões universais de cognição, sendo as diferenças sociais nada mais do que variáveis que afetam a forma como pensamos” (p. 85). Logo, ainda conforme o autor aponta, trata-se de uma abordagem que tende a simplificar categoriais sociais ao considerá-las elementos periféricos no processo de aprendizagem de uma língua adicional; a língua é tida como um conjunto de elementos léxico-gramaticais cujo aprendizado ocorre de forma sequenciada. O enfoque às faculdades cognitivas isoladas promove, portanto, uma separação entre mente e corpo e o processo de aprendizagem corresponde, desta forma, a um mero processamento de informações que ocorre independentemente do corpo.

A cisão entre mente e corpo, à qual se opõe Menezes de Souza (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019) em função de seu caráter estritamente eurocêntrico e colonial, é um dos obstáculos à pedagogia engajada, conforme destacado por hooks (2017). Para a autora, a separação entre saber e corpo contribui para a compartimentalização do

conhecimento e nega aos estudantes a possibilidade de que sejam vistos como sujeitos integrais, dotados não apenas de cognição, mas também de experiências pessoais complexas. A partir disso, conclui-se que, a fim de investigar como as diferentes constituições identitárias atravessam o processo de aprendizagem de Língua Inglesa e, por conseguinte, as diferentes práticas de uso de seus falantes, é preciso adotar uma perspectiva holística que não negligencie, ao modo da abordagem observada nos estudos de ASL, as múltiplas subjetividades e identificações dos/as aprendizes.

Houve, assim, em meados da década de 1990, uma fragmentação em termos do desenvolvimento da linguística aplicada à medida que despontavam estudos cujo objetivo era a investigação de elementos socioculturais – de um ponto de vista pós-estruturalista – em sua relação com “a construção de identidades e possibilidades discursivas” (Norton, 2000, p. 3 *apud* Pennycook, 2021, p. 88). Entretanto, segundo alguns pesquisadores (Thesen, 1997; Price, 1996; McNamara, 2019 *apud* Pennycook, 2021), ainda que tal abordagem pós-estruturalista tenha contribuído para que categorias socioculturais assumissem um papel mais significativo no processo de ensino-aprendizagem de línguas, lançando luz sobre questões relativas a poder institucional e à relação entre indivíduos e estruturas sociais, adotou noções fixas de identidades, produzidas pelos diferentes discursos em circulação, inviabilizando, portanto, possibilidades de agência.

Sendo a língua uma das instâncias em que a discriminação e a opressão se manifestam, para que possamos investigar a relação língua-poder-identidade, é preciso empreender um gesto analítico orientado por um ponto de vista que atenda à multiplicidade de fatores que incidem sobre tal relação, distanciando-se de noções reducionistas que circunscrevem o uso da língua a mero reflexo de uma ordem em que impera a dominação/subordinação como elemento determinante da construção subjetiva e das práticas discursivas dos falantes de uma dada língua. Por outro lado, uma celebração inadvertida da diferença entre categorias sociais – como *homem* e *mulher* – em que estas são concebidas como diferentes *comportamentos culturais*, derivados, portanto, de diferentes formas de socialização que resultam em uma impossibilidade de comunicação entre indivíduos “tende a remover a dimensão política da equação, focando na diferença como um resultado de processos de socialização dissonantes ao invés de relações desiguais de poder” (Pennycook, 2021, p. 92)⁷.

As classificações apresentadas no parágrafo anterior, em que a relação língua-poder-identidade é vista segundo abordagens que focalizam ou a *dominação* ou a *diferença*, foram

⁷ Citação original: “[...] tends to remove the political dimension of the equation, focusing on difference as a result of differing socialization rather than unequal social power” (Pennycook, 2021, p. 92).

descritas por Pennycook (2021) e apontadas como insuficientes para analisar as complexidades constitutivas, por exemplo, das relações de gênero⁸, uma vez que, ainda que tais abordagens pretendam promover um deslocamento com vistas ao reconhecimento e à inclusão, pressupõem um uso da língua estático e estereotipado – ou as práticas discursivas de mulheres correspondem a uma reação negativa à língua dos homens, sendo necessário que dela então se apropriem a fim de usufruir do poder que a língua do homem, o dominador, confere; ou elas são concebidas como culturalmente diferentes –, além de contribuir para a manutenção de binários opostos, conforme os quais as práticas de uso da língua de homens e mulheres continuamente se contrapõem.

Como alternativa, Pennycook (2021) sugere o conceito de *performatividade*, segundo colocado por Butler (2023), a fim de questionar perspectivas dicotômicas e noções pré-estabelecidas de gênero. Em uma crítica às restrições das políticas identitárias e representacionais, Butler (2023) afirma que a construção de um sujeito estável do feminismo – a categoria das mulheres –, condição aparentemente necessária para a visibilidade política que se pretende alcançar por via da representação, pressupõe um universalismo que solapa os objetivos mesmos de uma política representacional do feminismo, visto que coloca em funcionamento domínios de exclusão que deslegitimam aquelas que não se conformam aos critérios, estabelecidos *a priori*, segundos os quais “os próprios sujeitos são formados, com o resultado de a representação só se estender ao que pode ser reconhecido como sujeito” (p. 18).

Baseando-se em uma análise foucaultiana das estruturas jurídicas de poder (Foucault, 1990 *apud* Butler, 2023), Butler, então, constata que a produção de um sujeito que venha a servir como base universal de uma política feminista centrada na noção de uma identidade comum ocorre por meio de práticas de regulamentação e exclusão, isto é, o poder jurídico, simultaneamente a sua função de representação, assume um caráter produtivo que opera em conformidade com mecanismos de legitimação e exclusão. Sendo assim,

[...] a fragmentação no interior do feminismo e a oposição paradoxal ao feminismo – por parte de “mulheres” que o feminismo afirma representar – sugerem os limites necessários da política da identidade. A sugestão de que o feminismo pode buscar representação mais ampla para um sujeito que ele próprio constrói gera a consequência irônica de que os objetivos feministas correm o risco de fracassar, justamente em função de sua recusa a levar em conta os poderes constitutivos de suas próprias reivindicações representacionais (Butler, 2023, p. 23).

⁸ Pennycook (2021) coloca em evidência os estudos de gênero e sexualidade em termos das suas contribuições para o campo da Linguística Aplicada. Ao pensar na relação língua-poder-identidade, é para tais contribuições que o autor se volta.

Logo, faz-se necessário, segundo Butler (2023), uma reformulação das construções ontológicas de identidade, em que a categoria das mulheres enquanto sujeito do feminismo seja problematizada a partir de uma crítica que, ao questionar as operações políticas de dominação e exclusão que produzem sujeitos conforme as exigências normativas da matriz heterossexual, transforme a política representacional a fim de romper com “as reificações do gênero” e promover uma “política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político” (p. 25).

As considerações de Butler podem, a princípio, não apresentar implicações imediatamente evidentes para o ensino de Inglês e para as práticas de uso da língua. Entretanto, algumas conexões podem ser estabelecidas de modo a traçar paralelos entre as problematizações por ela apresentadas, em termos da urgência de um deslocamento conceitual relativo à noção de gênero, e as representações de falantes que vigoram em contextos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Assim como a construção de uma categoria das mulheres está frequentemente circunscrita a uma política representacional que invariavelmente exclui e deslegitima posições identitárias contrárias àquela que pretende representar, a produção das identidades de falantes de Inglês como língua adicional ocorre também no interior de relações de poder marcadas por um eixo de dominação que se vale de mecanismos reguladores de exclusão e legitimação.

Desta forma, as possibilidades de contestação da lógica binária subjacente à produção de gêneros e sexualidades implicam algo semelhante à noção de cumplicidade, segundo evidenciada por Menezes de Souza (2019). Para Butler (2023), em conformidade com análises foucaultianas, a proposição de que a sexualidade pode ser construída fora das relações de poder – heterossexistas e falocêntricas – existentes “constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável” (p. 65), uma vez que negligencia como tais relações de poder continuamente incidem sobre a construção da sexualidade. Entretanto, o reconhecimento de que a sexualidade é construída no interior da matriz de poder não pressupõe uma repetição pura e simples de construtos heterossexuais; trata-se, portanto, de uma repetição que, contrariamente à consolidação de regimes reguladores, corresponde a um local de deslocamento e subversão do heterossexismo e do falocentrismo.

Sendo o gênero “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância” (Butler, 2023, p. 69), Butler sugere, por meio de uma genealogia política das ontologias contingenciais do gênero, um gesto crítico cujos propósitos devem incorporar não apenas a investigação dos atos constitutivos da aparência substantiva atribuída

ao gênero, estes localizados no interior de estruturas de reificação do binário masculino/feminino que regulam a produção da identidade por via da exclusão, como também as possibilidades de deslocamento viabilizadas pela noção de gênero como um *eterno fazer*, uma prática discursiva sujeita à reelaboração contínua através da confusão subversiva e modos de ser fundamentalmente incoerentes e ambíguos.

As contribuições mais óbvias dos estudos de gênero e sexualidade para o ensino de Língua Inglesa referem-se às concepções das identidades dos falantes que, a partir do momento que são tomadas em sua complexidade, isto é, concebidas como categorizações fluidas, marcadas pela continuidade e por pontos de convergência promovem um deslocamento paradigmático por meio do qual as possibilidades de construção e negociação de sentidos em situações comunicativas concretas são reconhecidas em sua multiplicidade. Tais implicações, entretanto, não se esgotam em si mesmas, uma vez que os apontamentos de Butler viabilizam outro deslocamento para além dos efeitos de sentido que podem emergir de interações comunicativas das quais participam interlocutores cujas identidades nunca são estáveis e permanentes.

Existem, claro, repercussões relativas à elaboração de materiais didáticos e metodologias de ensino mais condizentes com a heterogeneidade de estudantes, seus contextos socioculturais e políticos, às quais, ainda que excepcionalmente relevantes, não me deterei em função dos objetivos deste trabalho. Sendo assim, o potencial transformador da teorização de Butler (2023) reside na perspectiva de reelaborar a noção de falantes de Inglês como língua adicional a fim de não reduzi-los a meros reprodutores da lógica colonial subjacente às políticas identitárias e linguísticas, às práticas discursivas e epistemológicas. Trata-se, portanto, de um chamamento à possibilidade de agência e contestação de discursos hegemônicos que tomam como projeto político o apagamento de subjetividades contrárias àquelas consideradas legítimas.

Paralelamente ao que foi proposto por Butler (2023) em sua genealogia política das ontologias de gênero em termos da investigação dos elementos constitutivos da produção identitária de um sujeito presumivelmente estável, Menezes de Souza argumenta em favor de algo semelhante ao posicionamento de Butler. Em uma apresentação na décima edição do evento *English, Culture and Diversity Day*⁹, organizado pelo corpo docente do curso *Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa* da Universidade Federal de Uberlândia neste ano de 2024, Menezes de Souza apontou a tríade *identificar-interrogar-interromper* como necessária

⁹ O evento ocorreu no dia 25/03/2024, na Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, no campus Santa Mônica.

para um fazer decolonial que rompa com o universalismo. Dentre os três gestos mencionados, gostaria, neste momento, de me ater ao primeiro: identificar. Conforme apontado pelo pesquisador, o desenvolvimento de uma consciência crítica pressupõe, necessariamente, uma tomada de consciência acerca das instâncias constitutivas da identidade dos sujeitos de modo a viabilizar ações potencialmente disruptivas. Logo, deslocamentos nos modos pelos quais pensamos as práticas de uso da Língua Inglesa, bem como nas práticas em si, dependem do reconhecimento dos elementos que a circunscrevem e frequentemente a inviabilizam.

Assim, analogamente às problematizações empreendidas neste trabalho, as questões relativas à legitimidade – que invariavelmente compõem o conjunto de questionamentos levantados pela teoria decolonial –, conforme propostas por Hashiguti (2017), podem oferecer direcionamentos significativos. Para a autora, a impossibilidade, histórica e discursivamente construída, de produção oral em EFL¹⁰ relaciona-se, dentre outros fatores, a um medo e uma resignação frente a um falante mais proficiente ou ao falante nativo, uma presença virtualmente presente e autorizada a falar, isto é, imbuída de uma legitimidade cuja extensão ao falante de EFL está sujeita ao seu julgamento e à sua vontade. Tais condições correspondem a resíduos do período de colonização e integram, portanto, a memória discursiva de países pós-coloniais em que a relação com o Outro configurou-se a partir de um paradigma de subalternização do estrangeiro. Para Hashiguti (2017, p. 225),

Subalternidade em relação à EFL, no contexto brasileiro, [...] refere-se à repetição do quadro discursivo colonial português e às subseqüentes violentas políticas linguísticas que marcam as tradições (neo)colonizadoras e autoritárias que tem regularizado a produção, avaliação, reconhecimento e circulação de conhecimento linguístico, bem como de suas práticas no território brasileiro. Saber e ser capaz de/autorizado a falar EFL torna-se, então, um processo que ocorre, para a maioria de nós, no interior de um quadro interpretativo em que a língua estrangeira é o principal objeto de estabilidade política, de relações culturais e econômicas entre países, além de ser um recurso naturalizado a funcionar predominantemente para satisfazer o (novo) colonizador (tradução minha¹¹).

As questões exploradas por Hashiguti (2017), na medida em que abordam o Inglês não falado no Brasil e as condições históricas, sobretudo relativas a políticas linguísticas, que

¹⁰ Apesar de ter, ao longo do texto, feito uso do termo *Inglês como língua adicional*, recorro ao termo *English as a Foreign Language* (EFL, sendo sua tradução *Inglês como Língua Estrangeira*) pois é como Hashiguti se refere ao uso de Língua Inglesa por falantes não-nativos.

¹¹ Citação original: “Subalternity in relation to EFL, in the Brazilian context, [...] refers to the repetition of the Portuguese colonial discursive frame, and to the subsequent violent language politics and policies that mark the (neo) colonizing and authoritarian traditions that have been regularizing the production, evaluation, acknowledgment and circulation of linguistic knowledge and practice in its territory. Knowing and being able/authorized to speak EFL thus becomes a process that happens, for most of us, within an interpretive frame where the foreign language is the main object of stability, economic and cultural relationships between countries, and a naturalized asset that functions mainly to satisfy the (new) colonizer” (Hashiguti, 2017, p. 225).

produzem a impossibilidade de enunciar em Língua Inglesa, evidenciam como um quadro interpretativo colonial, conforme argumentado neste trabalho, ao operar por via de exclusão e de uma classificação hierárquica, promove a deslegitimação de conhecimentos linguísticos de grupos considerados desqualificados e comunicativamente inaptos, uma vez que tais grupos não atendem aos princípios coloniais que instauram e reificam, discursivamente, a relação de subalternidade que se estabelece entre a figura do falante nativo e a do estrangeiro. Enquanto Hashiguti (2017) investiga o que provoca a impossibilidade de produção oral em EFL a partir de um ponto de vista que inclui questões de autoridade e legitimidade, há, também, um processo de deslegitimação que, contrariamente a inviabilização da oralidade, opera de modo a deslegitimar aqueles/as que já falam e aquilo que efetivamente já é dito. Tais processos não são mutuamente excludentes; complementam-se ao passo que derivam do mesmo paradigma colonial em que prevalece a figura do falante nativo como o único autorizado a falar, criando, assim, a falsa ideia de que, para falar Inglês como língua adicional, é preciso conformar-se às exigências referentes, neste caso, a uma proficiência oral-enunciativa semelhante à de nativos.

Com efeito, a constituição de uma voz social¹² enfrenta incontáveis obstáculos no contexto brasileiro, cuja realidade é profundamente atravessada por uma lógica colonial que molda e informa os processos de ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional. Assim, é válido ressaltar que, anteriormente ao início da elaboração deste trabalho, meu objetivo era propor uma investigação de como o Inglês falado no Brasil subverte o paradigma colonial a fim de evidenciar que existe, de fato, uma agência comunicativa de (re)afirmação das subjetividades nas práticas discursivas de falantes brasileiros de Inglês. Entretanto, ao passo que iniciei as leituras e a escrita do texto, dei-me conta de que, conforme Hashiguti (2017, p. 224-225) pontua, “o processo de legitimação de conhecimento linguístico e a possibilidade de vozes tanto sônicas quanto sociais em EFL parecem ser um longo processo relacionado a emancipação intelectual” e, desta forma, exigem “deslocamentos e novos posicionamentos no discurso”. O trabalho, então, assumiu uma nova direção frente às dificuldades relativas à escassez de material para análise, assumindo um caráter revisional e reflexivo.

Desta forma, o reconhecimento da multiplicidade de práticas discursivas em Língua Inglesa, bem como da complexidade constitutiva da construção subjetiva de seus falantes,

¹² Para Hashiguti (2017), a voz social corresponde à construção de um lugar do qual enunciar, isto é, à ocupação de uma posição discursiva que capacite um sujeito a falar EFL e a ser ouvido. Relaciona-se, assim, em países pós-coloniais, ao “movimento subjetivo de deixar a posição de subordinado silenciado” (p. 228) a partir de uma prática que, para além de capacidades físicas e intelectuais, articula-se a elementos políticos, econômicos e sociais. Opondo-se ao discurso colonial da falta, o reconhecimento do conhecimento linguístico constitui, portanto, condição *sine qua non* para a construção de uma voz social no contexto brasileiro.

implica, necessariamente, a identificação de elementos que operam em conformidade com os ditames da matriz colonial e, portanto, atuam de modo a silenciar e/ou deslegitimar o conhecimento linguístico (Hashiguti, 2017) de falantes tidos como inferiores. Um dos contextos, mas não o único, em que o paradigma colonial exerce forte influência é a sala de aula, em especial de institutos de idioma. A fim de ilustrar como tal processo discursivamente se materializa, trouxe alguns exemplos retirados de publicações no Instagram de um instituto de idiomas da cidade de Araguari-MG.


O evento canônico na vida de quem estudou inglês por quase 5 anos em métodos tradicionais quando chega na  !
 Mas isso é bem fácil de resolver! Nossos alunos praticam a conversação e conquistam a fluência ideal com cerca de 2 anos de curso. Então, se você ainda não fala inglês, vem correndo pra cá mudar isso!
 Mande uma mensagem pra gente e bora colocar esse inglês pra jogo. ✨

Figura 1 – Divulgação de curso de Inglês publicada no Instagram.



Ô situação sem graça, né? Mas calma, você pode mudar isso e chegar entendendo tudinho, impressionando a galera com a fluência perfeita em inglês com a  !
 Quem sabe rola até uma friends trip, hein?!  Fale com o nosso time pelo link na bio e chega de ficar perdido nas conversas em inglês. ✨

Figura 2 – Divulgação de curso de Inglês publicada no Instagram.




Quem nunca ouviu um fluente falando assim e não entendeu nada, que atire a primeira pedra! 
 Brincadeiras à parte, é normal não entender perfeitamente o inglês dito com sotaques e gírias quando não conhecemos a língua e não ouvimos com frequência. Por isso, treinar a escuta do inglês é muito importante.
 Então, se você quer entender até o que a Miley conta nas entrevistas, vem pra  

Figura 3 – Divulgação de curso de Inglês publicada no Instagram.

É recorrente nas imagens o uso da palavra “fluente”, sendo que, nas duas primeiras, vem acompanhada, respectivamente, do adjunto adnominal “ideal” e “perfeita”. Pode-se inferir, tendo em vista o emprego de tais sintagmas, que há uma fluência “ideal” ou “perfeita” a ser alcançada pelos/as alunos/as. Ainda que as publicações não tornem explícitos os parâmetros que balizam a avaliação de dita fluência, depreende-se que o processo classificatório toma o produção oral de falantes nativos como referência e ponto de chegada. Na terceira imagem, em que ocorre a substantivação da palavra “fluente” em substituição direta à “falante nativo”, a relação sinonímica estabelecida entre os dois sintagmas corrobora a proposição feita anteriormente, na qual sugeri que as publicações consideram a proficiência oral de falantes nativos um propósito ao qual os/as alunos/as devem aspirar.

Segundo Hashiguti (2017) propõe, a preconização do falante nativo – habitante do Norte Global – advém do discurso colonial que atribui aos habitantes do Sul Global, por via de um processo de subalternização, o estigma da incompletude e da falta; por outro lado, o falante nativo seria representativo de uma figura autorizada/qualificada a falar. Conclui-se, portanto, que a relação nativo-estrangeiro, conforme foi descrita, materializa-se nos enunciados das publicações no Instagram, sendo que o conhecimento linguístico dos/as alunos/as, especificamente daqueles/as que estudaram Inglês por quase cinco anos – como colocado na imagem 1 –, é tido como insuficiente, visto que não se adequa às exigências da matriz colonial.

Sendo a figura do falante nativo, ainda que apenas virtualmente presente, potencialmente insidiosa, poderíamos argumentar em favor de sua total obliteração enquanto referencial a fim de promover um ensino-aprendizagem de Inglês independente das amarras do Norte Global e que, com efeito, proporcionasse as condições necessárias para a criação de um ambiente de aprendizagem que reconhecesse e valorizasse as múltiplas subjetividades dos/as alunos/as, bem como suas diferentes práticas de uso da Língua Inglesa. Entretanto, em consonância com os apontamentos de Butler (2023), um gesto crítico-reflexivo com vistas à transformação social que negligencie a inevitabilidade do papel constitutivo das relações de poder é fundamentalmente inviável. Em outras palavras, possíveis deslocamentos nos modos de se pensar as diferentes práticas discursivas de falantes de Inglês como língua adicional, assim como uma reelaboração das práticas pedagógicas, invariavelmente implicam o reconhecimento de que as identidades dos sujeitos constituem-se no interior de relações desiguais de poder a incidir diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Portanto, o Inglês não deve ser tomado como algo permanente, intrinsecamente colonial e imperialista; a língua é o que seus falante dela fazem. Logo, ainda que, a partir de uma

perspectiva histórico-social e política, a Língua Inglesa tenha sido instrumentalizada para fins de dominação e subjugação, há possibilidades de desestabilização e subversão da matriz colonial na qual viemos a nos constituir falantes de Inglês. É preciso, assim, encontrar meios de opor-se às práticas reguladoras excludentes que visam à deslegitimação da multiplicidade de falantes e de usos, a fim de (re)afirmar nossas subjetividades e reclamar, por meio da apropriação da Língua Inglesa, uma agência comunicativa há muito negada a nós. Para tanto, a seção seguinte focaliza possibilidades de resistência na construção de um discurso anti-hegemônico.

3 PENSANDO PRÁTICAS ALTERNATIVAS PARA REEXISTIR

A oposição a discursos hegemônicos mediante uma tomada de posição que os conteste não representa um fim em si mesmo, posto que a objeção a determinada problemática, correspondente a um estágio preliminar, não conduz, por si só, à transformação social. É necessário, desta forma, construir possibilidades de reinvenção de práticas excludentes e opressivas. Para Souza (2016, p. 72), ao propor a noção de letramento de reexistência, trata-se “não apenas de resistir, como aprendemos com os passos que vieram antes de nós, mas reexistir”.

Sendo assim, letramento de reexistência refere-se à reelaboração e reconstrução das práticas sociais de uso da linguagem de modo a baseá-las em referenciais e experiências pessoais. Logo, tendo em vista o processo de afirmação da população negra no Brasil – sobretudo em termos de sua inserção em espaços escolares –, Souza (2016) afirma que as práticas de letramento escolar devem consistir em um “espaço de articulação”, isto é, um espaço de reconhecimento e valorização das experiências e subjetividades que existem para além dos muros da escola.

Segundo a autora, o letramento de reexistência, portanto, apoia-se em três vértices, a saber: os usos sociais da linguagem realizados na esfera escolar, na esfera do cotidiano e em movimentos sociais. Souza (2009 *apud* Souza, 2016), então, atribui às instituições escolares a tarefa inadiável de, para além de uma reformulação curricular, tornar a atenção para os usos da linguagem, cuja centralidade deve, a partir do reconhecimento da multiplicidade de práticas discursivas e identidades, promover a articulação entre o que reside no interior da escola e nos espaços externos.

Dentre os objetivos da noção de letramento de reexistência, advinda da investigação de como ativistas do movimento cultural *hip hop* reinventam práticas sociais de uso da língua oral

e escrita por meio da articulação das experiências obtidas em diferentes esferas da vida social, encontra-se, em consonância com os estudos de relações étnico-raciais no Brasil, a transformação do ambiente escolar para a valorização de diferentes vozes, experiências e identidades. Assim, é oportuna sua transposição para o campo do ensino de línguas, especialmente o contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Conforme Souza (2016) pontua, em referência a uma fala de Chimamanda Ngozi Adichie, as histórias únicas em circulação, em que prevalecem as referências e os valores brancos europeus, contribuem para a produção de conhecimentos que negligencia vivências outras e que, por sua vez, inviabiliza a identificação de negros e negras com as práticas de letramento escolar. O letramento de reexistência, portanto, oferece alternativas à construção de uma história única ao assegurar possibilidades de desestabilização de discursos hegemônicos, em que “resistir não é somente endurecer e sobreviver, [...] é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada” (Souza, 2016, p. 74).

Tendo em vista as práticas discursivas bem como pedagógicas de Inglês como língua adicional, o letramento de reexistência configura-se, assim, como um espaço que promove a interrelação entre os modos de saber, de produzir conhecimento e a possibilidade de falar de si, isto é, dizer da própria experiência. Trata-se, aqui, não de uma valorização desmedida e egóica de si, mas, sim, de um processo de subjetivação que ocorre na/pela língua, no qual “incorporar uma língua significa permiti-la viver no corpo, provocando-o a se adaptar e se ajustar a novos movimentos, tornando-o capaz de pronunciar e ouvir sons diferentes, e apto a ocupar a posição de falante” (Hashiguti, 2017, p. 216; tradução minha¹³). Contrariamente a uma fala recorrente, segundo a qual aprender uma língua implica submetermo-nos à cultura dos falantes nativos ou, similarmente, experienciar um processo de assimilação que pressupõe um apagamento dos elementos constitutivos da nossa subjetividade a partir da entrada em uma língua outra, a noção de letramento de reexistência atribui a devida relevância às vivências pessoais no processo de ensino-aprendizagem, promovendo não a negação do letramento escolar – ou das práticas de letramento em Inglês como língua adicional –, mas reinventando-o a fim de torná-lo um espaço mais inclusivo

Tais apontamentos remetem-me a como hooks (2017) considera a língua um potencial espaço de formação de laços e resistência política. Ao se opor à ideia de que uma língua é

¹³ Citação original: “Incorporating a language means letting the language live in the body, provoking it to adapt and adjust to new movements, making it able to pronounce and hear different sounds, and available to occupy the position of the speaker” (Hashiguti, 2017, p. 216).

inerentemente um instrumento imperialista e colonial, pertencente ao opressor, a autora sugere que

aprender o Inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual o africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir (hooks, 2016, p. 226).

Entretanto, para resistir à dominação colonial, não houve uma apropriação direta e simples do Inglês padrão, uma vez que este “não é a fala do exílio; é a língua da conquista e da dominação” (hooks, 2017, p. 224). Desta forma, o que ocorreu poderia ser descrito em conformidade com o que Souza (2017) caracteriza como letramento de reexistência. A partir da materialização no vernáculo negro de uma reelaboração da língua, negros e negras puderam, por meio da subversão daquilo a que a Língua Inglesa inicialmente se destinava, isto é, ao controle e à subalternização de corpos, reclamá-la como um espaço de resistência de modo a transpor os limites, social e discursivamente instituídos, de construção de sentidos para a afirmação de suas subjetividades e histórias pessoais. Paralelamente, este trabalho tem tentado interceder em favor de uma possibilidade transformativa similar ao que hooks (2017) propõe. Em outras palavras, as práticas de uso do Inglês como língua adicional constituem um local de possíveis deslocamentos da lógica colonial, uma vez que os/as falantes continuamente moldam, alteram e desestabilizam a língua e suas convenções. Trata-se, assim, de transformações semânticas, sintáticas e lexicais representativas de uma criatividade linguística que extrapola o que é convencionalmente aceito.

Similarmente, Butler (2023, p. 67), ao referir-se à repetição de uma lógica heterossexual em práticas e espaços não heterossexuais, propõe o seguinte questionamento: “que possibilidades de fazer o gênero repetem e deslocam, por meio da hipérbole da dissonância, da confusão interna e da proliferação, os próprios construtos pelos quais os gêneros são mobilizados?”. A partir desta indagação, Butler observa que, sendo a heterossexualidade compulsória um mecanismo discursivo de produção e manutenção do efeito de uniformidade do gênero, as práticas heterossexual, homossexual e bissexual, ainda que repitam construtos heterossexuais, convergem-se e ressignificam-se, correspondendo, desta forma, a “configurações culturais de confusão do gênero [que] operam como lugares de intervenção, denúncia e deslocamento dessas reificações” (*ibid.*, p. 67). Os falantes de Inglês como língua adicional podem, analogamente ao que Butler sugere em relação à disruptividade e ao caráter subversivo das sexualidades, promover deslocamentos por meio de suas práticas discursivas

que expandem ou transcendem fronteiras linguísticas; tais práticas são, assim, representativas de realidades e constituições identitárias fragmentárias, múltiplas e repetidamente marginalizadas pela matriz de poder.

De que forma, no entanto, falantes reinventam a Língua Inglesa, adaptando-a e transformando-a? Uma das possibilidades de análise da complexidade constitutiva das práticas discursivas de sujeitos bilíngues/multilíngues refere-se à noção de translinguagem, segundo a qual uma prática translíngue

[...] difere-se da noção de alternância de códigos linguísticos, visto que não corresponde simplesmente a uma mudança ou vaivém entre duas línguas, mas à construção e uso de práticas discursivas originais e interrelacionadas que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou outra definição tradicional de língua e compõem o todo do repertório linguístico dos falantes” (García; Wei, 2014, p. 22; tradução minha¹⁴).

Dentre as muitas especificidades do conceito de translinguagem, gostaria de destacar algumas que oferecem contribuições significativas para as reflexões empreendidas neste trabalho. A noção de translinguagem pressupõe a criação de um espaço de integração de realidades socioculturais e códigos linguísticos capaz de combinar e produzir transformações sociais e subjetivas a partir de novas práticas discursivas resultantes não de um bilinguismo aditivo, em que os sistemas linguísticos existem independentemente, mas da construção de um único repertório semiótico, em que, contrariamente à compartimentalização de características linguísticas, evidenciam-se a fluidez e a continuidade que constituem as interações comunicativas de indivíduos bilíngues/multilíngues (García; Wei, 2014). A ideia de que práticas translíngues promovem uma articulação entre códigos, estruturas e sistemas linguísticos, bem como entre espaços sociais, opõe-se a noções reducionistas e totalizantes que circunscrevem as práticas de uso e as identidades dos falantes de Inglês como língua adicional à reprodução da racionalidade colonial segundo a qual tais práticas e identidades devem conformar-se ao que é legitimado pelas estruturas de poder. Ao assumir que falantes multilíngues recorrem a diferentes recursos, constituintes de seu repertório semiótico, com base nas situações comunicativas de que efetivamente participam, a criação de sentidos revela-se como algo localizado (Veronelli, 2021) e, portanto, vinculada à complexa interrelação entre diferentes signos, linguísticos ou não, e entre as subjetividades dos interlocutores (García; Wei, 2014).

¹⁴ Citação original: “[...] differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers’ construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers’ complete language repertoire” (Garcia; Wei, 2014, p. 22).

As práticas discursivas de falantes bilíngues/multilíngues são, portanto, fluidas e apontam para uma criatividade linguística que, ao ir além de convenções que prescrevem características fixas a uma ou outra língua, possibilita a emergência de histórias e experiências, anteriormente suprimidas, nas/pelas interações multilíngues e multimodais em que a produção de sentidos ocorre por meio da combinação de diferentes elementos semióticos em resposta às circunstâncias comunicativas (García; Wei, 2014). Ademais, o conceito de translanguagem viabiliza não apenas o reconhecimento de que falantes bilíngues/multilíngues transitam entre e além de sistemas linguísticos que compõem o todo de seu repertório semiótico para se comunicarem efetivamente, como também evidencia a indissociabilidade entre seu conhecimento linguístico e seu “conhecimento das relações humanas e interações sociais, que inclui aspectos históricos, o contexto de uso e os valores emocionais e simbólicos de linguagens socialmente construídas” (*ibid.*, p. 31-32).

Sendo assim, a proposição de que práticas translíngues promovem transformações sociais e subjetivas por meio da criação de trans-sistemas semióticos e trans-espacos de integração, bem como de produções alternativas de sentido, consiste, conforme observam García e Wei (2014), em uma tomada de posição caracterizada pela oposição às relações desiguais de poder que privilegiam o monolinguismo ou um processo de mera hibridização e síntese. A translanguagem pode, então, ser compreendida como um processo atravessado pelo encadeamento cumplicidade-complexidade (Menezes de Souza, 2019), uma vez que, tendo o falante bilíngue/multilíngue “a habilidade de escolher entre seguir ou ignorar as regras ou normas de comportamento, incluindo o uso da língua, assim como a de pressionar e romper as barreiras entre [...] o aceitável e o desafiador” (Wei, 2011b, p. 94 *apud* García; Wei, 2014, p. 32; tradução minha¹⁵), os falantes de Inglês como língua adicional reivindicam para si, à luz de uma perspectiva que considere a translanguagem, uma possibilidade de agência por meio da qual podem (re)afirmar suas subjetividades para resistir, reexistir, reelaborar e transformar noções e práticas coloniais que, historicamente, instituíram e asseguraram a continuidade de um projeto de silenciamento de suas vozes e experiências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁵ Citação original: “the ability to choose between following and flouting the rules and norms of behavior, including the use of language, and to push and break boundaries between [...] the acceptable and the challenging” (Wei, 2011b, p. 94 *apud* García; Wei, 2014, p. 32).

Tendo sido as reflexões aqui presentes estimuladas, a princípio, pelas inquietações que a situação pessoal descrita na introdução a este texto provocou em mim, reconheço, após o processo de elaboração e escrita deste trabalho, que o desconforto causado pela conversa com o aluno veterano não correspondeu unicamente a uma objeção a sua postura frente à Língua Inglesa, mas à percepção que me foi possível quanto ao *meu* papel e à *minha* participação em uma estrutura global de poder da qual eu inevitavelmente me descobri cúmplice. O reconhecimento dessa cumplicidade foi, no entanto, necessário para pensar possibilidades de resistir à lógica de dominação instaurada e reificada pela matriz de poder colonial, capitalista e heterossexista, cujos mecanismos operam por via de regulação, exclusão e deslegitimação de sujeitos, epistemologias e práticas comunicativas.

Tendo em vista as perguntas de pesquisa que orientaram o gesto reflexivo empreendido no presente trabalho – por que a Língua Inglesa desperta reações negativas e desaprovação? Como pode se configurar como um meio de resistência para a afirmação de vozes marginalizadas? –, conclui-se que reações de desaprovação direcionadas ao Inglês podem derivar de uma resistência política à língua em função de como foi historicamente utilizada como um instrumento colonial e imperialista para a subjugação de sujeitos e comunidades linguísticas. Entretanto, tal perspectiva, quando assumida como o único modo interpretativo possível, desconsidera a complexidade dos contextos sócio-históricos, culturais e políticos em que a Língua Inglesa é usada, assim como também negligencia as possibilidades de construções alternativas de sentido que possam configurar-se em um espaço de resistência e emancipação.

O pressuposto de que todo e qualquer uso do Inglês corresponde à manutenção de uma ordem global capitalista e colonial solapa as possibilidades de reelaboração da língua que derivam de uma agência e criatividade linguísticas dos/as falantes, cujas identidades são múltiplas, dinâmicas e processuais. Em outras palavras, tendo em vista o processo de fragmentação das identidades culturais e conseqüente descentramento do sujeito (Hall, 2006), conclui-se que abordagens essencialistas, sob a premissa de conformação das identidades e práticas discursivas de falantes de Inglês como língua adicional a um conjunto de elementos fixos e estáveis, desconsideram os modos pelos quais a língua é efetivamente usada e as identidades são multiplamente constituídas, sendo necessário, desta forma, a adoção de uma abordagem holística de reconhecimento da complexidade subjetiva dos/as falantes e das situações comunicativas de que participam.

Sendo assim, a Língua Inglesa é, potencialmente, um meio para a afirmação de vozes marginalizadas, exceto quando “o lugar de onde falar nunca é constituído e permanece como

uma promessa para um corpo silenciado” (Hashiguti, 2017, p. 229; tradução minha¹⁶); em outras palavras, para que o Inglês configure-se como um espaço de resistência a discursos hegemônicos é fundamentalmente necessária a criação de um local a partir do qual possamos exercer nossa agência comunicativa de modo a reivindicar a legitimidade de nossas experiências e histórias pessoais, bem como de nosso conhecimento linguístico e práticas de uso de Língua Inglesa. Trata-se, portanto, de um espaço que pressupõe não um rompimento absoluto com a figura do falante nativo, representativo de uma matriz de poder colonial que privilegia os/as falantes do Norte Global, mas o reconhecimento de que, sendo nossas subjetividades complexa e multiplamente constituídas, ocupamos lugares e posições frequentemente ambíguas e contraditórias. No entanto, é na ambiguidade, na confusão e em práticas fundamentalmente dissonantes que reside o potencial de desestabilização, deslocamento e subversão da lógica colonial que, historicamente, tem promovido a subalternização de corpos e vozes.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 24ª ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, SP, v. 56, n. 1., p. 213-233, 2017.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

¹⁶ Citação original: “The place from where to speak is never constituted and remains as a promise for a muted body” (Hashiguti, 2017, p. 229).

MENEZES DE SOUSA, L. M. T.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, v. 14, n. 5, p. 05-21, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical reintroduction. 2^a ed. Nova York, NY: Routledge, 2021.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, A. L. S. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Linguagem em Foco**, v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016.

VERONELLI, G. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n.1, p. 80-100, 2021.