

'EU QUERIA SER UM GRINGO BONITO E INTELIGENTE': REFLEXÕES SOBRE COLONIALIDADE DO SER EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

*'I would like to be a handsome, intelligent gringo':
Reflections on coloniality of being in English language classes*

DOI: [10.14393/LL63-v35nEsp2019-5](https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-5)

Selma Silva Bezerra*

Sérgio Ifa**

RESUMO: Neste artigo, objetivamos investigar os discursos de estudantes do 1º ano do Ensino Médio, à luz das noções de colonialidade do ser de Torres (2007) e de racismos epistêmico de Grosfoguel (2007). Para tanto, discorremos sobre os princípios da teoria decolonial, o contexto e a metodologia da pesquisa. A colonialidade do ser pode ser compreendida como a visão que construímos sobre nós mesmos, sobre os outros, a partir das relações de gênero e das sexualidades, constituída por meio dos padrões eurocêntricos, instituídos a partir da colonização e de seus efeitos compreendidos por colonialidades. O racismo epistêmico, por sua vez, pode ser entendido como a negação da capacidade de produção de conhecimento por outros, isto é, pelos povos colonizados. Nesse sentido, pudemos observar discursos que corroboravam a visão do outro como superior a si mesmo e de como esses discursos desvelam visões do senso comum e do discurso neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE: colonialidade do ser; racismo epistêmico; ensino de língua inglesa.

ABSTRACT: In this article, we aim to investigate first year high school students' discourses based on the concepts coloniality of being by Torres (2007) and epistemic racism by Grosfoguel (2007). To this end, we discuss the decolonial theory principles, the context and the research methodology. The coloniality of being can be understood as a view we constructed over ourselves and others from the gender relationship and sexuality issues, constituted by Eurocentric patterns and imposed since colonization and its effects called coloniality. The epistemic racism can be understood as a negation of the knowledge production capacity done by others, that is, by the colonized peoples. We could observe discourses which validate the other's viewpoint as superior and how these discourses reveal common sense views as well as neoliberal ones.

KEYWORDS: coloniality of being, epistemic racism, English language teaching.

* Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas. Docente do Instituto Federal de Alagoas. ORCID: 0000-0001-8489-1012. E-mail: selma.bezerra(AT)hotmail.com

** Doutor em Linguística Aplicada pelo LAEL-PUC/SP, estudos pós-graduados no DLEM-USP. Professor da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas. Líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET-FALE-UFAL). ORCID: 0000-0002-6586-0154. E-mail: sergio(AT)fale.ufal.br

1 Introdução

O presente artigo se insere na área da Linguística Aplicada (doravante LA) cujo um dos objetivos é investigar práticas languageiras situadas em contextos sociais específicos. Entendemos que tais práticas precisam ser compreendidas pela visão de língua da perspectiva dialógica de Bakhtin/Volochinov (2004). A língua, nessa perspectiva, é uma atividade social, constituída por signos de natureza ideológica. Ao considerá-la dialógica e social, o seu estudo não poderia reduzi-la a um método que a controla, separa em partes, de forma sequenciada e objetificada. Nesse sentido, estudar questões envolvendo línguas significa estudar práticas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, refletindo e refratando os significados construídos socialmente (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

Nessa visão, amplia-se o campo de estudo da LA, já que possibilita investigar os múltiplos usos da linguagem, inseridos nas mais diversas práticas sociais. A LA, para Fabrício (2006), é vista como espaço de desaprendizagem em que o trabalho com a linguagem põe em xeque práticas estanques e descontextualizadas, de modo a considerar os conhecimentos locais como precedentes das teorias, e possibilitar o diálogo com outras áreas do conhecimento, para compreender o sujeito social como híbrido, heterogêneo e contextualizado, e, assim, buscar os princípios da ética e poder nas práticas sociais.

Moita Lopes (2006), nessa mesma direção, com base na hibridização e indisciplinaridade, defende uma LA mestiça que esteja a par do mundo contemporâneo, porque é uma área que extrapola a relação entre teoria e prática que leva em consideração as vozes dos sujeitos envolvidos nas práticas sociais investigadas. É uma LA que entende os sujeitos como híbridos.

A esse respeito, Pennycook (2006) expõe que a LA, entendida sob a perspectiva crítica, não só trabalha dentro de um paradigma híbrido de pesquisa e práxis, mas vai além. Ao se reconhecer como mutável e dinâmica, a LA Crítica (doravante LAC) pode criar novos questionamentos, o que, permite que esse campo de pesquisa abra espaço para novas questões e interesses, tais como o estudo das identidades, da sexualidade, do acesso, da ética, da desigualdade, do desejo e da reprodução das alteridades, problemáticas que não faziam parte do escopo de trabalho da LA (PENNYCOOK, 2006).

Ao nos considerarmos linguistas aplicados, o foco da investigação são aulas de língua inglesa no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Nosso objetivo é refletir sobre as questões sociais que emergiram das aulas ministradas pela professora pesquisadora.

A turma investigada foi a do 1º ano do Ensino Médio, com 32 alunas/os, provenientes da cidade de Satuba e das cidades vizinhas. Elas/es tinham 14 a 18 anos de idade. As aulas ocorriam duas vezes por semana. Durante a pesquisa, para o registro de informações, os instrumentos utilizados para geração de dados foram: áudios das aulas, diário reflexivo, anotações de campo; trabalhos produzidos pela turma; registros das conversas de um grupo que compartilhávamos, em um aplicativo de celular.

Neste artigo, objetivamos ampliar a interpretação de alguns trechos de um estudo qualitativo que a professora pesquisadora realizou em seus estudos de doutoramento (BEZERRA, 2019)¹. Cabe ainda esclarecer que optamos por entrelaçar interpretação dos dados com a teoria para melhor descrever os momentos em que as falas foram proferidas.

Entendemos que investigar o contexto micro sala de aula proporciona também refletir sobre as questões sociais maiores que envolvem as múltiplas linguagens e, como, ao mesmo tempo, nos convida a refletir sobre como somos e estamos sendo formados socioculturalmente.

Este artigo está dividido em três partes, a saber: introdução, interpretação e aporte teórico e considerações finais. Aqui, na introdução, descrevemos a área de pesquisa, a visão de língua e o contexto de pesquisa. Nas próximas duas seções, apresentamos os contextos de sala de aula em que os discursos aconteceram e revelamos a nossa interpretação, de acordo com a visão teórica que tomamos como base, a perspectiva dos estudos decoloniais. Nas considerações finais, tecemos reflexões sobre os discursos presentes nas falas das/os alunas/os e sobre nosso papel como professores e formadores de professores.

¹ O estudo conduzido pela professora pesquisadora foi a autoetnografia, uma metodologia que faz uso da experiência pessoal para criticar, descrever e refletir sobre práticas culturais (cf. ADAMS et al., 2015). Segundo Denzin (2014, p. 22), essa metodologia de pesquisa visa à “escrita reflexiva do ser, dentro e através de um texto etnográfico; isolando o espaço onde a memória, a história, a performance e o significado encontram-se em interseção¹”. Nesse sentido, é preciso de um envolvimento com o próprio *self*, de modo que sejam narrados sentimentos, emoções, interseccionados com as reflexões sobre o porquê, onde, o que e como essas sensações foram construídas. A proposta do estudo foi investigar as práticas da professora pesquisadora e os discursos que os/as alunos/as, participantes da pesquisa, revelavam ao longo das aulas.

2 Pressupostos teóricos e interpretação: Eu queria ser um gringo bonito e inteligente

O título desta seção remete a um momento revelador em que a professora pesquisadora estava no começo de uma das aulas. Segue o seu diário oferecendo mais detalhes do contexto:

Estávamos nos minutos iniciais, quando entro em sala e espero os/as alunos/as chegarem, aproveitando para buscar os equipamentos e organizar a sala. Então, nesse ínterim, perguntei a um aluno o que ele acha da aula de inglês e ele me respondeu afirmando que “quer ser um gringo bonito e inteligente”. Logo em seguida, eu saí da sala para pegar um equipamento, sem ouvir e sem refletir sobre o significado do que ele me dissera. Somente quando ouvi a gravação novamente, percebi o que Osvaldo disse, como descrito no excerto abaixo:

Professora: vai Osvaldo diz o que você acha da aula de inglês

Osvaldo: eeh interessante porque você descobre novas coisas e principalmente eu quero ser um “gringo” eu quero ser bonito inteligente

–:ele quer ser um “gringo” vai

Osvaldo: eu quero ser um “gringo”

(Aula, 14 de junho de 2017)

A fala de Osvaldo chamou-nos a atenção, porque traz para a discussão as percepções do senso comum que permeiam o nosso cotidiano de professores de língua inglesa. No excerto acima, podemos inferir que há um discurso de inferiorização do enunciador, na medida em que Osvaldo não se acha bonito e nem inteligente. Inferimos que o discurso do aluno pode ser considerado como uma reprodução dos efeitos da colonialidade que gera uma racionalidade de que o gringo é mais bonito e mais inteligente do que ele, corroborando um discurso que se apresenta naturalizado e reproduzido socialmente.

Além disso, Osvaldo, provavelmente, tenha produzido esse discurso sem perceber os prováveis efeitos de sua fala, já que ele verbaliza em um tom de brincadeira, provocando, como reação, o riso dos colegas. Ressaltamos que, apesar do tom alegre, jocoso, a sua fala remete, no entanto, a um discurso colonial, o qual coloca tudo que não tiver características eurocêntricas como inferiores, inclusive as faculdades cognitivas e a aparência física, expressas nos vocábulos “inteligente” e “bonito”.

O gringo, na percepção do aluno, é inteligente e bonito, representando um protótipo a ser alcançado, porque possui um *status* de superioridade. Tal padrão perfeito só é legítimo se seguir a lógica eurocêntrica (branco, europeu, cristão, homem, heterossexual), não podendo

ser representado pelos padrões brasileiros ou latino-americanos, aos quais o aluno e nós pertencemos. Por isso, a vontade de pertencimento a uma estética que representa o outro, o colonizador, e não ao seu padrão brasileiro, nordestino e alagoano. Espelhar-se nesse modelo colonialista, na verdade, não deveria existir em lugar nenhum.

Podemos relacionar essa compreensão à noção de racismo epistêmico como discutido por Grosfoguel (2007). Para o autor, a visão eurocêntrica trata o outro como objeto e não como sujeito capaz de produzir conhecimento. Essa inferiorização que Osvaldo constrói sobre si pode ser vista como uma forma de racismo epistêmico. O autor considera ainda que outros racismos como o social, o político e o econômico são mais visíveis que o epistemológico. Nesse caso, a visão de racismo poderia ser atribuída ao padrão de beleza que só seria aceito se correspondesse ao padrão eurocêntrico. Segundo o autor, o racismo epistêmico:

opera privilegiando as políticas de identidade dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. (GROSFUGUEL, 2007, p. 32)

Nesse sentido, por privilegiar o ser branco ocidental, essas políticas colocaram a população negra como incapaz de produzir qualquer tipo de conhecimentos. Além disso, Grosfoguel (2007, p. 32) assegura que “o racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais”. Nas palavras de Oliveira (2017, p. 38), o racismo epistêmico “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção do pensamento crítico nem científico”. Recusar outras formas de produção de conhecimento é uma maneira de negar o outro, diminuir sua capacidade de pensar e de racionar criticamente e, portanto, de construir conhecimentos.

Sendo assim, a partir dessa perspectiva, interpretamos que as múltiplas belezas dos/as brasileiros/as não poderiam ser consideradas legítimas, por não se encaixarem no padrão ocidental, colonial, eurocentrado. Do mesmo modo, essa fala pode ser também interpretada a partir da noção da colonialidade do ser (TORRES, 2007), aquela que não considera nenhum tipo de beleza física ou qualidade cognitiva se não for igual ao protótipo eurocêntrico.

A colonialidade do ser atua na intersubjetividade dos sujeitos. Pode ser entendida como os efeitos do colonialismo em nosso modo de vida mais íntimo porque afeta nas relações de

gênero e sexualidade, nas visões de si e dos outros, ao ditar papéis que homens e mulheres devem assumir, produzindo padrões a serem seguidos. Isto é, normaliza-os a medida em que os sujeitos reproduzem tais visões. Torres (2007, p. 130-131) afirma que “a colonialidade do ser introduz o desafio de conectar os níveis genético, existencial e histórico em que se mostra de forma mais evidente seu lado colonial e suas fraturas”². Nesse sentido, ela pode ser entendida como uma imposição de uma racionalidade baseada na noção de raça como uma categoria mental que reproduziu socialmente a lógica da colonialidade. Salientamos isso, por compreendermos que tal racionalidade só admite o padrão eurocêntrico, por exemplo: as características fenotípicas (olhos, cabelos, pele), os aspectos culturais e a religião. Os colonizados, entendidos como inferiores, são, portanto, excluídos. É dessa forma que, para Streva (2016), ocorre a manutenção e a atualização da colonialidade do ser.

Ao analisarem as leis que promovem políticas antirracistas, Oliveira e Candau (2010, p. 22) afirmam que a colonialidade do ser “é a negação de um estado humano para africanos e indígenas”. Nessa direção, Torres (2007, p. 149) destaca que “negros, indígenas, e outros sujeitos ‘de cor’ são aqueles que sofrem preferencialmente os atos viciosos do sistema”³, o que pode ser facilmente notado no contexto brasileiro por conta do racismo ainda ser um problema social e estrutural (ALMEIDA, 2019). Torres (2007) ressalta que a colonialidade do ser é “a ausência de ‘ser’ em sujeitos racializados”⁴ e que essa “invisibilidade e desumanização são as principais expressões da colonialidade do ser”⁵. Para ele, trata-se de uma violação da alteridade humana. Nesse caso, essa expressão pode ser vista como a promoção da visão de não existência do colonizado e/ou do subalterno. Tal noção se fundamenta na tradição filosófica cartesiana baseada na colocação *Penso, logo existo*, que provoca a visão de que os outros não pensam e, portanto, não existem, isto é, não são! (TORRES, 2007)⁶.

² No original: “La colonialidad del ser introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas” (TORRES, 2007, p. 145).

³ No original: “Negros, indígenas, y otros sujetos “de color”, son los que sufren de forma preferencial los actos viciosos del sistema” (TORRES, 2007, p. 150).

⁴ No original: “la ausencia de ‘ser’ en sujetos racializados” (TORRES, 2007, p. 145).

⁵ No original: “La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser” (TORRES, 2007, p. 150).

⁶ A discussão sobre a visão cartesiana baseada na frase “*Penso, logo existo*” será apresentada posteriormente.

A fala de Osvaldo remete-nos aos padrões estéticos que representam uma beleza estereotipada na cor branca, olhos claros, cabelos lisos e loiros, o que não corresponde às nossas formas de beleza locais (brasileiras e nordestinas). Nessa perspectiva, é importante salientar as palavras de Torres (2007) quando diz enfaticamente que o fim do colonialismo não foi o fim da colonialidade e reforça que a colonialidade do ser “é mantida viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios de um bom acadêmico, na cultura, no senso comum, **na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos** e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna”⁷ (TORRES, 2007, p. 131, grifos nossos).

Dessa forma, a colonialidade do ser está presente nas práticas de vida diária dos povos colonizados, sendo naturalizadas e transmitidas e retransmitidas (reforçadas) como normais, o que pode fazer que Osvaldo almeje ter a beleza padrão do estrangeiro, isto é, a do outro, por ser a naturalizada. Podemos perceber que a fala de Osvaldo ilustra a colonialidade do ser porque a percepção de si é desvalorizada enquanto a visão do outro é representada por um padrão imaginário, tido como superior. A compreensão que o aluno tem de si poderia também ser interpretada como feia e sem capacidade intelectual alta. Dessa forma, sua imagem de si pode ser, infelizmente, apagada e negada.

Na próxima seção, interpretamos mais um discurso que ocorreu durante as aulas.

3 Pressupostos teóricos e interpretação: “Eu queria ser americano porque eu quero ganhar muito dinheiro”

Trazemos para interpretação, mais um momento que pode representar a colonialidade do ser, pelo prisma social. Era o fim da aula de um sábado letivo. A professora pesquisadora terminava de ler um poema que ressaltava o racismo nos Estados Unidos e, no instante em que começava a explorar os significados para o poema chamado “*I, too*”, de Langston Hughes (1932), publicado em uma questão do Enem, um aluno começou a dizer que queria ser um negro americano. A seguir, transcrevemos o ocorrido:

⁷ No original: “*se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna*” (TORRES, 2007, p. 131).

Professora: *I, too, am America*, eu também sou americano, eu também sou América
Severino: queria eu no lugar dele **ser americano**
Professora: *be America?* você queria tá no lugar dele?
Severino: ser americano?
Professora: mas qual é o sentido no poema?
A: racismo
Professora: racismo né e será que só ser americano basta? Por que você quer ser americano?
Severino: porque eu quero **ganhar muito dinheiro**
(Aula, 20 de junho de 2017)

Nesse trecho, ao dizer que “quer ser americano para ganhar muito dinheiro”, de modo semelhante ao excerto em que Osvaldo diz que quer ser um gringo bonito e inteligente, mas com outras palavras, Severino, o aluno, revela sua visão construída de que ser americano é a garantia para ganhar muito dinheiro. Esse pensamento pode ser relacionado à noção de colonialidade do ser, defendida por Torres (2007), na qual o modo de ver e de interpretar o mundo do outro é sempre superior ao seu, configurando-se como uma herança do colonialismo. Além disso, associamos também esse excerto ao discurso neoliberal que valoriza a perspectiva da meritocracia cujo lema é: se você merecer, você conseguirá vencer. Vencer, nesse caso, pode ser entendido como ganhar muito dinheiro.

Tal compreensão propicia que se firme a ideia de que estrangeiro pode ser considerado como o salvador que proporciona uma vida financeira talvez razoável, não se importando com o que é preciso fazer para alcançar esse sonho americano. Não conseguimos identificar com precisão o motivo de esse aluno parecer estar tão convicto de que, indo para os Estados Unidos, ele irá ganhar muito dinheiro, mas podemos interpretar suas falas para compreender de quais discursos ele se apropria para revelar confiança em a sua opinião.

O diálogo continua com a professora pesquisadora questionando a turma:

Professora: ahhh e será que todos americanos ganham muito dinheiro?
A: não não não ((várias vozes))
Severino: se tiver **coragem** de trabalhar ganha professora, ganha sim (...)
Professora: se tiver **coragem** e será que é só ter **coragem** para trabalhar?
A: não não
Severino: sim, é sim, ganha sim eu acho que é
Patrícia: (xxx) **nem todos conseguem**
Severino: não nem todos não, **nem todos têm coragem para trabalhar**
Patrícia: eu tô falando nem todos que têm coragem de trabalhar **tem oportunidade**

Severino: tem, lá tem eu acho que lá tem
Professora: você acha que lá tem?
A: VOCÊ ACHA! ((vários falam ao mesmo tempo))
A: eu acho que não (muitas vozes)
Severino: **lá tem, eu tenho certeza**, enfim acabou pronto é **minha opinião**
(Aula, 22 de junho de 2017)

No excerto acima, Severino apresenta mais um argumento, afirma que quem tiver coragem para trabalhar, vai ganhar muito dinheiro também. A coragem para trabalhar, segundo sua lógica, é premissa para conseguir trabalho. Coragem, nesse contexto, também equivale a oportunidade, o que pode ser simplificado em uma equação que parece bem fácil de ser resolvida: todo americano que tiver coragem terá um emprego assegurado. Ter coragem parece ser a mola propulsora para criar oportunidades e, por consequência, ter emprego, que por sua vez, garantirá o tão sonhado dinheiro.

Tal fala também corrobora, mais uma vez, o discurso neoliberal que se utiliza da meritocracia para justificar as causas que fazem alguns conseguirem e outros não. Nesse sentido, se você tiver bravura, determinação para trabalhar, você vai vencer na vida. E, conseqüentemente, o mérito é para quem tem coragem.

A coragem, nesse caso, é descomplicada para se tornar uma coisa que qualquer pessoa, sob quaisquer circunstâncias, poderá conseguir. Nessa visão de tornar nossos sentimentos, nossas ações, nosso trabalho em coisa, a coragem também se torna objetificada, servindo como uma forma de força de trabalho do capital.

Queremos salientar, nesse sentido, que, neste trabalho, não adotamos a teoria marxista para conceituação do capital, mas concordamos com os autores da teoria Modernidade/Colonialidade quando afirmam que a teoria marxista reduz a visão de sociedade às relações de trabalho e não enxerga os efeitos das relações coloniais, definidos, por Castro-Gómez (2005), como o ponto cego da teoria marxista. Talvez, esses questionamentos, que estamos tecendo neste artigo, possam se configurar como exemplos dos efeitos da colonialidade nas relações de trabalho que a teoria marxista não tem contemplado.

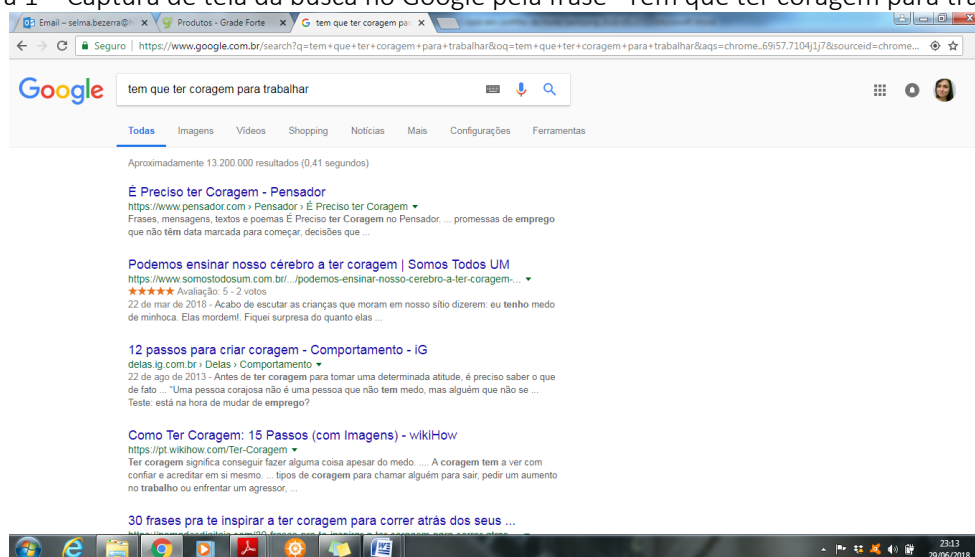
Com isso em mente, fazemos esse contraponto entre o discurso capitalista neoliberal que objetifica emoções, ações, interesses, para servir ao mercado, concebendo que essa objetificação é também efeito da colonialidade, a qual identifica o outro como melhor. Com esse entendimento, podemos afirmar que a coragem, presente no discurso do Severino, é

também tida como um atributo do colonizador e não do ser colonial. Nesse sentido, há uma naturalização do imaginário na premissa de que o outro tem coragem e consegue emprego; logo, se eu manifestar coragem também, eu terei o tão sonhado emprego.

Essa discussão nos remete ao pensamento de Brown (2015) sobre neoliberalismo. Na racionalidade neoliberal, o sujeito é considerado como capital humano que serve ao estado ou à empresa. Não há garantia de segurança ou de estabilidade e nem mesmo de sobrevivência para ele já que deve ser responsável por si próprio, o que pode provocar o risco de fracasso, a redundância e, conseqüentemente, o abandono de si mesmo por não dar conta do que lhe foi pedido. Brown (2015, p. 38) explica: “como capital humano, o sujeito é ao mesmo tempo encarregado de si mesmo, responsável por si mesmo, ainda que seja elemento potencialmente dispensável do todo”. Nessa visão neoliberal, para Brown, há perdedores e vencedores. Relacionando o apresentado acima com a fala de Severino, podemos pensar em quem tem coragem para trabalhar poderia ser considerado um vencedor e quem não a manifesta poderia ser estigmatizado como perdedor.

Desse modo, seguindo a linha de pensamento de Brown (2015), exteriorizar coragem para trabalhar pode ser compreendido como uma forma de colocar a responsabilidade de conseguir um emprego sobre o próprio sujeito. Torna-se uma característica muito individualizada, fazendo que os outros, que não possuem tal qualidade, fiquem de fora do mercado de trabalho. Para entender mais sobre a questão, fizemos uma busca no Google com a frase “tem que ter coragem para trabalhar” e como resultado, vários sites com frases de autoajuda.

Figura 1 – Captura de tela da busca no Google pela frase “Tem que ter coragem para trabalhar



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=tem+que+ter+coragem+para+trabalhar&oq=tem+que+ter+coragem+para+trabalhar&aqs=chrome..69i57.12354j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

O resultado dessa busca revelou, a princípio que, no senso comum, essa frase está condicionada à pessoa, não havendo responsabilidade alguma do governo, por exemplo, de propiciar ofertas de trabalho para todos/as. Diante disso, conjecturamos existir um deslocamento de sentido da palavra “oportunidade” para “coragem”, feito a serviço da racionalidade neoliberal, com sua tônica mercadológica como principal objetivo.

Na sequência, duas alunas, Alexandra e Patrícia, participam na conversa.

Professora: *what's your opinion?*

Alexandra: **principalmente por causa de cor aqui também, lá também não vai ser diferente daqui, lá também tem racismo, as pessoas têm dificuldade de encontrar um bom trabalho hoje em dia**

Professora: ahãm

Patrícia: não é tão fácil assim não xxx

Severino: uma pessoa que **corta grama ganha vinte dólares por hora**

Patrícia: **e principalmente se você sai daqui para ir para lá negro conseguir emprego entendeu? É muito mais difícil**

(Aula, 22 de junho de 2017 – grifos nossos)

Entendemos que os posicionamentos de Alexandra e Patrícia revelam uma perspectiva diferente da de Severino. Primeiro, Alexandra diz que há preconceito racial nos dois países, Brasil e EUA. Identificamos também que a aluna faz uma associação entre ser negro e ter menos oportunidade de emprego. O que pode ser visto como um posicionamento crítico por parte da

aluna. Além disso, ela apresenta uma reflexão pertinente a partir de sua realidade: “as pessoas têm dificuldade de encontrar um bom emprego hoje em dia”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Patrícia mostra a consciência sobre os problemas sociais enfrentados em ambos os países, reconhecendo que há preconceito e a dificuldade para uma pessoa negra sair do Brasil para conseguir emprego lá fora.

Para Severino, entretanto, ganhar US\$ 20 dólares por hora seja, talvez, um sinal de ganhar bem. Ficamos imaginando qual seria a referência que o aluno tem. Será que a quantia convertida em reais lhe satisfaz e o permite dizer que é bom ganhar esse valor?

Sem exigir que ele leve em consideração outros aspectos relevantes para a vida, tais como moradia, transporte e alimentação, dentre outros, o que gostaríamos de sublinhar é que as visões de Severino se somam a outros argumentos que reforçam sua visão esperançosa, porém inferiorizada, e com traços da colonialidade. Agregamos essa visão a uma outra que ele proferiu logo em seguida: a de que os Estados Unidos é um país muito melhor, como podemos verificar a seguir:

[...]

Professora: é claro, também não só ir para lá que você vai ter um emprego, você tem que se qualificar de toda forma né?

Severino: é o primeiro, depois que arrumar o primeiro só isso

Professora: mas não é assim tão fácil como você está falando não viu?

Patrícia: **nada é fácil**

Professora: não é, e não é porque os Estados Unidos são melhores do que o Brasil ou você acha é?

Severino: **eu acho muito melhor**

(Aula, 22 de junho de 2017 – grifos nossos)

Os vocábulos em negrito, no discurso de Severino, expressam uma visão de colonialidade do ser, conforme definida por Walsh (2005 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010), como a negação da existência dos povos subalternizados, pela negação de seus saberes e de formas de organização social. No dizer de Torres (2007, p. 131), os efeitos da colonialidade não dizem respeito somente às relações de poder formal entre países e nações, referem-se à “forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se

articulam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça”⁸. O autor também ressalta que a colonialidade do ser pode se referir a “experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”⁹ (TORRES, 2007, p. 130). Nesse sentido, assim como língua e vida social são indissociáveis para Bakhtin (2004), a linguagem do colonizado, subalternizado, inferiorizado, é evidenciada na fala do aluno quando alude à metáfora de que a grama do vizinho é mais verde do que a dele. Como linguistas aplicados, concordamos que a linguagem nos constitui e que é por meio dela que nos exibimos, anunciamos quem somos, e como o outro nos vê. Esse processo de constituição ou reconstituição se faz cotidianamente em todos os momentos. Isso demonstra como o aluno se constitui e se vê inconscientemente. Por essa razão, como pleitear do Severino e dos/as outros/as alunos/as uma conscientização sobre visões construídas desde o nascimento ou até antes, por compreendermos que somos seres construídos socioculturalmente nas e por meio das linguagens humanas? Ressaltamos que a professora pesquisadora, também em processo de reconstrução, se deu conta da possibilidade de, pelo menos, oportunizar espaços para possíveis questionamentos para que os/as alunos/as pudessem refletir. Algumas reflexões não aconteceram em sala, mas foram registradas em momentos posteriores, quando, por exemplo, a professora-pesquisadora revisitou os dados durante e após a audição das gravações das aulas. Registramos aqui os momentos em que ela revela o que poderia ter sido feito:

Se a matemática fosse o meu forte, eu teria feito um cálculo básico: em um regime de 40 horas, quanto ganha um trabalhador que recebe US\$20 dólares por hora? US\$800 dólares seria a resposta. Esse valor é ganhar muito dinheiro? Uma pessoa sobrevive muito bem nos Estados Unidos recebendo US\$800 dólares por semana?

...

“O que te faz pensar que os Estados Unidos são melhor que o Brasil?”

Não podemos negar que essa visão apresentada por Severino é uma ilustração do conceito de colonialidade do poder discutido por Quijano (2007), o qual considera os países do norte global como superiores. Nesse sentido, entendemos que os efeitos do colonialismo, repercutidos pelos colonizados, são estruturas discursivas veiculadas de forma velada que são

⁸ No original: “*a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza*” (TORRES, 2007, p.131).

⁹“*la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje*” (TORRES, 2007, p. 130).

transmitidas como naturais a partir de ações e discursos prontos ou não, mas que reforçam a naturalização dessa visão.

A ideia de que o de fora sempre é melhor do que o local remete-nos ao mito da modernidade (DUSSEL, 2005 p. 29) que entende a modernidade como uma "falácia desenvolvimentista", que atua para a negação das alteridades daqueles que foram colonizados, violentados e dominados. Para o autor:

A Modernidade, como novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a outra face, dominada, explorada, encoberta (DUSSEL, 2005, p. 28).

Dessa forma, a modernidade, como um novo eixo de organização e visão social, proporcionou que um povo se auto intitulasse moderno em relação ao outro que foi denominado rústico, bárbaro, sem conhecimento. Dussel (2005) indica que o conceito de modernidade parte do pressuposto de que a Europa era moderna e, portanto, superior, e os que ainda não eram, deveriam se modernizar. A Europa era quem ditava o que é esse desenvolvimento e criava formas para conseguir cumprir esse objetivo.

Dussel (2005) explica que, em prol do desenvolvimento, a práxis moderna pode usar diversos recursos. Ela pode exercer a violência, provocando vítimas, as quais, por sua vez, têm o civilizador como herói que salva, ao reconhecer a importância do desenvolvimento. Além disso, o jogo de poder faz o bárbaro ter 'culpa' por ser contra o processo civilizatório, enquanto a modernidade é vista como o lado inocente desse processo, como aquela que está salvando o outro de viver na escuridão. Assim, o dominador é visto como o emancipador da culpa e responsável por levar a luz aos dominados, isto é, por levar conhecimento, entendido como superior e verdadeiro. Além disso, no argumento do autor, para modernizar-se é inevitável o sofrimento das raças que são passíveis de serem escravizadas e do sexo que é considerado

frágil. Além do sofrimento, esses dominados devem sentir culpa pelo sofrimento que passaram. Nas palavras do autor¹⁰:

1. A civilização moderna auto descreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e é a europeia que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente mas como emancipadora dessa culpa de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter civilizatório da Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização dos outros povos atrasados (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p. 29)

Sendo assim, a ideia de modernidade, compreendida por meio da construção do mito da modernidade, é imposta aos outros subalternizados como um processo que não oferece abertura para desvios. Torres (2007) explica que a lógica desenvolvimentista parte da visão de si que está fundamentada na tradição filosófica proveniente do pensamento cartesiano: '*Penso, logo existo*', de Descartes, o qual, na versão do colonizador, pode ser tomado como '*Penso, logo conquisto*'. De acordo com o autor, ao afirmar: '*Penso, logo existo*', pressupõe-se dizer '*Penso, logo os outros não pensam*' e '*existo, logo os outros não existem*', negando assim a existência de outros, bem como suas capacidades de produzir conhecimentos, expressar culturas, falar suas línguas originárias e de promover sua religiosidade.

¹⁰ Salientamos que não modificamos o texto original de Dussel (2005). Citamos exatamente como aparece em sua obra. Identificamos que o tradutor não fez uso do paralelismo.

Seguindo essa lógica, ao incorporar a visão baseada no 'Penso, logo os outros não pensam', também se pode provocar o significado de 'Penso, logo sou superior', e, por fim, já que os outros não pensam e são inferiores, o dominador apossa-se da noção do 'Penso, logo conquisto', tendo poder para exercer o que for necessário para a dominação. Para ele, essa é também a lógica da guerra. Com isso em mente, corroboramos o entendimento de Quijano (2005), quando ele diz que a modernidade e a colonialidade são constituídas pelo mesmo processo, porque advêm de ideais fictícios criados para a manutenção da dominação de uns pelos outros. A modernidade, portanto, nega sua alteridade formada pelos outros, vítimas da modernização (DUSSEL, 2005). No processo de modernização, assim, a entidade superior, para conseguir cumprir seu objetivo, pode usar de meios não pacíficos, como dominar, matar, escravizar, em nome da necessária modernidade.

Desse modo, dizer que os Estados Unidos são uma nação melhor que o Brasil reproduz uma visão binária de mundo (melhor/pior), replicando ainda uma perspectiva homogeneizante do outro. Na colonização das Américas, por exemplo, indígenas eram vistos como seres sem alma, que precisavam ser catequizados. Com essa intenção, muitos foram mortos, negros escravizados, em nome da visão de salvação do colonizador e da ideia de raça superior ou inferior. Nessa direção, entendemos que o discurso do aluno também traz a ideia de que, para conquistar o sonho americano (ganhar muito dinheiro), ele pode fazer qualquer coisa, como viver ilegalmente no país estrangeiro e trabalhar sob condições desfavoráveis.

A partir desse entendimento, identificamos que o discurso do aluno reproduz a visão do colonizado, o qual acaba por acreditar que tudo o que for do outro – aqui personificado como o americano – é melhor do que o brasileiro. Seguindo esse raciocínio, portanto, o brasileiro precisa morar no exterior para ser valorizado e conseguir essa melhoria de vida, não importando como isso seria feito.

Para conquistar a "modernidade" (ou seja, algo melhor), o sujeito (local, colonizado e inferior) pode se sujeitar a trabalhar sob condições não favoráveis, a ter um regime de carga horária maior que o mínimo admissível e a receber salários inferiores aos nativos (colonizador, salvador e superior), que detêm o conhecimento necessário.

A professora pesquisadora insistentemente tentou questionar esse posicionamento do aluno, mas a cada provocação, ele rebatia e reafirmava sua visão, para nós, inferiorizada. Nossa

interpretação é de que o trabalho de qualquer professor é o de provocar rupturas para que os/as alunos/as possam pensar outras possibilidades, mesmo que somente no momento da aula. Sabemos que o trabalho de desconstrução das normalizações impostas pela colonialidade deve ser um trabalho constante. Como desconstruir uma visão construída há anos?

4 Considerações finais

As leituras sobre a teoria decolonial contribuíram para a percepção de como nós e quanto nossas/os alunos/as fomos constituídos a partir de práticas coloniais e do quanto essas práticas reverberam nossas ações e formas de pensar. No caso do ensino de inglês, os ideais colonizadores são visíveis, diante do histórico que mostra a expansão do inglês, bem como a dominação e a colonização de outros povos. Podemos claramente perceber a hegemonia da língua inglesa e a imposição das culturas dos países anglófonos, o que pode ser notado na disseminação do ensino da língua inglesa, nos métodos e nos materiais didáticos.

De acordo com que discutimos sobre os discursos das/os alunas/os, a colonialidade do ser e o racismo epistêmico podem estar presentes nas visões de si e do outro, na forma de pensar e agir socialmente, contribuindo assim para a negação dos outros, dos povos colonizados e, especialmente, das pessoas racializadas. Podemos verificar que as colonialidades se manifestam nas nossas atitudes, na nossa visão de ensino e, conseqüentemente, no nosso agir. Diante da colonialidade do ser e do racismo epistêmico, o que nos cabe fazer se conscientes estamos das várias formas de opressão que nos afligem, agridem e nos minimizam como seres menos importantes, menos dignos e menos capazes? Entendemos que uma possibilidade, aqui apresentada, é a de pesquisas realizadas em todos os níveis (graduação e pós-graduação) para que, ao menos, as pessoas envolvidas no processo investigativo possam ser tocadas pelas nefastas colonialidades. Uma segunda possibilidade para tentar envolver mais docentes seria propiciar aos professores que estão em serviço e sem disponibilidade para fazer pesquisas ou leituras teóricas a participação em palestras (presenciais ou online) ou minicursos específicos. Mais possibilidades de ação com objetivo de provocar outros olhares sobre o ensino de línguas estrangeiras são as parcerias com professores das escolas públicas.

Sabemos que o trabalho do docente se faz no caminhar cotidiano, aos poucos, mas que os percursos podem ser vários e os resultados podem ser frutíferos. Estamos também cientes

de que o trabalho deve abarcar questões políticas, econômicas, culturais, sociais, locais, por exemplo. Consideramos o momento atual brasileiro (outubro, 2019) propício para que os impactos da colonialidade possam ser repensados, criticados e apontarmos para mudanças de como podemos reconhecer e entender as causas e como podemos agir para vislumbrarmos um mundo (mais) justo.

Referências

- ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. **Autoethnography**. New York, NY: Oxford University Press, 2015.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen livros, 2019.
- BAKHTIN, M/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BEZERRA, S. S. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico**. 2019. 192 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- BROWN, W. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone books near futures, 2015.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Colombia: Jigra de letras; Editorial Universidad del Cauca; Instituto Pensar; Universidad Javeriana, 2005.
- DENZIN, Norman K. **Interpretive autoethnography**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014. <https://doi.org/10.4135/9781506374697>
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005, p. 24-32.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- GROSFUGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução Flávia Gouveia. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.
- OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial. **Nuevamerica**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 115-140, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005, p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

STREVA, J. M. Colonialidade do ser e corporalidade: racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, Niterói, v. 1, n. 40, p. 20-53, 2016. <https://doi.org/10.22409/antropolitica2016.1i40.a432>

TORRES, M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

Recebido em: 10.07.2019

Aprovado em: 23.10.2019