

"I DON'T SPEAK ENGLISH". ENTRE O MEDO E A FALA: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

"I DON'T SPEAK ENGLISH." BETWEEN FEAR AND SPEECH: A DECOLONIAL PERSPECTIVE ON LEARNING ENGLISH IN PUBLIC SCHOOLS

Ana Paula Turesso Pinto Pedroso
ana.turesso@etec.sp.gov.br

RESUMO

Este artigo realiza uma reflexão teórica sobre o medo de falar a língua inglesa em sala de aula, sentimento recorrente entre professores e alunos das escolas públicas estaduais. A análise, de natureza qualitativa e exploratória, fundamenta-se em estudos recentes sobre ansiedade linguística, práticas pedagógicas e formação docente. A insegurança ao se expressar oralmente em inglês é compreendida como uma construção influenciada por fatores emocionais, sociais e educacionais, agravada pela formação insuficiente dos professores e pela ausência de metodologias comunicativas no ambiente escolar (Paiva, 2019; Silva & Barcelos, 2021). A ansiedade comunicativa é vista não apenas como um desafio individual, mas como reflexo de um sistema educacional que ainda marginaliza o ensino de línguas estrangeiras, principalmente em contextos de vulnerabilidade (Medeiros & Rocha, 2022). O medo de errar, de ser julgado e de não corresponder às expectativas institucionais inibe a fala e compromete a aprendizagem significativa. Conclui-se que a superação dessas barreiras exige investimentos em políticas públicas de formação docente contínua, valorização da oralidade no ensino de línguas e construção de espaços seguros e acolhedores para a prática comunicativa.

Palavras-chave: Medo de Falar; Língua Inglesa; Ensino Público; Ansiedade Linguística; Formação de Professores.

ABSTRACT

This article presents a theoretical reflection on the fear of speaking English in the classroom, a recurring feeling among teachers and students in state public schools. The analysis, qualitative and exploratory in nature, is based on recent studies on language anxiety, pedagogical practices, and teacher training. The insecurity in orally expressing oneself in English is understood as a construction influenced by emotional, social, and educational factors, aggravated by insufficient teacher training and the absence of communicative methodologies in the school environment (Paiva, 2019; Silva & Barcelos, 2021). Communicative anxiety is seen not only as an individual challenge but as a reflection of an educational system that still marginalizes foreign language teaching, especially in vulnerable contexts (Medeiros & Rocha, 2022). The fear of making mistakes, being judged, and not meeting institutional expectations inhibits speaking and compromises meaningful learning. It is concluded that overcoming these barriers requires investments in public policies for continuous teacher training, valuing oral skills in language teaching, and creating safe and welcoming spaces for communicative practice.

Keywords: Fear of Speaking; English Language; Public Education; Language Anxiety; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas estaduais brasileiras enfrenta desafios que transcendem a esfera pedagógica, refletindo também dinâmicas históricas e socioculturais marcadas pela colonialidade do saber e do poder. Entre esses desafios, destaca-se o medo de falar o idioma em sala de aula, vivenciado tanto por alunos quanto por professores. Esse medo não se reduz a uma simples insegurança comunicativa: ele expressa uma dimensão emocional e simbólica da subalternização linguística, em que o inglês é percebido como pertencente a um outro — distante, superior e inacessível. Tal percepção configura uma barreira à oralidade, aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e emancipadora.

A fragilidade da formação docente, aliada à ausência de uma cultura escolar que valorize o uso real e contextualizado da língua estrangeira, contribui para a reprodução de práticas pedagógicas centradas na norma e na correção, reforçando uma visão hierarquizada do conhecimento linguístico (Medeiros & Rocha, 2022). Esse fenômeno relaciona-se diretamente à ansiedade linguística, conceito que abrange sentimento de insegurança, apreensão e autoavaliação negativa diante da necessidade de se comunicar em outro idioma (Silva & Barcelos, 2021). Em contextos de vulnerabilidade social e educacional, como os das escolas públicas, tais sentimentos são intensificados pela escassez de recursos, pelas cobranças institucionais e pela falta de reconhecimento das identidades e repertórios linguísticos dos sujeitos aprendentes.

Sob uma perspectiva decolonial, o medo de falar inglês pode ser compreendido como resultado de processos históricos de desvalorização do saber local e de imposição de modelos hegemônicos de linguagem e ensino. Reconhecer essas dimensões implica ressignificar o espaço da sala de aula como território de resistência, onde o aprendizado do inglês não seja sinônimo de submissão cultural, mas de possibilidade de diálogo, agência e reconstrução identitária. Assim, compreender as raízes desse medo torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e libertadoras, capazes de promover uma relação mais justa e humana com a língua estrangeira.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

A compreensão do medo de falar inglês em sala de aula perpassa a análise de três dimensões interligadas: afetiva, pedagógica e institucional. No âmbito afetivo, destaca-se a ansiedade linguística como um dos principais fatores inibidores da fala. Horwitz, Horwitz e Cope (1986) foram os primeiros a definir essa ansiedade como um tipo específico de medo ligado à performance comunicativa em sala de aula. Estudos mais recentes apontam que essa ansiedade afeta tanto aprendizes quanto professores,

interferindo na autoconfiança, na fluência e na disposição para participar de interações orais (Silva & Barcelos, 2021; Melo, 2020).

Do ponto de vista pedagógico, a formação dos professores de inglês é um aspecto crucial. Muitos docentes das redes públicas ingressam na sala de aula sem ter tido uma formação sólida em práticas comunicativas, sendo expostos, durante sua formação inicial, a abordagens centradas na leitura e na tradução (Paiva, 2019). Isso gera um ciclo de insegurança: professores que não se sentem preparados para falar inglês com fluência tendem a evitar atividades orais com os alunos, contribuindo para que estes também desenvolvam aversão e medo da fala (Tílio, 2020).

Já no nível institucional, o ensino de inglês nas escolas públicas ainda é marcado pela precarização: falta de recursos didáticos, turmas numerosas, carga horária reduzida e ausência de formação continuada. Esses fatores limitam as possibilidades de implementação de metodologias ativas e de ambientes que favoreçam a prática oral (Medeiros & Rocha, 2022). Além disso, o currículo escolar muitas vezes não prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa, mantendo o foco na preparação para exames, no ensino de vocabulário descontextualizado e em estruturas gramaticais, o que contribui para um distanciamento entre o conteúdo e as reais necessidades comunicativas dos estudantes.

Autores como Silva e Barcelos (2021) reforçam que combater o medo de falar inglês requer um olhar atento à afetividade, ao contexto sociocultural dos sujeitos e à construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras. Isso inclui a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem, a criação de ambientes seguros para a prática da fala e o incentivo à autonomia dos professores por meio de políticas de formação contínua.

“I DON’T SPEAK ENGLISH”: SILENCIAMENTOS, IDENTIDADES E O REFLEXO DE UM ENSINO EXCLUDENTE

Entre as muitas situações vivenciadas no cotidiano escolar, uma das mais frequentes — e, ao mesmo tempo, mais simbólicas — é a reação de alunos que, ao serem convidados a participar oralmente em atividades de língua inglesa, respondem de forma imediata: “*I don’t speak English*”. Essa afirmação, aparentemente simples, carrega em si camadas profundas de significados sociais, afetivos, pedagógicos e identitários. Mais do que uma constatação de habilidade, ela revela a forma como esses estudantes se percebem em relação à língua, à escola e ao seu lugar no mundo.

Essa negativa é frequentemente expressão de insegurança, medo de errar e baixa autoestima linguística, construída ao longo de anos em contextos escolares onde a oralidade é negligenciada, o ensino é centrado na gramática normativa, e o aluno raramente tem a oportunidade de usar a língua de forma viva e significativa. Em muitos casos, o ensino de inglês na escola pública está mais associado

à memorização de vocabulário descontextualizado e à tradução de textos do que à construção de sentidos por meio da fala (Paiva, 2019).

Além disso, a frase *"I don't speak English"* pode ser lida como um silenciamento histórico. Estudantes das periferias, negros, indígenas e pertencentes a grupos socialmente marginalizados muitas vezes não se veem representados nos materiais didáticos, nas culturas apresentadas nas aulas, nem na forma como a língua é ensinada. Como destaca Lopes (2020), o ensino tradicional de inglês tende a reforçar um imaginário de que só "fala inglês" quem domina o sotaque americano ou britânico, quem consome produtos culturais estrangeiros, quem viaja, quem tem acesso. Essa lógica cria um abismo entre o aluno e a língua, que passa a ser percebida como "do outro", e não como um recurso que também lhe pertence.

Sob a ótica da decolonialidade, essa resposta dos alunos pode ser compreendida como efeito de uma pedagogia que exclui, ao invés de incluir. Ao invés de perguntar "por que os alunos não falam inglês?", a pergunta que se impõe é: por que eles não se sentem autorizados a falar inglês?. A diferença é sutil, mas essencial. A negação da fala não é apenas ausência de competência, é também ausência de pertencimento.

Quando o ensino de inglês é orientado por práticas decoloniais, essa barreira começa a ser desconstruída. Ao reconhecer que todas as formas de falar são válidas — inclusive com sotaques, erros, improvisos e interferências do português — o professor ajuda a criar um ambiente onde o aluno se sente seguro para tentar, experimentar, construir significados e se posicionar. Como lembra Rajagopalan (2016), "a língua estrangeira não é um território sagrado a ser preservado, mas um espaço a ser ocupado por diferentes vozes".

Portanto, a fala *"I don't speak English"* deve ser entendida não como um ponto final, mas como um convite à escuta, à empatia e à transformação. É a partir dela que o professor pode iniciar um processo de resignificação da linguagem, mostrando aos alunos que todos já têm um ponto de partida: seja por meio de palavras que conhecem, músicas que ouvem, expressões que usam nas redes sociais. O papel da escola, nesse sentido, é afirmar que todo estudante tem direito à fala e ao inglês — do seu jeito, no seu tempo, com sua identidade.

A DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REPENSANDO PRÁTICAS E SENTIDOS

O ensino da língua inglesa no Brasil, historicamente vinculado a paradigmas eurocentrados e a uma visão hegemônica da linguagem, ainda carrega marcas do colonialismo linguístico que influenciam diretamente as práticas pedagógicas em sala de aula. A abordagem decolonial, nesse sentido, propõe uma ruptura com os modelos tradicionais que colocam o inglês como símbolo de prestígio, superioridade

cultural e domínio técnico, promovendo reflexões críticas sobre o lugar da língua estrangeira em contextos periféricos, como o das escolas públicas brasileiras.

Segundo autores como Walsh (2009) e Mignolo (2010), a perspectiva decolonial exige que se reveja não apenas o conteúdo, mas também os sentidos atribuídos à aprendizagem da língua inglesa. Em vez de perpetuar um modelo que impõe padrões de pronúncia, culturas e modos de vida anglo-saxônicos como universais, a decolonialidade convida professores e alunos a ressignificarem o inglês como ferramenta de diálogo intercultural, expressão de identidades locais e instrumento de empoderamento social.

Essa abordagem crítica tem implicações diretas sobre o medo de falar inglês em sala de aula. Quando os sujeitos são expostos a modelos inatingíveis de fluência – frequentemente baseados em falantes nativos idealizados – constrói-se uma relação de subalternidade com a língua, que gera insegurança, vergonha e bloqueio comunicativo (Rajagopalan, 2016). A decolonialidade propõe, por outro lado, o reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de falar inglês, incluindo os chamados "englishes" periféricos, que carregam marcas culturais, linguísticas e sociais dos contextos em que são praticados.

Nas escolas públicas brasileiras, adotar uma postura decolonial no ensino de inglês significa questionar práticas que reforçam a padronização e a exclusão, abrindo espaço para metodologias que valorizem a diversidade linguística, a oralidade espontânea e o protagonismo dos estudantes. Como defendem Lopes e Fernandes (2022), a decolonialidade no ensino de línguas implica "dar voz aos sujeitos historicamente silenciados e reconhecer seus saberes e formas de comunicação como legítimos e potentes".

Além disso, para os professores, muitas vezes formados em cursos que reforçam a norma culta do inglês britânico ou norte-americano como ideal, a perspectiva decolonial pode ser libertadora. Ao reconhecerem suas próprias formas de uso da língua como válidas e comunicativamente eficazes, docentes passam a se sentir mais confiantes para promoverem experiências autênticas de fala com seus alunos, rompendo com o ciclo de medo e insegurança que marca o ensino da oralidade em contextos de vulnerabilidade.

A formação inicial e continuada dos professores de inglês, nesse contexto, precisa ser repensada a partir de princípios decoloniais. Isso significa romper com currículos engessados, que priorizam o domínio gramatical e a norma padrão do inglês britânico ou americano, e investir em propostas que valorizem o inglês como prática social e comunicativa, reconhecendo os múltiplos modos de ser, falar e ensinar dos sujeitos brasileiros (Lopes & Fernandes, 2022). A inserção de discussões sobre identidade linguística, plurilinguismo e colonialidade do saber nos cursos de licenciatura é um passo fundamental para que os professores se sintam empoderados e capazes de criar experiências pedagógicas significativas e libertadoras.

Além disso, é urgente pensar em ações de formação continuada, principalmente nas redes públicas estaduais, que ofereçam suporte teórico e metodológico aos docentes já atuantes, permitindo-lhes ressignificar suas práticas e enfrentar o medo de utilizar a língua estrangeira em sala. Quando os professores compreendem que sua forma de falar inglês é válida e funcional, tornam-se mais confiantes para criar espaços de fala em sala de aula, o que, por consequência, contribui para a redução do medo e da ansiedade dos alunos.

Portanto, incorporar a decolonialidade ao ensino de inglês é uma estratégia fundamental para desconstruir hierarquias linguísticas, combater o medo de falar e construir ambientes mais justos, acolhedores e críticos. Trata-se de reconhecer que o inglês, embora global, pode ser apropriado localmente, com respeito às identidades, culturas e vozes que o recriam em cada contexto.

METODOLOGIAS DECOLONIAIS E PRÁTICAS DE ORALIDADE

No campo metodológico, a abordagem decolonial implica uma mudança radical na forma como a língua inglesa é ensinada. Em vez de práticas centradas na repetição de estruturas formais e na correção exaustiva de erros, propõe-se a adoção de metodologias ativas, colaborativas e centradas no sujeito, que promovam o engajamento dos estudantes com temas culturais, sociais e identitários relevantes para sua realidade.

Atividades como rodas de conversa, dramatizações, produção de vídeos, podcasts, debates e análises críticas de músicas, filmes e notícias, por exemplo, são estratégias eficazes para incentivar a fala em inglês de forma contextualizada e significativa. Essas propostas não apenas favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também ajudam a reduzir a ansiedade, ao deslocarem o foco do "falar corretamente" para o "fazer-se compreender" (Silva & Barcelos, 2021).

Metodologias decoloniais também incluem o trabalho com variedades do inglês (como o inglês africano, caribenho, indiano, brasileiro etc.) e com temas que discutam desigualdade, identidade, raça, gênero, território e língua como resistência. Isso contribui para desconstruir a visão de que só é válido o inglês falado por nativos brancos dos centros anglófonos, e ajuda os alunos a perceberem que podem ocupar esse espaço linguístico de forma legítima, com sua própria voz.

Assim, ao articular a decolonialidade com a formação docente e a metodologia de ensino, torna-se possível não apenas compreender as raízes do medo de falar inglês nas escolas públicas, mas também traçar caminhos efetivos para enfrentá-lo. Investir em práticas pedagógicas críticas, culturalmente sensíveis e centradas na comunicação pode transformar a sala de aula em um espaço de confiança, criatividade e protagonismo, onde alunos e professores se reconhecem como sujeitos legítimos do inglês, ainda que falem de forma diferente dos modelos hegemônicos.

O MEDO DE FALAR INGLÊS E A COLONIALIDADE DO SABER: REFLEXÕES DECOLONIAIS A PARTIR DE ANÍBAL QUIJANO

O ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras revela um conjunto de tensões que ultrapassam o campo linguístico, refletindo desigualdades históricas e epistemológicas profundamente enraizadas na estrutura social. Entre os múltiplos desafios observados, destaca-se o medo de falar o idioma, fenômeno que se manifesta tanto entre alunos quanto entre professores. Esse medo, frequentemente naturalizado no cotidiano escolar, constitui uma expressão simbólica da colonialidade do saber e do ser, conceitos centrais na obra de Quijano (2000), que nos ajudam a compreender como o conhecimento, a cultura e a subjetividade continuam atravessados por relações de poder coloniais.

Segundo Quijano (2000), a colonialidade do poder é um padrão de dominação que sobrevive ao colonialismo histórico e se mantém por meio da imposição de classificações raciais, culturais e epistemológicas que organizam o mundo moderno. O autor argumenta que, mesmo após o fim formal do colonialismo, persiste uma estrutura hierarquizada de saberes e identidades, na qual o conhecimento europeu e suas formas de expressão são considerados universais, enquanto os saberes locais e periféricos são deslegitimados.

No campo do ensino de línguas, essa lógica manifesta-se na valorização do inglês como língua global, símbolo de modernidade e prestígio social, em contraste com a desvalorização das práticas linguísticas locais. Assim, o ato de aprender inglês nas escolas públicas brasileiras ocorre sob o peso simbólico de um idioma associado ao “outro” hegemônico, ao norte global, ao centro do poder econômico e cultural. Esse contexto cria condições para que o sujeito aprendente se perceba como inferior, inadequado ou incapaz, internalizando o que Quijano (2000) denomina de colonialidade do ser, isto é, a negação de si mesmo diante de um padrão imposto de humanidade e racionalidade.

O medo de falar inglês em sala de aula pode ser compreendido como uma manifestação concreta dessa colonialidade. Não se trata apenas de um fenômeno psicológico ou de uma dificuldade pedagógica, mas de um efeito emocional e epistêmico de relações históricas de subalternização. O sujeito teme errar, teme ser julgado e teme expor sua voz marcada pelo sotaque local, pela escola pública, pela não conformidade ao modelo de “falante ideal”, uma imagem moldada por ideologias coloniais de língua e cultura.

Colonialidade do poder e hierarquias linguísticas

Em seu texto seminal *Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America*, Quijano (2000) argumenta que a modernidade e o colonialismo constituem faces de um mesmo processo histórico, no qual a dominação europeia impôs uma classificação social baseada em raça, cultura e conhecimento.

Essa estrutura, denominada colonialidade do poder, sobrevive ao fim formal do colonialismo e mantém-se nas formas contemporâneas de produção e legitimação do saber.

No campo linguístico, tal lógica manifesta-se na valorização das línguas coloniais, como o inglês, o espanhol e o francês, em detrimento das línguas locais, indígenas e populares. O inglês, particularmente, tornou-se símbolo da racionalidade moderna, da tecnologia e do progresso, sendo associado a status, mobilidade e sucesso. No entanto, essa valorização não é neutra: ela reflete uma geopolítica do conhecimento que privilegia o Norte global e marginaliza as formas de expressão e pensamento produzidas fora dele (Mignolo, 2003).

No contexto das escolas públicas brasileiras, essa hierarquia se traduz na percepção de que o inglês é uma língua “difícil”, “distante” ou “para poucos”. A colonialidade do poder opera, portanto, não apenas nos conteúdos, mas nas subjetividades — instaurando um regime de inferiorização linguística que afeta a forma como alunos e professores se percebem no processo de ensino-aprendizagem.

Colonialidade do saber e do ser: o medo como sintoma

A colonialidade do saber, segundo Quijano (2000), refere-se à imposição de um modelo eurocêntrico de racionalidade, que define o que é conhecimento válido e quem tem o direito de produzi-lo. No ensino de inglês, essa colonialidade se manifesta na hegemonia de métodos, materiais e referências que reproduzem o padrão linguístico anglo-americano como ideal universal. Assim, o aprendiz brasileiro, especialmente o de escolas públicas, é colocado em posição de constante comparação com o modelo do “falante nativo”, internalizando sentimentos de inadequação e fracasso.

Essa experiência subjetiva está diretamente ligada ao que Quijano denomina de colonialidade do ser — a negação da plenitude do sujeito colonizado, cuja humanidade e voz são postas em dúvida. O medo de falar inglês, nesse sentido, é mais do que um obstáculo pedagógico: é a materialização afetiva de um processo histórico de silenciamento epistêmico. O aluno teme não apenas errar gramaticalmente, mas “falar errado” segundo um padrão que o exclui desde o início.

Como observa Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser implica um tipo de “morte ontológica”, em que o sujeito colonizado internaliza o olhar do opressor e perde a confiança em sua própria capacidade de existir e expressar-se plenamente. No espaço escolar, isso se traduz em corpos retraídos, vozes baixas e na crença de que o inglês “não é para mim”.

A ansiedade linguística e seus significados decoloniais

Autores da área da Linguística Aplicada, como Silva e Barcelos (2021), definem a ansiedade linguística como um conjunto de emoções negativas tais como a insegurança, apreensão e medo, que interferem no desempenho comunicativo do aprendiz. Embora relevante, essa abordagem psicológica é

insuficiente para explicar por que a ansiedade é mais recorrente em determinados grupos sociais e contextos escolares.

Uma leitura decolonial amplia essa compreensão ao situar o medo no interior das relações de poder que produzem desigualdade e exclusão. O aluno da escola pública não teme o inglês em si, mas o que ele representa: a língua do outro, a língua do “mundo globalizado” ao qual ele sente que não pertence. O medo, portanto, é também um medo político e simbólico, nascido do confronto entre a identidade periférica e o ideal de modernidade imposto.

Catherine Walsh (2009) propõe pensar a educação decolonial como prática de reexistência, ou seja, como um processo de reconstrução de subjetividades e de valorização dos saberes outros. No ensino de inglês, essa perspectiva convida a transformar o medo em reflexão crítica: questionar por que se tem medo, de quem é o modelo de língua que seguimos e a quem ele serve.

Descolonizar o ensino de inglês: caminhos possíveis

Descolonizar o ensino da língua inglesa implica romper com a lógica de superioridade linguística e epistemológica que estrutura as práticas pedagógicas. Para isso, é necessário adotar uma postura crítica diante dos materiais, métodos e discursos que circulam na escola. Conforme propõe Mignolo (2011), é preciso praticar o “pensamento fronteiro” (*border thinking*), uma forma de conhecimento que emerge das margens e se constrói na tensão entre o local e o global, entre o inglês e o português, entre o centro e a periferia.

Na prática, essa descolonização pode se materializar por meio de ações como:

- valorização dos repertórios linguísticos dos alunos e professores;
- uso de temas e textos que representem identidades periféricas e latino-americanas;
- incentivo à oralidade como espaço de expressão e não de correção;
- promoção de projetos bilíngues que dialoguem com realidades locais;
- formação docente voltada à crítica cultural e à educação linguística libertadora.

Ao criar um ambiente em que o erro seja compreendido como parte do processo e não como falha moral, o professor contribui para a desconstrução das estruturas afetivas da colonialidade. O ato de falar, mesmo com sotaque, mesmo com hesitação, torna-se, então, um gesto político de reexistência (Walsh, 2012).

CONCLUSÃO

O medo de falar inglês nas escolas públicas estaduais brasileiras, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, revela-se como um fenômeno profundamente enraizado em dimensões históricas,

sociais e epistemológicas que ultrapassam a esfera individual. Longe de se restringir à falta de fluência ou à timidez pessoal, tal medo constitui-se como expressão contemporânea da colonialidade do saber e do ser (Quijano, 2000), que ainda estrutura o ensino de línguas no Brasil. Essa colonialidade manifesta-se na reprodução de modelos eurocentrados de ensino, que associam o domínio da língua inglesa a um ideal de perfeição e pertencimento cultural inacessível a grande parte dos sujeitos das escolas públicas.

A enunciação recorrente “*I don’t speak English*” não traduz apenas a ausência de proficiência, mas antes um sentimento de não pertencimento linguístico, de exclusão simbólica e epistemológica. Ela revela a interiorização de uma hierarquia de vozes e saberes, na qual o “falante legítimo” é aquele que se aproxima do padrão nativo, enquanto o aprendiz periférico é reduzido ao lugar da insuficiência. Sob essa ótica, o medo de falar inglês é também o medo de ser julgado, de errar, de não corresponder a um ideal hegemônico de linguagem, em suma, o medo de ocupar o espaço da fala a partir de um lugar historicamente silenciado.

Diante desse quadro, a abordagem decolonial emerge como horizonte ético, político e pedagógico capaz de tensionar e ressignificar o ensino de língua inglesa. Inspirada em autores como Mignolo (2011) e Walsh (2012), essa perspectiva propõe deslocar o foco do ensino de um padrão linguístico universalizante para a valorização das vozes plurais que compõem o espaço escolar. Trata-se de reconhecer o inglês não como instrumento de dominação cultural, mas como campo de diálogo e interculturalidade, onde diferentes identidades possam coexistir e se expressar. Falar inglês, nesse contexto, é um ato de reexistência, um gesto de resistência epistêmica e de afirmação de pertencimento.

A transformação dessa realidade, contudo, exige investimentos estruturais e simbólicos na formação docente. A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar uma dimensão crítica e decolonial, que os prepare para lidar com as múltiplas identidades linguísticas e culturais de seus alunos, e para repensar suas próprias experiências com o idioma. Como defendem Medeiros e Rocha (2022), é fundamental que o ensino de línguas seja sustentado por metodologias que priorizem a comunicação real, o uso significativo da língua e o acolhimento do erro como parte constitutiva da aprendizagem, e não como marca de fracasso.

Superar o medo de falar inglês implica, portanto, reconfigurar o espaço pedagógico: transformá-lo em um ambiente de escuta, empatia e liberdade, em que alunos e professores possam se expressar com autenticidade e autonomia. Falar inglês, nesse horizonte, ultrapassa a mera reprodução de estruturas gramaticais — é afirmar identidades, construir pontes culturais e reivindicar o direito de existir e de ser ouvido em outra língua.

Assim, a decolonialidade oferece não apenas uma lente analítica, mas também uma prática transformadora. Ao romper com a lógica excludente que define quem pode ou não “falar inglês”, ela propõe uma pedagogia do reconhecimento, da confiança e da pluralidade. É nesse movimento entre o

medo e a fala, entre o silêncio imposto e a voz recuperada, que se delineia o verdadeiro sentido de uma educação linguística emancipadora, comprometida com a justiça cognitiva e com o direito à palavra em todas as suas formas.

REFERÊNCIAS

- HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.
- LOPES, A. A. O inglês que (não) nos pertence: reflexões decoloniais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil. *Revista EntreLínguas*, 6(2), 307–325, 2020.
- LOPES, A. A., & FERNANDES, C. R. Ensino de língua inglesa e decolonialidade: práticas e resistências na escola pública. *Revista Entre Línguas*, 8(1), e2007, 2022.
- MALDONADO-TORRES, N. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240–270, 2007.
- MEDEIROS, A. C.; ROCHA, L. M. Desafios e perspectivas do ensino de inglês em escolas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270034, 2022.
- MELO, F. S. Ansiedade e desempenho oral em aulas de língua inglesa: um estudo qualitativo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.
- MIGNOLO, W. Epistemologias do Sul e o projeto decolonial. In: Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Cortez, 2010.
- PAIVA, M. C. Formação docente e práticas comunicativas no ensino de língua inglesa. São Paulo: Editora Contexto, 2019
- QUIJANO, A. Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580, 2000.
- RAJAGOPALAN, K. O lugar da língua inglesa no Brasil: uma abordagem crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16(4), 601–624, 2016.
- SILVA, A. C., & BARCELOS, A. M. F. Ansiedade linguística e o ensino de línguas: entre afetos, identidades e poder. *Revista Línguas & Educação*, 26(1), 55–74, 2021.
- TÍLIO, V. M. Insegurança e medo da fala em aulas de inglês: causas e soluções. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2020.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: ações insurgentes (de)coloniais. *Educação e Sociedade*, 30 (109), 57–73, 2009.