

Pode a subalterna *learn-teach English*? Práticas afrorreferenciadas no ensino de inglês em São Paulo

Can the subaltern learn-teach English?
Afro-Referenced practices in English
teaching in São Paulo

Beatriz Rodrigues Lima 

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: biarodrigues13@hotmail.com

RESUMO: Este artigo deriva da dissertação de mestrado *Pode a subalterna speak English? Escrevivências com professoras de inglês negras* (Lima, 2025), desenvolvida no campo da Educação e fundamentada nos estudos decoloniais, no letramento racial crítico e na escrevivência (Duarte; Nunes, 2020). O trabalho investiga práticas pedagógicas afrorreferenciadas desenvolvidas por professoras de inglês negras atuantes em São Paulo, nas redes pública e privada de ensino. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi construída a partir de entrevistas semiestruturadas e da elaboração de escrevivências baseadas nas narrativas das docentes, analisadas à luz das discussões sobre colonialidade, linguagem, raça e educação. O objetivo é compreender de que modo experiências de racialização e enfrentamento ao racismo influenciam escolhas pedagógicas e ressignificam o ensino de língua inglesa. Os resultados evidenciam que práticas afrorreferenciadas transformam o ensino de inglês em espaço de reconhecimento identitário, resistência política e construção de pertencimento. Além de fortalecer a autoestima de estudantes negros, tais práticas contribuem para a democratização do acesso à língua inglesa e para a construção de uma educação crítica e antirracista. Conclui-se que a escrevivência opera simultaneamente como metodologia de pesquisa e ato político de (re)existência, capaz de tensionar a colonialidade e afirmar saberes historicamente marginalizados.

PALAVRAS-CHAVE: educação afrorreferenciada; ensino de inglês; escrevivência; professoras negras.

ABSTRACT: This article derives from the master's dissertation *Can the Subaltern Speak English? Escrevivências with Black English Teachers* (Lima, 2025), developed within the field of Education and grounded in decolonial studies, Critical Racial Literacy, and the methodology of *escrevivência* (Duarte; Nunes, 2020). The study investigates Afro-referenced pedagogical practices developed by Black English teachers working in public and private schools in São Paulo, Brazil. The qualitative research was conducted through semi-structured interviews and the production of *escrevivências* based on the teachers' narratives, analyzed in light of discussions on coloniality, language, race,

COMO CITAR

LIMA, Beatriz Rodrigues. Pode a subalterna *learn-teach English*? Práticas afrorreferenciadas no ensino de inglês em São Paulo. *Revista da Anpoll*, v. 57, e2098, 2026. doi: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v57.2098>



and education. The study aims to understand how experiences of racialization and confronting racism influence pedagogical choices and reshape English language teaching. The findings reveal that Afro-referenced practices transform English teaching into a space of identity recognition, political resistance, and belonging. In addition to strengthening Black students' self-esteem, such practices contribute to democratizing access to the English language and to building a critical and anti-racist education. The study concludes that *escrevivência* operates simultaneously as a research methodology and a political act of (re)existence, capable of challenging coloniality and affirming historically marginalized forms of knowledge.

KEYWORDS: afro-referenced education; english teaching; *escrevivência*; black women teachers.

1 Introdução: retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro

O ensino de inglês no Brasil tem sido atravessado por contradições históricas. De um lado, a língua é associada a prestígio, mobilidade social e acesso a espaços acadêmicos e profissionais globalizados. De outro, constitui-se como um campo marcado por desigualdades estruturais, em que estudantes negros e periféricos, especialmente da escola pública, enfrentam barreiras que os afastam do pleno acesso ao idioma. Assim, o ensino de inglês, em vez de democratizar possibilidades, muitas vezes reforça hierarquias raciais e sociais já consolidadas.

Essas contradições podem ser compreendidas a partir da lógica da colonialidade, que organiza saberes, corpos e línguas segundo hierarquias herdadas do período colonial e constantemente atualizadas. No Brasil, embora o inglês seja disciplina obrigatória na educação básica, sua implementação ocorre de maneira desigual: enquanto escolas privadas oferecem maior carga horária, professores especializados e programas de intercâmbio, o ensino público frequentemente enfrenta currículos fragmentados, turmas superlotadas e ausência de formação docente adequada. Nesse contexto, torna-se urgente pensar políticas linguísticas comprometidas com equidade racial e social, e nossa pesquisa, focada em São Paulo, apresenta-se como estudo de caso do Sul Global.

A pesquisa que fundamenta este trabalho, desenvolvida em nível de mestrado, mobilizou narrativas de docentes negras para evidenciar tanto os traumas decorrentes da colonialidade e do epistemicídio quanto as estratégias criadas para transformar o ensino de inglês em prática pedagógica crítica e afrorreferenciada. Entendemos por práticas pedagógicas afrorreferenciadas aquelas que valorizam epistemologias africanas e afrodiaspóricas, promovem representatividade racial e articulam o ensino de língua inglesa a experiências históricas, culturais e identitárias da população negra. Tais práticas buscam romper com perspectivas eurocêntricas presentes no ensino de línguas, deslocando o inglês de uma posição exclusivamente instrumental para compreendê-lo também como espaço de pertencimento, resistência e produção de conhecimento. Ao trazer essas experiências para o centro da análise, buscamos denunciar os mecanismos que produzem insegurança linguística e marginalização no ensino regular, além de apontar possibilidades de reinvenção pedagógica. Argumentamos que práticas afrorreferenciadas podem oferecer caminhos concretos para a escola pública brasileira, contribuindo para que o ensino de inglês se torne instrumento de emancipação e justiça social.

O título deste artigo ecoa a provocação de Gayatri Spivak em *Pode o subalterno falar?* (2010), questionando silenciamento e agência em um contexto brasileiro ainda marcado pelas

heranças coloniais. A inserção de *learn-teach* homenageia e expande o conceito freiriano de “aprender-ensinar”, que compreende ensinar e aprender como processos indissociáveis e dialógicos. A mescla de português e inglês no título dialoga ainda com a perspectiva da translanguagem, evidenciando tensões do Brasil contemporâneo: embora o inglês esteja presente em produtos culturais, mídias e tecnologias, seu domínio efetivo permanece restrito a grupos socialmente privilegiados, revelando desigualdades raciais, sociais e econômicas no acesso ao idioma.

2 Colonialidade, linguagem e ensino de inglês

Não é possível falar sobre a população negra brasileira sem retomar a razão histórica de sua presença no país: a travessia atlântica forçada e o processo de escravização, que instauraram um regime de desumanização em larga escala, sustentado pela violência física, pela imposição do cristianismo e pela tentativa sistemática de apagamento de memórias culturais e linguísticas (Pinsky, 2001). Separações familiares, rebatismos e o apagamento das línguas de origem foram mecanismos de dominação que resultaram em epistemicídio racial, conceito elaborado por Sueli Carneiro (2005) para designar a destruição intencional de memórias coletivas negras. O ato do governo de Ruy Barbosa, que determinou a queima dos arquivos sobre a escravidão em 1890, constituiu um verdadeiro memoricídio, fundador de uma pedagogia do esquecimento. Essa ação buscava apagar os crimes da escravidão, inviabilizar futuras reparações e sustentar o mito da democracia racial.

Apesar disso, a resistência esteve presente em múltiplas formas, desde fugas individuais até a formação de quilombos. O Quilombo dos Palmares constituiu o maior exemplo, resistindo por décadas até sua destruição em 1695, com o assassinato de Zumbi. A abolição formal em 1888 não representou a inserção plena da população negra na sociedade. Sem reparações, ex-escravizados foram empurrados à marginalidade econômica. Como destaca Abdias do Nascimento (2019), a liberdade jurídica não se traduziu em liberdade material: negros foram excluídos do mercado de trabalho, enquanto imigrantes europeus recebiam incentivos estatais. Munanga (2004) ressalta que o mito da democracia racial encobriu desigualdades e dificultou a consciência crítica sobre o racismo estrutural. Assim, da escravização às periferias urbanas, construiu-se uma trajetória de exclusão que ainda estrutura a sociedade brasileira.

O efeito colateral do colonialismo, denominado colonialidade por Aníbal Quijano (2005), manifesta-se em diferentes dimensões da vida social: colonialidade do poder, do ser e do saber. A colonialidade do poder estabelece uma estrutura global baseada na classificação racial; a colonialidade do ser refere-se aos efeitos subjetivos da desumanização; e a colonialidade do saber impõe o pensamento eurocêntrico como única forma legítima de conhecimento (Maldonado-Torres, 2007). Tais mecanismos atuam conjuntamente para deslegitimar culturas e epistemologias africanas e indígenas.

No campo da linguagem, essas colonialidades se expressam no prestígio atribuído ao inglês. Introduzido no Brasil como língua estrangeira em contextos elitizados, o idioma tornou-se marcador de capital cultural e distinção social. Dominar o inglês, sobretudo em sua variedade britânica ou estadunidense, passou a significar acesso privilegiado a melhores empregos e oportunidades acadêmicas. Esse movimento reproduz desigualdades históricas,

pois estudantes negros e periféricos, em geral, são privados desse recurso. Materiais didáticos importados e práticas pedagógicas descontextualizadas reforçam esse caráter excludente, invisibilizando culturas afro-brasileiras e legitimando representações estereotipadas. Como observa Grada Kilomba (2019), o colonialismo prolonga-se nas formas de saber, narrar e legitimar determinadas vozes em detrimento de outras. Nesse sentido, a supremacia do inglês no Brasil pode ser compreendida como mais um capítulo da colonialidade linguística.

Por outro lado, os estudos decoloniais (Mignolo, 2008) ressaltam a necessidade de valorizar epistemologias do Sul e questionar o monopólio eurocêntrico na produção de conhecimento. A raciolinguística investiga as interseções entre linguagem e raça, evidenciando como certos sotaques e variedades linguísticas são hierarquizados. O ensino de inglês exemplifica essa lógica: a variedade euro-norte-americana é tomada como padrão, enquanto sotaques das periferias globais e locais são estigmatizados.

A teoria dos letramentos, especialmente a perspectiva do letramento crítico, também oferece alternativas. O letramento crítico compreende linguagem e educação como práticas atravessadas por relações de poder, propondo que estudantes questionem desigualdades e discursos hegemônicos. Ao articular letramento crítico e perspectivas decoloniais, torna-se possível pensar o ensino de inglês como prática política e emancipatória, capaz de resistir ao epistemicídio racial (Carneiro, 2005).

De acordo com Duboc (2012), ao adotar o letramento crítico, o ensino de línguas deixa de restringir-se ao domínio gramatical, tornando-se espaço de reflexão social. Na mesma direção, Ortega (2017) salienta que professores de línguas não podem se afastar do compromisso com a justiça social. Ampliando esse diálogo, alguns estudiosos desenvolveram o conceito de Letramento Racial Crítico (LRC), fundamentado na Teoria Racial Crítica (Ladson-Billings; Tate, 1995). Para Aparecida Ferreira (2015), o LRC busca compreender como relações de poder modelam identidades raciais. Originalmente pensado para o contexto estadunidense, o conceito é ressignificado pela autora no Brasil, especialmente nas aulas de língua inglesa. Em pesquisa posterior, Ferreira (2015) evidencia que professores comprometidos com práticas racialmente letradas precisam lidar também com suas próprias identidades. Isso revela a escassez de docentes não negros engajados nessas discussões, gerando sobrecarga sobre professores negros. Como afirma Andrade (2024, p. 102), “se a história da comunidade negra não interessa somente a estudantes negres, também não deveria ser trabalhada somente por docentes negres”. Entretanto, esses docentes frequentemente não recebem formação apropriada para abordar questões raciais em sala de aula.

Nesse sentido, é urgente repensar também a formação inicial e continuada dos professores de línguas. A universidade, como espaço formativo, não pode restringir-se à transmissão de conteúdos técnicos, mas precisa preparar educadores para descentralizar o ensino e problematizar desigualdades. Esse compromisso não deve recair apenas sobre docentes negros, que historicamente carregam a sobrecarga de tratar do racismo em sala de aula, mas também sobre professores brancos, que constituem a maioria na área de inglês e, portanto, têm maior alcance junto aos estudantes. Ao assumir uma postura crítica e antirracista, esses profissionais reconhecem que o racismo não afeta apenas os negros, mas sim, toda a sociedade, e que sua superação exige o engajamento efetivo dos grupos historicamente privilegiados. Dessa forma, a responsabilidade pela construção de uma educação plural e democrática deve ser compartilhada, ampliando as possibilidades de transformação coletiva.

Essa articulação entre estudos decoloniais, linguagem e letramentos abre espaço para repensar a educação linguística, questionando a colonialidade que invisibiliza outras línguas e reforça desigualdades estruturais. Abordagens como o multilinguismo equitativo, o letramento racial crítico e a raciolinguística apontam para a necessidade de currículos que reconheçam experiências plurais e promovam a justiça social, vinculando o ensino de línguas às realidades culturais dos estudantes. Além das teorias, práticas insurgentes têm surgido buscando ressignificar o ensino de inglês, como por exemplo as escolas de São Paulo - *Odara English School* e *Ebony English School*. Experiências pedagógicas afrorreferenciadas que propõem deslocar o idioma de sua função excludente para torná-lo instrumento de fortalecimento identitário e político. Nesses espaços, ensinar e aprender inglês não significa assimilar valores coloniais, mas apropriar-se da língua como ferramenta de resistência e possibilidade de diálogo em escala global. Dessa forma, o ensino afrorreferenciado de inglês se configura como prática pedagógica transformadora. Ao inserir referências africanas e afro-diaspóricas nos currículos, promove-se o reconhecimento da história e da cultura negra, rompendo com a lógica da invisibilidade. O inglês, longe de ser apenas uma ferramenta técnica, pode tornar-se espaço de disputa, de afirmação identitária e de construção de justiça social.

Conforme dados do IBGE (2012), a população negra ainda enfrenta um afunilamento educacional severo: enquanto a universalização do Ensino Fundamental alcançou taxas semelhantes para todos os grupos, as taxas de escolarização líquida no Ensino Médio e Superior mostram uma discrepância gritante. Conforme dados apresentados pelo IBGE e sistematizados por Lima (2025), enquanto a taxa de escolarização líquida no Ensino Médio entre estudantes brancos alcança 68,1%, entre estudantes pretos e pardos esse índice gira em torno de 50%, evidenciando uma persistente desigualdade racial no acesso pleno à educação básica. No Ensino Superior, o afunilamento é ainda mais evidente: enquanto cerca de 60% das pessoas brancas entre 18 e 24 anos frequentam a graduação, apenas aproximadamente 30% das pessoas negras da mesma faixa etária ocupam esse espaço (IBGE, 2012). Essa discrepância é um sintoma do racismo estrutural que se perpetua e que, de forma sistêmica, restringe o acesso ao conhecimento e a oportunidades de ascensão social. O mesmo se repete nas escolas de inglês, no entanto, neste artigo tratamos mais especificamente do contexto das escolas regulares.

A dificuldade de aprender inglês nas escolas públicas brasileiras vai além da falta de recursos pedagógicos ou da carga horária reduzida. Para muitos estudantes negros, a experiência é atravessada por sentimentos de fracasso e inadequação que configura um verdadeiro trauma linguístico. A noção de insegurança linguística deve, portanto, ser compreendida como fenômeno que envolve dimensões raciais e sociais, e não apenas técnicas. Como argumentam Rosa e Flores (2015), a língua e a raça são construídas de forma co-constitutiva, de modo que determinadas vozes e variedades linguísticas são legitimadas enquanto outras são desqualificadas. Assim, estudantes negros e periféricos, quando confrontados com padrões rígidos de “inglês correto”, internalizam a ideia de que não são capazes de falar a língua legitimada, experimentando um silenciamento que vai além da sala de aula. Esse processo é agravado por práticas pedagógicas pouco sensíveis às diversidades dos estudantes: correções punitivas, a ausência de conteúdos culturalmente significativos e a invisibilidade da contribuição negra para a história global reforçam o distanciamento. Para muitos, aprender inglês deixa de ser uma oportunidade e passa a ser um espaço de exclusão, em que a língua funciona como marcador de fracasso escolar. Nesse contexto, o ensino de inglês nas escolas públicas, em especial

no Sul Global, se converte em terreno fértil para a reprodução de inseguranças e traumas, especialmente entre estudantes que são atravessados por diversas opressões.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o ensino de inglês não pode ser compreendido como prática neutra ou meramente instrumental. As desigualdades raciais, sociais e linguísticas que atravessam a educação brasileira revelam que o acesso ao idioma é também atravessado por disputas de poder, pertencimento e legitimidade. A colonialidade presente nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas contribui para a reprodução de exclusões históricas, especialmente entre estudantes negros e periféricos. Nesse contexto, torna-se necessário pensar possibilidades de educação linguística comprometidas com justiça social, representatividade e enfrentamento ao racismo estrutural. É justamente nesse horizonte que se inserem as práticas pedagógicas afrorreferenciadas, discutidas na próxima seção como alternativas insurgentes capazes de ressignificar o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro.

3 Práticas pedagógicas afrorreferenciadas no ensino de inglês

O conceito de práticas pedagógicas afrorreferenciadas, mobilizado neste trabalho, está relacionado à valorização de epistemologias africanas e afrodiaspóricas no campo educacional, especialmente no ensino de língua inglesa. Trata-se de uma perspectiva pedagógica que busca romper com a centralidade eurocêntrica historicamente presente nos currículos, materiais didáticos e práticas de ensino, propondo outras formas de construção do conhecimento a partir das experiências, histórias e produções culturais da população negra. Mais do que inserir conteúdos sobre África ou representatividade racial de maneira pontual, o ensino afrorreferenciado pressupõe uma mudança na própria lógica de produção e circulação dos saberes, questionando hierarquias coloniais que determinam quais conhecimentos são considerados legítimos.

Na dissertação que fundamenta este artigo (Lima, 2025), essas experiências pedagógicas aparecem associadas às trajetórias de professoras negras de inglês que, a partir de suas experiências de racialização e enfrentamento ao racismo, constroem estratégias comprometidas com pertencimento, representatividade e justiça social. Tais propostas incluem, por exemplo, a utilização de referências culturais africanas e afrodiaspóricas nas aulas, a problematização de estereótipos raciais presentes em materiais didáticos, a ampliação da representatividade negra no ensino de idiomas e a criação de espaços de escuta e acolhimento para estudantes historicamente marginalizados.

Nesse sentido, essa abordagem pode se materializar por meio da valorização de produções culturais africanas e afrodiaspóricas, da problematização crítica de estereótipos raciais presentes em materiais didáticos e da ampliação das variedades de inglês trabalhadas em sala de aula, para além dos modelos euro-norte-americanos tradicionalmente legitimados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), ao propor um ensino de inglês articulado a perspectivas interculturais, críticas e cidadãs, abre possibilidades para a inserção de discussões sobre raça, colonialidade e representatividade racial no componente curricular de língua inglesa. No entanto, para que tais propostas ultrapassem iniciativas pontuais, torna-se fundamental investir na formação de professores e professoras, especialmente no que se refere às relações

étnico-raciais e às práticas antirracistas no ensino de línguas. Sem esse suporte formativo e institucional, o ensino afrorreferenciado corre o risco de permanecer restrito a experiências isoladas, sem alcançar efetivamente as escolas regulares de maneira mais ampla e sistemática.

Ao pensar especificamente no ensino regular, abre-se um campo fértil à inserção de metodologias afrorreferenciadas de forma sistemática. Como o inglês é componente curricular obrigatório na educação básica, sua articulação com práticas afrorreferenciadas pode se tornar uma poderosa ferramenta pedagógica. Introduzir o inglês afrorreferenciado nesse nível de ensino amplia o alcance da proposta: não se trata apenas de beneficiar um grupo específico, mas de formar gerações inteiras em uma perspectiva crítica e plural, capaz de questionar a colonialidade e de promover a equidade racial desde as primeiras etapas da escolarização.

Diante disso, o ensino afrorreferenciado de línguas não deve ser colocado apenas como algo a ser ensinado em espaços específicos, mas sim em todas as escolas regulares. Além do Brasil contar com legislação que obriga que esse ensino da cultura africana, afrodiaspórica e indígena esteja presente nos currículos, é uma reparação histórica urgente e necessária. Inserir referências africanas e afro-diaspóricas nas aulas de inglês não deve ser entendido como mera variação temática, mas como escolha política e epistêmica que desestabiliza o eurocentrismo. Ao trazer imagens positivas de pessoas negras, narrativas históricas silenciadas e manifestações culturais plurais, esse modelo de ensino não apenas eleva a autoestima dos estudantes negros, como também amplia os horizontes de todos os estudantes. Como lembra Kilomba (2019), o silêncio sobre o racismo é uma das formas de sua reprodução. Quando professores brancos abordam criticamente o racismo e incorporam representações positivas da população negra, contribuem para reduzir a insegurança linguística dos estudantes, transformando a sala de aula em espaço de pertencimento.

As pesquisas de Aparecida de Jesus Ferreira (2015) oferecem dados relevantes nesse sentido: ambientes escolares que valorizam a diversidade racial e trazem referências positivas da população negra produzem efeitos benéficos não apenas para estudantes negros, mas também para os de outros grupos étnico-raciais. A presença de representações múltiplas fortalece o senso de pertencimento, favorece a construção de empatia e reduz a reprodução de preconceitos. Ou seja, todos os estudantes se beneficiam de um currículo plural e inclusivo. Dessa forma, o ensino afrorreferenciado não deve ser visto como prática para negros, mas como pedagogia transformadora que contribui para um ambiente mais democrático e justo para toda a comunidade escolar.

Tal perspectiva dialoga com os estudos decoloniais ao questionar a colonialidade do saber, conceito que evidencia como determinadas epistemologias foram historicamente legitimadas em detrimento de outras (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2008). No campo do ensino de inglês, essa lógica manifesta-se na valorização quase exclusiva de variedades linguísticas euro-norte-americanas, bem como na associação do idioma a sujeitos brancos, europeus ou estadunidenses. Em contraposição, práticas pedagógicas afrorreferenciadas buscam deslocar o inglês de uma posição meramente instrumental e elitizada, compreendendo-o também como ferramenta de produção de conhecimento, fortalecimento identitário e ampliação de possibilidades de participação social.

Além disso, essas práticas aproximam-se do letramento racial crítico, formulado a partir da Teoria Racial Crítica e desenvolvido no contexto brasileiro por Ferreira (2015). Nessa

perspectiva, o ensino de línguas torna-se espaço de reflexão crítica sobre raça, linguagem e poder, permitindo que estudantes questionem desigualdades estruturais e reconheçam os impactos do racismo em suas experiências educacionais. Assim, ensinar inglês de maneira afrorreferenciada implica compreender que língua e identidade são indissociáveis e que práticas pedagógicas não são neutras, mas atravessadas por disputas políticas, culturais e epistemológicas.

Ao trazer essas discussões para o centro do ensino de inglês, práticas afrorreferenciadas contribuem para ressignificar o acesso ao idioma no contexto brasileiro. Historicamente associado a privilégios sociais e ao acesso restrito, o inglês pode tornar-se espaço de (re)existência, integração e emancipação, sobretudo quando articulado às vivências e narrativas de sujeitos negros. Nesse sentido, o ensino afrorreferenciado não se limita a uma estratégia metodológica, mas constitui uma prática política comprometida com a transformação social e com a construção de uma educação linguística mais plural, democrática e antirracista.

4 Escrevivências de (re)existência no ensino de inglês

Esta pesquisa possui natureza qualitativa e está fundamentada na perspectiva da escrevivência, conceito desenvolvido por Conceição Evaristo e discutido na coletânea organizada por Duarte e Nunes (2020), compreendido neste trabalho tanto como metodologia de produção de conhecimento quanto como prática política de (re)existência. O estudo foi desenvolvido no contexto da pesquisa de mestrado de Lima (2025), realizada no campo da Educação, com foco nas relações entre ensino de língua inglesa, raça, colonialidade e práticas pedagógicas afrorreferenciadas. A investigação foi construída a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas entre os anos de 2023 e 2024 com quatro professoras negras de inglês atuantes em diferentes contextos educacionais do estado de São Paulo, incluindo escolas públicas, escolas privadas e escolas de idiomas. A pesquisa foi submetida e aprovada pela Comissão de Ética da instituição de origem, respeitando os procedimentos éticos relativos à participação das entrevistadas e à preservação de suas identidades.

As entrevistas buscaram compreender trajetórias escolares, experiências de racialização, processos de formação docente e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes. A partir dessas narrativas, foram produzidas escrevivências analíticas, articulando memória, experiência e reflexão crítica sobre ensino de línguas, racismo e colonialidade. Neste trabalho, a escrevivência não é compreendida como relato autobiográfico, mas sim como procedimento epistemológico que articula memória, experiência e produção coletiva de conhecimento. Inspirada em Conceição Evaristo, essa perspectiva reconhece que narrativas de mulheres negras carregam marcas históricas da colonialidade e do racismo estrutural, permitindo que experiências frequentemente marginalizadas sejam deslocadas do lugar de silêncio para o centro da análise crítica. A análise dos dados foi realizada à luz dos estudos decoloniais, da raciolinguística e do letramento racial crítico, buscando compreender de que maneira o ensino de inglês pode operar tanto como mecanismo de exclusão quanto como espaço de resistência e emancipação.

Embora a dissertação tenha sido construída a partir das narrativas de quatro docentes, este artigo privilegia a escrevivência de Nzinga¹ em razão da potência analítica de sua trajetória, marcada por sua experiência como estudante e posteriormente docente em um projeto afrorreferenciado de ensino de inglês, bem como por sua atuação atual na rede pública de ensino. Sua narrativa permite refletir sobre colonialidade, racialização, insegurança linguística e práticas pedagógicas afrorreferenciadas no contexto da educação linguística brasileira.

Nesse sentido, as experiências de Nzinga evidenciam como o ensino de inglês no Brasil é atravessado por complexas camadas de colonialidade, racismo estrutural e desigualdades sociais. As narrativas de professoras negras sobre suas vivências escolares emergem, assim, como importantes testemunhos de (re)existência e como possibilidades de reflexão crítica sobre os processos formativos na educação linguística. A partir das escrevivências de Nzinga, exploraremos como suas experiências escolares contribuíram para a construção de uma insegurança linguística e, simultaneamente, como sua prática docente busca subverter lógicas excludentes historicamente presentes no ensino de inglês.

A entrevistada Nzinga é professora de inglês da rede estadual paulista e cresceu na periferia da zona sul de São Paulo, em uma família chefiada por mãe solo. Sua trajetória escolar foi marcada pela participação, aos 16 anos, em um projeto social de ensino de inglês voltado a jovens de baixa renda, experiência que transformou profundamente sua relação com o idioma e com a própria possibilidade de ocupar espaços historicamente negados à população negra. Foi nesse contexto que Nzinga teve contato com sua primeira professora negra de inglês, cuja presença produziu um forte processo de identificação e pertencimento. Ao rememorar essa experiência, relata: “Você vê alguém parecido com você ensinando. Se foi para ela, também pode ser para mim, também é uma possibilidade para mim”. O excerto evidencia a importância da representatividade racial no ensino de línguas, especialmente em um campo historicamente associado à branquitude e às elites econômicas.

A identificação com sua professora não ocorreu apenas pela dimensão estética ou simbólica, mas também pelo reconhecimento de trajetórias e possibilidades compartilhadas. Nzinga relata ainda que, em determinado momento, quando sua família não conseguiu arcar com os custos do material didático, essa professora lhe garantiu uma bolsa de estudos e a incentivou a continuar aprendendo inglês: “Ela falava assim: ‘eu vejo que você tem facilidade, então investe nisso, você vai ver’”.

Mais do que um incentivo individual, a experiência narrada por Nzinga revela como práticas pedagógicas afrorreferenciadas podem operar como estratégias concretas de permanência, acolhimento e fortalecimento identitário. Como argumenta bell hooks (2020), a presença de docentes negros em sala de aula pode ampliar horizontes de possibilidade para estudantes negros, sobretudo quando articulada a uma prática pedagógica engajada e comprometida com justiça social. A escrevivência de Nzinga demonstra que o acesso ao inglês deixa de ser percebido apenas como privilégio distante e passa a constituir um espaço possível de pertencimento e projeção de futuro.

¹ “Nzinga” é um nome fictício inspirado em Nzinga Mbandi, importante liderança política e símbolo de resistência anticolonial nos atuais territórios de Angola e Congo. A escolha busca preservar o anonimato da participante e, simultaneamente, dialogar com a dimensão política e afrorreferenciada presente em sua trajetória.

Ao longo de sua formação acadêmica e de sua atuação profissional em uma escola bilíngue de elite, Nzinga passou a refletir criticamente sobre as relações entre raça, classe e ensino de inglês. Em suas aulas, buscou tensionar a homogeneidade curricular ao introduzir produções culturais periféricas e negras como materiais pedagógicos. Entre elas, destaca-se o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, dos Racionais MC's, utilizado como ferramenta de discussão sobre racismo estrutural, violência policial, desigualdade social e resistência negra. Ao inserir essas referências em um espaço escolar tradicionalmente marcado pela valorização de repertórios eurocêntricos, Nzinga desloca o inglês de uma função meramente instrumental e aproxima o ensino de línguas das experiências concretas da população negra periférica.

Essa prática pedagógica evidencia que ensinar inglês de maneira afrorreferenciada não significa apenas diversificar conteúdos, mas questionar quais conhecimentos são legitimados dentro da escola e quais sujeitos são autorizados a produzir saberes. A presença de produções culturais negras e periféricas nas aulas contribui para ampliar a consciência crítica dos estudantes e desafiar a lógica colonial que historicamente invisibiliza epistemologias afro-diaspóricas. Ao mesmo tempo, a trajetória de Nzinga revela a escassez de professores negros em espaços de ensino de elite, aspecto que reforça a necessidade de discutir desigualdades raciais tanto na formação docente quanto no acesso ao mercado de trabalho na área de línguas.

A entrada de Nzinga como professora na Odara English School marcou outro momento decisivo em sua trajetória. Embora já conhecesse o espaço anteriormente como estudante, assumir o lugar de docente produziu novas experiências de identificação e pertencimento. Ao narrar as avaliações finais realizadas com as estudantes, Nzinga relembra: “Quando eu fui corrigir as avaliações finais eu comecei a chorar lendo as histórias das meninas. Eu percebi o quanto elas se pareciam comigo quando eu tinha a idade delas”.

O trecho evidencia como práticas pedagógicas afrorreferenciadas produzem vínculos que ultrapassam modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente no desempenho técnico e na neutralidade docente. A emoção narrada por Nzinga — inicialmente mencionada em tom de brincadeira como “falta de postura” — revela, na verdade, a potência de uma educação engajada, afetiva e politicamente comprometida com as trajetórias dos estudantes. Como aponta bell hooks (2020), práticas pedagógicas libertadoras exigem que docentes reconheçam corpo, memória, emoção e experiência como dimensões legítimas da aprendizagem.

Nesse contexto, a Odara aparece não apenas como espaço de ensino de língua inglesa, mas como ambiente de acolhimento, fortalecimento identitário e construção coletiva. A experiência de Nzinga demonstra que o ensino afrorreferenciado cria condições para que estudantes negros se reconheçam como sujeitos históricos, intelectuais e produtores de conhecimento. Ao refletir sobre sua prática pedagógica, a professora afirma que busca fazer com que as crianças “percebam a dimensão da potência que elas têm” e compreendam que “são a continuidade de algo maior”. A referência à ancestralidade desloca o inglês de seu lugar tradicionalmente associado à colonialidade e o transforma em ferramenta de (re)existência, permitindo que estudantes negros utilizem a língua para produzir narrativas próprias, afirmar identidades e construir formas contra-hegemônicas de conhecimento.

5 Conclusão: eco da vida liberdade

Ao longo deste trabalho, discutimos como o ensino de inglês no Brasil está profundamente atravessado por dinâmicas históricas de colonialidade e racismo estrutural, que produzem exclusões e inseguranças linguísticas, especialmente entre estudantes negros e periféricos. Trazer as escrevivências de uma professora de inglês negra revelou tanto as marcas de um sistema excludente quanto as potências de práticas pedagógicas afrorreferenciadas. Essas experiências demonstram que o ensino da língua inglesa, quando articulado a metodologias críticas e decoloniais, pode se constituir em espaço de reconhecimento, resistência e produção de novos sentidos.

Mais do que recurso metodológico, a escrevivência configura-se como ato político que rompe o silêncio imposto pela colonialidade e afirma saberes historicamente marginalizados. Nesse horizonte, o ensino afrorreferenciado de inglês não deve ser compreendido apenas como gesto de inclusão, mas como pedagogia de reexistência que expande os limites da educação linguística no Brasil. Ao valorizar as vozes e as histórias de professoras e estudantes negros, afirma-se uma prática educativa comprometida com a justiça social, a equidade racial e a construção de futuros em que aprender e ensinar inglês signifique também afirmar identidades e transformar realidades.

É importante destacar que o ensino regular pode aprender muito com as iniciativas afrorreferenciadas desenvolvidas em espaços comunitários e alternativos. Escolas públicas, onde o inglês é componente curricular obrigatório, podem incorporar elementos dessas práticas para superar a lógica da exclusão e do trauma linguístico. Inserir narrativas negras, referências afrodiaspóricas e metodologias críticas não deve ser visto como algo suplementar, mas como parte constitutiva de uma educação democrática. Nesse sentido, o diálogo entre escolas regulares e experiências pedagógicas afrorreferenciadas representa um caminho possível para que o ensino de inglês contribua não apenas para a aprendizagem linguística, mas também para a formação cidadã, crítica e plural de todas e todos os estudantes.

Em última análise, as narrativas analisadas permitem afirmar que as subalternas não apenas aprendem e ensinam inglês, mas também ressignificam criticamente essa língua, o que responde à pergunta que intitula esse artigo. O inglês, antes um instrumento de distinção e exclusão, se transforma, por meio de práticas afrorreferenciadas, em uma ferramenta de (re) existência e de afirmação identitária. As vozes ecoadas nessas páginas, que foram historicamente caladas, demonstram a potência da educação como um ato político capaz de desafiar lógicas coloniais, valorizar saberes marginalizados e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Debora Medeiros de. *Escrevivência e Subjetividade: um estudo a partir da escuta de professoras negras*. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Maria Zilda Ferreira (org.). *Escrevivência: a escrita de nós*. São Paulo: Itáu Cultural, 2020.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, William F. Toward a critical race theory of education. *Teachers college record*, v. 97, n. 1, p. 47-68, 1995.

LIMA, Beatriz Rodrigues. *Pode a subalterna speak English? Escrevivências com professoras de inglês negras*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo - Documentos de uma militância pan-africanista*. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

ORTEGA, Lourdes. SLA and the study of equitable multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 37, p. 141-162, 2017.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROSA, Jonathan; FLORES, Nelson. Undoing appropriateness: racializing language and languaging race in the white public space. *Harvard Educational Review*, v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.