

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: DISCUTINDO PRECONCEITOS EM SALA DE AULA

Suzana Ferreira Paulino; Alicely Araújo Correia

Faculdade Integrada de Pernambuco; Faculdade Senac PE, suzanafpenGLISH@yahoo.com.br; Faculdade Integrada de Pernambuco; alicieliac@yahoo.com.br.

Resumo

A sociedade nordestina brasileira é marcadamente constituída por uma organização cultural machista e coronelista. Em pesquisa realizada em 2013, a região nordeste liderou o ranking da violência homofóbica no Brasil com 43% do total de casos registrados. Pernambuco apresentou a maior quantidade de assassinatos: 34 vítimas, em segundo e terceiro lugares vieram os estados da Bahia e da Paraíba, com 20 e 17 vítimas, respectivamente. A cidade de Recife liderara no índice desse crime, com 12 assassinatos. A homofobia faz parte da socialização das crianças e jovens, e se manifesta desde os primeiros anos e em vários ambientes sociais, como a escola, refletindo-se em rejeição e violência. Este artigo tem por objetivo discutir o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para a reflexão crítica sobre preconceitos sociais de caráter homofóbico, caracterizados pela discriminação, invisibilização e exclusão de LGBTTs na sala de aula. O referido tema é desconsiderado nas abordagens de ensino por ser tabu e/ou polêmico e pela crença de que o ensino de idiomas é direcionado apenas a aspectos gramaticais. É urgente a discussão da temática nos processos educacionais, formais e informais, uma vez que o ensino de língua inglesa abarca aspectos culturais, políticos e histórico-sociais. E ignorar situações discriminatórias em sala de aula provoca desmotivação e evasão dos estudantes vítimas da discriminação.

Palavras-chave: Língua inglesa, sexualidade, homossexualidade, homofobia.

Introdução

A sociedade Nordestina brasileira é marcadamente constituída por uma organização cultural machista e coronelista com uma história de binarismos e universalizações, em detrimento de pluralização de sentidos e de entendimentos da sociedade. A homofobia faz parte da socialização das crianças e jovens, e se manifesta desde os primeiros anos e em vários ambientes sociais, como a escola, refletindo-se em rejeição e violências que se materializam psicológica, verbal e/ou fisicamente.

Em pesquisa realizada em 2013, essa região liderou o ranking da violência homofóbica no Brasil com 43% do total de casos registrados. Os resultados indicaram que Pernambuco apresentou

(83) 3322.3222

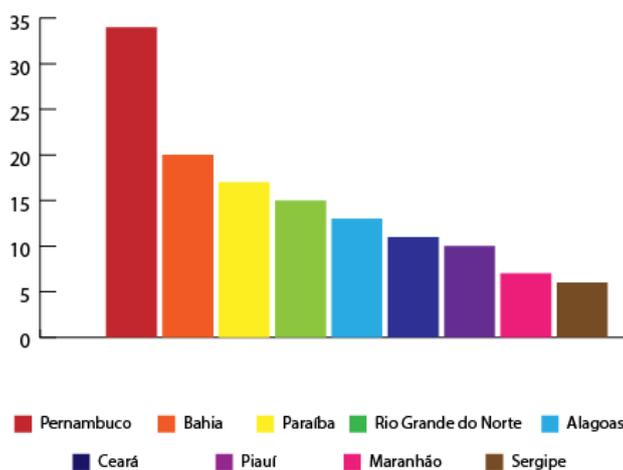
contato@enlacandosexualidades.com.br

www.enlacandosexualidades.com.br

a maior quantidade de assassinatos: 34 vítimas, em segundo e terceiro lugares vieram os estados da Bahia e da Paraíba, com 20 e 17 vítimas, respectivamente. A cidade de Recife liderara no índice desse crime, com 12 assassinatos¹. Em comparação com o restante do país, as regiões Sul e Sudeste apresentam 35% e as Norte e Centro-Oeste, 21%.

Em 2013 houve um aumento de 21% nos crimes contra LGBTTs, em comparação com 2012. De acordo com o Relatório anual de assassinatos de homossexuais no Brasil, divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), 133 gays, lésbicas e transexuais foram mortos em 2013 no Nordeste do país. Essa região liderou o ranking da violência homofóbica no Brasil com 43% do total de casos. Dentre os estados nordestinos, Pernambuco computou 34 vítimas, Bahia 20, Paraíba 17, Rio Grande do Norte 15, Alagoas 13, Alagoas 13, Ceará 11, Piauí 10, Maranhão 07 e Sergipe 06. Pernambuco, Bahia e Paraíba obtiveram os maiores índices de violência, conforme pode ser visualizado, a seguir.

Distribuição do número de assassinatos por estado do Nordeste, em 2013



Fonte: Grupo Gay da Bahia (GGB)

De acordo com o gráfico, Pernambuco apresenta quinze pontos percentuais acima do segundo colocado quando se trata de crimes de ódio. Crimes de ódio são caracterizados pela crueldade envolvida nos assassinatos que, geralmente, apresentam armas de fogo ou arma branca, como faca, punhal e tesoura, espancamento, asfixia, afogamento, atropelamento, tortura e violência

¹ Relatório anual de assassinatos de homossexuais no Brasil (Grupo Gay da Bahia – GGB).

sexual. Recife, João Pessoa e Salvador foram as capitais nordestinas que mais registraram crimes de ódio contra o público LGBTTT.

Tais comportamentos podem se expressar como violência simbólica e materializada em agressões, xingamentos e até em morte. Pesquisas indicam que a taxa de suicídios ou tentativas entre jovens homossexuais é maior que entre os jovens heterossexuais. Ao analisar a questão pelo viés da interseccionalidade, a situação é ainda mais grave, pois há o cruzamento de outras categorias de preconceito como racismo e classismo (BORRILLO, 2010). A organização cultural da sociedade é um fator determinante nessas ocorrências e, sendo o espaço escolar um ambiente de construção de saberes e cidadania, compreende-se o seu papel transformador de realidades opressoras e de inclusão social do público em questão.

Considerando-se os estudos de gênero e da sexualidade pelo viés discursivo ou dos estudos da linguagem, há uma estreita relação entre a educação e os estudos da linguagem com a homofobia da sociedade brasileira. Ademais, a escola brasileira não dá ênfase à sexualidade, tema que foi se tornando discurso controlado, vigiado e punido (FOUCAULT, 1988).

A justificativa social para a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) no Brasil tornou-se agenda para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de idiomas e a justificativa social da sua presença no currículo é um fato que deve ser observado (MOITA LOPES, 1996). Para tanto, deve-se considerar a concepção política do ensino, pois esta busca mostrar o espaço político do aluno e do professor na sala de aula e os benefícios que se pode adquirir através da língua inglesa.

A finalidade do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras deve ser norteada pelo contexto histórico e pelo momento cultural vivido pela sociedade. Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

Partindo-se da hipótese de que o referido tema não está presente nas abordagens de ensino por ser considerado tabu social e/ou polêmico, por parte da sociedade, e pela crença de que o ensino de idiomas é direcionado apenas para o ensino-aprendizagem de aspectos linguístico-gramaticais, este artigo tem por objetivo discutir o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da

língua inglesa para a reflexão sobre preconceitos sociais de caráter homofóbico, caracterizados pela discriminação, invisibilização e exclusão de LGBTTs na sala de aula.

Parâmetros Curriculares Nacionais de língua inglesa, identidade e gênero

As identidades são plurais, múltiplas, mutáveis e transitórias (cultural, linguística, religiosa, profissional, entre outras) e a constituição dos sujeitos está relacionada à sensação de pertencimento a diferentes grupos étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc. (LOURO, 1997).

Por sua vez, a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções (LOURO, 2000). Assim, as identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais e “moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2000, p.6).

Butler (1990) compreende gênero como um conjunto de repetições dentro de uma rígida estrutura reguladora temporalmente cristalizada para aparentar uma classe natural de ser e a ‘unidade’ do gênero surge de uma prática regulatória na tentativa de padronizar a identidade do gênero imposta pela heterossexualidade. Assim, o gênero é uma construção social, processual. “o gênero é sempre um fazer” (BUTLER, 2003, p. 33).

Os temas gênero e sexualidade ainda são considerados tabus, e quando tratados na sala de aula de escolas ou cursos de idiomas, podem gerar conflitos e tensões ente professores, alunos e gestores. Contudo, quem mais sofre os reflexos dos possíveis embates são os alunos que assumem a sua sexualidade publicamente. A eles cabe lidar com a discriminação, a violência e a homofobia. Assim, esses alunos tentam dissimular, camuflar ou omitir suas experiências e sua identidade. Para dirimir os conflitos, não se observa nenhum movimento incisivo, nessa direção, advindo dos órgãos federais de educação, como o Ministério da Educação.

O Ministério da Saúde (2004) criou a campanha “Brasil sem Homofobia”, que apresenta, dentre outros, os seguintes princípios: “a produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação de políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual” (pp. 11-12); e “o fomento e apoio a cursos de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade” (idem).

Como dito anteriormente, a proposta surgiu do Ministério da Saúde e não da Educação. Oficialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam a abordagem do tema

transversal “orientação sexual”, mas não apresenta um projeto de ação/intervenção nem de formação de professores.

Portanto, constata-se a necessidade de um novo projeto de educação, o qual Sousa Santos (2004) designa de Projeto Educativo Emancipatório, que combata as desigualdades de gênero, classe, raça, etnia, entre outros, socialmente produzidas, para promover a emancipação dos sujeitos do cotidiano escolar.

Os PCNs de Língua inglesa apontam duas questões teóricas básicas: o sócio-interacionismo da linguagem e da aprendizagem. O primeiro indica o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história como determinante nesse processo e aponta o engajamento no discurso na construção social do significado, no qual os indivíduos consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a eles.

Nessa perspectiva, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, e deve saber usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e de seus usos são essenciais na aprendizagem, por considerar a metacognição e desenvolver a consciência crítica do aprendiz para o uso da linguagem no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

A perspectiva sócio-interacionista da aprendizagem considera a natureza social dos processos cognitivos, a coexistência e a interação com alguém, além de ser situada na instituição, na cultura e na história. Os conhecimentos são construídos a partir da interação entre um aluno e um parceiro mais competente, processo que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tal construção implica, necessariamente, na interação entre indivíduos, com vistas a desenvolver habilidades e competências comunicativas, ampliação cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação e da variedade e adequação linguísticas.

De acordo com os PCNs, a língua estrangeira deve colaborar com a inclusão e com o desenvolvimento da cidadania na escola. A compreensão do que é ser cidadão abrange diversos aspectos, entre eles a posição que o aluno ocupa dentro da sociedade em que vive, os motivos que o levaram a estar ali, como ele se sente nesse contexto, entre outros.

Nos PCNs de Língua Inglesa, os temas centrais são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Por sua vez, os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais são: Ética, Pluralidade Cultural,

Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. Os dois níveis temáticos devem se articular para possibilitar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana.

A escola e o papel do professor de língua inglesa

A sociedade passa por processos transformadores que culminam no desenvolvimento global, no encontro de culturas e na fragmentação e reconstrução identitárias. Dessa forma, professores e instituições de ensino devem compreender o mundo e suas mudanças social, política e econômica e transformar a sala de aula em um espaço mais inclusivo.

Leffa (2006) afirma que o ensino de Línguas Estrangeiras deve proporcionar solidariedade internacional e amor entre as pessoas, de qualquer religião, nacionalidade ou regionalidade. Para tanto, fazem-se necessárias práticas educativas capazes de criar e desenvolver sentimentos, valores, condutas, posturas e identidades dos participantes desse processo no ambiente escolar. “o sistema escolar (...) e a escola raramente leva em consideração os valores, os sentimentos, as percepções, as atitudes e qualquer outra categoria de conduta associada à subjetividade humana” (BRUN, 2003, p. 107). Então, o professor deve conduzir o processo reflexivamente para todos os envolvidos. Assim, sairemos do “estado de silêncio” ou de “ignorância confortável”, (SIQUEIRA, 2008) ensinando conteúdos com sentido na vida social.

Moita Lopes (1996, p. 130) salienta que “considerar o ensino de Inglês no Brasil como um recurso para a comunicação oral parece negar qualquer relevância social para a sua aprendizagem”. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa devem proporcionar oportunidades exploratórias de visões e desenvolvimento multicultural crítico do aluno e do professor. A língua inglesa deve ser o meio para criar e desenvolver esperança, paz, cidadania, direitos humanos, valores e crenças.

Desse modo, o papel do professor vai além de compartilhar conhecimento. Ele é responsável pela verdadeira finalidade do ensino de língua estrangeira que é privilegiar a diversidade, o diálogo, a esperança e a paz, sensibilizando para o desenvolvimento de consciência intercultural crítica nos alunos.

Como a construção da cidadania exige uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental, a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, visando sua intervenção e a de outros no mundo social.

Para Sousa Santos (2004, 2002a, 2002b), a ciência e o saber acadêmico podem ser valiosos parceiros das lutas sociais, valorizando o papel da educação na perspectiva libertadora do indivíduo através de um conhecimento emancipatório e prudente para uma vida decente, em que a ciência não se desvincula do ser e coexiste com ele e para ele.

Os ambientes formais de aprendizagem, como a sala de aula, constituem-se em espaços de manifestações de diversidade e são caracterizados pelo silenciamento de questões relativas à diversidade, ao combate à homofobia e à legitimação de direitos para o público LGBTTT. A escola é vista pela sociedade como um espaço significativo para a construção das subjetividades e a sexualidade como uma construção social constitutiva da experiência humana, imprescindível para a formação das subjetividades (MELLO et al 2012).

Na escola, pode-se encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadas, na chamada quando o professor chama o número “24”², na negação do nome social, nas brincadeiras, piadas, paredes dos banheiros, ameaças, intimidações, humilhações, degradação, marginalização, exclusão, entre outros (JUNQUEIRA, 2009).

Segundo Meyer e Borges (apud GARCIA 2009), “a homofobia no Brasil recebe um reforço cultural na desvalorização de tudo que é feminino ou coisa de mulher” (p. 4) não pode e não deve ser utilizado pelos meninos ou adolescentes. A cultura machista, heterossexista, da sociedade nordestina tem grande responsabilidade sobre esse fato, bem como a falta de interesse ou de habilidade de grande parte do professorado para discutir o assunto com os aprendizes.

² No jogo do bicho, o número 24 corresponde ao animal veado. Vulgarmente, os homossexuais são chamados de “viados”. Homens não querem ser associados a esse animal, por isso evitam o número 24 em vários contextos sociais. Ex. Ao completarem 24 anos de idade dizem que têm 23 anos + 1.

Portanto, a sala de aula é o espaço ideal para reflexões e construção de saberes sobre identidades, culturas, valores, crenças, raças, etnias, religiões, preconceitos e violências, entre outros. A omissão da escola, relativa a esses fatores, pode constituir-se em uma forma de violência.

Estudantes LGBTTs tendem a ser humilhados e desrespeitados no ambiente escolar o que causa a desmotivação dos mesmos e os leva a desistir do processo formal de ensino-aprendizagem. No contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, o aluno LGBTT evita se expor com frequência, participa timidamente das atividades de interação, responde as perguntas de maneira curta e rápida, em tom baixo, ou, simplesmente, silenciam.

Além do supracitado, os materiais didáticos não contemplam a realidade identitária do público LGBTT. Embora os temas transversais indicados pelos PCNs contemplem temáticas que compreendem a discussão de gênero, e os PCNs de Língua Inglesa indiquem a interação e intervenções críticas na sociedade, os livros didáticos de língua inglesa não atendem adequadamente essa orientação.

Os referidos materiais contemplam temáticas genéricas e personagens pertencentes aos grupos hegemônicos da sociedade e não demonstram interesse em problematizar questões de gênero, raça e religião, por exemplo, com uma abordagem crítico-reflexiva. E quando o fazem, distorcem ou reforçam a visão preconceituosa da sociedade. As atividades também reforçam uma prática de representações que não contemplam as necessidades desse grupo, tampouco a preservação da sua identidade e individualidade.

A falta de processos educativos sobre gênero e sexualidade geram silenciosos sentimentos homofóbicos quando crianças e jovens são educados para a heteronormatividade, disseminando expressões como: meninos não choram, não brincam de boneca, meninas não jogam futebol. As crianças que não se encaixam nesse perfil têm que enfrentar a pedagogia do insulto, “constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes. Tais brincadeiras são poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica” (JUNQUEIRA, 2009, p. 214).

Considerando-se a relevância dos processos educacionais na construção das subjetividades, também é papel da escola orientar os aprendizes a viverem em um mundo plural, no qual são possíveis e respeitados os desejos sexuais diferentes (MELLO et al, 2012). Tendo a interação no ambiente escolar caráter assimétrico, tanto professor-aluno quanto heterossexual-LGBTT, ressalta-

se a importância de o professor compartilhar seu poder, dividindo os espaços de fala com os alunos para contribuir com a constituição do sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

Como proposta para combater o preconceito em sala de aula de língua inglesa, a teoria Queer constitui-se em uma abordagem que desconstrói imposições que são sócio-culturalmente construídas, posiciona-se contra a visão binária da sexualidade e gênero, dá voz aos subalternizados, ouve silêncios, deslegitima conhecimentos e instituições heteronormativas, analisa os não-ditos e explora lacunas, com vistas a transformá-los em discursos. Nessa abordagem, os professores de língua inglesa devem problematizar e combater preconceitos, discriminações e invisibilizações de alunos subalternizados.

Considerações finais

Devido à falta de políticas públicas e educacionais em relação ao tema e pela influência das instituições religiosas, o preconceito e a violência crescem vertiginosamente contra os LGBTTs. Uma sala de aula de língua inglesa orientada por uma perspectiva *queer* busca problematizar e desconstruir o currículo e a prática docente, além de dar voz aos subalternizados e invisibilizados no processo de aprendizagem.

Cabe aos governos municipal, estadual e federal criar projetos que estabeleçam conexões com estudos de uma educação crítica que proporcione problematizações para a diversidade de gêneros, promover cursos de educação sexual com informações corretas e positivas com vistas a desconstruir a homofobia cultural e a heteronormatividade nas famílias, escolas e no Estado.

Aos professores de língua inglesa cabe criar espaços de discussão e reflexão em suas aulas com vistas a atender as limitações dos livros didáticos. Cabe também se posicionar diante da emergência do tema e do surgimento de situações discriminatórias na sala de aula para evitar evasão escolar, bem como questionar o currículo e programas de ensino que não contemplam a problematização do preconceito e da diferença. Também é seu papel buscar materiais didáticos que possibilitem uma abordagem crítica, que não reforcem o binarismo de gênero e heterossexualidade como única representação da sexualidade.

Ensinar e aprender língua inglesa em uma perspectiva *queer* oportuniza prática da língua com atividades que estimulam a empatia, dão voz para compartilhar experiências e oferecem suporte às diferenças, empoderando e dando legitimidade à identidade dos marginalizados.

Referências

BORRILLO, D. **Homofobia: História e Crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

BRUN, Millena. Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção.(2003). In: **Sitientibus**. Feira de Santana: UEFS. pg. 105-117.

BUTLER, Judith. [1990] **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DONNINI, Livia. PLATERO, Luciana. WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning. 2010.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa.(1996). São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, M. R. V. “**Homofobia e Heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo**”. Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2009. Disponível em: http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/?page_id=153

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. In: **Espaço do currículo**. V. 2, n. 2, pp 208-230, 2009.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: **O professor de línguas estrangeiras, construindo a profissão**. Pelotas. 2001, pp. 333-335.

_____. **Pra que estudar Inglês profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira**. Claritas, São Paulo. 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusão_le.pdf. Acesso em: 06/06/17.

_____. **Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional**. Disponível http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_hegemonia_solidariedade.pdf (link indisponível, ver com o autor). Acesso em: 09/07/17.

LOPES, D. Desafios dos estudos gays, lésbicos e transgêneros. In: Comunicação, mídia e consumo. V. 1. N. 1. São Paulo: ESPM, 2004. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/5/5>>. Acesso em: 13/05/17.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 125-148.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 14-36.

_____. (Org.) **O Corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, Bell Hooks, Richard Parker, Judith Butler. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição Autêntica, Belo Horizonte, p.20-21, 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MENDES, Edileise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil sem homofobia** – Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília, Distrito Federal, 2004. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/004_1_3.pdf . Acesso em: 23/06/17.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da.(1996).“Yes, nós temos bananas” ou “Paraíba não é Chicago não”, um estudo sobre alienação, e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: **oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 37-61.

_____. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: **oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996. pp. 63-79.

_____. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: **Oficina de Linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996. pp. 127-189.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. (org). **Ensino de língua Inglesa:** reflexões experiências. São Paulo: Pontes. 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica.** Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola. 2003.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.** Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. 2009. pp. 39-46.

ROCHA, Luciana Lins. **Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública:** performatividade, indexicalidade e estilização. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002b. SOUZA, Eloisio Moulin. Sexualidade e trabalho: estudo sobre a discriminação de homossexuais masculinos em bancos públicos. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_2478_.pdf. Acesso em 01/04/2017.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. O desenvolvimento da consciência intercultural crítica como forma de combate a suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário.** 4. ed. Julho/2005. Disponível em <<http://www.Inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 13/07/2017.

_____. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.** Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. 2009. pp. 79-92.