

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-24-20>

Recebido em: 09/02/2024 | Aprovado em: 24/03/2024

Artigo Original

Editor de Seção: Fábio José Rauen

## LÍNGUA FRANCA, RAÇA E GÊNERO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA APROVADO PELO PNLD 2020

<i>Lingua Franca, Race, and Gender</i> in an English Language Textbook Approved by the PNLD 2020	Lengua franca, raza y género en un libro de texto de inglés aprobado por el PNLD 2020
--	---

**Danni Conegatti\***

UFPel, Departamento de língua inglesa, Pelotas, RS, Brasil

**Resumo:** Este artigo discute a relação entre língua franca, gênero e raça a partir de um livro didático de língua inglesa de nível médio, aprovado pelo PNLD de 2020. A partir das considerações do guia do PNLD do referido ano, que categoriza o livro escolhido como aderente ao paradigma da língua franca e alinhado com os Temas Contemporâneos e Transversais (TCTs), discute como gênero, raça e língua se relacionam na construção do referido material. O referencial teórico-metodológico adotado abrange pressupostos da decolonialidade e discussões sobre língua franca a partir de distintos autores, assim como a concepção de discurso e verdade segundo Foucault. De modo resumido, o livro didático, ainda que tenha apresentado conteúdo numericamente relevante sobre gênero e raça, assumiu uma perspectiva de língua franca consonante com uma ideia utilitária da língua, de modo a invisibilizar as relações de poder implicadas na construção de uma língua franca, assim como nas relações de gênero e raciais, perpetuando lógicas neoliberalistas e colonialistas.

**Palavras-chave:** Língua franca. Gênero. Raça. Livro didático.

**Abstract:** This paper discusses the possible connections between lingua franca, gender and race established in a high school textbook dedicated to the teaching of English and approved by the 2020's PNLD. Based on considerations from the 2021's PNLD guide, which categorizes the chosen textbook as adhering to the paradigm of the lingua franca and aligned with Contemporary and Transversal Themes, discusses how gender, race and language are related in the construction of said material. The theoretical-methodological framework adopted covers theoretical presuppositions of decoloniality, discussions about lingua franca and Foucault's conception of discourse and truth. Shortly, even though the textbook presented numerically relevant content on gender and race, it also assumed a lingua franca perspective aligned with a utilitarian idea of language, causing the hiding of the power relations implied in the production of a lingua franca, as well as in gender and racial relations, perpetuating neoliberal logics and colonialism.

**Keywords:** *Lingua Franca*. Gender. Race. Textbook.

**Resumen:** Este artículo analiza la relación entre lengua franca, género y raza a partir de un libro de texto de inglés de nivel medio aprobado por el PNLD 2020. Basándose en las consideraciones del guía del PNLD de ese año, que clasifica el libro elegido como adherente al paradigma de la lengua franca y alineado con

---

\* Professor substituto do Departamento de Língua Inglesa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutor em Educação, com Licenciatura em Língua Inglesa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1143-2277>. E-mail: [daniconegatti@gmail.com](mailto:daniconegatti@gmail.com).

los Temas Contemporâneos y Transversales (TCT), se discute cómo género, raza y lengua se relacionan en la construcción de dicho material. El marco teórico-metodológico adoptado abarca supuestos de la decolonialidad, discusiones sobre lengua franca y la concepción de discurso y verdad según Foucault. En resumen, el libro de texto, aunque presentó contenido numéricamente relevante sobre género y raza, asumió una perspectiva de lengua franca acorde con una idea utilitaria del lenguaje, invisibilizando así las relaciones de poder implicadas en la construcción de una lengua franca, así como en las relaciones de género y raciales, perpetuando lógicas neoliberales y colonialistas.

**Palabras clave:** Lengua franca. Género. Raza. Libro de texto.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a última versão da *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2018, p. 241), a língua inglesa é concebida pelo documento a partir de seu status de língua franca. Consequentemente, seu ensino é orientado por um paradigma que compreende a “função social e política do inglês”, assim como seu processo de desterritorialização, marcado por multiculturalismo e hibridismo cultural.

Aliado a isso, valorizam-se na BNCC, ainda que superficialmente, os chamados Temas Contemporâneos e Transversais, cujo foco recai sobre temáticas que, embora não componham uma área de estudo específica, devem adentrar os currículos escolares de forma transversal, isto é, tangenciando todos os campos de estudo. Dentre essas temáticas encontram-se questões de gênero e raciais.

Posto isso, proponho uma análise decolonial e descritivo-analítica de um livro didático em língua inglesa aprovado pelo *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD de 2021, com foco nos modos como esse material promove o paradigma da língua franca e constitui noções de gênero e raça. O intuito é verificar se é possível estabelecer uma correlação entre os dois temas, analisando os impactos que um pode ter sobre o outro. Investigo se, desde a noção de inglês como língua franca emergente no livro didático, é possível estabelecer construções racializadas e de gênero que possibilitem uma compreensão de língua inglesa para além da ideia de inglês como monopólio de culturas e países colonizadores. O livro em questão, intitulado *English Vibes for Brazilian Learners* (Franco; Tavares, 2021), destina-se a estudantes do ensino médio. O material foi selecionado para o estudo por oferecer, segundo o guia do PNLD de 2021, conteúdo relevante do ponto de vista dos Temas Contemporâneos e Transversais (TCTs) e por assumir o paradigma da língua franca.

Para efetuar a análise, busco operar com a perspectiva decolonial a partir de autoras/autores como a argentina<sup>1</sup> María Lugones (2014) e a equatoriana Catherine Walsh, junto aos brasileiros Luiz de Oliveira e Vera Candau (2018), entre outros. Assumo, ainda, as noções de discurso e governamentalidade de Michel Foucault (1998, 2008), de modo a buscar identificar as premissas e os paradigmas de língua franca, gênero e étnico-raciais operadas no livro, e as relações de poder ali colocadas por meio dos discursos materializados.

<sup>1</sup> Exerço, inspirado pelos escritos decoloniais da afro-dominicana Ochy Curiel (2018), a prática de identificar a nacionalidade das autoras/dos autores que evoco neste texto.

O texto está assim organizado. Primeiramente, abordo o PNLD de 2020 e seu guia, de 2021. Mais adiante, apresento o livro didático, assim como os pressupostos teórico-metodológicos que guiaram as discussões sobre o material. As duas seções seguintes são dedicadas, respectivamente, aos elementos quantitativos e qualitativos do conteúdo do livro. Em seguida, promovo discussões teóricas a partir dos resultados da análise e, por fim, teço as considerações finais recuperando as principais discussões e correlações do estudo.

## 2 O GUIA DO PNLD 2021

O PNLD é o programa responsável pela avaliação, seleção e posterior distribuição de livros didáticos para as escolas públicas de Educação Básica de todo o Brasil<sup>2</sup>. São lançados editais específicos para Ensino Médio e Ensino Fundamental e Infantil, nos quais as editoras podem inscrever suas obras e concorrer, passando por uma avaliação técnica que, nos últimos anos, também teve alterações substanciais<sup>3</sup>. Juntamente com a distribuição dos livros aprovados, o PNLD publica um guia que visa a orientar escola e docentes na escolha do livro a ser utilizado, bem como a elencar as formas e critérios de avaliação dos livros. O guia também divulga quais aspectos ainda merecem mais atenção, isto é, precisam ser aprimorados para as próximas edições.

No guia de 2021, ainda permanecem as orientações que apontam para a necessidade de as obras contemplarem as competências e habilidades específicas da área de linguagens presentes na BNCC. Também permanece como *critério eliminatório comum* a necessidade de compromisso da obra didática com os *Temas Contemporâneos Transversais* abordados na BNCC, ainda que timidamente, fazendo referência direta aos direitos humanos – sem, no entanto, especificar quais grupos abrange. Indica, ainda, a necessidade de que a obra esteja em concordância com os preceitos legais instituídos pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio e pelos preceitos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Tais documentos são citados aqui porque estabelecem – alguns diretamente, outros de forma mais implícita – a necessidade de que a escola não se exima de educar para questões de direitos humanos e, mais especificamente, para aquelas concernentes a gênero e raça.

No que diz respeito ao compromisso com documentos legais, o edital do PNLD de 2020<sup>4</sup>, em comparação com o de 2017, deixou de abordar em seu texto a necessidade de compromisso das obras aprovadas com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e de 2002, os quais são emblemáticos por sua abordagem direta (ainda que de forma passível de crítica) ao *ethos* do gênero e da sexualidade, entendendo-os como processos

<sup>2</sup> A partir do edital de 2021, no entanto, o programa foi ampliado para dar conta também de materiais de apoio à prática docente, incluindo obras literárias e de formação continuada, objetos digitais e, ainda, material de apoio à gestão escolar (Lamberts; Sarmiento, 2023).

<sup>3</sup> Essas alterações não serão abordadas aqui por fugirem do escopo da pesquisa. Lamberts e Sarmiento (2023) abordam detalhadamente estas mudanças.

<sup>4</sup> O edital de 2020 instituiu os critérios para aprovação dos livros que compõem o guia de 2021. O guia, documento posterior ao edital, recupera tais critérios e apresenta as obras aprovadas.

inerentes aos seres humanos desde sua infância, e assumindo a escola como lócus de produção da sexualidade (entre outros). Tal falta de referência pode se dar em função da presença de documentos normativos mais atuais e de sua conseqüente obsolescência – ainda que isso não signifique que tais documentos tragam concepções mais apropriadas em relação aos temas de interesse do presente artigo.

Além disso, o edital de 2020 e o guia de 2021 ainda apresentam critérios que são desdobramentos baseados nos documentos legais citados. Dentre os que interessam a este estudo, encontra-se a importância de a obra

estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos [...] e [...] promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação e diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (Brasil, 2021, p. 17).

Destaco, em comparação com o guia anterior, a ausência de referência direta a formas de preconceito sofridas especificamente em função das sexualidades e das dissidências de gênero, uma vez que o guia de 2018 fazia referência direta ao combate à homo e transfobias (Brasil, 2017). Lamberts e Sarmiento (2023) atentam para o fato de que, no edital do PNLD de 2020, em comparação com o de 2017, foram excluídos critérios que orientavam para a necessidade de as obras escolhidas apresentarem diversidade cultural, étnica, etária e de gênero. Tal exclusão se faz mais significativa no contexto do ensino de língua inglesa (ELI), na medida em que, para o paradigma do inglês como língua franca (ILF), a pluralidade cultural e étnica deve compor o ensino, de modo a desmistificar a compreensão de que língua inglesa é monopólio de um país ou continente específico (Brasil, 2018).

Em relação a *English Vibes for Brazilian Learners* (aqui também referido pela sigla *EVBL*), o guia do PNLD de 2021 destaca o enfoque dialógico do ensino da língua, a partir de sua apropriação sócio-histórica. O documento ressalta também o compromisso da obra com os Temas Contemporâneos e Transversais, sinalizando-o como algo que possibilita à/ao estudante uma compreensão da língua em relação com os diferentes campos de saber. Complementa afirmando que *EVBL* “ênfatisa a diversidade e o respeito às diferenças da contemporaneidade, sobretudo, o combate a preconceitos de quaisquer tipos, atendendo aos marcos legais vigentes” (Brasil, 2021, p. 65). Por último, cita o compromisso da obra com a concepção de ILF.

A partir das considerações do guia, importa focar nos modos como *EVBL* opera com os marcadores de gênero e raça, assumindo o paradigma de língua inglesa promovido no livro e sua relação com as perspectivas de língua franca. No entanto, enfatizo que uma série de pessoas autoras têm contribuído para a definição do ILF, seus limites, possibilidades e o impacto deste paradigma no ensino de língua inglesa. Por entender que as teorias decoloniais têm apresentado contribuições importantes a essa discussão, adoto a perspectiva decolonial para discutir o conteúdo do livro. Para além disso, assumo os pressupostos da teoria discursiva foucaultiana, de modo a guiar o olhar para os gêneros textuais presentes no livro.

### 3 O LIVRO, A LÍNGUA FRANCA E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE

O livro *English Vibes for Brazilian Learners*, por ser destinado às três séries do ensino médio – uma das novidades do edital que o aprovou – se estrutura de modo a compreender as três etapas e associar quatro unidades a cada etapa, totalizando, respectivamente, doze unidades: *Be smart online*; *Stop plastic pollution*; *Consuming News*; *We are from Brazil*; *Women in STEM*; *Influential Teens*; *The Power of Music*; *A Matter of Time*; *Teens and the World of Work*; *Dealing with Anxiety*; *On the Screen*; *Every Body is Different*.

Cada unidade apresenta seções que se repetem, a saber: *Reading Comprehension*, dedicada à habilidade de leitura; *Vocabulary Study*, também dedicada à habilidade de leitura somada ao estudo gramatical; *Language in Use*, com enfoque na compreensão gramatical; *Oral Skills*, com foco na produção e recepção orais da língua; *Writing*, com enfoque na habilidade de produção escrita e *Taking It Further*, dedicada a aprofundar os conhecimentos desenvolvidos nas outras seções. Cada uma das três partes do livro conta com uma introdução (*Getting Ready*) e uma seção de revisão geral (*Review*), seguida de uma partição voltada ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (*Studying for ENEM*). Ao final da obra, encontram-se também as seções *Projects* e *Useful Language*, com enfoque, respectivamente, na proposta de projetos interdisciplinares e no desenvolvimento da produção oral. O material da docente/do docente abrange o livro da/do estudante, com a resolução das atividades e indicações pedagógicas, seção dedicada aos pressupostos teórico-metodológicos da obra, bem como comentários e orientações sobre atividades específicas, atividades fotocopiáveis, boxes para reflexão e tabelas.

Apresentadas as seções, são analisadas neste estudo as unidades presentes no livro da/do estudante, incluindo as seções *Review* e *Studying for ENEM*. *Projects* e *Useful Language* não serão abordadas por oferecerem conteúdo extra, com o qual nem sempre a/o docente opta por trabalhar.

O estudo assume os pressupostos teóricos da análise de discurso foucaultiana. Como propôs o filósofo francês Michel Foucault (1989), compreendo que a verdade está intrinsecamente ligada ao contexto, tornando-se, assim, construção sócio-histórico-cultural. A verdade é, portanto, um conhecimento marcado histórica e socialmente, e que, por esse status, consolida-se enquanto saber, podendo, no limite, cristalizar-se a ponto de naturalizar-se, inviabilizando sua dependência do contexto em que emergiu. Os saberes biológicos sobre o corpo são um exemplo desse processo. O que em determinado momento foi considerado pela ciência verdade científica e irrefutável – por exemplo, teorias eugenistas que delegaram à raça branca superioridade atrelada a sua constituição biológica –, hoje emerge como discurso cujo valor de verdade esteve intrinsecamente dependente do contexto sócio-histórico em que se tornou saber. Tal compreensão é relevante na medida em que assume a dimensão social dos saberes e sua relação com concepções hegemônicas de gênero e raça. Como efeito, a teoria foucaultiana define discurso enquanto:

O conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação; assim se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico. [...] O discurso está constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência (Foucault, 2005, p. 124).

Trata-se de uma compreensão, portanto, que relaciona diferentes gêneros e produções textuais entre si – superando a noção de texto enquanto palavra escrita – de forma a incorporar o efeito da intertextualidade no processo de consolidação de um saber.

Nessa perspectiva, o livro, um artefato cultural concebido como material didático, é produzido por e produz discursos de gênero e de raça, isto é, saberes que sustentam verdades sobre esses dois âmbitos de forma dependente do contexto e do tempo em que gozam desse status. Conseqüentemente, no trabalho com discursos – considerando que um discurso pode compor diversos gêneros textuais, isto é, assumir a forma de um texto escrito, de uma imagem, de um audiovisual, ou um conjunto – busco olhar para essas concepções de gênero e raça, assumindo as possibilidades que a noção de inglês como língua franca põe em jogo.

Ainda que componha uma análise qualitativa, na medida em que olha para os sentidos e modos de produção, a proposta teórico-metodológica deste texto também considera elementos quantitativos, visto que, em sua relação mútua, possibilitam tornar mais complexa a análise qualitativa. O intuito é explorar os modos como os temas de interesse são tratados na obra, de forma a evidenciar quais paradigmas estão sendo colocados em jogo.

Os dados quantitativos e qualitativos aqui expostos relacionam-se com o conteúdo do livro didático com enfoque em questões de gênero e raça, ou em personalidades femininas desde uma perspectiva de luta por questões de gênero e/ou raciais. O foco nas mulheres é justificado pelos próprios critérios presentes no edital do PNLD de 2020 e pela abundância de conteúdo de/sobre mulheres presente no livro escolhido. Tais conteúdos foram identificados a partir de uma análise do conteúdo tanto dos textos quanto das imagens.

A opção por operar com pressupostos da decolonialidade se dá por permitir observar a relação intrínseca entre colonialidade, linguagem e conhecimento. Sob a óptica colonial, o conhecimento é sistematizado a partir de lugares que, ao tornarem-se hegemônicos, invisibilizam a arbitrariedade de sua condição. O conhecimento se apresenta como unívoco – ao menos o conhecimento científico, ao qual é deferida autoridade frente a outros tipos de conhecimento. Nesse sentido, decolonizar a educação significa questionar e propor alternativas à epistemologia hegemônica. Para Catherine Walsh, Luiz de Oliveira e Vera Candau (2018, p. 10), a decolonialidade contribui “[...] para a construção de uma educação outra, não mais baseada na legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento social, político e pedagógico”.

No que diz respeito à relação entre língua inglesa e o paradigma da língua franca, evidencia-se que “os falantes de inglês não nativos não estão meramente absorvendo e imitando o inglês falado nos centros tradicionais de influência; eles estão ativamente reinterpretando, remodelando e redefinindo a língua, tanto oralmente quanto na escrita” (Nault, 2006, p. 316, tradução minha). Para a britânica Jennifer Jenkins (2015, p. 50,

tradução minha), o inglês emerge como uma multilíngua franca, o que convida ao redirecionamento do foco de nossas pesquisas para “o ILF como prática social, levando para o centro do palco a comunidade ao invés do código”. Conseqüentemente, assumo que o paradigma da língua franca compõe espaço de produção e disputa de poder desde uma noção de transculturalidade, de modo a identificar as relações de poder implicadas no ensino de língua inglesa, cujo ensino é tradicionalmente concebido desde a visão das nativas/dos nativos. Identificar esse processo significa assumir o potencial colonizador da língua, seja porque algumas nações de onde advêm as nativas/os nativos de língua inglesa foram protagonistas no processo de colonização fora do continente europeu, seja pelo impacto cultural, econômico e social que se perpetua hoje no mundo, como é o caso dos Estados Unidos.

Em termos didático-pedagógicos, o paradigma da língua franca direciona o foco do ensino de língua inglesa para “a função social e política do inglês” (Brasil, 2018, p. 242), caracterizado pelo hibridismo cultural segundo a BNCC. Nesse sentido, ao ser apropriada por falantes pluri/multilíngues, a língua pode ser reinventada na sua função pragmática. Como efeito, o documento classifica a língua inglesa como “bem simbólico para falantes do mundo todo”, pressupondo a inclusão de falantes não nativos de língua inglesa enquanto aprendizes e enquanto agentes produtores e transformadores da língua.

Mesmo desde tal perspectiva legitimada por um documento balizador do currículo nacional, o debate sobre os pressupostos do paradigma da língua franca não é de todo consensual. Para o brasileiro Luiz Paulo da Moita Lopes (2008), há perspectivas passíveis de lançar luz sobre as contribuições da língua inglesa para os processos de globalização e, conseqüentemente, invisibilizar seu potencial – historicamente consolidado – de língua que promoveu e segue promovendo modos colonialistas de subjugar. Percebo, assim como o brasileiro Sávio Siqueira (2018), que o paradigma da língua franca pode dar margem a certos pressupostos voltados para o aspecto utilitário da língua do que, propriamente, para uma visão que a assume como instrumento de poder. Tal aspecto se torna explícito nos argumentos utilizados por algumas autoras/alguns autores defensores deste paradigma, como na observação da inglesa Barbara Seidlhofer (2011), que evidencia que avaliar falantes não nativas/não nativos de língua inglesa tomando como referência nativos pode se tornar uma barreira à internacionalização – argumento que ressalta o aspecto utilitário da língua, acabando por invisibilizar as conseqüências para as próprias culturas dessas/desses falantes.

Para os brasileiros Polyanna Alves e Sávio Siqueira (2020), no paradigma da língua franca são normas internacionais, e não aquelas específicas de um país nativo de língua inglesa, que regulam os limites e possibilidades da comunicação nessa língua, sobretudo quando ela ocorre entre não nativas/não nativos. Cabe questionar como se constituem tais normas internacionais. Seriam elas produto de um hibridismo em que as relações de poder entre pessoas nativas e não nativas são suspensas? Seria possível suspender as relações de poder entre pessoas nativas e não nativas em função da produção de normas internacionais reguladoras da comunicação em língua inglesa? Para a brasileira Fernanda Leal (2018), a noção de cidadania global está fortemente ligada à promoção de uma “identidade comum”. No entanto, essa promoção, via de regra, efetiva-se em detrimento da construção de identidades locais, processo que acaba por estabelecer relações de poder

entre culturas. A língua constitui parte importante da construção cultural e identitária de uma nação. Como efeito, a ideia de cidadã/cidadão global – e, na mesma linha, de língua franca – pode ser perigosa sobretudo porque, ao mesmo tempo que pode levar ao apagamento das culturas locais, sustenta-se como promotora da interculturalidade.

Diante desses debates e tomando por base o guia do PNLD, que ressalta o compromisso do livro didático aqui analisado com o paradigma da língua franca e com os TCTs, cabe indagar (a) como se dá esse compromisso; (b) como o *EVBL* promove a ideia de inglês como língua universal, considerando-se especificamente os conteúdos do livro que possibilitam refletir sobre questões de gênero e de raça; e (c) como se efetivam as noções de gênero e raça desde a perspectiva de ensino do inglês como língua franca emergente no livro didático.

#### 4 (DE ONDE VÊM) AS VOZES QUE ENSINAM LÍNGUA, CULTURA E HISTÓRIA DE/DAS MULHERES NO *EVBL*

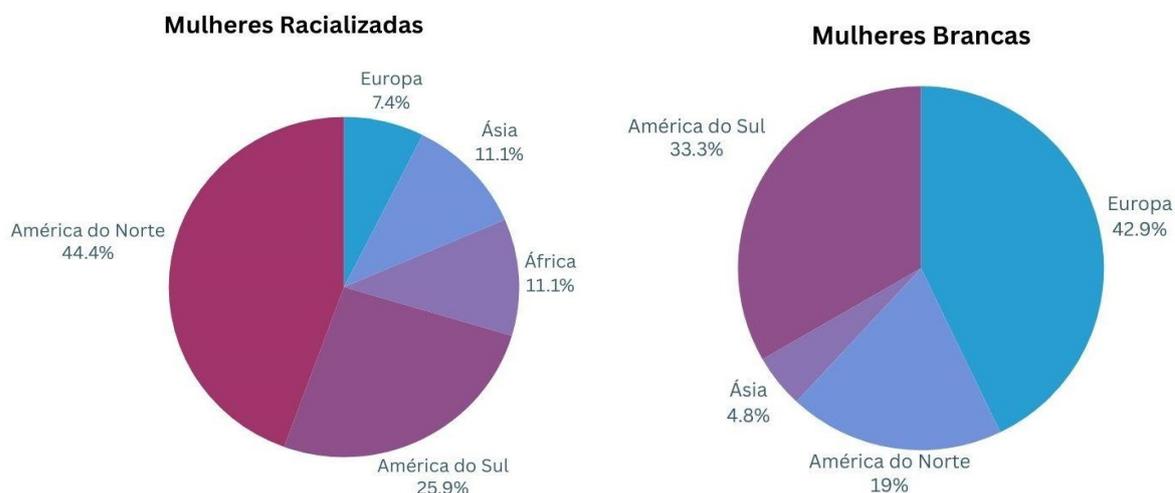
Em uma primeira análise, *English Vibes for Brazilian Learners* surpreende o leitor. É visível o esforço dos autores em dar enfoque a discussões importantes a respeito dos marcadores sociais de gênero e de raça a partir de diferentes contextos. Dentre os conteúdos abordados no livro, destaco (a) a invisibilização de trabalhos operados em sua maioria por mulheres – charge, na seção *Language in Use*, (Franco; Tavares, 2021, p. 191); (b) a relação entre gênero, violência e juventude – pesquisa realizada sobre cyberbullying com meninas e meninos estadunidenses (Franco; Tavares, 2021, p. 26); e (c) a relação entre autoimagem corporal e mulheres – infográfico, *Unit 12*, com enfoque no impacto social da celebração da magreza e do corpo *fit* sobre meninas estadunidenses, (Franco; Tavares, 2021, p. 239). Como efeito, o livro aposta em uma diversidade de assuntos relacionados ao lugar social da mulher, instigando estudantes a desenvolverem uma postura crítica com perguntas que convidam ao debate.

*EVBL* aposta ainda na visibilização e discussão de/sobre produtos midiáticos com enfoque em questões raciais e de gênero. Filmes, como *Hidden Figures* (2016) e *Black Panther* (2018), e livros, como *I, too, am America*, de Langston Hughes, são abordados a partir de textos que enfatizam a relação entre esses produtos e raça/gênero. Sobre *Black Panther*, há uma entrevista com o produtor executivo do filme, que denuncia o racismo estrutural em *Hollywood* (Franco; Tavares, 2021, p. 225). O livro ainda propõe uma discussão sobre o assunto, motivando estudantes a compartilharem nomes de outros produtos midiáticos com representatividade negra significativa e, também, convidando-os a criar listas com estratégias de combate ao racismo.

No que diz respeito à história da luta das mulheres, *EVBL* destaca diversas personalidades, muitas delas racializadas, e eventos da luta feminista e antirracista. É evidente, portanto, que o material busca oferecer um conhecimento sensível às questões raciais e de gênero. Assumo, no entanto, que o impacto dos lugares de onde emergem as “vozes” presentes no livro não pode ser desconsiderado.

Em termos quantitativos, prevalecem mulheres/jovens racializadas. Encontrei 66 personalidades femininas racializadas, dentre as quais 63 mulheres/jovens brancas, 43

homens/jovens racializados, dentre os quais 39 homens/jovens brancos. Considerando que a maioria são mulheres, é possível evidenciar a ênfase quantitativa também na história das mulheres estadunidenses e na apresentação de personalidades do norte global. Em um desdobramento do dado acima, tem-se<sup>5</sup>:



**Gráfico 1 – Porcentagem de mulheres presentes no EVBL por continente**

Fonte: Dados sistematizados pelo autor.

As limitações deste tipo de dado são muitas. A mais visível diz respeito aos contextos imagéticos e textuais. Uma fotografia pode apresentar uma maioria de pessoas racializadas, mas em situação de encarceramento. Nesse sentido, o aspecto quantitativo, por si só, pode insinuar resultados passíveis de problematização quando confrontados com dados qualitativos<sup>6</sup>. Outra limitação – paradoxal, na medida em que provocou importantes reflexões para o estudo – compreendeu as situações em que não era possível definir a raça e o gênero da pessoa fotografada. Esse é um problema importante, na medida em que coloca em jogo percepções que, ainda que individuais, considerando-se o olhar de um pesquisador sobre o livro, mas que são sustentadas por discursos com valor de verdade a respeito dos limites entre gêneros e entre raças. Tais imagens foram particularmente caras a este estudo, pois colocaram em xeque a própria noção de representatividade, dando margem para olhares plurais e convidando-me a experimentar aspectos dúbios – que nos convocam a definir o outro a partir de nós mesmas/mesmos. A operação é frustrada pelo próprio foco explícito no guia, reforçado no estudo, na medida em que, para “promover” a imagem da mulher, é preciso que seja possível identificar a imagem da mulher.

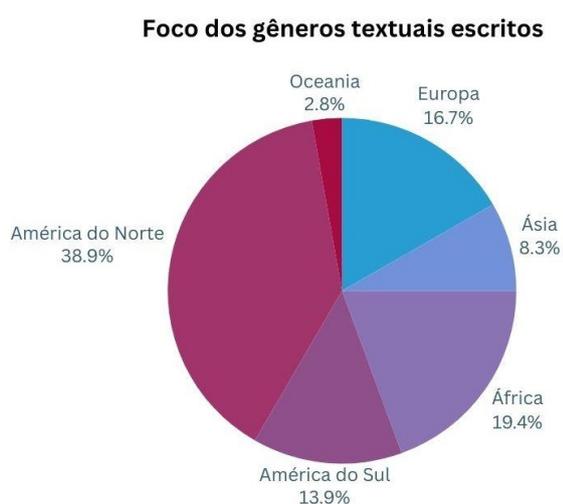
<sup>5</sup> Informo que, quando a nacionalidade da pessoa não estava em evidência, foi necessário buscar para além do livro essa informação.

<sup>6</sup> Há, ainda, outras limitações que se apresentam a partir deste tipo de dado. A relação quantidade *versus* variedade é uma delas. Um ator racializado que aparece em duas imagens diferentes deve ser contabilizado uma ou duas vezes? Para meu trabalho, apenas a primeira aparição fez parte dos dados, por considerar a importância de uma representatividade plural. Outra limitação foram as fotografias com multidões, em que não é possível contabilizar um por um. Nesses casos, forneci um ponto para o gênero e raça que constituía a maioria na imagem, ou que estava mais em evidência – exemplo, uma pessoa liderando uma passeata.

As ambiguidades raciais também configuraram desafio interessante, levando-se em consideração, sobretudo, o lugar de onde meu olhar parte: pessoa brasileira, branca e habitante do sul do país, reconhecido por sua forte tradição de embranquecimento da população negra. Devido a isso, e partindo do referencial teórico decolonial, opto por não assumir uma leitura específica dos marcadores de racialização presentes na imagem, identificando apenas existências racializadas ou brancas. Como efeito, evoco marcadores de racialização específicos – por exemplo, “negra/negro” – apenas quando os textos escritos que suportam as imagens assim o permitem. Tal decisão é inspirada pelo conceito de racialização a partir dos escritos da argentina María Lugones (2014), que o define como um mecanismo que opera sobre todos os corpos, mas que torna-se exposto apenas nos corpos não brancos, tendo em vista que sobre esses produz efeito de abjeção. Racialização emerge, portanto, como fenômeno que busca naturalizar a iniquidade social ao subjetivar corpos não brancos, tornando-os inteligíveis e distinguíveis também fenotipicamente.

Ainda assim, no contexto do livro didático, defendo a importância dos dados quantitativos aqui apresentados, uma vez que permitem evidenciar a quais contextos geográficos e sociais o livro dá visibilidade a partir de discussões sobre gênero ou com enfoque na visibilidade e representatividade femininas. No caso de *EVBL*, é perceptível uma maior diversidade geográfica no caso de mulheres racializadas. Destarte, o eixo Estados Unidos-Europa permanece o mais numeroso, abarcando mais de 50% das imagens em ambos os casos – importa ressaltar que, tanto a América do Sul quanto a do Norte foram representadas por um país cada – Brasil e Estados Unidos.

Similarmente, no que diz respeito a textos escritos cujo tema coloca em evidência ou mulheres específicas, ou questões de gênero – por vezes em diálogo com questões raciais –, foram encontrados 37 representantes, o norte global permanecendo numericamente superior:



**Gráfico 2 – Gêneros textuais escritos com foco em personalidades femininas ou na questão de gênero por continente**

Fonte: Dados sistematizados pelo autor.

Novamente, em termos quantitativos, o eixo América do Norte-Europa detém mais de 50% das referências, estando o eixo Ásia-África em segundo lugar. Destaco que a África aparece na frente da Europa, avançando para o segundo lugar quando é analisado cada continente separadamente. No entanto, mais uma vez a América do Norte acaba representada por um único país, os Estados Unidos.

Como efeito, prevalecem as vozes do norte global. Conseqüentemente, no que diz respeito à história das mulheres brancas e negras, textos sobre a realidade estadunidense são abundantes quando comparados com textos que evocam outras realidades. Nesse sentido, e considerando a necessidade de complexificar os dados quantitativos aqui apresentados, avanço a discussão para os modos como se efetivam as histórias e a realidade tanto do norte quanto do sul global. O foco, assim, permanece nos marcadores de gênero e raça.

## 5 COMO A HISTÓRIA E A CULTURA DE/DAS MULHERES É ENSINADA

Considerando-se que *EVBL* apresenta um número considerável de textos com foco história de personalidades femininas e das mulheres enquanto coletivo, cabe nesta seção discutir sobre os modos como essas histórias são apresentadas no material analisado. Começo pelo foco na história e na cultura de personalidades específicas.

No que diz respeito ao primeiro caso, o livro evidencia nomes importantes do ativismo negro e feminista, além de apresentar trabalhadoras em carreiras que não são consideradas, via de regra, espaços inclusivos para mulheres, como as de *STEM* (ciência, tecnologia, engenharia e matemática). De modo geral, a maior parte do material instrutivo sobre mulheres, seja no mundo do trabalho, seja no âmbito do ativismo político e social, aposta em uma abordagem dedicada a dar visibilidade e celebrar suas conquistas, com destaque importante para mulheres racializadas. *EVBL* ainda apresenta nomes de peso do ativismo antirracista, como Chimamanda Ngozie, escritora e ativista negra nigeriana, Maya Angelou, escritora, poeta e ativista negra estadunidense, além de outras personalidades importantes, evidenciadas a partir de uma minibiografia e reconhecidas por seu papel na luta antirracista. Enfatizo que o livro retoma algumas dessas personalidades em diferentes unidades, permitindo contextualizá-las de modo a relacioná-las a assuntos diversos, assim evitando uma abordagem demasiadamente superficial. Exemplo é Malala Yousafzai, ativista pelo acesso de meninas à educação escolarizada, que aparece em dois textos, o primeiro dedicado a contar sobre seu ativismo (Franco; Tavares, 2021, p. 122) e o segundo transcrição de um discurso que proferiu em 2019, na *World Assembly of Women* (Franco; Tavares, 2021, p. 133).

A partir de importantes personalidades, *EVBL* também aborda problemáticas de gênero e raciais – ainda que permaneça refém do binarismo de gênero, uma vez que apresenta apenas homens e mulheres cisgêneros. Exemplo está no excerto de uma entrevista com Chimamanda Adichie, em que a escritora revela apenas ter-se tornado negra quando passou a morar nos Estados Unidos (Franco; Tavares, 2021, p. 250). Segundo ela, em seu país de origem, Nigéria, não fazia sentido perceber-se como negra, já que todas/todos a sua volta também o eram. Na entrevista, Chimamanda faz menção ao impacto social de se perceber subsumida a uma raça e de ser alvo de expectativas sociais dos outros e de si mesma.

No entanto, é perceptível que abordagens como esta, isto é, que contextualizam a ascensão de mulheres a partir de seus marcadores sociais no livro, perdem espaço frente à ênfase no empoderamento individual. Esta última faz-se presente na maioria dos textos encontrados em *EVBL*, tanto aqueles relacionados a personalidades específicas, quanto textos sobre o contexto social de mulheres e pessoas racializadas. Exemplo é uma charge (Franco; Tavares, 2021, p. 192), na qual a protagonista, rodeada de crianças (todas brancas), conversa sobre o que elas querem ser no futuro. Em determinado momento, a personagem – também branca – profere: “Eu posso ser o que eu quiser, certo?” Não é apresentada nenhuma discussão a respeito do impacto de expectativas sociais sobre mulheres no processo de “ser o que se quer ser”. O mesmo apelo se repete na unidade sobre mulheres cientistas. Destaco texto sobre a cientista negra e estadunidense Annie Easley presente na seção *studying for ENEM*. Neste, intitulado “cinco fatos sobre a cientista Annie Feasley”, são ressaltadas palavras de incentivo que a mãe de Annie lhe proferia quando criança, dizendo que, desde que Annie se empenhasse em alcançar seus objetivos, tudo a ela seria possível (Franco; Tavares, 2021, p. 132, tradução minha). Em momento algum a informação tem seu tom meritocrático problematizado, naturalizando, assim, a invisibilização do impacto social dos vetores de gênero e raça no processo de ascensão social.

Na unidade *Adolescentes influentes* (Franco; Tavares, 2021, p. 112, tradução minha) também está presente a ênfase no empoderamento individual, e aqui ela se torna particularmente problemática. O livro compõe uma breve história de dois adolescentes racializados, uma estadunidense e um britânico: Marley Dias, de treze anos, e Sheku Kanneh-Mason, de dezenove. Marley se destaca por ter fundado, aos onze anos, um projeto para distribuir livros com protagonistas negras em escolas de seu país; Sheku, por ser um jovem violoncelista mundialmente famoso. Na mesma unidade, narram-se, de forma breve, as histórias de Margielyn Arda Didal, skatista asiática que, mesmo de origem pobre, tornou-se campeã do evento asiático de mulheres no skate; de Amika George, estudante inglesa e racializada que fundou a campanha *#FreePeriods*, demandando do governo britânico a distribuição gratuita de absorventes para jovens que menstruam e não têm condições financeiras; e de Adut Akech, africana e refugiada que conseguiu superar as adversidades de sua vida – o texto não explica como – e tornar-se a modelo mais requisitada do mundo da moda, entre outras/outros adolescentes com histórias de vida envolvendo superação pessoal e/ou empreendedorismo social.

Essa ênfase no empoderamento individual é particularmente problemática, sobretudo considerando-se que muitos dos indivíduos apresentados são adolescentes e, inclusive, crianças – como a menina de 11 anos, criadora da campanha por livros com protagonistas negras nas escolas. Assim, tal assimilação da lógica neoliberal como instrumento de combate às iniquidades de gênero e raça pode intensificar o senso de responsabilização individual em jovens e o sentimento de frustração ao se compararem com tais personalidades de sucesso, sobretudo se ainda não se compreendem as noções de racismo e sexismo estrutural.

Como efeito, no que diz respeito à abordagem a mulheres específicas, foi possível evidenciar que a maior parte das mulheres presentes no livro advém do eixo Estados Unidos-Europa e que o foco no empoderamento individual compõe a abordagem de suas

histórias de vida. No entanto, *EVBL* oferece conteúdo de/sobre mulheres para além de uma abordagem individual, tratando este segmento em seu coletivo, a partir de sua história de luta.

Para dar conta deste aspecto, evoco aqui texto que apresenta a linha do tempo da história da luta feminista estadunidense (Franco; Tavares, 2021, p. 101), uma vez que o referido gênero textual é bastante recorrente no material analisado, e que, acredito, esta oferece importantes pistas sobre como o *EVBL* entende a luta feminista no contexto de aprendizado da língua inglesa.

A referida linha do tempo busca compilar conquistas de mulheres estadunidenses, apresentando escolhas que importa debater aqui. Dentre as conquistas citadas, estão a primeira universidade a admitir mulheres (1833), o direito ao voto (1920), a entrada de mulheres no mercado de trabalho durante a segunda guerra mundial (1941-45), a lei do pagamento equitativo entre mulheres e homens (1964) e a lei dos direitos civis estadunidenses (1964). No entanto, nenhuma dessas conquistas é tratada como efeito da luta das mulheres, mas como eventos sucedidos que acabaram por propiciar direitos a elas. Exemplifico por meio de excerto sobre o direito ao voto, que segue exatamente o mesmo padrão dos outros excertos: “1920 – muitas mulheres ganharam o direito de votar nos Estados Unidos com a décima-nona ementa”<sup>7</sup> (Franco; Tavares, 2021, p. 101, tradução minha). Como se vê, mulheres recebem o direito, em vez de conquistá-lo. O excerto a seguir é um exemplo mais evidente dessa lógica. “WWII criou uma nova força de trabalho feminina enquanto os homens estavam na guerra. Foram dadas novas oportunidades a mulheres cientistas de mostrarem seus talentos”<sup>8</sup> (Franco; Tavares, 2021, p. 101, tradução minha). Não apenas isso: ao associar os progressos da luta feminista ao período da Segunda Guerra Mundial, na medida em que homens estavam servindo na guerra, o texto invisibiliza as relações de poder implicadas nesse período histórico, que culminaram na exploração de mulheres enquanto mão de obra barata, afetando ainda mais fortemente as mulheres negras. O livro também omite o fato de que essa mudança social permaneceu, em grande medida, subsumida ao período da guerra, uma vez que boa parte das trabalhadoras foram obrigadas a retornar ao lar para ceder lugar aos homens no final do conflito. Como efeito, o livro deixa intactas as relações de poder operantes nos processos de lutas e conquistas sociais e, conseqüentemente, apresenta conquistas femininas como mero efeito do modo de governo e da organização capitalista neoliberal.

Estratégia semelhante também se evidencia nos textos que tratam da luta feminista para além do norte global. Quando apresenta informações sobre o movimento negro africano, *EVBL* recorre a textos questionáveis. Destaco excertos de texto criado por uma organização sul-africana dedicada a construir um arquivo com as histórias do país. Aqui, o problema não emerge efetivamente da fonte selecionada, mas dos excertos destacados, nos quais se lê o seguinte:

<sup>7</sup> No original: “1920 - Many women gained the right to vote in the United States with the Nineteenth Amendment”. Apresento o texto original aqui por propor uma reflexão sobre suas opções estilísticas.

<sup>8</sup> No original: “WWII created a workforce of women while men were at war. Female scientists were given new opportunities to show their talents”. Novamente a opção por apresentar o original se dá pelo foco da análise, isto é, as opções estilísticas textuais.

A atividade econômica fora de casa (para ajudar a alimentar e vestir a família) era aceitável, mas não considerada “feminina”. Contudo, com a ascensão da economia industrial, o crescimento das cidades e (certamente no caso das sociedades indígenas) o desenvolvimento do sistema de trabalho migrante, estas prescrições sobre o papel das mulheres, como veremos, vieram a ser derrubadas (Franco; Tavares, 2021, p. 126, tradução minha).

Esse excerto associa o avanço e o reconhecimento da luta das mulheres sul-africanas ao progresso industrial, explicando que, antes deste momento, as sociedades eram exclusivamente patriarcais. Destarte, é operada a associação entre sociedades pré-industriais e indígenas e opressão das mulheres, delegando ao capitalismo o status de sistema que permitiu a estas terem suas demandas atendidas. Considerando que *EVBL* não apresenta o texto na íntegra, não é possível para quem lê complexificar ou contextualizar esse excerto. Consequentemente, o livro conduz a uma interpretação simplista de causa e consequência na história da luta das mulheres sul-africanas. Não há qualquer destaque, seja no texto, seja nas perguntas que orientam a reflexão e o debate, aos problemas que o sistema capitalista apresentou e apresenta à luta feminista. Considerando o escasso acesso que temos, enquanto brasileiras/brasileiros e ocidentais, a documentos históricos que abordem as relações de gênero na África, a opção do livro por apresentar tal apropriação da história dos direitos das mulheres na África do Sul tem peso considerável.

## 6 EMPODERAMENTO INDIVIDUAL, NEOLIBERALISMO E LÍNGUA FRANCA

A partir da investigação dos conteúdos de/sobre/com mulheres presentes em *EVBL* de uma perspectiva decolonial, foi possível evidenciar que o empoderamento individual emerge no livro como potencializador da ideia de representação feminina e racializada. Nesse sentido, importa explorar os sentidos acionados por esse enfoque. Para tanto, recorro ao conceito de governamentalidade em Foucault (2008, p. 143), considerando seu modo de conceber o regime neoliberal.

Para o autor, governamentalidade é o

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Como efeito, governamentalidade explora o modo de organização capitalista neoliberal e seu exercício de governo sobre as populações, que, ao se efetivarem, operam a invisibilização de seus próprios mecanismos. Inclui também como os próprios indivíduos assimilam esses mecanismos e passam a governar uns aos outros. Nesse sentido, a espanhola Maria Medina-Vicent (2020), ainda que desde uma postura fortemente crítica ao pós-estruturalismo, oferece definição importante ao que chama de feminismo neoliberal. Para a autora, esse feminismo trabalha o neoliberalismo como pressuposto e não como modo de organização capitalista a operar os próprios percalços à equidade de gênero. O efeito dessa assimilação produz um sujeito feminista que assume o teor social das desigualdades, mas acredita e promove a ação individual como arma efetiva na luta contra a inequidade de gênero.

No contexto de uma governamentalidade operada, o empoderamento individual emerge como potente estratégia na luta pela equidade de gênero, ao invés de condição de sustentação da própria iniquidade. Como efeito, o sistema neoliberal torna-se um grande assimilador da luta feminista. É o que sustenta a lógica meritocrática, na medida em que coloca sobre o indivíduo a responsabilidade de triunfar não apenas economicamente, mas de ser protagonista na luta contra um fenômeno social que é, sobretudo, estrutural. Por consequência, opera-se uma inversão lógica, como explica Medina-Vincent (2020), em que o indivíduo passa a ter poder de escolha e de mudança sobre a estrutura social, e não o contrário. Ressalto a ênfase no indivíduo: não é um grupo social ou minoritário que assume o protagonismo em *EVBL*, mas jovens que, ao incomodarem-se com a estrutura social, passam a agir individualmente contra ela. Tal fenômeno é intensificado na medida em que os referentes apresentados no livro advêm, em sua maioria, do eixo Estados Unidos-Europa, e na medida em que, também a partir das narrativas sobre a história dos direitos das mulheres, o sistema capitalista é (re)afirmado como instrumento na luta feminista.

A partir das discussões operadas até aqui com base nos modos como *EVBL* aborda gênero e raça, importa considerar o paradigma de língua inglesa emergente no livro, de modo a identificar como ele se relaciona com a ênfase neoliberal na construção de uma narrativa sobre mulheres e sobre a luta feminista.

Assumindo o foco quantitativo na realidade de países oriundos do norte global, importa indagar qual é o impacto desta opção, sobretudo quando se trata de um livro didático para o ensino de língua inglesa cujo paradigma assume o inglês como língua franca. Para o indiano Bala Kumaravadivelu (2009, p. 12), a base colonialista do ensino de língua inglesa está calcada nas dimensões acadêmica, linguística, cultural e econômica. Destas, interessa a este estudo sobretudo as dimensões linguística, por evidenciar “como o conhecimento e o uso de línguas locais foram tomados como irrelevantes para o ensino e aprendizagem do inglês como língua adicional”; e cultural, que “integra o ensino de inglês ao ensino da cultura ocidental, visando a desenvolver nos aprendizes uma empatia cultural para com a comunidade da língua alvo”. Como efeito, ao dar ênfase a personalidades e histórias femininas oriundas do norte global, o livro se apropria de tais culturas e países como referência para o ensino não apenas da língua inglesa, mas da cultura e da história anglófonas. Consequentemente, elege tais países como lócus de aprendizado da língua, considerando-se que os representantes da Europa presentes no livro são todos anglófonos. Dessarte, o único país presente no *EVBL* por meio de dados históricos e personalidades e que não é oficialmente falante de língua inglesa é o Brasil, também único representante da América do Sul.

Para além da ênfase quantitativa no eixo Europa-América do Norte, vemos o sul global emergindo a partir da edificação de modos de compreensão colonialistas das relações sociais, de gênero e de raça. As críticas feministas e antirracistas, quando presentes no livro, partem de um lugar que elege as problemáticas do norte global como referência, assim como as “soluções” típicas destes lugares como a resposta para a superação das iniquidades sociais. Consequentemente, países como a África do Sul e o Brasil atuam como meros coadjuvantes no livro e, desde esse lugar, repetem narrativas colonialistas e eurocêntricas.

Como efeito, o paradigma da língua franca que emerge no livro maximiza o enfoque nos processos de globalização e no aspecto utilitário da língua, invisibilizando as relações de poder que emergem da construção de uma língua franca. Tal movimento torna-se explícito a partir dos conceitos já citados de “cidadão global” e de “identidade comum” (Leal, 2018), considerando-se o esforço das narrativas encontradas em *EVBL* em constituir os problemas sociais e as resoluções para tais problemas com base nas vozes e nos conceitos do norte global. Como efeito, o cidadão do norte global torna-se o modelo de cidadão global, as identidades anglófonas do eixo Europa-Estados Unidos a referência para a construção da identidade comum. Assim, capitalismo, neoliberalismo e colonialismo formam a tríade que sustenta as noções de língua inglesa, gênero e raça no *EVBL*, assim como as relações que se efetivam entre estes três eixos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo mostra o modo como um livro de língua inglesa aprovado pelo PNLD de 2020 promoveu o paradigma da língua franca e a construção de noções de gênero e raça desde o conteúdo disponibilizado no livro de/sobre/com mulheres, buscando estabelecer relações entre os três elementos.

A partir de uma análise decolonial e descritivo-analítica, interessada no cruzamento de dados quantitativos e qualitativos, o estudo identificou elementos importantes para a luta pela equidade de gênero e para a construção de uma educação antirracista, como a maior presença quantitativa feminina e racializada, somada à abordagem substancial de personalidades da luta feminista e antirracista, além da discussão de ambos os temas desde uma perspectiva crítica ao sexismo e ao racismo. No entanto, foi também possível identificar que não apenas as vozes do norte global se fizeram mais presentes no livro: sua lógica foi (re)produzida também pelas narrativas oriundas do sul global, seja desde a história de personalidades nativas de países externos ao eixo América do Norte-Europa, seja pelos textos que abordaram a realidade dessas localidades no que diz respeito a questões de gênero e de raça. Consequentemente, houve a ênfase no modo neoliberal e capitalista de construção das noções de gênero e raça, por meio da promoção, tanto das histórias do norte global, quanto das lógicas que compõem esse eixo.

Assumindo os pressupostos presentes na BNCC no que tange ao inglês como língua franca, as noções de língua, gênero e raça promovidas pelo livro didático foram incapazes de romper com a lógica imperialista, em que a língua inglesa emerge como monopólio de determinados países, assim como problemáticas sociais do norte global tornam-se universais - e suas propostas de superação. Como efeito, destacou-se a história do feminismo estadunidense e da luta das mulheres no eixo América do Norte-Europa, colocando a “função política e social do inglês” (Brasil, 2018) a serviço de uma lógica neoliberal, capitalista e colonizadora.

Nesse sentido, é possível afirmar que o paradigma da língua franca que emergiu de *EVBL* esteve alinhado com uma perspectiva utilitária de língua inglesa, com foco na universalização da língua, expressões culturais, problemáticas sociais e lógicas edificantes do norte global. Houve, pois, uma correlação entre os pressupostos do paradigma de língua inglesa promovido no livro e as construções de gênero e raça deste oriundas.

Caberia questionar se o livro didático analisado efetivamente assume o paradigma da língua franca, sobretudo se são tomados por base os pressupostos presentes na BNCC. Estaria o guia do PNLD equivocado ao classificar *EVBL* como alinhado com o paradigma da língua franca? Diante das autoras consultadas/dos autores consultados para o estudo, penso ser imprescindível admitir que a própria noção de língua franca sempre esteve em disputa, mesmo aquela presente na BNCC, e que, portanto, seus limites e possibilidades são constantemente desafiados. Assim, busquei, neste texto, evidenciar tais disputas e suas relações com questões de gênero e raciais dentro de um livro didático.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018: inglês – guia de livros didáticos – ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2020: inglês – guia de livros didáticos – ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2019.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. Curso dado no Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRANCO, C.; TAVARES, K. C. *English vibes for Brazilian learners: volume único: ensino médio: área do conhecimento linguagens e suas tecnologias língua inglesa*. São Paulo: FTD, 2021.
- JENKINS, J. Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.
- LAMBERTS, D.; SARMENTO, S. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de Língua Inglesa: análise das mudanças. *Caderno Seminal*, 2023. DOI:10.12957/seminal.2023.72332.
- LEAL, F. “Global Citizens Wanted”: cidadania global como construto do imaginário moderno/colonial da internacionalização do currículo. *Iberoamérica Social*, 2018.
- LUGONES. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis. v. 22, n.3, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- MEDINA-VICENT, M. Los retos de los feminismos en el mundo neoliberal. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/SKmJg3RJDXYgkd4RWb5dsWp/>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 24, p. 309-340, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200006&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200006&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 20 jan. 2024.

NAULT, D. Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts. *Language, Culture and Curriculum*, v. 19, n. 3, p. 314-328, 2006.

ROCHA ALVES, P. C.; PIMENTEL SIQUEIRA, D. S. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *A Cor das Letras*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/169>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK/China: Oxford University Press, 2018.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 20 jan. 2024.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874>. Acesso em: 29 mar. 2020.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.