

# INVISIBILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS DA EJA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Aginaldo Pedro Santos Filho  
Leda Regina de Jesus Couto  
Maria Neuma Mascarenhas Paes

**Resumo:** Dada a relevância do livro didático no contexto das escolas brasileiras, objetiva-se, neste artigo, analisar como as identidades sociais de raça estão representadas nas seções de texto do livro didático de Língua Inglesa da Coleção “Viver, Aprender” – Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como este livro pode colaborar para ratificar ou desconstruir as questões acerca do racismo na sociedade brasileira. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, com foco na investigação sobre representações sociais (MOSOVICI, 2007; SILVA, 2011; HOOKS, 2019) e nas discussões acerca das identidades dos jovens e adultos da EJA (FREIRE, 2011; ARROYO, 2017) sobre o ensino de Língua Inglesa (ANJOS, 2016) com base no livro didático. A partir do estudo, observa-se que há uma preponderância de personagens brancas em detrimento de negras no livro didático analisado, bem como não são abordadas discussões étnico-raciais acerca da vida dos jovens e adultos da EJA. Portanto, o livro-texto universaliza a condição do branco como representante da espécie humana em uma perspectiva colonialista e racista.

**Palavras-chave:** EJA. Livro Didático. Língua Inglesa. Racismo.

**Abstract:** Based on the relevance of textbooks in Brazilian scholar context, this paper aims to analyze how race social identities are represented in the text sections of Youth and Adult Education (YAE) English Language book by “Viver, Aprender” collection, as well as, how it can collaborate to ratify or deconstruct questions about racism in Brazilian society. Therefore, a qualitative approach was carried out, focusing on research on social representations (MOSOVICI, 2007; SILVA, 2011; HOOKS, 2019), and also on discussions about identities of young and adults on YAE (FREIRE, 2011; ARROYO, 2017) on teaching English (ANJOS, 2016) based on the textbook. Based on the study, we observe there is a preponderance of white characters rather than black ones in the analyzed textbook, and a lack about ethnic-racial discussions about the lives of young people and adults in the EJA. Consequently, the

textbook universalizes the condition of white as a representative of the human species in a colonialist and racist perspective.

**Keywords:** YAE. Textbook. English Language. Racism.

## Situando a reflexão

O Livro Didático (LD) é uma importante ferramenta pedagógica para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente nas escolas públicas, onde, muitas vezes, só existe esse recurso. Neste sentido, o LD tem desempenhado um papel de destaque nas salas de aula, até mesmo na orientação do trabalho do professor, no planejamento do curso, que é realizado a partir da disposição dos conteúdos dos livros escolhidos. Assim, o livro didático é a espinha dorsal das aulas no contexto de muitas escolas do Brasil e do mundo. E, ao pensar no lugar que o LD ocupa no contexto escolar e as especificidades dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fomenta-se uma atitude crítica ao usar esse material didático.

Parte-se do princípio de que o livro-texto deve contribuir para a formação crítico-reflexiva do educando da EJA, de forma que este se sinta representado nas leituras que faz e, por conseguinte, estimulado não apenas a estudar como também a agir como cidadão crítico em uma sociedade que, por vezes, o oprime e o invisibiliza. Diante do que foi colocado, objetiva-

se neste trabalho promover uma discussão sobre o LD de Língua Inglesa utilizado na escola pública no Ensino Médio da EJA, tendo como foco a avaliação da representação da população negra em suas seções de leitura.

A questão que orienta a reflexão e que se propõe neste trabalho consiste em saber como as identidades sociais de raça estão representadas no LD de Língua Inglesa da EJA, como o LD pode colaborar para ratificar ou desconstruir as questões acerca do racismo na sociedade brasileira?

Para responder à questão formulada, toma-se como método a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, que, segundo Fortin (1999), objetiva, através de observações, descrição e interpretação, ter uma compreensão ampla e crítica de um dado fenômeno. Desse modo, no desenvolvimento das análises, realiza-se uma investigação sobre as representações sociais das pessoas negras com base em autores como Moscovici (2007); Ana Célia Silva (2011) e bell hooks (2019), embasando-se também na discussão sobre o ensino de Língua Inglesa na EJA sob a perspectiva de autores como Freire (2011), Anjos (2016) e Arroyo (2017).

Para desenvolver o trabalho, tece-se a reflexão em categorias de análise que vão da noção de sujeitos

oprimidos à noção de sujeitos revolucionários; do papel da Língua Inglesa na EJA à representação social do negro no LD da EJA.

## **Tecendo a reflexão sobre a representação social no LD da EJA**

### **De oprimidos a revolucionários**

Antes de entrar na discussão sobre a representação social no LD da EJA, busca-se neste trabalho situar os sujeitos sociais para quem a EJA é destinada. Para isso, toma-se Freire (1970) quando ele diz que a educação só trará frutos de liberdade e emancipação para as populações oprimidas quando o aluno não apenas se sentir representado nas discussões e aulas da escola, mas também quando fizer parte da preparação das aulas, de modo que ele possa refletir, opinar, escolher e atuar criticamente através de uma pedagogia autônoma e dialógica. A práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2011, p. 52). A práxis na educação promove uma cultura humanizada, que faz com que o sujeito recrie e transforme as atividades práticas. Enfim, trata-se de uma atividade teórico-prática em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática.

No entanto, as forças hegemônicas, as Epistemologias do Sul e “o fascismo do apartheid social”, como bem destaca Boaventura Santos (2007), segregam a população negra e pobre e nos aprisionam a pensamentos e atitudes de uma elite branca colonial. Os educandos ficam aprisionados em metodologias de ensino, escolas e numa sociedade formada para a elite branca que em nada representam os interesses das pessoas da EJA, formadas por uma população de 67,2% que se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2018) e que teve sua humanidade roubada, seus direitos à educação tolhidos na constante busca por sobrevivência. Para além disto, como afirma bell hooks:

Existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos. (HOOKS, 2019, p. 22-23)

Partindo de uma visão crítica semelhante, Kilomba afirma que as diferentes “estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em desvantagem visível, fora das estruturas dominantes” (KILOMBA, 2020, p. 77). A esse respeito, Gomes

(2012, p. 46) salienta que o estado e a sociedade negam a cidadania aos negros ao assumir uma posição de “suposta neutralidade” e ao desconsiderar que existe discriminação, contribuindo para o aumento das desigualdades e do racismo. As desigualdades de direitos estão presentes em todas as esferas sociais, inclusive na escola, que mantém uma estrutura curricular e organizacional que contribui, também, para a manutenção do poder e a imposição dos ideais das classes hegemônicas.

As desigualdades e a discriminação são legitimadas na sociedade pelo discurso da meritocracia que as torna “naturais”. Dessa forma, as estruturas sociais hierárquicas são reforçadas, “minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar” (PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 16). Para o pesquisador, a escola não tem por objetivo promover a igualdade de oportunidades, estimulando, conforme destacam Rios, Nuñez e Fernandez, “o apartheid, o desrespeito e a negação do outro a partir de várias formas e manifestações” (RIOS; NUÑEZ; FERNANDEZ, 2016, p. 103).

Seguindo nessa mesma direção, Passos (2012) diz que as desigualdades sociais e econômicas do Brasil são legitimadas

pelo racismo estrutural e têm determinado as condições de existência da população negra. Para a autora, essas desigualdades comprometem a inclusão das pessoas negras em diversas áreas da sociedade, inclusive nos espaços de aprendizagem, ampliando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares (PASSOS, 2012, p. 138). Assim, o racismo, o preconceito e a exclusão têm feito parte das relações sociais no Brasil de maneira sistematizada.

Nesse contexto colonialista, racista e opressor, jovens e adultos da EJA desistem ou nem chegam a ir à escola. Essa exclusão do universo educacional se dá por necessidade de trabalhar, de cuidar dos filhos, entre tantas outras dificuldades que acometem a população brasileira. São, como afirma Boaventura Santos (2007), tolhidos dos seus direitos, descartáveis. Logo, urge discutir a questão de como esses trabalhadores-alunos são vistos nas salas de aula de nossas escolas e em nossas comunidades. Segundo Arroyo, uma das características da cultura política e pedagógica é tipificar negros, alunos provenientes da zona rural, pobres, como “inferiores, subcidadãos, logo, sem direito a ter direitos, objetos apenas de favores das elites e do Estado” (ARROYO, 2017, p. 45).

Enfim, as diversas formas de pensar a educação: a “Ecologia dos Saberes” (SANTOS, 2007), a pedagogia autônoma e libertadora (FREIRE, 2011), a busca por novos itinerários educacionais (ARROYO, 2017) e toda a experiência e a inquietação que se tem como pesquisadores e educadores da EJA instigam a dar consistência a uma pedagogia mais pluralista e propositiva. A luta pela valorização da população preta, das camadas pobres do nosso país, o reconhecimento de suas identidades, seus valores como trabalhadores, como grupos socioculturais, sua importância como seres humanos precisam estar pautados na ordem do dia. Deve-se priorizar as histórias de luta dos pretos pelo trabalho, pela escola, com características sociais, culturais, políticas e econômicas específicas, a luta por uma vida digna. Tudo isso requer uma pedagogia revolucionária.

### **O papel da Língua Inglesa na EJA**

O ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa que se ampliam nas escolas particulares com o ensino bilíngue na atualidade não é tão evidenciado na escola pública. A famosa frase dita por nossos estudantes: “Não sei falar português, imagine inglês” representa a situação de humilhação, desvalorização e baixa autoestima que é impingida a nossos alunos, descredibilizados pela



sociedade. O mesmo acontece com o trabalhador-aluno da EJA, pois sente que não tem a mesma habilidade de fala que as camadas abastadas da população, seu falar é criticado. Se ele acredita não saber falar uma língua que é dele, o português, não se sente motivado e não acredita em sua habilidade para aprender outra língua, dado que,

[...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. (FREIRE, 2011, p. 69)

Para superar essa situação de opressão, precisamos planejar juntos, comunidade, escola, educadores e educandos, visto que a libertação, segundo os princípios freireanos, só se dá em comunhão, “onde o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa” (FREIRE, 2011, p. 79). Vamos restabelecer essa humanidade perdida devido a uma história escravizadora e de humilhações, trazer dignidade ao aluno da EJA, para que ele se sinta representado no livro didático, nas aulas e nas ações da escola e da comunidade.

Para Moscovici, “as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem

representações. Na realidade, é isso que as caracteriza” (MOSCOVICI, 2007, p. 40). E, segundo o autor, essas representações estão em todos os lugares, em todos os contatos, mas o que de fato importa é a natureza da mudança, ou seja, como as representações sociais são capazes de influenciar indivíduos e seu comportamento. Assim sendo, chamamos atenção para a arma que pode ser um “simples” LD, que, não utilizado criticamente, pode perpetuar estereótipos, silenciar determinados grupos sociais e/ou dar voz a outros. Concorda-se com Moscovici quando ele diz que fazemos parte de uma sociedade pensante, o trabalhador-aluno da EJA produz e cria; contudo, ele precisa ser valorizado, precisa estar de fato presente no LD, nas aulas e ações da EJA e de suas comunidades.

Corroboramos o posicionamento de Ana Célia da Silva sobre a representatividade do negro:

Se a representação fosse apenas uma imagem, fixaria na consciência individual ou coletiva a imagem da diversidade de papéis e funções do negro na sociedade, a riqueza da sua cultura e religiosidade, entre outras imagens do cotidiano do povo negro, que os objetos recalcadores internalizados na nossa consciência invisibilizam ou modelam negativamente. (SILVA, 2011, p. 30)

Dito de outra forma, conforme Woodson (2021), o negro é educado em um sistema que lhe confere insignificância, por isso a ideia de inferioridade está presente nas aulas e nos livros nos quais o negro participa e lê. Nessa perspectiva, Ferreira e Camargo (2013) destacam que muitos LD de Língua Inglesa mantêm uma postura preconceituosa classista, machista e marcada pela ideologia do branqueamento, sendo, portanto, um exemplo do racismo velado na escola.

Assim, “os negros são obrigados a viver a branquidade essencializada” (FERREIRA; CAMARGO, 2013, p. 197). Dessa forma, o LD cria uma visão homogênea, ignorando a diversidade, silenciando diferenças e ratificando visões estereotipadas desses sujeitos.

A falta de representações de pessoas pretas e pardas na escola pode gerar o sentimento de não pertencimento desses sujeitos nesse espaço de aprendizagem pois, conforme destaca Ferreira (2014), ao se validar os ideais de branquitude como norma, a identidade racial negra é fragilizada. Assim, ao interiorizar o pensamento da supremacia branca, o negro é levado a não ser reconhecido como tal e a buscar uma aproximação aos modelos estereotipados positivamente, sofrendo um processo de autonegação (SILVA, 2005; HOOKS, 2008).

Sobre a representação do negro no LD, Silva (2011) enfatiza que as ideologias, os estereótipos e os preconceitos previamente modelados podem ser revistos através das ações sociais, atitudes críticas, enfim, da exigência da sociedade pluralista para que se substitua a exclusão, invisibilidade e agressões por respeito e cooperação. Neste sentido, Silva (2019) enfatiza a importância do papel do professor como mediador do LD na adoção de práticas reflexivas em sala de aula a partir da compreensão de quem é o seu aluno, podendo agir para desmistificar as ideologias e os padrões das classes dominantes veiculados pela escola. E este caminhar perpassa pela tomada de consciência que “possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o insere na busca de sua afirmação” (FREIRE, 2011, p. 32). Logo, o aprendizado de uma língua na EJA pode ser uma forma de libertação e emancipação se feito de forma crítica e dialógica.

Ao discutir a importância da língua nas relações de dominação, hooks (2008) denuncia que a língua pode ser utilizada pelos opressores como um território que limita e define, sendo utilizada para silenciar e censurar os sujeitos minorizados. Por isso, a autora advoga que a língua deve ser possuída e reivindicada como espaço de resistência, posto

que, conforme Kilomba (2020), o peso político da língua cria, perpetua e promove relações de violência e poder.

Para que os estudantes pretos e pardos da EJA se sintam representados nas aulas de Língua Inglesa, é preciso gerar um sentimento de pertencimento nesses ambientes, evidenciando o lugar histórico, social e cultural do negro na constituição das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira, posto que, de acordo com Gomes (2012), a construção de uma identidade negra positiva é necessária para se constituir um sentimento de pertencimento a um grupo social. Para tanto, faz-se necessário aproximar textos, conteúdos e abordagens para o ensino de língua aos contextos nos quais estes sujeitos estão inseridos de modo a desconstruir o ambiente de aprendizagem artificial que, conforme denunciam Scheyerl e Siqueira (2012), distancia grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, mantendo “a sala de aula de língua separada do mundo real” (SIQUEIRA, 2015, p. 248<sup>1</sup>).

Para que esta representação do aluno negro da EJA de fato tenha seu lugar nas aulas de Língua Inglesa, precisamos desestrangeirizar essa língua, como salienta Anjos (2016), pois o inglês é de uso universal, está presente no cotidiano dos brasileiros. Devemos nos apropriar da Língua Inglesa,

1 Tradução dos pesquisadores.

para que o estudante da EJA descubra sua utilidade e a use como ferramenta de conhecimento, de avaliação crítica, de contato com outras culturas, com outras possibilidades de ver o mundo e, principalmente, como forma de se expressar, de se posicionar, de aparecer no mundo e exigir seu espaço de direito para que possamos juntos construir novos caminhos e possibilidades na vida da população negra.

### **O livro didático na EJA**

A distribuição do livro didático na EJA foi ampliada a partir de 2004 através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) que, posteriormente, tornou-se o Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) (BRASIL, 2014). Essas iniciativas se amparam na Constituição Federal, precisamente no art. 208, inciso VII, que, conforme a redação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, assegura que é dever do Estado fornecer aos educandos transporte, alimentação, assistência social e material didático-escolar.

Coracini destaca que “não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos” (CORACINI, 2011, p. 17), de modo que, ao utilizar o LD, é preciso avaliar como se apresenta

essa fonte de informações para estudantes e professores, tendo cuidado com o que é ensinado e como são trabalhados os conteúdos presentes no livro-texto, como se dá a representatividade dos jovens e adultos negros da EJA nesse material didático.

Cabe ressaltar que o LD selecionado para a análise, da coleção “Viver, Aprender: Linguagem e Códigos do Ensino Médio” (HADDAD et al., 2013), escolhida pelo PNLD-EJA, desenvolvida pela ONG Ação Educativa em parceria com a Editora Global, foi produzido para os triênios de 2014 a 2016. Apesar de ser um material didático que deveria ser utilizado apenas até 2016, foi utilizado por um período mais longo, visto que, até dezembro de 2021, não foi distribuído às escolas outro livro ou material didático para substituí-lo na EJA.

A referida coleção é dividida em três etapas que se subdividem em Unidades 1 e 2 no livro de Linguagens e Culturas que aqui será analisado. A Unidade 1 divide-se em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros correspondem aos conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e Artes, subdivididos em dez etapas; e a Unidade 2 traz os conteúdos de Línguas Inglesa e Espanhola, subdivididos em quatro etapas, duas para cada língua. Dessa coleção, analisa-se

apenas o capítulo e as etapas destinados ao ensino de Língua Inglesa, que se encontram distribuídos nas 67 páginas das 512 páginas do referido LD, assim denominados:

Etapas 1: 1. Estrangeirismos; 2. <http://www.odespertarvirtual.org.br/>;

Etapas 2: 1. Text or test?; 2. Trabalho e emprego;

Etapas 3: 1. Evolução tecnológica; 2. Diversão e entretenimento.

Por ser um LD destinado à EJA, observa-se que são trazidos temas pertinentes, que perpassam pela importância do aprendizado de outras línguas, tais como, o universo virtual e as tecnologias, a diversão e o entretenimento, e um tema bastante relevante que é o trabalho, tendo em vista que a EJA pode ser considerada “um tempo de educação de trabalhadores” (ARROYO, 2017, p. 43). Contudo, a questão chave é como são conduzidas essas temáticas no livro e na sala de aula. Conforme Arroyo, é necessário assumir suas experiências sociais e coletivas de trabalho, de gênero, de raça, como estruturantes da proposta curricular, dos conteúdos, conhecimentos, valores e ações a serem trabalhados e desenvolvidos, visto que:

Reconhecê-los como trabalhadores será reconhecer e incorporar na proposta pedagógica essa história de afirmação e reconhecimento como sujeitos de direitos,



de saberes, de cultura, de identidades, de dignidade. (ARROYO, 2017, p. 49)

Como critério de avaliação, selecionam-se as seções de texto do referido LD que apresentam representatividades sociais, a fim de avaliar a representação da população negra nos textos. Assim sendo, escolhem-se para análise os textos das seguintes unidades temáticas: Etapa 2: 2. Trabalho e emprego; Etapa 3: 1. Evolução tecnológica; Etapa 3: 2. Diversão e entretenimento.

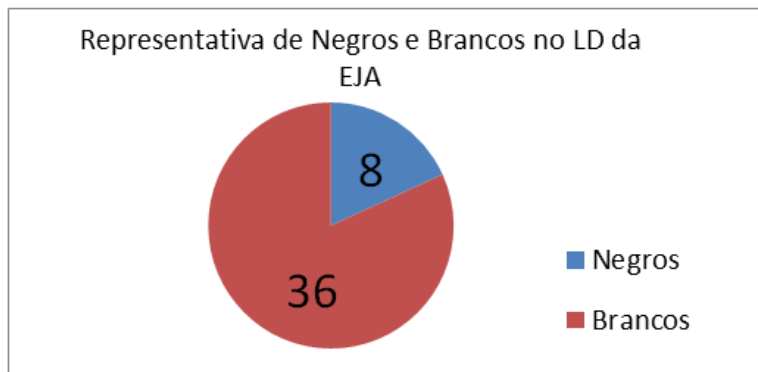
A escolha das etapas dá-se pela importância da leitura, do ato de ler para ampliação de conhecimento, interação social, desenvolvimento de postura crítica, reflexiva e libertadora, ou seja, o ato de ler pode ser emancipador se realizado de forma crítica. A leitura pode levar a discussões, posicionamentos, atitudes políticas, sociais e culturais, é um instrumento de libertação ou de escravização, dependerá de como for conduzido.

### **A representação social no LD**

Mesmo a EJA sendo constituída por uma grande parcela de pessoas negras, características, história e cultura que fazem parte dessa população não estão evidenciadas no livro didático da editora Global aqui analisado. Das sete imagens que representavam pessoas nas seções de texto do livro,

temos a seguinte disposição de pessoas negras e brancas:

Tabela 1: Representatividade de negros e brancos em seções de leitura de Língua Inglesa no LD da EJA



Fonte: Produzido pelos autores (2022).

Como pode ser observado na figura anterior, das sete imagens presentes no livro didático, aparecem apenas 8 pessoas negras em contraposição a 36 pessoas brancas. A partir desta primeira tabela, já prevemos que mudanças urgem por acontecer e com esse propósito bell hooks enfatiza que,

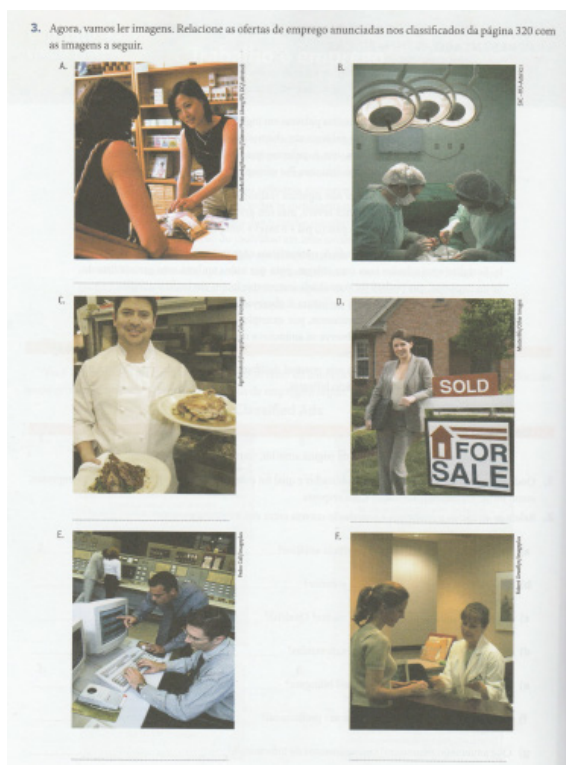
para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar o olhar das formas convencionais de ver a negritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo e nos afastar de pensamentos dualistas acerca do

bom e do mau. Abrir espaço para imagens transgressoras, para a visão rebelde fora da lei, é essencial em qualquer esforço para criar um contexto para a transformação. E, se houve pouco progresso, é porque nós transformamos as imagens sem alterar os paradigmas, sem mudar perspectivas e modos de ver. (HOOKS, 2019, p. 24)

A autora nos incita a mudanças de paradigma, de atitude. Portanto, aqui procederemos não apenas a uma avaliação do material didático quanto à representatividade negra, como também nos posicionaremos sobre o que pode ser feito na sala de aula da EJA para termos uma pedagogia que caminhe em busca de mudanças sociais.

A primeira seção de leitura do capítulo “Trabalho e emprego” (HADDAD *et al.*, 2013, p. 320) traz uma propaganda de classificados com vagas de empregos para profissões como recepcionista, chefe de cozinha italiana, vendedor, técnico de informática, serviços gerais em hospital e corretor de imóveis. Como exercício de interpretação desse texto, na página 322, é trazida uma questão em que os estudantes devem relacionar os anúncios dos classificados com a imagem de trabalhadores exercendo essas funções:

Figura 1: Exercício do LD com imagens de diferentes trabalhadores



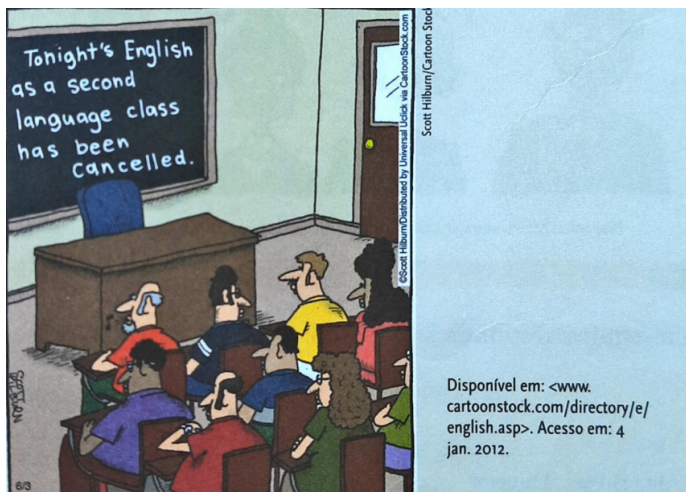
Fonte: HADDAD *et al.*, 2013, p. 322.

Como pode ser observado na imagem anterior, das 10 personagens que aparecem exercendo suas funções de trabalho ou atendimento nos ambientes fotografados, nenhuma é negra, todas as personagens são brancas. Sobre os silenciamentos e os apagamentos nas discussões sobre a cultura e a história dos pretos, Aniceto afirma que “apresentar estes personagens é, além de dar voz a eles, mostrar uma história que foi esquecida e, muitas vezes,

negligenciada pelos livros oficiais que apresentam a história dessas pessoas” (ANICETO, 2019, p. 48-49).

Nesse mesmo capítulo, o professor de línguas pode utilizar os *cartoons* que são sugeridos para discutir os desafios da vida do aluno da EJA e aproveitar para que estes se posicionem, que suas vidas, como destacado por Aniceto (2019), hooks (2019) e Silva (2011), se façam presentes e representadas. Ressaltamos que nessas leituras poderia ser estimulada a discussão sobre a situação do trabalho no Brasil, a relação entre educação e trabalho, as dificuldades de acesso ao trabalho pela população negra e pobre, por nossos estudantes da EJA. O negro se faz um pouco mais presente nesta atividade em dois *cartoons*:

Figura 2: Cartoon com personagens negros



Disponível em: <[www.cartoonstock.com/directory/e/english.asp](http://www.cartoonstock.com/directory/e/english.asp)>. Acesso em: 4 jan. 2012.

Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 323).

Figura 3: Cartoon com personagens negros



Disponível em: <[www.cagle.com/news/GraduationJobs/page/2](http://www.cagle.com/news/GraduationJobs/page/2)>. Acesso em: 4 jan. 2012.

Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 324).

Chama a atenção que os personagens nas charges têm características físicas similares, o que os difere são os cabelos e a cor da pele. Ana Célia Silva relata situação parecida na análise de um livro de Língua Portuguesa:

Contudo, chamou-me a atenção a semelhança dos traços fisionômicos de grande parte dos personagens negros aos traços fisionômicos dos personagens brancos, bem como uma igualdade de status socioeconômico e de valores culturais atribuídos aos personagens brancos, que sugerem uma equalização ou assimilação da representação social do negro nos textos e ilustrações. (SILVA, 2011, p. 69)

A autora tece uma crítica ao afirmar que, mesmo que a intenção do livro didático seja apresentar o negro humanizado e defender seus direitos de igualdade como outros cidadãos, Silva (2011) questiona até que ponto há um real reconhecimento e aceitação de suas diferenças étnico-raciais e culturais. Todos devemos ter direitos iguais, contudo, devemos ser respeitados e valorizados por nossas diferenças. Antecipamos nesta análise que as representações e manifestações culturais negras não foram tema das seções e interpretações textuais disponibilizadas no livro, tampouco ilustradas nas imagens aqui analisadas.

Na figura 2 (p. 323), do primeiro *cartoon*, podem ser vistas nove pessoas e destas três são negras. Observa-se que na fileira da frente da sala de aula, que exerce sinal de destaque por serem considerados os alunos mais participativos e comprometidos a sentar, estão três estudantes homens brancos e no canto da imagem uma mulher negra e, na segunda fileira, mais dois alunos negros. Na descrição desta charge é dito que é uma turma da EJA, porém, questionamos até que ponto uma turma da EJA está de fato representada nessa imagem, visto que, em pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é afirmado que a maioria dos alunos da EJA são pretos e pardos (IBGE, 2018).

Já na imagem 3, no segundo *cartoon*, há uma divisão equivalente de duas pessoas negras e duas brancas. Trata-se de alunos que estão concluindo a escola e questionam a situação do país, os problemas que enfrentam, logo, a insegurança no futuro. Insegurança que está no presente do jovem e do adulto das periferias do Brasil que têm na EJA ainda uma esperança de mudanças, cidadãos que, como afirma Moscovici, não são receptores passivos, eles “pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções” (MOSCOVICI, 2007, p. 44-45) a questões que vivenciam. Todavia, a exclusão a que são sujeitados os cerceia de direitos e de se verem como tendo valor para lutar por uma vida mais justa.

Nesse capítulo do livro, avalia-se que não há estigmatização do negro em papéis, trabalhos e funções inferiores ou subalternas às dos brancos. Todavia, concluímos que o seu apagamento de toda e qualquer função de trabalho nos textos apresentados é uma forma de estigmatizá-los à anulação, como se a mulher e o homem preto não servissem para tais trabalhos.

O professor de Língua Inglesa da EJA deverá fazer um trabalho dialógico-crítico, projetos e atividades em que o



aluno da EJA e sua comunidade possam apresentar seu valor, contribuir com o ambiente educacional, social e histórico em que vivemos, pois,

os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 2011, p. 85)

Quanto ao capítulo “Evolução tecnológica” (HADDAD *et al.*, 2013), é dada ênfase aos aparatos tecnológicos e ao uso de inglês em controles, manuais etc. Para introduzir a discussão, é apresentada a seguinte imagem com uma modelo branca da década de 1950 segurando um controle remoto:

Figura 4: Mulher branca em uma das imagens do LD



Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 474).

Novamente, a ênfase a um padrão colonial de homens e mulheres que universaliza a condição do branco como ser superior, representante da espécie humana, trazendo a ideia da população homogênea, sem a preocupação com as diferenças, com as pessoas pretas que estão nas salas de aula da EJA e das periferias do nosso país.

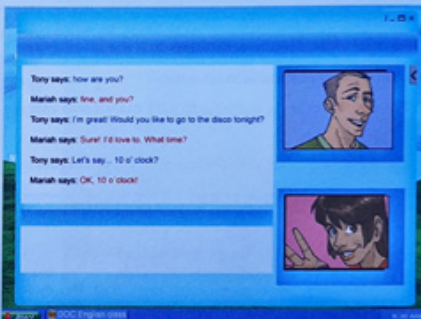
Na página 482 do mesmo capítulo, é apresentado um diálogo entre um homem branco que convida uma jovem negra de cabelos castanhos lisos para ir a uma discoteca:

Figura 5: Diálogo entre um homem branco e uma mulher negra de cabelos castanhos lisos

**LER DIÁLOGO ELETRÔNICO**

Leia o diálogo ao lado e responda às questões:

- Quem participa da conversa?
- Sobre o que eles falam?
- Quais falas expressam cumprimentos?
- Qual a expressão utilizada para fazer uma sugestão?
- Qual a expressão utilizada para perguntar o horário?



482 Lingua Inglesa

Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 482).

Para este diálogo, há um texto introdutório sobre o *Messenger*, diálogos on-line e recursos como microfone e *webcam*. Seguindo o mesmo padrão, os questionamentos referentes ao diálogo se restringem a questões linguísticas

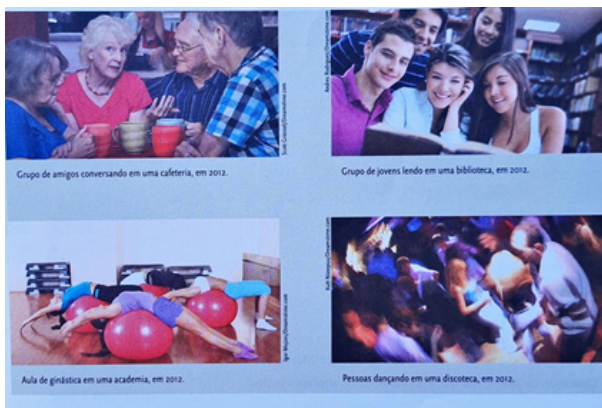
sobre a Língua Inglesa. Comungamos das ideias de Paulo Freire, que defende que os educandos não são “recipientes dóceis de depósitos” que irão apenas memorizar e decodificar vocábulos da Língua Inglesa, eles são sim “investigadores críticos, em diálogo com o educador” (FREIRE, 2011, p. 97). O ambiente escolar deve ser um ambiente que instigue professores e alunos a pensar no seu papel social e como podem usar a Língua Inglesa e as tecnologias a seu favor como forma de ampliar relações entre grupos sociais negros de diferentes partes do mundo, compreender como o outro lida com seus problemas e construir suas próprias soluções. Enfim, utilizar a tecnologia e a Língua Inglesa para estudar a história da descendência africana no Brasil e mostrar-nos para nossas comunidades, para o Brasil e para o mundo como construtores de conhecimentos, com uma cultura ímpar que deve ser valorizada e respeitada.

Na aula de línguas, de acordo com Anjos, não podemos supervalorizar a cultura estrangeira ou imitá-la sem autocrítica; o fundamental, como aqui defendemos, é usar essas línguas em defesa e reconhecimento de nossos valores e de nossas comunidades. Portanto, salientamos que o ensino de Língua Inglesa pode e deve ser uma prática decolonial, temos que discutir e combater estereótipos e preconceitos. Logo concordamos com Silva ao ponderar:

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. (SILVA, 2011, p. 30)

Partindo desse princípio de combate à discriminação, questionamentos de onde está a representatividade negra no capítulo “Diversão e entretenimento” (HADDAD *et al.*, 2013, p. 485), a primeira seção de texto inicia com uma discussão sobre entretenimento e questiona o que o aluno faz para se divertir. É também citada a música *Don't worry, be happy* de Bobby McFerrin e, como introdução à música, são trazidas as seguintes imagens de entretenimento:

Figura 6: Imagens que seguem a música *Don't worry, be happy*



Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 485).

Temos nas imagens acima pessoas batendo papo em um bar, lendo em uma biblioteca, fazendo ginástica e dançando. Todas as 14 pessoas que podem ser nitidamente vistas nas imagens são brancas. Comungar com esse tipo de atitude é manter nossos alunos apegados “às estruturas de pensamento da supremacia branca, permitindo que essa perspectiva determine como eles veem a si mesmos e a outras pessoas negras” (HOOKS, 2019, p. 30).

Quando o livro-texto traz na página 286 a letra da música *Don't worry, be happy*, do cantor negro Bobby McFerrin, o professor de Língua Inglesa deve informar que esse cantor americano de sucesso é negro, pois muitos alunos não o conhecem e sua imagem também não está no livro didático. Seguindo essa ideia da musicalidade, como ponto positivo de valorização da cultura negra, podemos estimular o amor à negritude. Baseando-nos nas palavras de bell hooks:

A cultura negra de resistência que surgiu no contexto do apartheid e da segregação foi um dos poucos lugares que abriu espaço para o tipo de descolonização que torna possível o amor pela negritude. A integração racial, em um contexto social em que os sistemas da supremacia branca estão intactos, solapa os espaços marginais de resistência ao divulgar a premissa de que a igualdade social pode ser obtida sem mudanças de atitude culturais em relação à negritude e às pessoas. (HOOKS, 2019, p. 29)

Continuando com o tema de musicalidade e trazendo a música nacional, que é um aspecto positivo de valorização da cultura brasileira, o livro apresenta a seguinte imagem:

Figura 7: Músicos brasileiros



Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 487).

Assim, temos a cantora Cláudia Leite e o cantor e músico Dominguinhos, ambos brancos, em um texto em que são apresentados alguns ritmos musicais e suas origens. Esse texto pode ser utilizado pelo professor de inglês para estudar a origem de alguns ritmos africanos e trabalhar não apenas com as músicas que nossos alunos apreciam, como também com suas produções, como trazer a música deles para a escola, analisar as composições de que eles gostam ou que produzem, valorizar seus gostos que, por vezes, são letras de denúncia das mazelas que os acometem ou de expressão da beleza, riqueza e criatividade cultural da população preta de nosso país.

Muito do que foi avaliado sobre a representatividade negra no livro didático de inglês da EJA é mais uma comprovação de que pouco mudou: “Ao abrir uma revista ou um livro, ligar a TV, assistir a um filme ou olhar fotografias em espaços públicos, é muito provável que vejamos imagens de pessoas negras que reforçam e reinstituem a supremacia branca” (HOOKS, 2019, p. 22). A caminhada é longa, mas unidos em uma atitude revolucionária devemos fazer nossa parte nas salas de aulas, escolas e comunidades da EJA, permitir que nossos alunos tenham suas vozes, opiniões e culturas respeitadas e valorizadas.

### **Concluindo**

Se nosso objetivo com a educação é de fato a mudança por uma sociedade de respeito a todos, na qual os jovens e adultos pobres e pretos da EJA sejam cidadãos com direitos garantidos, devemos desenvolver atitudes revolucionárias em relação à representação de raça, trabalhando com nossos estudantes e toda a comunidade de forma dialógica e participativa. Para isto, devemos usar as ferramentas que temos em nossas mãos, como o livro didático, de forma crítica. Vamos nos dispor a correr riscos, a ser disruptivos, quiçá subversivos e revolucionários para começar a mudança de atitude em nossas salas de aulas, levando-as para nossas

vidas, pois a representatividade negra em nossa sociedade é um fato e deve ser vista, discutida, respeitada e valorizada por todos. Ao calar, não apresentar ou valorizar a cultura negra do estudante da EJA, o livro didático, professores e comunidade escolar estão sendo coniventes com o racismo que é perpetuado em nosso país.

### Referências

- ANICETO, E. A. F. Negritude, Racismo, Linguagem e Consciência: relato de uma experiência didática. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 44-65, 2019.
- ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 2, p. 95-117, jul./dez., 2016.
- ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BRASIL. *Guia do Livro Didático PNLD EJA 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2014\\_EJA/pnld\\_eja2014.pdf](http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf). Acesso em: 8 abr. 2022.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 17-26, 2011.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.
- FORTIN, Marrie Fabianne; GRENIER, R.; NADEAU, M. Métodos de coleta de dados. In: FORTIN, M. F.; SALGUEIRO, N. (Org.). *O processo de*



*investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociências, Décarie Éditeur Inc., p. 239-265, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão*. Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

HADDAD, Clara *et al.* *Linguagens e Códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos*. São Paulo: Global Editora, 2013.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Revista Estudos Feministas*, FapUNIFESP (SciELO), [S.L.], v. 16, n. 3, p. 857-864, dez., 2008.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. Editora Elefante, 2019. Online. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooks-Olhares-Negros.pdf>. Acesso em: out. 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *EJA em Debate*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, nov., 2012.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 27-51, 1998.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUÑEZ, Joana Maria Leôncio; FERNANDEZ, Osvaldo Francisco Ribas Lôbo. Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente. *Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 45, p. 101-112, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 78, p. 3-46, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (Org). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/BID/UNESCO, 2005.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SCHEYERL, Denize.; SIQUEIRA, Domingos Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, p. 312- 356, 2012.

SIQUEIRA, Domingos Sávio. English As A Lingua Franca And ELT Materials: Is The “Plastic World” Really Melting? In: BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru (Eds.). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.

WOODSON, Carter Godwin. *A (des)educação do negro*. Tradução de Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.

### **Agnaldo Pedro Santos Filho**

Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.  
Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, 2021.

Professor EBTT do Colégio Militar de Salvador.

Membro do Grupo de Pesquisa Turismo e Hotelaria na Linha Currículo, Interdisciplinaridade e Docência da Universidade do Estado da Bahia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9464756312309917>.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9695-2887>.

**Leda Regina de Jesus Couto**

Doutoranda em Crítica Cultura, pela Universidade do Estado da Bahia.

Mestra em Estudo de Linguagens, pela Universidade do Estado da Bahia.

Professora da Universidade do Estado da Bahia – campus V - Santo Antônio de Jesus.

Membro do Grupo de Pesquisa GELILT - Grupo de Estudos em Língua Inglesa, Literaturas e Tradução, pela Universidade do Estado da Bahia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4647171098804092>.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1179-3934>.

**Maria Neuma Mascarenhas Paes**

Doutora em Letras e Linguística, pela Universidade Federal da Bahia.

Professora da Universidade do Estado da Bahia – campus II – Alagoinhas.

Líder do projeto de pesquisa O discurso multimodal na escola: leitura, formação e avaliação crítica.

Professora e Pesquisadora da Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores da Pós-Graduação em Crítica Cultura, pela Universidade do Estado da Bahia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1732239702700515>.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4216-4524>.