



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS – *CAMPUS XVI*  
LICENCIATURA EM LETRAS, LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

**NATIELLE DA SILVA ARAÚJO**

**A PRESENÇA DA AUTONOMIA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS,  
ADULTOS E IDOSOS (EJAI)**

Irecê – BA  
2026

**NATIELLE DA SILVA ARAÚJO**

**A PRESENÇA DA AUTONOMIA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS,  
ADULTOS E IDOSOS (EJAI)**

Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas – *Campus XVI*, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientador: Prof. Me. Jacson Baldoino da Silva.

Irecê – BA  
2026

**NATIELLE DA SILVA ARAÚJO**

**A PRESENÇA DA AUTONOMIA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS,  
ADULTOS E IDOSOS (EJAI)**

Artigo apresentado à Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus XVI*, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas.

Aprovado em 14 de abril de 2026.

---

Prof. Me. Jacson Baldoino Silva  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus XVI*  
Orientador

---

Profª. Dra. Dayane Moreira Lemos  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus V*  
Membro Externo

---

Prof. Dr. Josimar Santana Silva (SEC-Serrinha)  
Secretaria Municipal de Educação de Serrinha  
Membro Externo

*Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes*  
(Paulo Freire)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me sustentar ao longo de toda essa caminhada e por me dar forças nos momentos em que pensei em desistir.

À minha mãe, por todo amor e incentivo, por estar ao meu lado em todos os momentos e por nunca me deixar desistir dos meus sonhos.

Agradeço ao meu orientador pelas contribuições e orientações ao longo deste trabalho e por me ajudar a construir os caminhos desta pesquisa.

Aos professores do curso de *Letras, Língua Portuguesa e Literaturas* pelos ensinamentos e por contribuírem com a minha formação ao longo dessa trajetória.

Agradeço, por fim, a todos que, de alguma forma, fizeram parte desse processo e contribuíram para que este momento fosse possível.

Dedico este trabalho à minha mãe, que decidiu retornar à escola pela EJA após enfrentar muitos desafios ao longo da vida. Obrigada por não ter desistido, por acreditar e lutar por um futuro melhor. Por isso, hoje tenho a oportunidade de estar na universidade, realizando uma conquista que é nossa.

## A PRESENÇA DA AUTONOMIA LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)

Natielle da Silva Araújo

Jacson Baldoino Silva

**RESUMO:** Esta pesquisa busca compreender como a valorização da diversidade linguística dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) contribui para a construção de uma autonomia linguística e social desses sujeitos. A pesquisa considera que a língua não é homogênea, mas marcada por diferentes formas de uso, que estão diretamente ligadas às experiências sociais dos sujeitos (Bechara, 2004; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2021, 2025; Lucchesi, 2004, 2015; Bagno, 2007; Weinreich; Labov; Herzog, 2006; Cyranka, 2015, 2016; Zilles; Faraco, 2015; Larruscahim, 2022). Nesse contexto, a pesquisa discute o ensino de Língua Portuguesa na EJAI, especialmente quando esse se limita à norma padrão e desconsidera os saberes linguísticos que os estudantes já possuem, compreendendo que essa desvalorização pode gerar insegurança, silenciamento (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007; Lucchesi, 2015) e até o afastamento desses sujeitos do espaço escolar, uma vez que muitos não se reconhecem nas práticas desenvolvidas em sala de aula. A pesquisa, de caráter bibliográfico, evidencia que os alunos da EJAI não chegam à escola sem conhecimento, mas carregam consigo repertórios linguísticos construídos ao longo de suas trajetórias de vida. No entanto, muitas vezes, esses saberes não são legitimados, o que reforça a ideia de “certo” e “errado” e contribui para o sentimento de insegurança em relação à própria língua (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007; Lucchesi, 2015; Zilles; Faraco, 2015). Diante disso, a discussão aponta que a valorização das variedades linguísticas no contexto escolar, como preconiza os estudos sociolinguísticos (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025; Lucchesi, 2004, 2015; Bagno, 2007; Weinreich; Labov; Herzog, 2006; Cyranka, 2015, 2016; Zilles; Faraco, 2015; Larruscahim, 2022), pode fortalecer a confiança, a participação social e a autonomia dos estudantes. Assim, defende-se a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, que reconheçam a diversidade linguística como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos mais atuantes na sociedade (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025; Lucchesi, 2015; Bagno, 2007; Cyranka, 2015, 2016; Zilles; Faraco, 2015; Larruscahim, 2022).

**PALAVRAS-CHAVE:** EJAI. Autonomia Linguística. Variação linguística. Sociolinguística.

**ABSTRACT:** This study aims to understand how the valorization of linguistic diversity among students in Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI) contributes to the development of their linguistic and social autonomy. The research is grounded in the assumption that language is not homogeneous, but rather marked by different forms of use that are directly linked to individuals' social experiences (Bechara, 2004; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2021, 2025; Lucchesi, 2004, 2015; Bagno, 2007; Weinreich; Labov; Herzog, 2006; Cyranka, 2015, 2016; Zilles; Faraco, 2015; Larruscahim, 2022). Within this framework, the study discusses the teaching of Portuguese in EJAI, particularly when it is restricted to the standard variety and disregards the linguistic knowledge that students already possess. Such devaluation may generate insecurity, silencing (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007; Lucchesi, 2015), and even the disengagement of these individuals from the school environment, as many do not recognize themselves in classroom practices. This bibliographic study demonstrates that EJAI students do not arrive at school devoid of knowledge; rather, they bring with them linguistic repertoires constructed throughout their life trajectories. However, these forms of knowledge are often not

legitimized, reinforcing notions of “right” and “wrong” and contributing to feelings of insecurity regarding their own language (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007; Lucchesi, 2015; Zilles; Faraco, 2015). In light of this, the discussion highlights that the recognition and valorization of linguistic varieties within the school context, as advocated by sociolinguistic studies (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025; Lucchesi, 2004, 2015; Bagno, 2007; Weinreich; Labov; Herzog, 2006; Cyranka, 2015, 2016; Zilles; Faraco, 2015; Larruscahim, 2022), can strengthen students’ confidence, social participation, and autonomy. Therefore, the study argues for the need for more inclusive pedagogical practices that recognize linguistic diversity as a fundamental element in the teaching and learning process, thereby contributing to the formation of more active and socially engaged individuals (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025; Lucchesi, 2015; Bagno, 2007; Cyranka, 2015, 2016; Zilles; Faraco, 2015; Larruscahim, 2022).

**KEYWORDS:** EJA. Linguistic Autonomy. Linguistic Variation. Sociolinguistics.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender como a valorização da diversidade linguística dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)<sup>1</sup> contribui para a construção da autonomia linguística e social desses sujeitos, modalidade que busca atender a um público que, por diversos motivos, não concluiu seus estudos, no período visto como regular, ao longo da vida, enfrentando privações políticas e/ou condições sociais e econômicas que dificultaram o acesso à escolarização regular. A importância da construção da autonomia linguística, no âmbito das práticas pedagógicas, é resultado das experiências e vivências diversas dos alunos, marcadas, em sua maioria, por situações de exclusão, o que gera práticas de ensino desafiadoras, principalmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, considerando que esses sujeitos já chegam à escola com um domínio heterogêneo de variedades populares.

Considerando isso, construímos a noção de *autonomia linguística* a partir da compreensão de que a função da escola é tornar cada falante poliglota na sua própria língua, como assumido por Bechara (2004). Portanto, a nossa posição, seguindo esse autor, é que as aulas de Português, principalmente para turma de EJA, considerando seu conhecimento linguístico estável, precisam ir além da aquisição de normas gramaticais normativas – sem desconsiderar sua importância –, organizando-se a partir de uma multifacetada heterogeneidade da língua (Bortoni-Ricardo, 2005; Weinreich; Labov; Herzog, 2006). Com isso, compreendemos que as atividades de linguagem na escola precisam desenvolver no aluno a

---

<sup>1</sup> Desde 2024, tramita na Câmara dos Deputados uma proposta de ementa que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere a essa modalidade. O Projeto de Lei 2679/24, de autoria do Deputado Osesio Silva (Republicanos/PE), inclui os idosos nessa modalidade de educação (Câmara dos Deputados, 2025).

capacidade de utilizar a língua de forma consciente e crítica, participando efetivamente, por meio dela, da vida social. Na EJAI, assumimos que a construção dessa autonomia deve ser vista como um processo ligado à valorização linguística, pessoal e social dos sujeitos.

Durante muito tempo, as trajetórias dos sujeitos que hoje compõem as turmas da EJAI foram marcadas pela exclusão, tanto no âmbito escolar quanto no social, em decorrência das desigualdades estruturais associadas a fatores sociais, históricos e políticos, além do próprio preconceito linguístico. A modalidade de ensino EJAI, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas como uma oportunidade de escolarização tardia, mas como um direito humano fundamental que busca reparar processos de marginalização e abrir caminhos para o desenvolvimento da autonomia. Assim, a leitura e a escrita, quando trabalhadas de maneira significativa, tornam-se instrumentos de emancipação e de participação social ativa, pois, mais do que um requisito escolar, essas práticas representam ferramentas que possibilitam o exercício da cidadania e o acesso a direitos historicamente negados.

A EJAI configura-se, portanto, como espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas e de formação crítica dos sujeitos, ainda que esse processo seja marcado por desafios e não se constitua como um caminho simples. Nesse contexto, a língua assume papel central, pois é por meio dela que os estudantes podem ampliar suas possibilidades de inserção social, cultural e política. Entretanto, quando o ensino de Língua Portuguesa se restringe à norma padrão e desconsidera as variedades linguísticas que os educandos trazem consigo, se apresenta o risco de gerar novos processos de exclusão, enfraquecendo a construção da autonomia e comprometendo a valorização das identidades sociolinguísticas dos alunos. A escola, ao negar o valor das diferentes formas de expressão linguística, reforça estigmas que atravessam a vida de grande parte dos estudantes da EJAI.

Na perspectiva freireana, a autonomia está diretamente vinculada ao reconhecimento dos saberes prévios e à valorização da experiência de vida dos educandos (Freire, 1996; hooks, 2013). A linguagem, nesse sentido, é mais do que um instrumento de comunicação, é elemento de direito do ser humano em sua relação com o mundo e com os outros. Assim, quando a escola valoriza os modos de falar dos alunos, promove não apenas acolhimento, mas a construção de um espaço em que o estudante se percebe sujeito capaz de intervir na sua realidade. A ausência desse reconhecimento, ao contrário, pode gerar insegurança e silenciamento, afastando os educandos da possibilidade de compreender a língua como instrumento de libertação.

A Sociolinguística, como campo de estudos, oferece contribuições essenciais para essa pesquisa ao compreender a língua como um fenômeno heterogêneo e dinâmico (Weinreich; Labov; Herzog, 2006; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025; Bagno, 2007; Lucchesi, 2004, 2015).

Seus aportes teóricos, principalmente os aplicados à educação, como a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025), permitem refletir sobre a variação linguística como parte constitutiva da identidade dos falantes, denunciando o preconceito linguístico que ainda perpassa as práticas escolares (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Bagno, 2007; Cyranka, 2015, 2016; Lucchesi, 2004, 2015; Zilles; Faraco, 2015; Coelho *et al.*, 2019). Ao trazer essas reflexões para o ensino de Português na EJAI, cria-se a possibilidade de ressignificar a forma como os alunos se relacionam com a própria linguagem e, conseqüentemente, com seu processo de aprendizagem. A valorização do modo de falar dos estudantes da EJAI, nesse contexto, não se limita a uma postura inclusiva, mas constitui uma estratégia pedagógica para fortalecer a autonomia linguística e social dos estudantes (Bechara, 2004; Zilles; Faraco, 2015).

A partir dessas questões, o problema que norteia esta pesquisa é: *como a valorização da diversidade linguística dos estudantes da EJAI pode contribuir para a construção de sua autonomia linguística e social?* Com essa reflexão, buscamos, enquanto objetivo deste trabalho, *compreender de que maneira a valorização da diversidade linguística dos estudantes da EJAI contribui para a efetiva construção de sua autonomia linguística*, partindo da compreensão de que a escola desempenha papel fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, possibilitando o uso crítico da língua em diferentes contextos sociais (Bechara, 2004). Desse objetivo, desdobram-se os específicos: i) analisar como a valorização das variedades linguísticas presentes nas turmas da EJAI pode favorecer a construção de uma autonomia linguística e de uma autoestima com relação à própria variedade linguística; ii) compreender de que forma a autonomia linguística possibilita aos alunos maior participação social, integração cidadã e reconhecimento de suas identidades.

Diante disso, estamos assumindo que a heterogeneidade é parte constitutiva da língua (Weinreich; Labov; Herzog, 2006) e que essa é atravessada por práticas de preconceito, fazendo com que as variedades populares, geralmente as utilizadas pelos alunos quando adentram à escola, sejam vistas como “erro” ou “desvio” de um padrão imposto (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2021, 2025; Lucchesi, 2004, 2015; Bagno, 2007; Weinreich; Labov; Herzog, 2006; Cyranka, 2015, 2016; Zilles; Faraco, 2015; Larruscahim, 2022). Dessa forma, esta pesquisa se justifica pela importância em discutir o preconceito linguístico e a desvalorização das variedades populares do português, pois, como ressaltam estudos sociolinguísticos, se a língua é dinâmica, heterogênea e marcada pela diversidade cultural de seus falantes, ignorar esse caráter plural resulta na exclusão dos educandos e compromete a construção de uma autonomia linguística, fazendo com que os sujeitos tenham uma baixa autoestima com relação à sua própria

língua (Bechara, 2004; Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007; Cyranka, 2015, 2016; Lucchesi, 2015; Zilles; Faraco, 2015).

A valorização da diversidade linguística, por sua vez, contribui para que os estudantes se reconheçam como sujeitos legítimos de saberes, fortalecendo a confiança em sua fala e escrita, bem como sua autoestima e capacidade de participação social. A originalidade deste trabalho reside em articular a concepção de Bechara (2004), sobre tornar o aluno poliglota em sua própria língua, com os estudos sobre Sociolinguística aplicada à educação – ou Sociolinguística Educacional – (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025; Bagno, 2007; Cyranka, 2015, 2016; Zilles; Faraco, 2015) para desenvolver a noção de *autonomia linguística* nas aulas de Língua Portuguesa, pensando especificamente na realidade das turmas da EJAI. Por fim, a aplicabilidade da pesquisa está no fato de que seus resultados podem subsidiar reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, que reconheçam a pluralidade linguística dos educandos e possibilitem que as instituições escolares cumpram seu papel de agente socializador e emancipador.

## **2 A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA VARIAÇÃO**

A língua não pode ser compreendida como um sistema homogêneo e estático, pois está em constante movimento e transformação, sendo viva é atravessada por usos que variam conforme o tempo, o espaço, as situações comunicativas e os próprios sujeitos que dela se apropriam (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Lucchesi, 2004, 2015; Weinreich; Labov; Herzog, 2006; Coelho *et al*, 2019). Nesse sentido, a Sociolinguística oferece uma perspectiva fundamental ao tratar a língua como um fenômeno também social (Weinreich; Labov; Herzog, 2006). Como afirma Moura (2023, p. 202), “a língua é viva, dinâmica, heterogênea, é resultado de um processo histórico, meio de expressão humana e de atividade comunicativa, mas não é neutra e pode ter sido objeto de interdições, limitações e preconceito”. Essa compreensão rompe com visões deterministas e rígidas, destacando que a língua acompanha os falantes, expressa as identidades variadas e, ao mesmo tempo, pode ser atravessada por relações de poder e preconceito por parte de grupos que enxergam a variação linguística como desvio (Lucchesi, 2004, 2015; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2021; Bagno, 2007; Moura, 2023).

Nessa concepção, a Sociolinguística enfatiza a noção de variedades linguísticas, compreendidas como as diferentes formas de manifestação da língua de acordo com fatores históricos, geográficos, sociais e situacionais (Lucchesi, 2004; Weinreich; Labov; Herzog,

2006; Coelho *et al.*, 2019). Essas variedades não devem ser entendidas e limitadas ao escanteamento dos desvios, mas compreendidas como possibilidades legítimas de uso, que refletem a diversidade de contextos em que os falantes estão inseridos. Lucchesi (2015, p. 16-17) exemplifica essa ideia ao afirmar que “é a flexibilidade conferida pela variação linguística que permite a uma mesma língua funcionar tanto nas feiras livres quanto nas sessões dos tribunais de justiça”. Tal definição reforça como a língua, enquanto fenômeno social e cognitivo, se adapta às diferentes esferas da comunicação, revelando sua capacidade de atender às demandas sociocomunicativas das mais variadas situações e ambientes. Assim, a noção de *variedade linguística* transforma a visão normativa da língua e aproxima o olhar para a realidade concreta do sistema, comprovando o quanto a diversidade linguística, como fator social alcança, e une indivíduos vistos pela sociedade como “improváveis”.

Ao reconhecer a língua como heterogênea e atravessada por múltiplas variedades, a Sociolinguística contribui para superar visões estigmatizantes que classificam certos usos como inferiores ou incorretos (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Lucchesi, 2004, 2015; Weinreich; Labov; Herzog, 2006; Coelho *et al.*, 2019). Essa abordagem permite compreender a língua, legitimando os diferentes modos de falar (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Lucchesi, 2015; Zilles). Além disso, a variação linguística está associada a questões de identidade, pertencimento e práticas sociais, sendo fundamental para compreender processos de ensino e aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025; Faraco, 2015). Nesse sentido, a Sociolinguística propõe olhar para sua diversidade e usos cotidianos, compreensão que se apresenta de maneira especialmente importante no contexto da EJAI, no qual a pluralidade de experiências linguísticas revela a potência da língua como espaço de autonomia e inclusão.

Nesse sentido, observa-se esse movimento à medida que essas mudanças acontecem:

Ao considerar alguns subsistemas ou variáveis como marcados pelo traço arcaico inovador, a teoria da língua pode observar a mudança linguística enquanto ocorre. Pela observação *in vivo*, podemos aprender coisas sobre a mudança linguística que estão simplesmente perdidas nos monumentos do passado (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 122).

Weinreich e Labov, Herzog (2006) reforçam a compreensão da língua como organismo vivo, elemento central para a Sociolinguística, uma vez que rompe com a ideia de sistema estático e imutável – como preconizavam as teorias estruturalistas (Lucchesi, 2004). A cada geração – ou em uma mesma –, palavras, sentidos e usos se transformam, mostrando que a mudança linguística não é exceção, mas regra que acontece naturalmente, pois, como afirmam

Weinreich, Labov, Herzog (2006), a heterogeneidade faz parte também da competência linguística do falante e ela é a regra de todo sistema linguístico.

Na sala de aula, sobretudo na modalidade EJAI, esse olhar torna-se essencial, porque o professor precisa deixar de interpretar a fala dos alunos como erros, reconhecendo nela a manifestação concreta e heterogênea da língua em movimento (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025; Larruscahim, 2022; Moura, 2023). Expressões próprias do cotidiano, gírias que circulam entre os grupos ou ainda palavras que assumem significados distintos em diferentes contextos são exemplos visíveis da língua em constante transformação – variação e mudança; e é nesse espaço de observação *in vivo* que o aluno passa a perceber que há “valor” nas suas próprias formas de expressão.

Portanto, “[...] para dar conta da heterogeneidade e pluralidade dessa realidade sócio-cultural, a língua devia ser formalizada não como um sistema homogêneo e unitário, mas como **um sistema heterogêneo e plural**” (Lucchesi, 2004, p. 159; grifos nossos). Essa afirmação reitera que a língua não pode ser compreendida como algo único e padronizado, mas como um conjunto dinâmico de variedades – *normas*, no plural – que convivem e se complementam. Nesse sentido, reconhecer a heterogeneidade é também valorizar a experiência de grupos que, muitas vezes, tiveram acesso tardio à escolarização (Bortoni-Ricardo, 2004; Lucchesi, 2015). No contexto da EJAI, foco central dessa pesquisa, esse reconhecimento tem ainda mais força, pois o aluno chega à escola com bagagens linguísticas diversas. Essa pluralidade mostra que não existe apenas uma forma “correta” de falar, mas várias maneiras de construir uma comunicação interativa sem que ocorra julgamentos. Dessa forma, o ensino deve caminhar para valorizar e legitimar essas múltiplas vozes, promovendo o respeito e o acolhimento da diversidade linguística no âmbito escolar e externo a ele, como preconiza a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025).

Para além disso, as análises sociolinguísticas, como pontua Lucchesi (2004, 2015), evidenciam que a língua em seu processo de variação, carrega marcas da presença da desigualdade social, pois muitas vezes é o falante o elemento avaliado, não sua variedade linguística. Tal perspectiva é defendida pelo autor quando comenta:

Mais do que isso, os estudos sociolinguísticos demonstraram que a mudança é em grande parte determinada pelas relações sócio-políticas e ideológicas que se estabelecem dentro da comunidade de fala (relações de prestígio e poder, posição social e orientação cultural do falante, etc.) (Lucchesi, 2004, p. 172).

Uma vez que o contato com determinadas variedades legítimas socialmente é influenciado por fatores externos – como poder aquisitivo, posição social e prestígio –, os grupos com maior acesso tendem, geralmente, a dominar as normas, reforçando sua posição de “destaque” na sociedade. Já aqueles com menos acesso a bens culturais acabam marginalizados, como se suas formas de falar fossem deficientes ou não alcançassem o nível determinado como “certo” ou “ideal” para a sociedade. Contudo, essas variações não significam incapacidade linguística, mas modos distintos de se expressar (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Bagno, 2007; Lucchesi, 2015).

Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender a concepção de língua como um *diassistema*, entendendo-a como um conjunto ramificado de sistemas que se articulam e revelam a multiplicidade da comunicação (Lucchesi, 2004). Ao assumir essa visão, o espaço de aprendizagem contribui para desconstruir a ideia de uma língua única, homogênea. Nesse ponto, é essencial discutir as compreensões acerca das três principais dimensões de variação: a *diatópica*, relacionada às diferenças regionais, a *diastrática*, vinculada aos estratos sociais, e a *diafásica*, que se refere à adequação da fala às situações de uso.

A variação *diatópica* manifesta-se nos dialetos regionais, como ocorre ao comparar expressões usadas no Nordeste e no Sul do Brasil, principalmente questões de sotaque. Conforme destaca Paulista (2016, p. 13), “a variação regional ou diatópica (do grego *diá* = através de; e *topos* = lugar) que é aquela responsável por podermos identificar a origem de uma pessoa através do modo como ela fala. [...] Está associada a distâncias espaciais entre cidades, estados, regiões ou países diferentes”. Essa observação é reforçada por Souza (2016, p. 22-23), ao afirmar que “essa variação, conhecida como diatópica, ocorre em razão das diferenças regionais, pois pode adquirir acepções semânticas que têm relação com o significado e que em algumas regiões do Brasil, umas divergem das outras”. Dessa forma, a variação diatópica não se define como desvio, mas como o reflexo da identidade cultural, demonstrando como a língua é viva e diversa nos espaços regionais.

Por sua vez, a variação *diastrática* reflete as diferenças ligadas a estratos sociais, como o modo de falar de grupos com maior ou menor escolarização. Sobre essa, Paulista (2016) indica:

a variação social ou diastrática (*diá* é do Latim *stratum* = camada = estrato) é representada pelos principais fatores sociais que condicionam a variação linguística como o grau de escolaridade, o nível sócio – econômico, o sexo e gênero, a faixa etária e mesmo a profissão dos falantes (Paulista, 2016, p. 13).

Essa concepção é complementada por Souza (2016), quando explica que:

variação diastrática [...] corresponde às diferentes formas produzidas por falantes de diferentes classes sociais, variações estas que se manifestam na fala de pessoas com diferentes escolaridades, como também de alguns casos que caracterizam a chamada variedade não padrão (Souza, 2016, p. 25).

Nesse sentido, embora muitas vezes marginalizada, essa variação constitui o sistema linguístico e representa socialmente as marcas identitárias desses grupos que a utilizam.

No que se refere a variação *diafásica*, ela está relacionada à adaptação da fala de acordo com a situação comunicativa, como quando um mesmo falante utiliza a linguagem formal em uma entrevista de emprego e um registro mais informal em uma conversa entre amigos. Nessa perspectiva, Paulista (2016, p. 13) define essa variação como “a variação de registro, estilística ou diafásica (*diá* do grego = *phasis* = expressão modo de falar) mostra a condição de um mesmo falante usar formas diferentes dependendo da situação de comunicação em que se encontra, ou seja, suas escolhas são feitas durante o processo de interação com o outro [...]”. Nesse sentido, Souza (2016) reforça que esse tipo de variação ocorre em práticas cotidianas, sendo:

aquela em que as pessoas falam em casa, na mesa de um bar, num encontro com os amigos [...]. Quando escrevemos, registramos esse tipo de variação na escrita de um bilhete deixado na porta da geladeira, em um e-mail que se envia a um colega, de uma resenha a ser encaminhado ao professor, etc. (Souza, 2016, p. 22).

Desse modo, tal perspectiva se faz fundamental, pois contribui para refutar estigmas cristalizados de que há uma forma “certa”/ “errada” de falar ou escrever. A compreensão dessa heterogeneidade linguística permite aos sujeitos perceberem que dominam formas legítimas da língua, ainda que diferentes daquelas tradicionalmente valorizadas pela escola. Assim, com essa postura, o ensino de Língua Portuguesa ganha potência crítica, possibilitando a reflexão sobre *quando, como e por que* usar determinada variedade em contextos específicos (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2025; Bagno, 2007; Cyranka, 2015, 2016; Lucchesi, 2015; Zilles; Faraco, 2015). Assim, ao se pensar na língua em uso, percebe-se que cada sujeito é capaz de se ajustar às diferentes situações comunicativas do cotidiano. Essa adaptação demonstra que a língua não é rígida, mas viva e flexível, permitindo ao falante transitar entre registros e contextos de diálogos de maneira natural. Considerando isso, Bechara (2004, p 4), afirma que “cada falante é um poliglota na sua própria língua”, resumindo, de certa forma, a potente noção de

*diassistema*, conforme a concepção de Lucchesi (2004), anteriormente citada, pois todo sujeito transita entre diferentes formas de falar, adaptando-se a contextos e situações. Portanto:

[...] Haverá “liberdade” quando se entender que uma língua histórica não é um sistema homogêneo e unitário, mas um diassistema, que abarca diversas realidades diatópicas (isto é, a diversidade de dialetos regionais), diastráticas (isto é, a diversidade de nível social) e diafásicas (isto é, a diversão de estilos de língua) (Bechara, 2004, p. 4).

Essa afirmação reforça a ideia de que a língua é um fenômeno múltiplo, em constante transformação, e que sua riqueza está justamente nas variações que refletem as diferentes realidades sociais, regionais e contextuais dos falantes. Assim, compreender a língua como um diassistema significa reconhecer que não existe uma forma única e fixa de falar, mas uma diversidade legítima de usos que revelam a heterogeneidade linguística e cultural dos falantes. Diante dessa definição, compreende-se que a noção de heterogeneidade linguística rompe com a visão monolítica de língua, e o conceito de *diassistema* (Lucchesi, 2004) surge como um desdobramento dessa concepção ao evidenciar que a variação e a mudança não são erros ou desvios, mas características inerentes ao sistema linguístico (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005, 2021, 2025; Lucchesi, 2004, 2015; Bagno, 2007; Weinreich; Labov; Herzog, 2006; Cyranka, 2015, 2016; Zilles; Faraco, 2015; Larruscahim, 2022).

Nesse sentido, a heterogeneidade linguística também pode ser compreendida a partir de fatores estruturantes da variação, como propõe Bortoni-Ricardo (2004, 2005), ao apresentar os contínuos de *oralidade* ↔ *letramento*, *rural* ↔ *urbano* e *monitorado* ↔ *não monitorado*. Essa abordagem amplia a compreensão sobre a língua enquanto prática social, pois demonstra que cada variação está profundamente relacionada ao contexto em que o falante se insere e às interações que realiza. Nessa perspectiva, cada fator da heterogeneidade estrutural, apresentada por Bortoni-Ricardo (2005) a partir dos contínuos, traz um contexto específico, mas que dialoga entre si. O contínuo de *oralidade* ↔ *letramento*, por exemplo, indica que “as atividades próprias da oralidade são conduzidas em variedades informais da língua, enquanto para as atividades de letramento os falantes reservam um linguajar mais cuidadoso” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 40), o que demonstra que esse contínuo dialoga com o de mais ou menos monitorado – podendo, portanto, ter contextos de oralidade formais e eventos de letramento informais. Em sua reflexão, a autora evidencia a relação entre o modo de falar e o espaço no qual o sujeito atua e está inserido, pois, no ambiente escolar, é possível perceber como os alunos transitam entre a linguagem informal utilizada nas conversas cotidianas e a linguagem formal própria das atividades que exigem um alto grau de monitoramento, como as práticas de leitura e escrita. Tal

variação demonstra não uma falha linguística e sim uma habilidade do falante de se adaptar às diferentes situações comunicativas que exigem estilos e níveis de formalidade diferentes.

Ao analisar os contínuos, bem como a forma e o espaço em que se reproduzem, nota-se a aproximação interativa do *rural* ↔ *urbano* e do *monitorado* ↔ *não-monitorado*, pois ambos oscilam entre o espaço em que se fala e com quem ocorre o diálogo. No rural-urbano, “os falantes que se posicionam nesse *continuum*, próximo ao polo rural, não dispõem de recursos comunicativos usados na viabilização de estilos monitorados na variedade urbana letrada” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 45). Nesse sentido, percebe-se a variação existente nessas duas situações, contudo, essa diferença linguística não deve ser vista como desvantagem, mas como reflexo da diversidade cultural e social que formam as habilidades comunicativas dos sujeitos (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005).

A variação atrelada ao contínuo de monitoramento, por estar diretamente ligada ao contexto social e ao que ou a quem o falante deseja alcançar com a sua fala/escrita, acaba provocando uma mudança em seu nível de formalidade. Bortoni-Ricardo (2005) ilustra isso com uma situação na qual o falante ajusta sua formalidade perante o papel social que ocupa e a intenção comunicativa que deseja alcançar, pois “[...] temos a mudança de estilo monitorado para o estilo não-monitorado no repertório de um falante de antecedente urbano e de alto nível de escolarização” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 44). Além disso, a autora destaca duas principais finalidades que a variação linguística cumpre: “(a) ampliar a eficácia de sua comunicação e (b) marcar sua identidade social” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 175). Nesse ponto, ela evidencia que a variação não é um simples fenômeno de alternância linguística, mas uma ferramenta de afirmação social e de expressão da identidade (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005).

Para o ensino, sobretudo na EJAI, essa compreensão é essencial, pois permite reconhecer o aluno como sujeito ativo na produção linguística e o fato da sua fala carregar traços de sua trajetória, de sua cultura e de toda a sua história, pois, como afirma a autora, “quando falamos, movemo-nos num espaço sociolinguístico multidimensional e usamos os recursos da variação linguística para expressar esta ampla e complexa gama de identidades distintas” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 176). Assim, compreender o contexto envolto na heterogeneidade linguística é compreender também a pluralidade dos sujeitos e a potência de suas vozes, que convivem e se transformam nas diferentes práticas comunicativas existentes na sociedade. Desse modo, analisar os fenômenos da heterogeneidade, bem como da variação linguística torna-se fundamental para entender como a EJAI se torna espaço de reparação e reconstrução de trajetórias, tema que será aprofundado na próxima seção.

### **3 OPRESSÃO? LIBERDADE? O ENSINO DE PORTUGUÊS NAS TURMAS DA EJAI**

A EJAI constitui-se, historicamente, como uma modalidade educacional voltada à garantia do direito à escolarização de sujeitos que, por diferentes razões sociais, econômicas e culturais, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas ou negadas. Nesse sentido, compreender a EJAI implica reconhecer que ela não se limita a uma política de escolarização tardia, mas se configura como um espaço de reparação de desigualdades historicamente construídas e de reconstrução de trajetórias marcadas pela exclusão social. Durante muito tempo, os estudantes da EJAI foram compreendidos a partir de uma perspectiva reducionista, sendo frequentemente caracterizados apenas como indivíduos que não concluíram sua escolarização na idade considerada regular. Entretanto, essa visão desconsidera a complexidade das experiências sociais vividas por esses sujeitos e, como destaca Arroyo (2005), essa compreensão limitada precisa ser superada, pois:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA[I] – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (Arroyo, 2005, p. 19).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a EJAI não pode ser compreendida apenas como um mecanismo de compensação de tempo educacional perdido. Trata-se, antes de tudo, de um campo de direitos que busca assegurar a jovens, adultos e idosos o acesso a bens historicamente negados à grande parcela da população. Nesse sentido, Arroyo (2005) chama atenção para o fato de que os baixos índices de escolarização entre as camadas populares revelam uma profunda desigualdade social no acesso à educação no Brasil, haja vista que “o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos” (Arroyo, 2005, p. 20-21). Dessa forma, compreender a presença desses indivíduos na escola exige reconhecer que suas trajetórias educacionais não foram interrompidas apenas por questões individuais, mas estão profundamente relacionadas às desigualdades estruturais da sociedade. Nesse sentido, Arroyo (2005) enfatiza que os estudantes da EJAI carregam histórias marcadas por múltiplas formas de exclusão social, que ultrapassam a vida escolar:

Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem (Arroyo, 2005, p. 22).

Nesse contexto, a EJAI assume um papel social e político fundamental, ao oferecer não apenas a possibilidade de retomada da escolarização, mas também a oportunidade de reconstrução de projetos de vida. Muitos dos sujeitos que retornam à escola o fazem movidos pela esperança de superar limites impostos por condições sociais adversas. Como observa o autor, esse retorno à escola carrega consigo expectativas profundas de transformação e autonomia de vida:

Muitos educadores da EJA, sensíveis aos educandos populares, sabem que esses jovens-adultos se debatem com uma sensação de caminhos cortados. Em cada encruzilhada ou chegada, pode estar a frustração e a pergunta inevitável: cheguei ao final do caminho? O que se abre a minha frente? O abismo, a outra margem, a borda? E depois dela? O vazio? Tentar de novo a escola pode significar que esperam ainda transpor essa borda e poderão mover-se em outros territórios (Arroyo, 2005, p. 32).

Tal perspectiva reforça a compreensão acerca de que a EJAI está para além do âmbito escolar, ela abre portas para o autorreconhecimento desses sujeitos promovendo a oportunidade de se reconhecerem enquanto sujeitos sociais e multiculturais, se percebendo protagonistas em suas vidas em sociedade após longos períodos fora dos espaços escolares. Além disso, a tradição da EJAI no Brasil foi profundamente influenciada pelos princípios da Educação Popular<sup>2</sup>, que, desde a década de 1960, passou a compreender a educação como um processo de humanização e emancipação social. Segundo Arroyo (2005):

Mais uma vez, é bom lembrar que, já nos anos 60, a Educação Popular pensou a formação do povo como educação, não apenas ensino. Como possibilidades de humanização-desumanização. Atraiu a EJA[I] aos ideais de emancipação-libertação, igualdade, justiça, cultura, ética, valores (Arroyo, 2005, p. 35).

---

<sup>2</sup> O Movimento de Educação Popular construiu uma leitura positiva do saber popular, afirmando que os jovens e os adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma das ênfases da Educação Popular é no caráter dialógico de toda relação pedagógica. Uma proposta pedagógica de EJAI deverá dialogar com esses saberes e reconhecer que esses carregam para a relação pedagógica saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e de libertação (Arroyo, 2005).

Nesse sentido, a educação voltada para jovens, adultos e idosos esteve associada a um projeto político mais amplo de transformação social e as experiências da Educação Popular contribuíram para consolidar a compreensão de que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos escolares – a exemplo da educação bancária –, mas envolve também a construção de consciência crítica e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos. Essa perspectiva torna-se ainda mais evidente quando se observa que, historicamente, as vivências dos estudantes da EJAI foram interpretadas por processos de negação de direitos.

Nesse sentido:

O direito popular ao conhecimento sempre teve na EJAI um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir (Arroyo, 2005, p. 38-39).

Assim, a educação desse público passou a ser concebida como um instrumento de emancipação, pois o direito ao conhecimento contempla, na EJAI, um significado profundamente político, uma vez que se relaciona diretamente com a possibilidade de ampliação da participação social dos sujeitos historicamente marginalizados, proporcionando a efetiva humanização desses que foram privados de seus direitos básicos. Assim, a educação se estabelece como um processo de libertação, reafirmando a dignidade inerente a cada estudante. Em face dessas condições sociais, torna-se fundamental compreender que os estudantes da EJAI não chegam à escola como sujeitos desprovidos de conhecimentos, ao contrário, carregam consigo saberes construídos ao longo de suas trajetórias de vida, experiências de trabalho, convivência em suas comunidades e experiências em práticas culturais diversas.

Nesse sentido, o contexto escolar voltado para a EJAI precisa reconhecer e dialogar com esses saberes, evitando reproduzir práticas escolares que desconsiderem a realidade sociocultural desses sujeitos, pois, como afirma Arroyo (2005):

A história da EJA[I], apesar de seus limites, não perdeu a sensibilidade para os limites que a sociedade impõe aos oprimidos. Segundo: o Movimento de Educação Popular nos legou uma leitura positiva do saber popular. Os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de EJA[I] deverá dialogar com esses saberes (Arroyo, 2005, p. 32).

Entretanto, apesar desse reconhecimento, muitas práticas pedagógicas ainda reproduzem modelos convencionais de ensino que ignoram o conhecimento linguístico prévio

dos alunos dessa modalidade. Tal perspectiva contraria os pressupostos da Sociolinguística, discutidos na seção anterior, que compreende a língua como um fenômeno heterogêneo e constituído por diferentes variedades legítimas de uso. No ensino de Língua Portuguesa, essa problemática se manifesta por meio de abordagens que priorizam exclusivamente a gramática normativa, desconsiderando a diversidade linguística presente na sociedade – e na escola – brasileira. Como consequência, muitas vezes, os estudantes da EJAI passam a vivenciar novas formas de exclusão dentro do próprio espaço escolar, processo que se relaciona diretamente com o fenômeno do preconceito linguístico, que historicamente tem contribuído para a marginalização de falantes de variedades linguísticas que não são prestigiadas socialmente (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Bagno, 2007; Cyranka, 2015, 2016; Lucchesi, 2004, 2015; Zilles; Faraco, 2015).

Conforme aponta Bagno (2007), a tradição gramatical normativa construiu uma visão hierarquizada da língua, na qual apenas determinadas formas de uso são consideradas legítimas, e “tudo o que escapa do domínio linguístico delimitado pelas gramáticas normativas é ‘corruptela’, é ‘feio’, é ‘errado’. Não é ‘língua de gente’ ou, quando muito, é língua de seres humanos degradados, os párias da sociedade” (Bagno, 2007 p. 31). Essa concepção limitada da língua produz impactos profundos na experiência escolar de muitos estudantes da EJAI, que frequentemente internalizam a ideia de que não sabem falar ou escrever corretamente. Sobre isso, a pesquisa de Larruscahim (2022) evidencia que essa percepção não é apenas uma hipótese teórica, mas uma realidade vivenciada pelos alunos. Ele demonstra, a partir da análise das percepções de alunos e professora da EJAI, que:

Está muito presente, em algumas participantes, a crença de que o português "correto" é uma língua ideal a ser alcançada, [...] Uma vez que existe nas respostas a noção de "erro". Isso significa que a língua que falamos ou escrevemos não é suficiente para demonstrar nosso domínio linguístico nas relações cotidianas, trazendo uma percepção de que falamos ou escrevemos errado em português, muito provavelmente em função da noção de que a gramática normativa é a "língua ideal" a ser dominada. Desse modo, infelizmente essa crença do "erro" em português acaba por dificultar o trabalho no ensino de língua portuguesa, já que se assume uma noção de língua homogênea e sem variação (Larruscahim, 2022, p. 34)

Portanto, o resultado é o desenvolvimento de um sentimento de insegurança e inferioridade em relação à própria linguagem.

Moura (2023) observa que, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, a língua pode funcionar como um instrumento de distinção e exclusão, uma vez que ela “[...] acaba por servir como forma de atribuir prestígio ou reforçar preconceitos” (Moura, 2023,

p. 200). Nesse contexto, muitos estudantes passam a monitorar constantemente sua própria fala, tentando adaptá-la aos “padrões” considerados socialmente legítimos, como forma de evitar julgamentos ou discriminações – o sujeito percebe que a sua variedade é motivo de avaliação social. Esse processo, no entanto, pode gerar silenciamentos e uma não participação ativa em contextos educativos. Como destaca Moura (2023):

Em determinados espaços, o aluno discriminado pelas variáveis linguísticas não padrão que utilizava, fazendo com que tenha que realizar um constante monitoramento do discurso para ajustar sua fala aos padrões de prestígio, por temer não só a discriminação de sua fala, mas de sua cultura, de marcas de sua identidade, o que acaba por negar seus antecedentes culturais e linguísticos (Moura, 2023, p. 202).

Essa realidade evidencia a necessidade de repensar as práticas de ensino de Língua Portuguesa na EJAI, de modo que a escola não reproduza os mesmos mecanismos de exclusão presentes na sociedade. Nesse sentido, a Sociolinguística promove uma abertura de caminhos à educação linguística ao oferecer importantes contribuições por propor uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade linguística como um elemento constitutivo da língua, e não como um problema a ser corrigido, como foi discutido na seção anterior. Partindo dessa perspectiva, torna-se fundamental compreender que o domínio da leitura e da escrita representa um caminho essencial para a ampliação da participação social e da autonomia dos sujeitos. Sobre isso, Moura (2023) enfatiza que o acesso à linguagem escrita está diretamente relacionado à ampliação das possibilidades de atuação na vida social, “[...] uma vez que a autonomia com a leitura e a escrita possibilita maior liberdade no acesso aos mecanismos democráticos de nossa sociedade” (Moura, 2023, p. 193).

No entanto, muitos estudantes da EJAI chegam à escola marcados por experiências negativas relacionadas, principalmente, ao aprendizado da língua escrita, frequentemente associadas a sentimentos de medo e insegurança. Moura (2023) discorre sobre a sua experiência com trabalhadores da construção civil que passaram a ser alunos da EJAI, relatando situações nas quais esses sujeitos, capazes de produzir complexas manifestações culturais orais, como os desafios de Repentes, demonstram grande insegurança diante das práticas de escrita escolar. A autora destaca também:

As palavras que temiam tanto na forma escrita, agora, eram utilizadas com muita facilidade, de forma jocosa, para mostrar a superioridade sobre o oponente na formação dos versos. O brilho nos olhos presentes durante o desafio, contudo, rapidamente desaparece quando se trata de aprendizado da

escrita, sendo substituído pelo olhar de medo e insegurança (Moura, 2023, p. 197).

Essa situação revela que o problema não está na ausência de conhecimento linguístico, mas na desvalorização linguística e social de determinados saberes. Como consequência disso, muitos estudantes internalizam a ideia de que seu modo de falar ou seus conhecimentos não possuem valor no espaço escolar, o que contribui para a construção de uma relação marcada por insegurança diante dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam considerar que a diversidade linguística constitui uma característica fundamental da Língua Portuguesa falada no Brasil (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Bagno, 2007; Cyranka, 2015, 2016; Lucchesi, 2004, 2015; Zilles; Faraco, 2015; Coelho *et al.*, 2019), pois, como ressalta Moura (2023, p. 204), “se uma das maiores marcas de nosso país é a diversidade, as práticas educativas não podem ser homogêneas”.

Assim, cabe às instituições escolares criarem condições para que os estudantes da EJAI desenvolvam confiança em suas próprias capacidades linguísticas, ampliando de forma progressiva seu repertório comunicativo. Nesse processo, o papel da instituição escolar torna-se fundamental para garantir que esses sujeitos tenham acesso às diferentes práticas de linguagem necessárias à participação social. Conforme destaca Moura (2023, p. 205), “[...] a escola tem um papel fundamental a cumprir, que é garantir que jovens, adultos e idosos encontrem condições favoráveis para seu desempenho linguístico, na busca por autonomia com a leitura e a escrita”. Além disso, uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos precisa promover espaços de escuta e reconhecimento das múltiplas vozes presentes na sala de aula.

Nessa perspectiva, bell hooks (2013), a partir de uma proposta assumidamente freireana, enfatiza a importância do diálogo e da valorização da diversidade de experiências no processo educativo, pois “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (hooks, 2013, p. 58). Assim, quando os estudantes encontram um ambiente educativo que valoriza suas experiências e suas formas de expressão, torna-se possível construir relações pedagógicas mais colaborativas, por outro lado, quando o medo do julgamento e da exposição pública se expande, as possibilidades de aprendizagem e diálogo tendem a ser reduzidas de forma considerável.

Como aponta hooks (2013, p. 237), “quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de ‘passar vergonha’, de não ser bem-visto pelo professor e pelos colegas,

é minada toda possibilidade de diálogo construtivo”. Dessa forma, pensar o ensino de Língua Portuguesa na EJAI implica reconhecer que o processo educativo precisa ultrapassar a mera transmissão de conteúdos gramaticais, trata-se de construir práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes ampliar seu repertório linguístico sem que isso gere negação de suas identidades culturais e linguísticas. Nesse sentido, o ensino da língua deve contribuir para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos, permitindo que possam posicionar-se socialmente de forma mais ativa na vida coletiva – direitos que por muito tempo lhes foram negados.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho teve como objetivo compreender de que maneira a valorização da diversidade linguística dos estudantes da EJAI contribui para a construção de uma autonomia linguística. Partindo do problema de pesquisa que buscou analisar como a valorização da diversidade linguística dos estudantes da EJAI pode contribuir para a construção de sua autonomia linguística e social, o trabalho demonstrou que é função da escola ampliar as possibilidades de uso da língua, de acordo com a perspectiva de formação de sujeitos capazes de transitar entre diferentes práticas de linguagem.

O estudo desenvolvido ao longo do trabalho evidenciou que a valorização das variedades linguísticas presentes nas turmas da EJAI constitui um elemento fundamental para o fortalecimento da autonomia linguística dos estudantes, haja vista que, a autonomia nasce a partir do momento que o sujeito toma a decisão de retornar ao espaço escolar. Desse modo, ao reconhecer os saberes linguísticos que os sujeitos já possuem, a escola contribui para a construção de uma relação mais segura e positiva com a própria linguagem, favorecendo não apenas o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também a construção da autonomia linguística para esses indivíduos em sociedade. Além disso, foi possível compreender que a autonomia linguística está para além das normas e estruturas formais da língua, estando diretamente relacionada à capacidade de participação social dos indivíduos. Nesse sentido, sujeitos que reconhecem o valor de suas práticas linguísticas tornam-se mais aptos a se posicionar e exercer sua cidadania de maneira crítica, o que reforça a relação entre identidade e inserção social.

As reflexões apresentadas também permitem afirmar que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na norma “padrão” tendem a reforçar processos de exclusão e silenciamento, especialmente no contexto da EJAI. Por outro lado, as abordagens que consideram a heterogeneidade linguística possibilitam a construção de um ensino mais significativo e

comprometido com a realidade dos educandos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de sua autonomia, promovendo um caminho para a devolução de direitos que ao longo da vida lhes foram negados. Como implicação para a prática pedagógica, destaca-se a necessidade de uma atuação docente sensível à diversidade linguística, capaz de promover o reconhecimento das diferentes formas de uso da língua e de ampliar as possibilidades de inserção dos estudantes em diferentes esferas sociais.

Portanto, compreende-se a importância, para pesquisas futuras, da realização de estudos que investiguem a aplicação de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade linguística no contexto da EJAI, analisando seus impactos no desenvolvimento da autonomia linguística e na participação social dos estudantes. Tais investigações poderão contribuir para o aprofundamento das discussões aqui apresentadas e para o fortalecimento de propostas educativas mais inclusivas e socialmente comprometidas, tendo como base fatores históricos de exclusões que esses indivíduos enfrentaram durante toda a sua vida – de modo que essas pessoas, de acordo com Arroyo (2005), não tiveram o direito sequer de serem jovens. Por fim, a EJAI, cabe reafirmar, está para além de uma modalidade de ensino para alunos que não puderam dar seguimento em seus estudos na idade regular, mas uma oportunidade, humanizadora de reconstruir trajetórias e oportunizar o acesso necessário a essas pessoas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 49<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**: Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Português Brasileiro: a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística educacional**. São Paulo: Contexto, 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 2679/2024**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2444836>. Acesso em: 09 set. 2025.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida. Língua e identidade: problematizando a diversidade linguística na escola. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.37, p.135-149, jul./dez. 2007.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? *In: ZILLES, Ana Maria Stahl Zilles; FARACO, Carlos Alberto Faraco. Pedagogia da Variação Linguística: Língua, Diversidade e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Sociolinguística aplicada à educação. *In: MOLLICA, Maria Cecilia; FERRAREZI JUNIOR, Celso. Sociolinguística, Sociolinguísticas*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

LARRUSCAHIM, William. **Crenças e atitudes linguísticas de alunos e professores da EJA sobre a variação linguística e o ensino de língua portuguesa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa), Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2022.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedades partidas: a polarização sociolinguística no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. A Sociolinguística e o processo de ensino-aprendizagem da língua materna na Educação de Jovens e Adultos. *In: VIEIRA, Márcia dos Santos Machado; WIEDEMER, Marcos Luiz (org.). Saberes em Sociolinguística: trilhas, demandas e posições*. São Paulo: Pá de Palavra, 2023.

PAULISTA, Maria Lucia Loureiro. Variação Linguística: primórdios, conceitos e metodologia. **Revista Ecos, online**, v. 21, n. 2, p. 157-177, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Francisca Ferreira de. **O estudo da variação linguística e suas contribuições para o ensino**. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeira, 2016.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. A língua como um sistema diferenciado. *In*: WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

ZILLES, Ana Maria Stahl Zilles; FARACO, Carlos Alberto Faraco. **Pedagogia da Variação Linguística: Língua, Diversidade e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.