

ARTIGO

FORMAÇÃO DOCENTE, LETRAMENTO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA EJA: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Maria Xeliane Marques de Oliveira¹

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), Professora efetiva da rede pública municipal de Palmácia-CE. Palmácia, Ceará, Brasil. E-mail: xerliane@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão teórica sobre os desafios da formação docente no enfrentamento do preconceito linguístico nas práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parte-se do pressuposto de que a escola, ao privilegiar a norma-padrão como única forma legítima de expressão, pode contribuir para a reprodução de desigualdades sociais e para a exclusão simbólica dos educandos. Adota-se uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Marcos Bagno, Magda Soares, Angela Kleiman e Brian Street. Argumenta-se que a ausência de uma formação docente crítica, voltada à compreensão da linguagem como prática social, dificulta a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que o enfrentamento do preconceito linguístico exige a ressignificação das concepções de linguagem e ensino, bem como a valorização das experiências socioculturais dos educandos, contribuindo para sua permanência e sucesso escolar na EJA.

Palavras-chave: Formação docente; Preconceito linguístico; Letramento como prática social; Educação de Jovens e Adultos; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This article proposes a theoretical reflection on the challenges of teacher education in addressing linguistic prejudice within literacy practices in Youth and Adult Education (YAE).

It is based on the assumption that schools, by privileging the standard language as the only legitimate form of expression, may contribute to the reproduction of social inequalities and to the symbolic exclusion of learners. The study adopts a qualitative bibliographic approach, grounded in authors such as Paulo Freire, Miguel Arroyo, Marcos Bagno, Magda Soares, Angela Kleiman, and Brian Street. It argues that the lack of critical teacher education, oriented toward understanding language as a social practice, hinders the development of inclusive pedagogical practices. It concludes that confronting linguistic prejudice requires rethinking conceptions of language and teaching, as well as valuing the sociocultural experiences of learners, contributing to their permanence and academic success in YAE.

Keywords:

Teacher education; Linguistic prejudice; Literacy as a social practice; Youth and Adult Education; Inclusive education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) insere-se em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, no qual os sujeitos atendidos carregam trajetórias historicamente atravessadas pela exclusão e pela negação de direitos. Nessa perspectiva, compreender a educação como prática social implica reconhecê-la como um espaço de disputa, produção de sentidos e possibilidade de transformação. Conforme propõe Paulo Freire, a educação deve contribuir para a superação das relações de opressão, possibilitando aos sujeitos a construção de uma consciência crítica sobre sua realidade (FREIRE, 1987).

Nesse contexto, torna-se necessário analisar os fatores sociais e linguísticos que incidem diretamente sobre os processos de aprendizagem, especialmente no caso de sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada adequada pelo sistema educacional e que encontram na EJA a possibilidade de retomada de sua trajetória escolar. Tal realidade exige a ampliação do olhar sobre esses educandos, compreendendo-os para além de suas experiências escolares interrompidas.

Como destaca Miguel Arroyo:

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens adultos em suas trajetórias humanas. 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 (ARROYO, 2011, p. 99).

A partir dessa compreensão, evidencia-se que os educandos da EJA não foram apenas excluídos do direito à educação, mas também de outros direitos fundamentais, o que impacta diretamente suas relações com a escola, com o conhecimento e com a linguagem.

No Brasil, a EJA é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que reconhece o direito à escolarização para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Contudo, a garantia legal não é suficiente para assegurar a superação das desigualdades que atravessam as trajetórias desses sujeitos. As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos também ressaltam a necessidade de compreender o educando em sua historicidade, considerando suas experiências de vida, cultura e condições sociais (BRASIL, 2005).

Entre os diversos fatores que incidem sobre essas dinâmicas, destaca-se o preconceito linguístico, entendido como a desvalorização de determinadas variedades da língua em detrimento da norma-padrão. Tal fenômeno, para além de uma questão linguística, está profundamente relacionado a processos sociais, culturais e históricos, afetando a autoestima, a identidade e a participação dos educandos no ambiente escolar.

Nesse cenário, a formação de professores assume papel central, uma vez que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas às concepções de linguagem, ensino e aprendizagem construídas ao longo do processo formativo. Quando essa formação não problematiza a diversidade linguística, tende a reproduzir modelos normativos que reforçam desigualdades e silenciam as formas de expressão dos educandos.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os desafios da formação docente no enfrentamento do preconceito linguístico nas práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos. Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: em que medida a formação docente tem contribuído para o enfrentamento do preconceito linguístico nas práticas de letramento na EJA? De modo específico, busca-se: (a) discutir a concepção de letramento como prática social no contexto da EJA; (b) problematizar o preconceito linguístico como fator de exclusão no ambiente escolar; e (c) refletir sobre os limites e as possibilidades da formação docente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Para atingir esses objetivos, este estudo insere-se no âmbito das produções acadêmicas desenvolvidas na graduação, contribuindo para o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir de uma perspectiva teórico-bibliográfica. Adota-se uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, com base na análise crítica de produções acadêmicas e obras de referência nos campos da educação, da Linguística Aplicada e das ciências sociais, como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Marcos Bagno, Brian Street, Magda Soares, Angela Kleiman e Mikhail

Bakhtin, entre outros. Acredita-se que a reflexão proposta possa contribuir para o fortalecimento de uma formação docente crítica e sensível à diversidade linguística, favorecendo a construção de práticas educativas mais inclusivas e comprometidas com a permanência e o sucesso escolar na EJA.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão das relações entre formação docente, letramento e preconceito linguístico exige situá-las em um campo teórico que reconheça a educação como prática social atravessada por dimensões históricas, culturais e políticas. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tais relações assumem maior complexidade, demandando uma análise que considere tanto as especificidades dos sujeitos quanto os desafios impostos à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A formação docente desenvolve-se em um contexto dinâmico, marcado por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, que impactam diretamente as exigências colocadas à prática educativa. Nesse cenário, compreender as práticas pedagógicas contemporâneas implica reconhecer que a escola não se configura como um espaço isolado, mas como uma instituição atravessada por tensões, expectativas e mudanças que influenciam tanto os processos formativos quanto a atuação dos professores (TARDIF, 2012; BASQUEROTE; BIHRINGER, 2022).

Sob essa ótica, a formação de professores constitui um elemento central na construção das práticas pedagógicas, uma vez que é nesse processo que se consolidam concepções de ensino, aprendizagem e linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem pode ser compreendida como prática social e essencialmente dialógica, constituída nas interações e atravessada por relações de sentido historicamente situadas, conforme propõe Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2003). Entretanto, nem sempre essa formação contempla, de maneira crítica, as questões relacionadas à diversidade linguística e às desigualdades sociais presentes no contexto educacional.

No âmbito desse debate, destaca-se a recorrente tensão entre teoria e prática na formação docente. Os saberes profissionais dos professores não se restringem ao conhecimento acadêmico, mas resultam da articulação entre diferentes dimensões, incluindo a formação teórica, as experiências vividas na prática pedagógica e os elementos da cultura escolar em que estão inseridos (TARDIF, 2012). Assim, analisar a formação docente implica compreender como esses saberes são construídos, mobilizados e ressignificados no cotidiano educativo.

Nessa direção, José Carlos Libâneo aponta que o distanciamento entre a produção acadêmica e a prática escolar, somado ao uso de uma linguagem frequentemente desvinculada da realidade docente, contribui para a constituição de uma formação inicial fragilmente articulada às demandas concretas do trabalho pedagógico. Como consequência, mesmo diante de avanços institucionais, a formação tende a manter um caráter predominantemente teórico, dificultando a integração entre o saber científico e os conhecimentos construídos no cotidiano das escolas.

Nesse contexto, a didática assume papel fundamental ao orientar o processo educativo para além da aplicação de métodos e técnicas, devendo promover o desenvolvimento integral dos sujeitos. Isso implica articular os conteúdos escolares às experiências dos educandos, compreendendo o ensino como prática formativa que favorece a construção de sujeitos críticos, capazes de atuar de maneira consciente e participativa na sociedade (LIBÂNEO, 2015).

Sob essa perspectiva, a formação docente exige uma postura que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, demandando um compromisso ético e político com a realidade dos educandos. Conforme destaca Paulo Freire, a educação não é neutra, configurando-se como prática social e política, na qual o ato de ensinar implica criar condições para a produção do conhecimento e para a formação de sujeitos críticos (FREIRE, 1996).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa discussão adquire maior complexidade, uma vez que os sujeitos atendidos apresentam trajetórias marcadas por processos históricos de exclusão social, educacional e econômica. Trata-se de educandos que não podem ser compreendidos apenas a partir de suas experiências escolares interrompidas, mas, sobretudo, a partir de suas vivências, saberes e condições concretas de existência.

Nessa perspectiva, a atuação docente requer sensibilidade para reconhecer esses sujeitos em sua integralidade, considerando suas histórias de vida, suas formas de inserção social e seus modos de produção de sentido. Tal compreensão demanda práticas pedagógicas que ultrapassem uma visão homogênea de ensino, abrindo espaço para o diálogo, para a escuta e para a valorização das experiências dos educandos, conforme problematiza Miguel Arroyo (2011).

Assim, uma formação docente que desconsidere essas dimensões tende a reproduzir práticas pedagógicas excludentes, reforçando a distância entre o conhecimento escolar e a realidade dos estudantes, especialmente no contexto da EJA, onde tais distanciamentos tendem a intensificar processos de exclusão já historicamente constituídos.

2.1 Letramento como prática social

O conceito de letramento ultrapassa a compreensão restrita ao domínio técnico da leitura e da escrita, sendo concebido como um fenômeno social que envolve o uso da linguagem em contextos específicos, atravessados por dimensões culturais, históricas e ideológicas. Nessa perspectiva, o letramento refere-se ao conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, orientadas por objetivos e situações concretas de uso (SOARES, 2009).

No contexto brasileiro, Magda Soares destaca que o letramento não se limita à aquisição do código escrito, mas implica a inserção dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Assim, um indivíduo pode ser alfabetizado sem, necessariamente, estar letrado, caso não consiga utilizar a linguagem escrita em situações reais de comunicação. Por outro lado, mesmo sujeitos não alfabetizados podem participar de práticas letradas, evidenciando que o letramento está diretamente relacionado às formas de interação social e às demandas do meio em que vivem.

Essa compreensão desloca o foco do ensino da língua de uma perspectiva normativa para uma abordagem centrada no uso social da linguagem. Nesse sentido, a chamada norma-padrão não deve ser entendida como ponto de partida, mas como resultado de processos de letramento, uma vez que seu domínio está associado às oportunidades de acesso às práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2009).

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir das contribuições de Brian Street, que propõe a distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Enquanto o modelo autônomo concebe a leitura e a escrita como habilidades neutras e universais, o modelo ideológico compreende o letramento como prática social situada, diretamente vinculada às relações de poder, às culturas e às condições sociais dos sujeitos (STREET, 2014). Nessa perspectiva, não há um único letramento, mas múltiplos letramentos, que variam de acordo com os contextos sociais em que são produzidos e utilizados.

No campo da educação, Angela Kleiman contribui para essa discussão ao enfatizar que as práticas de letramento desenvolvidas na escola nem sempre dialogam com aquelas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos sociais. Para a autora, o ensino da leitura e da escrita precisa considerar os usos reais da linguagem, de modo a promover a participação efetiva dos educandos em práticas sociais letradas (KLEIMAN, 2005). Ignorar essas dimensões implica reforçar uma visão restrita de letramento, centrada na decodificação e na norma, o que pode contribuir para a exclusão de sujeitos que não se reconhecem nas práticas escolares.

A ampliação desse debate pode ser aprofundada a partir das contribuições de Brian Street, especialmente ao distinguir o modelo autônomo do modelo ideológico de letramento.

Enquanto o modelo autônomo compreende a leitura e a escrita como competências universais e neutras, o modelo ideológico evidencia que tais práticas são socialmente situadas, atravessadas por relações de poder, valores culturais e contextos históricos (STREET, 2014).

Nessa perspectiva, o letramento escolar deixa de ser entendido como um conjunto de habilidades técnicas e passa a ser concebido como prática social que pode tanto reproduzir quanto questionar desigualdades. Assim, ao desconsiderar os usos sociais da linguagem dos educandos, a escola tende a reforçar hierarquias linguísticas e processos de exclusão, sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

A perspectiva de Paulo Freire reforça essa concepção ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), evidenciando que os processos de aprendizagem estão profundamente enraizados nas experiências sociais dos sujeitos. Dessa forma, a construção do conhecimento não se dá de maneira abstrata, mas a partir das vivências, dos contextos e das relações que os educandos estabelecem com o mundo.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa abordagem torna-se ainda mais relevante, uma vez que os educandos já fazem uso da linguagem em diferentes esferas sociais, ainda que não dominem plenamente a norma-padrão. Ignorar essas práticas implica desconsiderar saberes construídos ao longo da vida, reforçando processos de exclusão no ambiente escolar.

Dessa forma, compreender o letramento como prática social implica reconhecer a diversidade de usos da linguagem e valorizar os conhecimentos dos sujeitos, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com suas realidades. Tal perspectiva contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, ao reconhecer o letramento como prática social situada e ao valorizar os diferentes modos de inserção dos sujeitos nas práticas de leitura e escrita. Dessa articulação teórica, evidencia-se que o letramento, quando compreendido como prática social, exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, especialmente no contexto da EJA, de modo a valorizar os saberes dos educandos e promover sua participação efetiva nos diferentes espaços sociais.

2.2 Preconceito linguístico na escola

O preconceito linguístico configura-se como uma das formas mais recorrentes de discriminação no ambiente escolar, manifestando-se sobretudo pela desvalorização de variedades linguísticas que não correspondem à norma-padrão. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa problemática assume contornos ainda mais significativos, uma vez que os sujeitos atendidos são, em sua maioria, oriundos de contextos socialmente

vulnerabilizados, trazendo consigo formas de expressão diretamente vinculadas às suas experiências de vida.

Esses educandos, inseridos no mundo adulto e marcados por responsabilidades sociais e econômicas, frequentemente enfrentam situações de constrangimento no espaço escolar, especialmente quando suas formas de falar são constantemente corrigidas e deslegitimadas. Tal prática contribui para a construção de uma percepção de inadequação linguística, levando muitos a questionarem sua própria identidade como falantes da língua portuguesa, uma vez que a linguagem, conforme a perspectiva bakhtiniana, constitui-se nas interações sociais e na produção de sentidos entre os sujeitos (BAKHTIN, 2003), sendo o preconceito linguístico um mecanismo que incide diretamente sobre a valorização social dessas formas de expressão (BAGNO, 2015).

Nesse cenário, a escola, ao privilegiar uma concepção normativa e homogênea de língua, acaba por reforçar desigualdades históricas. Como destaca Marcos Bagno, “condenar uma variedade linguística equivale a condenar os seres humanos que a falam” (BAGNO, 2015, p. 19), evidenciando que o julgamento linguístico está intrinsecamente ligado a julgamentos sociais.

A centralidade atribuída à gramática tradicional no ensino de língua portuguesa contribui para a manutenção desse quadro, ao insistir em uma norma abstrata, muitas vezes distante da realidade linguística da maior parte da população. Tal postura desconsidera a diversidade linguística como elemento constitutivo das identidades sociais, reforçando processos de exclusão simbólica no interior da escola.

No entanto, reconhecer a legitimidade das diferentes variedades linguísticas não implica a negação da norma-padrão. Conforme argumenta Marcos Bagno, a valorização das formas de fala sem prestígio social pode e deve coexistir com o ensino das variedades de prestígio, desde que esse processo não se constitua como mecanismo de imposição ou de inferiorização dos sujeitos (BAGNO, 2015).

Essa discussão pode ser ampliada a partir de uma perspectiva crítica da educação. Para Miguel Arroyo, a prática educativa deve reconhecer os sujeitos em suas trajetórias humanas, marcadas por desigualdades e processos de exclusão, o que exige uma postura pedagógica comprometida com a justiça social e com a valorização de suas experiências. Nesse sentido, o enfrentamento do preconceito linguístico passa pela construção de práticas pedagógicas que reconheçam os educandos em sua integralidade e promovam sua emancipação no espaço escolar (ARROYO, 2011).

Além disso, as relações entre linguagem, poder e identidade podem ser compreendidas à luz das contribuições de Aníbal Quijano, ao discutir a colonialidade do poder. Segundo o autor, as identidades sociais foram historicamente construídas a partir de hierarquizações raciais e culturais, o que se reflete também na valorização de determinadas formas de linguagem em detrimento de outras (QUIJANO, 2005). Assim, o preconceito linguístico pode ser entendido como parte de um processo mais amplo de dominação simbólica.

Dessa forma, ao estigmatizar dialetos, sotaques e modos de expressão, a escola contribui para a reprodução de desigualdades sociais, afetando diretamente a autoestima e a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Como ressalta Marcos Bagno, a imposição da norma-padrão como única forma legítima de expressão pode se tornar “fonte de preconceito” (BAGNO, 2015, p. 78), reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Dessa forma, o enfrentamento do preconceito linguístico no contexto escolar exige uma mudança de perspectiva que reconheça a linguagem como prática social e valorize a diversidade linguística como elemento constitutivo da educação. Nessa direção, promover o respeito às diferentes formas de expressão não se configura apenas como uma escolha metodológica, mas como um posicionamento ético e político frente às desigualdades historicamente produzidas. Assim, reafirma-se a necessidade de políticas e práticas formativas comprometidas com a valorização das linguagens dos educandos, contribuindo para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

2.4. Desafios para uma prática pedagógica inclusiva na EJA

A análise das contribuições desses autores permite compreender que a construção de práticas pedagógicas inclusivas na EJA está diretamente relacionada à forma como a linguagem é concebida no processo formativo docente. A discussão apresentada até este ponto evidencia que a relação entre formação docente, letramento e preconceito linguístico constitui um campo complexo, atravessado por dimensões sociais, culturais e políticas. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tais elementos se intensificam, evidenciando que a construção de práticas pedagógicas inclusivas está diretamente relacionada às limitações presentes na formação docente, especialmente no que se refere à compreensão da linguagem como prática social e à valorização da diversidade linguística.

A construção de uma prática pedagógica inclusiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA) está diretamente relacionada às limitações presentes na formação docente, especialmente no que se refere à compreensão da linguagem como prática social e à valorização da diversidade linguística. Tais limitações não são meramente pedagógicas, mas refletem concepções

historicamente construídas que tendem a naturalizar determinadas formas de saber em detrimento de outras, contribuindo para a reprodução de desigualdades no espaço escolar.

Nesse sentido, a persistência de uma abordagem normativa no ensino da língua evidencia fragilidades na formação de professores, que ainda privilegia a norma-padrão como referência exclusiva de legitimidade linguística. Essa perspectiva desconsidera que os educandos da EJA já estão inseridos em múltiplas práticas sociais de linguagem, ainda que não correspondam aos padrões institucionalmente valorizados. Conforme argumenta Brian Street, o letramento deve ser compreendido a partir de um modelo ideológico, no qual as práticas de leitura e escrita estão diretamente relacionadas às estruturas sociais e às relações de poder, contrapondo-se à concepção autônoma de letramento, que o entende como uma habilidade neutra, técnica e universal (STREET, 2014).

A ausência dessa compreensão na formação docente contribui para a reprodução do preconceito linguístico no ambiente escolar. Como destaca Marcos Bagno, a desvalorização de determinadas variedades linguísticas implica, na prática, a desvalorização dos próprios sujeitos que as utilizam, reforçando processos de exclusão simbólica e social (BAGNO, 2015). Dessa forma, práticas pedagógicas centradas na correção e na adequação normativa tendem a silenciar as vozes dos educandos, deslegitimando suas formas de expressão e dificultando sua participação efetiva no processo educativo.

Além disso, a realidade da EJA exige um olhar mais amplo sobre os sujeitos, que não podem ser reduzidos à condição de alunos com trajetórias escolares interrompidas. Conforme problematiza Miguel Arroyo, esses sujeitos carregam histórias de vida marcadas por desigualdades, sendo necessário reconhecê-los em sua integralidade. Ignorar essa dimensão implica reforçar práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco significativas.

Sob essa perspectiva, a formação docente deve ser repensada a partir de uma abordagem crítica, que reconheça a educação como prática social e política. Para Paulo Freire, o ato educativo está intrinsecamente ligado à construção da autonomia e à capacidade dos sujeitos de compreender e transformar sua realidade, o que exige uma postura docente comprometida com o diálogo e com a valorização dos saberes dos educandos (FREIRE, 1996). Os resultados da análise indicam que a permanência de práticas pedagógicas centradas na norma-padrão contribui para a manutenção de desigualdades no espaço escolar.

Esse debate pode ser ampliado à luz das contribuições de Aníbal Quijano, ao evidenciar que as hierarquizações sociais e culturais, herdadas do processo colonial, ainda influenciam a valorização de determinadas formas de conhecimento e linguagem. Nesse contexto, o ensino da língua, quando pautado exclusivamente na norma-padrão, pode atuar como mecanismo de

manutenção dessas hierarquias, reforçando a inferiorização de determinadas formas de linguagem e dos sujeitos que as utilizam.

Diante disso, a construção de práticas pedagógicas inclusivas na EJA implica uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, exigindo a adoção de estratégias que valorizem a diversidade linguística e promovam a participação ativa dos educandos. Isso envolve não apenas a revisão de conteúdos e metodologias, mas uma mudança nas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que orientam a prática docente.

Assim, uma prática pedagógica inclusiva não se limita à adaptação de métodos, mas configura-se como um posicionamento ético e político, comprometido com a democratização do conhecimento, com o enfrentamento das desigualdades e com o reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade. Nesse sentido, valorizar as vozes dos educandos, promover o diálogo e legitimar suas formas de expressão tornam-se elementos centrais para a construção de uma educação mais justa, crítica e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que o preconceito linguístico na Educação de Jovens e Adultos está intrinsecamente relacionado às concepções de linguagem que orientam a formação docente e às práticas pedagógicas delas decorrentes. Ao privilegiar a norma-padrão como única forma legítima de expressão, a escola tende a reproduzir desigualdades sociais, contribuindo para processos de exclusão simbólica no interior do espaço educativo.

Os resultados evidenciam que a compreensão do letramento como prática social, articulada ao reconhecimento da diversidade linguística, constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, a formação docente precisa ser repensada a partir de uma perspectiva crítica, capaz de valorizar os saberes dos sujeitos e promover o diálogo entre diferentes formas de linguagem.

À luz das contribuições de Paulo Freire, compreende-se que a educação deve assumir um compromisso ético e político com a transformação social, o que implica reconhecer os educandos como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Dessa forma, o enfrentamento do preconceito linguístico na EJA não se configura apenas como um desafio pedagógico, mas como condição indispensável para a efetivação de uma educação democrática e socialmente referenciada.

A discussão realizada permite afirmar que a construção de uma prática pedagógica inclusiva demanda não apenas mudanças metodológicas, mas uma revisão crítica das

concepções que orientam o ensino, reafirmando o papel da escola como espaço de reconhecimento, valorização da diversidade e emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** *Revista de Educação de Jovens e Adultos (REVEJ@)*, v. 1, n. 0, p. 1–108, ago. 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (se citado)

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In:

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.