

JNT FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL
ISSN: 2526-4281 - ANO 2026 - MÊS DE SETEMBRO
DOSSIÊ TEMÁTICO: "SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO:
ABORDAGENS CRÍTICAS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS"
Ed. 77. Vol. 1 - Págs. 174-187
DOI: 10.5281/zenodo.22343623



QUALIS
A2



LINGUAGEM, IDENTIDADE E ESCOLARIZAÇÃO NA EJA: UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO A PARTIR DE BORTONI-RICARDO¹

LANGUAGE, IDENTITY, AND SCHOOLING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): A SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE BASED ON BORTONI-RICARDO

Keliange Mamedes de Oliveira GUIDO²

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: keliangemamedes@professor.to.gov.br

ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-9540-0366>

Francisco Edviges ALBUQUERQUE³

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: fedviges@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0004-1887>

174

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) reúne sujeitos cujas trajetórias escolares foram marcadas por interrupções, experiências de trabalho, responsabilidades familiares e diferentes formas de participação social. Nesse contexto, a linguagem assume papel relevante, uma vez que as experiências dos estudantes também se manifestam por meio dos usos da língua e das formas de construção de sentidos sobre a realidade. O presente artigo tem como objetivo discutir as relações entre linguagem, identidade e escolarização na Educação de Jovens e Adultos, tomando como referência as contribuições da Sociolinguística Educacional desenvolvidas por Stella Maris Bortoni-Ricardo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de livros e artigos científicos que abordam diversidade linguística, identidade, letramento e processos de escolarização na EJA. As discussões evidenciam que a diversidade linguística presente nas salas de aula constitui parte das experiências sociais dos

¹ COMO CITAR: (ABNT): GUIDO, K. M. O.; ALBUQUERQUE, F. E. Linguagem, Identidade e Escolarização na EJA: Um Olhar Sociolinguístico a Partir de Bortoni-Ricardo. **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Setembro de 2026 - Ed. 77. VOL. 01. Págs. 174-187. Disponível: <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

² Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT. Mestranda Keliange Mamedes de Oliveira Guido, possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Tocantins – UFNT (2006), cursando mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura – PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. E-mail: keliangemamedes@professor.to.gov.br.

³ Universidade Federal do Norte Tocantins UFNT. Possui mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1999) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialectologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação escolar indígena, língua Apinayé, interculturalidade e educação indígena. Professor de Curso de Educação continuada para os Professores indígenas e não indígenas da Educação Básica do estado do Tocantins, no período de 2002 a 2010. E-mail: fedviges@uol.com.br.

educandos e não deve ser compreendida como obstáculo à aprendizagem. Os resultados apontam que o reconhecimento das variedades linguísticas, das trajetórias de vida e dos conhecimentos construídos fora da escola contribui para processos educativos mais inclusivos e significativos. Conclui-se que a perspectiva sociolinguística proposta por Bortoni-Ricardo oferece importantes contribuições para a compreensão da EJA, ao defender práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade linguística, com o fortalecimento das identidades dos estudantes e com a ampliação das possibilidades de participação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sociolinguística Educacional. Diversidade linguística. Identidade. Escolarização.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (YAE) brings together individuals whose educational trajectories have been marked by interruptions, work experiences, family responsibilities, and different forms of social participation. In this context, language plays a significant role, as students' experiences are also expressed through language use and the ways they construct meanings about reality. This article aims to discuss the relationships between language, identity, and schooling in Youth and Adult Education, based on the contributions of Educational Sociolinguistics developed by Stella Maris Bortoni-Ricardo. This is a bibliographic study based on the analysis of books and scientific articles addressing linguistic diversity, identity, literacy, and schooling processes in YAE. The discussions reveal that the linguistic diversity present in classrooms is part of students' social experiences and should not be understood as an obstacle to learning. The findings indicate that recognizing linguistic varieties, life trajectories, and knowledge developed outside school contributes to more inclusive and meaningful educational processes. It is concluded that the sociolinguistic perspective proposed by Bortoni-Ricardo offers important contributions to the understanding of Youth and Adult Education by supporting pedagogical practices committed to valuing linguistic diversity, strengthening students' identities, and expanding opportunities for social participation.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational Sociolinguistics. Linguistic Diversity. Identity. Schooling.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade destinada a sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada regular, reunindo estudantes com trajetórias marcadas por experiências sociais, profissionais e familiares bastante diversificados. Os educandos que retornam à escola carregam conhecimentos construídos ao longo da vida, produzidos em espaços de trabalho, convivência comunitária, relações familiares e práticas culturais, elementos que influenciam diretamente sua relação com os processos de escolarização (Freire, 2024; Silva Magno *et al.*, 2026).

As discussões sobre linguagem ocupam lugar central nesse contexto, uma vez que as experiências dos estudantes também se manifestam por meio das formas de uso da língua. Entretanto, a diversidade linguística presente nas salas de aula nem sempre recebe reconhecimento por parte das instituições escolares. Durante muito tempo, predominou a valorização exclusiva da norma-padrão, enquanto outras variedades linguísticas foram frequentemente associadas a erros ou insuficiências dos falantes. Bagno (2023) destaca que tais avaliações ultrapassam questões estritamente linguísticas e podem funcionar como mecanismos de reprodução de desigualdades sociais.

As contribuições da Sociolinguística permitiram questionar essas interpretações ao demonstrar que a variação constitui característica inerente às línguas naturais. Labov (2008) evidenciou que diferentes formas de uso da língua seguem padrões sistemáticos e refletem características sociais e históricas dos grupos de falantes. No Brasil, Bortoni-Ricardo (2005; 2023; 2025) ampliou esse debate ao aproximar Sociolinguística e Educação, defendendo que a escola deve reconhecer os repertórios linguísticos dos estudantes e utilizá-los como ponto de partida para a ampliação das competências comunicativas.

A reflexão proposta por Bortoni-Ricardo torna-se particularmente relevante na Educação de Jovens e Adultos, modalidade em que linguagem, identidade e escolarização se encontram profundamente articuladas. Os estudantes da EJA não retornam à escola apenas para concluir etapas educacionais interrompidas. Eles retomam processos formativos marcados por experiências anteriores de inclusão, exclusão, reconhecimento e participação social, aspectos que influenciam a construção de suas identidades e sua relação com o conhecimento (Nunes; Santos, 2024; Ribeiro *et al.*, 2025).

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo discutir as relações entre linguagem, identidade e escolarização na Educação de Jovens e Adultos, tomando como referência as contribuições da Sociolinguística Educacional desenvolvidas por Stella Maris Bortoni-Ricardo. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos que abordam diversidade linguística, letramento, identidade e EJA. O texto está organizado em três seções: a primeira discute as contribuições da Sociolinguística Educacional para a compreensão da diversidade linguística; a segunda analisa as relações entre linguagem e construção da identidade dos estudantes da EJA; e a terceira aborda aspectos relacionados à escolarização, ao letramento e à inclusão nessa modalidade educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Linguagem e Diversidade Linguística: Contribuições da Sociolinguística Educacional

Os estudos sociolinguísticos contribuíram para modificar essa compreensão ao demonstrar que a variação constitui uma característica própria das línguas naturais. Labov (2008) observou que diferenças linguísticas podem ser identificadas em qualquer comunidade de fala, independentemente do nível de escolaridade ou da posição social dos indivíduos. A existência dessas variações não compromete a comunicação entre os falantes, mas revela a capacidade da língua de acompanhar as transformações vividas pelos grupos sociais ao longo do tempo.

No Brasil, as contribuições de Stella Maris Bortoni-Ricardo ampliaram o diálogo entre Sociolinguística e Educação. Ao analisar a realidade das salas de aula, a autora constatou que muitos estudantes chegam à escola dominando variedades linguísticas diferentes daquela normalmente valorizada pelas instituições de ensino. Em vez de reconhecer essa diversidade como parte do repertório dos educandos, a escola frequentemente interpreta tais diferenças como erros que precisam ser eliminados (Bortoni-Ricardo, 2005).

A crítica a essa lógica não significa negar a importância da norma-padrão. O domínio das variedades de prestígio continua sendo necessário para a participação em diversos contextos acadêmicos, profissionais e institucionais. A questão central consiste em reconhecer que o acesso a essas variedades pode ocorrer sem a desqualificação das formas de expressão já utilizadas pelos estudantes. Bortoni-Ricardo (2023) defende que a escola deve atuar como espaço de ampliação das competências linguísticas, possibilitando que os alunos transitem entre diferentes situações comunicativas sem romper com suas identidades socioculturais.

Bagno (2023) observa que grande parte do preconceito linguístico presente na sociedade brasileira está associada a julgamentos construídos sobre determinados grupos sociais. Nesse sentido, as avaliações feitas sobre a língua raramente dizem respeito apenas à linguagem. Elas costumam refletir percepções relacionadas à origem social, à escolaridade, à região de procedência e às condições econômicas dos falantes. A Sociolinguística Educacional surge justamente como uma possibilidade de enfrentamento dessas práticas, ao propor uma compreensão mais ampla da língua e de sua diversidade.

A partir dessa perspectiva, a diversidade linguística deixa de ser entendida como obstáculo para a aprendizagem e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo da experiência dos estudantes. Tal compreensão permite repensar práticas pedagógicas que historicamente privilegiaram apenas uma forma de uso da língua, abrindo espaço para abordagens mais sensíveis às múltiplas realidades presentes nas escolas brasileiras (Bortoni-Ricardo, 2025).

Essa discussão torna-se particularmente relevante em um país marcado por profundas desigualdades sociais. As variedades linguísticas faladas por grupos economicamente favorecidos costumam receber maior reconhecimento social, enquanto formas de fala associadas às classes populares frequentemente são alvo de estigmatização. Bagno (2023) destaca que a noção de “erro” linguístico muitas vezes funciona como mecanismo de distinção social, legitimando hierarquias que extrapolam o campo da linguagem e alcançam outras dimensões da vida coletiva.

A valorização da diversidade linguística não representa apenas uma questão relacionada ao ensino da língua portuguesa. Trata-se também de uma postura pedagógica que reconhece a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira. Ao considerar as experiências linguísticas dos estudantes como parte legítima do processo educativo, a escola amplia as possibilidades de participação, fortalece vínculos de pertencimento e cria condições mais favoráveis para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas (Bortoni-Ricardo, 2025; Bagno, 2023).

Ao trazer essa discussão para o campo educacional, Bortoni-Ricardo (2005) observa que muitos conflitos enfrentados pelos estudantes decorrem menos da aprendizagem da língua e mais da dificuldade de reconhecimento das variedades linguísticas presentes na escola. Em diversos casos, formas de expressão utilizadas cotidianamente pelos alunos são recebidas como inadequadas antes mesmo que seus significados sejam considerados. A correção passa a ocupar espaço central, enquanto a comunicação e a construção do conhecimento tornam-se secundárias.

Esse movimento produz consequências que nem sempre aparecem de forma explícita. Quando um estudante percebe que sua maneira de falar é constantemente rejeitada, pode desenvolver uma relação de distanciamento com a própria escola. A questão não envolve apenas aspectos linguísticos. Está relacionada ao sentimento de pertencimento, à participação nas atividades escolares e à forma como o sujeito passa a perceber sua própria capacidade de aprender. Bortoni-Ricardo (2025) ressalta que língua e experiência social permanecem profundamente articuladas, razão pela qual avaliações negativas sobre a linguagem frequentemente alcançam também a imagem construída pelo indivíduo sobre si mesmo.

A crítica desenvolvida pela Sociolinguística Educacional não propõe o abandono da norma-padrão nem questiona sua relevância social. O que está em discussão é a ideia de que o acesso à variedade de prestígio dependa da desvalorização das demais formas de uso da língua. Bortoni-Ricardo (2023) argumenta que a ampliação dos recursos comunicativos dos estudantes pode ocorrer de forma mais produtiva quando os conhecimentos linguísticos já existentes são reconhecidos como ponto de partida para novas aprendizagens.

Linguagem e Construção da Identidade na Educação de Jovens e Adultos

Ao ingressarem na Educação de Jovens e Adultos, os estudantes não chegam à escola apenas com a expectativa de concluir etapas da educação básica. Eles carregam experiências acumuladas em diferentes espaços sociais, construídas no trabalho, na família, nas relações comunitárias e nos desafios enfrentados ao longo da vida. Essas vivências influenciam a maneira como cada sujeito percebe a si mesmo, interpreta suas capacidades e se posiciona diante dos processos educativos. Silva Magno et al. (2026) observam que as trajetórias dos educandos da EJA são marcadas por percursos diversos, o que torna impossível compreender esse público como um grupo homogêneo.

Freire (2024) afirma que os sujeitos se constituem na relação com o mundo e com as experiências que vivenciam. Nessa perspectiva, a educação não pode ignorar os conhecimentos produzidos fora dos espaços formais de ensino. Os saberes construídos ao longo da vida integram a formação dos educandos e participam da maneira como eles interpretam sua realidade. Quando esses conhecimentos são desconsiderados, corre-se o risco de reproduzir processos de silenciamento que já acompanharam muitos estudantes em momentos anteriores de sua trajetória escolar.

Nem todos os estudantes que chegam à EJA carregam a mesma relação com a escola. Há aqueles que se afastaram ainda na infância, outros que interromperam os

estudos na adolescência e também os que passaram décadas sem frequentar uma sala de aula. Embora as histórias sejam diferentes, muitas delas apresentam um ponto em comum: a experiência da interrupção escolar. Essa ruptura não afeta apenas a trajetória educacional. Ela também influencia a maneira como os sujeitos passam a enxergar suas possibilidades de aprendizagem e seu lugar dentro dos espaços educativos (Silva Magno *et al.*, 2026).

Ao longo desse período de afastamento, os educandos continuam produzindo conhecimentos em diferentes contextos sociais. Aprendem no trabalho, nas relações familiares, na participação comunitária e nas situações práticas enfrentadas cotidianamente. Entretanto, esses saberes nem sempre recebem o mesmo reconhecimento atribuído ao conhecimento escolar. Freire (2024) argumenta que a valorização exclusiva dos saberes institucionalizados tende a ocultar experiências formativas construídas fora da escola, contribuindo para que muitos sujeitos passem a considerar insuficiente aquilo que aprenderam ao longo da vida.

As narrativas produzidas pelos próprios estudantes revelam que a permanência na EJA costuma estar relacionada a fatores que vão além da certificação escolar. Em muitos casos, aparecem referências ao desejo de recuperar oportunidades interrompidas, acompanhar transformações sociais, ampliar possibilidades profissionais ou servir de exemplo para familiares mais jovens (Lima, 2024).

Nunes e Santos (2024) observam que processos de reconhecimento social exercem influência direta sobre a forma como os indivíduos interpretam suas capacidades e possibilidades de participação. Quando os estudantes percebem que suas experiências são consideradas relevantes nos espaços educativos, tendem a desenvolver relações mais positivas com a aprendizagem. A construção da identidade, nesse caso, não ocorre separadamente da escolarização, mas acompanha as interações, os vínculos e os sentidos produzidos no cotidiano escolar.

As relações construídas no ambiente escolar, a forma como os educandos são recebidos e as oportunidades de participação oferecidas durante o processo formativo exercem influência significativa sobre a continuidade dos estudos. Ao analisarem experiências desenvolvidas na modalidade, Ribeiro et al. (2025) verificam que os estudantes tendem a se envolver mais intensamente com as atividades escolares quando percebem que seus conhecimentos e suas histórias são considerados relevantes para o processo educativo.

Essa constatação ganha importância quando se observa que grande parte dos alunos da EJA passou por experiências anteriores de afastamento escolar. Em muitos

casos, a interrupção dos estudos foi acompanhada pela sensação de que a escola não era um espaço capaz de acolher suas necessidades ou reconhecer suas vivências. O retorno ocorre em condições distintas daquelas encontradas na infância ou na adolescência, pois os estudantes chegam carregando responsabilidades profissionais, familiares e sociais que influenciam diretamente sua relação com a escolarização (Santos; Silva, 2020).

Freire (2024, p. 24) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa compreensão desloca o foco da simples transmissão de conteúdos para a valorização da participação dos sujeitos no processo educativo. Na EJA, tal perspectiva assume relevância particular, uma vez que os educandos não ingressam na escola como indivíduos desprovidos de conhecimento, mas como pessoas que acumulam experiências construídas ao longo de suas trajetórias de vida.

As reflexões de Nunes e Santos (2024) reforçam essa discussão ao evidenciarem que processos de reconhecimento social estão diretamente relacionados à forma como os sujeitos se percebem e se posicionam nos diferentes espaços que ocupam. Quando os estudantes identificam que suas experiências são legitimadas e respeitadas, desenvolvem relações mais positivas com a aprendizagem e com a própria instituição escolar. A construção da identidade passa, então, a ser influenciada por novas experiências de participação e pertencimento.

Esse movimento ajuda a compreender por que a escolarização de jovens e adultos não pode ser analisada apenas a partir de indicadores de matrícula, frequência ou conclusão de etapas de ensino. O percurso vivido pelos educandos envolve transformações que alcançam a forma como interpretam suas histórias, reconhecem seus conhecimentos e projetam novas possibilidades para o futuro. A identidade, nesse contexto, é constantemente reelaborada nas relações estabelecidas com a escola e com os sujeitos que dela participam.

Escolarização, Letramento e Inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A presença de jovens e adultos na escola desafia concepções que associam a aprendizagem da leitura e da escrita exclusivamente ao espaço escolar. Grande parte dos estudantes da EJA desenvolve práticas relacionadas à linguagem escrita em diferentes momentos da vida, mesmo quando permaneceu distante da educação formal durante anos. Registros de trabalho, documentos pessoais, mensagens digitais, formulários, atividades comerciais e práticas religiosas fazem parte de

situações em que a leitura e a escrita assumem funções concretas no cotidiano desses sujeitos (Tedesco; Júnior, 2026).

Kleiman (2012) observa que as práticas de letramento são construídas em contextos sociais diversos e não podem ser reduzidas às atividades desenvolvidas na escola. Essa compreensão permite analisar a trajetória dos estudantes da EJA a partir de uma perspectiva mais ampla, reconhecendo que o contato com a escrita ocorre em diferentes espaços de convivência e por diferentes necessidades sociais. Sob esse olhar, os educandos deixam de ser compreendidos como sujeitos desprovidos de experiências de letramento e passam a ser reconhecidos como participantes de múltiplas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

Ao discutir o tema, Soares (2023, p. 18) afirma que o letramento corresponde ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. A autora chama atenção para um aspecto importante: o domínio do sistema de escrita não esgota as possibilidades de participação dos sujeitos em uma sociedade marcada pela circulação constante de textos. O modo como a leitura e a escrita são utilizadas nas relações sociais torna-se parte fundamental desse processo.

Essa discussão possui implicações diretas para a escolarização de jovens e adultos. Muitos estudantes retornam à escola trazendo experiências construídas em ambientes profissionais, familiares e comunitários que raramente aparecem nos materiais didáticos ou nas propostas pedagógicas. Santos e Silva (2020) argumentam que o distanciamento entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos educandos permanece como um dos desafios enfrentados pela modalidade. Em razão disso, práticas educativas que reconhecem os conhecimentos produzidos fora da escola tendem a favorecer maior participação dos estudantes e relações mais significativas com a aprendizagem.

Nem sempre essas experiências são percebidas pelos próprios estudantes como formas legítimas de aprendizagem. Muitos chegam à escola acreditando que possuem pouco conhecimento porque não dominam plenamente as normas valorizadas no ambiente escolar. Essa percepção costuma desconsiderar saberes construídos ao longo da vida em situações concretas de trabalho, convivência familiar e participação comunitária. A escola encontra, assim, sujeitos que não iniciam seu contato com a escrita naquele momento, mas que carregam experiências frequentemente invisibilizadas pelos processos formais de ensino (Soares, 2023).

Ao tratar do letramento, Soares (2023, p. 18) afirma que ele corresponde ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as

práticas sociais que usam a escrita”. A definição amplia a compreensão da aprendizagem da língua escrita e permite observar que a participação dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita também constitui parte importante de seu processo formativo.

Kleiman (2012, p. 19) observa que “o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Essa reflexão contribui para compreender por que as experiências trazidas pelos estudantes não podem ser colocadas à margem dos processos educativos. As práticas de leitura e escrita construídas fora da escola também participam da formação dos sujeitos e influenciam sua relação com a aprendizagem.

A aproximação entre os conhecimentos escolares e as experiências dos educandos permanece como um dos desafios da Educação de Jovens e Adultos. Quando as práticas pedagógicas conseguem estabelecer diálogo com as realidades vividas pelos estudantes, a escolarização tende a adquirir maior significado. Nessa direção, inclusão não se restringe ao acesso à escola, mas envolve condições efetivas de participação, aprendizagem e permanência ao longo da trajetória educacional (Santos Joaquim; Vóvio; Pesce, 2020).

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA não se explicam apenas por questões relacionadas à aprendizagem. Em muitas situações, a permanência na escola depende da capacidade de conciliar jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e demandas cotidianas que nem sempre atingem os estudantes das demais etapas da educação básica. Santos e Silva (2020) observam que a realidade social dos educandos precisa ser considerada na organização das práticas pedagógicas, uma vez que ela influencia diretamente a participação e a continuidade dos estudos.

Nas salas de aula da modalidade, é comum que os conteúdos escolares sejam constantemente relacionados às experiências vividas pelos próprios estudantes. Discussões sobre leitura, escrita e interpretação frequentemente despertam relatos ligados ao trabalho, à vida familiar e às situações enfrentadas fora da escola. Essas conexões ajudam a compreender por que a escolarização de jovens e adultos não pode ser analisada apenas pelos conteúdos ensinados, mas também pelas relações que os educandos conseguem estabelecer entre o conhecimento escolar e sua realidade concreta (Lima, 2024).

Ao analisarem o ensino de língua portuguesa na EJA, Tedesco e D'Aguila Junior (2026) identificam que a valorização das experiências linguísticas dos estudantes favorece uma participação mais efetiva nas atividades escolares. Os autores observam

que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na correção linguística tendem a produzir distanciamento, enquanto abordagens que reconhecem os repertórios dos educandos criam condições mais favoráveis para o envolvimento com a aprendizagem.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Santos e Silva (2020), que destacam a necessidade de propostas educativas sensíveis às características do público atendido pela modalidade. Os estudantes da EJA não chegam à escola em busca apenas de certificação. Muitos procuram ampliar oportunidades profissionais, compreender melhor o mundo em que vivem ou retomar projetos interrompidos em outros momentos da vida. Essas expectativas atribuem sentidos diversos ao processo de escolarização e influenciam a forma como os educandos se relacionam com a aprendizagem.

Ao refletirem sobre inclusão, Dos Santos Joaquim, Vóvio e Pesce (2020, p. 251) afirmam que os processos educativos devem contribuir para a participação dos sujeitos nas práticas sociais contemporâneas. A observação reforça a ideia de que a escolarização não se limita ao acesso ao espaço escolar. Ela envolve condições para que os estudantes utilizem os conhecimentos construídos ao longo da formação em diferentes contextos de sua vida social.

A Educação de Jovens e Adultos reúne sujeitos com histórias, expectativas e experiências bastante distintas. Reconhecer essa diversidade não representa apenas uma estratégia pedagógica, mas uma condição para que a escolarização produza sentidos para aqueles que retornam à escola após trajetórias frequentemente marcadas por interrupções, dificuldades e desafios. É nesse encontro entre experiências de vida, práticas de letramento e oportunidades educacionais que a inclusão se materializa de forma mais efetiva no contexto da EJA.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica sobre linguagem, identidade e escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase nas contribuições da Sociolinguística Educacional para a compreensão das práticas linguísticas presentes nesse contexto. O material analisado foi composto por livros e artigos científicos que discutem variação linguística, letramento, preconceito linguístico e processos de escolarização de jovens e adultos.

Foram utilizadas como principais referências as obras de Stella Maris Bortoni-Ricardo, articuladas às contribuições de Paulo Freire, Magda Soares, Angela Kleiman, Marcos Bagno e William Labov. Também integraram a análise estudos publicados

entre 2020 e 2026, selecionados por apresentarem discussões relacionadas à EJA, às experiências linguísticas dos estudantes e às formas pelas quais a escola lida com a diversidade presente nas salas de aula.

A consulta às produções acadêmicas ocorreu por meio do Google Acadêmico e de periódicos científicos da área. A seleção priorizou trabalhos com aproximação temática ao objeto investigado e que possibilitassem discutir a linguagem como elemento constitutivo das identidades sociais e das trajetórias escolares. Conforme Gil (2022), a pesquisa bibliográfica permite a análise crítica de conhecimentos já produzidos, favorecendo novas leituras e interpretações sobre determinado fenômeno.

As reflexões apresentadas foram construídas a partir do diálogo entre os autores selecionados, buscando identificar convergências e contribuições para a compreensão da escolarização na EJA sob uma perspectiva sociolinguística. O foco da análise concentrou-se na valorização das variedades linguísticas dos estudantes e em suas implicações para os processos de ensino, aprendizagem e construção identitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade linguística faz parte da realidade dos estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. As formas de expressão presentes nas salas de aula refletem trajetórias construídas em diferentes espaços sociais e acompanham os sujeitos muito antes de seu retorno à escola. Compreender essa realidade exige superar perspectivas que reduzem a linguagem a um conjunto de regras normativas e reconhecer que os usos da língua também expressam experiências, pertencimentos e modos de participação social.

As contribuições de Stella Maris Bortoni-Ricardo permitem compreender que a escola não deve assumir a função de eliminar variedades linguísticas, mas de ampliar as possibilidades de atuação dos estudantes em diferentes contextos comunicativos. Sob essa perspectiva, o ensino da língua portuguesa passa a ser entendido como processo de ampliação de repertórios, sem que isso implique a desvalorização das formas de expressão construídas ao longo da vida dos educandos.

A análise desenvolvida evidencia que linguagem, identidade e escolarização permanecem articuladas na trajetória dos estudantes da EJA. As experiências vividas antes e durante o retorno à escola influenciam a maneira como esses sujeitos percebem suas capacidades, constroem vínculos com a aprendizagem e atribuem significado à continuidade dos estudos. O reconhecimento dessas experiências

contribui para a construção de relações mais significativas entre os educandos e o processo educativo.

As discussões sobre letramento reforçam essa compreensão ao demonstrar que jovens e adultos participam de práticas de leitura e escrita em diferentes situações de seu cotidiano. A valorização dessas experiências amplia as possibilidades de aproximação entre os conhecimentos escolares e as realidades vividas pelos estudantes, favorecendo processos educativos mais inclusivos e socialmente contextualizados.

Nesse sentido, a perspectiva sociolinguística proposta por Bortoni-Ricardo oferece contribuições relevantes para a Educação de Jovens e Adultos ao defender uma escola capaz de reconhecer a diversidade linguística como parte constitutiva da experiência humana. Tal posicionamento fortalece a compreensão de que a escolarização envolve não apenas acesso ao conhecimento formal, mas também reconhecimento, participação e valorização das trajetórias dos sujeitos que retornam à escola em busca de novas oportunidades de formação.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 58. ed. São Paulo: Loyola, 2023.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?:** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, José Vital de. **A importância da utilização da leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos em escolas de Picos**, Piauí. 2024. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1286>. Acesso em: 04 jun. 2026.

NUNES, Fábio Luiz; DOS SANTOS, Alziro Alves. Revisitando o preconceito linguístico no contexto da Educação de Jovens, Adultos e idosos: uma reflexão a partir da psicologia social. **RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 11, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/8168>. Acesso em: 04 jun. 2026.

RIBEIRO, Stela Mari et al. **Proposta para o desenvolvimento da competência socioestilística no ensino de língua portuguesa na EJA: resgatando vozes e tradição**. 2025. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinguas/files/2017/04/educacao-de-jovens-e-adultos-dos-discursos-de-alunos-evadidos-a-construcao-de-uma-proposta-pedagogica-e-intercultural-com-as-linguagens.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2026.

SANTOS JOAQUIM, Bruno; VÓVIO, Cláudia Lemos; PESCE, Lucila. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: Uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Revista Linguagem em foco**, v. 12, n. 2, p. 248-268, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053>. Acesso em: 16 set. 2026.

SANTOS, Leudilaura Ribeiro; SILVA, Denyse Mota. Ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos: reflexões e desafios. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 13, 2020. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/484>. Acesso em: 04 jun. 2026.

SILVA MAGNO, Rosineide et al. Fortalecimento e identidade na educação de jovens e adultos. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 32, p. 1-20, 2026. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/fortalecimento-e-identidade-na-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 04 jun. 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053>. Acesso em: 04 jun. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

TEDESCO, Maria Teresa; JUNIOR, Renata D.'Aguila. Variação linguística na EJA: análise das abordagens nos materiais didáticos à luz da sociolinguística. **Revista Leitura**, v. 1, n. 87, p. 133-154, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/20536>. Acesso em: 04 jun. 2026.