

**A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, RELAÇÕES DE PODER E
CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA**

**Diversidad Lingüística en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Brasil: Políticas
Públicas Educativas, Relaciones de Poder y Caminos hacia la Emancipación Humana**

**Linguistic Diversity in Youth and Adult Education in Brazil: Educational Public Policies, Power
Relations, and Paths to Human Emancipation**

Tatiane Rosa de Menezes¹, Alexandre Cohn da Silveira²

1 Mestranda em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África – UNILAB

2 Professor do Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África – UNILAB, Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumo

O ensaio aborda a diversidade linguística na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no interior nordestino, analisando-a como expressão de identidades afroindígenas e como território de disputas políticas e epistêmicas. Objetiva examinar, à luz de referenciais críticos e decoloniais, de que forma políticas linguísticas e práticas curriculares podem valorizar os repertórios linguísticos dos estudantes da EJA, problematizando relações de poder que sustentam a discriminação linguística. Trata-se de um estudo de natureza teórico-analítica, fundamentado em revisão bibliográfica de autores da sociolinguística, da pedagogia crítica e das epistemologias decoloniais. Os resultados evidenciam que o currículo e as políticas educacionais ainda reproduzem hierarquias coloniais ao privilegiar o português padrão, produzindo silenciamentos simbólicos. Conclui-se que a incorporação de perspectivas decoloniais e dialógicas pode transformar a EJA em espaço de reconhecimento linguístico, fortalecimento identitário e emancipação humana.

Palavras-chave: Diversidade Linguística. Educação de Jovens e Adultos. Decolonialidade.

Resumen

Este ensayo aborda la diversidad lingüística en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EJA) en el interior del Nordeste de Brasil, analizándola como expresión de identidades afroindígenas y como territorio de disputas políticas y epistémicas. Su objetivo es examinar, a la luz de marcos críticos y decoloniales, cómo las políticas lingüísticas y las prácticas curriculares pueden valorar los repertorios lingüísticos de los estudiantes de EJA, problematizando las relaciones de poder que sustentan la discriminación lingüística. Este estudio teórico-analítico se basa en una revisión bibliográfica de autores en sociolingüística, pedagogía crítica y epistemologías decoloniales. Los resultados muestran que el currículo y las políticas educativas aún reproducen las jerarquías coloniales al privilegiar el portugués estándar, lo que genera silencios simbólicos. Se concluye que la incorporación de perspectivas

decoloniales y dialógicas puede transformar la EJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas) en un espacio para el reconocimiento lingüístico, el fortalecimiento de la identidad y la emancipación humana.

Palabras clave: Diversidad lingüística. Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Decolonialidad.

Abstract

This essay addresses linguistic diversity in Youth and Adult Education (EJA) in the interior of Northeast Brazil, analyzing it as an expression of Afro-Indigenous identities and as a territory of political and epistemic disputes. It aims to examine, in light of critical and decolonial frameworks, how linguistic policies and curricular practices can value the linguistic repertoires of EJA students, problematizing power relations that sustain linguistic discrimination. This is a theoretical- analytical study, based on a bibliographic review of authors in sociolinguistics, critical pedagogy, and decolonial epistemologies. The results show that the curriculum and educational policies still reproduce colonial hierarchies by privileging standard Portuguese, producing symbolic silences. It is concluded that the incorporation of decolonial and dialogical perspectives can transform EJA (Youth and Adult Education) into a space for linguistic recognition, identity strengthening, and human emancipation.

Keyword: Linguistic Diversity. Youth and Adult Education. Decoloniality

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas cidades do interior do Nordeste brasileiro constitui um espaço onde a pluralidade lingüística emerge como expressão viva de identidades, histórias e memórias coletivas. Para além de um fenômeno lingüístico, a variação presente nesses territórios carrega marcas da ancestralidade afroindígena, da oralidade comunitária e das experiências de resistência que constituem o tecido social dessas populações (Gomes, 2011). Essa pluralidade, construída em contextos marcados pelo trabalho, pelas tradições orais, pelas espiritualidades e pelas narrativas familiares, revela modos de existir que se articulam profundamente com a linguagem como prática sociocultural.

Entretanto, tais expressões ainda enfrentam práticas pedagógicas que reforçam a hegemonia do português padrão e, com isso, reproduzem estruturas de discriminação lingüística (Ribeiro, 2019). O que deveria ser entendido como manifestação legítima de diversidade passa a ser interpretado como “erro”, “desvio” ou “fala inadequada”, apagando-se os sentidos culturais e históricos que constituem o modo de falar dos estudantes da EJA. Em regiões como São Francisco do Conde – Bahia, onde a presença afroindígena estrutura profundamente o território, a língua carrega memórias e saberes ancestrais que a escola, muitas vezes, desconhece ou deslegitima.

A escolha deste tema está diretamente vinculada às minhas motivações pessoais e

profissionais. Como professora de EJA no município de São Francisco do Conde – Bahia, vivencio cotidianamente os desafios e as potências da oralidade local, marcada por memórias comunitárias, heranças africanas e formas de expressão que constituem o modo de ser dos estudantes. Simultaneamente, enquanto mestranda, compreendo a necessidade de aprofundar teoricamente essas experiências, articulando prática pedagógica, pesquisa acadêmica e compromisso político com a educação pública. Assim, a reflexão proposta neste ensaio nasce do encontro entre experiência docente e formação acadêmica, ambas atravessadas pelo desejo de contribuir para a construção de práticas educativas mais humanizadoras.

A relevância social desta discussão é evidente: reconhecer a diversidade linguística como direito educativo e como patrimônio cultural é fundamental para combater desigualdades históricas, promover justiça social e fortalecer processos emancipatórios. Do ponto de vista acadêmico, o tema ganha centralidade nas discussões sobre políticas linguísticas, currículo, práticas pedagógicas antirracistas e epistemologias decoloniais, tornando-se campo de investigação urgente para compreender como a escola participa da manutenção ou da ruptura de hierarquias sociais e linguísticas.

Nesta perspectiva, refletir sobre políticas linguísticas e currículo implica compreender a linguagem como instrumento de subjetivação (Benveniste, 1989) e também como território de disputa política, ética e epistêmica. Questionar os usos linguísticos, as formas de correção e os efeitos de poder que atravessam as práticas docentes torna-se indispensável para que a escola deixe de ser espaço de silenciamento e passe a constituir-se como lugar de afirmação da palavra, da identidade e da dignidade dos sujeitos.

Assim, este ensaio discute criticamente como a escola, ao mesmo tempo em que busca ensinar, pode também silenciar; e como a EJA pode tornar-se espaço de emancipação humana quando reconhece a pluralidade linguística como patrimônio cultural e direito educativo (Freire, 1967; Freire, 2019).

Nesse sentido, o objetivo deste ensaio teórico é analisar, à luz de referenciais críticos e decoloniais, de que forma as políticas linguísticas e as práticas curriculares podem contribuir para a valorização da diversidade linguística na EJA, problematizando as relações de poder que atravessam a correção e a discriminação linguística e apontando caminhos para uma educação que promova autonomia, consciência crítica e emancipação humana.

Este estudo caracteriza-se como ensaio teórico de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica de caráter crítico-analítico. A pesquisa foi desenvolvida a partir da leitura, seleção e interpretação de obras clássicas e contemporâneas relacionadas à EJA,

políticas linguísticas, currículo, sociolinguística, pedagogia crítica e epistemologias decoloniais. Foram priorizados autores que discutem diversidade linguística, relações de poder, colonialidade e emancipação humana, articulando tais referenciais à realidade da EJA no interior nordestino.

A análise ocorreu por meio da interpretação hermenêutico-crítica dos textos, buscando estabelecer conexões entre fundamentos teóricos e a prática pedagógica vivenciada nesse segmento educacional. Por tratar-se de pesquisa de natureza bibliográfica e reflexiva, não envolveu coleta de dados empíricos nem procedimentos com participantes humanos.

2 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM EJA

A diversidade linguística observada nas salas de EJA do interior nordestino evidencia que a língua não é estática, mas dinâmica, permeada por memórias comunitárias e por reinvenções cotidianas. Os falares regionais, marcados por heranças afroindígenas, resistem apesar de séculos de imposição colonial (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018). A escola, muitas vezes, enxerga tais variantes como “erro”, reforçando estigmas que afetam a autoestima e a identidade dos estudantes (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011).

Benveniste (1989) afirma que é na linguagem que o sujeito se reconhece como “eu”. Assim, corrigir de maneira autoritária um modo de falar significa interferir no modo de existir de alguém. Para muitos jovens e adultos, a escola representa justamente o espaço onde, pela primeira vez, seus falares são confrontados com normas alheias às suas experiências de vida. Uma pedagogia emancipadora deve reconhecer nessa diversidade uma potência formativa, promovendo o diálogo entre variantes (Freire, 2019). A linha entre correção e discriminação linguística é tênue: quando a correção se torna humilhação, ela deixa de educar e passa a reafirmar desigualdades estruturais (Ribeiro, 2019).

As políticas públicas educacionais, embora frequentemente apontem para a inclusão e valorização da diversidade, não rompem totalmente com a tradição colonial de padronização linguística (Gomes, 2011). Documentos curriculares, como o Referencial Curricular Franciscano (São Francisco do Conde, 2021), reconhecem a cultura local, mas ainda mantêm o padrão culto como eixo central de referência no processo de ensino e aprendizagem. Macedo (2006) e Sacristán (2000) destacam que o currículo nunca é neutro; ele reflete e reforça projetos de sociedade. Isto implica em reconhecer que nada é pensado de forma

arbitrária quando se trata de políticas educacionais; que o fato de ignorar a diversidade linguística, ou ainda, marginalizá-la, reflete o uso da linguagem como um instrumento de poder e de manutenção das desigualdades.

Na prática das salas de EJA de diversas comunidades, os estudantes carregam repertórios linguísticos vinculados ao trabalho rural, às tradições orais, às comunidades quilombolas e às memórias familiares. Ao não considerar tais repertórios como legítimos, a escola acaba reproduzindo violências simbólicas (Ribeiro, 2019). O currículo hegemônico invisibiliza práticas linguísticas ancestrais e sustenta uma hierarquia que privilegia modos de falar associados às elites urbanas. O desafio, portanto, é construir políticas linguísticas que superem essa lógica prescritiva e promovam um currículo dialógico, que acolha a pluralidade linguística como base da aprendizagem significativa (Goodson, 2007).

3 COLONIALIDADE, RACISMO LINGUÍSTICO E RESISTÊNCIA

A linguagem é um dos instrumentos centrais da colonialidade. Maldonado-Torres, Grosfoguel e Bernardino-Costa (2018) demonstram que a imposição de uma língua hegemônica constitui uma ferramenta de controle social e epistêmico. No Nordeste, especialmente em regiões interioranas, a escola historicamente ocupou o papel de “normalizadora” da língua, apagando traços afroindígenas e reforçando o mito da unidade linguística brasileira.

Esse processo produz o que muitos autores denominam racismo linguístico: a desvalorização sistemática de falares associados a sujeitos negros, pobres e rurais (Ribeiro, 2019). Jesus (1986), em *Diário de Bitita*, evidencia literariamente como a linguagem pode ser marcador de classe e de opressão. Na EJA, esse fenômeno se evidencia quando o estudante se cala por vergonha ou quando evita participar de debates temendo ser corrigido.

Contudo, a resistência também emerge pela palavra. As comunidades nordestinas valorizam a oralidade como forma de preservar memórias, repassar saberes e construir pertencimento (Soares; Giovanetti; Gomes, 2011). Reconhecer essas práticas como formas legítimas de letramento, como propõem as epistemologias decoloniais, é fundamental para descolonizar a escola e fortalecer a identidade dos sujeitos da EJA (Matos; Sousa, 2022).

A pedagogia freireana oferece caminhos sólidos para lidar com a diversidade linguística de modo emancipatório. Freire (1967; 2019) destaca que a educação deve reconhecer a palavra do educando como ponto de partida, compreendendo sua linguagem

como expressão de sua cultura e de sua visão de mundo.

Nas salas de EJA nordestinas, práticas pedagógicas emancipatórias devem incluir rodas de conversa que valorizem a oralidade comunitária, atividades de autobiografia linguística, estudos comparativos entre variantes do português e análise crítica das implicações coloniais da normatização linguística (Freire, 2019; Matos; Sousa, 2022).

Nessas abordagens, a correção linguística não é suprimida, mas ressignificada: ela passa a ser diálogo, não imposição; mediação, não violência simbólica. Ensinar o padrão é necessário, mas apenas quando se compreende que ele é uma das variantes possíveis, e não a única legítima. A emancipação humana exige que o estudante reconheça sua própria voz como valiosa (Ribeiro, 2019).

3 CAMINHOS DECOLONIAIS PARA POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EJA

A incorporação de uma perspectiva decolonial às políticas linguísticas da EJA exige o reconhecimento de que a língua constitui um dos mais eficazes dispositivos de regulação social, histórica e epistêmica. No interior desse quadro, a diversidade linguística deixa de ser entendida como variação periférica ou como conjunto de “desvios” em relação à norma culta, para assumir o estatuto de direito humano e expressão legítima de identidades coletivas, notadamente em territórios marcados pela presença afroindígena e pela memória comunitária (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018). Reconhecer a língua como campo de disputa é, portanto, condição prévia para qualquer projeto político-pedagógico que almeje superar a colonialidade que estrutura a educação linguística no Brasil.

Nesse horizonte, o currículo ocupa lugar estratégico, pois é nele que se institui o que deve ser ensinado, legitimado, valorizado e, paralelamente, aquilo que será sistematicamente excluído. Como argumenta Macedo (2006), o currículo opera como artefato cultural que expressa disputas de poder e projetos de sociedade. Assim, uma política linguística decolonial demanda que o currículo da EJA ultrapasse o modelo homogeneizador que privilegia o idioma português padrão e incorpore de forma substantiva os repertórios produzidos pelas comunidades negras, quilombolas e indígenas, cuja presença molda profundamente as práticas linguísticas do interior nordestino. Nessa perspectiva, não se trata de adicionar conteúdos periféricos sobre diversidade, mas de deslocar o eixo epistemológico que naturaliza a hegemonia eurocêntrica nas práticas de ensino da língua.

A formação docente, por sua vez, precisa ser repensada como espaço de tensionamento

das concepções hegemônicas de linguagem. Muitos professores da EJA, embora comprometidos com a educação pública, foram formados em paradigmas que reforçam a centralidade normativa da língua, perpetuando a visão de que a escola deve “corrigir” os falares populares. Essa concepção produz apagamentos simbólicos e reforça hierarquias raciais e sociais. A perspectiva decolonial exige que a formação docente aborde criticamente o racismo linguístico, a variação sociolinguística e as epistemologias afroindígenas, possibilitando que o professor compreenda a linguagem como prática cultural, histórica e política, e não como simples sistema abstrato de normas (Matos; Sousa, 2022).

Ao deslocar as lentes para as práticas pedagógicas, evidencia-se que a centralidade da oralidade e das linguagens comunitárias no cotidiano da EJA precisa ser reconhecida como fonte potente de conhecimento e não como obstáculo ao processo educativo. A valorização das narrativas locais, dos relatos autobiográficos, das tradições orais e das experiências de vida dos estudantes não apenas fortalece a autoestima linguística desses sujeitos, mas amplia a compreensão da língua como espaço de continua reconstrução cultural. Esse reconhecimento se torna ainda mais relevante em contextos nordestinos, nos quais a oralidade desempenha função estruturante na preservação da memória coletiva e nas formas de socialização comunitária.

Outro eixo fundamental das políticas linguísticas decoloniais refere-se à necessidade de rever práticas avaliativas que, quando orientadas exclusivamente pelo modelo normativo, reproduzem violências simbólicas e impedem que estudantes historicamente marginalizados tenham sua competência comunicativa reconhecida. Uma avaliação coerente com a perspectiva decolonial deve considerar os múltiplos repertórios linguísticos dos estudantes, seus contextos socioculturais e suas trajetórias de vida. Trata-se de compreender que o domínio da norma culta constitui objetivo formativo relevante, mas que esse domínio não pode ser utilizado como único parâmetro de legitimação da aprendizagem, sob pena de reforçar desigualdades históricas (Gomes, 2011; Ribeiro, 2019).

Por fim, a decolonização das políticas linguísticas na EJA requer uma articulação efetiva entre escola e comunidade, assegurando que os saberes produzidos fora dos muros escolares circulem como conhecimento legítimo. A participação de mestres da tradição oral, lideranças comunitárias e guardiões de memória não constitui mero recurso pedagógico, mas afirmação epistemológica de que o conhecimento produzido pelas populações afroindígenas é tão sofisticado quanto aquele consagrado pela modernidade ocidental. Nessa perspectiva, a escola se transforma em espaço dialógico, capaz de reconhecer que a palavra dos estudantes

carrega não apenas vivências individuais, mas heranças coletivas que precisam ser preservadas e dignificadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, buscou-se demonstrar que o reconhecimento das práticas de linguagem dos sujeitos da EJA ultrapassa dimensões pedagógicas instrumentais, assumindo relevância ética, política e epistemológica. Nesse sentido, é possível afirmar que o objetivo delineado no início do estudo foi plenamente atingido, uma vez que se consolidou uma reflexão que articula fundamentos teóricos consistentes e análise das condições concretas que moldam o ensino de língua nesse segmento educacional.

A EJA é atravessada por tensões que emergem do encontro entre a norma linguística hegemônica e os repertórios produzidos pelas populações afroindígenas e populares. A linguagem, para além do aspecto comunicativo, constitui dimensão fundante da subjetividade e da consciência crítica. Assim, práticas escolares que deslegitimam variantes linguísticas comunitárias comprometem não apenas o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas também sua inserção no mundo como sujeitos de discurso e de ação.

No tocante ao currículo, a linguagem opera como arena de disputas simbólicas e ideológicas, nas quais determinados saberes são selecionados e outros são relegados ao silêncio. A centralidade atribuída ao português padrão não resulta de imperativos pedagógicos neutros, mas da continuidade de matrizes coloniais que estruturam a escola brasileira. Em regiões como São Francisco do Conde, onde a história local é profundamente marcada pela ancestralidade negra, a ausência dessas vozes no currículo constitui forma de violência epistêmica e cultural que precisa ser enfrentada.

Grande parte das abordagens de língua ainda se sustenta em princípios normativos que priorizam a correção e a homogeneização dos usos linguísticos. Tal lógica perpetua mecanismos de discriminação linguística e reforça desigualdades históricas que naturalizam a inferiorização das variedades populares. Ao mesmo tempo, compreende-se que muitos professores da EJA realizam esforços significativos para acolher as especificidades de seus estudantes, embora nem sempre disponham de suporte teórico e institucional para adotar práticas verdadeiramente dialógicas e emancipadoras. Quando examinadas sob a ótica da decolonialidade, as políticas linguísticas revelam a urgência de deslocar o centro epistêmico da escola, abrindo espaço para saberes, práticas e valores que historicamente foram

subalternizados.

A partir dessa análise, torna-se evidente que o direito de ler, escrever e produzir saberes, bem como o direito de conviver de forma autônoma, não se efetivam plenamente enquanto a escola mantiver uma concepção restrita e hierarquizada de linguagem. Uma educação que ignore a pluralidade das vozes presentes na EJA compromete o desenvolvimento da consciência linguística, compreendida como a capacidade de reconhecer, analisar e valorizar as próprias práticas de linguagem, e impede que os estudantes se apropriem criticamente das diferentes formas de expressão que circulam na sociedade.

Considerando tais aspectos, este ensaio se apresenta como contribuição relevante para profissionais da educação que atuam no campo da EJA, oferecendo elementos teóricos e analíticos capazes de subsidiar práticas pedagógicas mais sensíveis à historicidade, à diversidade e à dignidade dos sujeitos. Espera-se que as reflexões aqui reunidas possam instigar educadores a repensar suas próprias concepções de língua e a construir ambientes formativos que reconheçam, legitimem e potencializem os saberes linguísticos dos estudantes, enquanto caminho para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes Editores, 1989.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 4 dez. 2025.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241–252, maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2025

JESUS, C. M. de. **Diário de Bitita**. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98- 113, Jul/Dez 2006.

MATOS, D.; SOUSA, C. (org.). **Suleando conceitos e linguagens**. Campinas: Pontes, 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO FRANCISCO DO CONDE. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Franciscano**, 2021.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.