

Revisitando o preconceito linguístico na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: uma reflexão a partir da psicologia social

Revisiting linguistic prejudice in adult education: a reflection from social psychology

Fábio Luiz Nunes¹
Alziro Alves dos Santos²

Resumo: Discute-se o preconceito linguístico no âmbito da Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no Brasil, a partir da sociolinguística de Marcos Bagno (2007). Recorre-se igualmente ao referencial da psicologia social para se abordar as relações entre os usos da língua e os processos de categorização, preconceito e identidade psicossocial, por meio dos estudos de Allport (1954), Tajfel (1981) e Ciampa (1987, 2012). A pesquisa foi conduzida mediante revisão bibliográfica, na concepção de Gil (2002) e Severino (2016). Foram consultados materiais impressos e disponíveis em bases de dados acadêmicas nas áreas de ciências da educação, sociolinguística e psicologia social. Sugere-se que o preconceito linguístico tem sido uma preocupação significativa nos estudos brasileiros sobre a EJA, diante do qual se exige uma intervenção assertiva por parte dos educadores, notadamente do professor de línguas. Conclui-se que os educadores podem desempenhar um papel fundamental na desconstrução de noções hierarquizantes sobre hábitos culturais de fala e na valorização das identidades linguísticas dos estudantes. Estratégias pedagógicas que incluam a instituição de um espaço genuíno para normalizar a diversidade dos usos da língua promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo e crítico, além de fomentar identidades de grupo autovalorizadas no público estudantil da EJA.

Palavras-chave: Preconceito linguístico; educação de jovens, adultos e idosos; identidade psicossocial.

Abstract: This article discusses linguistic prejudice within the scope of adult education in Brazil, based on sociolinguistic perspective of Marcos Bagno (2007). It also draws on the framework of social psychology to address the relationships between language use and processes of categorization, prejudice, and psychosocial identity, informed by studies from Allport (1954), Tajfel (1981), and Ciampa (1987, 2012). The research was conducted through a literature review, following the conceptual framework of Gil (2002) and Severino (2016). Printed materials and academic databases in the fields of education sciences, sociolinguistics, and social psychology were consulted. It is suggested that linguistic prejudice has been a significant concern in Brazilian studies on adult education, necessitating assertive intervention by educators, particularly language teachers. The conclusion highlights that educators can play a pivotal role in dismantling hierarchical notions regarding cultural speech habits and in valuing students' linguistic identities. Pedagogical strategies that establish genuine spaces to normalize language use diversity promote an inclusive and critical learning environment, fostering self-valued group identities among adult education students.

Keywords: Linguistic prejudice; adult education; psychosocial identity.

¹ Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Retórica e Análise do Discurso em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Araraquara (2023) e graduado em Psicologia pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (2015). É profissional técnico-administrativo em educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3054450943770058>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-0784-1921>. E-mail: fabio.nunes.fln@cefetmg.br.

² Mestre em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes (2011) e graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo e Rádio e TV, pela Universidade Federal de Goiás (1995). É profissional técnico-administrativo em educação no CEFET-MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1419846841416256>. E-mail: santos@cefetmg.br.

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)³ representa uma importante modalidade educacional no Brasil, destinada a proporcionar oportunidades de aprendizado para aqueles que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. Regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), a EJA estende-se a indivíduos acima dos quinze anos, abrangendo mais de 11 milhões de matrículas no país, com uma maioria significativa de mulheres (55%) e pessoas pretas ou pardas (64%) participantes desse programa (Brasil, 2022).

Ao longo da história brasileira, a EJA enfrentou desafios significativos até se consolidar como uma modalidade educacional reconhecida. Desde o período colonial até a Primeira República, não havia um sistema educacional estruturado para as camadas populares, resultando em altas taxas de analfabetismo. A partir da década de 1930, surgiram iniciativas para promover o ensino primário integral gratuito, estendendo-se também aos adultos, culminando na inclusão da EJA como parte essencial do panorama educacional brasileiro.

Apesar de algumas tímidas conquistas ao longo do século XX, como o Plano Nacional de Educação de 1962 e a instituição do MOBRAL em 1967, foi somente com a Constituição de 1988 que a EJA foi formalmente reconhecida como um direito. A legislação subsequente, como a LDB de 1996, consolidou as diretrizes específicas para a EJA, buscando atender às necessidades particulares desse público, enfrentando desafios como a falta de recursos financeiros e a necessidade de formação adequada dos professores.

No contexto da EJA, é fundamental examinar o impacto do preconceito linguístico, pois ele afeta diretamente o processo educacional e o desenvolvimento dos estudantes. Segundo diferentes estudos (ver Maia; Salvador; Lima, 2023), o público alcançado pela EJA é altamente suscetível ao preconceito linguístico. Muitos estudantes da EJA enfrentam discriminação devido às suas formas de falar e escrever, que frequentemente

³ O termo *Educação de Jovens, Adultos e Idosos* adotado no presente trabalho, em substituição a *Educação de Jovens e Adultos*, visa conferir maior visibilidade à população com idade superior a sessenta anos atendida pela EJA. Essa mudança é essencial para reconhecer e valorizar a presença e as necessidades específicas de pessoas idosas no contexto educacional. A inclusão explícita dos idosos no termo reflete um compromisso com a equidade e a inclusão, assegurando que políticas e práticas educacionais considerem adequadamente essa faixa etária, que frequentemente enfrenta desafios distintos relacionados ao processo de aprendizagem e à reintegração no ambiente escolar. Fazem uso dessa terminologia numerosos estudiosos, a exemplo de Testoni e Belther (2022) e Miguel e Bersi (2023).

divergem da norma padrão da língua portuguesa. Esse preconceito não apenas prejudica a autoestima linguística desses indivíduos, mas também pode desencorajá-los a participar ativamente das aulas de língua portuguesa, essenciais para seu desenvolvimento educacional e social.

Diante do exposto, este manuscrito tem como objetivo propor uma reflexão aprofundada sobre o fenômeno do preconceito linguístico no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Utilizando aportes teóricos da psicologia social, especialmente por meio do estudo das representações sociais, dos processos psicossociais de exclusão e da teoria tajfeliana da identidade, busca-se compreender como as normas linguísticas estabelecidas impactam os alunos da EJA, influenciando sua autopercepção de grupo e participação educacional. Além disso, pretende-se investigar estratégias educacionais que possam ser implementadas para mitigar os efeitos negativos do preconceito linguístico, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso com as diversas variedades linguísticas presentes na sociedade brasileira.

O método de estudo desenvolvido trata-se de uma revisão bibliográfica (Severino, 2016) baseada em materiais impressos, artigos científicos publicados em periódicos especializados e trabalhos publicados em anais de eventos científicos da área da educação (Freire, 1983, Paiva, 2015, e outros), sociolinguística (Mollica, 2003; Bagno, 2007, e outros) e psicologia social (Allport, 1954; Tajfel, 1981; Jodelet, 1985; Ciampa, 1987, 2012; Spink, 1993; Moscovici, 2015, e outros).

A pesquisa bibliográfica, esclarece-nos Gil (2002), é conduzida com base em material previamente elaborado, composto por obras como livros, artigos científicos e vídeos, entre outros. Sua principal vantagem reside na capacidade de proporcionar ao pesquisador a abrangência de uma gama mais ampla de fenômenos do que seria possível investigar independentemente. Conforme Marconi e Lakatos (2003) destacam, esse tipo de investigação não se limita a reproduzir o que já foi produzido sobre determinado tema, mas sim facilita a análise de um assunto sob uma nova perspectiva, o que pode resultar em conclusões inovadoras e inesperadas.

Preconceito linguístico como objeto científico

Como ente essencialmente gregário, o ser humano tem a necessidade de se comunicar com seus semelhantes para expressar pensamentos e emoções, narrar os

dados do mundo e modificar o comportamento alheio. Para isso, utiliza a língua como meio de conexão com seus pares. No entanto, frequentemente enfrenta reprimendas derivadas de representações sociais negativas sobre sua expressividade, que o inibem de usar livremente a língua adquirida no convívio familiar e comunitário, forçando-o a adotar uma forma de expressão condizente com a norma culta de seu código linguístico.

No contexto brasileiro, o preconceito linguístico contemporâneo tem raízes no período colonial, quando os colonizadores europeus, detentores do poder, impuseram sua ideologia e pensamento aos povos subjugados, indígenas e afrodiáspóricos, estabelecendo essas ideias como verdades absolutas. Esse fenômeno implicou um cenário em que o idioma das sociedades originárias foi inicialmente negado, obrigando-as a abandonar seus dialetos e línguas maternas em favor do português. Além disso, consolidou-se uma padronização da forma de escrever e falar, tomada como a única forma correta de comunicação na língua portuguesa (Evangelista; Barros; Martins, 2018).

O preconceito linguístico encontra-se profundamente consolidado nas relações sociais, desde as mais formais até as mais informais, relacionando-se não apenas com *o que se diz*, mas principalmente com *quem diz o que diz*. Um aspecto relevante é que, muitas vezes, esse preconceito se manifesta de forma silenciosa ou velada, sob uma roupagem jocosa e humorística, por meio de imitações de sotaques, gírias e expressões populares, com o intuito de provocar riso (Teixeira, 2017).

De acordo com Bagno (2007), o preconceito linguístico é um fenômeno social profundamente conectado ao comportamento cotidiano de muitas pessoas. Muitas vezes, essa atitude é inconsciente, ideologicamente imposta no âmbito social e reforçada pela mídia. Bagno (2007) ainda aponta que o preconceito linguístico penetra tão extensamente no pensamento das pessoas que atos preconceituosos se tornam partes integrantes da própria subjetividade.

Retornando a um passado remoto, cada grupo étnico desenvolveu simbologias para atender às suas necessidades de comunicação. Assim, nasceu a linguagem, que, ao longo do tempo, passou a ser analisada sob diferentes aspectos, culminando no estabelecimento contínuo de normas para o uso da língua. Paralelamente às regras, surgiram variações no uso da língua, inerentes a seu dinamismo natural, e conseqüentemente, o preconceito linguístico, manifestando-se como desprezo pelo modo de falar daqueles que não seguem as regras impostas pela gramática normativa (Dias; Mota; Santos, 2022).

A sociolinguística, como campo do conhecimento que analisa os fenômenos de variação linguística motivados por fatores intralinguísticos e sociais, trata do preconceito linguístico, uma vez que este é consequência do uso dinâmico e variável da língua. Mollica (2003, p. 13) afirma que “toda língua apresenta variantes mais prestigiadas do que as outras”. A autora destaca, nesse contexto, a importância dos estudos sociolinguísticos para questionar a validade ética e prática do preconceito linguístico e reconsiderar a noção tradicional de erro.

A relevância do estudo do preconceito linguístico como objeto científico da sociolinguística localiza-se, portanto, na capacidade de revelar e problematizar as estruturas de poder e dominação presentes nas interações linguísticas. A análise sociolinguística permite compreender como as variedades linguísticas são avaliadas socialmente e como essas avaliações refletem e reforçam hierarquias sociais. Ao evidenciar que todas as variantes linguísticas possuem regras próprias e são igualmente complexas, a sociolinguística desafia visões prescritivistas da língua, promovendo uma perspectiva que põe luz sobre a diversidade linguística e cultural.

Relacionando o preconceito linguístico com o conceito de *representações sociais*, inicialmente desenvolvido pelo psicólogo social Serge Moscovici (2015), pode-se inferir que as ideias e crenças sobre as diferentes formas de expressão linguística são construídas coletivamente e difundidas sistematicamente no imaginário social. Nesse sentido, as representações sociais funcionam como uma espécie de cognição compartilhada, moldando atitudes e comportamentos.

Segundo definição apresentada por Jodelet (1985), as representações sociais constituem modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, por consequência, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas que não se restringem a componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, participam ativamente da construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Desse modo, as representações são, em essência, fenômenos sociolinguageiros que, ainda que acessados a partir de seu conteúdo cognitivo, devem ser compreendidos no interior de um dado contexto sócio-histórico de produção.

Assim, ao lado de sua função cognitiva de construção e apreensão do mundo, as representações sociais operam uma dimensão socioemocional bastante importante:

trata-se, conforme Spink (1993), da propriedade afetiva de proteção de identidades, que remonta à dinâmica da interação social e, mais especificamente, à elaboração de estratégias coletivas ou individuais para a manutenção de identidades ameaçadas. Spink (1993) com isso quer dizer que as representações sociais têm grande influência na manutenção da identidade grupal, já que fundamentam um conjunto de características de autopercepção de grupo que são generalizadas entre os membros que o compõem e operam, dessa forma, como um mecanismo de coesão interpessoal. Mesmo que tenham como objeto um grupo externo, as representações sociais estabelecem uma relação de oposição grupal que fortalece o senso de identidade e pertença a um dado grupo, ao diferenciar ou mesmo desqualificar a alteridade.

No caso do preconceito linguístico, tais representações contribuem para a marginalização de determinadas variantes da língua, perpetuando *estereótipos* negativos sobre seus falantes. A compreensão das representações sociais permite, por conseguinte, abordar o preconceito linguístico não apenas como um fenômeno linguístico, mas como uma construção social enraizada em processos histórico-culturais e psicológicos.

A propósito, a noção de *estereótipo*, conforme desenvolvida por autores como Tajfel (1981), Amossy e Anne H. Pierrot (2022), também é fundamental para compreender a formulação das representações sociais que dão ensejo ao preconceito linguístico, já que o estereótipo se trata de um instrumento indispensável à cognição, na medida em que permite a categorização, a generalização e a previsão (Amossy, 2014), componentes básicos do comportamento preconceituoso. Nas percepções sociais, os estereótipos exercem funções tanto psicológicas e quanto sociais. As de foro psicológico relacionam-se ao ato de (i) sistematizar e simplificar as informações para dar sentido ao mundo e de (ii) resguardar os valores do indivíduo, protegendo sua identidade mediante a manutenção das imagens dos outros grupos; já as funções de natureza social correspondem à necessidade de (i) explicar acontecimentos sociais, (ii) justificar ou legitimar ações sociais e (iii) diferenciar o próprio grupo em relação ao grupo dos outros (Tajfel, 1981).

No âmbito linguístico, os estereótipos podem manifestar-se na associação de determinadas formas de falar com características pejorativas, como ignorância ou falta de educação. Esses estereótipos são constantemente reforçados pela mídia e outras

instituições sociais, o que favorece a estigmatização dos falantes de variantes linguísticas não padrão.

Processos sociolinguísticos de exclusão na EJA

Em psicologia social, a noção mais amplamente adotada de preconceito foi formulada por Gordon Allport (1897-1967), um psicólogo estadunidense pioneiro nas teorias da personalidade. Em *The nature of prejudice* (1954), Allport desenvolve uma análise sistemática e detalhada do preconceito, que permanece relevante até os dias atuais. Inicialmente, o autor define o preconceito como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente por este pertencer a um grupo socialmente desvalorizado. No mesmo texto, Allport (1954) refina sua definição ao situá-la especificamente no contexto do preconceito étnico, caracterizado como uma antipatia baseada em uma generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa, direcionada a todo um grupo ou a um indivíduo pertencente a esse grupo. A definição inversa também é possível, embora socialmente menos relevante, em que atitudes amistosas ou positivas são direcionadas a alguém apenas porque essa pessoa pertence a um grupo socialmente valorizado, configurando, assim, um *preconceito positivo* (Lima, 2020).

Na visão de Lima (2020), o preconceito é uma atitude complexa, que se manifesta em uma dinâmica de exclusão, conforme destacado na definição de Allport (1954), mas também de inclusão, na medida que frequentemente inclui o outro para melhor dominá-lo ou controlá-lo. Esse mesmo mecanismo é observado em relação ao preconceito de natureza linguística, conforme apontado por Bagno (2007).

Para Santos (2018), o preconceito linguístico é tão pernicioso quanto os preconceitos de gênero, de orientação afetivo-sexual, de credo, de classe social, de etnia e de condição física e mental, legitimando a postura do agressor e invisibilizando a vítima. Quando ocorre no ambiente escolar ou acadêmico, especialmente por parte de professores, frequentemente é enaltecido e visto como prática adequada, valorizando tanto o agressor quanto a instituição, rotulada como “exigente” e, portanto, “boa” ou “excelente”.

Na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, esse tipo de conduta é especialmente problemático. O fenômeno do preconceito linguístico parece alcançar parcela relevante do público atendido por essa modalidade, como indica o estudo de Benvenuti, Rapkiewicz e Irribarem (2018), em que mais de 60% da amostra de alunos pesquisados declararam

já ter sofrido discriminação por não saber falar ou escrever conforme a norma padrão da língua portuguesa.

Maia, Salvador e Lima (2023) salientam, nessa conjuntura, as razões socioeconômicas pelas quais o preconceito linguístico atinge com tanta frequência os estudantes da EJA brasileira. Para os autores, uma característica comum desses alunos é sofrer algum tipo de preconceito social. Geralmente com problemas oriundos do processo inicial de escolarização, essa classe de estudantes, em sua maioria, é composta por pessoas que trabalham durante o dia e frequentam a escola no período noturno, em busca de qualificação e novas oportunidades de trabalho. No discurso desses alunos, é comum observar propriedades tipicamente orais que são transpostas ao texto escrito. A esse respeito, Marcuschi (2007, p. 58) considera que a fala e a escrita constituem

[...] representações históricas mais ou menos independentes, e a escrita não é uma representação da fala. O próprio desenvolvimento da escrita de cada língua segue uma linha de mudanças e adaptações que se distancia da pronúncia.

Ainda que o autor apresente a diferenciação entre tais modalidades de expressão da língua, é possível perceber pelo menos dois aspectos relevantes nesse processo: (i) a modalidade escrita possui maior prestígio social e é ela quem orienta as aulas de língua portuguesa; e (ii) algumas pessoas fazem recorrentemente a transposição de fatores fonéticos para suas produções escritas. Esse último fator, em especial, é que dá origem ao preconceito linguístico que se observa tão rotineiramente, não apenas no contexto escolar (Maia; Salvador; Lima, 2023). Essa incursão da oralidade na escrita, associada a elementos extralinguísticos de ordem cultural, está no cerne da manifestação de fenômenos que, em última instância, fomentam a proliferação do preconceito linguístico aludido por Bagno (2007).

O resultado do preconceito é, segundo Araújo e Marine (2020), uma *baixa autoestima linguística* que caracteriza predominantemente o aluno da EJA. O fato de esse público desenvolver o senso de que desconhece sua própria língua e sustentar, dentre muitos outros, o estereótipo de que esse idioma é “difícil”, parece contribuir para que haja certa rejeição em relação às aulas de língua portuguesa entre tais alunos. Esse cenário, no entender daquelas autoras, torna-se cada vez mais gravoso pela disseminação de um

modelo de educação tradicionalista, pautado em uma perspectiva homogeneizante de língua e na prescrição descontextualizada de regras da gramática normativa.

Sob uma perspectiva sociolinguística, contudo, o aluno da EJA é autor de seu próprio discurso e competente no uso da língua, quer domine a norma padrão quer seja usuário da norma popular. Isso é devido ao fato de que os alunos da EJA são, ao contrário do que apregoa o senso comum, sujeitos letrados, e seu letramento permite que o uso restrito da escrita, assim como o não domínio da norma padrão seja extrapolado, uma vez que suas habilidades se manifestam na oralidade, no uso competente da língua durante a interação (Silva, 2015).

Nessa direção, deve-se assinalar que estamos nos referindo a um público que passou muito tempo de sua vida fora da ou sem contato direto com a escola, e, ao chegar a ela, precisa ter seus conhecimentos prévios valorizados e ser reconhecido como um grupo portador de culturas e saberes. Aqui, compreendemos o letramento em consonância com o que defende Silva (2015), para quem tal fenômeno de apreensão linguística do mundo admite tanto características orais no discurso escrito quanto traços do discurso escrito no discurso oral. Essa interpenetração entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, os (i) plenamente alfabetizados e escolarizados, mas também os (ii) não alfabetizados e aquelas pessoas que são (iii) alfabetizadas, mas têm baixo grau de escolaridade.

Ao tomar a norma padrão como sinônimo de língua, a instituição-escola comete um equívoco. Norma não é língua, dialeto ou variedade; ela é, senão, uma convenção política, alheia ao processo dinâmico da linguagem humana. Os alunos da EJA são, todos eles, sujeitos com mais de quinze anos de idade e, por conseguinte, usuários competentes da língua materna, uma vez que atingem seu objetivo ao usá-la, pois comunicam-se, interagem. Para Bagno (2007), é impossível considerar o *erro de português*: sendo a língua um conjunto de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, não cabe dizer que há interação certa ou errada, pois tais classificações resultam de visões de mundo, de juízos de valores, de crenças culturais, de ideologias, e exatamente por isso estão sujeitas a mudar com o tempo.

Nesse caminho, sugere Bortoni-Ricardo (2004), a escola deve ser o espaço para se promover a *educação em língua materna*, a valorização da pluralidade cultural e a rejeição ao preconceito linguístico desde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental,

aplicando-se também às primeiras etapas da EJA. Segundo Santos (2018), ao ensino de português cabe estimular a reflexão sobre a variação linguística e o respeito às diferentes variedades do idioma, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Identidade psicossocial na e pela língua

A *teoria da identidade social*, desenvolvida por Tajfel (1981) a partir de pesquisas sobre percepção visual, nomeia de *identidade psicossocial* a percepção de pertença a um grupo e de não pertença a outro. É, de fato, uma tendência da cognição humana reunir em categorias objetos, eventos e pessoas de acordo com suas semelhanças físicas, psíquicas, comportamentais ou outras. Como sabemos, o processo de categorização constitui a base dos estereótipos, os quais, por sua vez, favorecem a emergência do preconceito. Para Tajfel (1981), a percepção social consiste, portanto, em “categorizar”, ou agrupar em “categorias”, pessoas possuidoras de características não possuídas por outras. As primeiras formam um grupo e as demais um outro que, por essa razão, se diferenciam, se contrapõem e, com frequência, conflitam entre si. O grupo a que se pertence denomina-se *ingroup* (intragrupo, endogrupo), e o grupo, a que não se pertence, *outgroup* (extragrupo, exogrupo). A pertença a um grupo pode resultar da escolha da pessoa, mas também de imposição externa ou do acaso. O importante é a percepção de pertença, para a qual é basilar o elemento motivacional da autoestima, que inicia, mantém, modifica ou dá fim ao processo de adesão ao grupo (Paiva, 2007).

A trajetória do sujeito até a sala de aula da EJA é, muitas vezes, um caminho tortuoso. Para chegar ao espaço escolar, o aluno da EJA enfrenta uma série de adversidades, como o desafio de conciliar diferentes papéis sociais (trabalhador, cuidador) com a rotina pedagógica, mas também a desconfiança de que aquele lugar talvez não lhe pertença. Esse receio alicerça uma percepção social negativa sobre si em relação a outros grupos, o que pode intervir diretamente na forma como os estudantes da EJA interpretam e ocupam a escola. Submetido desde muito cedo à lógica normativista que ao domínio da língua padrão atribui exclusivamente o atestado de *saber* (e, por conseguinte, de *poder*), o público da EJA não raro categoriza a si como “não letrado”, reforçando identidades psicossociais de autocomiseração e resignação.

Ao afirmar que a identidade psicossocial é um processo inevitável de transformações, o psicólogo brasileiro Antônio Ciampa marcou uma mudança significativa nos rumos conceituais da psicologia social latino-americana, no final da

década de 1980. Ciampa (1987, 2012) propõe uma compreensão do sujeito por meio de uma perspectiva histórico-materialista, desafiando a tradição essencialista que sustentava a ideia de permanência e unicidade do ser (Miranda, 2014). A partir dessa proposta, a discussão identitária amplia-se e passa a ser tratada em termos de *metamorfose*, fulcrada na concepção ontológica do ser como devir.

A interpretação do sujeito abandona, então, a fundamentação em um estado imutável, rejeitando predicacões definitivas, e passa a ser concebida através das mudanças que refletem os significados atribuídos aos próprios projetos de vida dos indivíduos. Segundo Ciampa (1987, p. 135), “o indivíduo não é mais algo: ele é o que faz”, sendo, assim, considerado tanto produto quanto produtor, autor e personagem, construído pela atividade social em um contexto histórico específico.

Compreender os sujeitos por meio da teoria de Ciampa (1987, 2012) implica, por conseguinte, acompanhar as constantes mudanças e as diversas representações de nós mesmos. A identidade conforma-se como uma “totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, uma” (Ciampa, 1987, p. 61). Essa perspectiva dialética acaba por refletir o contexto social e histórico das relações, no qual o sujeito se constrói mediante a multiplicidade e a mudança, articulando diferentes personagens conforme seus posicionamentos como ator e autor do próprio processo identitário (Miranda, 2014).

Diante disso, torna-se inegável a capacidade do professor de se fazer agente catalisador de transformações na maneira como os estudantes da EJA representam a si mesmos, tendo em vista a dinamicidade inerente à identidade psicossocial. Para tanto, o educador, sobretudo o de língua portuguesa, deve identificar, em conjunto com seus alunos, que o preconceito linguístico se trata de um processo estrutural de exclusão e, por isso, não deve ser naturalizado. Essa orientação emancipadora, a propósito, contribui para uma prática pedagógica de conscientização (Freire, 1983) a respeito das identidades linguísticas dos sujeitos que o professor acolhe.

Além de se enxergarem integrados ao espaço escolar, também é preciso que os estudantes da EJA se percebam, eles mesmos, como um grupo, ainda que heterogeneamente constituído. Esse sentimento de pertença de grupo é relevante para o estabelecimento de uma vivência escolar proveitosa e motivadora, desde que reflita um processo de autovalorização. Mais uma vez, problematizar o imperativo da norma padrão como parâmetro de conhecimento e de escolaridade é fundamental para que se passe a

evidenciar a experiência, a sabedoria e a potência das múltiplas biografias que atravessam o chão da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Algumas experiências pedagógicas têm logrado êxito no trato do preconceito linguístico no escopo da EJA. Cabe citar, por exemplo, o trabalho de Araújo e Marine (2020), que discutem as contribuições da sociolinguística educacional para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, destacando a importância da pedagogia da variação linguística para elevar a autoestima linguística dos alunos e combater o preconceito linguístico. As autoras propõem o uso de dinâmicas de grupo como uma abordagem didática inovadora para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no âmbito da EJA.

A dinâmica *A língua que eu uso e suas etapas* apresentada por Araújo e Marine (2020) é composta por seis etapas interligadas, visando promover reflexões sobre a variação linguística e o preconceito linguístico. Na primeira etapa, os alunos constroem uma narrativa oral coletiva a partir de imagens, sendo incentivados a refletir sobre a linguagem oral e seus conectivos, além de como essas narrativas poderiam ser ditas em diferentes regiões. Na segunda etapa, os alunos transformam a narrativa oral em escrita, refletindo sobre as características e a adequação da linguagem escrita em comparação à oral. A terceira etapa utiliza músicas para discutir estilos linguísticos, gírias e preconceito linguístico, estimulando os alunos a refletirem sobre a adequação linguística e os usos da linguagem.

Na quarta etapa, uma reportagem é usada para fomentar discussões sobre preconceito linguístico e a noção de erro e desvio no uso da língua, culminando na produção de textos opinativos pelos alunos. Na quinta etapa, um vídeo paródico sobre Hitler é exibido para ilustrar a temática do preconceito linguístico, seguido de uma discussão para garantir a compreensão dos alunos. A última etapa envolve uma atividade de desenho em que os alunos sorteiam nomes de partes do corpo ou acessórios e os representam no papel, promovendo a percepção da necessidade de adequação linguística e a compreensão da variedade da língua no uso cotidiano (Araújo; Marine, 2020).

Nota-se que a atividade proposta pelas autoras atua diretamente na autoestima linguística dos alunos da EJA ao valorizar e legitimar suas variedades linguísticas como formas válidas de expressão. Por meio da construção de narrativas orais e escritas, e reflexões sobre a diversidade linguística em contextos sociocomunicativos diversos, a

dinâmica é capaz de fortalecer a confiança dos estudantes no uso da língua. Esse processo permite que eles reconheçam o valor de suas contribuições linguísticas e culturais, promovendo uma autopercepção de grupo positiva. A abordagem sistemática do preconceito linguístico e a discussão sobre adequação linguística desmistificam a ideia de inferioridade das variedades linguísticas dos alunos da EJA, o que converge para a reconstrução de uma identidade coletiva que valoriza a diversidade linguística e combate estigmas sociais.

É preciso lembrar que, em atividades como essa, não se defende a rejeição ao ensino da norma padrão, mas o ensino de sua aplicação na construção de textos que circulam nas diversas esferas sociais, sem desprestigiar as demais formas de uso da língua igualmente importantes para a comunicação. O objetivo é que o público assistido pela EJA compreenda que o domínio da variedade padrão não desqualifica as demais variedades da língua portuguesa.

Defende-se, portanto, um ensino de língua portuguesa que integre o estudo da variação linguística e a reflexão sobre o preconceito linguístico. Os estudantes da EJA trazem consigo suas formas de falar, que não devem ser desprezadas, mas acolhidas como parte de sua identidade psicossocial. Por essa razão, o espaço escolar deve compreender a lógica dos diferentes falares, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo (Santos, 2018).

Discutir políticas que combatam o preconceito linguístico é tão urgente quanto debater outras formas de processos psicossociais de exclusão. No contexto da EJA, a variação e o preconceito linguísticos devem ser conteúdos iniciais de qualquer nível ou série, desenvolvendo o senso crítico dos alunos e diminuindo a distância entre eles e a escola. A valorização do repertório linguístico dos alunos estimula a inclusão e o respeito mútuo, ao passo que o ensino da norma padrão deve ser visto como uma forma de enriquecer esse repertório, sem deslegitimar as variedades linguísticas dos alunos. Propõe-se que esses temas sejam prioritários na formação continuada dos professores da EJA, de modo a favorecer uma educação inclusiva e valorizadora dos saberes linguísticos (Santos, 2018).

Considerações finais

Ao finalizarmos esta investigação sobre o preconceito linguístico na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, torna-se imperativo analisar os trajetos percorridos e os desafios ainda presentes. As análises apresentadas destacam que o preconceito linguístico vai além de questões meramente gramaticais, configurando-se como uma forma complexa de exclusão social que impacta profundamente na autoestima e na participação dos alunos no ambiente escolar. Nesse contexto, é responsabilidade da educação desempenhar um papel proativo na desconstrução desses estigmas, fomentando um ambiente em que todas as formas linguísticas sejam valorizadas e respeitadas.

A abordagem psicossocial do preconceito linguístico, fundamentada nas contribuições teóricas de Allport, Tajfel e Ciampa, oferece-nos um arcabouço robusto para compreender as dinâmicas de inclusão e exclusão no contexto educacional. A identidade psicossocial dos estudantes da EJA é moldada não apenas pela relação com a norma padrão da língua, mas igualmente por suas vivências, identidades culturais e interações sociais. Portanto, é essencial que os educadores reconheçam e valorizem essas múltiplas dimensões da identidade dos alunos, contribuindo, assim, para fortalecer sua autoconfiança e senso de pertencimento.

Outro aspecto crucial são as práticas pedagógicas inclusivas que surgem como resposta ao desafio do preconceito linguístico. Experiências como a dinâmica proposta por Araújo e Marine (2020) exemplificam como é viável integrar o ensino da norma padrão a uma proposta de valorização das variedades linguísticas dos estudantes. Tais abordagens não apenas combatem o estigma associado às formas não padronizadas da língua, como também promovem uma educação mais democrática e sensível à diversidade cultural presente na sala de aula da EJA.

Além disso, é essencial que as políticas educacionais incluam a formação continuada dos professores da EJA, capacitando-os tanto no conhecimento técnico da língua quanto na sensibilidade para lidar com a pluralidade linguística e cultural dos alunos. A conscientização sobre o impacto do preconceito linguístico nas trajetórias educacionais dos estudantes deve ser um ponto central na agenda educacional, visando, com isso, construir uma escola mais inclusiva e igualitária.

Em síntese, a superação do preconceito linguístico na EJA demanda um esforço conjunto envolvendo educadores, gestores escolares, familiares e toda a comunidade educativa. É crucial romper com estereótipos arraigados e estabelecer práticas

pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística como um patrimônio cultural e humano. Somente assim será possível garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, livre de discriminação linguística, e que se sintam verdadeiramente acolhidos em seu percurso educacional na EJA.

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. 3. ed. Wokingham (Reino Unido): Addison-Wesley, 1954.
- AMOSSY, R. Estereótipo. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). *Dicionário de análise do discurso*. Coord. trad. Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 213-216.
- AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. (org.). *Estereótipos e clichês*. Coord. trad. Mônica M. Cavalcante. Trad. Alena Ciulla *et al.* São Paulo: Contexto, 2022.
- ARAÚJO, A. C. O.; MARINE, T. C. Trabalhando a autoestima linguística na EJA por meio de dinâmicas de grupo. *Revista do SELL*, Uberaba (MG), v. 9 n. 1, p. 161-184, 2020.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARROS, M. M.; WATANABI DA SILVA, W. (L.); ANDRADE, W. Os desafios da EJA: dos aspectos legais à realidade da prática na escola. *Cadernos Acadêmicos*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 31-41, 2022.
- BAUTH, M. C. C.; SANTOS, A. L.; CORDEIRO, G. R. Educação de Jovens e Adultos: formação e prática do educador. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, v. 12, n. 41, p. 52-69, 2023.
- BENVENUTI, J.; RAPKIEWICZ, C. E.; IRRIBAREM, J. B. Letramento digital e preconceito linguístico na EJA: uma abordagem através do uso de redes sociais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 5., 2018, Passo Fundo (RS). *Anais [...]*. Passo Fundo (RS): Universidade de Passo Fundo, 2018. p. 1-10. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/179162.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), seção 1, p. 18-19, 19 jul. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar: 2022*. [Material *on-line*]. Última atualização: 08 fev. 2023. [S. l.: s. ed.], 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 25 jun. 2024.

- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [Material *on-line*]. Brasília (DF): [s. ed.], 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Material *on-line*]. Brasília (DF): [s. ed.], 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.
- CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 58-75.
- DIAS, I. F. M.; MOTA, M. A.; SANTOS, W. N. O combate ao preconceito linguístico: a trajetória de uma proposta. *Crátilo*, Patos de Minas (MG), v. 15, n. 1, p. 134-148, 2022.
- EVANGELISTA, C. S.; BARROS, N. A. C.; MARTINS, S. A. Variação, preconceito e intolerância linguística: do ambiente físico para o digital. *ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Manaus, n. 12, p. 70-85, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (org.). *Psicología social*. Barcelona (Espanha): Paídos, 1985. p. 469-494.
- LIMA, M. E. O. *Psicologia social do preconceito e do racismo*. São Paulo: Blucher Open Access, 2020.
- MAIA, R. S.; SALVADOR, C. F. N.; LIMA, L. M. Variação linguística no ensino da EJA no município de Tomé-Açu/PA. *Gestão em Conhecimento*, [s. l.], v. 11, n. 11, p. 1-10, 2023.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-84.
- MIGUEL, J. C.; BERSI, R. M. (org.). *Educação de Jovens, Adultos e Idosos: marcos conceituais, práticas e políticas*. Marília (SP): Oficina Universitária, 2023.
- MIRANDA, S. F. Identidade sob a perspectiva da psicologia social crítica: revisitando os caminhos da edificação de uma teoria. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 124-137, 2014.
- MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho Guareschi. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.
- NASCIMENTO, M. S. N.; FONTELES, A. J. C. S.; FERREIRA, A. P. F.; ARAÚJO, F. J.; SANTOS, F. M. M. Preconceito linguístico e a identidade linguística dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Amor Mundi*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 25–38, 2024.

PAIVA, G. J. Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea. *PSICO*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 77-84, 2007.

PAIVA, J. *Aprendizados ao longo da vida*: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015.

SANTOS, A. O. Variação e preconceito linguístico: o que (não) sabem os professores de primeiro segmento da EJA? *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas (GO), v. 10, n. 2, p. 43-61, 2018.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, S. Currículo e ideologia na Educação de Jovens e Adultos: o preconceito linguístico na prática pedagógica. *Saberes Docentes em Ação*, Maceió, v. 1, n. 1, p. 142-158, 2015.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993.

TAJFEL, H. *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press, 1981.

TEIXEIRA, P. C. C. Resenha de BAGNO, M. Preconceito linguístico. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. *Revista Temática*, João Pessoa, ano XIII, n. 7, p. 228-237, 2017.

TESTONI, S. A. A.; BELTHER, J. M. Educação de Jovens, Adultos e Idosos: o reconhecimento da diversidade e o direito à educação para todos. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Presidente Epitácio