

# Sujeito, Memória e Ideologia: efeitos de sentido sobre o sujeito analfabeto e sua inscrição na ordem do discurso

Marcelo Nicomedes dos Reis **SILVA FILHO\***  
Helen Vanessa Silva **LOPES\*\***  
Vandilma Sousa **AGUIAR\*\*\***

\*Doutor em Letras - Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Maranhão. [marcelo.nicomedes@ufma.br](mailto:marcelo.nicomedes@ufma.br)

\*\*Discente do curso de Letras/Libras pela Universidade Federal do Maranhão. [helen.vanessa@discente.ufma.br](mailto:helen.vanessa@discente.ufma.br)

\*\*\* Discente do curso de Letras/Libras pela Universidade Federal do Maranhão. [vs.aguiar@discente.ufma.br](mailto:vs.aguiar@discente.ufma.br)

## **Resumo:**

Este artigo analisa os sentidos que atravessam o discurso de um sujeito negro, adulto e analfabeto, a partir do relato de sua trajetória de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). À luz da Análise do Discurso Materialista, discutem-se condições de produção, assujeitamento e formações discursivas que estabilizam, deslocam e reconfiguram sentidos sobre si e sobre a escola. O corpus compõe-se de três sequências discursivas recortadas de uma entrevista. Os objetivos específicos são: (i) discutir os impactos da EJA na vida do participante; (ii) analisar os efeitos de sentido mobilizados quando expõe seu processo de alfabetização. O referencial inclui Althusser (1970), Pêcheux (1997), Orlandi (1984, 2010, 2015), Indursky (2000) e Arroyo (2017). Os resultados evidenciam processos de ressignificação: do reconhecimento de barreiras históricas e ideológicas à ruptura com dizeres que o mantinham afastado da escola, com deslizamentos entre formações discursivas que reorientam o lugar do sujeito na ordem do discurso. Conclui-se que a EJA opera, neste caso, como espaço de produção de sentidos que favorece a agência e a inscrição do sujeito no universo letrado.

**Palavras-chave:**

Sujeito Negro; formações discursivas; condições de produção.

**Abstract:**

This article analyzes the meanings that traverse the discourse of a Black adult who is illiterate, based on the account of his schooling trajectory in Youth and Adult Education (EJA). From the perspective of Materialist Discourse Analysis, we discuss conditions of production, subjectivation, and discursive formations that stabilize, displace, and reconfigure meanings about the self and the school. The corpus comprises three discursive sequences taken from an interview. The specific objectives are: (i) to discuss the impacts of EJA on the participant's life; (ii) to analyze the effects of meaning mobilized when he describes his literacy process. The theoretical framework includes Althusser, Pêcheux, Orlandi, Indursky, and Arroyo. The results show processes of resignification: from recognizing historical and ideological barriers to rupturing with sayings that kept him away from school, with slippages between discursive formations that reorient the subject's place in the order of discourse. We conclude that, in this case, EJA operates as a space for the production of meanings that fosters agency and the subject's inscription in the literate universe.

**Keywords:**

Black subject; discursive formations; conditions of production.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.28, n.2, p.41-51, Agosto, 2025.*

*Recebido em: 01/04/2025*

*Aceito em: 29/10/2025*

# Sujeito, Memória e Ideologia: efeitos de sentido sobre o sujeito analfabeto e sua inscrição na ordem do discurso

---

Marcelo Nicomedes dos Reis SILVA FILHO  
Helen Vanessa Silva LOPES  
Vandilma Sousa AGUIAR

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são atividades interdependentes e essenciais à vida cidadã. Por meio delas, o indivíduo acessa informações grafadas à sua volta, reconhece direitos e deveres registrados em normas e documentos oficiais, e se identifica como membro da sociedade à qual pertence, para além das suas mais diversas funcionalidades.

O analfabetismo, por sua vez, configura privação do acesso pleno a esses circuitos sociais e institucionais, tornando o sujeito dependente de mediadores letrados e, por conseguinte, vulnerável à interpretação alheia das materialidades textuais que regulam a vida cotidiana. Nessa condição, o sujeito é afastado da “cadeia significante”, vê suas possibilidades restringidas e enfrenta formas de silenciamento que dificultam o exercício de seus direitos.

Para alcançar autonomia relativa e ampliar sua participação social, muitos adultos recorrem ao processo tardio de alfabetização. Tal processo envolve desafios específicos: a adequação do letramento à rotina de pessoas adultas, a superação de barreiras sociais persistentes e os efeitos de sentido que atravessam essa experiência formativa.

Este estudo ancora-se na Análise do Discurso Materialista (ADM), operando categorias como condições de produção, forma-sujeito, formação discursiva, memória discursiva, paráfrase e polissemia, em diálogo com Althusser, Pêcheux, Orlandi e Indursky. Tal enquadre orienta os procedimentos analíticos e a leitura do *corpus*, desde a formulação do problema até a interpretação dos efeitos de sentido na EJA.

Com base nestas inquietações, esta produção questiona-se a respeito de quais sentidos atravessam o discurso de um sujeito negro, analfabeto, quando relata, em entrevista, sua trajetória até a alfabetização? Para responder esta indagação, constitui-se os objetivos, a iniciar pelo geral que visa analisar os sentidos que atravessam o discurso de um sujeito negro analfabeto, através do relato de sua trajetória até a alfabetização. E, em sequência, os específicos: discutir os impactos da Educação de Jovens e Adulto na vida do sujeito analfabeto e analisar os efeitos de sentido produzidos no discurso proferido por um sujeito negro, analfabeto através dos relatos presentes em sua entrevista, na qual expõe seu processo de alfabetização.

Metodologicamente, adota-se a Análise do Discurso Materialista (ADM), a fim de perscrutar discursos em funcionamento e evidenciar efeitos de sentido nas sequências discursivas (SD) recortadas da entrevista realizada com o sujeito-alvo. A fundamentação mobiliza Althusser (1970), Pêcheux (1997), Orlandi (1984, 2010, 2015), Indursky (2000), para discutir as noções centrais da Análise de Discurso Materialista, além de Arroyo (2017), compondo o suporte teórico que baliza as discussões desenvolvidas a seguir.

## EJA, CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DE ONTEM A HOJE

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, Miranda, Sousa e Pereira (2016) esclarecem que seus primeiros indícios no Brasil remontam aos esforços jesuítas, que, por meio da

escolarização de indígenas, promoviam catequese e incorporação aos valores religiosos. Nesse contexto, tanto crianças quanto adultos eram ensinados.

A educação, nessa conjuntura, não era um fim em si, mas um meio articulado à expansão religiosa e política. Não havia centralidade na autonomia intelectual do indivíduo por meio do estudo; predominava a finalidade de alinhá-lo a um ordenamento alheio à sua cultura de origem, mediado pela fé.

Com a vinda da Corte portuguesa e, posteriormente, com a expulsão dos jesuítas, a colônia experimentou mudanças decisivas e a escolarização de adultos não se manteve constante. Embora iniciativas seculares aparecessem esporadicamente, o acesso à instrução ficou longe de se tornar universal. Mesmo quando, entre o final do Império e o início da República, se difundiu a ideia de que a educação poderia “resolver” os problemas nacionais, a oferta para adultos permaneceu limitada e irregular.

No período imperial, foram criados cursos noturnos na Corte. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabeleceu que “nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos”, prevendo ainda que as matrículas seriam feitas pelos professores “em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados”, com registro de naturalidade, filiação, idade, profissão e residência (arts. 5º–6º). Trata-se de marco que evidencia uma janela formal de acesso para trabalhadores e libertos, mas condicionada a filtros administrativos e sanitários, o que restringia significativamente a efetividade da política (Brasil, 1878).

Quanto à relação entre escolarização e cidadania política, a Lei Saraiva (Brasil, 1881) introduziu reforma eleitoral que, na prática, excluiu os analfabetos do voto — decisão central para compreender por que “combater o analfabetismo” se tornou agenda recorrente nas primeiras décadas do século XX (Brasil, 1881).

Em síntese, a educação de adultos seguiu como privilégio de poucos e, frequentemente, instrumentalizada para fins específicos de ordem econômica e social: formar trabalhadores para funções definidas pelas classes dominantes. A escola operou, muitas vezes, como Aparelho Ideológico de Estado, isto é, um dispositivo que contribui para a “reprodução das relações de produção”, como já advertia Althusser (1970, p. 62–63).

No início do século XX, surgem as ligas contra o analfabetismo (a partir de 1910), que buscavam sua supressão imediata e conectavam alfabetização à ampliação do eleitorado; paralelamente, amplia-se a rede escolar, embora de modo desigual entre regiões e grupos sociais. (Friedrich *et al.*, 2010)

A partir da década de 1930, a Constituição de 1934 e a institucionalização de um Plano Nacional de Educação fortaleceram a noção de dever do Estado na oferta educacional, ampliando progressivamente o atendimento e abrindo espaço para políticas de EJA — ainda que com descontinuidades e mudanças de orientação ao longo das décadas. No período militar, destaca-se o MOBREAL (o Movimento Brasileiro de Alfabetização), extinto em 1980 e sucedido pela Fundação Educar, que herdou parte do desenho anterior sem dispor de sustentação financeira suficiente, o que comprometeu sua efetividade (Friedrich *et al.*, 2010).

A inflexão normativa mais estável se consolida com a Lei nº 9.394/1996 (LDB), que assegura a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo condições de acesso e permanência aos trabalhadores. Essa diretriz permanece em vigor, buscando reparar percursos interrompidos e favorecer a continuidade de estudos (Brasil, 1996).

Apesar dos avanços institucionais, as desigualdades persistem. Segundo o Censo 2022 do IBGE, a taxa de analfabetismo caiu para 7,0%, mas segue desproporcional entre grupos raciais: pretos (10,1%) e pardos (8,8%) mais que duplicam a taxa observada entre brancos (4,3%). Esses dados ajudam a delinear o perfil do público da EJA, que acumula vulnerabilidades educacionais, socioeconômicas e raciais (Teixeira, 2024).

Nesse horizonte, a EJA não se reduz a ler, escrever e calcular. Trata-se de direito à formação integral e ao reconhecimento de saberes de experiência feitos — um processo de (re)significação de

si e do mundo, em que sujeitos historicamente subalternizados disputam conhecimento ausente e condições de voz no espaço público. Nas palavras de Arroyo (2017, p. 14): “Outras crianças, outros adolescentes, jovens e adultos das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas [...] não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direitos. Disputam o direito a conhecimentos ausentes [...] para entender-se.”

## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista da ADM, analisa-se um conjunto de Sequências Discursivas (SDs) recortadas de entrevista, considerando as condições de produção, as formações discursivas e a posição do sujeito. Os procedimentos incluem leitura analítico-interpretativa, paráfrase controlada e confrontação com memória discursiva, com vistas a descrever efeitos de sentido relativos à escolarização tardia e à inscrição letrada.

A metodologia utilizada para analisar o corpus é a Análise do Discurso Materialista, proposta por Michel Pêcheux e pesquisadores no Brasil. Foi realizada uma entrevista com um sujeito negro, analfabeto, que teve sua vida estudantil iniciada no início de 1990, aos 18 anos, destacando-se, ao começar a frequentar a escola, pelo anseio de melhorar sua vida por meio do estudo. Os relatos comporão o corpus da pesquisa e serão analisadas três sequências discursivas presentes nos recortes da mesma, em função da representatividade discursiva do sujeito rumo à alfabetização.

O alicerce teórico percorrerá a trilha dos escritos de Althusser (1970), Pêcheux (1997), Orlandi (1984, 2010, 2015) e Indursky (2000), para discutir as noções centrais da Análise do Discurso Materialista, e de Arroyo (2017), que versa sobre a educação de jovens e adultos, dentre outros autores que tecem sobre a temática. Serão discutidas e relacionadas as categorias: sujeito, condições de produção, formações discursivas, paráfrase e polissemia.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, momento em que são contextualizados o tema, apresentada a pergunta discursiva, bem como os objetivos, a metodologia e os resultados; em seguida, aborda-se, de maneira sucinta, a trajetória da educação de jovens e adultos, bem como se discute o seu papel para uma ressignificação identitária do sujeito; em sequência, a análise, pontuando as condições de produção, as formações discursivas e os sentidos que atravessam o sujeito em todo o seu percurso de alfabetização; e, por último, as considerações finais, com os apontamentos dos resultados obtidos.

## **ANÁLISE: EDUCAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA**

Antes de adentrar à materialidade discursiva, é preciso compreender que esta produção lançará mão de duas instâncias da leitura: por meio da perspectiva do analista do discurso e da perspectiva do sujeito leitor. A leitura, voltada para a posição do analista discursivo — que está externo às condições de produção do sujeito em análise —, tratará o texto por meio de sua discursividade, segundo as determinações de Orlandi (2005, p. 60). A autora explica que:

O princípio dessas práticas de leitura consistiria em levar relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando ‘escutar’ a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária.

Ademais, haverá o enfoque na leitura a partir da posição sujeito, na qual “[...] o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa [...]” (Orlandi, 2010, p. 16). Ou seja, a leitura é tida como uma prática de caráter discursivo e ideológico, atuando no processo de constituição do sujeito em sua posição de sujeito leitor, por meio dos atravessamentos sociodiscursivos em que o assujeitamento é permeado pelas diversas possibilidades de leitura, amplamente definidas por Orlandi (2008, p. 7). Assim, a leitura:

[...] em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como "atribuição de sentidos". Dai ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura. Pode-se falar, então, em leitura tanto da fala cotidiana da balconista como do texto de Aristóteles.

Em consonância com o conceito exposto pela autora, a leitura, tanto oral quanto textual, permite a atribuição de sentidos a respeito de sua visão de mundo, bem como da significação do sujeito, em posição de sujeito leitor.

Dessa feita, o homem deixa de ser indivíduo (que nunca foi), ou seja, “o indivíduo é desde sempre um ‘indivíduo interpelado em sujeito’” (Pêcheux, 1997, p. 141), e passa pelo processo de assujeitamento ao ser constituído e significado através da interpelação, em que é atravessado pelo sistema de ideias e representações que o domina: “O sujeito se constitui e se significa por ser afetado (‘o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia’) pela língua e pelo mundo (relação do simbólico e da história: ‘a discursividade é a inscrição dos efeitos da língua [...]’” (Orlandi, 2005, p. 46).

Esse processo ocorre em ambas as direções: tanto na posição leitor, como já elucidado, quanto na posição autor, pois “o sujeito, por sua vez, ao dizer, se significa e significa o próprio mundo” (Orlandi, 2005, p. 44). Logo, a posição autor não se restringe à produção textual escrita, mas refere-se a toda produção discursiva, como abordado por Orlandi (2008, p. 56), a seguir: “O sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante. Esta é uma das dimensões em que se revela a interpelação do indivíduo em sujeito.”

A partir das considerações a respeito da leitura como instrumento de significação, busca-se compreender a inquietante posição do sujeito analfabeto. Para este, tanto a posição sujeito leitor, como autor são afetadas, visto que lhe é vetada a leitura do texto codificado através do sistema linguístico e suas produções de sentido.

Logo, esse sujeito deixa de ter acesso a diversas materialidades discursivas possíveis apenas aos sujeitos inseridos na ordem discursiva dominante, na qual o letramento torna-se fundamental. Por não se inserir nessa ordem, ocupada por sujeitos letrados, sofre um deslocamento social e discursivo e, por essa razão, encontra-se sempre à margem.

Como consequência desse deslocamento, seu discurso assume efeitos de ilegitimidade e o sujeito passa pelo processo de silenciamento, constituído por “[...] um processo de contenção de sentidos e de asfixia do sujeito, porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes formações discursivas” (Orlandi, 2008, p. 60). Dessa forma, aquele que não domina a leitura por meio da decodificação do texto escrito encontra-se em uma posição sujeito tida como inferior à do sujeito letrado.

Não se pode falar sobre a vivência de um aluno da EJA apenas com base no que se lê em livros, revistas e jornais, uma vez que se trata de histórias de sujeitos que enfrentam desafios internos, externos e particulares, que dividem e dividiram a sala de aula com diversos outros sujeitos, cada qual com sua realidade, singularidades, experiências e lutas distintas.

Por essa razão, apenas dados sobre projetos iniciados e finalizados com o objetivo de alcançar esses sujeitos não conseguem relatar o impacto das práticas realizadas em sala de aula tão bem quanto aqueles que as vivenciaram. Tais fatos são constatados mediante o relato que será apresentado por meio das sequências discursivas a seguir, coletadas a partir da entrevista com um sujeito que se encontrava entre tantos passageiros da noite.

Trata-se de um sujeito do sexo masculino, negro, casado, atualmente com 50 anos e servidor público estadual. Quando criança, morava no interior e, desde muito cedo, precisava trabalhar na roça juntamente com os demais membros de sua família. Assim, trocava os instrumentos escolares (livros, cadernos, lápis, borracha) por outras ferramentas, como enxada, foice e facão. Dessa forma, teve negado seu direito basilar de frequentar a escola, não tendo a oportunidade de estudar.

Segue a primeira sequência discursiva:

**SD1** — *A primeira vez que vi a possibilidade de estudar foi quando, por acaso, vim morar em São Luís, em 1991, aos 18 anos [...] Naquele momento,*

*não me senti motivado, pois tinha vergonha de, aos 18 anos, ir a uma escola aprender a ler. Na minha cabeça, o tempo de estudar já tinha passado.*

Na primeira sequência discursiva, observa-se o processo de identificação pelo qual o sujeito é dominado por uma formação ideológica. Ele se constitui enquanto tal ao atender ao chamado da ideologia à qual pertence, diante da repetição discursiva. Esse processo elucidado por Althusser (1970, p. 94) explica “que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda ideologia na medida em que toda ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos”.

Assim, sempre que o sujeito diz algo, esse enunciado encontra-se em uma teia de discursos composta por formações discursivas que irão definir os dizeres produzidos. Ferreira (2001, p. 15) explica que “Formação discursiva [...] é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito [...]”. Dessa forma, o conformismo do sujeito diante da situação que lhe fora imposta pelo sistema se dá por esse processo de assujeitamento, já que se encontra em um contexto cujas condições de produção o levam a repetir um discurso de aceitação presente na organização social e familiar à qual pertencia.

A repetição é produzida por meio da memória, que Pêcheux (1999) elucidada como a dialética da repetição, pela qual se estabelece o pré-construído. Por meio dessa regularização do dizer, ocorre a identificação do sujeito com a formação discursiva pré-construída que o domina.

Tal fato se dá pelo processo de interpelação, que acontece no momento em que o indivíduo atende à sua posição sujeito. Pêcheux (1997, p. 163) postula que: “Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) [...]”.

Desse modo, quando o sujeito relata os motivos pelos quais a escolarização deixou de ser uma opção viável, encontra-se nas condições que o levaram a participar prematuramente das atividades laborais familiares. Em seu discurso, reverberam enunciados de seus pais e avós que se originam dessas mesmas condições, levando esse discurso a funcionar através da memória e manifestar-se nos dizeres relatados.

O contexto em que o sujeito se encontra nessa situação discursiva é constituído por situações imediatas e amplas, que não podem ser compreendidas de forma isolada: uma está vinculada à outra. Orlandi (2010, p. 15) denomina esse processo de condições de produção:

As condições de produção incluem os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. Se separamos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação; na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente.

Os sujeitos estão sempre afetados pelas condições de produção; são elas que possibilitam que os discursos escritos na história reclamem sentidos. O discurso que dominava o sujeito entrevistado apresentava funcionamentos que se associam ao sentimento de vergonha. Para ele, estudar era algo que estava fora do seu contexto. Havia uma identificação plena desse sujeito com a formação discursiva que o dominava, enunciando que o tempo de estudar já tinha passado, ou seja, puro funcionamento do discurso da burguesia, que busca silenciar a luta de classes (Silva Sobrinho, 2017), forma pela qual os sujeitos pertencentes à classe dominante mantêm os sujeitos da classe operária em situação de subalternidade.

Dessa maneira, observa-se que o discurso do sujeito, diante das condições de produção em que se encontrava, reflete o seu assujeitamento proveniente da formação discursiva que o dominava, ocorrendo uma superposição. A esse respeito, Indursky (2000, p. 72) afirma que essa “superposição revela uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que afeta o sujeito, a qual marca sua reduplicação da identificação e, por conseguinte, o retorno ao mesmo”. Esse processo emerge como marcas linguísticas no discurso do sujeito em questão.

Nesse recorte, ao declarar “o tempo de estudar já tinha passado”, o sujeito retoma o discurso de seus familiares, que precisaram, assim como ele, abrir mão da educação básica para trabalhar em prol do próprio sustento e de sua família e, por conta dessa circunstância, não vislumbravam a possibilidade de frequentar a sala de aula, muito menos aspirar condições melhores de existência.

Esse discurso remete a outras memórias que funcionam por meio de um pré-construído, que Pêcheux (1997, p. 164) esclarece como aquele que “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade”.

Assim, aponta para a memória colonial de um povo marginalizado, abandonado e silenciado, que, desde sua liberdade, teve de renunciar às possibilidades de acesso à educação em virtude da subsistência, constituindo, assim, sujeitos que, até o presente momento, sofrem com os estigmas da sociedade sobre sua capacidade quando se encontram diante da possibilidade de escolarização, levando-os a repetir o já enunciado.

Esse processo de repetição, do já dito, do mesmo, Orlandi (1984, p. 11) conceitua como “a paráfrase (o mesmo, o dado): que é o processo pelo qual se procura manter o sentido igual sob diferentes formas”. A paráfrase possibilita a estabilização dos sentidos, e esse processo se dá por meio da repetição dos dizeres.

Entretanto, logo esse sujeito se depara com outro contexto, diante de outra formação discursiva: a de que ele poderia beneficiar-se da educação oportunizada na cidade de São Luís, a cidade grande (outra paráfrase ligada ao povo oriundo dos interiores ou de regiões menos desenvolvidas). Essa ideia reverbera no discurso que também é percebido na fala de Arroyo (2017, p. 37-38), ao declarar que:

As identidades coletivas de classes, raça e gênero impõem-se nesses itinerários do trabalho para a educação. Esses exercícios-itinerários de construção de reconhecimento de pertencer a coletivos segregados, vitimados, marginalizados, mas resistentes, é uma construção que vem da infância, da adolescência, nas vivências da família pobre, trabalhadora, negra, camponesa.

A **SD2**, a seguir, aponta para a fragilidade do discurso produzido pelo sujeito, uma vez que, ao encontrar-se em nova formação discursiva, percebe-se enquanto sujeito que não faz parte do grupo de letrados que o rodeia, levando-o a adentrar outra modalidade de forma-sujeito.

**SD2** — *Mas a vida na cidade tinha alguns desafios para um analfabeto, como, por exemplo, pegar um ônibus. Assim, eu fui deixando a vergonha de lado e me convenci de que era necessário aprender a ler pra, pelo menos, pegar o ônibus.*

Contudo, a mudança para a capital colocou esse sujeito em contato com a formação discursiva dominante na organização social em que foi inserido. Nessa nova conjuntura, a leitura e a escrita são valorizadas a ponto de práticas simples do dia a dia tornarem-se desafios por conta da falta de acesso à informação impressa à sua volta. Isso pode ser percebido quando o sujeito declara: “a vida na cidade tinha alguns desafios para um analfabeto, como, por exemplo, pegar um ônibus”. Essa percepção impele o indivíduo a se distanciar de sua formação discursiva anterior e a aceitar a possibilidade de ir à escola.

Tal imposição da forma-sujeito do discurso jurídico demonstra que não basta ter um CPF: é preciso ser inserido no universo da linguagem. Sem isso, o sujeito é silenciado por um sistema que transita por espaços que o símbolo linguístico e seu domínio propiciam, possibilitando o acesso a espaços de poder.

O sujeito já não aceita mais a condição antes imposta e permite-se iniciar o processo de alfabetização. Constata-se um deslizamento, uma ruptura, um deslocamento de sentidos com a tomada de posição do sujeito ao aceitar ser alfabetizado. Esse processo de romper, deslizar e deslocar sentidos é o que Orlandi (1984) denomina polissemia.

É mister ressaltar que, ao sair de uma formação discursiva que o oprimia e migrar para outra, os processos de dominação e opressão não cessam. Pelo contrário, a dominação opera de outras formas, mantendo, contudo, aquilo que move a história: a luta de classes.

Embora o sujeito continuasse afirmando, em seu discurso, que a frequência à sala de aula estava condicionada apenas à aprendizagem da leitura, ele passa a ser interpelado pela formação discursiva à qual foi exposto nessa nova conjuntura, como pode ser constatado na sequência discursiva seguinte:

**SD3** — *Não tinha nenhum objetivo, a não ser aprender quando comecei. Depois, vi que era possível mais; por que não viver do próprio estudo? Assim, os objetivos mudaram, e o final dessa história você já conhece...*

O momento em que ocorre o rompimento com a formação discursiva com a qual o sujeito se identificava fica marcado quando ele se indaga: “por que não viver do próprio estudo?”. Orlandi (2015, p. 37) chama a atenção para a incompletude do sujeito e do discurso: “Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros”. Essa declaração é ratificada na indagação do sujeito acima, ao descobrir que o mundo das letras poderia lhe proporcionar muito mais do que, por exemplo, ler o letreiro no visor do ônibus com o nome do seu bairro de destino.

Este discurso mostra que o sujeito rompe com o já posto, com o cristalizado. Todavia, é importante perceber que ele não apenas afirmou “eu posso viver do estudo” em seu discurso. De forma reflexiva, o sujeito realizou essa declaração ecoada pela indagação “por que não?”. Essa indagação aponta para o rompimento de todos os *nãos* presentes no discurso que o interpelava. O tempo, o constrangimento, a vergonha e o cansaço, que antes eram repetidos com convicção como razões para que lhe fosse negado o acesso à educação, não deixaram de existir. Ainda seriam desafios a serem enfrentados diariamente. Contudo, o discurso que o interpelava, fazendo desses desafios negações, deixou de funcionar para esse sujeito.

## CONCLUSÃO

Por intermédio desta análise, buscou-se explorar os efeitos de sentido produzidos no discurso de um sujeito negro que, inicialmente, foi interpelado por formações discursivas que o mantinham em um lugar de aceitação de sua condição de analfabeto, mas que, ao longo de sua trajetória, experimentou uma ruptura, um deslocamento discursivo significativo.

É possível inferir que os objetivos delineados foram atendidos, à medida que se realizou a análise dos sentidos que atravessam o discurso de um sujeito negro analfabeto, por meio do relato de sua trajetória até a alfabetização.

Verificou-se que os resultados apontam para um processo de ressignificação do sujeito em relação à educação e à sua própria identidade. Se, no início do itinerário, ele reproduzia uma formação discursiva que o limitava, a análise revelou o deslizamento para novos sentidos, nos quais o sujeito questiona sua posição anterior e passa a ousar novos horizontes para si, a partir do percurso de emancipação social e econômica que ocorreu com o processo de alfabetização.

Dessa feita, faz-se necessário que haja políticas públicas efetivas que garantam continuidade no que tange ao ensino desses sujeitos que buscam uma nova oportunidade e desejam recuperar o tempo transcorrido. São sujeitos que tiveram sua infância roubada por circunstâncias que afetam e comprometem sua trajetória, não permitindo que realizassem o processo de aprendizagem no tempo pré-determinado.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1970.

- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Cria cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1.º gráo do sexo masculino do Município da Côrte. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1878. (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878, v. 1, p. 711). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 14 ago. 2019.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). *Glossário de termos do discurso: análise do discurso*. Porto Alegre: UFRGS: Instituto de Letras, 2001.
- BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. Brasília, DF: TSE, 1881. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/servicos-eleitorais/glossario/termos/lei-saraiva>. Acesso em: 16 dez. 2025.
- FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Cláudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- INDURSKY, Freda, A fragmentação do sujeito na análise do discurso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (org.). *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 70-81.
- MIRANDA, Leila Conceição de Paula; SOUZA, Leonardo Tavares de; PEREIRA, Isabella Rodrigues Diamantino. A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5., 2016, Montes Claros. *Anais [...]*. Montes Claros: IFNMG, 2016. p. 1-3. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; RODRIGUES, Susy Laguzzi (org.). *Introdução à ciência da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar. In: LINGÜÍSTICA: questões e controvérsias. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-26. (Série estudos, 10).
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis. *Papel da memória*. Tradução José Horta Nunes. São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-58.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Althusser e a luta de classes. *In*: SOUSA, Lucília Maria Abrahão; GARCIA, Dantielli Assumpção. *Ler Althusser hoje*. São Carlos: EdUFScar, 2017. p. 31-52.

TEIXEIRA, Mônica. Taxa de analfabetismo cai em todas as faixas etárias, diz IBGE. *Jornal Nacional*, Rio de Janeiro, 17 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/05/17/taxa-de-analfabetismo-cai-em-todas-as-faixas-etarias-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 9 ago. 2024.