ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERÍODO IMPERIAL: SENTIDOS DE EDUCAÇÃO, CIDADANIA E ANALFABETISMO

DISCURSIVE ANALYSIS ABOUT ADULT EDUCATION IN THE IMPERIAL PERIOD: MEANINGS OF EDUCATION, CITIZENSHIP AND ILLITERACY

Rhafaela Rico Bertolino Beriula[1]

Tânia Pitombo de Oliveira[2]

RESUMO

Ao buscar refletir sobre uma perspectiva histórica, este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise discursiva sobre a constituição da educação de adultos e os sentidos de cidadania e do sujeito analfabeto durante a construção sócio-histórico-jurídico e ideológica do Período Imperial. Para tanto, ancora-se na área disciplinar da Análise de Discurso materialista histórica que procura descrever, interpretar e analisar os discursos afetados pelos sentidos sócio-histórico-jurídico e ideológicos que permeiam sujeitos, arquivos e a linguagem. A análise discursiva deste trabalho aponta que a educação de adultos no Período Imperial é relacionada em paráfrase com o termo filantropia e, os sentidos de analfabeto perpassam discursos de preconceito que movimentam sentidos – inscritos nos arquivos jurídicos educacionais da época – na área da educação e da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de adultos. Analfabeto. Período Imperial. Análise de Discurso.

ABSTRACT

To search to reflect about a historical perspective, this work aims to present a discursive analysis on the constitution of adult education and the meanings of citizenship and illiterate subjects during the socio-historical-legal and ideological construction of the Imperial Period. So that, it is anchored in the disciplinary area of historical materialist Discourse Analysis that search to describe, interpret and analyze the discourses affected by the socio-historical-legal and ideological meanings that permeate subjects, archives and language. The discursive analysis of this work points out that adult education in the Imperial Period is related in paraphrase to the term philanthropy and that the illiterate meanings permeate discourses of prejudice that move meanings - inscribed in the educational legal archives of the time - in the area of education and citizenship.

KEYWORDS: Adult education. Illiterate. Imperial Period. Discourse Analysis.

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras - UNEMAT). *E-mail*: rhafa_rico@hotmail.com.

[2] Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1985), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2007).

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

Introdução

A discursivização da educação escolar destinada a jovens, adultos e idosos tem se manifestado na sociedade ao longo dos anos, o que deixa rastros que marcam e significam o processo sócio-histórico, político, jurídico e ideológico de uma modalidade educativa, que se constituem através do elo da linguagem com a história no simbólico. Desta maneira, este trabalho objetiva apresentar uma análise discursiva sobre a constituição da educação de adultos e os sentidos de cidadania e do sujeito analfabeto durante o processo de construção sócio-histórico-jurídico e ideológica do Período Imperial.

Desta maneira, ao propor debater sobre os acontecimentos ocorridos em diferentes temporalidades – no caso específico deste trabalho, o Período Imperial –, busca-se provocar a reflexão sobre o processo sócio-histórico da modalidade educacional conhecida, hoje, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que, conhecendo a exterioridade e os sentidos que dela se constituem, pode-se compreender a discursividade dos processos históricos que formam a modalidade educativa tal como ela se apresenta – ideologicamente, juridicamente e educacionalmente – na contemporaneidade. Assim, "[...] as condições (mecanismos, processos ...) nas quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória." (PÊCHEUX, 2015, p. 43).

O presente trabalho nasce a partir de uma das discussões trabalhadas no capítulo 2 'Discursos sobre a educação de jovens e adultos' da dissertação '*Educação de Jovens e Adultos (EJA): análise discursiva do contexto da cidadania e letramento digital nas práticas pedagógicas*' (BERIULA, 2020), onde – no capítulo referido – trabalhou-se sobre as condições de produção da modalidade educativa EJA no Brasil, que se inicia no Período Colonial com a educação ofertada pelos jesuítas.

É interessante expressar nesse espaço introdutório que a noção de história trabalhada neste artigo provém de uma perspectiva discursiva, da ordem do discurso. Assim, o processo histórico neste trabalho não está relacionado ao espaço-tempo cronológico, mas sim, relacionado à linguagem e, subsequentemente, com as práticas sociais e o processo de produção de sentidos (ORLANDI, 2017b), para tanto, a história é composta da produção dos efeitos de sentidos que se constituem através da linguagem entre interlocutores.

A presente reflexão se ancora nos pressupostos disciplinares da Análise de Discurso (AD) materialista histórica que possibilita o amparo metodológico, teórico e analítico. A AD busca descrever, interpretar e analisar os discursos que são afetados por sentidos sócio-

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

históricos, jurídicos e ideológicos. Faz-se necessário destacar também que a AD, de acordo com Orlandi (2017b), é uma disciplina que permeia as bordas da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo, "Com efeito, a análise de discurso vai-se constituir como uma disciplina de entremeio. Fazendo-se na contradição dos três campos de saber – a linguística, a psicanálise e o marxismo – ela terá um particular desenho disciplinar." (ORLANDI, 2017a, p. 16).

Nesta conjuntura, na área disciplinar da AD embasamos nossos estudos em autores como Orlandi (2007; 2008; 2012; 2017a; 2017b), Pêcheux (2014; 2015), Oliveira (2006) e Silva (1998). E, para um gesto de leitura e interpretação da educação de adultos, foram escolhidos os autores Alvarenga (2010), Leite (2013), Haddad e Di Pierro (2000), e Paiva (2015), que fundamentaram a caminhada à compreensão dos processos de produção de sentidos históricos da educação de adultos no Período Imperial.

Discussão

No ano de 1821 parte da corte retorna à Portugal e, em 1822 D. Pedro I proclama a Independência do Brasil. Logo após a proclamação, há o início da construção da primeira Constituição Política do Império do Brasil – em 1823 –, outorgada em 25 de março de 1824 com expressiva influência ideológica da Europa (ORLANDI, 2008).

No que concerne à educação, o artigo 179, inciso 32, na pequena especificidade descreve que a instrução primária, ou seja, o início da escolarização, deveria ser oferecida pelo Estado, de forma gratuita para todos os cidadãos brasileiros: "32. A instrução primária é gratuita a *todos* os cidadãos." (BRASIL, 1824, p. 25, grifo nosso).

A utilização do pronome indefinido no plural 'todos' no enunciado proclamado no arquivo da primeira Constituição Política do Império do Brasil, faz com que os fragmentos da enunciação levem ao entendimento de que 'todos os cidadãos' possuem o direito à educação primária gratuita. Contudo, segundo Leite (2013), naquele momento sócio-histórico-jurídico e ideológico, não havia espaços, materiais e nem profissionais para efetivar o que fora proclamado. Além de que, considerava-se cidadãos oficiais do Brasil apenas aqueles pertencentes à elite econômica ruralista e burguesa.

Nessa instância, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) comentam que,

> Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

> ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente.

Os sentidos de cidadania e cidadãos na formação discursiva compreendida pelo discurso jurídico governamental brasileiro, nesse momento da história, instaura a não relação com sujeitos que estão significados com os 'sentidos de cidadão' da época, ou seja, os excluídos, pertencentes de classes sociais baixas. Os negros, indígenas e mulheres constituem-se como não-cidadãos.

De acordo com Oliveira (2006), os sentidos e significações de cidadania definem os direitos políticos e civis dos sujeitos que estão em uma sociedade, caracterizando-os como cidadãos. Quando o sujeito se relaciona com o predicado de cidadão, passa a ser tomado e significado como sujeito membro da sociedade, inserido no Estado Nacional, passível, assim, de 'investimentos' nomeados como direitos e deveres dos cidadãos. Contudo, quando o Estado cerceia o acesso à cidadania, no caso, nesse período histórico, exclui os sujeitos pertencentes de classes sociais baixas – os negros, os indígenas e parte das mulheres brasileiras. O discurso faz significar que, o direito à cidadania não está disponível a 'todos', o que, retomando Guimarães (2013), promove a contradição discursiva dos discursos, no caso, o discurso da primeira Constituição Política do Império do Brasil.

Segundo Salgado e Barbosa (2008, p. 27), "[...] não havia qualquer ação consistente em prol da escolarização dos não ou pouco escolarizados." Dada às condições de produção e interesses políticos e econômicos da época, os adultos não escolarizados – assim como outros sujeitos mencionados anteriormente – ficaram excluídos do processo educacional, uma vez que, "Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o Período Imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores." (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Percebe-se que o artigo 179, no inciso 32, apresenta a garantia de uma escolarização básica para 'todos' e preconiza o estabelecimento de oportunidades iguais para 'todos' através da política do Estado, todavia, essa proclamação não passou de uma intenção legal pautada

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

nos ideais liberalistas[3] – que tinha a proposta de cidadania e liberdade igualitária no modelo de produção econômica e material da sociedade capitalista.

Pensando os sentidos da formulação 'todos' em relação com a cidadania, interpreta-se que a noção de cidadania para 'todos' surge como questão política educacional, uma vez que, os espaços escolares brasileiros seriam os melhores lugares para se alcançar/retomar o exercício de cidadão. A cidadania nos discursos jurídicos governamentais é colocada como direito afirmado em lei, ou seja, o sujeito se torna um sujeito de direito, então, na perspectiva do discurso dos arquivos, "[...] ser cidadão é ter direitos da cidadania formada pelos direitos individuais, civis e políticos. Os direitos individuais são assumidos como direitos naturais, visto que inalienáveis, sagrados e imprescindíveis." (ALVARENGA, 2010, p. 104).

Nessa conjuntura, a posição sujeito de direito se inscreve na história, na exterioridade, onde o indivíduo, para enunciar, necessita de uma posição de sujeito discursivo. O sujeito discursivo se forma pela multiplicidade de discursos e, ao se manifestar, apresenta vários discursos outros, tomado por posições de dizer (ORLANDI, 2017b). O sujeito se constitui na inter-relação social, este nunca será o centro do dizer, pois, o seu falar é formado por conjunto de vozes outras, heterogêneas, que se manifestam. Pode-se declarar então que, o sujeito é polifônico, gerado pela heterogeneidade de discursos outros marcados no interdiscurso, ou seja, por discursos que já foram enunciados antes, em outros lugares, em outras situações, por sujeitos outros que foram interpelados pela ideologia de discursos que se construíram e significaram antes deles. O sujeito é polifônico e é afetado constitutivamente por seus movimentos e sentidos.

À vista disso, Orlandi (2017a, p. 33) diz que,

> [...] a análise de discurso se institui como uma escuta particular que tem como característica ouvir no que é dito o que é dito ali ou em outro lugar, o que não é dito e o que deve ser ouvido por sua ausência necessária. Isto resulta no que chamamos compreensão em análise de discurso que é o movimento pelo qual apreendemos o processo de produção dos sentidos e dos sujeitos.

[3] Segundo Alvarenga (2010, p. 154), o ideário do liberalismo concerne-se em "[...] todos os homens são iguais, tendo direito à liberdade, à proteção de sua pessoa e de sua crença, porque esses são bens naturais, são suas "propriedades" e, por isso devem ser protegidas." Contudo, a relação entre o imaginário de ser liberal e a instauração de um modo de produção material e econômico na conjuntura da sociedade capitalista, encaminha-se para um enunciado de conflitos e contradições. "A crítica feita por Marx em relação à perspectiva liberal de cidadania denuncia a incompatibilidade entre emancipação política e humana sob as bases da produção capitalista, isto é, a ideia da igualdade era contraditória em relação às leis que regiam a produção econômica capitalista."

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

Apesar do discurso jurídico governamental formular o sentido de 'todos', o 'todos' do arquivo se refere apenas a determinadas classes da sociedade. De acordo com Oliveira (2006), interpreta-se que, na realidade, o discurso de 'todos', associado ao direito à cidadania, se confronta com a conjuntura social e política da época, o que articula movimentos de contradições, equívocos, faltas e falhas.

Ao final do ano de 1826, iniciou-se uma nova discussão sobre o ensino público brasileiro e, em 15 de outubro de 1827 foi decretada a lei única e geral que previa a instituição de ordens para o ensino elementar até o ano de 1946. A lei previa, novamente, que o campo educacional era de inteira responsabilidade do Estado e decretava a distribuição de espaços escolares em todo o território educacional – previamente nas cidades e vilas que possuíam um maior número de residentes –, tendo como método o ensino mútuo[4]. Contudo, de acordo com Leite (2013), as escolas que foram abertas limitavam-se ao ensino de primeiras letras para os filhos da elite.

Em 1834 a lei de 15 de outubro de 1827 foi contemplada com um novo acontecimento discursivo, a promulgação do então nomeado Ato Adicional que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), descentralizou a educação elementar das mãos do Estado e transferiu a responsabilidade para os governos provinciais. Porém, as bases e condições financeiras para continuar disponibilizando escolas e professores, eram precárias. A partir disso, muitas foram as províncias que criaram leis, abrindo mão da implementação das escolas. As províncias, que contavam com o poder econômico mais estabelecido, tornaram-se responsáveis pela instrução primária e parte da secundária. Nesse processo, para tentar atenuar a falta de professores nas escolas, as províncias empregaram o método de ensino Lancaster[5].

A descentralização da educação nesse período manifesta consequências. Pelas condições de produção econômicas e políticas daquele momento, as províncias que acataram ao Ato Adicional continuaram a favorecer alguns filhos – homens – daqueles que detinham poder econômico, e, segundo Paiva (2015), nem todas as famílias aristocratas eram atendidas. Descentralizar a educação sem ter estabelecido as diretrizes de ensino elementar e sem práticas de implementação nas províncias, levaram o modelo educacional a se expandir de

[4] O ensino mútuo tinha como objetivo incentivar o desenvolvimento do ensino brasileiro rapidamente a partir de baixos custos. Para tanto, havia 1(um) professor – o mestre – que sentava em lugares altos e estratégicos para supervisionar o trabalho dos monitores e dos alunos. A metodologia ativa utilizada era o ensino através da competição e da memorização.

[5] O método Lancaster tem origem na Inglaterra, onde a escola conteria, necessariamente, um professor que seria o orientador. Este método prega a concepção de que os alunos adiantados ganhariam a titulação de monitores, reproduzindo a aula que havia recebido do professor para outros alunos. Consiste em um método rígido com titulação de prêmios e a aplicação de castigos.

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

forma irregular, o que repercutiu no encerramento de parte das atividades empreendidas, com isso, o acesso à educação limitou-se até mesmo para aqueles característicos à elite.

Contudo, para Paiva (2015, p. 72), mesmo que o número de escolas no Brasil fosse extremamente baixo, e que a expansão tenha se caracterizado como mínima, o Ato Adicional foi um marco nesse período, em razão de que em meio ao desequilíbrio econômico – decorrido da abertura dos portos – "[...] foi graças a ela que algumas escolas foram fundadas nas províncias, determinando um pequeno progresso imediato do nosso ensino elementar, se levarmos em consideração a situação anterior desse nível de ensino no país.", que havia sido totalmente radicalizado e assolado depois da expulsão dos jesuítas.

Parte do sistema educacional no Brasil começa a se estabilizar a partir de 1840, com o sucesso financeiro provocado pela lavoura cafeeira, com a expansão das atividades agropecuárias sem mãos de obra escravas – apoiadas por abolicionistas – e o desenvolvimento industrial. Assim, a partir de tais ocorrências e das relações internacionais de força e poder, incidindo interesses comerciais capitalista sobre o Brasil – classificado como país periférico com grande possibilidade de produção –, o país começa a passar pela transição econômica "[...] de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial. As cidades passaram a ser os polos dinâmicos do crescimento capitalista interno." (LEITE, 2013, p. 62). Assim,

> Mesmo neste período de *superávit* econômico, a educação não teve verbas suficientes que permitissem um atendimento básico a toda a população. No Brasil, não se efetivou a distribuição nacional de escolas pelo território nacional porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados. [...] A reduzida, porém crescente nas últimas décadas do Império, camada média pressionou pela abertura de escolas. Como o preparo intelectual representava oportunidade de ascensão social, os poucos alunos que conseguiam matricular-se nos colégios e liceus não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior. (LEITE, 2013, p. 62).

Com o desenvolvimento do Brasil e, como explica Leite (2013), com o princípio de cobrança da classe média por escolas, a temática da educação popular, do analfabetismo infantil e adulto começa a percorrer mais fortemente os discursos educacionais, que se intensificaram a partir de 1850 com a proclamada interrupção do tráfico de escravos.

Em 1848 Luiz Pedreira do Coutto Ferraz assume a província do Rio de Janeiro e, determinado pela sua posição sujeito e interpelado ideologicamente pelo Iluminismo, embasa-se nos modelos educacionais da França, Áustria e Holanda, e organiza uma base educacional para o Rio. No ano de 1853 é convidado a ser Ministro dos negócios do Império e, em 1854,

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

propõe uma reforma educacional – a qual ficou conhecida como 'Reforma Coutto Ferraz' – pelo Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. O Decreto regulamenta e designa a reforma educacional brasileira nos ensinos primários e secundários e, mais tarde, há a indexação de arquivos que proferem reformas no ensino superior, e nos demais espaços educacionais públicos e particulares.

Para Leite (2013), há neste arquivo o desenvolvimento e a consolidação de um sistema nacional de ensino – embasado em modelos de países desenvolvidos –, que instaura um novo sentido discursivo sobre o modelo educacional. Contudo, o registro vem caracterizado pelo discurso de preconceito para com os negros, no artigo 69 do Decreto nº 1.331-A, não poderiam frequentar escolas os: "§1.º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. §2. º Os que não tiveram sido vacinados. §3.º Os escravos." (BRASIL, 1854, p. 59). Alguns estudos apontam que, nesse espaço de tempo, mesmo os negros já libertos não eram aceitos nos espaços educacionais.

O ponto a se destacar no Decreto nº 1.331-A é que, pela primeira vez, desde os jesuítas, houve o interesse político de se propor escolas voltadas para a população com necessidades especiais – principalmente para os sujeitos cegos e surdos – e os adultos não-escolarizados. Sobre o último público, o Decreto apresenta que,

> Art. 71. Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem.
> O Governo poderá incumbir esta tarefa, mediante huma gratificação que será marcada por cada discipulo, ao parocho ou seu coadjutor nas parochias em que não estiver estabelecido o ensino do segundo gráo.
> No caso do escusa da parte destes, ou não se podendo verificar por qualquer circumstancia a providencia mencionada, poderá ser incumbido daquelle ensino, nos domingos e dias santos, o professor do primeiro gráo ou algum professor particular, que se queira delle encarregar com a referida gratificação. (BRASIL, 1854, p. 59).

Através do excerto retirado do Decreto oficial nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 e das pontuações feitas por Leite (2013), nota-se que houve um pequeno passo voltado para a educação de adultos no Brasil que foi vigorosamente influenciado pelas discussões que sobrevinham em países desenvolvidos, ou seja, por discursos outros que circulavam nas comunicações entre países.

Assim, nesse período, a educação de adultos se inaugura, no entanto, sem um espaço escolar definido, demarcado socialmente e politicamente. Escolas, igrejas e clubes poderiam

Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

ter professores para adultos e, além disso, no Período Imperial os escravos e negros livres não possuíam a oportunidade de se quer entrarem nas escolas, ou seja, serem reconhecidos como cidadãos. Nesses espaços, os adultos que gostariam de estudar dependiam da 'boa vontade' e da 'caridade' dos professores que realizavam aulas nos momentos livres, que geralmente transcorriam no período noturno.

A adesão das aulas ministradas durante a noite, nesse período, marca e caracteriza um dos mais fortes sentidos que percorrem a educação de adultos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até nos dias atuais: as aulas noturnas, que são ofertadas para aqueles que, durante o dia, exercem sua função de trabalhador e, durante a noite, buscam iniciar e/ou concluir seus estudos. Por isso, de acordo com Arroyo (2017), os que procuram retomar o direito à educação através da EJA são apresentados como alunos trabalhadores, que se deslocam em seus espaços sociais e políticos – majoritariamente no período noturno – em busca de novos percursos. Tal relação aponta a produção de sentidos histórica que perpassa não só um período cronológico, mas sim, toda a constituição sócio-histórico-jurídico e ideológica de uma nação.

Sobre isso, Arroyo (2017, p. 107) aponta a tensão e relação entre discurso-história-memória que segue a EJA desde os seus passos iniciais no Brasil, "[...] tensão que tem como raiz a resistência do pensamento social, político e até pedagógico a vê-los e a reconhecê-los como humanos, cidadãos plenos. "Já" ou a "continuar" vendo-os como ainda não cidadãos, ainda não humanos plenos porque não escolarizados."

Apesar do Decreto nº 1.331-A ter sido promulgado em 17 de fevereiro de 1854, as escolas só começam a inaugurar espaços para os alunos trabalhadores adultos no ano de 1860 quando – sob registro – a primeira escola com ensino noturno voltado para adultos entra em funcionamento, na cidade de São Bento no Maranhão, dirigida por João Miguel da Cruz. Além do estabelecimento da instituição, João Miguel da Cruz dispõe que o espaço escolar também devia ser frequentado por negros libertos e, com autorização prévia dos proprietários, escravos.

Como relata Paiva (2015, p. 195), a partir desse acontecimento que instaura sentidos no ano de 1860,

> [...] as escolas noturnas se multiplicaram na maioria das províncias do Império, através da iniciativa oficial, contando o país com 117 dessas escolas em 1876. Entre 1870 e 1880 praticamente todas as províncias criam classes para esse tipo de ensino e muitas delas regulamentam a matéria. Seu desenvolvimento acompanha o desenvolvimento do ensino elementar

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

> comum e ambos, o progresso da Nação, seu crescimento econômico e as mutações na sociedade.

É interessante destacar que esse grande número de escolas não correspondia, "[...] à demanda ou à pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos, mas sim à difusão de ideias acerca da necessidade de tais escolas." (PAIVA, 2015, p. 195). Ou seja, neste processo de produção de sentidos históricos, os sentidos são tomados pela relação com a exterioridade – para que a língua signifique há a necessidade da história, os sentidos advindos da história, do já-dito, determinam a relação entre sujeito e história, que traçam a relação da língua(gem) com a exterioridade (ORLANDI, 2017b) – isto é, o Brasil passa a se tornar economicamente ativo para outros países, pois possui amplo espaço para se plantar e produzir, e, nessa relação comercial, as ideologias pregadas em outros países eram veiculadas às proposições dos decretos e leis brasileiras.

Assim, os discursos proferidos nas discussões que ocorriam em outros países sobre a promoção da educação de adultos com vista a capacitá-los como mão de obra – para o mercado de trabalho –, eram vistos como oportunidades para o Brasil se desenvolver economicamente e educacionalmente.

Para Paiva (2015), além da capacitação, o intuito das províncias também percorria os objetivos de promover iniciativas de ensino profissional, de amenizar os costumes 'indecentes e problemáticos' da população adulta e que, estes, compreendessem a se portar como cidadãos, que possuem direitos e deveres. No Pará, um dos objetivos – diferentemente de outros estados – foi o de instruir os escravos/negros em escolas e/ou em outros espaços, para que o desejo de alcance da emancipação do elemento servil fosse alcançado. Esse funcionamento ocorreu no estado do Pará visto que, havia políticos que germinavam discussões sobre liberdade e, parte da população era a favor da prática abolicionista.

Destarte, as escolas que passaram a atender a educação de adultos no período noturno entre 1870 e 1880, paulatinamente foram renunciando dessa tarefa, em consequência de que, a evasão de alunos passou a ser notada, o que levou alguns presidentes provinciais a atestar que a educação destinada à população analfabeta no período noturno não estava germinando benefícios; como aponta o excerto de Paiva (2015, p. 195-196):

> [...] "são cada vez menos freqüentadas, sem que para isso haja razão plausível." Elas são extintas na Paraíba, em Pernambuco, em Alagoas, no Rio de Janeiro. Muitas vezes são mantidas apenas as da capital, as únicas "realmente freqüentadas e que prestam serviço ao ensino". São também mantidas as escolas criadas nas casas de detenção, onde a freqüência é

Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

> assegurada, e as sociedade privadas que nesta época se interessam pelo problema da instrução popular se reorientam no sentido do ensino técnico-profissional (como no caso da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, criada em São Paulo em 1873 e que se transforma no Liceu de Artes e ofícios).

Há, assim, a falência da educação destinada a adultos neste período. Em 1871 houve a proposta de reforma educacional pelo então Ministro João Alfredo Correia de Oliveira. No arquivo havia intensas preocupações com a educação pública brasileira e, como o não investimento nela impedia o crescimento do país. Apresentou-se então a proposta de ampliação e construção de novas escolas nas províncias, possibilitando a oferta e a obrigatoriedade ao ensino elementar em grande escala, propôs também a oferta da educação pública para adultos de forma efetiva. Contudo, a proposta que foi debatida apenas no ano de 1875 foi impugnada (LEITE, 2013).

No movimento de discursos outros, o Ministro João Alfredo, interpelado em sua posição sujeito de político, abolicionista e monarquista brasileiro, apresenta na reforma de 1871 os problemas educacionais enfrentados, propondo soluções que se encontravam nos ideais que estavam sendo cada vez mais discutidos no Brasil. Mesmo que a reforma não tenha sido aprovada, o discurso proposto na reforma reverberou em várias outras discussões sobre o assunto.

Com o passar dos anos, a elite intelectual brasileira teve um grande acréscimo e, de modo consequente, as discussões sobre a educação brasileira passaram a ser mais fervorosas e cobradas, o que anos depois resultou em trabalhos – através da Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 – filantrópicos para com os adultos analfabetos.

As ideologias educacionais discutidas eram pertinentes aos progressos educativos que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos da América, buscando construir propostas que se adequassem a educação brasileira. Alguns historiadores apontam que esse período foi marcado pela internacionalização da educação, que buscava uma educação efetiva e ‘moderna’. Como nos mostra o recorte a seguir:

Imagem 1 – Confissão do governo

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.



Confissão do governo

A necessidade de disseminar a instrucção publica, facilitando a todas as classes os meios de se instruirem, não ha quem não sinta e comprehenda.

Um povo de analphabetos não póde desempenhar dignamente a sua missão social.

Os paizes que honram a civilisação e o progresso, são aquelles onde a massa da população dispõe de maior somma de conhecimentos.

E' um facto que ninguem contesta.

Sendo assim, devia ser este o objecto principal sobre o qual um governo, bem intencionado e perfeitamente compenetrado de sua missão, fixaria sua attenção, estudando com interesse e com seriedade os meios de resolver esse problema, de cuja solução dependem outros que se agitam nas sociedades modernas.

Ainda mais um governo como o nosso, governo-providencia, que não confia e tem ciumes da iniciativa individual, tendo tudo concentrado em suas mãos, conseguindo a centralisação de todos os negocios e até a centralisação do espirito.

E tem o governo tratado d'este ramo do serviço publico, como convinha e era preciso, pondo ao alcance de todos a escola, a escola como exige o nosso tempo, tendo á sua frente mestres capazes, perfeitamente compenetrados da necessidade do ensino solido e util?

Não, affirma o proprio governo.

Dizemos o proprio governo, porque o que segue-se extrahimos do *Diario Official* de 31 de janeiro e o *Diario Official* é o orgão do governo.

« Encarado friamente no Brazil o movimento em favor da instrucção publica, nota-se que as idéas se contradizem e os factos prejudicam os interesses pelos quaes se propugna. As regras pedagogicas de applicação mais rigorosa são constantemente sacrificadas ás apparencias ou ás especulações, com detrimento das verdadeiras necessidades do ensino. Multiplicam-se as escolas, mas não se verifica sériamente se os mestres são capazes de desempenhar a sua funcção, e o máo mestre é a ruina de uma geração inteira. Não se inquire se as doutrinas ensinadas correspondem á instrucção de que carecem os alumnos : não se trata de educar as aptidões humanas de modo congruente.

« Quasi sempre os resultados tornam-se negativos ; a escola muitas vezes é um fóco de perdição. Com suas condições anti-hygienicas, provoca ou desenvolve molestias, que damnificam os orgãos do corpo; com suas aberrações e extravagancias methodologicas, perverte as faculdades da mente, ou inocúla idéas perigosas, as quaes, recebidas na infancia, nunca mais deixarão de perturbar a marcha regular dos conhecimentos do individuo.

« O problema do ensino precisa entrar em sua phase scientifica. Passou o tempo das declamações ruidosas sobre a cultura intellectual ; e, em uma idade analytica como a nossa, é simplesmente absurdo erguer instituições litterarias em desacôrdo com os seus fins. Já não é cedo para encarar o ensino com a gravidade que exige o progresso scientifico, e estudal-o com os processos rigorosos da critica illustrada. Tem-se estragado muita energia e perdido muito tempo com a má direcção de tão generoso movimento. Não bastam alguma boa vontade e limitados conhecimentos para se poder tratar de um assumpto sociologico de tão alta monta, questão de vida ou morte para as sociedades modernas. E' forçoso confessar que no Brazil, arredadas as excepções e salva a bondade das intenções alheias, a propaganda não tem passado da superficialidade ; diariamente somos surprendidos com os mais absurdos conceitos.

« O resultado d'essa anomalia é uma actualidade de que não nos podemos ufanar, em que pese ao nosso orgulho de povo civilisado. O balanço do ensino no Brazil apresenta enorme *deficit*. Uma vista geral basta para indicar o que possuimos, porque sem nos podermos chamar vencedores de tudo como os soldados de Alexandre, com elles podemos repetir: *omnis inopes sumus.*»

A imprensa republicana, registrando estas confissões do governo, nota as consequencias do regimen centralisador, que, habituando o cidadão a não confiar em si, matando a iniciativa individual, no fim de 20, 30, 40 annos confessa que nada fez pela instrucção — sendo tempo perdido o tempo decorrido.

E não fez e não é capaz de fazer.

O systema que tem predominado até aqui, ha de continuar a predominar.

Não se tratará de resolver o problema, mas ha da se fallar e muito sobre a necessidade de instrucção popular, por ostenção e por luxo.

E assim marcharemos até o dia em que a nação se convença de que é seu dever cuidar de si.

Fonte: Jornal A Federação, 1884

Nesse cenário, a educação de adultos nos espaços das províncias ressurge no ano de 1878, quando ocorre a Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Em sua posição sujeito de deputado, propõe em seu longo decreto, no Artigo 8º, a constituição de cursos primários de alfabetização para adultos: "4º Crear ou auxiliar nas provincias cursos para o ensino primario dos adultos analphabetos;" (BRASIL, 1879, p. 199) – houve, primeiramente, uma promulgação para o estado de Rio de Janeiro, depois se estendeu como cópia permitida nas outras províncias. Nota-se neste período que, a educação de adultos passa a ser vista com olhar parafrástico ao termo 'filantrópico', uma vez que, os professores nada recebiam para ministrar as aulas no período noturno, além de que, segundo Paiva (2015, p. 196), "Começava-se a difundir-se a ideia de que a educação concorria para o progresso; [...]."

Assim, de acordo com Galvão e Soares (2010, p. 31),

> O ensino para adultos parecia assumir, em alguns casos, um caráter de missão para aqueles que a ele se propusessem, na medida em que os professores que já ensinavam durante o dia não recebiam nenhum salário ou

Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

> gratificação a mais para abrir aulas noturnas. Parece se inserir, assim, em uma ampla rede de filantropia que se teceu no século XIX brasileiro, como forma de as elites contribuírem para a "regeneração" do povo.

As aulas filantrópicas tinham o objetivo prático de instruir a população a ler e escrever, dando foco também em ensinar civilidades, corrigir a linguagem popular – caracterizada pela elite como dicção errônea – e questões de higiene. Muitas dessas ações não aconteciam nas escolas, mas sim em igrejas, clubes, casas de intelectuais, entre outros espaços que se tornaram associações educativas. Para Galvão e Soares (2010, p. 35), as ações realizadas por essas intervenções, regidas pelo Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, "[...] entendiam que era preciso "iluminar o povo" e "elevar a cidade no plano intelectual". Os cursos foram criados e projetados para atender trabalhadores, futuros trabalhadores ou desempregados, com o objetivo de moralizar, disciplinar e civilizar as camadas populares."

O ensino de homens e mulheres ocorriam separadamente e possuíam currículos diferenciados, para elas, havia o acréscimo de ensino de prendas domésticas, noções de higiene da família, cálculos matemáticos relativos às atividades domésticas e noções de deveres de ser mulher no seio familiar. Dessa forma, quando havia salas destinadas às mulheres, o ensino "[...] deveria se pautar nas funções que deveriam desempenhar na sociedade, até então predominantemente circunscritas ao espaço doméstico." (GALVÃO; SOARES, 2010, p. 32), uma vez que, a família brasileira era regida pelo patriarcado.

Nesse período, os escravos negros do Império eram proibidos de frequentar aulas oficias de ensino, contudo, segundo Wissenbach (2002, p. 110), devido "[...] à rede de sociabilidades que se fazia aí presente.", indiscutivelmente parte deles participavam de práticas que envolviam a oralidade e a escrita, alguns sabiam ler e escrever devido as atividades que realizavam nas ordens da Igreja – eram ensinados pelos religiosos e religiosas –, outros tinham o hábito da leitura e escrita correspondente ao trabalho que ocupavam no espaço urbano – como vendedores, que precisavam saber somas e subtrações – e, alguns possuíam atividades autônomas.

Para tanto, a alfabetização para a população de escravos e negros possuía o sentido de conquistar um elemento pertencente aos brancos e libertos, ou seja, ter acesso e conquistar parte dos direitos civis. Assim, consoante com Galvão e Soares (2010, p. 33),

> A alfabetização parecia fazer parte das regalias que gozavam os cativos da Igreja, ao lado da instrução profissional e da educação religiosa. Quanto aos escravos urbanos, para o desempenho autônomo de seus ofícios

> especializados, era importante saber ler e escrever para agenciar por conta própria seus serviços.
> Além disso, uma vez adquirida a capacidade de ler e escrever, formavam-se, em alguns casos, redes de aprendizagem informais, em que, através da leitura oralizada e do reconhecimento de trechos previamente memorizados, tornava-se possível a alfabetização.

As condições de produção desse momento, após o Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, de acordo com Wissenbach (2002), apresentam uma sociedade brasileira marcada por discussões peculiares no âmbito político, econômico e educacional. Ao mesmo tempo que havia debates políticos sobre a projeção da legislação emancipacionista, com o apoio de movimentos abolicionistas, havia alguns espaços que possibilitaram o alcance de uma pequena parcela de direito. O que para os filantropos era questão de caridade e solidariedade, para os escravos e negros libertos, os sentidos caminhavam para a possibilidade, o alcance do direito.

É interessante destacar que, a partir do advento de uma educação para adultos de forma missionária e caridosa – com o intuito de 'iluminar', 'regenerar' e 'elevar' a massa de pobres brancos, negros libertos/livres, e até mesmo os escravos – que os sentidos relacionados aos adultos analfabetos foram se formando no interdiscurso da população, com *status* negativo. Recorda-se que, o interdiscurso é "[...] o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido." (ORLANDI, 2007, p. 87), se apresenta como conjunto de formações discursivas que derivam na memória, que incorpora os elementos pré-construídos. Faz-se necessário destacar também que, "[...] o sujeito não tem no interdiscurso nenhum lugar para si, já que "no domínio da memória ressoa uma voz sem nome", isto é, anônima [...] O que despossui o sujeito é o que ao mesmo tempo torna seu dizer possível; é recorrendo ao já-dito que o sujeito ressignifica. E se significa." (ORLANDI, 2007, p. 88).

Tal sentido atribuído aos analfabetos, que percorria o imaginário da aristocracia e determinava crenças, valores, estereótipos e ainda mais preconceitos, passa a ser visualizado nos discursos políticos daquele momento histórico, como no discurso encontrado na Lei Saraiva, publicada no ano de 1881. Isso ocorre porque, segundo Pêcheux (2014), os sentidos são constituídos nas relações discursivas, as quais possuem relação com outros dizeres já enunciados, que exprimem dependência de algo exterior que o determina.

Para uma breve visualização sobre a relação entre a Lei Saraiva e a educação de adultos, pode-se apontar que, a referida lei foi previamente apresentada como um projeto de reforma eleitoral através da Constituição de 1824, no dia 13 de fevereiro de 1879, pelo Gabinete Sinimbu. Desde essa primeira apresentação, havia a proposta de que, para ser

eleitor, o sujeito deveria possuir renda mínima anual de quatrocentos mil réis e, todos aqueles habitantes livres que não soubessem ler e escrever deveriam ser excluídos do processo eleitoral.

A proposta de reforma eleitoral provocou inúmeros debates entre deputados, como o de Florêncio Carlos Abreu e Silva que enunciou que o voto deveria ser uma atitude condicionante de pessoas responsáveis e, tal responsabilidade, só cabia aqueles instruídos no mundo das palavras, uma vez que, se atribuísse o direito ao voto aos ignorantes e analfabetos, a democracia seria degradada. Silveira Martins, utilizando de sua posição sujeito e do discurso político, afirma, concordando com o deputado anterior, que "É portanto um direito parlamentar exigir a condição de saber ler e escrever para o exercício do voto." (CÂMARA, 1879, 36).

O deputado Franco de Sá, se coloca no início contrário a exclusão dos analfabetos e sobre a determinação financeira. Até apresenta em seu discurso a comparação das eleições brasileiras com o processo eleitoral de Portugal. Contudo, ao final do relatório, Franco de Sá muda seu posicionamento a partir da perspectiva que a proposta da reforma eleitoral propôs: para aumentar o contingente de eleitores, amplas investidas educacionais poderiam ser realizadas pelo Estado em favor dos analfabetos, assim, acreditava-se que "[...] a restrição ao voto do analfabeto provocaria um maior interesse público pela difusão da instrução [...]" (PAIVA, V., 2015, p. 87). Mesmo descontente com a redação da reforma eleitoral, Franco de Sá concerne a seu favor: "A primeira impressão é contraria a essa exigencia, mas, considerando-se que ella será o estimulo para o desenvolvimento da instrucção, não se pode deixar de aceita-la." (CÂMARA, 1879, 237).

Outro discurso que possibilita interessante interpretação sobre o que ocorria na época, é o enunciado do deputado Bernardo Gavião:

> Eu não comprehendo, Srs., o liberalismo, que diz que o homem que nada lê, que não lê um jornal, que ignora tudo quanto vae pelo paiz, deve exercer o direito de eleitor, ou póde votar no deputado. A constituição quiz acabar com a aristocracia, com as desigualdades convencionaes; ella quiz que a lei fosse igual para todos; si o ignorante pobre não votar, o ignorante rico não votará; si o analphabeto pobre não votar, o analphabeto rico não votará. (CÂMARA, 1879, p. 15).

Durante a prática discursiva de Bernardo Gavião, percebe-se a posição sujeito e o lugar social do deputado, interpelado pelo ideal Liberalista – que desde o período Pombalino, faz-se presente no Brasil através das discussões políticas, econômicas, educacionais e sociais

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

– e seguindo as convicções de seu partido, provoca as discussões sobre a primazia dos ricos, independentes de serem ou não analfabetos.

Esses e outros discursos presentes na Sessão de 1879 nos 'Annaes do Parlamento Brazileiro', apresentam as disparidades sobre a exclusão, ou não, dos analfabetos na proposta de reforma eleitoral. Percebe-se que os discursos são enunciados de acordo com as posições sujeitos partidárias de cada um, e, apesar de haverem discursos opostos sobre a exclusão ou não, o imaginário que circunda o sujeito analfabeto é sempre o mesmo, o que aponta a contradição.

O jogo da paráfrase e da polissemia se manifesta de várias maneiras: "[...] na existência da regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é e do que pode ser, do estabelecido e do que muda etc." (ORLANDI, 2012, p. 113).

Na tensão do jogo reconhecida pela paráfrase e polissemia, presente no intradiscurso dos políticos que discutiam sobre a reforma, o analfabeto é tomado sempre como sujeito ignorante, incapaz de compreender os processos políticos e econômicos do país, inábil para proferir, questionar e/ou propor algo para a política do Brasil (SILVA, 1998). Os discursos também entram em consonância quando afirmam que, só através da instrução do ler e escrever, o sujeito analfabeto poderia alcançar uma pequena parcela da cidadania, uma vez que, ainda haveria a situação econômica para se provar.

É interessante destacar que, de acordo com Silva (1998), a condição de analfabeto foi se construindo no Brasil com o colonizador, relativo à exterioridade, que provocou/provoca a instauração do discurso negativo que reverbera por gerações, ou seja, ainda hoje, o sujeito que não é escolarizado não 'alcança' a cidadania plena. "As marcas pejorativas, preconceituosas, não estão nas palavras nem nos sujeitos autores, mas nas relações que são estabelecidas no imaginário social, no intrincado de diferenças que convivem e que se filiam à memória discursiva em que se enredam sujeitos." (ORLANDI, 2017b, p. 125).

A redação do projeto de reforma eleitoral a partir da Constituição, sob n. 67 em 9 de junho de 1879, foi aprovada pelos deputados, porém, foi rejeitada pelo Senado, por possuir pontos inconstitucionais. Propõe-se então uma remodelagem da reforma anterior, que desencadeou o projeto Saraiva, aprovado pela Câmara em 25 de junho de 1879, promovido pelo comendador José Antônio Saraiva e formulado pelo deputado Rui Barbosa. O projeto Saraiva, ao ser aprovado pelo Senado no dia 4 de janeiro de 1881, torna-se a Lei 3.029 de 9 de janeiro de 1881, mais conhecida como Lei Saraiva.

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

A proposta sobre a exclusão dos analfabetos que se iniciou em 1879, foi mantida na nova lei que, em seu artigo 8º aponta "II – De serem incluídos no dito alistamento os cidadãos que requererem e provarem ter adquirido as qualidades de eleitor de conformidade com esta lei, e souberem ler e escrever." (BRASIL, 1881, p. 9). Segundo Alvarenga (2010, p. 134), os apoiadores da exclusão dos analfabetos sustentavam a ideia de que, "[...] o impedimento da capacidade eleitoral dessa população serviria para pressionar o governo a oferecer instrução básica e escolas [...].", sabe-se hoje que esse evento não se efetuou e, ao invés de incentivos, houve a disseminação de mais preconceitos.

O sentido do voto nesse momento – o aprender a ler e escrever para alcançar a cidadania política – proclama os futuros deslizamentos de sentidos que circulam até hoje: "Para que se torne cidadão e postule outro lugar na sociedade, ou seja, o lugar social dos cidadãos, como sujeito de direitos, é necessário aprender a ler e a escrever." (ALVARENGA, 2010, p. 94). Esse discurso instaura um *status* de verdade social, cultural e histórica, sujeitando toda a população ao pré-concebido.

Efeito de fecho

A partir das práticas discursivas, percebe-se que os discursos dos sujeitos sobre os analfabetos, cidadania, política e educação se relacionam, em razão de que, para poder alcançar o exercício do voto o sujeito deveria ser/estar letrado e, para isso, necessitaria ser instruído educacionalmente, "A **escrita**, assim, passa a ser um critério de seleção e de exclusão dos indivíduos de nossa sociedade [...]" (SILVA, 1998, p. 23, grifo da autora). Dessa maneira, segundo Pitombo-Oliveira (2007, p. 21) "Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia."

Poder-se interpretar também que, nos funcionamentos discursivos – formas de produção de sentidos ideologicamente determinadas – acima apresentados, as decisões tomadas pelos políticos estão fundamentalmente relacionadas ao Aparelho Ideológico do Estado político pois, "[...] funcionam de um modo massivamente prevalente *pela ideologia*, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica." (ALTHUSSER, 1980, p. 47).

A população brasileira analfabeta padece de uma nova exclusão, de um novo processo de silenciamento, agora, frente à cidadania política. É por mais esse motivo que se evidencia a importância de interpretar, através da AD, a rede de memória constituída sobre a educação de

Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

adultos e a EJA, pois não se pode deixar de considerar os processos de silenciamentos que foram se costurando no processo histórico e linguístico, que significaram e continuam significando esta modalidade de ensino.

Para arrematar a discussão, vale lembrar que a história da educação de adultos é integrada a história cultural, econômica e política do Brasil e, no Período Imperial, não poderia ser diferente. A educação de adultos nesse período se intensifica a partir de iniciativas políticas regulares que não se efetivaram, provocando um processo de descontinuidade. Nenhuma das ações proferidas conseguiram provocar a expansão do ensino de adultos no Brasil, tal como, não se expandiu para o ensino elementar também. Em 1888 é declarado a abolição da escravatura e o Brasil sai do Período Imperial em 1889, com um total de 13,7 milhões de habitantes, sendo 85% dos sujeitos, analfabetos.

O que fica é que, os sentidos que saltam dessas iniciativas, marcam a prática discursiva jurídica governamental sobre a educação e mobilizam outros sentidos. A exclusão e o silenciamento no espaço da educação de adultos são práticas discursivas determinadas pela luta de classes, que desliza seus sentidos de acordo com as posições ideológicas dos sujeitos que as sustentam; ou seja, o cerceamento e a exclusão dos analfabetos vêm se produzido no intradiscurso da população a partir dos já-ditos, assim como as noções de filantropia e analfabetos. Observa-se que, conforme o tecido da linguagem vai se estendendo pela história, os sentidos deslizam e proferem novos/outros significados.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins fontes, 1980.

ALVARENGA, Marcia Soares de. *Sentidos da cidadania*: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARROYO, Miguel González. *Passageiros da noite*: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

BERIULA, Rhafaela Rico Bertolino. *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*: análise discursiva do contexto da cidadania e letramento digital nas práticas pedagógicas. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), UNEMAT, 2020.

BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição Política do Império do Brasil*. Carta de lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <https://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil de 1881*. v. 1, Tomo XXVIII, parte I - Tomo XLIV, parte II. Rio De Janeiro: Typographia Nacional, 1881. Disponível em: <file:///D:/Downloads/colleccao_leis_1881_parte1.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. In: BRASIL. *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879*: índice dos actos do poder executivo de 1879, parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18667>. Acesso em: 17 set. 2019.

CÂMARA dos Srs. Deputados. *Sessão de 1879*. Annaes do Parlamento Brazileiro. Tomo I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/28922#>. Acesso em: 19 set. 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: BORGES, Eliana. et al. (org.). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-58.

GUIMARÃES, Eduardo. Cidadania. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; NUNES, José Horta. (coord.). *Enciclopédia discursiva da cidade – ENDICI*. Campinas: Laboratório de Estudos Urbano (NUDECRI/UNICAMP), 2013, s. p. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=43>. Acesso em: 21 maio 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação - RBE, Rio de Janeiro, v. 1, n. 14, p. 108-194, mai.- ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 8 jun. 2019.

LEITE, Sandra Fernandes. *O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil*: um resgate histórico e legal. Curitiba: Editora CRV, 2013.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. *Cidadania*: história e política de uma palavra. Campinas: Pontes Editores; RG Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (org.). *Introdução às ciências da linguagem*: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017a. p. 13-36.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Eu, tu, ele*: discurso e real da história. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista*: discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

Revista Língua & Literatura, v. 23, n. 42, p. 48-67, jan./jun. 2021.
Recebido em: 02 fev. 2021 | Aceito em: 05 jun. 2021.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil*: educação popular e educação de adultos. 7. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

PITOMBO-OLIVEIRA, Tânia. Análise do Discurso: uma forma de reflexão sobre a linguagem. *In*: PITOMBO-OLIVEIRA, Tânia. *Fronteira discursiva*: o paralelo 13º e os sentidos da exclusão. Cáceres: Editora Unemat, 2007. p. 17-29.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Gestos de leitura*: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 57-67.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre. *et al*. *Papel da memória*. Tradução José Horta Nunes. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 43-50.

SALGADO, Edmée Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. *Educação de Jovens e Adultos*. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil*: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Bragança Paulista, n. 4, p. 103-122, jul./dez, 2002. Disponível em: <file:///D:/Downloads/38724-Texto%20do%20artigo-171577-1-10-20170803.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.