

## BEM DIZER E RETÓRICA: UM LUGAR PARA O SUJEITO

Claudia Castellanos Pfeiffer  
LABEURB/NUDECRI-UNICAMP

O presente artigo tem o objetivo de apresentar em linhas gerais o trabalho teórico-analítico desenvolvido em minha tese de doutoramento<sup>1</sup>.

Tratei, em meu percurso de análise, da questão do lugar do bem-dizer pensado em sua relação constitutiva com a retórica. Isto é, que sentidos conformam o sujeito designado como aquele que sabe dizer (que tem o que dizer e o diz bem dito) ou como aquele que mal diz.

A partir da perspectiva teórica sob a que trabalho, podemos afirmar que o lugar do “saber dizer” constitui-se de diferentes relações de sentidos que se dão, por sua vez, em diferentes materialidades discursivas. Entre estas diversas materialidades discursivas encontram-se, por exemplo, os instrumentos lingüísticos como as gramáticas, os dicionários, os tratados de retórica, de poética e, mais contemporaneamente, os livros didáticos, os livros paradidáticos, os manuais de redação e a mídia em geral. Nestas materialidades encontram-se também as narratividades *sobre* o sujeito que fala (bem ou mal) sua língua, como aquelas encontradas na história sobre a educação brasileira, ou nas polêmicas em torno da língua que se fala. As discursividades presentes nestas diversas materialidades constroem, entre outros efeitos de sentidos, modelo(s) que aponta(m) para os sentidos *sobre o* sujeito e *para o* sujeito que fala a sua língua. Foi esta, enfim, a questão que mobilizou desde o início meu trabalho de reflexão: que sentidos conformam o lugar para o bem dizer e para o mal dizer. Recortando como lugar de análise, em minha trajetória de pesquisa, a relação do bem-dizer com a retórica e com as narratividades da história sobre a educação no Brasil e da discussão em torno da língua que se fala no Brasil. Por sua vez, a compreensão destas relações se deu no interior da relação entre a construção de uma língua nacional e a construção de um lugar para o sujeito nacional dizer, um sujeito brasileiro, um sujeito escolarizado.

Não poderia deixar de mencionar aqui que este trabalho de reflexão se deu no interior de um projeto amplo e produtivo, o Projeto Interinstitucional *História das Idéias Lingüísticas*. Este projeto teve uma primeira fase, coordenada pelos professores Eni Puccinelli Orlandi (IEL/Unicamp) e Sylvain Auroux e (ENS/Paris VII), cujo tema foi *História das Idéias Lingüísticas: a construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional*. E desde 1998 desenvolve sua segunda fase, coordenada pelos professores Eni Puccinelli Orlandi (IEL/Unicamp), Diana Luz (FFLCH/USP) e Sylvain Auroux e (ENS/Paris VII), cujo tema é *História das Idéias Lingüísticas: política e ética das línguas*.

Eleger a retórica como espaço mobilizador da reflexão sobre língua e sujeitos nacionais se faz produtivo na medida em que compreendo a retórica como a instância (aceita ou repudiada) do bem dizer que está associada à competência da fala, do dizer: apresentar originalidade e eficiência, com estilo: ser autor. A legitimação da autoria implica, entre outras condições de produção, na falta ou na presença da retórica (conforme os sentidos que a constituem em cada época). É o espaço por excelência para a « liberdade » do sujeito, para sua idiosincrasia, para a sua marca individualizante, para sair do comum e entrar no específico. Porém, isto que é dado naturalmente como a marca do sujeito – o lugar em que ele pode se fazer visível – é o lugar comum, entendido como o lugar *do*

---

<sup>1</sup> Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, em 30 de junho de 2000.

comum, do social, daquilo que faz sentido porque é compartilhado<sup>2</sup>. Este espaço « dedicado » à liberdade do sujeito na língua é sua grande armadilha se levamos em conta os sentidos dominantes do processo de individualização que marca o sujeito moderno, cujo efeito, entre outros, é sofrer uma cobrança de responsabilidade individual daquilo que é da ordem do comum, daquilo que é social.

Refletindo mais especificamente sobre a relação da retórica com a resistência compreendi o que venho chamando de *tiranía da igualdade*. Tirania que se dá a partir do processo de individualização do sujeito que, ao mesmo tempo em que cobra do sujeito o lugar do *um* individualizado, determinado, remete-o para o lugar indeterminado da massa uniforme, objeto das políticas públicas.

Igualdade imposta que apaga a diferença, que produz o efeito de incapacidade: já que todos são iguais, os que podem mais podem porque são mais capazes. Sentidos que circulam pelo sujeito escolarizado, pelo lugar do bem-dizer, da língua normalizada, que apontam para a incapacidade do lugar do mal-dizer.

Pêcheux (1990:10/11), analisando a revolução burguesa, coloca que sua particularidade consistiu na tendência de «absorver as diferenças rompendo as barreiras». Há uma dupla universalização: «das relações jurídicas e da circulação do dinheiro, das mercadorias e dos trabalhadores livres». Esta universalização que instaura todos e cada um como cidadãos chama pela responsabilidade individual. É o *sujeito de direito* que Haroche (1975) define como conformado por «uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas». Com a revolução burguesa, completa Pêcheux (op.cit.), apaga-se o «choque de dois mundos» para resignificar-se em um «confronto estratégico em um só mundo». É neste sentido que digo que a igualdade é tirânica, pois ela tende a impossibilitar o movimento do sujeito já que seus sentidos, no imaginário, o dizem igual aos outros.

Compreender estes efeitos, permitiu-me alcançar um processo de significação nodal no processo de escolarização. Seus sentidos apontam para um sujeito “em vias de ter condição de poder saber” (sujeito embrionário sempre): um vir a ser aprendiz, negando ao sujeito, pois, sentidos que lhe coloquem na “posição de”. Posição de quem sempre sabe para poder saber. O caráter facilitador com que a escola tem sido recoberta (a didatização banalizadora) coloca o sujeito escolar como aquele que tem problemas, tem dificuldades, para quem é muito difícil aprender.

Meu trabalho fundamenta-se na compreensão de que para que a função-autor se dê legitimamente, na filiação de sentidos que constitui a autoria no espaço brasileiro, é preciso que se dê a negação da multiplicidade do sujeito e da pluralidade dos sentidos. Ela exige que o sujeito se submeta a esta dupla ilusão de modo a apresentar um texto bem dito.

Dentro desta filiação de sentidos, uma das críticas mais recorrentes em relação a um texto escolar consiste em denominá-lo de retórico. Em outras palavras, dizer que o texto é oco, cheio de clichês. De meu ponto de vista, o clichê é um lugar discursivo onde a resistência do sujeito pode se dar. Eu diria que no clichê o sujeito encontra a referencialidade segura que ele percebe ausente na relação com sua língua dada a posição de simulacro em que normalmente ele se conforma. Não se trata de uma percepção consciente. Esta consciência do sujeito não me interessa. Na Análise de Discurso não trabalhamos com a subjetividade do sujeito. O sujeito sabe (é pego) da falta de referencialidade única, verdadeira, objetiva e real da língua em relação às coisas do mundo, porém este saber não tem espaço para ser dito, tendo que ser conformado nas vestes da literalidade. Este efeito de conformidade encontra-se, poderíamos dizer, em escala maior e grau mais forte no clichê, exatamente porque ele se apresenta como uma fórmula fechada, imutável: repetição oca. Nesta fixidez imaginária, o sujeito encontra um ponto de partida a partir do qual ele possa deslocar sentidos; o clichê é um espaço onde há um efeito de

---

<sup>2</sup> Conferir Orlandi (2001) que desenvolve este tema desde sua pesquisa no interior do projeto *O Sentido Público No Espaço Urbano*.

desobrigação inicial da responsabilidade (“não sou eu quem digo: é o lugar-comum) pela referencialidade unívoca dos sentidos, causando um alívio imediato no sujeito que o deixa à vontade, inclusive, para se colocar na posição de autoria. Este sentido de fixidez, como coloca Ferreira<sup>3</sup>, produzido pelo uso recorrente dos clichês, pode provocar um efeito contrário ao esperado: o deslizamento dos sentidos. No clichê há autoria, porque há a possibilidade sempre de deslizamentos de sentidos e porque nele há muitas vezes a resistência do sujeito na direção da construção de um *poder dizer*<sup>4</sup>.

Disse que no clichê pode haver autoria e pode haver resistência. E só posso afirmar isto pensando no funcionamento do jogo metafórico tal como Pêcheux (1990) desenvolve. A metáfora é a própria condição da realização da resistência. E a resistência, podendo tomar a forma do sem-sentido, é a possibilidade do não-sentido, do irrealizável se dar. Assim usar clichês, falar sua língua como se fosse uma língua estrangeira mal dominada, podem ser compreendidos como práticas discursivas que permitem dar visibilidade ao funcionamento da resistência que busca lugar para o irrealizável, e eu diria também para o interpretável.

A metáfora está na base da significação, ela é o efeito de uma relação significante: uma palavra por outra (Pêcheux, 1975). Isto é, não há literalidade do sentido, ele pode ser sempre outro. O lugar da metáfora é «o lugar do sentido (que é por sua vez) função da interpretação, espaço da ideologia» (Orlandi, 1996 : 21). Este movimento é marcado por um duplo trabalho: “no mesmo lugar em que há o equívoco, o outro, há também o trabalho ideológico da estabilização do sentido, trabalho de contenção do movimento de sentidos e de sujeitos” (Orlandi, 1997). É neste jogo tenso que as práticas pedagógicas se dão. Dar visibilidade a este jogo permite novos gestos de interpretação.

A questão da *norma* nos coloca diante da reflexão do modo de funcionamento da língua, instrumentalizada, domesticada, administrada pela sua gramatização. A língua normatizada não é da ordem do « ser », mas do « dever ser ». Este *dever ser* vai ganhando sentidos, a partir do século das luzes, filiados a uma idéia de igualdade não só nacional, que permite construir a idéia de nação, mas também de igualdade cidadã. Com a prática da escolarização ultrapassando limites antes muito claros vinculados oficialmente a uma elite, em outras palavras, com a prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados à idéia de igualdade lingüística : todos *devem poder* adquirir a língua culta (aquela que está normatizada). *Dever poder* passa a funcionar como dever, dívida, falta. As pessoas têm acesso mas não aprendem. Retomo : a igualdade é tirânica. Pois ela apaga a diversidade, cobrando o aceite e adaptação a uma igualdade imposta. Ao produzir este efeito de igualdade ela também produz o efeito de incapacidade. Mais do que isso, ela reproduz o sistema de mera substituição nas relações de poder : ser capaz de adquirir eficazmente esta língua exterior ao sujeito permitirá ao mesmo ocupar o lugar de autorização sobre o dizer dos « outros », os incapazes.

Estes sentidos se fizeram fortemente presentes nas análises sobre as narratividades do século XIX brasileiro sobre a história da educação no país. A discursividade dominante, que compreendi nestas narratividades, aponta para diversos funcionamentos que ecoam sentidos no processo de escolarização hoje: a)um jogo temporal entre passado e presente que não se dá em uma coincidência cronológica; b)deslizamentos de sentido na instauração de um sempre novo ‘público’ para o ensino; c)sentidos que conformam o ser brasileiro em uma relação constitutiva com a escolarização, ao mesmo tempo que com a urbanização: poder ir à escola é ser civilizado (em última análise); d)o que leva um “não-poder ir à escola”, ou “passar mal por ela”, para um espaço de significação conformado pela imoralidade e ignorância; f)um lugar para o professor como missionário (pai moral e intelectual do

---

<sup>3</sup>Ferreira, M. C. L. *A Resistência da Língua nos Limites da Sintaxe e do Discurso: da Ambigüidade ao Equívoco*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.

<sup>4</sup> Cf. Lagazzi-Rodrigues, 1988.

aluno); g) a responsabilidade pelo analfabetismo deslizando para o analfabeto; h) a presença atemporal de uma falta constitutiva para o ensino brasileiro: faltam professores bem formados, faltam alunos capazes; i) uma relação necessária entre a presentificação de uma sempre falta para o ensino brasileiro e a instalação do sentido público para a instrução – a instrução pública; sentidos em confronto para o lugar do público (o público autorizado, o público não autorizado) que conformam um lugar para o morador brasileiro e outro para o habitante brasileiro. O primeiro está no lugar do bem dizer, o segundo não; j) sentidos postos pela própria legitimação dada pela urbanização: o morador é urbano (é organizado, alcançável, discernível), o habitante não é urbano (é disperso, não é tangível, não é civilizado).

Sentidos que se trombam, se confrontam no lugar do bem-dizer, conformando a meu ver um sujeito toca(n)do (por) um lugar-sujeito que tenho chamado de *sujeito urbano escolarizado*. Sujeito que (se) faz sentidos em um só tempo em/com sentidos do letramento e da urbanização: produzindo o que podemos designar de uma urbanidade da língua. Nesta língua se efetua sentidos na discursividade que joga parafrasticamente com civilidade/urbanização/escolarização no confronto direto com a idéia de barbárie. Discursividade que constrói um lugar de enunciação para a língua nacional em que língua, urbanização, escolarização, nação, se fazem contrapartes da idéia de civilidade. Língua nacional que constrói o lugar para se dizer no bem dizer. Sentidos que dão referência para um sujeito urbano escolarizado autorizado, ou não autorizado, a ocupar este lugar do bem-dizer. Lugar constituído por um vai-e-vem de sentidos que percebo hoje tocarem o lugar do sujeito escolarizado: sentidos do lugar da mídia como saneadora da educação, o lugar dos instrumentos lingüísticos voltados para o ensino da língua, os sentidos que conformam o movimento de democratização da educação, do lugar do sujeito escolar responsável (ou irresponsável) pelo seu conhecimento adequado, do lugar do conhecimento institucionalizado. Lugares densos de sentidos para os sujeitos urbanos escolarizados. Movimento (vai-e-vem) que produz a visibilidade da incapacidade do indivíduo e sua decorrente responsabilidade pelo “fracasso” da escolarização.

Para compreender outros processos de significação constitutivos do lugar do sujeito urbano escolarizado, percorri algumas polêmicas, situadas entre o final do século XIX e começo do XX, que se fizeram fortes em torno da defesa por um “falar a língua corretamente”, e que colocavam em questão a referência da língua correta. Estas análises permitem compreender o modo pelo qual as práticas discursivas, que se dão nas polêmicas, constroem sentidos para a língua nacional brasileira e para o sujeito que nela diz. Práticas discursivas que se dão no interior do *processo de gramatização*<sup>5</sup> da língua nacional do Brasil<sup>6</sup> e implicam, entre outros efeitos, no apagamento de outras línguas no gesto mesmo de estabilizar e construir uma unidade para a língua nacional.

Nestas polêmicas compreendi o funcionamento de quatro eixos enunciativos que se dão em relações de sentido em tensão, estabilizadas e desestabilizadas, na direção da construção de uma unidade lingüística brasileira: de um lugar para o poder dizer da posição legítima do brasileiro (unidade de língua, unidade de povo).

Trato deste “poder dizer da posição legítima do brasileiro”, apontando para minha compreensão de que produzir condições para que o sujeito se inscreva historicamente nos sentidos não significa ser dito pelos sentidos legitimados. Inscrever-se na história significa legitimar seus sentidos (mesmos/outros), legitimar seu processo de identificação. Compreensão que não pressupõe o anarquismo lingüístico do tudo pode, tudo faz sentido, porque não faz. O sentido é histórico. Alguns sentidos são dizíveis, outros não. É no processo de resistência do sujeito que sentidos não possíveis se fazem dizíveis, dentro sempre das possibilidades produzidas no interdiscurso (na memória do dizer, na ideologia).

---

<sup>5</sup> Cf. Auroux, 1992.

<sup>6</sup> Cf. Orlandi, 1997 e Guimarães, 1994.

Trazendo, finalmente, a retórica mais próxima da reflexão sobre o lugar do dizer no bem dizer, seus sentidos, deslizos, apagamentos, enfim, funcionamentos discursivos, minha análise, que buscou compreender as filiações de sentidos que produzem uma certa forma de se pensar a retórica e a língua nos interstícios dos séculos XVIII, XIX e XX, permitiu-me compreender que seus sentidos fundantes, que a tocam na moral, no ético, no político<sup>7</sup>, deslocaram-se para uma tomada tecno-cognitivista. Esta análise se deu enfocando as narratividades que constroem uma história “consensual” para a retórica. Entender o funcionamento da retórica em termos de seu estatuto<sup>8</sup> e dos sentidos por ela construídos para as diferentes maneiras de dizer na e da língua nacional, é entender um pouco mais sobre os sentidos que vão sendo construídos para a língua nacional, o que inevitavelmente nos faz pensar sobre o sujeito que nela se fala, ou não. Sujeitos brasileiros na construção de espaços possíveis para dizer.

Há já para os sentidos de retórica uma identificação, poderíamos dizer mesmo um efeito de coincidência, que se estabeleceu entre retórica e política. Sendo a política tomada como luta de interesses que não se baseia na verdade, mas na opinião. Neste sentido que, para este trabalho, é importante compreender o processo discursivo que vai construindo o lugar da retórica no campo discursivo da opinião em oposição à verdade (científica/racional).

Arendt<sup>9</sup> mostra que os sentidos que constituem a relação fechada entre política e retórica são fundados no conceito de verdade na história da filosofia que distingue, na época moderna (desde Leibniz), a verdade racional da verdade factual, já dentro da crença de que a verdade é produzida pelo espírito humano e não revelada. Às verdades racionais correspondem as verdades científicas e filosóficas, às verdades factuais os enunciados factuais. Na construção dos sentidos que foram sendo postos, o contrário de uma verdade racional constitui *o erro e/ou a ignorância* nas ciências e *a opinião e/ou ilusão* na filosofia. Só há espaço para a mentira deliberada no campo da verdade factual. Posso compreender a partir daí que o estatuto da verdade racional é o da objetividade passível do deslize da subjetividade que deriva no erro ou na opinião/ilusão, enquanto que o da verdade factual é o da constatação do real, o que quebra de antemão, a meu ver, com o pressuposto de que as verdades são produzidas pelo espírito humano, ou melhor, define dois níveis de realidade, a científico-filosófica e a do cotidiano (fruto da somatória de encadeamentos dos fatos<sup>10</sup>).

Segundo ainda Arendt, no século XVIII o conceito de verdade passa a ser questionado e a dicotomia entre verdade e opinião perde seu caráter estrito, passando a ser fortemente defendida a equivalência entre os dois conceitos. Sobretudo em Kant, principal representante desta defesa, em sua *Crítica da Razão Pura*, Arendt percebe neste movimento a passagem do Homem singular (espírito humano singular que, através de um raciocínio sólido, dá visibilidade à verdade) para Homens plural, em que a força de uma opinião é determinada pela relação de confiança entre indivíduos que se vêem integrados pela sustentação de um conjunto de supostas mesmas opiniões. Verdade racional e opinião se equivalem. Neste sentido o cidadão passaria a englobar o filósofo, apagando-se de vez, segundo a autora, os últimos traços do antagonismo entre a verdade racional e a opinião na

---

<sup>7</sup> A distinção que faço entre moral, ética e política é uma distinção de necessidade analítica, sabendo que não há limites entre estas três ordens, ao contrário, ela se autodeterminam.

<sup>8</sup> Isto é, em termos de ser colocada como apêndice da gramática, ser ou não ser citada, restringir-se a ser citada somente em casos de vícios de linguagem, fazer parte da estilística, ser reduzida à estilística.

<sup>9</sup> ARENDT, H. “Vérité et Politique”, em *La Crise de la Culture*. Gallimard, Paris, 1972, apud Lagazzi-Rodrigues (1998).

<sup>10</sup> Fato aqui tomado como *dado*.

nossa época moderna<sup>11</sup>. Para Arendt interessa discutir modernamente o que ela chama de conflito entre a verdade factual e a política, considerando ser inquietante o fato de que se tolera uma diversidade religiosa e filosófica, mas, para tanto, toma-se toda verdade factual tolerada (mesmo que mal recebida) como opinião, o que põe em jogo a « realidade comum e efetiva » (op.cit. : 301-302). Ela faz ainda um paralelo entre aquele que diz a verdade dos fatos e o filósofo da caverna de Platão, que vêem suas verdades rebaixadas ao nível da opinião. Vemos então que Arendt ao mesmo tempo que afirma não haver mais o antagonismo entre verdade (racional) e opinião, enreda-se nos sentidos de um antagonismo entre uma verdade real (constatativa) e opinião. É a própria autora que dirá mais adiante que este conflito entre a verdade factual e a opinião acaba reabrindo a oposição que parecia acabada entre verdade filosófica e opinião, concluindo que « a verdade (em seu sentido largo) tem uma força própria que a persuasão e a violência podem substituir, mas não tomar seu lugar »(op.cit :330).

Interessa-me chamar a atenção para dois pontos : a) a força e efetividade do sentido opositivo entre uma almejada verdade (seja ela definida como factual, científica ou filosófica) e aquilo que é denominado de opinativo e que remete à retórica seu lugar fundante. Estas dicotomias filiam-se, por sua vez, a uma discursividade que hoje pode ser pensada como fundada em uma epistemologia positivista que crê na possibilidade de se estar fora da história, da ideologia, para se olhar e compreender a « realidade » ; e b) o sempre deslize a que é submetido o sentido de retórica, ora no lugar da opinião, desqualificada pela não objetividade (a retórica ocupa o lugar oposto à verdade racional) – o lugar do cidadão ; ora como persuasão demagógica sustentada por interesses pessoais (a retórica ocupa o lugar oposto às opiniões, isto é, verdades subjetivas, mas de boa fé) – o lugar da política<sup>12</sup>. De outro modo : ora como pertencente ao discurso de todos, ora característica do político reduzido à política. Sempre desqualificada, desautorizada : seja pela falta da objetividade científica, seja pela falta da moral, da ética. A retórica é falta.

Remeto agora para uma enunciação característica de sala de aula : « escrevam seu texto, dando a sua opinião sobre o assunto, justificando-a através de uma argumentação coesa e coerente ». Opinião/argumentação. De que lugar vem esta demanda ? Que deslize foi se construindo para o lugar da retórica ? Que lugar é o da opinião ? Esta opinião só é válida caso seja fundamentada em uma dita boa argumentação (que não caia no senso-comum, na retórica). A crítica genérica e efusiva que classifica os textos escolares como retóricos, participa do processo discursivo em que se identifica a língua brasileira, ou melhor o sujeito brasileiro que « usa » a língua à falta (de ter o que dizer, de saber dizer), em oposição à presença da verdade científica. É uma desautorização histórica que coloca o sujeito escolarizado como inapto a ocupar o lugar de quem está autorizado a dizer das verdades (não importa quais sejam elas), é o lugar da incapacidade de discernimento, é a posição da falta de consciência do povo brasileiro, da falta de memória, da ingenuidade. É a incapacidade de ser cidadão. O cidadão falta na retórica.

Os sentidos postos por estas narratividades nos apontaram, pois, para um não-lugar em que a retórica foi se constituindo a partir do final do século XVIII. O não-lugar instaura-se na medida em que a retórica não atende à demanda da objetividade nem tampouco à da subjetividade, instaurando-se neste não-lugar da retórica sentidos para o letrado não autorizado que conformam uma imoralidade fundante para sua posição sujeito. Vemos aí que a conformação dos sentidos de um texto qualificado como mero clichê é

---

<sup>11</sup> Não discutirei aqui diretamente as afirmações de Arendt, mas acredito que as análises que aqui serão apresentadas deixarão claro que minha compreensão sobre os sentidos de verdade racional, opinião, e suas paráfrases, não vai na mesma direção da compreensão da autora.

<sup>12</sup> Lembro aqui que Lagazzi-Rodrigues (1998) mostra que reduzir a ordem do político à política é já efeito da relação constitutiva de seus sentidos com a retórica (e seus deslizes). Por isso marco ‘política’ e não ‘político’.

muito mais densa do que dizer que o problema é de uma ausência de técnica de escrita, ou problemas escolares históricos do aluno ou do ensino.

Refletindo sobre lugares de resistência que vão construindo um poder dizer brasileiro sobre o bem-dizer (isto é, construindo um lugar para um saber brasileiro legitimado), trouxe no trabalho análises de parte da obra de Frei Caneca (autor do início do século XIX) que escreveu poesias, textos jornalísticos, dissertações, uma gramática e um tratado de eloquência. Uma das razões que me levaram a Frei Caneca foi o sintomático apagamento pelos historiadores, literatos e gramáticos de sua obra, classificada como didática (a gramática e o tratado), ao realizarem compêndios. Este fato indicou-me que o dizer produzido na discursividade de Frei Caneca não produziu sentido nas condições de produção de sua época, sobretudo se considerarmos o fato de que sua obra (na maior parte manuscrita) tenha sido impressa seis décadas mais tarde, exatamente no período da gramatização brasileira, em que as condições de produção demandavam a “recuperação” destes sentidos postos pela discursividade da obra de Frei Caneca. Sentidos que apontavam para a legitimação de um saber brasileiro sobre a sua língua. Nesta discursividade comparece, pois, um dizer brasileiro no bem dizer inserido em uma grande tensão entre uma memória do dizer portuguesa e uma memória do dizer brasileira. Percurso com filiações que, no final do século XIX, constroem um lugar possível para a inscrição de um dizer legitimado brasileiro, através da escrituralização de um saber brasileiro.

Neste breve relato de meu percurso de análise ficam alguns sentidos postos pelo lugar da retórica na sua relação com o bem-dizer hoje para a escolarização. Sentidos que comparecem nos sentidos do acontecimento da democratização do ensino; na construção de um não-lugar para o sujeito urbano escolarizado não-autorizado; na construção de um lugar para a língua culpada, constituída por um religiosismo que aponta para o sujeito a responsabilidade (culpa) pelo seu mal-dizer, seu dizer retórico. Nesta trama discursiva, proponho que restituir à língua sua falta de sentido seja talvez um caminho para se evitar o esvaziamento dos sentidos do que seja a autoria, possibilitando pois a escuta de outros sentidos, outras inscrições históricas do dizer.

Enfim, este foi meu percurso neste trabalho, percurso que me aproximou um pouco mais de minha questão sobre o lugar do autor na escolarização. Trabalho que, nele mesmo, sendo linguagem, abre-se a outros percursos sempre.

## BIBLIOGRAFIA

- AUROUX, S. *A Revolução tecnológica da Gramatização*. Ed Unicamp, Campinas, 1992.
- CANECA, F. *Obras Política e Literárias de Frei Joaquim do Amor Divino Caneca* (org. Comendador Antonio Joaquim de Mello), 1869. (cópia microfilmada).
- FOUCAULT, M. (1984) “O sujeito e o poder” em *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Forense Universitária, RJ, 1995.
- GUIMARÃES, E. “Sinopse dos estudos do português no Brasil”, *Relatos* n. 1, IEL, Campinas, agosto de 1994.
- HAROCHE, C. *Fazer Dizer, Querer Dizer*, Hucitec, São Paulo, 1975.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. *O Desafio de Dizer Não*, Pontes Editores, Campinas, 1988.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. *A Discussão do Sujeito no Movimento do Discurso*. Tese de doutorado. Apresentada ao IEL/Unicamp, Campinas, 1998.
- ORLANDI, E. P. *As Formas do Silêncio*. Ed. Da Unicamp, Campinas, 1992.
- ORLANDI, E. P. « A Língua Brasileira » em *Anais*, Abralin, SBPC, São Paulo, 1993.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Ed Vozes, Rio de Janeiro, 1996.
- ORLANDI, E. P. (1997a) “O Estado, a Gramática, a Autoria”, *Relatos* n. 4, IEL, Campinas, junho de 1997.
- ORLANDI, E. P. (1997b) “Do não sentido e do sem-sentido” em *Anais do II Encontro Bienal da S.B. de Psicanálise*, São Paulo, 1997.
- ORLANDI, E. (1997c) “Gramática, gramatização e a emergência dos primeiros gramáticos brasileiro”, em *Estudos da linguagem: limites e espaços*. Anais do VI Congresso da ASSEL-RJ, ed. UFRJ, RJ, 1997.
- ORLANDI, E. P. « Do sujeito na história e no simbólico » em *Escritos*, 4, Labeurb/Unicamp, Campinas, 1999.
- ORLANDI, E. P. “Tralhas e Troços: flagrantes urbanos”, *O Sentido Público no Espaço Urbano: Cidade Atravessada*. Labeurb/Pontes, Campinas, 2001.
- PÊCHEUX, M. (1969) *Semântica e Discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. Ed. Unicamp, Campinas, 1990.
- PÊCHEUX, M. *Discurso : Estrutura ou Acontecimento*, ed da Unicamp, Campinas, 1990.
- PLEBE, A. *Breve História da Retórica Antiga*. Tradução e notas de Gilda N. M. de Barros. EPU/EDUSP, São Paulo, 1978 (1968).
- SILVA, M. V. da *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1998.
- SOUZA, R. A. de *O Império da Eloquência – Retórica e Poética na Brasil Oitocentista*. Ed. UERJ/EdUFF, Rio de Janeiro, 1999.