

BEM DIZER E RETÓRICA
UM LUGAR PARA O SUJEITO

CLAUDIA CASTELLANOS PFEIFFER

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Claudia Castellanos Pfeiffer

**BEM DIZER E RETÓRICA.
UM LUGAR PARA O SUJEITO**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Lingüística.

Orientadora : Profa. Dra. Eni de Lourdes
Puccinelli Orlandi (DL/IEL/UNICAMP).

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2000

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE



790210008

UNIDADE	3C
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	P476b
V.	Ex.
TOMBO BC/	42027
PROC.	26-278100
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$11,00
DATA	30/08/00
N.º CPD	

CM-00145855-6

BIB ID 276982

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

P476b	Pfeiffer, Claudia Castellanos Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito/ Claudia Castellanos Pfeiffer. -- Campinas, SP: [s.n.], 2000. Orientador: Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Brasil. 2. Retórica. 3. Autoria. 4. Análise de discurso. I. Orlandi, Eni de Lourdes Puccinelli. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	---

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi – Orientadora

Profa. Dra. Esther Scarpa

Profa. Dra. Carmen B. Zink

Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva

Prof. Dr. Romualdo Dias

Campinas, 30 de junho de 2000.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Claudia Regina
Castellanos Pfeiffer
e aprovada pela Comissão Julgadora em
1.08.00.
TDS.

Aos meus pais queridos,
pelos sentidos postos no amor
e no carinho de nossa relação.

Ao Ursão pelo dito e não
dito, nos gestos. Meu amor.

Ao Graúna, Pené, Eshta e
Samarah, pelo espaço para
meu amor deslimitado e
necessário.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À Eni pelo carinho e sensibilidade, pelo respeito, por estabelecer uma relação em que sempre vi aberto o espaço para dizer. Por seu trabalho, construindo um percurso para o meu dizer. Pelo seu companheirismo e compreensão. Pela sua calma e confiança na espera de meu trajeto, sempre perto e pronta para me ouvir. Pelos sentidos postos para minha vida intelectual, institucional e da vida-vida.

Aos professores Sylvain Auroux e Francine Mazière, pelo apoio, acolhimento e convivência intelectual principalmente durante meu período de doutorado sanduiche na França.

Ao Prof. Eduardo que de seu modo mineiro foi construindo um lugar de segurança para meu dizer, apoiando e incetivando minha pesquisa, construindo sentidos para um lugar institucional forte.

Aos meus queridos companheiros de trabalho do Laboratório de Estudos Urbanos que me apoiaram, cada qual de seu jeito, com carinho, paciência, humor, sabedoria, companheirismo, olhar, e me permitiram pelo seu apoio que eu estivesse fora quando necessário : Bá, Carlos, Carmem, Claudinha, Dagmar, Dirce, Esmet, Lecy, Mônica, Priscila, Sandra.

Aos meus colegas de pesquisa, pela possibilidade desta convivência produtiva e generosa que o trabalho em equipe propicia, pelo apoio e companheirismo : Eni, Eduardo, José, Onice, Rosângela, numa convivência mais cotidiana no Labeurb ; e Carolina, Claudinhaw, Suzy e Telminha. À Onice e à coordenação do Labeurb agradeço ainda em especial por terem assumido minhas responsabilidades, permitindo-me uma dedicação mais exclusiva nos últimos meses deste trabalho.

À Rose, pelo profissionalismo, pelo cuidado, pela atenção, pelas orientações na burocracia do encaminhamento da defesa, pela amizade e confiança.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Aos meus pais queridos, ao meu irmãozinho Marcelinho, ao meu irmãozão Rô, à Sandrinha, por tudo, tudo (eu não daria conta !).

Ao Caps, meu querido amor, pela ternura, pelo cuidado, por sempre estar juntinho.

Aos meus amores, Gabs, Joel, Louninha, Mazinho, Sizika, Suzy(nha), Toninho, Vânia. Por estarem sempre comigo, sempre.

A todos meus amigos queridos pela alegria de me saber com vocês, em especial à Rô e MacClauw com quem tenho aprendido muito ultimamente.

À Capes pela bolsa de doutorado durante os dois primeiros anos de pesquisa e pela bolsa PDEE concedida durante meu estágio na Université de Paris VII.

SUMÁRIO

RESUMO	9
APRESENTAÇÃO.....	10
1. CAPÍTULO PRIMEIRO – Um primeiro dizer sobre o bem-dizer na sua relação com a retórica.	
1.1. Sujeito-Autor: uma questão fundamental para o bem-dizer e um lugar para a retórica.....	17
1.2. Retórica e Resistência	25
2. CAPÍTULO SEGUNDO – Sentidos para sujeito e língua nacionais.	
2.1. Sentidos na historiografia sobre a educação brasileira.....	31
2.2. Sentidos em movimento: lugares da escolarização.....	51
2.3. A língua nacional e um dizer brasileiro.	
2.3.1. Polêmicas sobre a língua nacional.....	72
2.3.2. Inscrição histórica de um dizer brasileiro.....	93
2.4. Urbanidade da língua.....	100
3. CAPÍTULO TERCEIRO – Retórica: um lugar para se dizer (sobre o) sujeito.	
3.1. Sujeito e língua na discursividade da retórica.....	114
3.2. Frei Caneca: efeitos no dizer.....	128
3.2.1. Breve apontamento sobre a gramatização da língua nacional brasileira.....	129
3.2.2. Breve percurso biográfico sobre Frei Caneca.....	131
3.2.3. A circulação de livros e o mercado editorial brasileiro no final do século XVIII e começo do XIX.....	133

3.2.4. Frei Caneca nas barbas de Antônio Cândido.....	143
3.2.5. Língua, nação, gramática e ensino: sentidos para a interdiscursividade em Frei Caneca.....	145
3.2.6. As gramáticas brasileiras e a obra didática de Frei Caneca.....	150
3.2.7. O tratado de eloquência de Frei Caneca.....	158
3.3. Bem dizendo(...)	166
UM FECHO ABERTO	172
ANEXO	175
RESUMÉ	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179

RESUMO

A pesquisa apresentada teve por fato discursivo de análise os sentidos postos em movimento pelo lugar do bem-dizer na língua. Dito de outro modo, a análise refletiu sobre os efeitos de sentido produzidos pelo lugar legitimado de um dizer bem-dito. Efeitos de sentido pensados na relação contrapartípe de sujeito/língua/ideologia.

Escolheu-se como recorte analítico para a compreensão dos sentidos que estão em jogo no bem-dizer pensar a retórica, lugar concernente ao bem-dito, em função de apresentar-se como o lugar por excelência do sujeito individualizado, lugar de sua originalidade, de sua idiossincrasia. Lugar remetido diretamente aos sentidos de autoria. Reflete-se sobre os sentidos em jogo na qualificação de um dizer como retórico ou não. Sentidos para a retórica, sentidos para o sujeito. A reflexão sobre a retórica se dá através de análises da narratividade consensual que lhe opera um lugar na história, buscando nas práticas discursivas que lhe conformam o lugar do sujeito retórico hoje no interior do processo de escolarização.

Processo de escolarização tomado em sua contrapartida pelo processo de urbanização, instaurando sentidos que dão forma a um sujeito urbano escolarizado fundado no olhar civilizatório.

Ainda como observatório discursivo, trabalhou-se com algumas narratividades sobre o sujeito que bem-diz ou não, como discursividades do século XIX sobre a educação brasileira, o discurso da mídia como promotora educacional, polêmicas em torno do modo que se fala a língua que se fala, dizeres que constituem um lugar legítimo para um saber brasileiro, um dizer brasileiro.

Nestas várias discursividades produzem-se sentidos que, em tensão, caminham na direção sempre, legitimada ou não, de, na resistência, construir um poder dizer no sem-sentido, fazendo-se consentido. É sobre os sentidos de quem diz no sem-sentido e no consentido que as análises versam, procurando compreender um pouco mais sobre o que está em jogo na posição de autoria do sujeito conformado por uma organização social em que o letramento efetiva sentidos.

Palavras-chave : retórica ; bem-dizer ; autoria ; ensino ; discurso.

APRESENTAÇÃO

O modo como escrevi este texto consiste em um vai-e-vem contínuo entre as minhas análises e a própria explicação de fundamentos teóricos que me sustentam. Não consegui fazer isto em meu mestrado, e acredito que ter construído desta forma o texto é fruto de uma relação mais constitutiva com a discursividade da linguagem, o que me alegra. Por outro lado talvez esta forma de textualização atrapalhe um pouco a leitura, já que estamos acostumados com uma organização diversa. Mais um parêntese sobre a organização do texto. Nem todos os fundamentos teóricos vêm seguidos de uma explicação logo na sua primeira ocorrência. Isto porque o contexto, segundo minha leitura, não era pertinente. Partamos para a apresentação propriamente dita.

Neste trabalho trato da questão do lugar do bem-dizer pensado em sua relação constitutiva com a retórica. Isto é, que sentidos conformam o sujeito qualificado como aquele que sabe dizer (que tem o que dizer e o diz bem dito) ou aquele que não sabe dizer.

O lugar do “saber dizer” constitui-se de diferentes relações de sentidos produzidos em diferentes materialidades discursivas. Entre estas diversas materialidades discursivas encontram-se 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 os sujeitos que dizem (bem ou mal) como, por exemplo, a história sobre a educação brasileira, ou 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 do sujeito e para o sujeito que fala a sua língua. Foi esta a questão que mobilizou desde o início meu trabalho de doutorado: que sentidos conformam o lugar para o bem dizer e para o mal dizer. Em minha trajetória de pesquisa, recortei como lugar de análise 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.

Por que pensar sobre a retórica? Por que em minha história de reflexão sobre a autoria, deparei-me com 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 em outras palavras (a marca da autoria, seja pela falta, seja pela presença da retórica, conforme os sentidos que a constituem). É o espaço por excelência para a « liberdade » do sujeito, para sua idiossincrasia, 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, não em seu sentido negativo como modernamente tem sido tomado, mas o lugar do comum, do social, daquilo que faz sentido porque é compartilhado¹. Este espaço « dedicado » à liberdade do sujeito na língua é sua grande armadilha quando estamos nos sentidos dominantes da revolução burguesa, do processo de individualização do sujeito que passa a cobrar do indivíduo a responsabilidade daquilo que é comum, daquilo que é social.

Toda minha análise se fundamenta na compreensão de que o processo de escolarização é conformado por sentidos que 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 carácter 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. Sobre estes sentidos estarei falando no decorrer do texto.

Na primeira parte do capítulo primeiro desenvolvo minha relação pessoal com a questão da autoria. Questão que me levou a pensar no espaço da retórica como um espaço em que a autoria e a resistência podem se dar. Desenvolvendo minha compreensão de autoria, de resistência e de clichê, proponho que o processo de escolarização trabalhe como imagem de seu interlocutor geral – o sujeito escolar – aquele que está na posição de sujeito

¹ Cf. Orlandi em “Tralhas e Troços: flagrantes urbanos”, no prelo.

que sabe para saber, trabalhando nos efeitos que conformam o sujeito como aquele que está em vias de ter condição para estar na “posição de”.

Pensando mais especificamente sobre a relação da retórica e da resistência, na segunda parte deste capítulo, desenvolvo o que venho chamando de tirania 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.

Em meu trabalho de reflexão sobre o lugar do bem-dizer, conformou-se para mim um sujeito toca(n)do (por) este lugar que tenho chamado de um sujeito urbano escolarizado. As análises que apresento no decorrer do trabalho apontam para este sujeito que (se) faz sentidos em um só tempo em/com sentidos do letramento e da urbanização. Sentidos que se conformam em um lugar discursivo muito específico e denso de sentidos: o da civilidade.

Estes sentidos se farão fortemente presentes a partir do capítulo segundo em que realizo, na primeira parte, uma análise 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) deslizos 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 nos leva a 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 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).

Na segunda parte deste capítulo segundo construo 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, 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. Aponto mais consistentemente nesta parte para os sentidos que conformam o movimento de democratização da educação introduzido nas análises anteriores. Movimento que se funda em sentidos que produzem a visibilidade da incapacidade do indivíduo e sua decorrente responsabilidade pelo “fracasso” da escolarização.

Este vai-e-vem de sentidos é organizado pelo fio narrativo de algumas análises que trago de Mariza Vieira da Silva em seu *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização* e pela memória da língua que ressoa sentidos compreendidos já na primeira parte do capítulo segundo.

“A língua nacional e um dizer brasileiro” compõe a terceira parte deste capítulo segundo dividida em dois itens. No primeiro percorro algumas polêmicas que se fizeram fortes em torno da defesa por um “falar a língua corretamente” em que se colocava em questão a referência da língua correta. Estas polêmicas, situadas entre o final do século XIX e começo do XX, permitem-nos compreender o modo pelo qual as práticas discursivas, que nelas se dão, 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 da língua

nacional do Brasil 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).

No segundo item desta terceira parte, 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).

Na quarta e última parte do capítulo segundo, retomo sentidos compreendidos em outras análises presentes no trabalho que apontam para a urbanidade da língua. Urbanidade da língua que se dá na discursividade que joga parafrasticamente com civilidade/urbanização/escolarização no confronto direto com a idéia de barbárie. Discursividade que constrói um lugar da 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.

É no capítulo terceiro que trarei a retórica mais para próximo da reflexão sobre o lugar do dizer no bem dizer, seus sentidos, deslizos, apagamentos, enfim, funcionamentos discursivos.

Na primeira parte deste capítulo desenvolvo minha compreensão dos sentidos fundantes da retórica que a tocam na moral, no ético, no político, deslocando-a de uma

tomada tecno-cognitivista. Minhas análises se dão enfocando as narratividades que constroem uma história “consensual” para a retórica. Os sentidos postos por estas narratividades nos apontam 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.

A segunda parte deste capítulo terceiro trata de uma reflexão 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). Nesta reflexão trago 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 indica para mim 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.

Na última parte do capítulo terceiro retomo e desenvolvo 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. Apresento agora o trabalho nele mesmo que, sendo linguagem, abre-se a outros percursos sempre.

Atividade : a partir da leitura em classe do capítulo⁸ de um livro escrever no formato de « livrinho »⁹ a história lida.

Comentarei apenas uma das produções textuais que foram realizadas por ser ilustrativa. Ela não apresenta, dentro do formato imagético de um texto, o desenho espacial de parágrafo, com utilização do ponto final marcando uma idéia acabada. O ponto final aparece, mas cortando idéias pela metade. A segmentação das palavras não se efetua, são grafadas em desacordo com a convenção ortográfica e apresentam uma caligrafia de difícil legibilidade. A presença da letra maiúscula varia muito de lugar, em nenhum momento antecedida do ponto final. Este texto foi avaliado pelo professor como um texto altamente problemático, que evidencia o *atraso* do aluno em relação à maioria dos integrantes da mesma classe que apresenta uma imagem muito mais próxima do desenho convencional de um texto escrito (parágrafos/pontuação/ortografia/caligrafia). Esta seria inclusive, a meu ver, uma avaliação muito recorrente. Porém neste mesmo texto funcionam outras marcas que ficam apagadas por um olhar acostumado a ver na repetição mimética de um texto sinônimo de compreensão e bom desenvolvimento escolar. Neste texto, por exemplo, a presença da letra maiúscula ocorre toda vez que uma nova idéia começa a ser desenvolvida. Aqui levanto a hipótese de que há atribuição de sentido para a letra maiúscula. Outra hipótese que faço é de que a não segmentação das palavras de acordo com a história da língua escrita é constituída de sentido (vários trabalhos na área da lingüística/lingüística aplicada e da educação trabalham com estas ocorrências). No texto ocorre a seguinte seqüência « ‘O relão repago’ ». Aqui cabe uma pequena descrição do enredo lido em aula. Trata-se do aniversário da estrela cadente Vermelhinha, muito amiga da « heroína » do livro, a fada Clara Luz, que vivia tendo idéias não convencionais ao livro das fadas. Clara Luz, entusiasmada com os preparativos da festa de Vermelhinha, resolve utilizar um relâmpago inteiro ao invés de uma colher de chá de fermento de relâmpago para ajudar a

⁸ O capítulo trabalhado era « o aniversário de vermelhinha » do livro de Fernanda Lopes de Almeida, *A fada que tinha idéias*, ed. Ática, 1971.

⁹ Esta atividade era feita pelo menos uma vez por semana nesta turma e o “formato livrinho” consistia em quatro folhas em branco previamente grampeadas pelo professor em que na primeira folha deveriam constar o título do livro que seria escrito pelo aluno, o autor do livro (nome do aluno) e o ilustrador. Somente as páginas de rosto deveriam ser preenchidas pelos alunos, deste modo eram três páginas para serem utilizadas na escrita do livro. Em minha dissertação analiso vários funcionamentos que estão envolvidos nesta atividade sobre os quais não tratarei aqui.

fazer os bolinhos de luz crescerem. A mãe do referido relâmpago convidado para fermentar os bolinhos de luz exige das fadas o pronto retorno de seu filho que havia se tornado um veloz cometa na reação inesperada da mágica. Muito brava a mãe do relâmpago queima tudo ao seu redor até que a fada-mãe desfaz o encanto destransformando o cometa em relâmpago. O professor interrompeu a leitura para explicar o que era uma estrela cadente e um cometa. O cometa foi definido entre outras características pelo seu rastro de fogo que formava uma longa « cauda ». O momento narrativo em que aparece a sequência « ‘O relâmpago’ » é exatamente quando há referência a « destransformação » do cometa em relâmpago. Ao invés de considerarmos como única hipótese a dificuldade de adequação à segmentação da palavra ‘relâmpago’, poderíamos também inferir que o aluno tenha se deparado com uma forma material que dava sentido ao fato de que o cometa, ao se transformar em relâmpago, perde sua cauda de fogo. Este sentido da perda pode estar se efetuando no processo de separação da própria designação ‘relâmpago’ como contendo em si, muito sinteticamente, a origem do « novamente relâmpago » : o relâmpago é um cometa que se apagou – relâmpago(re)pago. Os dois fatos analisados no interior do texto são hipóteses. É fundamental que façamos estas hipóteses. É preciso que a escola dê condições para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria. Uma das formas de se produzir isso é ler os textos dos alunos esperando encontrar marcas de construção de sentidos que não necessariamente condigam com o modelo canônico textual. Ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada. Se temos apenas um ponto final como meta – um texto com o desenho espacial adequado, começo/meio/fim, coesão e coerência – e não olhamos para o processo de construção da posição de autoria – atribuir sentidos na inscrição histórica –, manteremos o simulacro¹⁰ da autoria que consiste no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal.

O sujeito escolar é antes de tudo um sujeito de linguagem. E como sujeitos somos impingidos a interpretar¹¹. Para que os sentidos não sejam *sem-sentido* é preciso que o

¹⁰ O jogo do simulacro no processo de escolarização foi produtivamente desenvolvido por Solange Gallo. Conferir, entre outros, seu livro *O discurso da escrita e o ensino* (1993).

¹¹ Cf. Orlandi (1990).

gesto de interpretação¹² do sujeito se historicize. A escola representa o lugar autorizado a *facilitar* a chamada aprendizagem do aluno. Porém esta aprendizagem é recoberta de sentidos que colocam o sujeito como desde sempre « embrião de ». Este sentido está filiado a uma epistemologia positivista que vê o crescimento do sujeito como sempre linear, cumulativo : evolutivo. Um dos motes mais ouvidos nos últimos anos é « Só com escola o sujeito se torna cidadão ». Então não nascemos cidadãos, precisamos conquistar esta condição ? O aluno assim é tomado como um embrião de cidadão : um germe em desenvolvimento. Pensar discursivamente desloca o sujeito deste lugar embrionário. Todo sujeito é sujeito com tudo o que significa ser sujeito na sua dimensão de sujeito. Isto é, o conhecimento é movimento, a identidade é movimento, o sentido é movimento. Movimento não cumulativo, Movimento e ponto. O sujeito está « inteiro »¹³ em cada lugar em que está.

A escola deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se constituir no lugar autorizado da língua. Em outras palavras, é preciso deslocar a posição escolarizada que coloca o sujeito como aquele em vias de *condição de* para o sujeito que esteja na *posição de*. Isto é, o sujeito escolarizado é aquele que está sempre como embrião de algo a ser. Um embrião de cidadão, um embrião de bem-sucedido na aquisição das diversas matérias que compõem a sua formação. O sujeito não nasce cidadão, apesar da pretensa igualdade. O sujeito tem de « fazer por merecer » esta posição. Um dos méritos consiste em ter uma qualidade efetiva no *uso* da língua nacional. O que estou dizendo é que o sujeito deveria estar na posição de sujeito de sua língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um *vir a ser aprendiz*, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito.

¹² Para Orlandi (1996, p. 95) o gesto de interpretação se constitui a partir de uma dupla necessidade : a de que os 'fatos reclamam sentidos' (Paul-Henry, 1989) e a de que o homem está condenado a significar. Este é « o cerne do gesto de interpretação, e sua eficácia simbólica ». O gesto de interpretação « é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da "subjetivação", o traço da relação da língua com a exterioridade (constitutiva) ». (op.cit. p. 46).

¹³ Inteiro não significa completo, homogêneo, uno. Pelo contrário, o sujeito de linguagem é disperso (sua unidade é necessária enquanto efeito), é heterogêneo (filia-se a diferentes Formações Discursivas em tensão e ocupa diferentes posições-sujeito), e tem na incompletude sua possibilidade de ser, de fazer sentido, de movimentar-se.

Se, sob o modo de assujeitamento religioso, a autoria era divina, cabendo a um grupo eleito "traduzir" de textos herméticos suas verdades, ser um sujeito-autor, dentro de um modo de assujeitamento de direito, é submeter-se à exigência da determinação da língua a ponto de ter a ilusão de ser totalmente livre para que possa de fato ser apreensível, discernível e uno.

A questão da determinação da língua, como se vê, tem um papel muito maior do que o de uma simples exigência técnica (gramatical) cobrada nas escolas e do lado de fora delas. Esta cobrança muito além da exigência técnica que se dá dentro e fora da escola é o que estarei chamando de escolarização. Processo que independe da presença empírica do sujeito na escola. Nossa sociedade é marcada pela escolarização, isto é, todo e qualquer sujeito é dito pela escolarização (pela falta ou presença de escolaridade, pela adequação ou inadequação aos padrões escolares).

Do outro lado da determinação, se assim podemos dizer, encontra-se a noção de ambigüidade que, em seu efeito imaginário, é a marca da ilegitimidade. Para uma perspectiva discursiva, o equívoco na (da) linguagem é o espaço constitutivo da língua, a possibilidade dela se dizer: espaço para possíveis dizeres, para o movimento.

A questão da ambigüidade não é um problema restrito ao nosso tempo, muito pelo contrário. Ela já era força motriz, por exemplo, do conflito entre Jesuítas e Jansenistas, nos séculos XVI e XVII. Os Jesuítas defendiam arduamente a total clareza do texto em oposição aos Jansenistas que viam no excesso de clareza a possibilidade de se ir contra a obscuridade e hermetismo desejados pelos textos divinos. Nossa educação é *discursivamente filiada* aos sentidos produzidos pelos Jesuítas. Nossa relação com a língua se marca por esta historicidade fundante.

Uma pequena digressão sobre a noção de história para que eu possa formular sobre a noção de filiação de sentidos, filiação discursiva. Podemos dizer, sustentados por Dominique Lecourt (1972), que no interstício do pensamento de Bachelard, Canguilhem e Foucault, apesar de todas suas fundamentais diferenças, houve a construção da instauração da noção de História como descontinuidade. Trago algumas considerações de Georges Canguilhem, pois as julgo extremamente produtivas para refletirmos melhor sobre as

implicações da proposta de descontinuidade histórica. Desenvolvendo a noção de Bachelard de não linearidade – de ruptura –, Canguilhem critica a noção de origem histórica, considerando ser esta noção fundamentada na epistemologia positivista que sustenta a idéia de evolução na história. Acrescenta o autor ainda que a noção de precursor é a negação à ruptura, só pode ser pensada com a linearidade histórica. A História¹⁴ não é uma crônica, isto é, não é um fio linear e homogêneo por onde são passadas verdades adquiridas por precursores. Esta linearidade é construída. A busca pelos precursores é a busca por uma coerência teórica (no caso específico da história da ciência, e eu diria pois a busca por uma coerência factual). O precursor é, para o autor, um pensador deslocado pelo pesquisador por diferentes espaços teóricos. Perde-se o « enquadramento cultural¹⁵ deste pensador » (em Lecourt, op.cit :72). É neste sentido que a Análise do Discurso trabalha com a noção de filiação de sentidos, filiação discursiva. Não se trata de precursores, se trata de sentidos que se confluem em uma história de embates, de tensão e de encontros. Pêcheux (1990) dirá que a filiação é o funcionamento concomitante da estrutura e do acontecimento. Fechando com Canguilhem, criticando a noção de acaso na história, « nada acontece por acaso, não se trata de um acidente fortuito, mas de um *encontro* » (idem ibidem, p. 73 et ss. (grifo meu)).

Não poderia deixar de lembrar aqui Paul-Henry (1984) e sua crítica sobre o modo de se tomar a história como uma colcha de retalhos das outras Ciências, como uma perspectiva que completa o olhar do cientista, esclarecendo-o, confirmando-lhe. O autor mostra que este modo implica em tomar a história como o resultado da combinação de diferentes processos de ordens diversas (econômica, social, política, cultural, lingüística, etc). A história se daria como a costura de um enredo em que suas partes são, por si só, a-históricas. Este seria o *efeito* da memória histórica do qual nos fala Bethânia Mariani (1993 :41) e não sua constitutividade : « à memória estaria reservado o espaço da organização, da linearidade entre o passado, presente e futuro, isto é, à manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social. ». Ao trabalhar com a história dos sentidos é preciso, pois, deslocarmo-nos dos efeitos e trabalhar com os funcionamentos.

¹⁴ O pensamento de Canguilhem se dá dentro de uma reflexão sobre a História das Ciências.

Para que a função-autor se dê legitimamente, na nossa filiação de sentidos, 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.

Uma das críticas mais reincidentes em relação a um texto escolar consiste em denominá-lo de retórico. Em outras palavras, dizer que o texto é oco, cheio de clichês. O clichê é, de meu ponto de vista, 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 do 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 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 a vontade, inclusive, para se colocar na posição de autoria. Este sentido de fixidez, como coloca Ferreira¹⁶, produzido pelo uso recorrente dos clichês, provoca um efeito contrário ao esperado: o deslizamento dos sentidos. No clichê há autoria, porque há a possibilidade sempre de deslizes de sentidos e porque nele há muitas vezes a resistência do sujeito na direção da construção de um *poder dizer*¹⁷.

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

¹⁵ Discursivamente falar em cultura como determinante do sentido é muito redutor. Pensamos sobretudo nas diferentes práticas discursivas que estão em jogo em um dado momento possibilitadas pelo interdiscurso (memória histórica – ideologia).

¹⁶Ferreira, M. C. L. *A Resistência da Língua nos Limites da Sintaxe e do Discurso: da Ambigüidade ao Equívoco*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.

¹⁷ Cf. Lagazzi-Rodrigues, 1988.

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.

Resistir à Metáfora é entregar-se ao imaginário, diz Orlandi¹⁸. 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.

1.2. RETÓRICA E RESISTÊNCIA

« Formas de resistência contra as diferentes formas de poder » é o que Foucault (1984)¹⁹ propõe estudar para compreender a questão do poder. Desenvolvendo estas diferentes formas de poder, Foucault coloca que a forma de domínio da igreja que passa para o lugar do Estado não se conforma mais na idéia de salvação eterna. Os sentidos de salvação deslizaram para os sentidos de ‘saúde’, ‘bem-estar’, ‘segurança’, ‘proteção’. Eu diria que estes sentidos tomam também o modo do sujeito se relacionar com a língua, « *inter-dita* » pelo Estado : a língua segura é a língua civilizada : estar seguro não prescinde de estar bem na língua, estar incluído. A Educação faz parte de um dos múltiplos poderes que Foucault caracteriza pela presença fundante da ‘tática individualizante’. Ainda segundo o autor, somos marcados pela recusa à dupla coerção política constituída simultaneamente

¹⁸ Orlandi, 2000, inédito.

¹⁹ 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.

pela *individualização* e pela *totalização* próprias às estruturas de poder modernas. Isso nos remete ao que tenho chamado de uma tirania da igualdade : o sujeito é colocado e cobrado ao mesmo tempo pelo lugar do *um* individualizado, específico, identificável e pelo lugar do indeterminado, da massa uniforme e objeto das políticas públicas : o muito, a quantidade²⁰.

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.

Para Foucault, a diferença entre poder e violência está em que a violência impõe a passividade, enquanto que o poder abre espaço para a reação, já que seu exercício se funda em « um conjunto de ações sobre ações possíveis ».(p.313, em op.cit.). Foucault afirma que a liberdade é a condição de existência do poder. E eu diria que as « regras » da língua, expressas pelos diferentes instrumentos de gramatização (cf. Auroux, 1992) se dão no lugar desta liberdade, no lugar do *sujeito de direito*.

Lembro aqui Lagazzi-Rodrigues (1988:45) quando mostra que o sujeito é pego (em termos de efeitos de sentido) diferentemente pela proibição formal e explícita em relação à permissão formal e explícita. A primeira forma possibilita bem maior liberdade²¹, pois, ao dizer o que não pode ser, a lei deixa em aberto tudo o que é permitido, enquanto que, a

²⁰ cf. Orlandi, E. 1998c e 1999b.

²¹ Insisto, como colocado acima, que estamos falando em efeitos de sentido. Assim, quando falamos em liberdade do sujeito, trata-se de compreendê-la no movimento do sujeito de “ser sujeito de” e “ser sujeito a” (cf. Orlandi, 1996).

segunda forma da lei, ao atestar o que pode ser, exclui automaticamente as possibilidades do não dito : tudo o que não é mencionado é proibido. Pois bem, as obras de estilística e de retórica, bem como outros instrumentos lingüísticos, se conformam no espaço da afirmação do modo pelo qual devemos falar para « falar bem », o que leva o sujeito para um espaço mais restrito, fechado, de gestos de interpretação.

Discutindo a noção de poder em Foucault (1984), Lagazzi-Rodrigues (1998) desloca o paradoxo da resistência nas relações de poder colocado pelo autor, a saber: a possibilidade de mudança nas relações de poder funciona dentro de um circuito fechado, « o poder na inescapável prisão do poder », em que o movimento de deslocamento leva inescapavelmente ao ponto de retorno da realização do sonho do poder e da vitória que alimentam as lutas sociais.

Haveria, pois, uma troca de papéis e não um deslocamento no funcionamento das relações de poder. A resistência possibilita, nesta posição, a evidência das relações de poder, não seu deslocamento. O deslocamento só se daria no movimento de recusa do que somos, de recusa da forma que toma hoje a subjetivação – « totalização/individualização do poder moderno ». Como mostra Lagazzi-Rodrigues, só resta espaço para pensarmos *para além* de nossa época no circuito fechado de relações de força que analisa Foucault. A autora propõe pensar o funcionamento da resistência e seu papel nas possibilidades de deslocamento no interior do próprio assujeitamento do sujeito. Resistência já trabalhada desde *O desafio de dizer não* (1988) como contraponto do poder nas relações interpessoais que caracterizam o cotidiano, a resistência, como « luta do sujeito por um lugar de poder-dizer ». Trabalho da resistência que se dá em um percurso de resignificação simbólica (1998 : 108). Desse modo não estaríamos imobilizados pela busca de uma estrutura outra, mas mobilizados pela possibilidade sempre do deslocamento na estrutura.

Lembro aqui as palavras de Vieira da Silva (1998 :10) quando em sua introdução ao narrar sobre seu objeto, colocando-o sob a abordagem de « uma história de histórias que foram se escrevendo ao longo de quatro séculos no Brasil », interpõe também uma *história de histórias* que foram se escrevendo em sua vida. Trago parte da textualização desta

história porque me toca e toca, a meu ver, o modo como pensar a relação, no ensino, entre sujeitos e instrumentos lingüísticos.

« Naquela época (idos dos anos 70), só conseguia antever como saída, para incorporar o social e o político, o modelo que fosse o oposto do aparato teórico dominante, sem me dar conta de que os contrários se engendram, de que mantinha intactas, não interrogadas, certas dicotomias como as de língua-fala, significante-significado, lingüístico-extralingüístico, e de que sonhava apenas como reformas e, não, com transformações. »

A transformação se dá na resistência, na construção de um lugar para se dizer.

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. Neste sentido, retomamos o círculo vicioso das relações de poder comentado por Lagazzi-Rodrigues, a partir de Foucault, em que o deslocamento não se dá, mas apenas uma troca de papéis dentro da mesma relação de poder.

Caberia à escola, quando se propõe democrática, construir condições de produção de um discurso outro que leve o político à escola²², instaurando novos sentidos para a relação do sujeito com a língua, sua língua, que não constitua sujeitos no discurso autoritário²³. O sujeito dito como desde sempre na posição de sujeito escolarizado e não em 'vias de'. Porque quando o sujeito está na posição de simulacro da autoria, dizendo sem dizer, a ele também está sendo negado sua ordem do político. Um deslocamento necessário é desnaturalizar a normatividade da língua, por exemplo. A lingüística poderia dizer que isto já foi feito quando se incorporou o discurso da variação lingüística no ensino. A meu ver, tomar a língua da gramática como o referencial para as variações que se constituem em formas igualmente legítimas, formas sócio-culturais que devem ser respeitadas, é tomar de modo *naturalizado* a gramatização desta *uma* língua, como se este processo estivesse fora da história. Dizer, como uma determinada discursividade dominante no discurso pedagógico de hoje tem dito, que a língua culta é a língua do poder e ponto, não basta. É preciso refletir sobre a discursividade que conforma este dizer e seus efeitos no processo de escolarização.

Desenvolverei esta questão mais demoradamente um pouco adiante (na parte 2.3.). Trago-a aqui de modo breve no sentido de introduzir minha compreensão da importância de se abrir espaço para a diferença, para os diversos gestos de interpretação. Olhar pois para os lugar do ilegítimo, como hoje a retórica é tomada por exemplo, como um lugar possível para o sujeito dizer.

Respondendo perguntas hipotéticas, diria que as análises que realizo não têm por objetivo fazer voltar a retórica aos currículos escolares, ou mudar seus sentidos. O objetivo este sim é de, ao compreender os processos de significação que estão na base dos sentidos de retórica hoje, fazer intervir nos sentidos que são dados como naturais e evidentes e procurar, assim, resignificar práticas lingüísticas. Resignificá-las não implica, insisto, trazer sentidos do passado (linear), mas presentificar sentidos outros. Ouvir gestos de interpretação.

²² Levar o político para dentro da escola não significa que ele já não esteja posto. Ele está desde sempre lá se entendemos sua ordem como constitutiva da linguagem. A questão é que a discursividade dominante apaga o lugar do político na escola, na tomada do sujeito de sua inscrição histórica dos sentidos.

²³ Cf. Orlandi (1983).

Como já colocado na apresentação, compreender alguns dos sentidos que conformam o sujeito na história da construção de um bem dizer, seus deslizos de sentidos. Compreender o modo como nesta história o sujeito que bem diz, ou não, é dito. Compreender alguns dos efeitos destes sentidos postos por estas discursividades. Foram estes caminhos que me propus percorrer para buscar entender alguns dos sentidos que conformam o lugar do *dizer escolarizado*. É sobre isto que falarei de agora em diante, tendo em mente o lugar específico que se produz na relação de construção de um sujeito e de uma língua nacionais.

CAPÍTULO SEGUNDO

SENTIDOS PARA SUJEITO E LÍNGUA NACIONAIS

2.1. Sentidos na historiografia sobre a educação brasileira

Nesta primeira parte trago alguns documentos²⁴ que fazem parte da historiografia do século XIX sobre a educação brasileira, com o objetivo de compreender alguns dos sentidos que nos constituem hoje como sujeitos escolarizados. Sujeito, tal como tenho compreendido em meu percurso analítico, constituído como *sujeito urbano escolarizado*, sujeito em uma sociedade que constrói seus espaços de significação tocados de uma só vez pelos sentidos do letramento e da urbanização, em uma palavra : civilização.

As primeiras considerações que trago são a respeito do livro de José Ricardo Pires de Almeida *L'Instruction Publique au Brésil*²⁵. O livro é dedicado ao Monsenhor Gaston d'Orléans, Conde d'Eu, Marechal da armada brasileira²⁶. Sua dedicatória é justificada por considerar que o Monsenhor é responsável pela « nova face da educação nacional ». Segundo Pires de Almeida raras são as instituições pelas quais ele não tenha de algum modo passado. O autor cita o Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico ; a Sociedade de Geografia ; o Instituto Politécnico ; a Associação Conservadora do Museu Escolar Nacional ; a Sociedade da Infância Abandonada ; o Colégio Pedro II ; a Faculdade de Medicina do Rio e da Bahia ; a Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife (p. IX). Vamos nos familiarizando com os lugares do saber de prestígio e de lugares sociais de onde se fala sobre a educação.

²⁴ Na Análise do Discurso um documento não reflete ideologias, não oculta sentidos, um documento é um monumento (Foucault), isto é, ele faz parte da construção dos sentidos na história que nos toca sempre no entremeio do mesmo e do diferente.

²⁵ Almeida, J. R. P. de *L'Instruction Publique au Brésil*. Leuzinger & Filhos, Rio de Janeiro, 1889. Este livro foi originalmente escrito em francês, o que comentarei mais adiante. Sua tradução foi realizada em 1989 e foi um lugar discursivo de análise no trabalho de Silva (1998) que será comentado na segunda parte deste capítulo.

²⁶ Ele foi esposo da Princesa Imperial, a Princesa Isabel.

Surpreendi-me logo de início com o fato do livro ter sido escrito originalmente em francês. Às páginas XIV e XV o autor justifica sua opção por escrever seu texto na língua francesa. Para ele é o único modo de se fazer escutar na Europa e, assim, mostrar às nações civilizadas que o Brasil desenvolve e se preocupa com sua educação nacional. Ele critica o absoluto silêncio internacional em que se encontram as notícias sobre a situação da educação brasileira, ao mesmo tempo em que somente uma nação da América do Sul é tida em evidência :a Argentina. Para o autor este fato consiste em uma dupla injustiça, porque, segundo Pires de Almeida, a Argentina encontra-se atrasada em relação ao Brasil, ao Chile e ao Perú. Deste modo o Brasil, junto com estes países sem evidência, além de serem apagados do panorama internacional, ainda têm de ver a nação da Argentina receber « louros indevidos » (p.XI).

Chamo a atenção a mais um fato discursivo para, então, fazer uma consideração : para *provar* que o Brasil é superior à Argentina o autor apresenta cifras : segundo documentos oficiais brasileiros em 1886 havia no Brasil 6161 escolas primárias, sendo 5151 públicas e 1010 particulares. E, somando escolas normais, colégios, liceus, escolas técnicas, faculdades, ele conta 6224 estabelecimentos (sem fazer distinção entre públicos e particulares).

Sua escolha pela língua francesa e o argumento estatístico comprobatório da superioridade brasileira indicam sentidos de uma discursividade dominante do período em que escreve Pires de Almeida (1889). Como comentaremos oportunamente este é o período em que se dá a gramatização da língua nacional, o que implica em processos de legitimação de um dizer brasileiro, de um poder dizer. Se a língua portuguesa (designação densa de sentidos contraditórios²⁷) não se faz capaz, na discursividade que dá lugar para o dizer de Pires de Almeida, de legitimar um lugar para o Brasil (sua evidência), legitima-se este dizer em língua outra já autorizada. E esta legitimação não está, nesta discursividade, se dando apenas na língua legitimada do outro, ela se dá também na desautorização, deslegitimação, de uma nação outra, também colonizada e pertencente ao *Novo Mundo*.

²⁷ É vasto e denso o número de trabalhos produzidos no interior do Projeto História das Idéias Lingüísticas sobre os sentidos da língua portuguesa.

Vejam os mais. O autor gasta páginas e mais páginas para mostrar, através de dados estatísticos²⁸, que o Brasil é muito superior à Argentina. Nesta descrição, chamo atenção ao argumento trazido pelo autor às páginas XVIII/XIX. Para mostrar que o Brasil é superior à Argentina, na relação número de alunos/número de habitantes, o autor propõe uma outra forma de contabilizar a população brasileira :

« Il faut se rapeller que ce chiffre de population (brésilienne) *comprend les indigènes et les travailleurs ruraux de race africaine.* Il y a lieu aussi de prendre en considération l'immense étendue du territoire, sur lequel vit, à l'intérieur du pays, une population *très disséminée*, relevant de paroisses dont le siège est à cinq, six, huit kilomètres et plus de la demeure d'un grand nombre d'habitants, -- paroisses de deux ou trois cents âmes, avec une superficie supérieure à celle de bien des diocèses d'Italie. Cette dissémination rend impossible la création d'écoles à proximité de toutes les familles. L'esprit de justice exigerait que, pour comparer (os números brasileiros e os argentinos), on réduisit de plus de moitié le chiffre de la population de l'Empire, afin d'asseoir bien sûrement les calculs de la statistique, *car il n'y a peut-être pas six millions d'habitants placés²⁹ dans des conditions favorables à l'établissement et la fréquentation des écoles primaires publiques ou privées.* » (grifos meus)³⁰.

Uma nova forma de contabilização da população do Império que, ao mesmo tempo em que nos aproxima dos sentidos que constituem o *ser brasileiro*, apontam filiações de

²⁸ E não poderíamos deixar de comentar ser esta uma marca do positivismo que já se fazia, desde o início do século, fortemente presente.

²⁹ Um pouco mais adiante estarei discutindo sentidos que já estão postos na contraposição que Almeida estabelece entre « habitantes colocados » e não colocados. Isto é, aqueles que são habitantes e aqueles que estão habitantes.

³⁰ De agora em diante os grifos são de minha autoria, quando for do autor citado, farei saber o leitor.

sentidos que fundamentam certas evidências³¹. Os dois argumentos que fundamentam esta proposta nos mostram que os sentidos de pertencimento à população do Império estabelecem um recorte, através do escopo referencial produzido dentro da própria enunciação³². Fazem parte desta população aqueles que habitam onde há condição de acesso físico à escola, isto é, onde há proximidade geográfica com os « centros em que é possível » se fazer escolas. Independente das condições de estabelecimento de uma escola índios e africanos não devem ser contabilizados. O autor distingue, assim, duas dimensões que condicionam o pertencimento a *ser brasileiro*: « origem » e « lugar de habitação ». Dimensões que sem dúvida se inter cruzam. Assim, para redimensionar a verdadeira quantidade da população legítima de compor os quadros estatísticos da relação número de aluno/número de habitantes apresentam-se duas razões para o número exagerado, equivocado, referente à população brasileira: a primeira é a existência dos indígenas e trabalhadores rurais africanos aumentando indevidamente as cifras da população. A outra é a dispersão de grande parte da população no território brasileiro, sendo difícil para o Império construir escolas, e para os alunos irem até a escola. A primeira causa do aumento indevido das cifras populacionais não apresenta justificativa: ser índio ou africano se justifica por si mesmo; no segundo caso a situação de habitação, estar disperso em territórios vastos ou longe dos centros urbanos, impossibilita a construção de escolas o que naturalmente não deve estar contabilizado porque não faz parte da competência do Império. Muitos sentidos estão postos. Pertencer ao Império, à tutela do Império, é poder ir à escola e poder ir à escola faz do indivíduo uma cifra a ser contabilizada na população do Império. E o que não é contabilizado? E o resto? Este *resto* nos aponta para sentidos que conformam o *ser brasileiro* em uma relação constitutiva com a escolarização: pode ir à escola quem é brasileiro e ser brasileiro é poder ir à escola. Eu diria ainda que estes sentidos apontam para uma relação fundante entre escolarização e urbanidade. Está apto a ser escolarizado aquele que está urbanizado. E volta a mesma uma palavra: civilizado.

³¹ Aquilo que é rural e aquilo que é urbano/ aquilo que é cidadão e aquilo que é « extra-cidadão » (classes inimputáveis, por exemplo).

³² Aqui trabalho a enunciação tal como Guimarães (1993) a define enquanto “um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso”. (op.cit.:28).

Consistente com sua época, Pires de Almeida funda seu discurso na busca pela nacionalidade que pode ser provada por uma independência intelectual brasileira em relação a Portugal. Neste sentido seu texto vai descrevendo como são « *nossos* os engenheiros que trabalham nas melhorias e desenvolvimento brasileiros », como « *são nossos* os músicos e artistas em geral que têm demonstrado seus talentos reconhecidamente no Brasil e na Europa » (p. XIX).

No « Avant-Propos », Pires de Almeida raporta-se aos primórdios dos tempos coloniais, descrevendo o papel que a então metrópole portuguesa exercia na sua relação com o Brasil :

« Au Brésil, près de deux siècles furent consacrés aux conquêtes matérielles, et le gouvernement de la métropole s'en remettait entièrement au clergé séculier et régulier de la tâche d'instruire les populations de ce nouveau pays, soit en convertissant les indigènes, soit - *travail plus ardu, plus ingrat, plus hérissé de difficultés et de fortes oppositions - de maintenir dans la foi, dans les limites de la morale, de la justice et de l'humanité, les colons et leurs descendants* » (p. 2)

Os sentidos de colono brasileiro como aquele que é quase impossível manter dentro da moral e dos bons costumes repercutem sentidos fortes no *ser brasileiro*³³. Os sentidos que apontam para uma imoralidade constitutiva daquele que não realiza adequadamente o processo de *se estar escolarizado* pode ser visto também funcionando na discursividade de João Pedro Martins, autor da passagem do século XIX/XX. Em seu *No Templo de Minerva (O Ensino Primário no Brasil)*³⁴ o autor diz :

« Na escola - Cathedral do Saber - *infelizmente* a criança não mais assiste hoje ás salutareis lições de integridade de caracter do

³³ O trabalho de doutorado de Mariza Vieira da Silva (1998) apresenta uma fina análise dos sentidos postos para este brasileiro que está já falado pelo alfabetizado.

professor, de seu paternal conforto, porque elle, admiravelmente o diz Pestalozz, o grande educador suíço, deve ser um *pae moral e intellectual* dos pequeninos entregues pelos progenitores á sua guiada e preceptorada » (cap. II : 21)

« (A Escola é a) officina onde se molda o character e se aclara o espirito dos *cidadãos de amanhã* » (Proemio, p. X)

« Aceitando um obscuro lugar no magisterio primario desta Capital, sem visar os insignificantes proventos materiaes do cargo, senão a *ensancha de cooperar nessa alevantada obra patriótica e humanitária, que se traduz na cruzada contra o Analphabetismo* » (Proemio, p. IX)

Ainda poderia trazer Joaquim Teixeira de Macedo³⁵, Diretor de *Secção da Secretaria de Estado dos Negocios Estrangeiros*, que escreve em 1880 :

« Escola do Povo é a única possibilidade de se inspirar a toda nação o espirito de moralidade, religião e patriotismo » (p. III)

Cruzada contra o analfabetismo que ressoa sentidos em uma guerra contra o analfabeto. Guardo esta idéia para voltar a ela mais à frente. A escola tem um character modelador que pressupõe o aluno como desde sempre cidadão em embrião. Sentidos fortes para a escolarização. O lugar do professor é dito como preceptor da moralidade e do conhecimento e preceptor *missionário* : patriota que salva a nação da imoralidade e da ignorância. Sentidos que apontam para o lugares discursivos possíveis do professor e do aluno (ou do não-aluno). O lugar do sujeito embrionário que não passa ou passa mal pela escola fica dito por uma orfandade de conhecimento e de character. O lugar do sujeito

³⁴ Martins, J. P. *No Templo de Minerva (O Ensino Primário no Brazil)*. Officinas Graphicas « Ezilda », Distrito Federal – Brazil, 1918.

³⁵ Macedo, J. T. de *Escola Normais, Escolas industriais e Jardins da Infancia – Novos apontamentos de origem Alemã para o « O Estudo das questões Relativas a Educação Nacional »*. (Collegidos pelo autor e

professor fica dito por um ser missionário, destituindo-o de um seu lugar profissional. Instrução como missão, a meu ver, ao negar o profissional, nega o político. Este lugar ainda é marcado por uma falta. Uma falta que se faz falta no jogo presente/passado. O professor foi um pai moral e intelectual e já não é mais, mas deveria sê-lo. Presente/passado que não se dão em uma coincidência cronológica. Falarei disto mais adiante.

Volto à cruzada contra o analfabetismo. Sentidos em ressonância³⁶ na discursividade do relatório *Estatística da Instrução*³⁷ da Diretoria Geral de Estatística, escrito em 1916. O « Prefácio » é assinado pelo então Diretor Bulhões Carvalho, e a « Introdução » por Oziel Bordeaux Rêgo.

« Aparecem essas publicações com a maior oportunidade justamente no momento em que o Congresso Nacional cogita do assumpto, afim de attenuar *os males que o analphabetismo acarreta á Republica Brasileira*, prejudicando o seu progresso e collocando-o em nivel inferiores á situação de outros paizes do continente americano. (...) Dizer a verdade não é um crime de leso-patriotismo. É um dever não só dos governantes, mas tambem dos que auxiliam os poderes publicos na obra bemfazeja do engrandecimento da patria. A verdade, honesta e sinceramente dita, só pode fazer bem. É o melhor incentivo para procurarmos corrigir *os defeitos que nos deprimem*, como collectividade no confronto internacional ». (prefacio : III)

publicados por ordem de S. EX. o Sr. Conselheiro Barão Homem de Mello (Ministro e Secretario de Estado de Negocios do Imperio)). Typographia Nacional, Rio de Janeiro, 1880.

³⁶ Serrani (1993) define ressonância de significação como o efeito de vibração semântica mútua/compartilhada que caracteriza o processo parafrástico entre duas ou mais unidades lingüísticas no nível do interdiscurso. Esta ressonância (ressoa entre sujeitos e entre unidades lingüísticas) tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido.

³⁷ Diretoria Geral de Estatística *Estatística da Instrução*, I parte, Estatística Escolar, vol. I, Rio de Janeiro, 1916.

« Na monographia que serve de prefacio ao inquerito censitario sobre o ensino, esta comprovada por algarismos irrefutaveis a precaria situação da maioria *dos habitantes do Brazil* quanto ao grau de instrucção, tornando-se evidente a necessidade da interferencia dos poderes publicos nacionaes no provimento do ensino elementar. »(idem :p. IV)

« Não há progresso intelligente e firme, em instrucção publica, sem uma bôa estatistica escolar, que incuta no espirito do povo o sentimento das suas necessidades e *dos sacrificios impreteriveis* ».(idem ibidem)

« Ao novo regimen ficara, assim, com todo o seo pêsso, a tarefa ingente de *libertar* o povo brasileiro do seo *endemico analphabetismo* »(Introdução : p. XLIII)

Práticas discursivas que produzem um deslize de sentidos na referência ao problema do analfabetismo enunciado. O *problema* passa a ser o sujeito referido como analfabeto. Vejamos. O analfabetismo acarreta males ao país, seus habitantes, os índices evidenciam, são marcados pela precariedade do grau de instrução (não é o país que possui baixo índice de alfabetização, são os habitantes que não possuem instrução), habitantes que devem estar prontos *ao sacrificio* pela pátria que é perder seu endêmico analfabetismo. A responsabilidade pelo analfabetismo desliza para o analfabeto. Ainda para esta discussão trago mais um recorte de João Pedro Martins (op.cit.)

« *Quando transpuzemos os atrios da escola publica primaria, (...) acalentavamos-nos, á mente, ideaes altruisticos, conscio de ir annexar nossa despretenciosa cooperação á dos paladinos na cruzada humanitária e santa contra o peor monstro que haja de corroer, com tentaculos horrificos, a alma de um povo, o maior carcinoma social*

nos tempos de agora - o espectro apavorante do analfabetismo » (p. 25)

Do ponto de vista discursivo, constrói-se um acontecimento³⁸. Retomo ‘Quando transpuzemos os atriros da escola publica primaria’ e ‘o maior carcinoma social nos tempos de agora’. A escola pública primária instaura, presentifica, um problema a ser estirpado que, em um antes imaginário, não existia: o analfabetismo. ‘*De um*’ (povo) poderia ser compreendido como um genérico que funcionaria para dar a idéia de *qualquer povo, não importa* que povo. Mas de meu ponto de vista este ‘de um’ é conformado por um outro sentido dado o espaço discursivo em que ele se inscreve (por tudo o que já foi dito nestas análises). *De um* povo específico, um povo dentro de um outro povo, ou melhor dizendo, um povo ao lado de outro povo, contra um povo. Dois mundos: os bem letrados e os mal letrados, *em um confronto estratégico de um só mundo*. As próximas análises vão nesta direção.

Rendendo homenagem ao trabalho dos jesuítas a quem, segundo ele, não se pode negar a origem de toda a educação brasileira, Pires de Almeida descreve o trabalho de catequização, instrução e de intermédio entre os índios e os portugueses, trazendo entre outros dados, partes do relato do padre Simão de Vasconcellos. Trago a citação que o autor faz do jesuíta:

« Pour mieux aider les portugais (...) le P. Léonardo reçut d'abord quelques novices, choisis parmi ceux qui savaient bien la *langue brésilienne* ou qui pouvaient l'apprendre facilement ».

Certa de que é complicado analisar uma citação isolada em um texto, aceito o risco em função da presença de ‘língua brasileira’. Podemos supor que ‘língua brasileira’ se refira à língua geral, mas não podemos afirmar. O que posso afirmar é o sentido de

³⁸ Segundo Guimarães, o acontecimento se caracteriza « enquanto diferença na sua própria ordem (...) (que não implica em) um fato no tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento *temporaliza*. (...) Ele instala uma temporalidade: essa a sua diferença. (...) A temporalidade do acontecimento constitui um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação de fatos anteriores, (ele) é uma memória que o faz significar, (...) rememoração, ou seja, (o passado) se dá como parte de uma nova temporalização, um

‘brasileira’ como algo que deve ser superado pela instrução. Isso porque um pouco mais à frente, já em discurso relatado, comparece a descrição de Padre Vasconcellos dos seminários criados pelos jesuítas, dizendo que “lá primeiro se ensinava a fé, depois o *português* e depois o *Latim*”. Assim, saber a língua brasileira era um pré-requisito que ajudaria os noviços a estabelecer contato com os alunos para ensinar a fé, o português e o latim. Podemos compreender pois que a instrução servia para que os alunos deixassem de falar a língua brasileira. Dois mundos que se confrontam: os que falam a ‘língua brasileira’ e os que falam o português, o latim, a fé.

Pires de Almeida observa que apesar do relato de Padre Vasconcellos descrever uma homogeneidade de ensino, isso não era real. Acrescenta o autor que mesmo atualmente não era possível falar em uma homogeneidade curricular que na capital e seu distrito, percebendo, somente no início do século XVIII, traços embrionários de uma intervenção oficial nos estudos dirigidos pelos jesuítas. Época em que começa a municipalização do ensino. Segundo o autor a municipalidade se desenvolveu até a década de 25 do século XIX, perdendo desde então, pouco a pouco, espaço para o governo centralizado. Segundo Pires de Almeida não há muitos documentos comprobatórios desta atuação da municipalidade, salvo no Rio de Janeiro, onde é possível verificar como funcionava este sistema.

Até a expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, também conhecido como Conde d’Oeyras, a educação no Brasil estava sob o controle absoluto dos jesuítas, tendo a municipalidade, segundo o autor, apenas uma ligeira influência, mas nada de muito comprometedor. Ele considera a expulsão dos jesuítas como uma « supressão da ordem » (p.18). Para o autor, é o Marques de Pombal que vai se ocupar sozinho da educação no Brasil, preocupando-se em fazê-la penetrar em todo o Brasil³⁹. Com estas palavras Pires de Almeida define o trabalho de Pombal :

« La bonne volonté du marquis de Pombal, qui venait de briser le plus fort, le plus puissant instrument d’éducation (referência à expulsão dos

novo espaço de convivibilidade de tempos, sem o qual não há sentido, não há linguagem, não há enunciação. » (Guimarães, E., no prelo).

jesuítas), ne put surmonter l'obstacle que lui offrit l'absence d'un élément indispensable à la réalisation de ses vastes desseins ; il n'existait point - ni en Portugal ni dans ses domaines - *un assez grand nombre de personnes séculières aptes à l'enseignement primaire et souvent même il n'y en avait pas pour l'enseignement élémentaire.* § À cotê de cette obscurité générale, si difficile à dissiper, brillait néanmoins un foyer lumineux - l'Université de Coïmbre - où l'enseignement supérieur pouvait rivaliser avec celui des autres universités d'Europe(p. 18).

Novamente a referência a uma falta. Uma falta sempre presente. O ensino brasileiro, eu diria, se conforma pela presença constitutiva desta falta : o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros. Se na « origem » da educação eram os jesuítas com sua sabedoria milenar que ensinavam, quando da sua expulsão ficamos « órfãos » de instrutores. Uma pergunta « lógica » se apresenta : e os alunos formados pelos padres jesuítas? E os alunos que se instruíam particularmente, ou ainda os filhos de colonos ricos que faziam seus estudos em Portugal ? No gesto de afirmar totalitariamente uma falta para o ensino laico, temporaliza-se num *sempre passado* os bons professores e num *sempre presente* a falta destes. A meu ver há um discurso fundador⁴⁰ que define nossa educação pela falta, uma falta que se dá sempre presentificada em contraste com um passado que se retemporaliza a todo instante. Isto é, este passado não é cronológico, datado : « em X época o ensino era assim ». Sua constituição é de outra ordem. É um passado presente que se dá pela necessidade histórica de se marcar uma falta pela *era uma vez* sua presença. E eu diria ainda que esta falta se instala no instante mesmo que se instala um outro sentido para a instrução : a instrução pública. Coloco o relato de

³⁹ E aqui é interessante observarmos que ele fala em fazer penetrar a educação por todo o país. 'Todo' se refere ao sentido que foi produzido de população brasileira (população do Império).

⁴⁰ Conforme Orlandi (1993) o discurso fundador não pode ser definido a priori, ele se faz perceber no interior da análise, constituído e delimitado pelo processo analítico. É o dizer que movimenta o não sentido para o sentido. Este movimento não se faz em um espaço vazio, o discurso fundador faz sentido, instaurando-se onde outros sentidos já se instauraram, produzindo uma « nova ordem dos sentidos », se dando sobre os « retalhos » dos sentidos em movimento.

Pires de Almeida (descrito parágrafos atrás) que dizia que até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal a educação no Brasil estava sob o controle absoluto dos jesuítas, tendo a municipalidade « apenas uma ligeira influência, mas nada de muito comprometedor » (p.18) ao lado do relato de João Pedro Martins (op.cit.) quando em seu « Breve Historico da Educação » refere-se ao decreto de 3/09/1759 de Pombal dizendo que tal decreto :

« *secularizou a docencia official, (...) (abrindo espaço) para os doutorados em Coimbra (...) (ocuparem) as cathedras do magisterio publico* »(p. 119)

Discursividade que instaura a intervenção do Estado (que oficialmente já se dava antes), instaura o ensino público. Instauração que pressupõe uma falta.

Volto a Pires de Almeida :

« Tant que les pères de la Compagnie de Jésus résidèrent au Brésil, ils y maintinrent de nombreuses écoles dirigées par des professeurs vraiment habiles. Après leur expulsion, les autres ordres religieux cherchèrent à continuer cette oeuvre d'enseignement public, mais ils restèrent fort au-dessous de leurs prédécesseurs. (...) Quant à l'instruction primaire donnée au peuple, aux frais du gouvernement colonial, elle resta au-dessous de tout ce que l'on peut imaginer de moindre. » (p. 21/22).

Aqui se estabelece discursivamente uma distinção : 'Ensino Público' e 'Instrução primária dada ao povo'. Público está em uma rede parafrástica com 'população do Império', com o mundo do letrado já autorizado. Povo é o *resto* de que falava mais acima. A instauração do ensino público pós Pombal, é uma instauração de sentidos que toma o *Estado* e o *resto* como partes concernidas, portanto, responsáveis. Partes marcadas por um sempre fracasso. João Pedro Martins, fechando seu « Breve Historico da Educação » diz :

« O Brazil - Colonia, Reino, Imperio e Republica - atravancou secularmente o assumpto de *alvaras, cartas regias, leis, decretos, avisos, regulamentos, subvenções e reformas*. A despeito disso, a cada passo, se affirma um legendario paiz de analphabetos, onde a *imitação do elemento exótico* suppre a inopia de idéas e iniciativas »(p. 128/129)

Estado e resto : alvarás, cartas régias, leis, decretos, avisos, regulamentos, subvenções e reformas X elemento exótico = fracasso.

Comentando o Alvará do Marques de Pombal que rege, segundo palavras de Pires de Almeida, sobre a « reorganização » dos estudos da língua latina, grega e hebraica e sobre o ensino da arte da retórica, o autor comenta o seguinte :

« Ce document suffit à lui seul pour prouver que ces matières (língua latina, grega e hebraica e a arte da retórica) étaient enseignées dans la capitale de la vaste colonie portugaise, et même avec un certain développement, dès le commencement du XVIIIe siècle. C'était la suite de la *sécularisation de l'enseignement* par le marquis de Pombal. On y sent la main du ministre qui l'année d'avant expulsé les jésuites, et devait l'année suivante confisquer leurs biens. Toutes les accusations portées contre l'illustre Compagnie se trouvent reproduites, répétées, resassées, dans ce document officiel, qui sent la haine plus que la justice, et qui trouve moyen de faire objet de blâme des choses qui à certains points de vue, méritaient et mériteraient encore d'être approuvées. Ce sont les Jésuites qui ont fait l'éducation des générations du XVIIIe siècle, et l'on sait quelle

pléiade d'hommes remarquables en tout genre sont sortis de leurs mains. Mais, eux, qu'y ont-ils gagné ? ».(p. 24)

Homens altamente instruídos referidos na educação dos jesuítas. Homens que estão presentes quando se faz referência a uma instrução que funcionava. Homens que são apagados quando se justifica a má instrução, entre outras razões, pela falta de Homens bem instruídos. O que aparentemente poderia ser tomado como incoerência textual do autor, é sua consistência argumentativa⁴¹ fundada no funcionamento que comentava mais acima : um passado nunca presente⁴². Isto é, o *passado sem falta* não tem espaço discursivo para se temporalizar como presente. O passado não faz parte de um presente lá atrás no passado, ele se dá sempre como passado : há uma sempre não coincidência entre o passado e o presente de seu tempo.

Buscando outras razões que justificassem a falta de instrução do Império, Pires de Almeida aponta para o governo da colônia brasileira que se mostrou desde o início avesso ao « desenvolvimento da instrução pública », isso em função de seu temor por uma futura investida de independência de sua colônia brasileira.(p.55). Para comprovar sua posição o autor lança mão de um trecho de Robert Southey que escreve na sua *História do Brasil* :

« Une preuve de la misérable ignorance politique est donée par ce fait qu'aucune typographie ne fut tolérée au Brésil avant la translation de la famille royale et de la cour à Rio de Janeiro. La grande masse du peuple se trouvait dans le même état que si l'imprimerie n'eut pas été inventée. Il y avait bon nombre des négociants riches qui ne savaient pas lire, et il était fort difficile de

⁴¹ Guimarães (1995) propõe trabalhar com as noções de coesão e consistência argumentativa, recusando a noção de coerência por estar vinculada a uma idéia de língua cognitiva (a coerência como reflexo de um raciocínio organizado).

⁴² Este funcionamento para mim é da ordem da constituição dos sentidos. Compreendê-lo é alcançar a textualização do político a partir de « a análise dos gestos de interpretação inscritos na materialidade do texto » como coloca Orlandi (1998). Isso significa dizer que este jogo da temporalização não é da ordem do indivíduo, mas do interdiscurso, da memória do dizer.

trouver des jeunes gens assez habiles pour servir de commis et de teneurs de livres. » (em Pires de Almeida, op.cit. : 55)

O autor, na sua aparente contradição que leva suas considerações sobre a instrução no Brasil de um extremo a outro, fala a partir de uma discursividade que conforma sentidos diversos para uma aparente mesma designação ('povo brasileiro'). Volto aos dois mundos em dissensão: letrados e não letrados, sob a aparente normalidade, estabilidade, de um só mundo, de um só povo. A instrução bem sucedida não remete a um mesmo sentido de 'povo' que a instrução mal sucedida remete, não há coincidência de sentidos.

O autor assim define o período da vinda da corte para o Brasil :

« Il semble que *l'instruction publique* était de la part de D. João VI l'objet d'une attention spéciale, et qu'une espèce de centralisation du service se faisait sous ses yeux, par l'intermédiaire du Desembargador do Paço, sorte d'inspecteur général de cette branche de l'administration publique, sur l'avis duquel étaient prises les décisions ».(p. 118).

Como seu relato é cronológico, chama-me atenção o jogo enunciativo⁴³ que funciona na direção de apagar a década de 20 do século XIX. Vejamos.

« Nous sommes arrivés à une époque où les choses politiques et les événements qui se succèdent rapidement, ne laissent plus de temps aux pouvoirs publics de s'occuper de la question d'instruction publique. § Les quinze ans de règne qui venaient de s'écouler avaient été des plus fertiles pour la constitution du Brésil. L'action du gouvernement, directement exercée dans le pays, avait produit les plus heureux résultats, et, pour nous limiter à ce qui regarde

l'instruction publique, nous dirons quelques mots des établissements littéraires ou scientifiques, qui n'ont pas encore été cités. » (p. 123).

É preciso observar que o autor vinha falando justo destes mesmos 15 anos (até 1819) quando inicia este parágrafo que introduziria uma nova pretensa época a ser descrita. Para não falar da época da independência brasileira, mas falando, ele a coloca como nula no que diz respeito ao ensino público, dando como razão o fato de ser uma época tensa politicamente e, portanto, sem tempo para investir no ensino. Esta nulidade é mais fortemente marcada pela comparação indireta que é feita ao retomar a época do reinado de D. João VI, *que já vinha sendo descrita nas últimas 40 páginas*, para dizer que seus últimos anos foram responsáveis pelo desenvolvimento brasileiro a ponto de se vir independente. O autor volta para o Reinado de D. João VI para depois retomar sua descrição histórica já no final dos anos 20. O discurso do autor se constrói em cima de um vai e vem descritivo que estabelece uma aparente contradição, como vimos. Mas sua discursividade é absolutamente consistente ao produzir uma destemporalização dos acontecimentos descritos. Isto é, toda vez que recortamos seu discurso sobre uma dada época ele é marcado pela imagem do fracasso escolar no tempo presente – da época que ele vai descrever – e por uma nostalgia de um tempo que já passou e que era bom, mesmo que em sua descrição cronologicamente anterior este tempo que agora é passado, e então era presente na narrativa, tenha sido colocado como um período ruim para a educação brasileira. A Narratividade destes sentidos constrói uma eternalização de um presente ruim e de um passado nostálgico para a instrução pública. Filiando o *passado nostálgico* a determinados sentidos de ‘povo’, que são sentidos outros dos filiados ao *presente ruim*.

Após fechar seu relato sobre o período de D. João VI pela segunda vez (relato que « ocupa » o lugar do relato sobre a independência que não se dá), Pires de Almeida diz:

« (...) il n'y a pas un seule Brésilien éclairé qui ne considère D. João VI comme le véritable fondateur de l'empire du Brésil, sous un autre

⁴³ Volto a insistir. Ao descrever um jogo enunciativo, da perspectiva discursiva, não toco a questão da intencionalidade. O jogo enunciativo compreendido toca a textualização do político tal como a definimos anteriormente.

titre, il est vrai, mais qui ne diminue en rien le mérite de la vigoureuse impulsion que ce monarque sut donner à *civilisation du pays*. Jusqu'à D. João VI *le Brésilien n'existait pas*, il n'était qu'un Portugais né dans une colonie ; sous le gouvernement paternel de ce souverain, le Brésilien ne fut plus sujet portugais, il devint citoyen du royaume du Brésil, son roi était le même que celui de Portugal, mais son gouvernement était autre, ses institutions différentes, ses fonctionnaires, peu à peu, eussent été uniquement brésiliens. » (p. 140)

Na contradição narrativa que mantém a consistência argumentativa da discursividade posta por Pires de Almeida temos um comentário do autor sobre um projeto de reorganização da instrução pública que acabou não sendo aprovado na época de D. João VI :

« C'était là, soyons-en sûrs, la pensée de régner en matière d'instruction publique, et le couronnement de l'oeuvre civilisatrice et sociale de D. João VI. » (p.138)

Aquilo que não é aprovado se apresenta como aprovado na forma de uma intenção honrosa do Rei Português: obra civilizadora e social.

Junto à construção de um fato não existente como existente em função da atribuição de intenções, vai se construindo um discurso de uma certa universalidade do ensino atemporal.

« Depuis l'érection du royaume du Brésil, les Brésiliens ont envers leurs fils le devoir de leur donner non-seulement l'éducation morale et l'instruction primaire ou scientifique nécessaire à tous les hommes (ce devoir est de tous les temps), mais aussi de leur infuser, si l'on

peut ainsi, notre amê nationale, ce sentiment de fraternité pour tous les hommes du même pays, qui fait la force des nations et assure leur indépendence. § Le projet d'unification de l'instruction publique, conçu par D.João VI, eut fait du corps dirigeant de cette organisation un représentant de l'unité nationale en ce qui touche l'éducation et l'instruction proprement dite. ». (p.141).

A prática discursiva que presentifica a educação de má qualidade e coloca em um passado contínuo, edílico, a educação capaz, adequada, construindo, assim, uma atemporalização para a educação de qualidade, produz um não-lugar para a educação se dar.

Este « não se dando a educação » participa de efeitos de sentido que apontam para faltas. Trago Balthazar de Silva Lisboa⁴⁴ que em seu *Annaes do Rio de Janeiro*⁴⁵ de 1834, descrevendo o ensino jesuítico, escreve :

« (...) civilização, fecundada maravilhosamente pelos sabios nunca assaz louvados Padres Jesuitas Leonardo Nunes, Nobrega e Anchieta, pessoas dotadas de muita piedade, juizo e espirito patriotico, supportando, com inexpressivel paciencia, muitos trabalhos e afflições no Ministerio Apostolico, para formar *aquelle Povo* nas virtudes *Christãs e politicas*.

A falta é dupla : moral e política. O que interdita o sujeito que é dito como pertencente a uma má instrução a ocupar seu lugar legitimado pela falta moral e pela falta política, falta de cidadania, de patriotismo, de humanitarismo e tantas outras ressonâncias que compareceram nestas análises.

⁴⁴ Doutor em Leis pela Universidade de Coimbra, Conselheiro aposentado no Conselho da Fazenda da então colônia brasileira.

⁴⁵ Silva Lisboa, B. da *Annaes do rio de Janeiro (A descoberta e conquista deste paiz, a fundação da cidade com a historia civil e ecclesiastica, até a chegada d'El Rei Dom João VI ; além de noticias topographicas, zoologicas, e botanicas)*, tomo I. Rio de Janeiro, 1834.

Continuando com *Os Annaes* trago vários recortes⁴⁶ do Capítulo III, introduzido pela descrição que segue :

« (Descrição do assunto a ser tratado no Capítulo III :) Sobre a origem das *Nações Brasileiras* e sua degradação e humilhação, muito principalmente depois que passarão á direção dos Clerigos *Seculares* » (p. 121)

« Os Jesuitas e outros Missionarios que penetrarão o interior de *tão vastos* paizes, desde o Rio da Prata até o das Amazonas, jamais pudêrão descobrir algum monumento que confirmasse d'onde vierão os seus *habitantes*, (...). He por conseguinte *temeridade assignalalhes alguma origem* (...). » (p. 121/122)

« (Referindo-se a um Diretório de D. José I que estabelecia uma justiça própria para os índios) A civilização a que quizerão os Legisladores mal informados elevar os Indigenas, constituindo-os em dignidade civil, com sua propria Justiça, Municipalidade e Ordenação, não produziu os effeitos que se anhelava. Não apparece hoje na Villas dos Indios que chocas de palhas, vagando por ellas alguns, porem bebados, vivendo á maneira da gentilidade, pois a maior parte *habitão* nas florestas. Não se conservão em harmonia com os *moradores Brasileiros* (...). » (p. 155)

« Não sei porque fatalidade, nem antes nem depois da mudança da Côrte de Portugal para o Brazil, depois mesmo da independencia do Imperio, se não tem ordenado viagens ao interior deste abençoado

⁴⁶ Orlandi distingue « segmentação lingüística » com que opera a análise frasal de « recorte discursivo » com que opera a análise discursiva. Tendo como materialidade de análise o texto, o recorte se apresenta como uma

CAPÍTULO PRIMEIRO

UM PRIMEIRO DIZER SOBRE O BEM DIZER NA SUA RELAÇÃO COM A RETÓRICA

1.1. Sujeito-Autor : uma questão fundamental para o bem-dizer e um lugar para a retórica.

Quando trabalhei em meu mestrado¹ sobre os sentidos de autoria hoje no processo de escolarização, disse que a autoria – que deveria se dar quando o sujeito entra na historicização dos sentidos², isto é, quando o dizer faz sentido para o sujeito –, é trabalhada por um funcionamento de *autorização* do dizer em que o sujeito entra num simulacro da autoria, isto é, o sujeito é autorizado, por diferentes instâncias (gramática, manual didático, professor, Academia) – todas elas em relação mútua de determinação–, a dizer na repetição sem história. Quando pensamos discursivamente a linguagem, a crença³ do sujeito como origem dos sentidos (e da própria possibilidade desta originalidade) passa a ser entendida como um dos efeitos constitutivos do sujeito de linguagem do qual nos fala Pêcheux⁴.

Lembro aqui Orlandi (1998)⁵ quando diz que tomar o sujeito como capaz de criatividade na linguagem pressupõe a não existência de determinação no sujeito. Trabalhando com o sujeito histórico e, portanto, determinado, a autora propõe os processos de paráfrase e polissemia enquanto constitutivos do fazer dizer, deslocando a própria

¹ Pfeiffer, C. C. Que autor é este?, Dissertação de Mestrado apresentada ao IEL/Unicamp, 1995.

² Conforme Orlandi propõe em diversos trabalhos. Entre eles, *Interpretação : autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, em que define os funcionamentos da repetição empírica, repetição formal e repetição histórica : a primeira consiste no exercício mnemônico, a segunda na técnica de produzir frases como exercício gramatical e a terceira consiste na inscrição do dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra : interdiscurso (1996 :70).

³ Quero deixar claro que salvo quando mencionar uma referência temporal, estarei tratando de análises e compreensões que foram feitas sobre o funcionamento do sujeito de linguagem a partir do *acontecimento* da revolução burguesa, lugar instaurador do processo de individualização do sujeito. Os sentidos são históricos, por isso não cabe em uma análise discursiva a realização de universalizações.

⁴ O outro efeito necessário e constitutivo de nosso dizer é a crença do sujeito como controlador dos sentidos.

⁵ Esta questão percorreu desde o início o trabalho de reflexão da autora, tratando-a através da proposta dos processos de paráfrase (repetição) e polissemia (diferença) como constitutivos, ambos, de todo processo de significação: em uma palavra, de todo discurso. Entre estes trabalhos, conferir, 1978, 1983 e 1996.

possibilidade de se pensar em termos de originalidade/novidade dos sentidos. Não se trata, pois, de pensar sobre sentidos novos ou velhos, mas de trazer a *Diferença* como lugar de possibilidade do movimento dos sentidos. A partir desta compreensão Orlandi propõe a distinção entre *Produtividade* e *Criatividade*. O primeiro processo « **reconduz todo dizer ao mesmo espaço significante, embora na variedade dessa produção**. Já a criatividade é ruptura no processo dominante de produção dos sentidos, apontando para outras posições do sujeito. Estes dois processos andam tão juntos que é impossível separá-los »(1998 :18). Trazendo esta reflexão em relação a processos de significação em geral desenvolvida por Orlandi para a especificidade do lugar da autoria na escolarização, eu diria que não cabe pensar em termos de originalidade do autor, aquele que dirá o novo, mas sim na *produtividade da língua*, aí pensadas as contrapartes constitutivas : a repetição e a ruptura. Isto é, pensar na produtividade da língua e não na originalidade do autor, desloca a compreensão deste sujeito como intencional, subjetivo e cômico dos sentidos que lhe conformam. Deslocamento que abre espaço para a visibilidade, a compreensão, do contínuo movimento entre o mesmo e o diferente, na língua, que possibilita um lugar constitutivo para a resistência do sujeito, da história. Os sentidos sendo históricos acompanham o movimento da história que é descontínuo, se dá através de rupturas e desdobramentos⁷. É um sempre retorno ao mesmo que jamais é igual, se estamos na história, porque este retorno é a possibilidade mesma da interpretação. Mas há possibilidade histórica para se estar nos gestos repetitivos que Orlandi (1996, op.cit.) denomina como *empírico e formal*. Nestes dois funcionamentos o sujeito não interpreta, ele só é interpretado pelo já posto da forma lingüística : a língua se coloca como desde sempre exterior e inimiga. Isto é, a língua é esvaziada de sentido para o sujeito. Retomo um fato analisado em meu mestrado de modo mais demorado e menos esquemático que aqui :

Classe : 1ª série do ensino fundamental.

⁷ Podemos referir a instauração deste novo modo de compreender a história às filiações de sentido que se dão na história do pensamento de Bachelard, Canguilhem e Foucault. Tal como coloca Dominique Lecourt (1972), Bachelard “introduz” a noção de ruptura na História, Canguilhem “introduz” a crítica ao mito de origem histórica, e Foucault “introduz” a noção de descontinuidade histórica. Cada qual com suas diferenças radicais, porém tendo em comum a crítica produtiva e profunda ao positivismo.

clima para fixar as idéas cosmologicas de sua criação, sem as quaes nada poderemos affirmar ou dizer com verdade sobre a origem dos Brasileiros, contentando-nos com presunção a respeito dos primeiros habitantes ; (...). » (p. 151/152).

Os sentidos postos por esta discursividade produzem um jogo parafrástico⁴⁷ entre *Nações Brasileiras, habitantes e Indígenas* em oposição a *moradores Brasileiros*. Logo no início desta parte aponte para sentidos em Pires de Almeida que trabalhavam uma distinção entre *habitantes bem colocados e mal colocados* fundados no critério de dispersão territorial⁴⁸. Ressonância discursiva que remete o habitante bem colocado a morador brasileiro e o mal colocado a habitante. Poderia ainda dizer que um outro sentido que joga no primeiro eixo parafrástico é o da dispersão. *Dispersão territorial, vastos países, povos disseminados em uma imensa extensão territorial*, sentidos do território que desliza para o sujeito, o habitante : desestruturado, confuso, disperso. Habitante cuja origem não pode ser traçada em função de sua dispersão. *Ser morador* remete-se, como as análises mostram, a ser ‘população do Império’, letrado autorizado, público deste mundo letrado. *Ser habitante* remete-se a ser índio, mal catequizado e instruído, sem moral e consciência política, mal letrado, incapaz, não civilizado. Assim, nesta discursividade, o espaço do político, da legitimação está aberto para o morador : a dimensão pública (a « população do império ») do Estado. O habitante só está (inclusão mínima no Estado), não tem lugar : lugar para dizer, lugar para ser.

unidade discursiva em que se pode compreender a interdiscursividade em funcionamento.

47Orlandi (1983/1996(4ª Ed.)) entende a paráfrase junto com a polissemia como os dois grandes processos da linguagem: o primeiro é a matriz e o segundo a fonte do sentido. A paráfrase deve ser entendida dentro do conjunto de obras na AD (sobretudo Pêcheux e Orlandi), como coloca Serrani (1993:43), como funcionamentos parafrásticos das unidades lingüísticas no discurso que não se constituem a partir de uma relação semântica estável, que não decorrem de alguma qualidade própria das frases que possa ser diretamente observada. A paráfrase não pode ser concebida como uma relação de validade universal, já que se trata de sentidos que se constituem na história.

⁴⁸ cf. nota 29, na p.31

2.2. Sentidos em movimento: lugares da escolarização

Ainda trabalhando com sentidos produzidos na narratividade sobre a educação, trago para esta parte um vai-e-vem de sentidos que apontam para uma discursividade hoje dos lugares construídos pelos sentidos de escolarização. Discursividade afetada pela memória da língua⁴⁹ que toca estes sentidos, enfim tocada pelo interdiscurso⁵⁰.

Como fio narrativo deste vai-e-vem trago algumas análises realizadas no interior do trabalho de doutoramento de Mariza Vieira da Silva intitulado *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Estas análises são fundamentais para trabalharmos com a memória da língua que conforma o lugar da escolarização já que a autora buscou, conforme suas palavras « compreender o processo de constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização no Brasil (...) (como também) compreender como este sujeito constituído na e pela linguagem constrói, como linguagem, a história da leitura e da escrita de um país colonizado ». O espaço discursivo com que a autora trabalhou consistiu em « as políticas e as práticas lingüísticas e pedagógicas de leitura e de escrita dos séculos iniciais da colonização » (1998:6). Consistiu ainda no lugar da educação dito pelos sociólogos e educadores do século XX.

Interessa-me deter certas compreensões da autora que nos apresentam sentidos outros que conformam este lugar do sujeito escolarizado, refletindo contemporaneamente funcionamentos deste lugar e propondo sentidos outros para as práticas discursivas que conformam a relação do sujeito com a escolarização.

Descrevendo o processo de relação com seu objeto de pesquisa, Silva narra o inesperado de um deslocamento que propõe como um deslocamento na prática pedagógica:

⁴⁹ Maria Onice Payer (1999) desenvolve seu trabalho de doutorado na base de uma reflexão profunda e produtiva para a análise do discurso sobre o funcionamento da memória na/da língua.

⁵⁰ Como coloca Orlandi o interdiscurso é movido pelo jogo contraditório da prática significativa. É o lugar da memória discursiva. É irrepresentável, inacessível. O interdiscurso é efeito e constituidor da relação das materialidades da história e da língua, enfim ele é a memória da língua (cf. entre outros, 1992/1996). Podemos ainda dizer com Courtine (1981) e Serrani (1993) que o interdiscurso é espaço de efeitos da lembrança, do esquecimento, das repetições, das redefinições, das rupturas e das transformações de sentido em um dado processo discursivo. É onde se dá a existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos (Pêcheux, 1990). Enfim, é o trabalho histórico da constituição da interpretação : memória constitutiva.

« (...) Tudo começou quando resolvi « olhar », « escutar » os textos produzidos pelos alunos de um outro lugar, que não sabia qual era naquela época. Só sabia que era outro. E aí aconteceu o inesperado. Os textos também começaram a olhar para mim. » (p.10). (Este deslocamento significa transformar) « a prática pedagógica em uma experiência discursiva, em um lugar de tensão entre o sistema formal da língua e os limites de liberdade e criatividade do dizer de cada sujeito histórico » (p.10).

E eu diria que assumir o papel de professor da língua materna (o profissional, na sua inscrição na ordem do político e não apagado como um missionário) pressupõe estar na administração deste confronto entre os limites do sistema formal da língua e os limites das possibilidades históricas do dizer de cada sujeito. Para que este confronto tenha espaço é preciso que os instrumentos de gramatização de uma língua se dêem como instrumentos e não como a língua em si. Quando a gramática, o dicionário, os manuais de redação, são tomados como a língua em si, este confronto é apagado, negando-se a possibilidade do movimento do sujeito. O sujeito fica imobilizado no efeito do sistema formal enquanto fechado e acabado, intransponível: seu único gesto possível é o da repetição formal ou empírica. Para que o gesto de interpretação se dê, para que os sentidos se inscrevam historicamente é preciso deixar acontecer o confronto entre o sistema formal e as possibilidades históricas do dizer do sujeito.

Voltando ao trabalho de Vieira da Silva, um dos fatos que lhe chamou atenção em diferentes projetos de política educacional e de pesquisa nas áreas de alfabetização, de ensino da língua portuguesa, e de produção de livro didático, foi de apresentarem em sua superfície discursiva um mesmo discurso, não importando se realizados em governos autoritários ou democráticos, a saber: « acesso à leitura e à escrita por parte de toda a população brasileira ». Faltava, pois, aparentemente, apenas vontade política para transformar estes projetos em prática, pois eles em si mesmos

pareciam ser suficientes para por avante seus ideais. Foi a partir desta lacuna entre projeto e prática que a autora se colocou como meta desenvolver uma história da alfabetização no Brasil. Trabalhando com a história, trabalhando a História.

Para quem trabalha com uma noção de história não linear, é muito interessante sua observação a respeito do recorte analítico com que trabalha, a saber, os textos produzidos nos primeiros séculos de colonização brasileira: o espaço discursivo da época colonial não é um lugar de origem, mas um lugar de produção de « espaços de memória de um dizer brasileiro e dos brasileiros em que os sentidos e o sujeito da escolarização se constituíram ». Diferença fundamental para a Análise do Discurso que toca o desenvolvimento deste meu trabalho.

Um outro fato analisado em seu trabalho me parece muito produtivo para minha análise. No discurso das ciências sociais e humanas sobre o processo de leitura e escrita, a autora percebeu a:

« dimensão histórica de uma posição-sujeito: a de quem fala e é falado do lugar de alfabetizado, de quem ingressou em uma sociedade letrada, de quem assumiu a função de autoria e pode falar do outro, o analfabeto: que só podia aí existir no discurso como objeto referido. Neste sentido, esses autores constituem um arquivo enquanto lugar de autoridade - e autorizado - em uma memória coletiva. » (p.14).

E eu diria ainda que a posição do sujeito alfabetizado que fala a partir do lugar da autoria, ao falar de um sujeito outro que é o analfabeto, apaga também o sujeito letrado a quem é negada a posição de autoria, o sujeito letrado não autorizado. Aquele que diz fora do lugar do bem-dizer e por isso é desautorizado no seu dito.

Ao trazer em seu trabalho a importante compreensão da relação entre o funcionamento da função autor (ser origem e responsável pelo seu dizer) e a posição do sujeito escolarizado em que a dicotomia alfabetizado-analfabeto significa e atua, a autora nos mostra como esta compreensão desfaz certas evidências que marcam o

processo de alfabetização, fazendo possível produzir deslocamentos teóricos que trazem novos sentidos para a compreensão da relação (e seus eixos parafrásticos) « ler X ler com compreensão », e do processo histórico de inscrição do sujeito em uma determinada cultura, através da função de autoria. Esta compreensão faz sentido para minha reflexão já que busco compreender aqui a autoria a partir das condições de produção dos sentidos que conformam um bem dizer legitimado que abre ou nega a inscrição do sujeito na história.

Um dos pontos destacados pela autora é a coexistência contraditória de *um fracasso reiterado das políticas e das práticas educacionais visando uma alfabetização geral* e de *uma multiplicação de estudos e pesquisas sobre a alfabetização*. Ressaltando, ainda, que este « saber sobre », científico, se faz na direção de uma interdisciplinaridade dita como necessária dada a assim considerada complexidade do tema da alfabetização. O « objeto » alfabetização é assim dividido nele mesmo (proposta didática, dificuldades de aprendizagem, concepção de alfabetização, determinantes de resultados, sistema fonológico/sistema ortográfico, cartilhas, avaliação, formação do alfabetizador, língua oral/língua escrita, conceituação de língua escrita, letra de forma/letra cursiva, entre outras categorias) e em diversas disciplinas do conhecimento (como a psicologia, pedagogia, psicolinguística, linguística, sociologia, literatura, sociolinguística, educação artística, entre outras). Todas estas dispersões do objeto exteriorizado da alfabetização produzem a dispersão do sujeito desta prática: *sujeito de e sujeito a*. Não uma dispersão constitutiva, mas imaginária, que faz do sujeito da prática da alfabetização um sujeito nebuloso, de difícil apreensão. Este é, eu diria, um dos efeitos imaginários da interdisciplinaridade. Ao procurar a completude do objeto na colcha de retalhos de diversas disciplinas, perde-se o próprio objeto. Este gesto é diferente daquele que dialoga entre disciplinas, mas mantém seu referencial teórico-metodológico, mantém o lugar de onde pergunta.

Trago dois fatos discursivos que chamaram a atenção da autora: “a presença-ausência de um dos termos das dicotomias ‘analfabetismo-alfabetização’ e

‘analfabeto-alfabetizado’⁵¹; e a assimetria entre os termos desses dois pares” (op.cit.:21).

O primeiro ponto ressaltado pela autora é que nestes textos ela só encontrou, *no dito*, os elementos negativos dos pares opositivos: *o analfabeto* e *o analfabetismo* (com uma presença maior do termo analfabeto, ou seja, marcando a presença do sujeito). O primeiro lugar discursivo em que a autora encontrou um dos termos mencionados foi na constituição republicana (1891), no capítulo referente às qualidades do Cidadão brasileiro. Diz a autora:

« (...)A Carta Magna da República nomeava e identificava o sujeito do analfabetismo, designava o resultado negativo da alfabetização, sobre a qual nada falava. Surgia, assim, no discurso jurídico a figura do analfabeto como um objeto, um dado da percepção, uma grande evidência social a partir da qual os discursos e práticas poderiam se organizar nesses novos tempos republicanos. Que jogo seria este entre a *visibilidade* do analfabeto e do analfabetismo e a *invisibilidade* do alfabetizado e da alfabetização? » (p. 22, grifo da autora).

Uma compreensão introdutória nos é apresentada pela autora mais adiante: esta *visibilidade do analfabeto* o coloca em um eixo parafrástico com “ignorante-infiel colonial” e a *invisibilidade do alfabetizado* com “instruído-fiel colonial”, ressonâncias “fundadas nos domínios da religião e da língua” (p. 28). Para Vieira a posição enunciativa do sujeito brasileiro se dá no jogo de nomeação do sujeito fundado na relação da ordem econômico-social com a ordem da linguagem: inicialmente esta posição distinguia, dividia o mundo em dois: do homem civilizado-europeu-cristão

⁵¹ O jogo da presença-ausência dos termos opostos analfabetismo-alfabetização e analfabeto-alfabetizado foi trabalhado em dois outros trabalhos de Vieira - « alfabetização no Brasil: uma história de exclusão » (1991) e « A escrita e a cidadania no Brasil » (1994) - que têm como base de análise o discurso jurídico das constituições brasileiras de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.

com do índio-brasileiro-selvagem; mais tarde separa brasileiro de brasileiro, em um aparente mesmo mundo.

Naquilo que se refere à minha análise, este jogo da visibilidade/invisibilidade trabalha em uma ressonância de sentidos com outro que é contemporâneo. Há um discurso disponível⁵², sobretudo no discurso mediático, que coloca em evidência a incapacidade de adequação da maior parte da população às normas da língua. Explico.

Em função do discurso da mídia vir sendo tomado como um instrumento didático na sala de aula, muitas vezes substituindo o material didático, se fez fundamental para meu trabalho refletir sobre duas questões: a forma pela qual a mídia produz um discurso de divulgação científica⁵³ e o modo através do qual ela é tomada enquanto lugar de suprimento de instrumentos pedagógicos. Pensando sobretudo no jornal impresso, muitos trabalhos já observaram que a mídia ocupa, de um lado, um lugar de substituição do livro didático dentro da sala de aula e, de outro, o lugar da própria escola, tendo como *missão*⁵⁴ o fornecimento de um conhecimento à distância. Em ambos funcionamentos a mídia é marcada pela evidência de suprir uma falta: a dificuldade da escola de cumprir sua função de ensinar.

Para o que é fundamental refletir nesta parte, deterei-me sobre o modo como o discurso da mídia participa da construção da imagem do sujeito letrado brasileiro. Meu lugar discursivo é a divulgação científica. Partirei a princípio de uma breve consideração sobre as definições que se têm dado a este tipo de discurso. Há uma espécie de consenso nas diferentes teorias do jornalismo e das ciências humanas em geral em considerar a divulgação científica (doravante D.C.) como uma atividade de disseminação, em grande escala, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no *interior* de uma comunidade mais restrita, que é feita fora da instituição escolar-universitária e não visa a formação de especialistas.

⁵² Cf. Orlandi (1996/1999).

⁵³ Minha reflexão vem se dado no interior do Projeto "Núcleo de Estudos em Jornalismo Científico", financiado pelo Pronex e desenvolvido pelos Laboratórios de Estudos Urbanos e de Estudos Avançados em Jornalismo do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (Nudecri) da Unicamp, sob a coordenação do Professor Eduardo Guimarães.

⁵⁴ Remeto aos sentidos parafrásticos já analisados: patriótico, nacionalista, humanitário.

As representações participantes nesta atividade trabalham na evidência dos males imputados à falta de *saber*, significando o jornalismo científico como meio de remediá-los através da disseminação deste saber no conjunto da coletividade.

A *prática* específica da disseminação científica é normalmente reduzida a uma questão de *comunicação*: a “língua” dos cientistas torna-se, fora do espaço fechado da comunidade, uma língua opaca. Falando uma aparente mesma língua, produz-se uma incompreensão. Nos numerosos textos de reflexão sobre a D.C. lhe é imputada a missão de “fazer penetrar no grande público os novos conhecimentos”, isto é, “colocar de forma acessível ao público os resultados das pesquisas científicas”. A Divulgação científica estaria assim sendo produzida, como nos fala Jacqueline Authier-Revuz (1998), no interior da inexorável “divisão do saber”, funcionando como possibilidade do restabelecimento da comunicação, prática que convoca, pois, *uma mediação no nível do discurso*. A D.C. seria em síntese uma *prática de reformulação*.

Em termos semântico-enunciativos o discurso da D.C é marcado, ainda segundo os trabalhos de Authier-Revuz (op.cit.), pela explicitação de sua condição de produto do trabalho de reformulação de um discurso original, ao contrário por exemplo da tipologia de uma tradução que deixa implícito seu trabalho de reformulação a ponto de apagar o discurso fonte (as marcas aparecem ao redor do texto em notas de rodapé do tradutor, por exemplo). Suas principais características são a) estruturação fortemente marcada pelo *discurso relatado* que faz do discurso original não somente a fonte, mas também o objeto mencionado do discurso-segundo; e b) as operações locais de citação, ajuste, glosa que explicitam a relação com o discurso original. Segundo a autora a Divulgação Científica conforma-se a partir de uma dupla representação: de um lado o Discurso Científico como produção de conhecimento e de outro o Discurso Pedagógico como transmissão institucional do conhecimento. Mas diferentemente de adaptações pedagógicas como os manuais e enciclopédias que enunciam a partir da universalidade enunciativa “*os genes são*”, a D.C. apresenta outro esquema enunciativo: “*X disse que os genes são*”.

Aqui quero fazer uma primeira consideração. A prática da reformulação pode ser tomada muitas vezes como uma espécie de tradução didática no sentido em que esta última normalmente é trabalhada, isto é, como uma simplificação resumida de um texto original.

Neste sentido, o “Discurso Segundo” fruto deste processo seria uma versão de um mesmo texto. Do ponto de vista discursivo não diríamos o mesmo. A Divulgação Científica é já outro texto, há um deslocamento em termos de posições não só do ponto de vista semântico-enunciativo, mas de constituição de sentidos para sujeitos de acordo com os lugares de *leitura*, *autoria* e de *Ciência* que conformam esta prática. Para dizer o mínimo, o lugar leitor, o lugar autor, o lugar da ciência são outros. Não há transposição, não há mediação sem deslocamentos, porque os sentidos não são literais, nem colados às palavras, porque eles se dão conforme determinadas Condições de Produção, porque a língua é a materialidade do discurso e o discurso a materialidade da ideologia⁵⁵.

Desse modo, por exemplo, seria de extrema importância que em sala de aula, ao se trabalhar com diferentes instrumentos pedagógicos como os manuais e os jornais, se levasse em conta as diferentes materialidades discursivas que conformam diferentes sentidos e portanto diferentes lugares para os sujeitos. Trabalhando produtivamente com a diferença, esfacela-se com a evidência da língua como unívoca, transparente, com a evidência da universalidade das verdades, com a evidência de um só lugar de leitura e autoria, de um só possível gesto de interpretação. A prática de leitura é uma prática de linguagem que é simbólica: sujeito e sentidos constituem-se juntos. Desta perspectiva, não é possível entender a leitura como decodificação mais ou menos eficiente de acordo com a capacidade do leitor: ler é uma prática de construção de sentidos e de sujeitos.

Muito já se tem discutido e deslocado em relação às concepções de linguagem como código e instrumento de comunicação com que se trabalha nas escolas. As categorias do social, do histórico têm sido incorporadas sobretudo frisando a função de discriminação social da língua, defendendo que a língua culta é arbitrariamente valorizada em termos lingüísticos. Porém este modo de trabalhar a linguagem recai a) na idéia de uma língua referencial, já que se há variantes, há um núcleo referencial e b) no trato do social e do

⁵⁵ Deslocando-se da posição sociológica mais geral de ideologia como conjunto de representações, ou como ocultação da realidade, a ideologia é tomada pela Análise do Discurso como uma « prática significativa ». Ela está na base da necessidade de interpretação (o sujeito está condenado a significar), é efeito da relação do sujeito com a língua e a história (Orlandi 1996, p.48). Na língua, o efeito ideológico fundante está na transparência dos sentidos, colados às palavras; na história está na tomada do fato (que reclama sentidos) pelo dado: evidência do produto. O discurso « é essa conjugação necessária da língua com a história que conjuga a impressão de realidade. O gesto da formulação é o gesto ideológico mínimo, o que consoma o imaginário no sujeito » (idem, p. 40)

histórico como elementos extra-lingüísticos⁵⁶. Este é o deslocamento fundamental que o campo teórico da Análise do Discurso inaugura: o histórico, o social, o político, o ideológico, não são exteriores à linguagem, não influenciam a linguagem a ser X ou Y, não corrompem a linguagem, não contribuem com a linguagem. Eles são constitutivos da linguagem. A linguagem só significa, simboliza, porque é constituída pelas ordens⁵⁷ do histórico, do social, do político, do ideológico no sujeito, pelo sujeito, com o sujeito. Sujeito que não é subjetivo, da ordem do individual, da psicologia. Sujeito que para significar tem de estar na linguagem e, portanto, assujeitado desde sempre à ideologia.

Quero passar aqui a uma análise de duas matérias de jornalismo científico que compuseram a sessão de educação e de ciência do jornal de Domingo da Folha de São Paulo (18/07/99) (cf. anexo no final deste trabalho em que comparecem as fotocópias das matérias).

Matéria I: na materialidade da língua, materialidade textual que remete às práticas ideológicas, deste discurso chamo atenção para a separação espacial, estabelecida pela paragrafação, entre um funcionamento do que chamarei de um “*mandato pedagógico*” (sem marca de autoria, universal, dogmático) marcando o primeiro parágrafo e o funcionamento do que chamarei de uma “*posição pedagógica*” (em que há marca de autoria, de uma procedência do dizer), introduzida no segundo parágrafo. O 2º parágrafo explicita a autoria da afirmação dada no parágrafo anterior como universal (resultados de pesquisa do grupo LAPIC), mas não quebra com o efeito de universalidade produzido no 1º§. A construção do sentido de *mandato pedagógico* vai se dando no fio do discurso. Peguemos a chamada para a matéria anterior ao título ‘Estudos de pesquisadores da Lapid (?) sugere uso pedagógico(ø), para transmitir valores éticos morais e modelos de comportamento’. O verbo de modalização ‘sugerir’ introduz uma argumentação, um caminho discursivo para o

⁵⁶ Em outra parte discutirei mais demoradamente sobre isso.

⁵⁷ Discursivamente distinguimos ordem de organização tal como Orlandi (no prelo) define : « A Ordem é do domínio do simbólico na relação com o real da história (a sistematicidade sujeita a equívoco), articulação necessária e contraditória entre estrutura e acontecimento, e a Organização se refere ao empírico e ao imaginário (o arranjo das unidades) ». Ainda com a autora podemos dizer que na confluência da ordem da língua (sua materialidade) e da ordem da história (sua materialidade) estabelece-se a ordem do discurso : o lugar de observação do analista, através de dispositivos teóricos e de análise. Isto porque pensar discursivamente o sentido é pensá-lo como relação determinada do sujeito com a história. Isto é, o sentido não é conteúdo, a história não é contexto, e o sujeito não é origem de si : esta é a ordem do discurso, discurso que é entendido como efeito de sentidos entre locutores. (Orlandi, 1996, p. 45-46-ss).

verbo modalizador ‘dever’ que se inscreve no 1º§. A menção ao ‘Lapic’ sem prévio esclarecimento pressupõe o conhecimento do leitor (que pela própria definição do jornalismo científico é um público leigo). Como os não especialistas da área não sabem do que se trata o Lapic, cria-se a evidência da falta de um conhecimento presumível ser de todos, o que conforma o tipo de discurso que constitui uma ordem, um mandato, isto é, um discurso autoritário. Ainda podemos comentar a elipse catafórica estabelecida após a sequência ‘uso pedagógico’ (do quê?). Este recurso provoca a dúvida, a curiosidade e ao mesmo tempo um mais rápido conforto na obtenção da resposta contida no título da matéria ‘Desenhos podem ser úteis ao aprendizado’, que na linha discursiva apresenta a modalização ‘podem ser’ que é repetida no primeiro período do 1º§ preparando a conclusão expressa na sequência ‘os desenhos *deveriam ser incorporados* por professores à dinâmica da sala de aula, de modo a suscitar discussões e estimular reflexão’. Assim o escopo da elipse catafórica presente na chamada da matéria é construído pouco a pouco numa linha argumentativa fundada num discurso autoritário. Comento ainda a presença de expressões que estão funcionando como “noções vagas”, já que estas expressões não são apresentadas entre aspas, com glosa ou outra marca que explicita que se trata de termos de um campo especializado, marcas esperadas quando não se trata de um texto para especialistas. Por exemplo ‘desenvolvimento simbólico e cognitivo’ (3º§) e ‘estruturas mentais’ (última linha do 5º§). A ausência da glosa, das aspas, conforma um pré-construído⁵⁸ para estas expressões: pertencer ao vocabulário de uma grande coletividade. Todos os funcionamentos descritos produzem, a meu ver, um efeito de sentido no sujeito leitor que o coloca na posição de um *leitor em falta*, que desconhece o que deveria conhecer e que, portanto, deve se colocar na posição de quem espera por conselhos de conduta e não por uma conversa, uma reflexão. Nestas condições de produção de leitura é possível inscrever-se um discurso do tipo autoritário.

⁵⁸ M. Pêcheux define o pré-construído como « aquilo que remete a uma construção anterior, exterior, em todo caso independente por oposição ao que é « construído » pelo enunciado » (Pêcheux, M., 1975, pp 88/89). Orlandi acrescenta, « Se do ponto de vista lingüístico o pré-construído responde a formas sintáticas (...), apresentando um elemento como se já estivesse lá (semanticamente), do ponto de vista discursivo, mostra que sempre há a relação com um elemento prévio ao discurso, não asseverado pelo sujeito, não submetido à discussão e já esquecido em sua origem e que, no entanto, funciona no dito » (Orlandi, E., no prelo).

Matéria II: A matéria intitulada “Big Crunch” caracteriza-se por um funcionamento discursivo que constrói um lugar de leitura de busca por esclarecimentos para não-especialistas interessados em Astronomia/Cosmologia. Isto é, o texto dá voz a uma autoria específica e não universal como na matéria anterior. Desde seu início vai-se construindo esta autoria. Vejamos : no “pré-texto”: ‘Pesquisas indicam’; no 1º§ : ‘...está sendo posta em dúvida’; ainda no 1º§: ‘anunciou-se’; e no 2º§ ‘a conclusão se apoiava na observação...’. A autoria é nomeada no 10º§ para as duas primeiras seqüências citadas e no 4º§ para as duas últimas. Outra marca na materialidade da língua que conforma este funcionamento discursivo é a marca enunciativa das aspas, da glosa e das citações que percorrem o texto todo. Estas marcas enunciativas produzem o efeito de evidência de uma falta justificável de conhecimento não especializado. Assim o lugar de leitura é o lugar de aprendizado (sujeito na posição de) e não de reconhecimento de culpa, responsabilidade pelo desconhecimento que a aparente evidência dos conceitos psico-pedagógicos da primeira matéria produz. Chamo atenção para os dois conceitos da física que são dados como de conhecimento geral: ‘massa’ e ‘tamanho’ (5º§). Se por um lado a noção dada como evidente pressupõe um leitor que já tem uma história de leitura no domínio da física, por outro lado, evidencia uma lacuna de escolarização quando no desconhecimento destes conceitos. Isso nos faz compreender que aquilo que é específico da Astronomia/Cosmologia (considerado um conhecimento extra-curricular) é explicado, enquanto que aquilo que é do domínio da física básica (matéria curricular) é dado como de conhecimento do grande público. Há portanto, ainda, um movimento de evidência de uma falta, de uma lacuna no processo de escolarização, lacuna que funda um dos sentidos do discurso mediático hoje. O que percebemos nesta textualidade é o confronto entre estas duas discursividades, a que coloca o sujeito leitor « na posição de » e o que coloca o sujeito leitor no « não-lugar » : a posição da incapacidade, falta, culpa, responsabilidade. Enquanto que na primeira textualidade encontramos apenas a dominação desta última discursividade.

Gostaria de reter-me em dois pontos: a) a importância de não fecharmos nossas análises em tipificações que definem diferentes tipos de discursos (“o discurso da D.C.—ou qualquer outro— é estruturado de modo X”) o que nos faria perder o funcionamento discursivo e, portanto, os diferentes efeitos de sentido que cada discurso produz; o que nos

leva ao ponto b) a importância de compreendermos estes diferentes lugares de leitura, para que possamos trabalhar com eles, criando cada vez mais condições de produção para o sujeito ser leitor e autor fora do espaço que lhe nega, lhe diz o que não é.

Há pelo menos dois lugares de onde o sujeito pode ler construídos pelo jornalismo científico: a) o lugar que é perpassado pelo discurso autoritário que subjuga o pedagógico e que é totalmente tomado pelo lugar institucionalmente autorizado para ensinar, funcionando dentro dos sentidos de autorização que produz a evidência do desconhecimento (da falta contínua de saber) e a evidência das verdades absolutas ; b) o lugar do leitor que acompanha uma história de sentidos que lhe é aberta como passível de estar junto ao sujeito e não fora do sujeito, que pressupõe um sujeito interessado e pronto sempre a aprender, capaz de apreender.

Ainda um último comentário sobre estes dois textos analisados. Para mim não é o acaso (cf. Canguilhem) que faz com que o texto conformado pela dominação de um discurso autoritário seja um texto de « interesse pedagógico ». Um leitor imaginário provável, o professor, é lido desta posição. O sujeito escolarizado do qual estou falando conforma sentidos para o lugar do aluno e do professor. Não é somente o aluno que é enredado nestes sentidos de autorização do dizer. O professor também entra, é pego, por este funcionamento.

Voltando mais uma vez à reflexão de Mariza Vieira, retomo a relação intrínseca, compreendida pela autora, entre a instauração político-jurídica do lugar do cidadão e a construção para um lugar de significação de alfabetizados e analfabetos. O espaço⁵⁹ discursivo possível para a referência ao alfabetizado ou ao analfabeto passa a ser balizado pela relação com o Estado (filiações de sentido que vimos presentes nas análises da primeira parte deste capítulo, cf. 2.1). A constituição de 1891 declara e institui: *todos são iguais perante a lei*. Para a autora a declaração de uma igualdade jurídica, que as práticas sociais desmentem, traz a « escrita » como um novo elemento demarcador das diferenças que salvaguardam a manutenção das desigualdades sociais

⁵⁹ Espaço para a AD é entendido como um lugar atravessado pela memória, atravessado por um conjunto de gestos de interpretação, é onde o sujeito se inscreve historicamente, tomando sentidos. Lugar discursivo é já a inscrição histórica do sujeito determinada por uma rede de discursividades por onde o sujeito passa. Isto é, é o lugar de onde ele fala dentre as possibilidades do espaço discursivo.

de uma ordem burguesa, urbana e industrial que vem a se contrapor a uma ordem oligárquica, rural e agrícola, tida como desigual. A escrita como divisor de águas de quem tem direito a ser cidadão e de quem não tem direito, sem que a lei seja violada em termos do que propõe como igualdade de direitos: possibilitando, retomando mais uma vez Pêcheux, a resignificação do choque de dois mundos em um confronto estratégico em um mundo só.

Volto, pois, à minha reflexão sobre a tirania da igualdade. A escrita funcionando como este divisor de águas traz ainda mais um sentido ao sujeito que estou chamando de o letrado não *autorizado*, isto é, o sujeito que tendo ou não passado pela escola, por se encontrar em uma sociedade escolarizada, precisa se submeter ao processo de legitimação de seu dizer que passa pelos sentidos da escolarização. Isto é, inscrevendo-se ou não historicamente, é preciso que este sujeito dê sentido ao dizer, fazer sentido aí pressupõe ganhar legitimidade, ser autorizado. Em outras palavras, o que quero dizer é que muitas vezes o sujeito, no gesto mesmo de se inscrever na história, tem sua inscrição apagada pela desconsideração de seus sentidos : seus sentidos são imobilizados no *sem sentido* pela força da resistência imaginária (ideológica) que se acomoda no molde pré-fixado e vê na diferença, na resistência, somente o sem sentido⁶⁰. Retomando, a escrita funciona também na direção de tomar os sentidos do lugar do sujeito letrado não autorizado como visibilidade de uma sua incapacidade. Já desenvolvi acima esta questão, mas a retomo por ser produtiva. Faz parte dos sentidos que fundam o processo de desautorização do dizer do sujeito moderno, do sujeito da igualdade, a imputação da responsabilidade ao indivíduo⁶¹ que fala o sem sentido. A escrita, então, não só pratica a desigualdade como, em seu modo de funcionamento moderno, produz o efeito de culpabilidade : não é da ordem do social a produção do sem-sentido, mas da ordem do individual, da responsabilidade do indivíduo que, apesar da tentativa da construção da igualdade, não tem capacidade para ser igual.

O que me leva novamente ao trabalho de Vieira da Silva (op.cit.) que, ao analisar os verbetes ‘alfabetizado’ e ‘analfabeto’ nos dicionários, mostra como faz

⁶⁰ Há, pois, dois modos de se estar no “sem-sentido”: a) quando o sujeito é imobilizado na repetição formal, pela exigência do simulacro da autoria; o modelo pelo modelo, impossibilitando a inscrição histórica do dizer; e b) quando o sujeito inscreve seu dizer na repetição histórica, porém tem este gesto apagado pela força da resistência imaginária que conforma este gesto no sem-sentido, desistoricizando-o.

parte do funcionamento discursivo das definições comparecer apenas um dos pares opositivos (alfabetizado e analfabeto) e, consequência disso, marcar o primeiro pelo sentido de processo/ação e o segundo pela idéia de estado. Diz a autora:

« Não se vai à escola, aluno e professor, portanto, só para aprender o que não se sabe e para se ensinar uma técnica cultural, uma ferramenta de comunicação, mas também, para suprir uma falta, mudar um estado, uma condição, para suprir e conter o sentido e o sujeito em sua dispersão. O lugar do aluno e do professor - as suas posições enunciativas - já estão marcadas historicamente. A escola não produz o analfabetismo, como pretendem algumas interpretações, pois este já é condição - caráter - qualidade do indivíduo mesmo antes dele ir para a escola. *A escola confirma e valida esta condição, mascarando a sua função político-social de conferir a cada aluno a causa de seu fracasso* » (p.25).

A escola desliza para o aluno a responsabilidade de não sair de seu estado original, primário, de ser analfabeto.

Este deslizamento pode ser observado em textos de historiografia sobre a educação brasileira. Neste sentido trago algumas análises da historiografia brasileira pós-república que Mariza Vieira realiza. Gostaria de reter algumas compreensões gerais que repercutem sentidos na minha reflexão e ressoam sentidos nas análises apresentadas em 2.1.. Os textos analisados são o de Pires de Almeida já na tradução de seu *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* e os de Anísio Teixeira, autor da segunda metade de nosso século de textos sobre educação. No texto de Pires

⁶¹ Aqui falo em indivíduo porque estou falando do efeito de individuação do sujeito burguês.

de Almeida, a autora pôde compreender que a escola do tempo colonial tomada de sentido pelo século XIX é:

"um espaço de regeneração, de salvação e não de aprendizagem de um conhecimento já produzido e ignorado pelas crianças; e um aluno que é visto - e se vê - como alguém a ser regenerado e salvo e, não, como aprendiz de um conhecimento ignorado. A ignorância, aí, significa *falta* de moral, de bons costumes que, na verdade, era a negação da diferença e o desejo de suprimi-la, apagá-la. (Porém estes sentidos não poderiam ser explicitados pelo autor, já que) o ideário republicano e positivista estava a exigir outros discursos" (p. 58).

Uma distinção em Pires de Almeida me é produtiva. A distinção entre *instruir* e *educar*:

« ...a instrução deve ser precedida e acompanhada de uma boa educação. Sem educação prévia e contínua, a instrução é mais perigosa que útil para os indivíduos, família e sociedade. O saber é seguramente, coisa muito proveitosa, muito preciosa, mas a instrução não é tudo, nem mesmo o principal. » (p. 304, em Silva, M. V. da, op.cit, p. 60).

Podemos entender a *instrução* remetida ao campo do saber « científico » e a *educação* ao campo da moral. Mente e espírito. Para bem se administrar o saber, antes é preciso controlar o espírito e, portanto, as condutas de quem vai deter este saber. Gostaria de colocar esta definição da distinção instrução/educação ao lado de outra citação de Pires de Almeida:

« Nas cidades em geral e no Rio de Janeiro, em particular, há dois elementos: uma classe média inteligente e, em geral, voltada

para o bem, e classes inferiores muito miscigenadas, beirando em alguns pontos a classe média, mas quase todas possuindo um fundo hereditário de depravação que transparecerá nas ocasiões de faltas e maus exemplos... ». (p. 93, em op.cit. p. 63).

É interessante remarcarmos o fato que ele se refere a *cidades* e não ao Brasil e especificamente ao Rio de Janeiro. Há, pois, uma noção de urbanidade perpassando seu discurso moral e civilizatório da instrução, ou seja, a *possibilidade humana* (capacidade humana) da instrução está nas cidades. A *possibilidade humana* da educação está nas cidades. Sentidos que retornam para nossos sentidos, sentidos que migram.

Trago um recorte discursivo do artigo de Luiz Carlos Villalta “O que se fala, o que se lê: língua, instrução e leitura” em *História da Vida Privada no Brasil* (1997). O texto constrói uma narrativa que apaga nossa relação com os fatos da história brasileira como efeito de gestos de interpretação, contando-nos A história do Brasil colônia. O texto apresenta um Brasil colonial em que das duas possibilidades de se vivenciar a educação, classificadas como *educação pela sobrevivência* e *instrução escolar*, somente a primeira era viável para a maior parte da população. Fato este que impede esta população:

“de alimentar maiores expectativas em relação à escola (...). Os limites de sua experiência no mundo, suas diminutas possibilidades de agir e apreender a realidade, confinavam-nos no desinteresse pelo saber. Numa realidade marcadamente rural e selvagem, poucos desfrutavam de uma posição social sólida que permitisse a ultrapassagem de tais limites”(p.352).

Constrói-se, pois, como única possibilidade de ser brasileiro ser “marcadamente rural e selvagem” dados “os limites de sua experiência no mundo” que os confinava “no desinteresse pelo saber”. Sentidos fortes, presentes, atuantes: o brasileiro não pensa porque

não pode ter acesso à escola e, por isso, não toma gosto pela instrução que é o único modo de se pensar bem e, por isso, ele é atrasado, ou seja, é rural e selvagem.⁶²

Tratarei mais demoradamente da “urbanidade da língua” mais adiante, ainda neste capítulo. Volto para as análises de Vieira que mostram como o gesto de interpretação constitutivo de *ignorante*, no período do final do século XIX (já que ‘analfabeto’ não é referência na época), que conforma o sujeito moderno pronto à alfabetização, marcado pelo pré-construído negativo do analfabeto, dá sentido ao ‘ignorante’ não apenas como aquele que, nas palavras da autora:

« (...) não sabia ler nem escrever. (Mas) também aquele que era escravo, que era de cor, de classe inferior, órfão, indigente, pobre, e, sobretudo, ocioso, vicioso, vagabundo, descarado, depravado, devasso, imoral. E é destes diferentes-e-mesmos lugares que o aluno, que deve aprender a ler e a escrever, é visto e falado, se vê e fala, sendo re-conhecido e se re-conhecendo. (...) A ignorância (...) é tida não como fonte de desconhecimento das letras e das ciências, mas de vícios, crimes e misérias » (p. 64).

A autora observa que por uma só vez Pires de Almeida faz referência à língua que deve ser ensinada:

⁶² Na AD temos repetido incessantemente que não trabalhamos com a ordem da intencionalidade do indivíduo. Nossa compreensão é da ordem da constituição dos sentidos, isto é, do modo como a memória do dizer se instaura no dito. Tomar o sujeito pelo indivíduo é já efeito ideológico, tal como mostra Orlandi (1999) quando diz que “uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens. Nesse passo, resta pouco visível sua constituição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social. O que fica de fora quando se pensa só o sujeito já individualizado, é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito” (p.25). Este parêntese longo vem para que fique claro que não estou falando dos autores empiricamente, mas das práticas discursivas que lhe conformam.

« (para que o Brasil ascendesse ao primeiro plano intelectual na América Latina, era preciso que) o povo soubesse ler, escrever e contar e tivesse as noções exatas da moral, da religião e de sua *própria* língua » (p. 133 em op.cit:64).

Para que compreendamos a referência de ‘própria’ vinculada a ‘povo’ é preciso retomarmos Vieira que mostra que ‘povo’ está em ressonância de sentido com ‘pessoa livre’ que por sua vez estabelece oposição a ‘ignorante’. Neste sentido, eu diria que a língua própria do povo estabelece seu par opositivo não só com línguas estrangeiras, mas (e principalmente) com outra(s) língua(s) que não é(são) adequada(s) ao povo, pertencente ao *não-povo*⁶³. Assim a instrução bem sucedida é a garantia de se estar na língua adequada, na boa língua. A boa língua sempre existiu em confronto com a língua inadequada. A diferença de sentidos históricos reside na *adequação em relação a quê?* Com a república, a língua adequada ao sábio passa a ser adequada ao povo. Deslocamento de sentidos que migrará por vários espaços discursivos.

Autor do século XX, Anísio Teixeira filia-se ao pensamento educacional dominante dos anos 50 em diante. Um dos pontos fundamentais destacados na análise de Vieira sobre o discurso de Teixeira, extremamente importante para a compreensão do processo de escolarização e seus sentidos, é o fato de seu discurso ser perpassado por « uma vontade de zerar o passado » (p. 68), isto é, uma busca por colocar a história (pensada cronologicamente=passado) no lugar da fragilidade e incerteza e buscar no futuro o grande alicerce para as grandes mudanças. O passado, absolutamente desautorizado, precisa ser esquecido⁶⁴. Este funcionamento ecoa sentidos no que venho percebendo no discurso historiográfico do século XIX que, trabalhando no sentido de pureza da história, apaga a história anterior à época colonial e justifica “nossas características” como *povo original, criativo e aberto a tudo* pelo fato de nossa « *juventude* » *histórica*. Estes sentidos ainda estão em ressonância com o

⁶³ Ou como disse anteriormente, ao povo habitante e não morador, ao letrado não autorizado.

⁶⁴ Não poderia deixar de fazer uma pequena brincadeira ao associar este apagamento do passado ao pequeno trecho memorável de nossa MPB, “relembrar o passado é sofrer outra vez...”. Brincadeira séria no sentido de

jogo passado/presente discutido anteriormente. No caso da busca por um esquecimento de um passado frágil, funciona a sempre temporalização de um presente caótico referente ao passado.

Voltemos a Teixeira. Parte da incerteza e fragilidade histórica é justificada em seu discurso pela existência de uma importação direta, sem adaptação (transplante, transposição, colagem) do modelo europeu e norte americano à nossa sociedade que, segundo o autor, é caracterizada por ser culturalmente mista.

Anísio Teixeira, construindo seu discurso sustentado na relação direta entre educação e civilização, enreda-se nos sentidos da oposição entre uma « educação popular » e uma « simples e pura alfabetização ». A simples e pura alfabetização foi um forte argumento das décadas de 20 e 30 em defesa daquilo que seria o mínimo a alcançar. Diante desta construção Vieira volta ao texto para verificar se esta distinção teria os sentidos de uma distinção entre *escola popular de qualidade* e *escola popular de má qualidade*. Apesar da superfície textual poder levar a esta leitura, a autora percebe que esta distinção é estabelecida de modo dicotômico, quando para ela educação popular e alfabetização são complementares. A pergunta decorrente que Mariza se faz é de como a alfabetização foi se tornando um termo excludente em relação à escola.

A pergunta que me faço é sobre os sentidos que se constroem ao se criar a possibilidade de algo inferior àquilo que é esperado como o ideal de um povo civilizado, isto é, uma simples e pura alfabetização é menos do que uma educação no discurso que a propõe; teríamos então uma subclasse de cidadãos?

Vieira da Silva percebe que, na prática discursiva destes dois autores representativos do discurso do século XIX e XX, os sentidos da *falta de leitura e escrita* migram de *cegueira, falta de visão, de luz*, no século XIX, para *falta de capacidade, falta de uma disposição inata*, no século XX. Podemos marcar mais uma ressonância de sentidos com outras migrações. O discurso marcante do final do século XIX francês (que tem como referência forte Victor Hugo) defendia a educação como

mostrar a que filiação de sentido se coloca o discurso que desconsidera explicitamente o passado no sentido

modo de socialização dos indivíduos (leia-se civilização, desbarbarismo) « abram escolas, fechem prisões », dizia Victor Hugo. Já o discurso francês do séc.XX, começa a relativizar esta relação direta entre a educação e a não-criminalidade, tendo como argumento a propensão inata à criminalidade: quem nasce propenso à criminalidade não vai ser recuperado pela educação, mas quem ainda não tem caminho certo garantido pode ser « salvo » deste « destino ». Neste sentido a educação não é salvação (salvação da alma como na catequização dos jesuítas), mas garantia de que se a alma não está perdida, com a educação ela irá para o « bom caminho ». Vai-se desenhando uma rede discursiva que coloca a educação como aquela que mostra o que é bom, define o que é bom, em termos de estética e em termos de comportamento. Ela *mostra* (se faz a referência), ela não garante o resultado, já que podem passar por ela indivíduos incapazes. Nesta intersecção, sentidos vão se construindo para o bem dizer, resta perguntar *bem dizer de que lugar?* Do lugar da boa moral, do lugar da boa língua. De outro modo, nas palavras de Vieira da Silva, do lugar do *instruído-fiel-colonial* de onde migram sentidos para nossa modernidade.

Segundo a autora, para Anísio Teixeira, ler « bem » ou ler « mal » não está ligado à complexidade sintática/morfológica/semântica do texto mas à « escolha pessoal do que ler e do que não ler ». A aquisição da capacidade de escolha para Anísio Teixeira é o objetivo final da educação, que deve ser ensinada sem imposição, mas sem deixar o aluno totalmente livre, é o que ele chama de « método científico experimental ». Nas palavras de Teixeira este processo educacional deve inculcar no aluno o espírito de « objetividade », de « investigação », mas também de « tolerância » e de « amor ao homem », de « aceitação e utilização do novo », ensinando-o a « pensar com segurança, precisão e visão, em meio a uma civilização impessoal, dinâmica e extremamente complexa » (Teixeira, 1977:170, em Vieira da Silva, op.cit.:76). Podemos dizer minimamente que esta escolha se baseia em padrões. Padrões morais, padrões estéticos, ou, desfazendo limites, padrões sociais.

A autora percebe que é forte a relação que o autor estabelece entre a história do aluno e seu futuro como pessoa, isto é, a história do aluno, o grupo em que ele vive tem de lhe ajudar a ser um ou outro tipo de pessoa, seu comportamento não é inato. A pergunta que ela faz é “e se a história não ajudar”? Como apagar uma história de posições enunciativas de escravo, de índio, criança de cor, de classe inferior, de órfão, de indigente, de miserável, de degenerado, de vicioso, de ocioso? Ela pergunta ainda: como ser um *ou* outro (tipo)? Como ser um *em* outro? (p.77). Comentando a proposta político-social do autor (que é a proposta desta geração) de democratização da educação em função de que, entre outras razões, “ninguém é desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e a sociedade”, acrescenta a autora:

“Ao defender e “proclamar” vigorosamente a educação para todos, esposando uma teoria que atribui inteligência a todos, mas “esquecendo-se” de nossa história “real” de desigualdade econômica, social, política, essa geração criava uma nova armadilha que iria excluir, novamente, os mesmos: aqueles que não têm a história, a experiência, a convivência adequadas, desejáveis, o que significa a maior parte do povo brasileiro” (p. 77).

Sentidos que conformam o movimento de democratização da educação, movimento fundado em sentidos que produzem a visibilidade da incapacidade do indivíduo, fruto de sua origem desprovida. Desprovida de sentidos. Discutirei em 2.4. esta questão mais demoradamente.

Vieira da Silva observa ainda que Teixeira também nada fala sobre qual é a língua que deve ser ensinada na escola, tomando-a como evidente ainda diz ser esta a *língua de nossa unidade cultural*, já que apesar de culturas regionais diversas no Brasil são todas fundadas numa *mesma língua*. O trabalho ideológico dos sentidos está aí. A língua do Estado, a língua nacional, que deve se dar una para a unidade geo-

política passa a ser a língua do povo, povo e língua são homogeneizados em um novo processo de apagamento: já não são mais as línguas dos índios, as línguas dos negros, a língua geral, que são apagadas, mas as línguas dos brasileiros, diversos e, por isso, diversas. É sobre isso que tratarei na próxima parte.

2.3. A língua nacional e um dizer brasileiro

2.3.1 Polêmicas sobre a língua nacional⁶⁵.

São destes apagamentos de línguas diversas, brasileiros diversos, referidos em 2.2., que falarei a seguir.

Com a análise que apresento nesta parte pretendo dar um pouco mais de visibilidade ao período que meu trabalho enfoca cujo nome temos designado de *a gramatização brasileira*. Percorri algumas polêmicas que se fizeram fortes em torno da defesa do modo correto de se falar “a” língua que circula no Brasil em um momento em que podemos designar como já tendo produzido a trajetória de “um mundo não-feito em alfabeto” em um “mundo feito em alfabeto”, conforme palavras de Vieira da Silva (1998).

As discussões nestas polêmicas giravam basicamente em torno das afirmações de *qual é a língua que falamos e de que modo a devemos escrever*. As práticas discursivas destas polêmicas permitem-nos compreender *quem fala esta língua e quem se apaga nas outras línguas que não são afirmadas, positivadas?* Enfim, analisar parte destas polêmicas constitui-se em um lugar discursivo de observação, para compreendermos alguns dos sentidos que foram sendo construídos, a partir da segunda metade do século XIX, para a língua nacional brasileira.

A seguir, de modo breve, descrevo as polêmicas escolhidas para minha análise que podem ser sintetizadas assim: em 1870, o escritor brasileiro José de Alencar, em seu “pós-escrito” à segunda edição de *Iracema*, responde às críticas feitas pelo filólogo português Pinheiro Chagas sobre o modo como escreve seu livro. Entre 1879 e 1880, o jornalista e

político brasileiro Carlos de Laet inicia uma polêmica com o escritor português Camilo Castelo Branco, criticando o artigo “Fagundes Varela” de Camilo em que este faz críticas ferozes à poesia e aos poetas brasileiros. A partir de seu artigo “Papelinhos”, o gramático e historiador brasileiro João Ribeiro iniciou, em 1913, uma polêmica com o brasileiro Carlos de Laet em torno de discussões gramaticais sobre a língua nacional. Esta polêmica durou três meses, ocupando o espaço de mais de trinta artigos, o que nos permite ver a dimensão que teve para os escritores⁶⁶. Finalmente, entre 1902 e 1907, travou-se a polêmica em torno da escrita do *Código Civil* entre o revisor do primeiro texto do código, o professor e filólogo brasileiro Carneiro Ribeiro, e seu antigo aluno, o Senador Rui Barbosa, responsável pela redação final do Código brasileiro.

Muito já foi dito nos trabalhos de pesquisadores do projeto História das Idéias Lingüísticas (HIL) de como o processo de gramatização, funcionando como instrumento de estabilização, produz o efeito de congelamento e de existência de uma única língua a ser gramatizada, apagando outras línguas que produzem instabilidades e, portanto, polêmicas em torno da língua estável gramatizada. Há, como já se têm dito, um movimento circular de construção entre Língua e Gramática brasileiras; uma estabilizando a outra de modo a criar o efeito de unidade e transparência da língua para que esta possa ser cobrada em termos rigorosos de adequação às suas regras por parte de seus “usuários”⁶⁷. Este processo é marcado pelo deslocamento de uma escrita oficial para uma língua oficial (em que se apagam outras línguas que só se apresentam sob formas ilegítimas, pois não passaram pelo processo de autorização de seu dizer). Movimento que se dá através de instrumentos que garantem a estabilização da língua, sua regulamentação, apagando suas brechas e oscilações, estruturando o modo pelo qual ela deve se dar. O fato desta estruturação se dar fortemente pela escrita trabalha, em seu imaginário, sua função de cercear, impedir a “corrupção” da oralidade⁶⁸:

⁶⁵ As considerações que faço nesta seção estão, em grande parte, presentes no artigo “Polémiques autour de la langue nationale (fin du XIXe. et début du XXe. Siècle)” em *Langages* 130, Larousse, Paris, 1998.

⁶⁶ Estas duas polêmicas em que Carlos de Laet se envolve encontram-se no livro Senna, H. (org.) *Obras Seletas de Carlos de Laet - Polêmicas*. Agir/F.C.Rui Barbosa/Inst.Nac. do Livro, R.J./Brasília, 1984.

⁶⁷ Interessante observarmos um fenômeno contemporâneo: a tarefa escolar de “caçar erros de português” na rua (em cartazes de propaganda, em listas de preços, etc). Os alunos tornam-se “vigilantes do português”.

⁶⁸ Os trabalhos do projeto HIL têm mostrado que será somente com a NGB (1959/Nomenclatura Geral Brasileira) que teremos o efeito máximo de unidade, através da homogeneização dos instrumentos de

"Dir-se-ha que a flexão 'eia' apparece nos verbos em 'ia', de conjugação regular, por conducto phonetico. (...) Attentemos comtudo que, se o phenomeno da corrupção phonetica é assaz frequente, porque a pronuncia mais facilmente se *corrompe e despercebidamente* passa, o mesmo já não deve occorrer na escripta, visto que facil é o exercital-a com attenção. (...) á escripta cabe corrigir a pronuncia a bem da uniformidade e simplificação" (grifo meu)⁶⁹ (Laudelino Freire *Livros de Camillo - lexicografia, Syntaxe e Estilo*, vol. I, Academia Bras. de Letras, RJ, 1927)

Tomando aqui Aurox (1992, op.cit.) que entende a escrita como fator necessário para o acontecimento das ciências da linguagem, podemos compreender melhor o que significa defini-la como *processo de objetivação da linguagem*. A escrita é metalinguagem em si mesma, isto é, ela diz sobre ela mesma, ela se mostra. Neste sentido, diria ainda que ela não é origem de um saber lingüístico, mas condição de possibilidade desse saber. O que propulsiona a reflexão lingüística é a existência de uma alteridade. Esta alteridade é evidenciada pela escrita, já que nela há a legitimação de uma forma lingüística em confronto com várias outras que estão em funcionamento em um mesmo espaço lingüístico⁷⁰. E nesta materialidade da escrita irrompem conflitos destas várias línguas.

Nas polêmicas analisadas delineou-se a coexistência de quatro eixos enunciativos⁷¹ marcados por um trabalho de confronto do aspecto espaço-temporal da língua portuguesa, construindo sentidos para a língua nacional do Brasil.

gramatização. Acontecimento que produz a hegemonia de uma determinada língua fruto, como veremos nesta análise a ser exposta, de um longo processo de estabilização e construção de uma língua nacional brasileira. (ver sobretudo Orlandi (1997) e Baldini (1999)).

⁶⁹ De agora em diante todos os grifos são de minha autoria, quando forem do autor citado farei saber o leitor.

⁷⁰ Entendo o espaço lingüístico como o espaço imaginário de uma comunidade que se conglopera em torno de uma língua nacional.

⁷¹ Trabalho com a noção de "eixo enunciativo" como um dispositivo de análise que me permite visualizar posições de onde o sujeito fala. Isto é, o "eixo enunciativo" constitui-se de várias enunciações que vêm de

O primeiro eixo enunciativo se funda nos sentidos que demandam a nacionalização. Nele há uma construção básica e operativa: a diferenciação entre a(s) língua(s) falada(s) no Brasil e a língua falada em Portugal. Ele se produz sob a base de um aparente paradoxo, já que a denominação da língua não se dá pela adjetivação “língua *brasileira*”, mas somente pela circunscrição espacial feita pelo pronome possessivo “*nossa* língua”, que constrói uma “língua no Brasil”. A possibilidade deste gesto de denominação nos faz perceber o funcionamento de uma unidade lingüística referencial dada pela língua portuguesa de Portugal, fruto de seu estatuto de unidade já legitimada. Vejamos alguns recortes discursivos⁷² em que estes sentidos estão postos:

Na polêmica entre José de Alencar [bras.]⁷³ e Pinheiro Chagas [port.] encontramos:

- Há um longo comentário de Alencar sobre o uso pouco freqüente de artigos definidos em seus textos, fato que Pinheiro Chagas critica e denomina de *brasileirismo* ou ainda de *galicismo*. Em síntese José de Alencar classifica este fato lingüístico como um *latinismo*, observando que na língua latina não há artigos. Ele termina seu comentário dizendo: “Tal regra não passa de arbítrio que sem fundamento algum arrogam certos gramáticos. Pelo *mecanismo primitivo da língua*, como pela melhor lição dos bons escritores, a regra a respeito da colocação dos pronomes e de todas as partes da oração é a clareza e elegância, eufonia e fidelidade na reprodução do pensamento” (Alencar, J. *Iracema*, edição comemorativa do centenário de Iracema, Ed. MEC, 1965. p. 248).

- “Em Portugal o estrangeiro perdido no meio de uma população condensada pouca influência exerce sobre os costumes do povo: no Brasil, ao contrário, o *estrangeiro* é um

uma mesma posição discursiva. Posição em que concorrem sentidos, equívocos se dão, possibilitando deslizes de sentidos.

72 Os recortes discursivos são aqui entendidos como fatos de análise, isto é, como o objeto do analista desde sempre tomado a partir de uma posição teórica, opondo-se pois à idéia de *dado*.

veículo de novas idéias e um elemento da *civilização nacional*. Os operários da transformação de *nossas línguas* são êsses representantes de tantas raças, desde a saxônica até a africana, que fazem *neste solo* exuberante amálgama do sangue, das tradições e das línguas”(J. Alencar op.cit. p. 244).

- “Não admira que um literato português note em livros brasileiros certa dissonância com o velho idioma quinhentista”(J. Alencar op.cit. p.244).

- “Sempre direi que seria uma aberração de tôdas as leis morais que a pujante civilização brasileira, com todos os elementos de fôrça e grandeza, não aperfeiçoasse o instrumento das idéias, a língua” (J. Alencar op.cit. p.245).

- “Seus personagens (do poeta Mendes Leal) nada têm de brasileiros, que faltam-lhes não só os costumes, como êsses idiotismos indígenas que o Sr. Pinheiro Chagas chama de incorreções, negando-nos assim o direito de criar uma individualidade jovem e robusta, muito distinta da velha e gloriosa individualidade portuguesa.” (J. Alencar op.cit. p.245).

Na polêmica entre Carlos de Laet [bras.] e Camilo Castelo Branco [port.] temos:

- “Assim pudesse eu fazer em tudo a vontade do distinto literato português quando insiste para que eu destas plagas lhe envie a pitanga e o macaco! De pitanga já não é mais

73 De agora em diante [bras.] por brasileiro e [port.] por português.

tempo, e quanto ao macaco entro em hesitar se devo mandar-lho do *antigo* ou do *novo* continente.

Sim, porque *os há de uma e de outra parte do Atlântico,(...)*" (Senna, H. (org.) Obras Seletas de Carlos de Laet-Polêmicas. Agir/F.C.Rui Barbosa/Inst.Nac. do Livro, R.J./Brasília, 1984. p. 68).

Poderíamos sintetizar este eixo através do quadro abaixo, em que o conjunto de enunciações delineia um paradigma que trabalha uma relação espaço-temporal específica da língua de Portugal e do Brasil.

A língua que se fala	
Território Portugal	território Brasil
língua mãe portuguesa	língua mãe latina
língua portuguesa	nossa língua/língua do Brasil
língua do quinhentismo	língua moderna/transformação profunda do idioma de Portugal no Brasil/língua feita pelo povo/línguas
Continente distinto-Europa/Portugal	Continente distinto-América/Brasil
velha e gloriosa individualidade portuguesa	Individualidade jovem e robusta

Ou seja, ao mesmo tempo em que não há a denominação da língua falada no território brasileiro como 'língua *brasileira*', há uma ruptura sendo estabelecida pela filiação direta à língua mãe da língua portuguesa: o latim. A língua do Brasil ganha, pois, uma *diferença* ao construir uma *equivalência* de estatuto em termos de filiação lingüística:

não se trata mais de falar em termos do que prescreve a língua de Portugal, mas sim o latim. Há uma separação estanque em termos de territórios geopolíticos Portugal/Brasil, ao mesmo tempo em que há um deslocamento temporal: a língua de referência que os portugueses apresentam como parâmetro para os brasileiros é a língua do quinhentismo, parada no tempo; a língua pertencente ao Brasil é moderna, construída sob bases populares, amálgama do sangue, das tradições e das línguas. Esta modernidade é garantida por ser uma língua que vem de línguas exteriores. Neste jogo, apaga-se o que já está dentro, o que é nativo: o índio. Ou, ainda, desloca o nativo do Brasil à categoria de 'estrangeiro', no jogo parafrástico "estrangeiro"/"operários da transformação". Este deslocamento é muito interessante pois torna visível que este eixo enunciativo é fortemente marcado pela necessidade de legitimar o que é específico do Brasil a partir de um outro/estrangeiro que não seja Portugal. Neste processo mesmo o índio entra na categoria do que é de fora. Delineia-se uma nação que se vê como independente e diferente: se macacos, todos somos, mas temos nossas diferenças....

Interessante de se notar que na posição enunciativa do português é possível dizer "língua brasileira" em estruturas enunciativas que conformam um sentido para a língua nacional brasileira inscrito em uma memória que lhe impinge a representação da corrupção, do desvio, do erro:

Pinheiro Chagas diz: "Não, êsse não é o defeito que me parece dever notar-se em Iracema; o defeito que eu vejo em todos os livros brasileiros e contra o qual não cessarei de bradar intrèpidamente é a falta de correção na linguagem portuguêsã, ou antes a mania de *tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português* por meio de neologismos arrojados e injusticáveis de insubordinações gramaticais que (tenham cautela) chegarão a ser risíveis se quiserem tomar

as proporções de uma insurreição em regra contra a tirania de Lobato" (Alencar, J. op.cit. p.240).

Há uma impossibilidade histórica neste momento de se adjetivar a língua nacional como brasileira, pois que seu sentido é de erro. Era preciso abrir um outro sítio de significância⁷⁴ para que este gesto fosse possível. É neste sentido que trabalham, em um processo de conflito e tensão estes eixos enunciativos que ora estou expondo.

O segundo eixo enunciativo é construído a partir da posição de enunciação de um sujeito português que fala sobre a língua do Brasil⁷⁵. Nos recortes discursivos abaixo veremos que o conjunto de enunciações deste segundo eixo delineia duas "línguas": uma que pertence exclusivamente ao *território* português (a 'língua portuguesa') e outra que é característica de ambos *territórios* - Portugal e Brasil (a 'língua do povo'). A 'língua portuguesa' tem como referente a língua materna/escrita de Portugal, enquanto que 'língua do povo' refere-se à língua falada (oral) em Portugal e no Brasil. A 'língua do povo' encontra-se, neste eixo, sobretudo no campo semântico de *transformação* e, por vezes, no campo semântico de *desvio*. Há dois espaços geográficos distintos ligados por uma mesma língua: em Portugal concorrem a *língua portuguesa "materna"* (unidade referencial da escrita legitimada pelos clássicos) e a *língua das transformações/dos desvios*. No Brasil há apenas a *língua das transformações/dos desvios* mas que guarda uma relação de dependência com a "boa-língua" de Portugal - a "língua materna" portuguesa. Apresenta-se também neste eixo um jogo parafrástico entre 'língua portuguesa' e 'língua clássica' em que se constrói um efeito de atemporalidade: esta língua se apresenta como estrutura fixa e imóvel. Enquanto que 'língua do povo' entra em jogo parafrástico com 'língua moderna', construindo um efeito de mobilidade temporal que produz novas formas lingüísticas:

Em *Livros de Camillo - lexicografia, Syntaxe e Estilo*, Laudelino Freire comenta e traz várias citações de textos de Castelo Branco:

⁷⁴Os sítios de significância são espaços abertos de produção de sentidos, são lugares dos gestos de interpretação onde os sentidos são atribuídos (cf. Orlandi, 1996).

⁷⁵ O que não significa que apenas portugueses possam se posicionar neste lugar, já que não se trata de sujeitos empíricos.

• “Eu leio muito pelo dicionário inédito do povo daquelas províncias, que sabe a língua portuguesa como Frei Luiz de Souza” (Camilo C. Branco in Laudelino Freire op.cit. p. XI)

• “Se dos clássicos herdou (Castelo Branco) a propriedade e o senso do vernaculismo, do seu constante lidar com o povo tirou muitos recursos e cabedais linguísticos” (Laudelino Freire, op.cit. p. XI)

• “Grande coisa é ter lido os clássicos se desejamos saber a língua portuguesa, o principal processo em adquirir conhecimento das línguas,(sic) é o estudo delle, feito com crítica, e sem propósito de extrumar arcaísmos destoantes das formas modernas” (Camilo C. Branco in Laudelino Freire op.cit. p. XI)

Na polêmica entre Carlos de Laet e Camilo Castelo Branco (op.cit.) o escritor português fala:

• “Respeito as críticas em que há delicadeza e latim. Este escritor zeloso do purismo da língua, acusa-me dum erro gramatical nos seguintes termos: “(...)novidade importante, porquanto até o penúltimo paquete não constava neste país dos botocudos que o *esvoaçar* também fosse reflexivo” Eu não imponho ao sr. Laet a minha infalibilidade em pureza da língua; mas afouto-me a pedir-lhe que aceite a de A. F. de Castilho, que escreveu “...vivo como que emprestado,(...)e, com tudo isto, a *esvoaçar-me* sempre(...)”. Aí tem o sr. Laet o verbo reflexo. O visconde não foi quem criou o *esvoaçar-se*;

achou-o em Filinto Elísio; mas se o criasse, a sua autoridade é tão poderosa que nenhum de nós pode rejeitar moeda nova cunhada por Castilho. O verbo reflexo, portanto, deve estar há muito tempo no Rio. Será bom procurá-lo na alfândega.” (Camilo Castelo Branco in op.cit., p. 53/54).

Vemos, portanto que se constrói um sentido de mesma língua para dois territórios diversos, porém com a exclusividade territorial portuguesa de deter os direitos de autoria sobre a língua portuguesa. O Brasil é apenas reflexo direto das transformações lingüísticas ocorridas no outro território que poderíamos chamar de “pai”. Há o sentido de “transporte”⁷⁶ em bloco da língua clássica e moderna de Portugal para o Brasil. Poderíamos colocar no seguinte paradigma este eixo enunciativo:

Língua portuguesa que se fala	
Língua portuguesa	Língua no Brasil
Território Portugal	território Brasil
Clássico - estrutura atemporal	sem referência - língua transportada em bloco
Moderno- o tempo que movimenta	Moderno- língua transportada em bloco

O terceiro eixo enunciativo se dá na posição de um sujeito brasileiro que reivindica para si a língua portuguesa de Portugal como a sua língua, o que foi e é tido por uma maioria como uma prática conservadora e retrógrada especialmente em relação ao discurso nacionalista que tinha José de Alencar como seu maior representante. A meu ver, esta prática constitui-se em um processo discursivo que, aparentemente paradoxal, possibilita a

⁷⁶ Orlandi (1997) estabelece uma diferença teórica entre o processo de *transferir* e de *transportar* em que no primeiro há deslizamento, historicização e no segundo há imposição de uma outra memória sobre a memória local.

construção de um espaço dizível para a língua brasileira, através da referência a uma unidade lingüística já legitimada e estabilizada. Porém, à diferença do segundo eixo, os sentidos desta língua mesma - Portugal/Brasil - deslocam a idéia de língua enquanto bloco a ser transportado de Portugal para o Brasil, para a idéia de língua que sofre transformações em ambos os territórios nacionais (a língua como *transferência*). Produz-se, assim, um paralelismo na linha temporal (a língua portuguesa é viva em ambos os territórios) que quebra a diferença espacial (Portugal e Brasil), possibilitando uma unidade lingüística brasileira.

No processo de constituição desta unidade lingüística brasileira, vemos uma reincidente negação da existência de “brasileirismos”, que se dá através do retorno a Portugal da origem das formas lingüísticas criticadas. É o que podemos observar no recorte abaixo:

• “ ‘Maria, não me manges!’ Mangar, como se está a ver, não pode ser tido por brasileirismo, como supõem alguns. É verbo antigo na língua, com a significação de motejar, e do qual têm feito uso, além de Camillo, outros escriptores.”
(Laudelino Freire, op.cit. p. 24).

É interessante observarmos aí o movimento contrário à adesão teórica aos franceses, alemães e ingleses nos estudos da linguagem na busca pela independência teórica de Portugal, marcante neste período como coloca Guimarães (1994). O que nos coloca mais uma vez diante de sentidos que buscam uma unidade lingüística brasileira; unidade lingüística que se funda no efeito de origem única para Brasil e Portugal em termos de “língua mãe”: a língua portuguesa.

Diferentes são os modos que observamos da construção desta unidade lingüística entre Brasil e Portugal em termos de uma só mesma língua. Apresentaremos a seguir alguns destes funcionamentos.

No gesto argumentativo⁷⁷ de citar, simultaneamente, nas discussões gramaticais, autores brasileiros e portugueses produzindo assim uma equivalência na língua das duas nações, apaga-se momentaneamente uma diferença espacial entre os dois autores dentro de um argumento. Ou ainda no trabalho da modalização através de pronomes possessivos que faz de autores portugueses clássicos, autores clássicos da língua do Brasil/Portugal:

- Laudelino Freire [bras.] cita Rui Barbosa [bras.] para corroborar a posição de Castelo Branco [port.] de não considerar como galicismo construção do tipo ‘precisava de’: “Nos livros dos melhores clássicos modernos encontramos as expressões ‘entrar de’, ‘pegar de’ (...)” (Rui Barbosa, *Réplica* em Laudelino Freire, op.cit. p.88)

- “Ora, já o *nosso* Camões, homem de prol na pena e no ferro, se não corria de confessas que “o ânimo valente perde a virtude contra tanta gente”” (Rui Barbosa (1904) *Réplica*. Ministério da Educação e Saúde, R.J., 1953)

A busca pela unidade lingüística se dá ainda através de um outro tipo de retorno a Portugal de suas críticas ao falante brasileiro: Portugal passa a compartilhar da falta de regularidade e dos “erros” característicos da língua falada no Brasil; isto é, estes “problemas” se dão nos dois territórios:

⁷⁷ Entendo o gesto argumentativo como um funcionamento do nível do interdiscurso, estabelecendo pois uma diferença teórica entre práticas argumentativas do nível da *formulação* e do nível da *constituição*. O sujeito intencional produz a sua argumentação no nível da formulação - práticas de descarte e tomada de enunciados imersos em *formulações discursivas*. O conjunto de enunciados possíveis de serem ditos é determinado, em um processo histórico-ideológico, pelo *interdiscurso*: estes enunciados fundamentam-se no que estou chamando de “gestos de argumentação”.

- “(Camillo escreve tersolho). A forma tersolho não a registam (sic) os dictionarios. (...) Nos dictionarios ha - terçol ou terço (Bluteau); terçol ou torsol (Moraes); torçol (A.D. Coelho); tersol ou torço (Aulette); terçol ou terçolho (C. de Figueiredo e G. Vianna). Como se vê, muita confusão, e além da confusão o desconhecimento da etymologia da palavra” (Laudelino Freire, op.cit. p.89).

- Rui Barbosa [bras.], discutindo com Carneiro Ribeiro [bras] sobre a colocação dos pronomes oblíquos na ocorrência ‘eu me parece’: “(...)ora, *se êrro é, é erro cometido não só no Brasil. Nosso grande Castilho Antônio* [port.] escreve:

“Faz-me tudo isso

Confusão tal, que sinto, me parece,

Galgas de azenha a andar-me no miolo”(Fausto, p 135)” (Rui Barbosa op.cit. p. 135).

- Na polêmica entre Carlos de Laet e Camilo Castelo Branco, escreve o prof. Laet: “O mesmo crítico [falando de Camilo] que à citada p.519 tanto leva mal o ‘lhe favoreça’ de Varela [bras.], à p. 102, no artigo em que patrioticamente disputa o título de português para o Sr. Gonçalves Crespo, escarniçando-se em dar caça aos peregrinos brasílicos, que erradamente supõe feição característica da hediorna poesia brasileira, vai cair sobre umas “falenas a esvoaçarem-se nos andá-açus” - novidade importante, porquanto até o penúltimo paquete não

constava neste país dos botocudos que 'esvoaçar' também fosse reflexivo" (Carlos de Laet in op.cit, p. 50).

Os equívocos, os deslizamentos, a ambigüidade, fazem parte de todo processo de constituição de sentidos. Como coloca Pêcheux (1990), as práticas discursivas, materialmente textualizadas, são fruto das práticas ideológicas reguladas por rituais. Lembra ainda o autor que não há rituais sem falhas. Este é o sempre jogo metafórico em que nos inserimos por sermos sujeitos de linguagem. Neste terceiro eixo podemos observar estes funcionamentos em enunciações que reprovam, a partir de um enunciador que fala da posição do brasileiro, as formas lingüísticas classificadas como brasileiras, ao mesmo tempo em que constroem um só idioma que possui variedades dialetais que o enriquecem de modo equivalente, vindas de aquém e de além mar:

- "Escreveu Candido de Figueiredo que o suffixo 'eria' é do francez e de outras línguas romanicas; não é do portuguez. Por isso lisonjaria é a nossa forma" (Laudelino Freire, op.cit. p. 29)

- "(...) um livro pode ser gramaticalmente irrepreensível, e não ter o cunho idiomático da língua em que se escreve. Aliud est grammaticae, aliud latine loqui, dizia Quintiliano(...). O projeto «do código civil», a meu ver, era, por êste lado, tão incorreto quanto do outro. Havia-lhe na fisionomia muito mais do *tal dialeto* que da língua portuguesa. Tentei aproximá-lo da *língua*. Conto que mo não perdoem os apaixonados do dialeto" (Rui Barbosa op.cit. p. 93)

- "<O português é um> idioma em que se contempla a comunhão das duas nacionalidades e que, igualmente próprio

de ambas, tem a sua unidade, não destruída, nem substituída, mas opulenta pelas variedades dialetais de aquém e de além-mar" (Rui Barbosa op.cit. p.10)

Em João Ribeiro [bras.] com seu artigo "A questão ortográfica" em *Cartas Devolvidas*⁷⁸ podemos ver comparecer também, na prática discursiva que superficialmente apresentaria uma contradição, o movimento pela unidade lingüística através do processo de *transferência* característico deste terceiro eixo. O autor coloca-se totalmente contrário à reforma ortográfica realizada em Portugal porque, segundo ele, esta foi feita sem qualquer consulta ou consideração do Brasil, país em que "*se escreve a mesma língua*" (p.27). Mas o que vamos observando, conforme avançamos no processo discursivo, é um jogo parafrástico em que a referência à língua falada em Portugal é feita através da adjetivação 'portuguesa' ou da elipse deste adjetivo. Porém, a referência à língua falada no Brasil é realizada através da ausência de qualquer adjetivação ('brasileira' ou 'portuguesa'). A língua é a mesma para as duas nações e, ao referir-se ao Brasil, ela perde a adjetivação. Esta ausência não é da mesma ordem daquela analisada no primeiro eixo, pois não temos duas línguas, mas uma só. O que estamos vendo é um deslocamento ainda sutil que está se dando nos sentidos que conformam uma unidade lingüística para a "língua nacional" em que sendo a mesma (portuguesa) é outra (brasileira).

Outro funcionamento que vai nesta mesma direção, ainda em *Cartas Devolvidas* (op.cit.), é o do *discurso relatado* em que o enunciador pode falar de uma *mesma língua* ao dar lugar para a voz do outro.

A partir destes dois funcionamentos analisados, configura-se o seguinte quadro:

⁷⁸Ribeiro, J. (1890) *Cartas Devolvidas*. 2a. ed., Livraria S. José, R.J., 1960.

discurso centrado uma “mesma” língua		Discurso relatado
em Portugal	No Brasil	Mesma língua (que apaga uma diferença territorial)
• Língua portuguesa • neografia portuguesa • reforma portuguesa • o português • a nova reforma Ø • aquela reforma Ø científica e anticlássica • a neografia Ø	• todas as manifestações escritas da língua Ø no Brasil • a ortografia Ø seguida entre nós é a grafia Ø anterior ao decreto português	• a ortografia Ø tradicional do século XIX de Garret, Herculano, Castilho, Gonçalves Dias, Alencar e Machado • as duas grafias da língua comum • a unidade da escrita da língua comum

Esta tensão entre uma *língua outra* e uma *língua mesma* que está se dando neste terceiro eixo pode ser observada ainda nos recortes discursivos abaixo em que, quando há a reivindicação por uma diferenciação em termos de língua, há um processo de equivalência em termos de nacionalidade, através do jogo posto em funcionamento pela elipse na expressão ‘nós outros brasileiros’. Outros em relação a quem? Portugueses. De modo que teríamos: “nós outros <portugueses, ou seja,> brasileiros”; isto é, quando a ruptura com a língua portuguesa é explícita há um deslizamento em direção a uma identidade que se dá com Portugal:

- “Em livro que anda por aí - *A Língua Nacional* - sustentei a doutrina fácil de que *nós outros brasileiros* tínhamos o direito à independência da linguagem com que nos

comunicamos na América" (João Ribeiro, "A língua nacional" in *Carta Devolvidas* op.cit. p. 125)

- "Não tendo *nós outros brasileiros* a prosódia lusitana(...)"(João Ribeiro, "Da antigramática" in *Carta Devolvidas* op.cit. p. 114)

Finalmente um último funcionamento a ser comentado, neste terceiro eixo, é o modo como se organizam as práticas de exemplificação das regras gramaticais:

1) Na posição enunciativa do brasileiro comentando um escritor português temos:

- na concordância com as asserções sobre as regras para a língua portuguesa:

uso de escritores legitimados portugueses clássicos e modernos e brasileiros modernos, produzindo uma indistinção da língua falada no Brasil e em Portugal (apagamento espacial lingüístico)

- na discordância com as asserções sobre as regras para a língua portuguesa:

uso de escritores brasileiros modernos legitimados

2) Na posição enunciativa do brasileiro comentando um escritor brasileiro temos:

- na concordância e na discordância com as asserções sobre as regras para a língua portuguesa:

uso de escritores legitimados portugueses clássicos e modernos e brasileiros modernos, produzindo uma indistinção da língua falada no Brasil e em Portugal (apagamento espacial lingüístico)

De onde podemos concluir que a língua é a mesma, indistintamente, mas quem define o que é esta língua no Brasil são brasileiros. A língua portuguesa de Portugal constitui-se não em uma referência de como se deve falar, mas *na possibilidade de uma*

referência de unidade lingüística. Poderíamos colocar, finalmente, este terceiro eixo enunciativo no seguinte paradigma:

uma única língua: a língua portuguesa	
Portugal	Brasil
•língua portuguesa (sem modalização que circunscreva espacialmente esta língua)	•língua portuguesa (sem modalização que circunscreva espacialmente esta língua)
•contemporaneidade lingüística das duas nações com características de além-mar	•contemporaneidade lingüística das duas nações com características de aquém-mar
•referência clássica escrita	•referência clássica a partir de um deslocamento espaço-temporal em que a época clássica brasileira ganha uma equivalência com a portuguesa, através da escrita, apagando a sua língua do quinhentismo e seiscentismo que só se dava na oralidade
•Portugal/Brasil: linha espacial por vezes apagada pela temporal	

Neste processo de constituição de uma unidade para a língua brasileira chegamos a um quarto eixo enunciativo em funcionamento, nos textos analisados, marcado por sentidos que têm base referencial interna: dentro do país se faz a língua portuguesa em vários “Brasis” diferentes. Há um apagamento de Portugal, trabalhando-se uma identidade própria para a língua nacional brasileira que já não mais precisa da referência à língua de Portugal para garantir sua unidade. Neste processo temos uma só nação - Brasil - com diferentes espaços geográfico-sócio-econômicos, em que a relação conflituosa entre oralidade e escrita se dá sob a forma de apagamento da primeira (processo de seleção e descarte de manifestações lingüísticas) no processo de gramatização. Como já foi bem dito em vários

trabalhos na área, para que haja gramática é preciso que haja o efeito de unidade da língua e este é construído no próprio processo de gramatização em uma relação circular línguas-língua-gramática, balizada pela escrita que, por sua vez, é conformada por uma memória discursiva em que um de seus sentidos é recoberto pela própria idéia de urbanidade. Ela possibilita o funcionamento da urbanidade de uma nação. É o que podemos observar no funcionamento discursivo dos seguintes recortes:

- "A questão de *escrever* com precisão e razoável primor a língua que se fala, é uma dessas decências elementares, dessas virtudes de *urbanidade* que não podem ser indiferentes à arte literária" (João Ribeiro "A Língua Nacional" in op.cit.p.125).

- "Não podemos conceber a existência de um bom escritor ou mesmo de escritor aceitável se não se justifica pela *urbanidade* da linguagem" (João Ribeiro "Da antigramática" in op.cit. p. 112).

- (Na polêmica de Carlos de Laet e João Ribeiro) "É realmente assombroso que em Goiás o grego seja latim e que o latim seja 'nossa língua' ...Que coisa possa ali ser o português, não tenho outros textos que me esclareçam" (João Ribeiro in op.cit. p. 160)

- "Como quer que seja hoje na Avenida ninguém me falou do general Laet. Como eu tivesse de ir ao cais do porto, na rua M. Floriano perguntou-me um sujeito:

- Leste o Laet

No campo de Santa Ana eram já três (...) no canal do Mangue eram já vinte e cinco; na Ponte dos Marinheiros quarenta e oito; no cais era um rumor inumerável de caserna"⁷⁹ (João Ribeiro in op.cit. p. 163)

• "(Eu já tinha apontado esta <sobre a questão da colocação dos pronomes> no Jornal do Brasil; mas como V. me informa que apenas fui lido na Cidade Nova e no Cais do Porto, aqui repito a graciosa sottise para que também o leiam os moradores do Catete, da Urca, e de outros lugares elevados"⁸⁰ (Carlos de Laet, in op. cit. p. 170)

Poderíamos colocar este quarto eixo enunciativo no seguinte paradigma:

Língua Portuguesa	
Brasil	Brasis
Escrita	Oralidade
Urbanidade da linguagem	Regionalismo
Norma culta	Desvio
Gramática	Erro

⁷⁹É interessante atentarmos para o jogo que a colocação de letras sob a forma minúscula ou maiúscula em nomes de lugares estabelece em termos de constituição de sentidos.

⁸⁰ver nota anterior.

Este funcionamento reverbera sentidos no debate sobre a denominação da língua nacional brasileira na década de 30/40 de nosso século, trabalhado por Dias (1996⁸¹), em que a denominação ‘língua brasileira’ entra em um jogo parafrástico com ‘dispersão’, ‘corrupção’, ‘regionalização’, ‘fugacidade momentânea’, ‘circunstancialidade’, em oposição à denominação de ‘língua portuguesa’ que entra em um jogo parafrástico com ‘unidade’, ‘elemento da alta literatura’, ‘a escrita’.

O que vimos então é que no processo discursivo em que se conformam sentidos para a língua nacional brasileira, no período de meados do século XIX e começo dos anos 20 de nosso século, apresenta-se para nós quatro eixos enunciativos que se encontram em uma relação de tensão, estabilizando e desestabilizando sentidos de modo a produzir na ambigüidade, no deslize, uma unidade lingüística brasileira. A meu ver estes eixos encontram-se no movimento circular de universalização e historicização, conforme Orlandi (1996⁸²) propõe, em que temos efeitos de sentidos da língua sempre-já-lá, origem de tudo (universalização) e a particularização (diferenciação) desta língua, a partir de sua historicização em um contexto específico.

Sabemos que é parte constitutiva de todo processo de organização social em torno de uma unidade identitária a busca por uma unidade lingüística. Por sua vez, é parte constitutiva de todo processo de legitimação de uma língua o apagamento das outras línguas que estão em funcionamento em uma dada sociedade. Na história do Brasil nós temos um apagamento original e instaurador de sentidos para a língua brasileira: o apagamento de nossa oralidade de país colonizado - as línguas indígenas - e, posteriormente, a *língua geral*. Mas sob este apagamento outras línguas se constituíram. No século XIX é o apagamento destas outras línguas que se dá, para as quais não estão abertos os espaços de legitimação sob a forma de uma unidade lingüística, o que as restringe a um espaço de significação balizado pelo sentido da oralidade em termos de irregularidades de sentidos. As línguas que se apagam, sob o rótulo de oralidades (ou seus correlatos ‘dialetos’, ‘variantes’) não são mais as do índio, mas as dos brasileiros (tocadas pelos

81Dias, L.F. *Os Sentidos do Idioma Nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*. Pontes, Campinas, 1996.

sentidos postos por uma história em que o índio, o negro e o imigrante são constitutivos), em um processo conflituoso que constitui a construção de uma idéia de nação.

2.3.2. Inscrição histórica de um dizer brasileiro

Posso dizer que os sentidos instaurados pelas práticas discursivas das polêmicas analisadas permitem-nos compreender que o processo de gramatização pelo qual passou a língua nacional implica na construção de um espaço de inscrição histórica de sentidos nacionais, através da escrituralização desta língua. Ao final do século XIX sentidos se conformaram no processo de identificação do brasileiro na direção de autorizar, de inscrever historicamente, uma língua nacional no gesto de escrituralizar esta língua. O que estou dizendo, em outras palavras, é que neste momento há o acontecimento da legitimação de uma escrita brasileira. O brasileiro podia se dizer no brasileiro. Isso implica, necessariamente, em um movimento de apagamento do outro, de brasileiros outros que não são ditos nesta língua legitimada. Toda legitimação implica em um apagamento. Porque a completude, o todo alcançável/alcançado, só funciona no efeito imaginário. E quando falo em legitimação de uma língua brasileira, não estou entrando no debate se lingüisticamente falamos outra língua que a dos portugueses. Estou falando que houve uma legitimação, a construção de uma autorização para os nossos sentidos fazerem sentido em outro lugar que o do *erro* ou do *sem-sentido*. Isto é, aconteceu a inscrição histórica de um discurso brasileiro. Discursivamente o brasileiro fala diferente, a começar pelo fato fundador de nossa memória de sentidos que é o da invasão, da conquista, da dominação, que implica na resistência sempre, em diversas formas, do colonizado.

Volto à minha afirmação de que toda legitimação implica em apagamentos. Todos os instrumentos lingüísticos envolvidos na construção da gramatização de uma língua e na sua administração implicam necessariamente na construção do efeito imaginário de unidade lingüística. E do meu ponto de vista esse não é o problema fundamental. É um efeito

82“O Saber , A Língua e a História” em Cabral, Loni Grimm e Edair Gorki (orgs). *Lingüística e Ensino: reflexão para a prática pedagógica da língua materna*. Insular, Florianópolis, 1998. Artigo originalmente apresentado na XI ANPOLL em João Pessoa, 1996.

necessário⁸³. O problema está, como disse em outro momento, em tomar estes instrumentos como a própria língua, sem atravessar seu efeitos imaginários. Fazendo com que tudo o que não se encontra neles contemplado seja dito no lugar do erro, do desvio, do regional, do folclórico, do íntimo (no familiar), enfim, daquilo que pode estar subsumido no sentido de *oralidade*.

Aqui gostaria de trazer as palavras de M. Onice Payer (1999) que em seu doutorado, trabalhando, na língua, a memória discursiva oral de sujeitos migrantes italianos para o Brasil republicano, propõe:

"Para que os elementos dessa oralidade possam ser compreendidos como estruturantes na ordem do discurso, é necessário que sua abordagem seja capaz de não reduzi-los ao estatuto de método ou de material empírico nas pesquisas (memória oral, história oral, modalidade oral, língua oral). Sob esse estatuto, seríamos levados a reafirmar a oralidade no lugar "natural" de suas evidências, historicamente produzidas enquanto "oralidades regionalizantes". Sob as evidências da racionalidade escriturária, sem considerar as razões que se configuram em outros lugares discursivos, enquanto lugares históricos do sujeito, não se pode ir longe nas considerações da oralidade" (p. 161/162).

Eu diria que, assim como se configura em um gesto redutor trabalhar a oralidade como exterior à escrita, como um adendo de traços específicos de comunidades diversas que se inserem em uma mesma sociedade, como o lugar onde as idiossincrasias podem se dar em oposição à escrita, se configura também em um gesto redutor tomar os instrumentos lingüísticos como *A língua*, sob sua forma escrituralizada, objetificável. Estes instrumentos devem ser colocados na posição daquilo que constrói um lugar sistemático para o exercício

⁸³ Isso não significa tampouco que não seja possível construir instrumentos outros que eles próprios, na sua constitutividade, produzam rupturas nos efeitos de homogeneização das línguas. Um exemplo que pode ser

(a prática) da metalinguagem. Os dicionários, as gramáticas, os manuais de redação, a própria mídia impressa, não são *A língua* portuguesa falada no Brasil. Não há sequer possibilidade de linguagem para se alcançar a totalização do que é a língua, isto seria a própria negação da linguagem: ela se dá porque falta nela: seu *silêncio fundador*⁸⁴. Esta completude imaginária só deveria comparecer nos instrumentos que a tem como efeito necessário para seu funcionamento, não no modo como nos relacionamos com estes instrumentos. Aí está para mim o lugar do professor: ensinar, construir espaços para que a relação com a língua não seja realizada no efeito imobilizador da totalidade, mas na possibilidade sempre presente, atuante, do diferente, do outro, no mesmo: a inscrição histórica do sujeito no dizer.

As polêmica aqui trabalhadas são muito presentes em trabalhos que discutem a questão do purismo da língua. Questão que tange a retórica por ser contemporânea desta no seu interior mesmo (fazendo parte de seus preceitos como um dos modos de se alcançar, em determinados casos, a persuasão) e no âmbito de um debate mais geral sobre questões lingüísticas. Assim como a retórica foi tomando um sentido negativo, pessoa alguma, desde o século XIX brasileiro, toma como um elogio ser denominado defensor do purismo da língua. Os sentidos de língua, no Brasil, já eram outros, dado, por exemplo, a instauração da noção do evolucionismo. A língua do evolucionismo, como qualquer outro objeto vivo da realidade, sofre alterações : ela é um organismo. Defender o purismo toma a direção de defender uma língua morta. Porém, defender que a língua está sempre em alteração como em qualquer outro organismo vivo, não significa tomá-la como constitutivamente histórica, pelo contrário, ela é tomada como mais um dos frutos da evolução do homem, seu reflexo.

Trago um trabalho recente, realizado na área da lingüística, extremamente minucioso, que desloca o purismo lingüístico de seu sentido mais genérico de « preciosismo diante da língua ». Deslocamento fundamental para percebermos que na língua há língua. Marli Quadros Leite (1999) define o purismo como :

citado nesta direção é a *Enciclopédia das Línguas*, coordenada pelos professores Eduardo Guimarães e Rosângela Morello, no interior do projeto NJC/PRONEX.

⁸⁴ Orlandi (1992) em seu *Formas do Silêncio* compreende o *silêncio fundador* como aquele que possibilita o indizível fazer-se dizível, é o movimento necessário da linguagem: é o não-um sem limites. O *silêncio constitutivo* é tudo o que tem de ser apagado (não-dito) para que o sentido possa se dar, sempre em função de

« um fato lingüístico de conservação que se dá através da metalinguagem », (em outras palavras) « o purismo é um fenômeno de preservação da norma. (...) Fenômeno comum à língua, que tem diferentes configurações, condicionadas pela concepção de língua em vigor em cada época. » (p. 16/17). E acrescenta que « o uso escolhido como puro foi aquele da camada social-geográfica de maior prestígio no momento » (p. 46)

O que vemos com a autora é que a exigência de adequação à norma é sempre presente, o que muda são os valores que fazem de uma forma X ou Y ser a melhor forma de acordo com o padrão em vigor. Valores que não são intrínsecos à língua, sendo de fato valores condicionados à dominação de uma elite (sócio, econômico e geograficamente determinada).

As análises apresentadas neste meu trabalho mostram, a meu ver, que podemos concordar com a autora no que diz respeito a uma *desde sempre presente* forma de exigência de adequação, seja à língua, seja ao sujeito. Porém me afasto de sua linha argumentativa em um ponto que considero fundamental. A língua não se dá em uma dimensão apenas lingüística que sofre alterações conforme condições sociais, econômicas e políticas externas a ela própria. A língua, do ponto de vista discursivo, se dá, se inscreve, e produz, (n)a ordem do político, do social, enfim do histórico-ideológico. O que nos permitiria pensar no purismo não apenas como um fenômeno de conservação da língua que reflete a elite prestigiada de uma dada sociedade, mas como uma prática que conforma uma determinada relação entre sujeito e língua, que implica na construção de determinadas formas-sujeito⁸⁵, processos de identificação. Prática de conservação da língua que se inscreve no jogo ideológico de conservação de lugares: lugares de poder, lugares legitimados. Lugares para onde apontam as resistências, do sujeito com a língua, na língua, pela língua.

uma necessidade histórica, trabalhando, determinando, os limites do dizer. Finalmente o *silêncio local* é o funcionamento de uma censura, da proibição de um dizer.

⁸⁵ Como o sujeito para a Análise do discurso não é biológico, mas histórico, falamos em *forma-sujeito*.

Neste sentido distancio-me de uma abordagem sociolingüística que fala em variações lingüísticas. Variações que linguisticamente não são nem melhores nem piores que as outras, apenas não podem ser todas representantes da norma culta, porque o padrão é um só, porque só há espaço para uma elite definidora da norma culta. Meu distanciamento se dá pela abordagem extralingüística que predominantemente caracteriza esta posição, isto é, a história, o social, o político, o ideológico são externos à língua. A língua representaria, espelharia, tais funcionamentos externos. Enfim a língua como ocultação. Deixando, pois, de considerar que esta « exterioridade » é constitutiva da língua, apagando as decorrências de se pensar o discurso. Dizer que a escolha de uma forma lingüística é arbitrária, não tem valor em si mesma, apaga a história que a fez norma culta. Pensar discursivamente a língua, desloca seu carácter « ocultativo » para seu lugar de produção. A língua não é uma veste que o sujeito toma e faz dela o que quer. Como coloca Orlandi, a língua é material, e se sujeito e língua se constituem ao mesmo tempo, a língua, enquanto materialidade simbólica que é, estrutura o sujeito : o sujeito da linguagem.

A materialidade da língua deve ser entendida enquanto o Real com que nos deparamos, com que damos de encontro (Pêcheux, 1990 :29). Ainda com Pêcheux, este real, esta materialidade, impede o sujeito de seguir em linha reta. Ele se movimenta na história, através de rupturas e desdobramentos. Esta materialidade conforma o sujeito em sentidos, na história. Não se trata nem de uma posição epistemológica do realismo (pré-existência do objeto), nem do idealismo (a mente do homem define o objeto) e também não se trata de um materialismo mal divulgado que entende o sujeito totalmente passivo e entregue à História. O sujeito não pode tudo, pois os sentidos possíveis em um dado momento são muitos mas não são todos, isso seria a própria impossibilidade de dizer, o excesso, a completude. Mas a História (o interdiscurso, a ideologia) abre espaços para diferentes possibilidades de relação com os sentidos, é este espaço o possível para as rupturas, para os acontecimentos. É neste espaço que os sujeitos se movimentam em direções muitas vezes contraditórias, tensas. Mesmo não aderindo no global ao pensamento de Canguilhem⁸⁶, importantíssimo para a instauração da origem na história como mito, gosto muito de seu modo de dizer a materialidade : « A vida é um sentido escrito na matéria ».

⁸⁶ Em Lecourt, D. (1972) *Pour une critique de l'épistémologie*. François Maspero, Paris, 1978.

Trago emprestado de Leite (1999 : 201/202) dois recortes discursivos que mostram os efeitos da sociolingüística na política de ensino do Estado. Os recortes que seguem fazem parte do documento escrito pela *Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da língua Materna*⁸⁷ criada pelo Ministério da Educação em função de um generalizado reconhecimento do fracasso da escola diante do ensino da língua no período que se seguiu à institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases em 1971, período em que se dá mais fortemente a chamada democratização da educação :

« Os estudos acerca das variedades lingüísticas e das diferenças entre variedade social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades lingüísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar *às novas* camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da *língua de cultura*, cujo domínio se soma ao domínio das variedades *naturalmente adquiridas*. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política »(Relatório da Comissão, p. 2, em Leite (op.cit. : 201)) (grifos meus).

« A Comissão entende que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deve ser radicalmente modificada, passando a alicerçar-se no conhecimento, compreensão e

⁸⁷ Segundo Leite (op.cit., p. 201), esta Comissão foi “presidida por Abgard Renault e formada por “especialistas de diversas áreas pertinentes ao estudo e ao ensino da nossa língua” (palavras do então Ministro da Educação, Marco Maciel, na apresentação do relatório da Comissão)”.

interpretação das diferenças hoje presentes na escola, a fim de que haja não só uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e lingüísticas dos alunos, mas também, e conseqüentemente, uma reformulação dos conteúdos e procedimentos de ensino de língua, que tem, como objetivo último, o domínio da língua de cultura, sem estigmatização das variedades lingüísticas adquiridas no processo natural de socialização » (idem *ibidem* em Leite (op.cit. : 202)).

Língua de cultura X língua natural. Esta se adquire naturalmente, mas nela falta cultura que está presente na outra que só se adquire na escola. Cultura de quem ? Cultura que deve ser *somada* à não-cultura das variedades naturais, daí decorre. Somar, enriquecer *camadas sociais*, com o quê ? Com uma cultura que dá acesso aos bens culturais e ao exercício da política (da cidadania ?). As outras variações naturalmente adquiridas não possuem, portanto, bens culturais. A ressonância discursiva com língua civilizada e língua bárbara me parece evidente, apesar de todas as boas intenções que podem estar implicadas nestas considerações. ‘Língua de cultura’ e ‘variedades naturalmente adquiridas’ estariam funcionando parafrasticamente com *língua de civilização* e *línguas de cultura*, respectivamente (tal como as propõe Guimarães, 1999). Neste sentido ‘língua de cultura’ inscreve-se nos sentidos de um instrumento de uma civilização superior. Se na trama dos sentidos o contraponto se dava entre civilização portuguesa e indígena, dá-se agora nesta paráfrase entre uma (antiga) camada social e novas camadas sociais (cf. 7º linha da primeira citação). ‘Variedades naturalmente adquiridas’ tomam o lugar do diferente (inferior) que, por isso, não têm direitos políticos : não é cidadão.

Por tudo o que foi exposto, considero falacioso o fundamento de práticas pedagógicas, oriundo de uma certa tradição sociolingüística, que se constitui em mostrar para o aluno que a) todas as formas de se dizer, que são ditas sincronicamente em uma dada sociedade, são válidas intrinsecamente ; *mas* b) para ser possível ao aluno *disputar um lugar social* (leia-se, econômico) é preciso que ele adquira a norma culta. O sujeito de linguagem não *adquire* uma língua, ele se inscreve nela no instante mesmo em que a língua é tomada

por ele. Dizer *aqui está o modelo, siga-o e seja feliz* é uma armadilha das mais cruéis eu diria.

Armadilha dupla. A primeira já desenvolvi anteriormente, em diversos momentos, produz o deslocamento daquilo que é social para a responsabilidade do sujeito individualizado. A segunda, ao desconsiderar que sujeito e língua se fazem juntos, e portanto não basta a repetição formal de um modelo para que ambos façam sentido, produz um sempre mesmo *não-lugar* para o sujeito (e seus sentidos) que não participa da história dos sentidos legitimados já postos. Criar condições para que o sujeito participe desta história, isto é, inscreva seus sentidos na história, não significa a meu ver reproduzir modelos que enquanto tais trabalham apenas no efeito de imobilidade, transparência e objetividade da língua, que passa a ser inacessível. Diria mais, criar condições de inscrição histórica não significa ser dito pelos sentidos legitimados, significa legitimar sentidos mesmos/outros, legitimando mesmas/outras formas possíveis do sujeito se dizer sujeito, de se fazer seu processo de identificação. Isso não implica no anarquismo lingüístico: tudo faz sentido (porque não faz). Isto implica em deixar de considerar a língua como um utensílio a ser adquirido para daí evoluir, daí participar, daí estar incluído.

2.4 Urbanidade da Língua⁸⁸

Quero aqui retomar sentidos que descrevi como constitutivos do quarto eixo analisado nas práticas discursivas das polêmicas e em outros lugares discursivos analisados na historiografia sobre a educação brasileira. Discursividade que foi construindo um lugar de enunciação para a língua nacional, em que língua, urbanização, escolarização, nação, se fazem contrapartes da idéia de civilização.

Vimos que a legitimação da língua nacional, do lugar para se dizer no bem dizer, está marcada pela urbanidade da língua que podemos remeter a diferentes discursividades que têm em comum o sentido de civilidade que traz para junto, em confronto, o de barbárie.

⁸⁸ As considerações que faço neste capítulo são, em grande parte, fruto de meu artigo "Sentidos na cidade:clichê e sujeito urbano" publicado na Revista RUA, 3, Nudcri/Unicamp, Campinas, 1997.

Na discursividade dominante, eu diria, civilidade e urbanização andam juntas. E eu acrescentaria ainda, neste eixo parafrástico, a escolarização.

Há já um tempo meu trabalho de pesquisa tem me possibilitado compreender similaridades específicas no modo como os processo de escolarização e de urbanização produzem efeitos de sentido no sujeito, permitindo-me pensar a relação cidade/escola a partir de um sujeito que tenho chamado de *sujeito urbano escolarizado*⁸⁹. Estas similaridades tem se mostrado fundamentalmente na administração dos sentidos do espaço ocupado e dos modos de ocupação deste espaço.

Refletir sobre estes pares (civilidade/urbanização/escolarização) nos faz passar necessariamente pela relação língua/cidade/Estado.

De meu ponto de vista o processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos, como instrumentos do Estado de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos *do* sujeito e dos sentidos *para* o sujeito ocupar seu espaço, do dizer, do estar⁹⁰.

Falemos da escola. A escola é tomada ainda como um dos principais lugares autorizados a construir a capacidade de sociabilidade. Relações de sociabilidade normalmente pensadas, a partir do fim do século XVIII, como relações calcadas na idéia (como já viemos apontando) de igualdade, direitos iguais, direitos burgueses. Se com a língua se produz a idéia de unidade lingüística, com a história se produz a de unidade cronológica, com a geografia a de uma unidade nacional, unidades de um Estado Forte.

Participamos do efeito da escola republicana francesa que estabelece uma relação necessária entre escola e república no sentido de que a escola representa o lugar de preparação e de evidência de qualidades dos homens que disputam, e já não mais herdam, lugares sociais. Mais do que isto, a escola é responsável por criar uma unidade cívica a partir de uma pluralidade cultural. No caso do ensino da língua, a língua nacional é a língua cívica, civilizada, do Estado. As outras são da cultura (e, como vimos na parte anterior, seus sentidos deslizam para o regional, o folclórico, a oralidade, “civilização inferior”), que

⁸⁹ Ou seja, sujeito que é perpassado pela escrita como modo de se inscrever no mundo. Definir o sujeito como “urbano escolarizado” significa pensar na relação estreita entre estar na posição autorizada a dizer (processo de autorização produzido pela escola) e estar na posição autorizada a ter urbanidade (ser civilizado).

⁹⁰ Para se dizer sujeito é preciso estar sujeito, relação interdependente.



passa a ocupar um espaço de bipolaridade com civilidade, e tudo o que daí decorre parafrasticamente.

Assim, no ensino da dita língua materna (com seus instrumentos como a gramática, a literatura e mais atualmente a mídia em geral), vemos o trabalho do Estado de homogeneizar sentidos, produzindo o consenso, apagando a diversidade. Produzindo na escrita o efeito máximo da unidade consensual. O sujeito brasileiro, eu diria o sujeito urbanizado⁹¹, se torna visível pela escrita (por sua presença e por sua falta).

No funcionamento da prática da escrita a noção de autoria toma um espaço, como já desenvolvi anteriormente, fundamental. Retomando o que disse sobre a autoria, percebo a produção de um processo de simulação desta posição. Lugares determinados *autorizam* determinados sujeitos escolares a ocuparem uma já dada posição discursiva de autoria que se constitui em um simulacro do funcionamento da posição-autor. Este funcionamento se dá a partir da administração de uma *memória institucionalizada*⁹² que estabelece, no constructo de seu arquivo, quem pode e quem não pode ter acesso a esta posição de autoria. Neste processo de simulação o clichê ganha evidência, elevado a uma das marcas mais agudas que evidenciam uma dificuldade geral de se aprender a escrever bem, com desenvolvimento, desenvoltura.

Em meu processo de análise, aproximando-me cada vez mais do par opositivo civilidade/barbárie (e seus deslizos língua civilizada/língua de cultura, escrita/oralidade, urbano/regional, entre outros), deparei-me com a relação constitutiva entre escolarização e urbanização. O que me fez olhar com um interesse específico alguns textos da área do urbanismo. Queria saber sobre alguns sentidos que este discurso, que se me apresentava novo – o do urbanismo –, construía para o sujeito que circula pelos espaços urbanizados e para o sujeito que tem a responsabilidade de produzir estes espaços de circulação. Como minha análise discursiva, no que concernia a construção do bem-dizer, estava se dando mais especificamente no período do século XIX e começo do XX, recortei textos que se debatiam neste período. Ao analisá-los foi se tornando cada vez mais forte uma presença familiar. Percebi a reincidência de uma mesma crítica produzida no campo discursivo da

⁹¹ E aqui ressalto que ao dizer urbanizado não estabeleço dicotomia entre campo e cidade.

escola: *o clichê*. No discurso da escola o clichê é apresentado como responsável pelo *lugar comum*; no discurso do urbanismo, o clichê se apresenta como responsável pela *monotonia*.

O paralelismo que observei, neste caso específico, é fruto, a meu ver, de um funcionamento imaginário de mesma ordem, mais geral e abrangente, que produz, em cada um destes espaços, efeitos imaginários da forma ideal de construtores urbanos e de construtores textuais submetidos à exigência de adequação à norma do espaço de interpretação autorizado. Este espaço de autorização determina o modo como podemos circular pelas *obras* construídas (seja texto, seja cidade). É o jogo autor/leitor; planejador urbano/passante. Seria em um mesmo lugar, em um mesmo *solo discursivo*, que estariam sendo colocados os sujeitos escolares e os construtores urbanos. Ambos, cada qual em seu campo, são cobrados por uma mesma falta, produzindo um efeito reprovador no leitor ou observador destas produções. Falta qualidade, falta planejamento, falta técnica, falta estética.

Abro espaço para algumas digressões na história do urbanismo, de maneira breve, para melhor situar minha reflexão.

Uma das marcas das *condições de produção* do urbanismo do final do século XIX e começo do XX é o acirramento do debate gerado em torno da ambigüidade teórico-metodológica de seu estatuto: seria uma ciência ou arte⁹³? Se ciência, deveria se inserir na Sociologia, na Política, na Economia ou na Tecnologia? Se arte, tem por responsabilidade criar sempre obras unitárias?

Com fim de dar visibilidade às duas posições antagônicas que foram se delineando no interior deste debate, trabalhei com o texto do austríaco Camillo Sitte (1843-1903) de 1889, *A construção das cidades segundo seus princípios artísticos*, considerado pelos estudiosos da área, fundador de uma das duas linhas que caracterizam o urbanismo moderno⁹⁴. Do outro lado, trabalhei com o texto do francês Le Corbusier (1887-1965) de

⁹² Da *memória constitutiva* Orlandi distingue a *memória institucionalizada*: “o arquivo, o trabalho social de interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela” (1996:67).

⁹³ Como veremos com relação ao lugar da retórica no próximo capítulo, percebemos que o deslocamento que a instauração da literatura produz no sentido de arte aí vê um de seus efeitos, já que arte perde sua dimensão de técnica (tecné) para estabilizar-se no lugar da arte sem fins: a arte pela arte que a contrapõe à ciência.

⁹⁴ Regina Meyer (1990) em seu artigo “Urbanismo: à procura do espaço perdido”, coloca como fundador da outra linha o urbanista Otto Wagner.

1924, *Les chemin des ânes, les chemin des hommes*. Como contraponto nacional trabalhei de maneira breve com os trabalhos realizados pelo brasileiro Saturnino de Brito (1864-1929), a partir dos anos 90 do século passado, na cidade de Santos/SP.

Em meados do século XIX, em que surgem inúmeras cidades paralelamente ao crescimento descomensurado daquelas já existentes, levando a toda uma redefinição de uso e função dos centros das cidades, já se encontrava bem estabelecida a idéia de cidade como manufatura, produzida segundo *regras e princípios determinados cientificamente*. Neste processo podemos encontrar vários marcos, como as obras de Haussmann em Paris e a abertura da Ringstrasse em Viena. Entre os membros da *Société Française des Urbanistes*, já nas primeiras décadas do nosso século, o sentido de cidade como *organismo* se fazia dominante. Esta metáfora biológica, comum a várias áreas do conhecimento, além de instaurar uma perspectiva positivista de pensar a cidade, permite ao Estado, no momento em que se constitui como Estado Forte, abrir um espaço para o seu direito de intervenção saneadora. Os grandes empreendimentos sanitaristas com buscas de higienização (o corpo sadio) tomam uma forma tal que lhes é garantido o direito à demolição e à entrada nas casas particulares, com o duplo objetivo de a) alterar a estrutura das casas (esgoto, água encanada), e b) alterar o comportamento das pessoas de modo que elas se adequassem às novas regras de *administração sanitária* (as vacinas, a coleta de lixo, regras de educação de higiene pessoal). Essa higienização possibilita o isolamento sectário, as repartições, e a aparência de “casa limpa” nos centros das cidades, enquanto a sujeira é expulsa junto com uma parcela da população para outras regiões menos visíveis.

Neste sentido, o urbanismo toma um carácter disciplinador, com o papel de viabilizar a vida em comum⁹⁵ dos cidadãos, através de uma *normatização da circulação na cidade*. Cria-se uma cidade corretiva, uma cidade que pela sua forma impinge um modelo

⁹⁵ Note-se que ao falar em ‘vida em comum’, necessariamente, devemos nos deslocar de uma pretensa evidência que esta designação possa apresentar. Coletividade de quem, sem quem, contra quem? Tönnies, por exemplo, distingue *sociedade* de *comunidade* em termos das relações estabelecidas entre os indivíduos. No processo discursivo em que os sentidos de cidade se dão como o lugar de socialização de vidas privadas (individualizadas), e que pressupõe um convívio marcado por certas regras e interesses, poderíamos estar supondo um contrato social baseado nos termos de uma sociedade (que Tönnies chama de *Gesellschaft*). Enquanto que a cidade pensada como um lugar protetor e representativa do espírito humano, estabelecida na identidade substancial de vontades assinaladas por uma mesma origem e destino, pode ser pensada em termos de comunidade (que Tönnies chamou de *Gemeinschaft*).

ético a ser seguido pelo grupo que nela habita. A cidade corretiva, através de seu meio físico, conforma os cidadãos à sua moral ao contrário, por exemplo, do modo como a historiografia do urbanismo compreende a cidade grega. É este, aliás, o modelo de cidade que busca resgatar Camillo Sitte, em que, segundo o autor, o meio moral (a norma moral) estrutura o meio físico⁹⁶.

Considerando que as construções da cidade Antiga, da Idade Média e de parte da Renascença são pensadas em seu plano artístico⁹⁷, em oposição à modernidade em que o pensamento cartesiano restringiu a cidade a uma questão técnica, “com traçados retos e monótonos”, Camillo Sitte defende a retomada, “através de leis e regras”, da concepção urbana da Antigüidade, onde há para ele uma tranqüila conciliação entre a estética e a técnica (aliás este é o sentido de *tecné* para os antigos). Eram cidades caracterizadas, segundo o autor, pela sua “harmonia” e pelo “efeito sedutor” sobre os sentidos de seus habitantes, tendo como linha diretriz de construção “a arte no sentido aristotélico”, garantindo ao homem “segurança e felicidade”. Uma cidade retórica, eu perguntaria?!⁹⁸

O espaço construído na Antigüidade, para Sitte, é um espaço harmonioso que pressupõe uma relação deste com quem o ocupa, sejam construções, sejam transeuntes. Pensar no aspecto estético é trazer o homem que caminha para o espaço urbano de modo que ele seja absorvido por este espaço e dele faça parte.

⁹⁶ É interessante termos em mente o que circulava no século XIX a respeito da Antigüidade. Segundo Fustel de Coulanges (1830-1889), em seu livro *A cidade antiga*, a cidade da Antigüidade caracterizava-se por uma fusão total da religião com o homem, cujo aniquilamento se dá pelo carácter da cidade transcendental e absoluto. A cidade é fruto de uma congregação pré-existente à religião doméstica e se constitui exterior ao lar. Toda sua organização era regulamentada pela religião (magistratura, casamento, autoridade paterna, leis de parentesco, etc.). Como em qualquer processo, o culto particular de cada família (não devemos pensar em termos de família nuclear, mas em um grupo cujas regras de parentesco lhe fazem alcançar cifras de até milhares de parentes) não foi anulado de imediato. Porém, paralelamente a uma multidão de pequenos governos, foi se constituindo um governo comum, instaurando-se mais adiante a sobreposição da soberania da cidade à soberania do lar. Ainda é interessante observarmos que os Antigos faziam uma diferenciação entre cidade e urbe. ‘Cidade’ era o lugar da associação política e religiosa das famílias e tribos; a ‘urbe’ era o espaço da reunião, o domicílio e, sobretudo, o santuário dessa associação.

⁹⁷ Arte é tomada pelo autor como a *tecné*, ou seja, a estética enquanto uma ação. E não a arte sem fins que ela própria.

⁹⁸ E o que não garante uma cidade não-retórica? Ou qual garantia de outra ordem esta cidade da objetividade produz? São perguntas que se faço para o lugar em que o urbano se dá é porque antes as estou fazendo para o lugar em que a língua normatizada se dá.

O ponto de partida do autor é sua proposta de se tomar novamente a cidade do ponto de vista da parte - do fragmento - e não de sua totalidade, como fazem, segundo o autor, os ditos urbanistas modernos. O autor não pensa a cidade globalmente, e sim enquanto espaços coesos distribuídos⁹⁹.

A título de exemplo trago comentários de Sitte sobre os monumentos na Antigüidade. Ele observa que estes monumentos, dificilmente, eram colocados no centro dos espaços livres; eles normalmente ocupavam os lugares laterais na construção das praças, como se pode notar no caso da posição das igrejas ou edifícios públicos da antigüidade. Ou ainda ficavam, no caso dos chafarizes, à margem do caminho pelo qual os transeuntes passavam, o que facilitava, inclusive, aos animais beberem água. Esta distribuição, segundo Sitte, fazia com que a obra ficasse em evidência, pois o olhar dos passantes tem melhor êxito quando sua perspectiva ganha distância da obra; ao contrário das obras que são colocadas no centro e que, por isso, é necessário que o passante levante a cabeça para poder vê-las adequadamente. Na modernidade de Sitte, as obras ou são colocadas no centro ou são levadas aos museus.

Isto nos coloca diante de um movimento de sentidos que constrói uma memória discursiva em que passam a ser evidentes os sentidos de incapacidade de um olhar apreciador da arte característico de “comuns transeuntes”¹⁰⁰. Este tipo de olhar (sua capacidade) pertence a um grupo seletivo que pode ir até o museu e fazer uma crítica da arte autorizada pois que já está normatizada, já faz parte de uma memória institucionalizada. É interessante observarmos que as obras que estão nas ruas têm sido lidas como “estátuas grandiosas” que ficam *no meio do caminho* do passante comum. A obra ocupa o lugar do

⁹⁹Sennett, em seu livro *O Declínio do Homem Público*, lembra que um grande incentivo ao sectarismo foi dado por projetos urbanísticos como de Sitte, que propunham a comunidade dentro da cidade, acreditando que este tipo de organização facilitaria o contato mútuo e direto já escasso. Apesar de criticarem o tipo de trabalho em escala monumental como o de Haussmann em Paris, acabavam por provocar um mesmo efeito: homogeneizar as regiões, de modo que se construíssem guetos. Eu perguntaria se não podemos dizer que este efeito sectário também estaria sendo produzido numa abordagem sociolinguística norma culta/variantes.

¹⁰⁰ Outra evidência em que não podemos cair é sobre a referência de passante ‘comum’, transeunte ‘comum’, enfim que Camillo entende como os cidadãos. Tudo o que é remetido no discurso de Sitte como fazendo parte do que era a Antigüidade funda-se em uma falta constitutiva: a decalagem, o vazio que há entre os sentidos de cidadão para os Antigos e para o século XIX. O discurso de Sitte produz uma linearidade de sentidos, uma equivalência que só pode se dar pelo jogo de efeito da transparência da linguagem. Assim chamo atenção para não entrarmos na evidência dos sujeitos concernentes em diferentes discursos, diferentes memórias, diferentes Condições de Produção.

obstáculo para o sujeito, e não de associação com o sujeito. Os monumentos não são vividos pelas pessoas, passando à invisibilidade que só é preenchida pela visibilidade do incômodo do obstáculo.

Ainda um outro comentário do autor que penso ser produtivo para minha reflexão. Sitte comenta que as ruas e praças eram colocadas na Antigüidade de tal forma que as linhas de trânsito e de visão produziam um efeito de “total liberdade”, ao contrário do cerceamento causado pelas ruas retas, previamente traçadas pelos urbanistas, que negam diferentes opções de locomoção. O que Sitte critica, enfim, é a produção da impressão de enclausuramento das pessoas nas cidades modernas. Posição totalmente antagônica ao que Le Corbusier defende como veremos mais adiante.

O autor parte de uma oposição básica entre as formas de construir da Antigüidade e de sua modernidade: a primeira segue o primado de uma “**espontaneidade de sentimentos**” *versus* uma “**teoria racional**” que balizaria a segunda. Para expor sua argumentação Sitte apresenta justificativas técnicas e funcionais da disposição dos monumentos e chafarizes, a fim de demonstrar que quando estética e técnica se conciliam, cidade e habitante têm a ganhar.

Neste tipo de oposição, entre estética e técnica vai se demarcando um funcionamento mais sutil, que remete ao imaginário da *criatividade* noções como a de pensamento livre e fluído, enquanto que ao imaginário da *mecanicidade* noções vinculadas a uma assim classificada teoria racional. É exatamente esta teoria racional que o autor responsabilizará pela monotonia que toma a maior parte das cidades. Deste modo, a monotonia está sendo ligada a um ato mecânico de repetição de regras que produz um mesmo quadro urbano não importa para onde se olhe.

Em posição totalmente contrária, Le Corbusier, em seu artigo “Le Chemin des Ânes, le Chemin des Hommes”¹⁰¹, introduz a crítica que sempre acompanhará suas obras, contra a posição de que o urbanista deva acompanhar a formação da cidade (topografia, rios, construções já existentes) na construção urbana, servindo-se da intuição humana e do

¹⁰¹ Le Corbusier. “Les Chemin des Ânes, les Chemin des Hommes”. Em Le Corbusier. *Urbanisme*. Paris, Grès & Cie., 1924. Apud. S. D. Adshead, *Town Planning Review*, 1930.

caracter estético. Filiado às idéias de Haussmann, buscando espaços abertos para a cidade, ele é o que podemos chamar de um defensor árduo da racionalização como modo de superação do homem, em um progresso contínuo e evolutivo. Para este urbanista “a cidade deve representar o estatuto do homem neste caminho evolutivo”¹⁰². Se antes as ruas serviam para ligar o campo ao castelo ou à sede da fazenda e, portanto, constituíam-se no caminho das carroças guiadas pelos animais, agora as ruas servem para conduzir homens mais cientes de sua posição privilegiada no mundo dos seres vivos. Enquanto o burro de carga pode ficar à mercê de lombadas, buracos, lama e cascalho, ou ainda, pode deixar um córrego lhe cortar a frente, obrigando-o a desviar deste ou a enfrentá-lo penosamente, o homem pode e deve “extirpar” este tipo de obstáculo. A cidade moderna tem de ser planejada (este dito coloca tudo o que já existe no lugar do não planejado), e as já existentes têm de ser reurbanizadas de modo racional e, previamente, no papel. “A linha reta é uma decorrência lógica de um pensamento prático que tem em mente a movimentação livre e rápida do homem na cidade”: as construções de prédios, esgotos, canalização de água, calçadas e passeios (a circulação do tráfego) exigem a linha reta. “É ela o caminho digno do homem”, conclui Le Corbusier.

O que podemos observar é que ambos autores, fundamentando suas críticas em razões antagônicas, tem um mesmo objeto de crítica. Ambos querem uma cidade coesa, clara e não a percebem possível nos moldes do outro, e não a percebem na maior parte das cidades já existentes. O que me permite dizer que, apesar de participarem sentidos diversos sobre *o modo de se fazer uma boa cidade*, a discursividade que trabalha a compreensão do “espaço ideal” para estes dois autores é a mesma. Não se trata do mesmo espaço físico, mas do mesmo espaço apreendido: claro, coeso e adequado ao homem.

No Brasil estas diferentes configurações dentro de uma mesma Formação Discursiva¹⁰³ tiveram efeitos diversos nos urbanistas, em condições de produção em que as

¹⁰² Cabe comentar: os textos também não representam modernamente a capacidade de seus autores? Capacidade cognitiva, de raciocínio, de reflexão, de aptidão para o trabalho que desenvolve o homem?

¹⁰³ Lagazzi-Rodrigues(1998) mostra que a noção de FD é ainda um desafio para o Analista de Discurso, já que discursivamente não trabalhamos com tipologias fechadas, o que nos exige, nas palavras da autora, « um refinamento agudo na análise para não ser(mos) alvo de reduções categóricas. A delimitação da(s) FD(s)

antigas cidades coloniais começavam a sentir seus limites estruturais, sobretudo aquelas reanimadas com a expansão e desenvolvimento da atividade cafeeira, em função do aumento das exigências deste tipo de economia agrária. Época em que há o estouro das grandes epidemias (febre amarela, tifoide, peste bubônica, entre outras) em cidades portuárias como as do Rio de Janeiro e de Santos, que chegavam por vezes a alcançar o interior (Campinas, São Paulo, entre outras). A necessidade histórica de redefinição do espaço urbano era evidente. Guiada pela demanda econômica, a escolha das primeiras cidades a fazerem parte dos projetos de reurbanização recaiu exatamente sobre Rio de Janeiro e Santos.

A reurbanização de Santos foi coordenada por Saturnino de Brito, inscrito nesta formação discursiva constituída por relações de confronto de sentidos conforme expus anteriormente. Saturnino busca a conciliação entre a estética e a técnica. Mas esta conciliação se dá através da “**racionalização do espaço**”, comportando o carácter sanitário, econômico, e fazendo o melhor uso possível do carácter estético. Esta racionalização deve levar em conta a própria cidade, em termos de sua natureza (topografia, rios e solo) e em termos das construções já existentes.

A discursividade, em que Brito se inscreve, trabalha os sentidos de uma cidade civilizatória: conforma os homens a um modelo ético preestabelecido ao qual o homem deve se adequar. Diferentemente dos sentidos da *pólis* grega, em que todos os cidadãos faziam e sofriam a moralidade da cidade. Os sentidos desta moralidade deslizam para um imaginário que pressupõe a existência de um grupo capaz de determinar o modo como todos os outros devem viver. Deste modo, no processo de construção de sentidos para o sujeito urbano moderno, produz-se o efeito de uma cidade já pronta, à qual o “cidadão” deve se adequar. Este efeito é produzido por um discurso administrativo que organiza uma

constitutiva(s) do funcionamento analisado não deve representar um momento conclusivo do trabalho do analista, mas permitir um retorno sobre a compreensão dos processos discursivos. (...) Para isso, é preciso que elas (as FDs) sejam consideradas sempre na provisoriedade, a cada análise repensadas, para que não sejamos pegos pela nomeação. »(p.37-38). Isto é, ao analista interessa refletir e compreender o processo discursivo, fazendo parte dele as FD(s) que se apresentam sempre com seus limites tênues, em movimento (de contradição, de oposição, de corroboração). A AD não busca dizer o que o discurso é. Ela desloca seu olhar para o como o discurso (se) faz, isto é, para o funcionamento discursivo. Neste gesto deslocamo-nos da tentação das tipologias e retornamos constantemente ao processo discursivo, estando sempre pronto a nos surpreender.

dada cidade para o “cidadão”, que se apresenta sob a forma de uma textualidade com fecho e completa.

Retomando João Ribeiro que nos apresenta, como discutido anteriormente, sentidos da língua balizados pela idéia de urbanidade, podemos compreender melhor as intersecções, a interdiscursividade, entre os sentidos de um texto e de uma cidade. E esta interdiscursividade só foi trazida para este trabalho porque ela implica também em uma dependência, que é de sentidos. A língua, bem dita, possibilita o funcionamento da urbanidade de uma nação, o que implica em seu estatuto de civilidade que por sua vez lhe autoriza a dizer sua língua. O que nos remete ao jogo parafrástico moradores brasileiros X habitantes brasileiros (cf. 2.1.). Jogo de sentidos que separa duas cidades aparentemente em uma só: a cidade para o morador; a cidade contra o habitante (aquele que está *sem poder estar*).

Percebemos, pois, que ambos funcionamentos encontram-se sob condições de produção similares que produzem uma mesma exigência de determinação através da obrigatoriedade de adequação à norma técnica constituída para cada disciplina, ser autor da construção de um espaço na cidade, ou autor da construção de um texto exige que ambos os sujeitos se submetam à normatividade técnica, escolarizada do manual. E um dos efeitos dessas construções é de um leitor, de um lado, disciplinarizado pela direção normativa e, de outro, que sente estranhamento diante da sensação de enclausuramento construída pela repetição formal dos sentidos.

Eis o paralelo entre a constituição dos sujeitos de linguagem e dos sujeitos urbanos. Em relação à língua exige-se a presença de determinadas marcas lingüísticas que garantiriam ao texto a coesão e a originalidade desejáveis, de modo que seu produtor seja legitimado como autor. Porém legitimar-se no simulacro não garante ao sujeito estar na posição de autor, isto é, estar inscrevendo seus sentidos na história.

A escola, parece-me, produz uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta. A escola se coloca na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno que ainda se encontra como “cidadão e autor em embrião”, entretanto, a meu ver, produz um simulacro de ambos, trabalhando no nível da *organização*

administrativa do aluno-morador ou aluno-habitante que se inscrevem na tensão dos sentidos do que estou chamando de um sujeito urbano escolarizado. Simulacro que interdita ao sujeito estar na ordem do político.

Esta sobreposição da ordem administrativa na ordem do político pode ser relacionada com um apagamento, na modernidade, do sentido grego de *cidade* (possibilidade estruturante das práticas religiosas e políticas) sobreposto apenas pelo sentidos de *urbe* (lugar em que as pessoas realizam estas práticas). Tal sobreposição apaga um lugar para a cidade dos cidadãos, isto é, seu lugar político. Fica apenas o espaço da urbe para os moradores e o não lugar para os habitantes. Somos urbanos, não cidadãos! Apagar o cidadão da cidade é negar o espaço político do sujeito, construindo um espaço em que somente o morador pode ocupar: o sujeito urbano constitui-se, pois, em um ocupante ou inocupante deste espaço. O que estou dizendo é que o sujeito que entra no jogo de simulação da autoria, o morador (que está autorizado a ocupar, a dizer), ao ser administrado pela homogeneidade que apaga a diferença e exige a repetição formal bem-dita, pode estar ocupando um espaço, mas este espaço não lhe dá acesso à ordem do político quando simulado, apenas à ordem do administrativo, da política, do comum banalizado e não do social, do compartilhado. Desse modo estou dizendo que na maior parte das vezes o político não é negado somente a quem é posto na visibilidade do mal-dizer e que diz o sem-sentido consensual, mas também àquele que dizendo no com-sentido pode não se inscrever na história de seus sentidos.

Na prática da simulação que produz um texto e uma cidade já prontos para o sujeito, percebemos que o discurso da escola e o discurso do urbano (são produzidos pelo, e) produzem o efeito de homogeneização dos sentidos: temos a unicidade do sujeito, da cidade, enfim dos sentidos.

A mídia vem sendo um dos instrumentos mais fortes produtores do consenso, do consenso sobre a cidade, sobre o urbano, sobre a língua. E tem tomado desde a década de 80, um espaço cada vez maior como instrumento pedagógico, como já comentei em outra parte, que substitui o livro didático e o para-didático, nos auspícios da modernização do ensino, na pedagogia que traz o aluno mais próximo do dia-a-dia. A mídia tem sido tomada como um espaço em que se encontram exemplos de *o que* e *o modo que* é correto e

incorreto dizer. A mídia tem tomado o sentido da responsabilidade de ocupar um espaço de falta. Ela estaria, pretensamente, intermediando um conhecimento de forma mais didatizada e rápida para alunos e professores. Mas é preciso chamar a atenção para o fato de que, no que concerne ao ensino da língua materna, o texto jornalístico é trazido para a sala de aula como um objeto de trabalho diferente, porém sob um funcionamento de mesma qualidade do uso da literatura/gramática no ensino de língua. A relação do jornal com a língua continua sendo intermediada pelos sentidos de uma língua a-histórica, fixa e transparente. Isso com relação à língua.

A cidade também é construída de modo uniforme na mídia. Mais do que isso, a mídia, que trabalha já no efeito do que Eni Orlandi (1999) tem definido como «sobreposição do discurso do urbano sobre a cidade», apaga a cidade, por exemplo, territorializando seus problemas. A cidade é transparente, podendo ser aplicado sobre ela um gesto de designação que lhe aponta o local exato de onde está seu problema, seu erro. É uma cidade da tecnocracia. Uma cidade que parece estar transbordando os limites « naturalmente traçados ».

Enfim, posso dizer, após estas considerações, que a escolarização participa da produção não só de uma língua já pronta para seus alunos assim como de uma cidade já pronta, estabilizada, homogeneizadas. A escola se coloca na responsabilidade de produzir a consciência da língua e da cidadania no aluno que ainda se encontra como “cidadão e autor em embrião”¹⁰⁴, entretanto, ao meu ver, retomando o que disse sobre o processo de autorização, produz um simulacro de ambos, trabalhando no nível da organização administrativa do que estou chamando de um « sujeito urbano escolarizado ».

Chego, então, naquilo que pensei ser fundamental dizer neste momento de minha reflexão. O sujeito brasileiro urbano escolarizado é conformado por sentidos de igualdades que, deslizados, trabalham no lugar errado. Os sentidos de igualdade, fundamentais, são da esfera do político, mas com a sobreposição do administrativo sobre o político, tem sido na ordem da administração que a igualdade é trabalhada, apagando a diferença, desocupando espaços ocupados, planificando um só modo legítimo de se estar na língua, por isso, de se estar em um lugar e não no *não-lugar* do habitante: disperso, confuso, inapto. Produzindo a

¹⁰⁴ Ressonâncias com virtudes cristãs e políticas (cf. 2.1.)

opacidade dos espaços outros ocupados, espaços da resistência, que constroem o lugar do *poder dizer*. É sobre o lugar do poder dizer, do lugar do bem dizer, da resistência e da estabilização, que estarei falando no próximo capítulo, recortando como lugar de análise a questão da retórica.

CAPÍTULO TERCEIRO

RETÓRICA : UM LUGAR PARA SE DIZER (SOBRE O) SUJEITO

3.1. Sujeito e Língua na discursividade da retórica

As considerações que farei nesta parte buscam 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.

Entender o funcionamento da retórica em termos de seu estatuto¹⁰⁵ 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.

Tratando da gênese da retórica, Souza (1999) estabelece uma relação constitutiva entre a necessidade de defesa jurídica e o uso do recurso da eloquência que logo começa a ser sistematizado. Vejamos. No século V a. C. a Sicília invade Siracusa, levando toda uma nova população com fins de ocupação das terras, desapropriando os moradores da região. Após o bem-sucedido processo de revolta, a antiga população começa o empreendimento de devolução das terras, através de grandes júris populares. É neste contexto sócio-político, nos discursos entre as partes em litígio, que a retórica começa a ser sistematizada e denominada como tal, tendo como nomes referenciais Córax e Tísias. O próprio autor faz a ressalva de que não poderíamos explicar a gênese da retórica restrita a este caso específico, mas sem dúvida ele é um marco. O que me interessa chamar atenção nesta contextualização sócio-política é a relação, esta sim muito mais produtiva, entre o jurídico e o juridismo¹⁰⁶ como constitutiva dos sentidos da retórica. A retórica é sistematizada a partir de uma

¹⁰⁵ 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.

¹⁰⁶ Lagazzi-Rodrigues (1988:46), define o juridismo como instaurado pelo senso comum no cotidiano das relações interpessoais, permitindo a atribuição de direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas. Seu funcionamento se dá no nível do não dito, do implícito, constituindo-se em uma intertextualidade da instância jurídica, do Direito.

demanda específica em que não havia ainda um direito constituído como tal a partir de que se pautarem as decisões específicas daquele contexto. Neste processo histórico vemos que a retórica está ligada à construção das categorias de certo e errado, do bem e do mal, « exteriores » à própria língua : ela dirá sobre a conduta a ser seguida pelos homens.

Vamos a mais uma narrativa fundadora da retórica que empresto da análise de Guimarães (1997). Esta narrativa conta sobre o litígio entre Córax e Tísias. Segundo o relato, Tísias, que era aluno de Córax, se recusa a pagar as aulas ministradas, apresentando como argumento que, se Córax era de fato um bom professor, estas aulas deveriam ter feito Tísias capaz de apresentar uma argumentação que convencesse Córax a não cobrar por suas aulas. Caso sua argumentação falhasse, Córax não teria sido um bom professor o que não o faria merecedor, portanto, de receber por suas aulas. Conforme Guimarães (op.cit), em um certo discurso da história da retórica esta narrativa é contada como uma anedota que desqualifica a retórica exatamente por atribuir-lhe uma falta de ética (de Tísias), fazendo do argumento formulado pelo aluno de Córax nulo, sem-sentido. Guimarães chama atenção para o fato de que podemos compreender esta anedota em outra direção (o que não desconsidera a narratividade que desqualifica a retórica). Diz o autor: « Tísias é o personagem que inscreve no interior da retórica, e assim do pensamento ocidental, o político. (isso porque)(....)Tísias se coloca na posição de quem pode julgar o professor, (...) Tísias assume a palavra como igual ao professor, sustentando contraditoriamente a diferença para caracterizar a necessidade de avaliação do professor e não do aluno. (§) E esta diferença, este conflito, este pôr-se para dizer do mesmo lugar, a materialidade do político, portanto, é o argumento fundamental de Tísias. (...) (o que) inscreve, na história ocidental, ao mesmo tempo, o ético e o político. ». Concluindo, acrescenta Guimarães, « Esta narrativa, aceita marginalmente como um episódio curioso, instala a indissociabilidade do ético e do político. » (op.cit :3).

Posso dizer que temos aí sentidos fundantes para a retórica que a tocam na moral, no ético, no político, no certo e no errado, na culpa ou na inocência. Enfim, sentidos

complexos, densos, que não podem ser reduzidos a uma questão tecno-cognitivista. Sentidos que nos colocam a necessidade de refletirmos sobre o lugar da retórica no bem-dizer levando em conta o funcionamento das ordens do político e do ético (compreendido pela da moral)¹⁰⁷.

É neste sentido que se faz importante a reflexão de Lagazzi-Rodrigues (1998) que percorre os sentidos que foram se produzindo dentro de uma relação estanque entre a política e a retórica, colocando ambas no espaço da opinião, da subjetividade, do jogo de interesses. A autora mostra que, em função deste jogo discursivo que atribui à política os sentidos postos pela retórica enquanto um lugar para o antiético, para o demagógico, há um apagamento da ordem do político. A reflexão da autora vai na direção de mostrar que a ordem do político se dá em um « espaço de relações que necessariamente se constituem enquanto relações de força, instituindo um domínio de poder em que há possibilidade de se pensar a mudança, a resistência do sujeito »(1998 :43). Posição que desloca a identificação estabelecida « política e exercício de poder ». Identificação que reduz a reflexão sobre o político para um « campo imóvel de interesses em que apenas se alternam as pessoas no comando » (op.cit. :43). Como mostra a autora, esta identificação é já efeito da coincidência que se estabeleceu entre retórica e política. É 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) que no trabalho de Lagazzi-Rodrigues (op.cit.) é trazido para sua reflexão sobre a ordem do político.

Arendt¹⁰⁸ 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

¹⁰⁷ 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.

¹⁰⁸ ARENDT, H. "Vérité et Politique", em *La Crise de la Culture*. Gallimard, Paris, 1972, apud Lagazzi-Rodrigues (1998).

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 fatos¹⁰⁹).

Prosseguindo, Arendt mostra que o conflito entre verdade racional e política se faz espelhamento da oposição entre o filósofo (aí englobado o cientista) e o cidadão. O primeiro responsável pela verdade (racional) sobre as coisas, o segundo balizado pela opinião. Espelhamento que toma a forma do antagonismo Platoniano entre o *diálogo* – discurso considerado apropriado à verdade filosófica – e a *retórica* – discurso através do qual o demagogo persuade a multidão. Ressonâncias ecoam, cidadão/opinião/não-responsabilidade/retórica (discurso do cotidiano) X filósofo-cientista/verdade/responsabilidade/ diálogo(discurso científico)...

Segundo Arendt, já no século XVIII o conceito de verdade passa a ser questionado e a dicotomia entre verdade e opinião perde seu carácter estrito, passando a ser fortemente defendida a equivalência entre os dois conceitos. Kant é colocado como principal representante desta defesa, com 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 nossa época moderna¹¹⁰. Para Arendt interessa discutir modernamente o que ela chama de

¹⁰⁹ Fato aqui tomado como *dado*.

¹¹⁰ 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.

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 política¹¹¹. 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

¹¹¹ 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'.

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.

A seguir apresento um quadro elaborado a partir de diversas fontes¹¹² de estudos sobre a retórica que, apesar do risco de criar o efeito de unidade, homogeneidade e linearidade dos sentidos da retórica, permite uma certa visibilidade de alguns marcos construídos no interior da própria narratividade sobre a retórica. Isto é, este quadro é representativo daquilo que é consensual entre os estudiosos da retórica. Como já falei em minha introdução, não tive por objetivo questionar ou pesquisar fora deste consenso, isto seria um outro trabalho. Minha análise inside exatamente sobre aquilo que foi estabelecido como consensual, sentidos dominantes que constituem uma história para o sujeito moderno daquilo que significa estar no belo, no correto, no bem-dizer. O quadro que segue é extremamente sintético, sem dúvida nenhuma redutor. Mas se faz importante para o presente trabalho.

¹¹² Cf., entre outros, Cohen, J. (1975); Dixon, P. (1971); Hansen, J. A. (1994) e Souza, R. A. de (1999).

1º momento ¹¹³ V a.C.	Corax & Tísias: <i>Technè Rhétorikè</i> – primeiro conjunto de preceitos práticos esclarecidos por exemplos. Uma demonstração técnica e racional do verossímil. Aspira tornar mais potente o discurso válido de uma perspectiva lógica. X Empédocles e Gorgias: a partir de princípios de Pitágoras (magia, medicina e música como terapias), e de Parmênides (distinção entre a via da verdade e a via da opinião), trabalha o fascínio enganador a que se presta a palavra, com a introdução do discurso epidítico.
2º momento IV-III a.C.	Protagoras: a Sofística – a verdade maior é a mais convencível (não existe verdade nela mesma), tradição de Corax & Tísias Isocrates: a fala que é convencível é sinal de um pensamento justo e correto; a base da retórica é a clareza, a precisão e a pureza (não admite termos obscuros ou novos)¹¹⁴; a fala como arte¹¹⁵ distingue os homens dos animais X Platão: (Saber X Opinião) A Retórica é do campo da opinião, não é nem filosofia nem arte do discurso (ela é hipertrofia da linguagem por sua forma sedutora).
3º momento III a.C.	Aristóteles: a retórica é um estudo lógico da argumentação 1º. Metafísica/Ciências (o indubitável) 2º Dialética (o provável, a demonstração, o verdadeiro) 3º. Retórica (persuasão de algo veritável; verossimilhança) : técnica rigorosa de argumentação e arte do estilo.
4º momento I-II d.C.	Quintiliano : a retórica latina. Estabelece a pedagogia da retórica aristotélica : a arte de bem dizer (« <i>rhetorice esse bene dicendi scientiam</i> »)
5º momento	Ausônio e Sidônio Apolinário são a referência para a Idade Média da chamada neo-retórica, elaborado no período da segunda sofística.

¹¹³ Como vemos está posta a controvérsia que percorrerá os debates filosóficos por séculos : a arte da palavra como emblemática ou do *raciocínio* ou do *encantamento*. De um lado o eixo paradigmático verdade/verossimilhança/razão, de outro opinião/encantamento/emoção.

¹¹⁴ É necessário observarmos que no discurso pedagógico moderno quando se critica o texto escolar como retórico vai-se exatamente na direção contrária.

¹¹⁵ Arte como *tecné*.

5º Momento IV, V e VI d.C.	Santo Agostinho (na passagem dos Séculos IV-V) e Cassiodoro (na passagem dos Séculos V-VI) levam a retórica ao « serviço » do pensamento e proselitismo cristãos). Marciano Capela (Século V) inclui a retórica entre as chamadas artes liberais (junto com a gramática, a dialética, a geometria, a aritmética, a astrologia e a música)
6º Momento Séc. XVI	Petrus Ramus propõe a redução do campo da retórica. Caberia a ela apenas a <i>elocutio</i> , a <i>pronuntiatio</i> e a <i>memoria</i> .
7º Momento Séc. XIX	Século XIX: a retórica é deixada de lado, caindo dos currículos escolares de várias nações (Brasil :1892)
8º Momento Séc. XX	A retórica é retomada, entre outras disciplinas, como teoria da argumentação

A partir do quadro apresentado cabem vários comentários. Vamos a eles.

A tradição latina inaugurada por Quintiliano, produz na nossa memória de sentidos (trabalhada pela filiação latina e pela educação jesuítica) a presentificação de um sentido *sempre-já-lá* para a retórica como *arte do bem dizer*. Esta dimensão significativa se dá somente no forte deslocamento produzido pela obra de Aristóteles que pensa a retórica não apenas como persuasão, mas como arte (tecné) do estilo. A partir da didatização da retórica aristotélica por Quintiliano, esta passou a ser considerada geralmente sinônimo de unidade e homogeneidade. Autores como João Adolfo Hansen (1994) e Roberto Acízelo de Souza (1999) vêm realizando trabalhos que desfazem esta unicidade exatamente por mostrar que os sentidos de retórica são históricos. Trago as palavras de Hansen :

« (...) não é necessário que se pressuponha a unicidade prévia de « a retórica » e o encadeamento sucessivo e evolutivo de sua tradição, pois o que há são apropriações determinadas que, a cada momento, constituem e propõe uma tradição, entre outras, como autoridade do

que é dito. A tradição não é, enfim, algo anterior e inferior que irradia sua influência e sua insuficiência sobre algo posterior e superior que o acolhe e aperfeiçoa, mas um valor de uso, entre outros, que um determinado material passado passa a ter num determinado presente que se apropria dele e o transforma imprimindo-lhe determinada deformação » (1994 :10)

Suas palavras lembram em parte Canguilhem¹¹⁶ quando, falando sobre a história das ciências, coloca que o cronismo e a contingência nascem em um mesmo lugar : se julga pela última ciência o « passado » científico. Passado tomado como um museu de erros humanos : tudo na anterioridade cronológica é uma inferioridade lógica. Porém não posso deixar de comentar a paráfrase construída por Hansen entre transformação e deformação. É o momento em que o autor é pego ainda por uma epistemologia continuísta, que pressupõe origem e, portanto, um ponto referencial para dizer esta é a forma original e as seguintes são suas deformações. Canguilhem critica fortemente esta visão continuísta (que Bachelard já criticara), fundamentando-se na crítica à idéia de origem. Para ele pensar em *passado* é pensar a história como crônica, portanto linear, que beira o evolucionismo. O evolucionismo na história, o positivismo na ciência, sua epistemologia.

De todo modo é esta homogeneidade que baliza a relação com a retórica, uma retórica já dita por uma tradição da leitura latina da tradição grega e uma retórica tomada pelos jesuítas que estruturava sua educação/catequização. Os debates que se dão na história da retórica têm em comum a polêmica que se dá em torno de seu estatuto em relação ao pensamento humano. A retórica enquanto uma disciplina caminha na ambigüidade de ser fruto da razão e da emoção ao mesmo tempo. No século XX prevalece o sentido da retórica como fruto da emoção e do discurso vazio, do discurso que vai para lugar algum, ou ainda o discurso maldoso, sem ética.

Podemos dizer que a difusão das idéias *ramistas*, a partir do século XVI (cf. 6º momento do quadro) produz uma ruptura, inscrita no confronto de sentidos entre verdade

(ciência) e opinião, que atribui à retórica tudo o que é ornamento da língua e à dialética o que é da ordem da lógica do raciocínio. Para a dialética são transferidas a *inventio* (achar o que dizer) e a *dispositio* (por em certa ordem o que se tem a dizer). À retórica resta dizer sobre como colocar os ornamentos do discurso (a *elocutio*), como proferi-lo tendo em mente a gesticulação e a dicção adequadas (a *pronuntiatio*) e saber falar por memória, sem texto escrito (a *memoria*). Como vemos, a retórica é neste momento exteriorizada da língua. Língua entendida como aquilo que espelha o raciocínio dos homens, que os distinguem dos animais, que é a base para se dizer sobre a verdade. A retórica é ornamento, são as vestes de uma língua que, falha, usa do encantamento para ser dita. A retórica vai tomando o sentido de evidência daquilo que é falho, se ela está presente é porque o essencial está ausente : o pensamento.

Vejamos um pouco sobre a narratividade que descreve o « caminho de descrédito » pelo qual passou a retórica. O marco consensual coloca o século XVIII como o limite para a sua posição bem considerada. Alguns dizem até que o sentido depreciativo da palavra 'retórica' já se encontrava bem fixado no início do século XVII¹¹⁷. Seu descrédito é consensualmente remetido a uma ordem de fatores que podem ser sintetizados¹¹⁸ em **a)** o contraste entre « pensamento real » e « ornamento insubstancial » ; **b)** a crítica rejeicionista de Montaigne e Bacon que defendem a supremacia de *res* sobre *verba*¹¹⁹ ; **c)** a disseminação do espírito científico, valorizando a pesquisa e a descoberta¹²⁰, contra a autoridade e a imitação, erigindo a clareza¹²¹, entendida como eliminação de ornamentos, em novo padrão de estilo da prosa, especialmente adequados aos relatórios científicos e

¹¹⁶ Tomo Canguilhem em Lecourt, D. (1972) *Pour une Critique de L'Épistémologie*. François Maspero, Paris, 1978.

¹¹⁷ Cf. Dixon, P. *Rhetoric*. Methuen, London, 1971, em Souza (1999).

¹¹⁸ Uma síntese menos breve pode ser encontrada, entre outros, em Roberto Acízelo de Souza (op.cit.) e em J. Cohen (1975).

¹¹⁹ O que já mostra filiações de sentidos positivistas quando mostra que a língua é exterior ao objeto descrito, objeto real que deve ser objetificado pela neutralidade de um dizer.

¹²⁰ Cabem dois comentários : pesquisa e descoberta, que na narratividade sobre as razões do descrédito da retórica são tomadas na evidência de seus sentidos, já estão inscritas em uma epistemologia positivista. O que me permite fundamentar meu segundo comentário de que afirmar que a retórica não pressupunha a pesquisa e a descoberta é apagar os sentidos que lhe conformaram na Antigüidade, presentificando a noção de ciência como se ela jamais tivesse sido ligada à idéia de verdade. Instaura-se com o positivismo a ciência como ontologicamente nascida ali, em seu discurso performativo a *Ciência é*. Vimos que a retórica nasceu dentro de um debate conflituoso que remetia sentidos para opinião, verdade, verossimilhança, erro, ilusão. Este debate é apagado no gesto mesmo da instauração de uma memória do dizer positivista.

¹²¹ É bom lembrar que a clareza é um dos preceitos da retórica.

discussões ; **d)** a mudança do conceito de poética operada pelo romantismo, em que esta deixa de ser uma *arte pública* sujeita a julgamento por critérios externos de ordem moral para tornar-se privada, sem nenhum fim ulterior e moralmente autônoma, ao mesmo tempo em que se propõe uma distinção entre esta e a retórica.

Esta operação efetuada pelo romantismo, embebido já nos sentidos do positivismo, é crucial para compreender os sentidos que conformam a retórica modernamente. Retomarei mais adiante outras relações que implicam na separação entre retórica e poética. Gostaria no momento de explorar uma rede de significância que percebo funcionar para os sentidos de retórica.

Retomo para tanto a expressão ‘arte pública’ (cf. item d). A retórica ganha distinção da poética porque enquanto esta deixa de ser pública aquela mantém este estatuto. Os sentidos de público aí tomam a direção daquilo que é avaliável segundo uma ordem da moral. Assim, sendo uma arte pública, a retórica se constitui em uma *mimeses utilitária* em oposição a uma *mimeses concentrada* da poética (cf. Hansen, 1994). Em outras palavras, a retórica tem de responder a uma moral, enquanto que a poética toma o sentido de uma estética neutra, o belo pelo belo para o belo, exterior ao mundo objetivo - o da moral, privada na subjetividade a-moral. Cabe perguntar qual retórica o romantismo/positivismo colocou no lugar da arte pública. Como viemos vendo, é uma retórica tomada pelo ornamental, aquilo que é acrescido à língua e excrescente, aquilo que ela prescinde pois sua objetividade é suficiente sem a sedução da retórica. Sedução, opinião, arte : ressoam sentidos de subjetividade. A retórica é o espaço do subjetivo, que é opinativo, enquanto que a língua é o espaço do objetivo, que é o pensamento racional. Há pois uma subjetividade que deve responder à moral e outra que não : a arte utilitária e a arte pura. Há uma subjetividade pública e uma subjetividade privada. Mas esta subjetividade pública não convém à demanda positivista de uma objetividade pública. Por uma necessidade histórica, que reclamava sentidos para esta objetividade moral, a argumentação toma o lugar legitimado de uma *ciência pública*, estirpa-se o *subjetivo* e o *privado*, ficam a objetividade e a moral da verdade. A argumentação entra na língua como seu lugar de evidência de um bom raciocínio, do pensamento racional que leva ao conhecimento de verdades do mundo real objetificado pela ciência. A língua não usa a argumentação, se ela se apresenta como

coesa, objetiva, clara e coerente isso é apenas decorrência de um pensamento científico bem realizado.

Pergunto, então, ensinar a argumentação não seria simular este pensamento científico ? Que sentidos a escolarização constrói hoje quando ensina a escrever textos ? Deixo um pouco de lado estas perguntas para ir dando corpo às minhas compreensões.

Esta mesma narratividade que conta a história do « declínio » da retórica, fala sobre suas incorporações a outras áreas. Segundo Souza (1999 :12), o conjunto de práticas que compuseram a retórica como uma arte (tecné), como um ensino, uma moral, uma instituição social, uma atividade lúdica, podem ser encontradas em parte incorporadas (eu diria resignificadas), entre outras áreas, na estilística, na psicanálise, na pedagogia da redação e na teoria da argumentação. Interessa-me pensar mais precisamente na pedagogia da redação e na teoria da argumentação por serem lugares autorizados a construir uma textualização para o ensino da língua. Porém não poderia separá-los do conjunto de lugares migratórios dos sentidos da retórica, sobretudo porque vejo nele o traço comum de um recobrimento do sentido de subjetividade moderno. As práticas da retórica, tomadas pelo olhar iluminista, migram seus sentidos para lugares em que a subjetividade é autorizada, sem perder a legitimidade do dizer.

Volto à questão, a argumentação, tal como tomada pelos sentidos da escolarização, é da ordem da subjetividade ou não. O que percebo é que a argumentação tem seus sentidos desdobrados. Se pensada na ciência, não há lugar para a subjetividade, mas quando pensada em sua dimensão de ensino ela demanda o estatuto da opinião. Quem se apropria do dizer precisa ter o que dizer, mas só isto não basta, é preciso saber como dizer. O ensino se ocupa disso. Esta opinião não é mais da ordem do subjetivo (emoção), mas do individual racional. Não é da ordem do produtor do conhecimento, mas da ordem daquele que sabe apreender o conhecimento já produzido. Ter uma opinião significa ser um-discernível no mundo, ter capacidade de se apropriar do conhecimento disponível e emitir sua posição pessoal : dar sua opinião.

Quero agora avançar um pouco mais meu olhar sobre aquilo que é considerado pelos estudiosos o « resto » da retórica, e quem sabe compreender melhor o lugar da

argumentação no ensino. O que *resta* da retórica é o « clamor por clareza, oriundo da mentalidade científica e concebido como antídoto dos ornamentos » e sua função « básica na educação secundária e universitária até pelo menos o fim do século XVIII ».(Souza, op.cit, p. 10). Se de um lado a clareza se mantém como exigência sempre lá¹²², a função educacional da retórica perde seu lugar. Esta perda é justificada por muitos em função da « criação » da literatura que exigia um lugar para a arte em que a retórica não cabia : o lugar da subjetividade. A retórica estaria assim sendo « expulsa » em função de não ser suficientemente subjetiva quanto o desejável para a literatura¹²³. Vemos, pois, que a retórica passa a ser de *lugar algum* : ela não satisfaz a demanda da objetividade e tão pouco a da subjetividade. Esta falta de pertencimento lhe recobre de sentidos ambíguos, ora lhe emprestam sentidos, ora lhe recusam sentidos. Ambigüidade, deslize, que penso comparecerem, migrarem para os sentidos postos na relação de ensino de produção de textos.

Segundo Hansen (op.cit.), a literatura só pode se dar enquanto tal a partir da negação instauradora da noção utilitária da arte. A literatura se prestaria à contemplação desinteressada. Negação da arte retórica que instaura a literatura. Hansen vê uma dispersão dos sentidos da retórica na direção da própria literatura (com os *tópicos* e os *lugares-comuns*), para a estilística e para a gramática (com as figuras de estilo). Esta dispersão, a meu ver, não se deve ao acaso, mas à necessidade histórica de um lugar para a subjetividade. Como coloca o autor, mesmo que estabelecidas como distintas, a poética não prescinde da persuasão, já que o poeta visa encantar o público. Mas a história reclamava sentidos : « « desaparece » a retórica, a poética se torna a disciplina da autonomização da arte como estilística de efeitos desinteressados » (Hansen, op.cit. : 59). Efeitos desinteressados. A negação de um lugar para a retórica é dupla, como vimos acima, o que construiria um não-lugar. Ela não tem lugar porque é opinativa, ilusória, subjetiva, diz a ciência ; ela não tem lugar porque seu ilusionismo tem um fim que

¹²² E aqui não estou me preocupando em refletir sobre os diferentes sentidos de clareza.

¹²³ Não entrarei no debate entre uma "literatura engajada" e uma "arte pura" que se dá no Século XIX. Trabalho aqui com os efeitos de sentido postos pela instauração do lugar de uma arte pura, não pública, distinta da técnica.

não a construção do belo : o convencimento de uma idéia, as idéias são sempre morais e, portanto, iludir o público com opiniões e não com verdades (!) é imoral. A retórica é pois imoral : este é o seu lugar – Imoralidade¹²⁴.

Dizer sobre um texto escolar que ele é retórico implica, pois, em dizer muito mais sobre o sujeito (seu autor), para o sujeito, no sujeito, do que os sentidos evidentes de retórica. São estes sentidos a mais que vão conformando espaços de significação para sujeito e língua nacionais.

Souza (op.cit.) comenta alguns aspectos que conformariam gestos em direção à distinção entre a poética e a retórica no contexto brasileiro, observando os programas curriculares de ensino secundário. Analisando o programa curricular do Colégio Pedro II, que desde a sua fundação em 1837 se configura modelo para todos os outros estabelecimentos de ensino secundário, o autor observa que, da fundação da cadeira de retórica em 1839 até 1857, 'Retórica' era o nome da disciplina que trabalhava conteúdos programáticos da retórica e da poética. A partir de 1858 a disciplina passa a ser referida como 'Retórica e Poética' e, em 1892, ela cai do currículo ministrando-se em seu lugar conteúdos programáticos da literatura¹²⁵. Com relação à saída da 'retórica e poética' dos currículos escolares, Souza aponta sua hipótese dizendo que :

« praticamente coincidem o fim do Império e o banimento da retórica-poética do sistema de ensino, coincidência talvez não apenas fortuita, caso tenhamos em conta que o positivismo republicano encarnava o ideal de modernização do País, não sendo inverossímil que identificasse no ensino daquelas disciplinas uma indesejável sobrevivência do antigo regime » (op.cit. :36)

¹²⁴ O confronto estratégico de dois mundos em um só é consistente argumentativamente, isto é, sua memória se faz presente. Refiro-me aqui às análises realizadas em 2.1. e 2.2. que mostram como os sentidos para o letrado não autorizado lhe conformam uma imoralidade para sua posição-sujeito.

¹²⁵ Vários nomes foram designados no decorrer dos anos, entre eles : 'História da Literatura Nacional', 'Literatura Nacional', 'História da Literatura Geral e da Nacional'. Note-se aqui que, assim como não havia uma possibilidade histórica para designar a língua nacional de brasileira, processo de mesma ordem funciona na designação de literatura nacional.

O autor ainda acrescenta, em outro momento, que apesar de a poética ter sido banida junto com a retórica em termos de designação de disciplina curricular, seus estudos se inscreveram naquilo que a literatura propunha. Ele se pergunta por que a retórica ganhou um sentido perjorativo e a poética não. Sua hipótese é de que ele poderia associar isto ao fato de que :

« vendo-se (a retórica) rebaixada à condição de responsável por um palavreado rotineiro e oco, a poética se apresenta como sua sucessora, consumando-se desse modo a distinção entre as duas disciplinas, até então impossível de ser estabelecida »(op.cit. :15).

Palavreado rotineiro e oco. Sentidos de textos e de sujeitos. Como a poética, inscrita na literatura, poderia ser considerada a sucessora da retórica se seu domínio é o da *mimesis concentrada*, da arte sem fins que ela mesma? Em uma análise reduzida à lógica dos fatores isto seria impossível, mas estamos falando de sentidos que se confrontam na história em relações contraditórias. Escrever bem, escrever no *bem-dizer*, instaura-se na contradição constitutiva de ser objetivamente subjetivo. Os sentidos demandam a *opinião* balizada de uma só vez pelo estético do belo e pela moral da verdade¹²⁶. São estes os sentidos postos em funcionamento hoje quando o sujeito escolarizado é solicitado a dar sua opinião inserindo seu dizer no bem-dizer. Parto agora, na próxima parte, para minha reflexão sobre as condições de produção de um dizer brasileiro sobre o bem-dizer na resistência de um poder dizer.

3.2. Frei Caneca: efeitos no dizer.

Nesta parte analiso os efeitos de sentido produzidos no e a partir do dizer construído nas práticas discursivas de Frei Caneca que entendo como fazendo parte do processo de resistência dos sentidos e do sujeito na direção de construir um poder dizer. O autor escreve sua obra nas duas primeiras décadas do século XIX, momento um pouco anterior àquele caracterizado mais fortemente pela gramatização brasileira da língua

portuguesa, mas que reverbera sentidos na direção de abrir a própria possibilidade histórica de se construir um lugar legitimado para o saber brasileiro sobre sua língua. A obra escrita por Frei Caneca foi classicamente distinguida entre uma de cunho político/panfletário e outra de cunho didático. Minha análise buscou um olhar que desfizesse esta distinção, apesar de trazer para este trabalho mais fortemente a gramática e o tratado de eloquência escritos pelo autor. Gostaria de fazer notar que os textos considerados fazendo parte da obra didática de Frei Caneca foram constantemente apagados da historiografia brasileira, seja pela não citação, seja pela qualificação negativa atribuída pela crítica literária e/ou lingüística.

3.2.1. Breve apontamento sobre a gramatização da língua nacional brasileira

Frei Caneca escreve nas primeiras décadas do século XIX, inscrevendo-se em filiações discursivas que fundaram um lugar possível para o dizer legitimado do brasileiro. Para dar maior visibilidade ao momento em que estas discursividades se dão, faço alguns apontamentos sobre este período.

Pensar a relação entre a construção da metalinguagem e da língua nacional foi um trabalho extensamente desenvolvido, como já referido anteriormente, pelo grupo de pesquisa interinstitucional envolvido no projeto “História das Idéias Lingüísticas: construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional” coordenado pelos professores Eni Puccinelli Orlandi (Unicamp) e Sylvain Auroux (Universidade de Paris VII)¹²⁶. Esta reflexão fundamentou-se no estudo dos instrumentos tecnológicos de gramatização no sentido definido por Auroux (1992:65) que entende gramatização como “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. Tratando da constituição destes

¹²⁶ E aqui ressalvo que não trabalho na evidência do belo sem moral, nem da verdade sem o estético, mas sim compreendendo que são estes os efeitos imaginários que constituem o processo de escolarização.

¹²⁷ Este projeto segue desde 1998 uma nova etapa de pesquisa cujo tema é “História das Idéias Lingüísticas: política e ética das línguas”, sob a coordenação de Eni Puccinelli Orlandi (Unicamp), Diana Luz (USP) e Sylvain Auroux (Universidade de Paris VII).

instrumentos – que são históricos – tratamos do modo como um país constrói determinados elementos de seu processo identitário.

Os trabalhos desenvolvidos por Guimarães (1994) têm mostrado que a gramatização no Brasil - momento em que os instrumentos tecnológicos sobre a língua se instalam - inicia-se fortemente na segunda metade do Século XIX. Sendo que o movimento de sentidos que lhe formava uma base vem desde o Século XVIII. O processo da gramatização se dá em torno de uma busca pela especificidade do português do Brasil em relação ao de Portugal: é um movimento pela diferenciação, através da busca pela unidade. Marca-se, especialmente, a diferença de ritmo de fala e do léxico, estabelecendo categorias como *brasileirismos*, *africanismos* e *indiginismos*.

Sobre este período da gramatização podemos dizer, segundo Orlandi (1997c) que há duas filiações gramaticais no Brasil, a grosso modo: uma representada por Júlio Ribeiro (1881) e Eduardo Carlos Pereira (1907), ligada à gramática geral, na qual se toma a linguagem como expressão do pensamento; e outra representada por Pacheco Silva e Lameira de Andrade (1887) e João Ribeiro (1887), fundamentada na Gramática histórica, mais especificamente no comparatismo francês, dando ênfase ao estudo lexical.

O acontecimento da gramatização é compreendido pela autora como caracterizado pela "passagem discursiva dita na diferença desses dois enunciados '*língua Portuguesa do Brasil*// *língua Portuguesa no Brasil*'." (1997a:5). Passagem subsumida à própria possibilidade de poder ser autor de gramática no Brasil, no movimento de sentidos que acompanham a República em que "não basta que o brasileiro saiba sua língua, é preciso que, do ponto de vista institucional, ele saiba que sabe. A gramática, desta perspectiva, é o lugar em que se institui a visibilidade desse saber legítimo para a sociedade." (idem *ibidem*).

Em suma, a gramatização da língua nacional no Brasil não implicou em um movimento de instituir uma outra língua, mas de legitimar o direito de dizer sobre a sua língua. Diferença fundamental.

3.2.2. Um Breve Percorso Biográfico Sobre Frei Caneca

Em 1869, a Assembléia Legislativa da província de Pernambuco, sob a lei no. 900, decreta que toda a obra escrita por Frei Joaquim do Amor Divino Caneca seja publicada como forma de homenagem, reconhecendo na figura do Frei um mártir patriota injustamente executado.

Ao Comendador Antonio Joaquim de Mello coube a tarefa de organizar o compêndio que reuniria toda a obra de Frei Caneca, resultando no livro *Obras Políticas e Literárias de Frei Joaquim do Amor Divino Caneca*. Nesta obra constam, entre outros textos, uma breve biografia de Frei Caneca - caracterizada por um tom apologético - assinada pelo Comendador; todo o ato de acusação a Frei Caneca por alta traição e sua defesa, escrita pelo próprio Frei; poesias de sua autoria; uma gramática escrita na época em que esteve preso em razão de sua participação na insurreição de Pernambuco, em 1817; um tratado de eloquência; uma dissertação ("Sobre o que se deve entender por Pátria do cidadão, e deveres deste para com a mesma Pátria").

Frei Caneca é natural de Recife e, segundo consta, nada se sabe acerca da data de seu nascimento ou batismo. Sabe-se somente que toma o hábito em oito de outubro de 1796 na igreja Nossa Senhora do Carmo e que, em 1803, sua ordem concede-lhe patente de *Leitor em Retórica e Geometria*, ocupando o lugar de *definidor (cadeira de filosofia)*. Em 1809, torna-se elogiado secretário da Comissão de Visitação do Convento, presidida por Frei Carlos de São José (falecido Bispo de Maranhão), aprofundando, nesta mesma época, seus estudos sobre Mecânica e Cálculo com o Dr. Antônio Francisco Bastos. Pelo que consta, gozava de extrema admiração por parte de seus companheiros, sendo muito requisitado como tutor de aprendizes particulares.

Explode a *revolução democrática e independente* em Pernambuco a seis de março de 1817; Frei Caneca incorpora-se a uma expedição militar, enviada pelo governador provisório proclamado pela *República*, que iria lutar contra uma sublevação que se agitava no centro da província. A insurreição é detida e Frei Caneca, juntamente com os outros participantes, é preso. Após dois anos de cárcere é levado à Bahia onde, em função do estabelecimento do sistema político de governo constitucional representativo,

é concedido um novo julgamento ao ato da Insurreição. A província da Bahia julga nula a devassa "formidolosa" da Insurreição, com o que Frei Caneca volta para casa em 1820.

É durante o período de sua prisão, contam os relatos, que escreve uma gramática, organizada como uma sequência de lições. Esta gramática foi escrita como forma de agradecimento a algumas freiras que muito ajudaram os prisioneiros políticos que estiveram sob péssimas condições de tratamento nas prisões de Pernambuco.

Em 1822, já como catedrático de Geometria, Frei Caneca é orador da cerimônia comemorativa da independência brasileira, homenageando D. Pedro I. Nesta mesma época, ele escreve a dissertação "Sobre o que se deve entender por Pátria do cidadão, e os deveres deste para com a mesma Pátria" que só vem a ser impressa em 1823.

Em um periódico intitulado *Arara Pernambucana*, escrito por um dos prisioneiros participantes de um outro levante na província de Pernambuco, enviado à corte do Rio de Janeiro para julgamento em 1823, sérias acusações são levantadas contra Frei Caneca, bem como à província de Pernambuco como um todo. Estas acusações imputavam-lhes "pensamentos republicanos". Isto abalou muito a imagem e o crédito da província perante à Corte. Em resposta às denúncias, Frei Caneca formula três escritos que combatem as acusações, caracterizados, segundo o Comendador Antonio Joaquim de Mello, pela veemência e pouca diplomacia, frutos "*da pouca idade e experiência do rapaz*".

A Assembléia Constituinte, que trabalhava reunida no Rio de Janeiro, é dissolvida por decreto de D. Pedro I, em doze de novembro de 1823. Chamado a manifestar-se diante da junta da província a respeito do nome indicado pelo monarca para ser o novo presidente da junta do governo da província de Pernambuco, Frei Caneca pronuncia-se contra o nome escolhido e, mais especificamente, contra a atitude do monarca que, pretensamente, "era o representante das vontades populares e não seu algoz". Neste período, escreve dois textos lidos diante da junta e, na mesma época, torna-se responsável pelo periódico *Thyphes Pernambucano*. Periódico editado de vinte e cinco de dezembro de 1823 a doze de agosto de 1824, num total de vinte e nove números, no

quais expressava sua posição sobre os problemas políticos do momento e sobre sua concepção de governo, considerando fundamental construir sua base na vontade popular.

Em setembro de 1824 é preso sob a acusação de alta traição. De seu próprio punho escreve sua defesa, sendo condenado à morte pela Corte. Em treze de janeiro de 1825 é executado, e dizem ainda os relatos não foi usado o método habitual da forca, mas o fuzilamento, pois carrasco algum teve coragem de executá-lo.

3.2.3. A Circulação de Livros e o Mercado Editorial brasileiro no Final do Século XVIII e Século XIX¹²⁸.

O poeta e professor de retórica Silva Alvarenga representa bem o período em que Frei Caneca viveu em termos do que podia e não podia circular e ser produzido editorialmente. Sua biblioteca particular, constituída de modo ilegal, já que a compra não era permitida pela metrópole, continha mais de mil volumes do mercado editorial europeu (maioria de edição francesa). Homens como o poeta Alvarenga eram presos de quando em quando de acordo com os humores e rumos políticos. O próprio poeta foi preso em 1794, junto com seus companheiros pertencentes à Sociedade Literária, e solto apenas dois anos mais tarde, quando houve uma mudança das diretrizes da condução da política de Estado portuguesa. É justo em 1796 que passa a ser permitida a posse particular de livros com a ressalva de que o uso público destes livros era controlado pelo Estado. Ou seja, a circulação é proibida, mas o uso privado é permitido.

À época da morte do poeta Alvarenga (1814), já encontramos um outro cenário político, no qual o mercado livresco é instituído, com o que o livro ganha não só um valor oficialmente cultural, mas também mercantil. Temos como nome mais expressivo deste mercado brasileiro o livreiro português Manoel de Silva Porto. Neste momento os livros podem ser comercializados no Brasil, mas não produzidos pelo país.

Neste ínterim, há o primeiro impresso produzido comprovadamente no Brasil, quando a tipografia ainda era proibida na Colônia: o Canto Encomiástico de Diogo

Pereira de Vasconcellos, impresso pelo Padre José Joaquim Viegas de Menezes em Vila Rica, 1806¹²⁹. Em função da proibição da tipografia na Colônia, foi inteiramente gravado em chapas de cobre e impresso, na semi-ilegalidade, com o auxílio da Casa de Fundição de Ouro (gravura em talho-doce). O interessante de se notar (cf. Quadros, 1993) é que há uma ambivalência na produção deste impresso, percebida claramente no domínio da técnica da obtenção da imagem impressa¹³⁰ apresentada com uma distribuição/organização de um simulacro da página tipográfica. Há a sobreposição de uma técnica associada à reprodução de imagens (para isto destinava-se a Casa de Fundição de Ouro) e uma técnica de impressão de registros escritos. Neste sentido, é forte o apelo pela defesa da tipografia, feito pelo impresso, através de um simulacro da presença tipográfica, marcando a ausência do tipógrafo¹³¹.

Porém, obras como o Canto Encomiástico, por se tratarem de obras de cunho laudatório e apresentarem-se sob a proteção da alta hierarquia do poder religioso, não faziam parte do mercado livresco, não lhes sendo aberto nenhum espaço para a sua circulação dentro do mercado comum.

Uma peculiaridade nos livros da biblioteca do poeta Silva Alvarenga indicia a presença, já constante e com força, de uma prática editorial que iria mudar os rumos do mercado de editoração e a circulação de seus livros: a *esteriotipia*. Sua biblioteca revela que, apesar de nova, a técnica da *esteriotipia* já era usada em vários dos exemplares por ele possuídos. Esta técnica consistia numa reprodução das próprias matrizes originais, que somada a outras invenções do começo do Século XIX, contribuiu muito para a modernização da fabricação editorial industrial. Isto porque esta prática permitiu romper definitivamente com uma unicidade e estabilidade da matriz original, com o que os livros passaram a ser impressos quase simultaneamente em países diferentes, permitindo uma

¹²⁸ Os fatos aqui desenvolvidos foram observados principalmente a partir da dissertação de mestrado de Jussara de Menezes Quadros *Esteriotipias: Literatura e Edição no Brasil da Metade do Século XIX (1837-1867)*, IEL/Unicamp, 1993.

¹²⁹ Edição fac-similar com estudo bibliográfico de Lygia da Fonseca Fernandes da Cunha, RJ/SP, Biblioteca Nacional/Gráfica Brasileira, 1986.

¹³⁰ A imagem impressa era feita em gravura em talho doce; as letras sulcadas no metal tinham como modelo, claramente identificável, os alfabetos gráficos da tipologia de Didot (renomado na época).

¹³¹ Penso na autoria: simulacro do texto, ausência do sujeito.

maior rapidez de produção e desencorajando a prática da *contrafação*¹³² (o mercado ilegal). Cabe lembrar que o mercado ilegal era muito forte e mesmo após o período em que a metrópole buscava controlar os livros na colônia brasileira, este mercado continuou a movimentar muitos e muitos livros. Neste sentido as bibliotecas particulares, em fins do setecentos e começo do Século XIX, eram repletas de livros marcados com as cidades de proveniência Paris, Londres, Lyon, mas vindos muito provavelmente de Bruxelas, Genebra, Amsterdan.

A *esteriotipia* produziu vários efeitos, entre os mais relevantes temos a elevação da capacidade e ritmo de reprodutibilidade e a transformação das condições econômicas e técnicas de circulação dos impressos, o que ocasionou uma relação até então inexistente com o espaço e o tempo. A leitura passou a poder ser mundial e quase simultânea. A América, em pouco tempo, foi se firmando como linha direta de exportação deste conjunto editorial. Tal prática, ainda no Século XVIII, permitiu também delinear a massa de leitores que, só na primeira metade do Século XIX, seria organizada sob a forma de um mercado editorial mundial e legal. O mercado brasileiro já se encontrava incluído neste "rol" mesmo quando ainda havia a proibição de circulação de livros e das práticas tipográficas serem permitidas no Brasil.

Vale lembrar que no Brasil havia um grande público leitor que se contrastava com as pequenas possibilidades de produção própria. A escrita literária feita no Brasil restringia-se à forma de manuscritos, de audiências e cerimônias oficiais, sujeitando-se às inconstâncias dos políticos que variavam da proteção à intolerância de seu patronato estatal.

Esta transformação tipográfica, através de um tratamento apurado e enobecedor, faz, no final do Século XVIII e começo do XIX, com que escritores como Lumière, La Fontaine e Racine, sejam transformados em clássicos ao lado de Virgílio, Horácio ou Ovídio. Paralelo a isso, a grande produção de baixo custo traz ao grande público edições baratas do que se chamava de "Grande Literatura". Este acesso facilitado à literatura

¹³² A técnica da contrafação implicava em utilizar uma obra já editada e reimpressá-la, eliminando os custos com autores, licença de distribuição pública e outros encargos editoriais. Além é claro de já ter garantida a demanda pública destas obras ilegais, em função da experiência da edição original da obra.

desencadeou um medo cada vez mais crescente de que as classes médias e baixas, através da leitura, rompessem as barreiras sociais e políticas. Locke é bem representativo deste temor, defendendo a ignorância como modo de velar aos pobres sua própria miséria. Deste modo, ao mesmo tempo em que a circulação de livros começava a ser permitida no Brasil, ela vinha carregada de um temor europeu de que a leitura abrisse espaço para a reflexão. Neste sentido é interessante o movimento pelo qual a tipografia portuguesa passa nesta época: começa a ser promovida pelo Estado toda uma política de se editar *manuals*. No que diz respeito aos livros vindos da metrópole, podemos dizer que eram em sua grande maioria manuais práticos¹³³.

A criação da *Oficina Tipográfica, Calcográfica, Tipoplástica e Literária do Arco do Cego*, ainda no Século XVIII, paralela à imprensa Régia desde 1768, é efeito de um processo em andamento em que o Estado Português tomava para si a condução de um empreendimento editorial e literário, além de transpor a escrita para um espaço de *trabalho*. Isto porque as oficinas contratavam pessoas que lá habitariam e dela sobreviveriam: a literatura passa a ser uma manufatura, escrever passa a ser também uma arte mecânica. Estes homens tinham a tarefa de vulgarização do conhecimento científico. Neste processo, a escrita torna-se uma função de Estado legítima, ao mesmo tempo em que afasta, na colônia, os “homens de letras” da prática de imprimir e publicar.

Mesmo permitindo a prática da impressão na metrópole, a preferência dada pelo Estado era por uma literatura científica com fins utilitaristas. A pouca poesia que seria impressa pela metrópole procurava mesclar seus motivos árcades com a moldura pesada do utilitarismo. Entretanto, esta tentativa de depuração do Estado não conseguia controlar a circulação de leituras privadas, fomentadas por operações clandestinas de uma rede comercial do mercado livresco.

Os planos editoriais de Lisboa fracassaram exatamente ao subestimar a força do mercado paralelo de livros. No Brasil dos Séculos XVIII e XIX, poderíamos diferenciar, segundo a bibliografia que trata desta época, dois tipos de fazendeiros: os “iletrados”,

¹³³É interessante relacionarmos isto com a emergência que houve, já no final do Século XIX, de gramáticas brasileiras com o intuito de homogeneizar a língua e ensiná-la na instituição escolar. A gramática passa a ser um objeto prescritivo, um manual a ser consultado.

que constituíam a maioria, e os “letrados”¹³⁴. Aos iletrados de nada serviam os manuais, e os letrados tinham mais interesse em obras científicas que não se constituíssem em manuais provenientes de edições originais ou contrafeitas.

Paralela a esta movimentação editorial na metrópole, em 1808 a Imprensa Régia instala-se no Rio de Janeiro¹³⁵ e traz para si muito do conhecimento adquirido pelos brasileiros que trabalharam no *Arco do Cego*. Vemos, então, que Frei Caneca escreve em uma época em que já havia a imprensa no território brasileiro. Momento este em que era muito freqüente as folhas volantes, pasquins e panfletos, assim como o jornalismo político, no qual Frei Caneca se engaja. Entre seus companheiros responsáveis por periódicos importantes, encontra-se Hipólito da Costa, que editava o “Correio Brasiliense ou Armazém Literário” impresso em Londres de junho de 1808 a dezembro de 1822/janeiro de 1823, em exílio “voluntário”. Sua prosa jornalística media forças com a Coroa portuguesa e, portanto, seus impressos entravam do mesmo modo do que o resto dos impressos europeus: clandestinamente. A temática mais forte de seu periódico (que circulava em Portugal e no Brasil) era pela defesa de uma nação que não se submetesse ao poder absoluto e sim que se organizasse livremente sob a forma de um espaço político público.

"Uma multidão ajuntada pela força, ainda que exista debaixo de uma só e única cabeça, não se pode dizer que está unida, nem que tal povo constitui jamais um povo. (...) O poder absoluto aniquila o público, e onde não há público, na realidade não há pátria, nem nação."¹³⁶

¹³⁴ As aspas são por conta de estabelecer um distanciamento entre uma teoria lingüística/pedagógica, que coloca o processo de letramento como um processo paralelo e independente daquele da alfabetização, e a denominação dada aos homens dos setecentos e oitocentos enquanto “Homens de Letras” distintos daqueles que não eram íntimos da prática da leitura ou sequer alfabetizados.

¹³⁵ Junto com a implantação da imprensa, podemos citar outras decorrências da transferência para o Rio de Janeiro da capital do império português como: a abertura dos portos e as criações da Biblioteca Real, do Real Teatro de São João, da Academia de Belas-Artes, dos cursos de nível superior.

¹³⁶ Material colhido por Quadros (1993) em Rizzini, Carlos *O livro, o Jornal e a Tipografia no Brasil 1500-1823*, Imprensa Oficial do Estado, S.P., 1988.

Vinculando a censura e a proibição de livros e periódicos pela Coroa Portuguesa, tanto no Brasil como em Portugal, à impossibilidade de progresso, Hipólito da Costa diz:

"Mas que pode fazer um operário sem os instrumentos de seu ofício? Para El-Rei pôr em prática suas boas intenções é preciso que tenha instrumentos próprios. Estes são os homens instruídos. Sem eles, nem terá com quem se aconselhe, nem quem execute as suas resoluções. E como se hão de achar os homens instruídos, nas ocasiões em que são necessários, se os meios de educação se restringem e apoucam?"¹³⁷

Temos aí uma síntese da relação educação/progresso/escrita em que nossos gramáticos da segunda metade do Século XIX se inserem no movimento de dar visibilidade ao conhecimento de uma língua nacional brasileira.

A irrupção da imprensa livre conjuntamente com as lutas pela independência acabou por testar a capacidade técnica e os limites contextuais do impresso. Permeadas pela inconstância dos confrontos políticos, as oficinas e prelos detinham-se antes do livro. Nesta época há um aumento explosivo de folhas volantes, pasquins e panfletos, caminhando junto com o "jornalismo político" o qual cresceu mais ainda à época da abdicação de D. Pedro I. Estes panfletos alcançavam um alto grau de circulação, paralelo a uma prática do manuscrito ainda muito recorrente.

Não é de se estranhar, pois, que com exceção de seu periódico *Thythes Pernambucano* Frei Caneca tenha se servido da prática do manuscrito. Sua obra somente é tipografada quando é organizada como compêndio pelo Comendador Antonio Joaquim de Mello em 1869. A existência da prática do manuscrito paralela à tipografia faz mais sentido ainda se pensarmos na relação existente entre o efeito de unidade produzida pela imagem tipográfica e a idéia de nação e, com ela, a de língua nacional.

Conforme coloca-nos Quadros (1993) a unidade, homogeneidade e coerência tipográfica colaboraram muito para criar o efeito de unidade, apesar das discórdias,

materializando graficamente, com grande difusão, uma narratividade da Nação. Há pois uma relação intrínseca entre o processo de materialização de uma idéia de nação - que tem uma língua sua - e o uso largo da tipografia.

Neste rol de produções tipográficas produziam-se tanto impressos de reprodutibilidade rápida (panfletos, periódicos fracionados, etc.), quanto impressos que tinham como objetivo dispor da temporalidade duradoura da escrita que a arte tipográfica lhe concedia, com o objetivo de construir uma história nacional, uma literatura nacional e uma história desta literatura. Neste processo começou a ganhar evidência também a busca por uma historicidade dos próprios meios de produção e publicação da escrita.

Nesta tentativa de erguer um conjunto textual que fosse capaz de registrar uma história da Nação que a distanciasse das ambivalências até então manifestas, ou seja, na tentativa de se construir um arquivo nacional, esbarrou-se com a dispersão dos vestígios de manuscritos e, muito raramente, de impressos. Houve então todo um processo de verdadeira construção de diretrizes explícitas de um arquivo nacional, passando por uma constituição de uma listagem de manuscritos que deveriam ser impressos pelo seu valor nacional, por re-impressões de obras que estariam deterioradas (nacionalizando obras originariamente portuguesas), e finalmente por uma elencação de obras que existiram mas que se perderam no tempo, de todo modo entrando para a listagem de uma vasta produção nacional¹³⁸.

Na produção desta sistematização em material gráfico, no período da primeira metade do Século XIX, podemos observar, com Quadros (op.cit.) os vários movimentos de: a mobilidade da própria imprensa; a constituição de uma literatura que se organizava sob a forma de um modelo ainda a construir sua tradição; os modos de legitimações sociais das narratividades que construíam uma idéia de nação; a percepção do público destes impressos; e a construção de uma noção de autoria que passava a se vincular ao critério de originalidade nacional.

A imprevisibilidade do modo de recepção dos leitores era controlada pelo mercado interno através da fragmentação das edições em fascículos, das extrações

¹³⁷Idem, Ibidem.

seriadas de impressos, e das edições de livros feitas por subscrição antecipada. Isso possibilitava que caso alguma publicação não agradasse, fosse possível interrompê-la, e caso fosse um sucesso, se pudesse estendê-la. Além disso, como já colocado anteriormente, procurou-se didatizar o mais possível as obras, fazendo delas obras mais próximas de manuais do que de obras técnico-científicas. E, por outro lado, produziu-se muito obras voltadas ao lazer, ao círculo familiar e privado, ao serão e à leitura em voz alta. Tudo isso de modo a trazer o leitor o mais próximo possível do mercado de consumo das obras impressas. Os títulos dados aos periódicos forneciam uma marca prévia motivadora da atenção dos leitores, sintetizando os conteúdos sobre os quais tratariam. Percebemos, então, que o imaginário sobre o público leitor começa a mudar. Há todo um trabalho de popularização deste público, com o que é acirrada a dicotomia entre um público de elite capaz de interpretação e um público de massa visto como incapaz de interpretar, precisando de obras facilitadas e, portanto, superficiais e irrelevantes. A interpretação, entendida como exterior à linguagem, é para poucos. Produzia-se assim, no mercado editorial, um perfil de leitor vinculado à idéia de leitura rápida e fácil, em função da preocupação com uma alta margem de vendagem. A questão da língua nacional, enquanto língua brasileira, ainda não era tão tematizada.

Será somente no interior do movimento dos escritores literários, já na segunda metade do Século XIX, que esta reflexão será realizada em uma tensa busca pela língua brasileira. Em seus textos encontramos marcas sintáticas, lexicais e semânticas que estabelecem uma diferenciação daquilo que se fala (brasileiro(s)) com relação àquilo que se escreve normativamente (português). A edição, na sua maioria, partia de iniciativa dos próprios escritores, que tinham, como colocado anteriormente, grandes dificuldades para o desenvolvimento da Literatura em função da manutenção da prática do mecenatismo.

Segundo Lajolo (1996)¹³⁹, até meados dos anos 50 do Século XIX, o Brasil marca-se por uma cultura fortemente ligada à oralidade e por um sistema escolar insatisfatório¹⁴⁰: altas taxas de analfabetismo, poucas bibliotecas e gabinetes de leitura e

¹³⁸ Cf. Cândido, A. *A Formação da Literatura Brasileira*, vol. I e II, ed Itatiaia.

¹³⁹ Lajolo, M. "Oralidade, um passaporte para a cidadania literária brasileira" Em Guimarães & Orlandi (orgs) *Língua e Cidadania - O Português no Brasil* Ed. Pontes, Campinas, 1996.

¹⁴⁰ Resta perguntarmo-nos *insatisfatório* para quem, de acordo com quem?

raríssimas editoras e livrarias. A literatura desta época marca-se por simbolizar esta força da oralidade e de uma língua outra que não aquela normatizada pelas gramáticas portuguesas.

Sua hipótese é de que as referências nos livros a personagens que lêem e/ou escrevem constituem “uma representação arquetípica” dos leitores que os escritores brasileiros do Século XIX tinham por meta educar. *Iracema*, de José de Alencar (1865) seria o primeiro texto literário que reflete, em sua estrutura, “os paradigmas contraditórios de uma tradição cultural híbrida”. Segundo a autora ainda, *Iracema* trabalha na contradição de uma textualidade oralizada, “resgatando” para a literatura um traço significativo das culturas ditas minoritárias como a indígena, a negra e a rural, e uma textualidade da escrita, típica do folhetim.

Literatos da segunda metade do Século XIX (contemporâneos, pois, de nossos gramáticos que buscavam institucionalizar, através da gramatização, uma “nossa” língua nacional), como José de Alencar¹⁴¹, que textualizam a contradição entre uma narrativa oralizada e uma escrituralizada, inscrevem-se no processo de deslocamento e distanciamento de uma tradição clássica do romance, modelada referencialmente por Balzac. Conforme Lajolo (op.cit.), a evidência da inadequação do modelo clássico e canônico se deve à tentativa de quebrar a “monolitidez” do modelo de romances europeus de modo a abrir espaço para uma pluralidade de vozes que constituem uma identidade cultural brasileira. Sentidos que ecoam no processo de gramatização que, conforme Orlandi (1998), rompe com o modelo para instituir a identidade brasileira em termos de sua *distinção* e não em termos de sua variedade.

Esta pluralidade de vozes é trabalhada em romances como *Inocência*, de Taunay (1872), em que se encena o conflito alfabetizado/cidade X analfabeto/campo¹⁴². Além de também ser tematizada a questão da imigração através de estrangeirismos dos diferentes sotaques que passam pela fazenda do pai de *Inocência*. Há portanto um conhecimento e uma reflexão da diversidade lingüística no território brasileiro trabalhados na literatura,

¹⁴¹ Cf. análises em 2.3.

¹⁴² “Sou filha dos sertões; nunca morei em povoados, nunca li livros, nem tive quem me ensinasse coisa alguma (...) Se eu o magoar, desculpe, será sem querer.” Em Taunay, V. 1987 (1872): 87.

estabelecendo, na maioria das vezes, uma hierarquização destas variedades tendo a escrita urbana como referencial.

Em meados da primeira metade do Século XIX, começam a vir para o Brasil, como vimos anteriormente, Livreiros/impressores (principalmente franceses¹⁴³) que renovam os procedimentos tipográficos, introduzindo novas técnicas, trazendo máquinas mais modernas, formando uma mão de obra mais especializada. Estes livreiros tipógrafos vinham de um contexto europeu no qual a tipografia já lutava por espaço com a produção gráfica do tipo industrial. Porém no Brasil, apesar de muitos tipógrafos escreverem manuais de adaptação da prática de editoração a um modo de produção industrial, eles mesmos assumiam que não havia estrutura suficiente para que a tipografia passasse a ser produzida de tal forma.

De qualquer modo, apesar das dificuldades, já na primeira metade do Século XIX a impressão de gravuras tornou-se um hábito nos periódicos e magazines, atraindo deverasmente o público leitor para a compra destas edições. Esta popularidade trouxe junto a crítica às ilustrações dos impressos; elas foram consideradas, por uma parcela formada de intelectuais, como um chamariz superficial e medíocre que funcionava para atrair a atenção do leitor, desviando-lhe do mais importante - a qualidade do texto impresso -, escamoteando, deste modo, a falta de qualidade e acabamento dos textos impressos. Deste modo, a “popularidade” começou a ser vinculada também à falta de qualidade: quanto mais um determinado impresso era bem recebido por um público leitor mais generalizado, pior seria a qualidade literária e/ou científica do mesmo. Funciona aí a dicotomização entre um tipo de literatura considerada apenas para lazer e diversão e uma outra que é destinada a uma elite intelectual e científica. O que reincide na produção de sentidos que distinguem “livros bons” de “livros fáceis”¹⁴⁴.

¹⁴³ Isto nos vem confirmar a busca, principalmente na segunda metade do Século XIX, por uma filiação que não fosse portuguesa.

¹⁴⁴ A questão da quantidade aí é colocada de modo esclarecedor. A democratização do ensino partilha sentidos com o paradigma que iguala quantidade à falta de qualidade. Abrir oficialmente a escola para todos, a leitura para todos, instaura uma elipse neste movimento que institui como necessária uma didatização que implica em uma redução qualitativa. Esta elipse aponta para um lugar sujeito em vias de aprendizagem que se funda na sua incapacidade. Não há mais uma pretensa coincidência qualitativa entre o escritor/intelectual/detentor do saber e o leitor. Não se trata de um leitor que não sabe, mas vai saber. Trata-se de um leitor incapaz de saber.

A crítica ao uso das imagens era rebatida por outros intelectuais que prestigiavam a leveza e distração produzidas pelas imagens que intercalavam a escrita, possibilitando a obtenção de um público maior. Colocando-se à margem da análise dicotomizadora da imagem gráfica como banalizadora por um lado e agradável por outro, Quadros (op. cit.) mostra que a inserção das imagens gráficas nas produções alterou muito a forma de distribuição linear antes estabelecida pela ordem do texto escrito. Suas linhas de traçados não regulares passavam do limite determinado pela ordem da escrita, de modo a não se restringir à suplementação da escrita, mas compondo com ela uma nova forma de legibilidade, nem inferior, nem superior, apenas outra.

No Brasil, mesmo sem a produção de um grande número de periódicos ilustrados na primeira metade do Século XIX, o número de importações fez com que o público se adaptasse logo a este tipo de produção e o exigisse como padrão comercial. Periódicos como *A Marmota* de Paula Brito, e sua empresa tipográfica, situados na segunda metade do Século XIX, constituíram-se em práticas na direção contrária à contrafação e importações, buscando compor o original nacional. É interessante percebermos de modo ilustrativo como sentidos de nacionalização e publicização do público se movimentam nestas práticas administrativas do mercado livresco.

3.2.4. Frei Caneca nas Barbas de Antônio Cândido

Os estudos literários brasileiros têm mostrado que, com a vinda de D. João VI, há um acirramento do pragmatismo intelectual, como viemos vendo em 3.2.3.. Tal pragmatismo intelectual é tido como um dos fomentadores, em última análise, da independência. Se, por um lado, nos fala Antônio Cândido (1975), a poesia do século XIX era de qualidade inferior, os ensaios e o jornalismo eram excelentes. A descrição que Cândido faz da obra de Frei Caneca, um dos poucos autores que citam a obra do Frei, enquadra-se perfeitamente nesta comparação. Ele aponta Frei Caneca como responsável por ótimos textos jornalísticos e ensaísticos, porém também por uma poesia de qualidade muito duvidosa.

Cândido descreve o momento literário vivido por Frei Caneca como fortemente marcado por uma intelectualidade que começa a formular a posição do Brasil determinada pelas contradições entre uma política colonialista e uma economia colonial. Eles passam a se identificar estreitamente com os interesses materiais das diferentes camadas sociais, dando-lhes roupagem intelectual e cooperação na luta.(cf. op.cit.: 238)

Este movimento caracteriza-se por uma atitude pragmática dos intelectuais que precisam ver a utilidade prática das reflexões científicas para se satisfazerem com a ciência que praticam. Nas palavras de Antonio Cândido (op.cit.:238) "**o grau de importância de uma ciência se mede pelo seu valor utilitário**".

Para Cândido a obra de Frei Caneca caracteriza-se mais marcadamente pelo jornalismo de ensaio, panfleto ou de artigo, nos quais procura esclarecer o juízo do leitor e orientar as atividades do homem público. Tem como companheiros da mesma atividade o já citado Hipólito da Costa, em Londres, e Evaristo Veiga, no Rio de Janeiro.

Seu jornal - *O Thyphes Pernambucano* - é considerado pelo autor como sua obra maior, em termos de literatura revolucionária, brandindo o punho contra a tirania e alimentando-se de idéias liberais. Caracteriza-se, ainda segundo o autor, pela paixão e pouco desenvolvimento teórico. Cândido (op.cit.:254), analisando a dissertação de Frei Caneca sobre a pátria e o cidadão, diz: "**É de certo modo uma obra de transição, bastante prolixa, construída à moda escolástica sobre distinções e definições, com base no argumento de autoridade, através de uma quantidade enorme de exemplos e citações. O político ainda não se desprendera do retórico, mas já no ano seguinte aparece puro, nos panfletos em que responde à "Arara Pernambucana"** (grifo meu).

Cândido vai dizer ainda que no período entre 1810 e 1835, as obras "puramente literárias" em comparação com as atividades abundantes dos publicistas dividem-se em dois grupos: um que se caracteriza por certos indícios de renovação e outro marcado por uma medíocre continuação das orientações dos neoclássicos decadentes. Segundo o autor é neste segundo grupo que se inclui a poética de Frei Caneca.

Notemos primeiro a não coincidência estabelecida pela discursividade de Antônio Cândido entre “ser retórico” e “ser político”. Mais que uma não coincidência estabeleceu-se a impossibilidade de se estar no lugar do político se o texto é retórico. Notemos ainda a separação clara entre a poética (obras puramente literárias) e práticas publicistas, que são literárias, mas não puras, são científicas, porque são utilitárias, fruto de uma intelectualidade brasileira. De um lado a poética é mal vista pela sua falta de qualidade artística (arte pura). De outro, o lugar da ciência está garantido pela atitude pragmática dos intelectuais (literatura enganada). Como se vê não há lugar para a retórica que não seja o de anular a capacidade efetiva de um dizer (no espaço do pragmatismo intelectual).

3.2.5. Língua, Nação, Gramática e Ensino: sentidos para a interdiscursividade em Frei Caneca.

O sujeito escolar brasileiro insere-se, como vimos vendo, desde a época colonial em um sistema educacional marcado pelo apagamento das línguas outras no processo de construção de uma unidade de base material escrita.

Na época colonial em que os missionários eram os responsáveis oficiais pela formação educacional constitui-se, conforme nos mostra o trabalho de Nunes¹⁴⁵, um mapeamento do olhar do colonizador guiado, no plano da descrição, pelo exótico daquilo que o novo mundo pode oferecer e, no plano dos costumes, guiado pela observação do que é louvável ou não no comportamento do “Índio” em termos do paradigma *valores cristãos/valores não-cristãos*. Este saber fundamentado nesta moral cristã produz a prática político-educativa da colonização norteadas, fundamentalmente, pela busca de suprir uma ignorância de base do povo indígena: seu desconhecimento do Criador (Deus Cristão).

Ao contrário do que se pode imaginar, a prática da catequese não pressupunha o índio como *tábula rasa*. Conforme Nunes (op.cit.), a catequese utilizava-se do conhecimento dos povos indígenas, intervindo com o discurso evangélico, produzindo

¹⁴⁵ Nunes, J. H. “Constituição do Cidadão Brasileiro: discursividade da moral em relatos de viajantes e missionários” Em Guimarães & Orlandi (orgs) *Língua e Cidadania - o Português no Brasil* Ed. Pontes, Campinas, 1996.

deslocamentos, aproximações, reestruturações, apagamentos. Ou seja, a intervenção é da ordem do interdiscurso, a memória discursiva do sujeito indígena é reestruturada. Este conflito é marcado por um deslocamento fundamental para a memória discursiva do brasileiro moderno: as reestruturações são feitas pela escrituralização, enquanto que a memória discursiva do índio é de outra ordem. Altera-se a relação oralidade/escrita.

Já há no período colonial a construção de uma homogeneização da oralidade dada a partir do efeito de unidade da escrita produzido pelos instrumentos de colonização/catequização (dicionários, traduções de vida de santos, instruções, etc). Esta escrita chega já pronta da metrópole, fazendo parte do processo de relação entre o Latim e o português de Portugal oral e não com a oralidade brasileira (língua geral e línguas indígenas). O “Índio” tem, então, que responder a uma escrituralização que lhe é exterior, render-se a uma autoridade que lhe impõe um discurso no qual ele não está inserido e para o qual não é aberto espaço de fato: produz-se o não-lugar. Seu espaço interpretativo é aberto apenas enquanto simulacro.

As práticas de imposição da língua vernacular da metrópole portuguesa foram muitas. Cito três momentos que já foram tocados em outras análises: a *Provisão* de 1727 através da qual a metrópole proíbe o uso da língua geral e os *Diretórios* de Marquês de Pombal que, em 1757, através de seu irmão, o governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado, impõe a língua da metrópole como a “língua do príncipe” que deve ser a única falada por toda a região brasileira em especial pelos indígenas e que, em 1759, expulsa os jesuítas de modo a fazer valer o ensino “do bom português” como língua vernacular, e reafirma a proibição de se usar como língua de ensino a língua geral, prática corrente em quase todos os domínios da colônia¹⁴⁶. Impõe-se um discurso escrituralizado ao qual os sujeitos não têm acesso. O sujeito é colocado na posição de

¹⁴⁶ Bethânia Mariani, que trabalha fortemente com o decreto de M. de Pombal e com as Acadêmias Literárias da mesma época, nos coloca entre outros efeitos destes diferentes acontecimentos o apagamento de uma historicização brasileira no Século XVIII que produzia a prática de um português brasileiro e da língua geral (cf., entre outros, Mariani 1998).

quem deve responder a uma demanda exterior a ele, determinada por posições de autoridade que lhe apresentam a escrita como já dada¹⁴⁷.

Se estes são alguns dos movimentos de apagamento das línguas do Brasil pela imposição da língua da metrópole, podemos trazer para nossa reflexão outros gestos de apagamento que produziram na nossa história a oficialização de *uma* história brasileira. No mesmo momento em que se baixam decretos oficiais de imposição da língua portuguesa há, por exemplo, a fundação de Academias Literárias que produzem uma escrituralização da história oficial, como bem analisa Bethania Mariani (1998). Em sua análise a autora trabalha com duas das Academias fundadas no século XVIII: “Academia Brasílica dos Esquecidos” (1724) e da “Academia Brasílica dos Renascidos” (1759), que tinham como objetivo contar a história do Brasil desde seu descobrimento até os dias atuais (Século XVIII). Seu mote era de se considerarem esquecidos pela metrópole em território brasileiro. Mariani demonstra como no movimento de *lembrarem-se*, sentidos brasileiros são apagados. O Brasil apagado pelo discurso das Academias é o Brasil da língua geral: das crianças, das mulheres, dos índios, dos negros que só falavam a língua geral e não freqüentavam os salões das Academias. Estas academias representam o apagamento de um espírito de brasilidade que estava em curso de configuração. Com as palavras da autora “se trata de instaurar uma memória que se elabora, desde o início, no não respeito à língua e à realidade brasileiras” (op.cit.:85).

Comentei de modo geral diferentes práticas discursivas que produziram sentidos na direção de um apagamento do brasileiro, na sua língua, na sua história. Isto para introduzir os sentidos produzidos pela obra de Frei Caneca que aqui toma destaque dentro de suas Condições de Produção. Frei Caneca, apesar¹⁴⁸ de sua postura emancipatória, escreve a gramática de uma língua escrita *transportada*, inserindo-se no

¹⁴⁷ Em Mariani (1998.) este período pode ser caracterizado pelo antagonismo de três práticas discursivas: a dos jesuítas na sua relação com os índios, a dos brasileiros de nascimento e a dos portugueses que já começam nesta época a ser significados como estrangeiros.

¹⁴⁸ Faço questão de estabelecer o contraponto para trazer mais um argumento para a posição discursiva que sustento (e que me sustenta) de trabalhar com o sujeito e não com o indivíduo. Isto significa que não trabalhamos com o nível da intencionalidade. Não se trata de analisar a pessoa de Frei Caneca, mas como a sua forma-sujeito inserida em determinadas Condições de Produção, produz práticas discursivas que apontam para a possibilidade sempre do diferente, em um jogo em que a contradição, a ambigüidade, são constitutivas.

processo de institucionalização e legitimação de um discurso da escrita homogênea e coincidente com a de Portugal. Podemos verificar este funcionamento na ausência total de marcas de uma territorialização da língua descrita (a língua portuguesa) ou de marcas de uma língua brasileira com suas diferenças morfo-sintáticas e semânticas em relação com o português de Portugal. Sua discursividade apaga, ainda, a oralidade de um período em que, apesar do decreto de Pombal, ainda circulava com uma certa fluidez a *Língua Geral*. Não há sequer uma referência em sua gramática sobre o que se fala no Brasil, nem em termos de língua geral nem em termos de uma distinção com a língua portuguesa. Vemos pois que Frei Caneca é um homem de seu tempo, inserido em práticas discursivas que lhe tomam e formam sentidos. O efeito da língua escrita portuguesa vernacular está posto. Chamarei atenção mais adiante para efeitos de sentidos produzidos na narratividade sobre a obra didática de Frei Caneca que lhe conformam sentidos outros ainda.

Chamo atenção aqui para a ocorrência de apenas uma referência generalizante da relação oral/escrito quando o autor comenta sobre uma característica econômica da oralidade em oposição ora ao excesso ora à falta, conforme o caso, de letras do alfabeto português. Frei Caneca considera esta característica como sendo uma “herança de erros irremediáveis”. Há aí um efeito da escrituralização da língua no Brasil como *sempre-já-lá*. Frei Caneca toma a não correspondência entre a fala e a escrita como uma herança de erros de nossos antepassados, apagando as diferenças espaciais e temporais entre a língua portuguesa no Brasil e em Portugal, como se esta escrita pertencesse a uma história longínqua dentro do território brasileiro. Apaga-se pois a relação desta escrita com as línguas indígenas, africanas e de imigrantes. Vemos efeitos aí de uma memória brasileira escrituralizada por uma memória portuguesa¹⁴⁹.

Outro funcionamento interessante para o qual chamo atenção: na última parte de seu *Tratado de Eloquência*, sobre as “versificações em português”, há uma série de exemplos em latim acompanhados de tradução imediata em português. O que nos levaria a pensar, a princípio, que o autor é tomado por um leitor virtual que não detém necessariamente o latim, mesmo que funcione fortemente o argumento de autoridade do

¹⁴⁹ Cf. Orlandi, 1993 em seu artigo “A língua Brasileira”.

uso da língua que representa, naquele imaginário, “os melhores escritores” (Frei Caneca adenda em seu título: “Tratado de Eloquência - extraído dos melhores escritores”). Entretanto, em sua dissertação “Sobre o que se deve entender por Pátria do cidadão, e deveres deste para com a mesma Pátria”, percebe-se um outro funcionamento. O autor inicia seu texto eximindo-se de qualquer problema de linguagem e de cobranças de erudição ou estilo gramatical arrojado que possam fazer à sua dissertação, já que ele *a escreveu para ser lida por todos*. Em suma, coloca-se na posição de escrever um texto para o povo. Sua dissertação é marcada pela presença de diversos exemplos em latim, grego, francês e italiano, ao mesmo tempo em que é marcada pela ausência de qualquer tradução.

Percebemos, então, uma “contradição” aparente entre um texto dirigido explicitamente ao povo, marcado pela presença de citações em línguas clássicas não traduzidas, e um Tratado destinado a estudiosos que querem aprofundar seu domínio sobre a língua que, ao contrário do primeiro texto, apresenta tradução sempre que a citação vem em outra língua que a portuguesa. A meu ver esta contradição não pode ser entendida como uma confusão de leitores virtuais, mas sim como constitutiva do movimento simbólico e conflituoso de constituição de uma língua brasileira. Enquanto o texto do *Tratado* é produzido de modo mais colado à sintaxe de uma gramática normativa portuguesa, a dissertação apresenta algumas construções da língua brasileira, como a colocação pronominal “me parece”, seguida de sua obra panfletária e jornalística que são, estas sim, repletas de construções da língua brasileira (“ousadias de metáfora”, reorganização pronominal). O que no remete à colocação de Tarallo (1996)¹⁵⁰ de que já no Século XIX temos algumas bases lingüísticas que indiciam as mudanças em nossa língua em relação ao português de Portugal que se acentuam no Século XX. Das quatro principais mudanças com que o autor trabalha, a reorganização nos padrões pronominais é uma delas.

Há, pois, uma grande tensão entre uma memória portuguesa e uma memória brasileira que configura contradições como a que acabamos de analisar. No caso do

Tratado, o uso de um ‘argumento de autoridade’ se limita às citações de “grandes escritores”, criando-se a possibilidade da compreensão através da tradução, mas quando a língua brasileira ressoa mais forte, há também a ressonância de uma memória portuguesa que se apresenta, no caso da dissertação, sob a forma de citações de línguas outras a que não temos acesso. A “língua outra”, enquanto aquela que nega espaço de interpretação, está sempre presente.

Vemos, pois, um movimento ambíguo entre abrir espaços para novos gestos de interpretação e o jogo de estabilidade, de manutenção dos sentidos. Frei Caneca inscreve-se nestas discursividades que são constituídas por estes sentidos tensos marcados por uma história em que o brasileiro não se inscreve salvo como *dito* (cf. Orlandi, 1992). A discursividade que inscreve o sujeito no dito, sem que ele historicize seus sentidos, constrói um espaço para o sujeito se posicionar como detentor de uma língua culpada¹⁵¹. Uma língua em falta que não é capaz de compreender a língua outra.

3.2.6. As Gramáticas Brasileiras e a Obra Didática de Frei Caneca

A gramática de Frei Caneca intitula-se *Breve Compendio de Grammatica Portugueza* e inicia-se com a seguinte epígrafe:

"Poucas regras e muita reflexão
Com uso frequente, eis a maneira
Das artes aprender com perfeição"
(Duclos)¹⁵²

A princípio podemos compreender que a gramática não tem por objetivo fornecer uma lista infundável de regras e é entendida como *arte* enquanto fruto da razão. Posicionamento que se filia ao conceito aristotélico de *imitação* em que, em última

¹⁵⁰ Tarallo, F. "Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do Século XIX." Em Guimarães & Orlandi (orgs) *Língua e Cidadania - o Português no Brasil* Ed. Pontes, Campinas, 1996.

¹⁵¹ Aqui faço uma brincadeira com a língua francesa que possui a expressão "langue fautive". Nesta expressão guarda-se o deslize de sentido, em cuja direção pretendo caminhar em minha análise, de língua ao mesmo tempo que errada, culpada.

análise, a gramática é entendida como o modo de se alcançar a verdade sobre a língua. Não percebemos marcas em direção de uma distinção entre a arte pura e a utilitarista.

Logo em seguida, o autor abre a seção “Ideias Geraes de Grammatica (ou origem das partes della)” em que define:

"Grammatica é a arte de reduzir às regras os principios comuns a todas as línguas"

"A grammatica portugueza é a arte que ensina a *falar*, ler e escrever corretamente a língua portugueza." (grifo meu).

Para entendermos melhor as filiações (no sentido cronologicamente contrário¹⁵³) sigamos o seguinte quadro¹⁵⁴:

GRAMÁTICA FILOSÓFICA	GRAMÁTICA HISTÓRICA
Júlio Ribeiro como representativo (Grammatica Portugueza/1881)	João Ribeiro como representativo (Grammatica Portugueza/ 1887)
Gramática é uma exposição metódica de <i> fatos </i> da linguagem, de modo que possam ser aprendidos com facilidade	Gramática é a coordenação e exposição das <i> regras </i> da linguagem
Divisão interna da gramática: • <u>Gramática Geral</u> (exposição metódica dos fatos de linguagem em geral); • <u>Gramática Particular</u> (exposição	Divisão interna da gramática: • <u>Gramática Geral</u> (expõe os <i> princípios lógicos </i> da linguagem); • <u>Gramática Particular</u> (expõe os

¹⁵² Não serão todas as citações em que a ortografia será respeitada.

¹⁵³ Isso porque na Análise do Discurso, como já disse, não pensamos a história cronologicamente, mas enquanto rupturas, desdobramentos. Como coloca Lagazzi-Rodrigues (1998:68) “os fatos não se encontram isolados na história, ou alocados numa linha do tempo ordenado e seqüencial, porque há uma memória histórica que constitui a materialidade”. Materialidade — cuja presença é forçosa ao sujeito — em que, numa relação dialética, os acontecimentos são desencadeados sempre afetados por sua memória discursiva (ideológica).

¹⁵⁴ Este quadro é derivado do trabalho de Orlandi, E. “O saber, A Língua e A História” (1998).

metódica dos fatos de uma língua particular);	<i>princípios</i> e as particularidades especiais de cada idioma);
• <u>Gramática Portuguesa</u> (exposição metódica dos fatos da língua portuguesa)	• <u>Gramática Histórica</u> (estuda os fatos da língua em seus diversos períodos/Comparatismo);
	• <u>Gramática Comparativa</u> (é a verdadeira gramática geral; estuda os fatos comuns ou diferentes, em grupos de línguas que têm a mesma origem)

Percebemos que as filiações de sentidos da gramática de Frei Caneca passam pelas duas tradições. Poderíamos dizer que predominantemente pela gramática filosófica, em função de não haver preocupação comparativista; ao mesmo tempo é preciso notar que em momento algum se fala em *fato*. Somente em *regras*.

As noções de *fato* e de uma exposição que se pretende *facilitadora*, são filiadas à gramática de Port-Royal (1660), assim como a noção de *princípios lógicos* também é filiada a esta Escola. Através do quadro, podemos observar que a chamada Gramática Histórica toma o conceito de princípios lógicos, enquanto a Gramática Filosófica toma os conceitos de fato e de exposição de leis com o objetivo de facilitar a compreensão da língua.

De seu lado Frei Caneca trabalha com as noções de *princípios*, *regras*, *facilitação*, *razão*. Sentidos filiados historicamente também à gramática de Port-Royal. Porque a linguagem é histórica não podemos entender a filiação como colagem, mas sim como produtora de sentidos que se resignificam nas condições de produção específicas do momento. Poderíamos dizer que Frei Caneca tem seus sentidos mais fortemente marcados por uma relação exterior aos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos no Brasil.

Outro ponto fundamental para compreendermos a memória discursiva construída na prática da gramática de Frei Caneca é refletir sobre os alcances propostos ao ensino da arte gramatical: ensinar a “falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa”. A gramática tem por objetivo, então, proporcionar a perfeição, não só da escrita, mas também da leitura e da fala das pessoas. O que sugere que haja no interior de seu desenvolvimento uma distinção entre estas três instâncias.

Prosseguindo adiante em sua gramática deparamo-nos com a seguinte definição:

"A língua é composta de frases ou de sentenças ou de orações; as frases são compostas de palavras, as palavras de sílabas, as sílabas de letras e as letras que se equiparam ao som são os primeiros elementos ou materiais das línguas".

Vemos que não há distinção entre som e letra, o que nos leva a pensar, ao contrário do que vínhamos compreendendo, que a relação fala/escrita não consiste em uma distinção, mas sim em um apagamento da oralidade¹⁵⁵.

Neste mesmo capítulo, Frei Caneca introduz as diferentes espécies de palavras existentes: *nome*, *artigo*, *pronome*, *adjetivo*, *verbo*, *particípio*, *advérbio*, *nomes de números*, *preposições*, *conjunções* e *interjeições*. A definição destas diferentes espécies consiste antes em dar as razões pelas quais as palavras existem, enfatizando a questão das origens destas diferentes espécies de palavras, sempre em função do *nome* (designação, determinação, representação, qualificação, ação) ou do *verbo* (extensão de significação). Ao definir certas palavras o autor fala em *ouvinte*, o que marca novamente a indistinção entre a fala e a escrita. Isto interessa-nos sobremaneira em função de refletirmos sobre o apagamento da Língua Geral, genuinamente oral e do português falado no Brasil. Lembro aqui Orlandi (1997) quando cita Macedo Soares “é preciso escrever como se fala no Brasil e não como se escreve em Portugal”. É importante notar que ao mesmo tempo em que há uma indistinção entre falar e escrever na discursividade posta nesta gramática,

¹⁵⁵ Ao discutir estas definições estou tomando como oralidade o registro oral empírico e não como trabalharia discursivamente. Discursivamente a oralidade e a escrita podem se apresentar sob as duas formas. O que me

há sempre presente referências a ‘falar’, ‘ouvinte’, que marcam esta indistinção. Presença que não notamos em gramáticas como as de Port-Royal ou as de tradição filosófica ou histórica no Brasil. A meu ver esta ausência se presentifica na discursividade de Frei Caneca apontando para uma falha no sujeito brasileiro. Ele fala errado, por isso a gramática trabalhará em prol de corrigir está língua culpada (*fautive*) do brasileiro.

São quatro as partes da gramática: Etymologia, Ortografia, Prosódia, Sintaxe. O que filia o autor à *gramática geral*, a partir da enciclopédia de Diderot e D’Alambert em que há a *parte “mecânica”* (ortoépia e ortografia) e a *parte lógica* (etimologia e sintaxe), ao contrário de “nossos” gramáticos do final do Século XIX que dividem em duas partes: lexiologia / sintaxe.

Ao definir estas quatro partes o autor já não toca na questão da fala e coloca tudo em termos de práticas de leitura e de escrita.

Em seguida temos: "**A oração é a expressão do pensamento. O sujeito organiza o ajuntamento da oração para poder se comunicar**". Para Júlio Ribeiro, filiado ao naturalismo, a língua também é expressão do pensamento. A língua tomada como expressão do pensamento está sendo entendida como instrumento de comunicação. Porém, o mais interessante a ser observado é o fato de ser dado ao sujeito o papel de organizador do seu modo de expressão. O que vemos é a construção de sentidos para um sujeito que tem responsabilidades e poderes. É o sujeito da *Razão*. É o sujeito da retórica (a *elocutio*).

O seu modo de apresentação sobre as quatro partes constitutivas da gramática é feito sempre sob a forma de um mesmo procedimento: estabelece a definição, coloca as subdivisões, definindo em seguida estas subdivisões.

1ª Parte - Etymologia

I- Artigo, Nome, Gênero dos Nomes

II- Número dos Nomes

interessa aqui é observar se no efeito mesmo de equivalência entre oralidade e fala, os sentidos postos pela discursividade desta gramática apontam para uma diferença entre falar e escrever.

III- Pronomes*

IV- Verbos em Geral

V- Dos Verbos em Particular

VI- Dos Particípios

VII- Dos Advérbios

VIII- Das Preposições

IX- Das Conjunções e Interjeições

* No caso dos pronomes o autor trabalha com os contextos lexicais em que se muda o tipo de pronome: de pessoal para outro, por exemplo. Mas nada se diz sobre a sua colocação. Faz-se necessário notar que na seção destinada à variação pronominal há espaço para o equívoco: de nove repetições de uma “mesma” seqüência ‘*em lugar de dizer-se*’ há uma ocorrência de ‘*em lugar de se dizer*’. O que, sem dúvida, marca a reorganização pronominal de uma língua brasileira, há espaço para os escapes de uma língua não autorizada.

2a. Parte - Ortografia

"O objetivo da ortografia é de ensinar a escrever corretamente. Escrever é representar os nossos pensamentos por meio de duas ordens: letras e pausas." "As letras constituem-se no alfabeto (24 letras) e as pausas são todos os sinais de pontuação e todos os acentos gráficos" Em seguida temos: "*Letras: vogais e consoantes; sílabas: vogal + consoante; ditongo: duas vogais juntas*". A explicação do ditongo é baseada no som (na tonacidade e na abertura), dos acentos. Vemos pois que apesar de haver cada vez menos a presença da dimensão da fala, ocorrem estes pequenos escapes como o da definição do ditongo. Assim como nada se fala sobre as diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil, o que nos indica que ainda não havia espaço para este tipo de reflexão se legitimar, legitimando uma identidade a partir da oposição explícita. Porém há um outro movimento que reverbera sentidos no terceiro eixo analisado em 2.3. sobre as polêmicas

do final do século XIX: o movimento de sentidos que dá uma concretude material à língua falada no Brasil. Concretude que produz unidade para sujeito e língua brasileiros.

3ª Parte - Prosódia

"O objetivo da Prosódia é de ler com perfeição. Ler é pronunciar as vozes que estão representadas pelas letras com as pausas, acentos e figuras"

Percebemos aí que ler é meramente uma produção fonética adequada, não há qualquer relação com a prática interpretativa constitutiva da linguagem.

É nesta parte que se trata das *figuras*, definindo-as como "**modos de pronunciar e escrever diferentes das regras estabelecidas**". Enquanto que o *vício de linguagem* é já desvio. A *figura de linguagem* é o espaço para a liberdade do autor, o vício para o erro.

As figuras dividem-se em oito grupos de acordo com: acrescentamento, diminuição, mudança, transposição, reconstrução e dilatação das letras. Alguns exemplos cabem ser dados:

a) Acrescentamento:

- 1) Prothese: alevantar por levantar
- 2) Epenthese: marite por marte
- 3) Paragage: martyri por martyr

b) Diminuição:

- 1) Apherese: spirito por espirito
- 2) Syncope: esprito por espirito
- 3) Apocope: marmor por marmore

Em contrapartida o *barbarismo*, por exemplo, constitui no *vício* de se pronunciar breve a sílaba longa e vice-versa (um exemplo: época por época); assim como em se

pronunciar o verbo na pessoa errada (um exemplo: “tu sois” por “tu és”). Faço notar que assim como com relação às figuras quanto aos vícios de linguagem, a discursividade remete seus sentidos à dimensão da pronúncia. Cabe notar ainda que o barbarismo da não correspondência entre a pessoa e o verbo é tratado como uma questão de concordância verbal em outras gramáticas. Desacordo autorizado ou erro, ambos colocados na ordem daquilo que mais fortemente toca o indivíduo: a fala. A escrita produz um efeito de distanciamento enquanto que a fala se dá enquanto colada ao falante. É nesta dimensão que se abre espaço para as idiossincrasias do indivíduo e para sua contraparte: a idiossincrasia que é erro.

Uma pequena observação a se fazer é que no Tratado de Eloquência as figuras aparecem na parte da “versificação portuguesa”. Vemos como os sentidos desta arte da retórica está em movimento.

4ª Parte - Sintaxe

"O objetivo da Sintaxe é ensinar a compor as orações". Não há, portanto, ainda, espaço para referência aos sentidos, à semântica, apesar das categorias de palavras terem como base o critério semântico para serem catalogadas. Colocando a definição de ‘sintaxe’ ao lado da definição de ‘oração’ (já referida anteriormente) **"A oração é a expressão do pensamento. O sujeito organiza o ajuntamento da oração para poder se comunicar"**, vemos que ao mesmo tempo em que os sentidos apontam para um sistema de regras, ele abre espaço para o lugar do sujeito que organiza o seu pensamento.

Chamo atenção para o fato de que a gramática de Frei Caneca é extremamente desqualificada na historiografia. Ela é considerada um rascunho de lições rápidas, realizada sem condições de trabalho e para um público já marcado pela falta da alfabetização (freiras adultas). Acredito que esta desqualificação se dê pelos efeitos de sentido de um dizer que caminha na ambigüidade, na confronto, na contradição da abertura de espaços para outros sujeitos não autorizados dizerem um língua legítima, fazendo com que o próprio dizer desta discursividade fique marcado pelo imaginário da confusão, da incompletude, do inacabado, ou mal acabado.

3.2.7. Tratado de Eloquência de Frei Caneca.

Seu trabalho sobre Retórica tem o nome de *Tratado de Eloquência* e é seguido pelo seguinte parêntese: “(Extraído dos melhores escritores. Dividido em três partes)”

Trabalha, portanto, a partir do argumento de autoridade, calcado na posição de legitimidade garantida na história de alguns autores. A capacidade argumentativa não existe a priori, mas é construída pela efetividade persuasiva que se encontra exemplificada nos escritores que se tornam exemplares. Circuito fechado.

O que pode ser confirmado ainda pelo fato de que em todo o seu trabalho não há nenhuma referência a tratados filosóficos que tratem sobre a questão da retórica. Ela é trazida para o tratado de eloquência como se já estivesse pronta, acabada, desde sempre já-lá: transparente. Apaga-se toda uma discussão que baliza a tensa relação entre os campos da filosofia e da retórica entre filósofos anteriores à Era Cristã. Isso não significa que Frei Caneca desconhecesse a discussão, mas sim que ele tenha construído um discurso em que a linguagem é tida como um instrumento muito claro em termos de seus conceitos e utilidades. Ele não se coloca a necessidade de discutir o conceito de linguagem, de verdade, de verossimilhança, de emoção, de paixão, de razão. Enfim, ele não questiona a própria legitimidade da retórica. Fatos discursivos importantes.

PARTE I

Sistema de Eloquência

"Eloquência é a faculdade de significar com deleite os pensamentos por palavras, para convencer e persuadir".(grifos meus).

"Retórica é a arte que dirige as disposições naturais do homem no uso da eloquência".(grifos meus).

Nesta discursividade apresenta-se uma indistinção entre *persuadir* e *convencer*, trabalhada, por exemplo, em nosso Século por Perelman que remete a persuasão à retórica e o convencimento ao raciocínio científico. Distinção esta que, guardadas as diferenças, vem desde o Século V a.C. como viemos vendo. Retomo ‘faculdade’ e

‘pensamento’ da definição de eloquência e ‘naturais’ da definição de retórica. Vemos que seus sentidos estão filiados de um lado a uma razão humana capaz da persuasão e convencimento e de outro uma razão intrínseca ao próprio homem (disposições naturais), o que nos remete a sentidos (do 1º e 2º momento do quadro do item 3.1.) filiados à discursividade de Tísias e Córax e mais adiante de Protágoras e Isócrates.

Vemos pois que o Tratado se filia ao fundamento filosófico da retórica de Córax e Tísias em que o “verossímil é mais estimável do que o verdadeiro”, uma retórica do tipo probatória que terá sua filiação em Aristóteles mais reconhecidamente legitimada. Se contrapondo, pois, aos sentidos filiados aos pitagóricos que defendiam uma retórica *psicagógica*, em que a sedução irracional da palavra, quando sabiamente usada, exerce poder de convencimento sobre a alma dos ouvintes. Nas palavras de Górgias (que cunha o caracter psicagógico da retórica): “*Psychagogia é a força da eloquência enganadora que não é demonstrativa (como queria a retórica do verossímil) mas arte médico-mágica, cuja essência reside propriamente na persuasão psicológica, irracional.*”¹⁵⁶

Já para Aristóteles, a demonstração probatória tem de ser racional. Isso não significa que seja igual à Lógica, pois o tipo de demonstração desta é irrefutável (evidência): *silogismo*; enquanto que o tipo de demonstração da retórica é refutável: *entimema*. Uma diferença básica entre Aristóteles e Tísias é com relação ao ouvinte. Enquanto Córax/Tísias consideravam a demonstração probatória em si própria, sem relação com o auditório, Aristóteles toma o ouvinte como balizador do tipo de discurso a ser empreendido. Deste mesmo modo desenvolve-se a perspectiva de Frei Caneca. Finalmente, outro ponto de deslocamento entre Aristóteles e Tísias é com relação à questão racional/irracional. Aristóteles não coloca a retórica no plano da irracionalidade, mas no da conjunção de *Ethos* e *Phatos* (caracter e paixão). É nesta mesma conjunção que trabalha a discursividade do Tratado já que trabalha na conjunção da virtude, benevolência e sabedoria. A indissociabilidade da ética com a retórica está posta.

¹⁵⁶ Fonte: Plebe, A. (1968) *Breve História da Retórica Antiga* trad. Barros, G. N. M. De, EPU/Edusp, São Paulo, 1978.

Quero trazer mais uma vez Górgias porque instaura, a meu ver, a pretensa dissociação entre o ético e a retórica: dissociação que formula bases para a política. Distinguindo o *mythoi*¹⁵⁷ (narração, criação fantástica) do *logoi* (discursos puramente racionais), Górgias remete a retórica ao campo do *mythoi*, porém distinta da poética. A persuasão é base da retórica e a ilusão é a base da poética. A ilusão consiste em fazer crer no que não existe e a persuasão em fazer crer que as coisas são diferentes do que ela são (subjugar as pessoas através da alteração da realidade). A retórica, pois, desvia o sujeito da verdade e de maneira vil, anti-ética.

Voltando ao texto do Tratado, sistema da eloquência consiste em seis partes:

1) *A Invenção*: descobrir os pensamentos mais adequados para que o fim a que o orador se propõe seja alcançado.

Percebe-se que a idéia pré-existe à estrutura de pensamento que a sustentará, ou seja, há idéias *a priori* que só precisam ser envolvidas por um pensamento que lhes dê forma. As idéias em si são, por este discurso, a-históricas.

2) *A Elocução*: a escolha de palavras e sua boa colocação para melhor exprimir o pensamento.

O sujeito toma conta de seu discurso com total controle, este é o seu lugar, diferente daquele construído pela gramática.

3) *A Disposição*: o arranjo dos pensamentos na melhor ordem a que se propõe o orador.

4) *A Memória*: conservar à disposição os pensamentos para sempre que precisar os apresentar aos ouvintes.

5) *A Pronúncia* (ou declaração): declarar aos ouvintes os seus pensamentos.

6) *A Ação*: o gosto que o orador deve empregar na publicação de seus pensamentos.

Vemos pois que os sentidos não andam em linha reta. A difusão das idéias ramistas (6º momento do quadro da seção 3.1.) não se dá fortemente nesta discursividade.

¹⁵⁷ É muito interessante observar as relações de significação construídas na nossa memória discursiva, por exemplo hoje, entre a noção de *mythoi*, a noção de *objetividade científica* e a noção de *mito*.

Ao mesmo tempo em que estas seis partes apresentam deslocamentos, presentificando sentidos na direção de um lugar legítimo para o sujeito. Sujeito do pensamento, da razão, que deleitará seu público.

A finalidade da eloquência consiste em: *convencer, persuadir e deleitar* (isto é, recrear).

Os meios que o orador emprega são: *instrução, moção e deleite*.

Os meios para empregar a eloquência são: *pensamentos e palavras* (conteúdo/forma).

Dois são os tipos de questões: as *universais* (indeterminadas ou *teses*); e as *particulares* (determinadas, causas ou *hipóteses*). O que o filia a Hermágoras de Temno (Século II a.C) que introduz as teses no domínio da retórica, que até então eram restritas ao âmbito da Filosofia.

Os estados de eloquência consistem em: questões e discurso (de conjectura; de definição; e de qualidades).

Os gêneros da eloquência são definidos em: demonstrativo (teórico), deliberativo (suadir ou dissuadir), e judicial (intentar a ação em juízo e defendê-la). Em Aristóteles encontramos a mesma definição.

As partes do discurso são: exórdio (princípio e insinuação); narração; confirmação (refutação), peroração (conclusão)

Partes do Discurso

Exórdio

Parte do discurso destinada a fazer com que os ouvintes ouçam favoravelmente o orador. Divide-se em duas partes: o *exórdio princípio* é a exposição clara e direta do fim, do objetivo do orador para a preparação dos ouvintes; e o *exórdio insinuação* é a exposição, por meio de rodeios e de modos indiretos dos objetivos do orador, para um auditório¹⁵⁸ que ele julga desfavorável.

¹⁵⁸ Esclareço que 'ouvinte' ou 'auditório' são empregados indistintamente.

Narração

É a parte do discurso dedicada a informar os ouvintes acerca do assunto oratório da maneira mais adequada ao fim proposto. Apresenta-se sob três modos: a *proposição* é a informação do assunto quando composto de um só ponto; a *participação* é a informação do assunto quando são diversos pontos; e a *narração restrita* é a informação do assunto com todas as circunstâncias importantes. Para êxito total é fundamental que a oratória se apresente com clareza, brevidade e *verossimilhança*.(grifo meu)

Confirmação e Refutação

A confirmação é a prova, a exemplificação que ilustra o entendimento. As provas podem se dividir em quatro tipos: as *lógicas* (intrínsecas (argumento) e extrínsecas (conhecimento público)); as *intelectuais*; as *morais* e as *sentimentais*. Vemos aí a referência à razão e a moral como duas instâncias diversas.

A refutação é a parte da prova em que se destrói os fundamentos que foram opostos à argumentação ou que podem vir a ser feitos.

Podemos observar que no seu discurso está fortemente marcada a idéia de virtualidade como previsão da argumentação.

Peroração

É o último remate do discurso. Após preparar (exórdio), informar (narração), convencer (confirmação-refutação), é a vez da conclusão.

Mais adiante retornando sobre a especificidade da elocução na eloquência, na seção *Sobre a Eloquência* temos:

"A elocução é o trabalho de organização e definição das palavras de modo a dar força ao pensamento. Os conceitos produzidos pelo pensamento são expressados através das palavras, porém há melhores e piores formas disso realizar-se".

A palavra é a materialização do pensamento humano, mas cabe ao homem a responsabilidade de conseguir se expressar competentemente.

As subdivisões da elocução são baseadas no critério do modo de organização das orações: a ligação entre as orações e o nexos estabelecido entre elas. As diferenças têm como critério a harmonia e completude do sentido: se o sentido completa-se em uma oração, em duas, ou em um período. Além disso, leva-se em consideração o modo como as palavras se "comportam" isoladamente; há termos próprios para significar determinadas idéias, termos que são apropriados para significarem algo a mais que seu sentido primeiro, termos técnicos das ciências, das artes, etc. Portanto a questão é *semântica*, apesar de não se usar a nomenclatura em momento algum. As palavras são dadas como carregando a princípio seu significado, podendo algumas possuir mais do que um só significado¹⁵⁹. A semântica se marca na discursividade do Tratado, apesar de não ser referida enquanto tal.

Na seção "virtudes e vícios da elocução", temos que as virtudes consistem na pureza, na clareza, na correção, na boa colocação e no ornato. Em contrapartida, os vícios consistem no barbarismo (peregrinação de palavras de outros idiomas), na afetação demasiada de pureza da língua, nas palavras desusadas, palavras restritas a um grupo específico, palavras homônimas que geram ambigüidade, desordem e confusão das palavras na oração, parênteses extensos, brevidade demasiada, expressões refinadas ou ininteligíveis. Vemos que os sentidos que ficaram mais presentes quando se pensa em argumentação estão conformados pelas virtudes e pelos vícios.

É importante notar que esta discursividade nega a possibilidade da ambigüidade como constitutiva da língua, assim como pertencente a uma estratégia de argumentação, quando proposital. Além disso, ela toma o barbarismo de um modo diferente que aquele que vimos na gramática: qualquer tipo de estrangeirismo.

¹⁵⁹Em confirmação à idéia de sentidos colados às palavras temos os exemplos dados na parte sobre as aplicações dos preceitos da elocução. São apresentadas palavras cujo funcionamento é diferente: "Aquiles era um leão". Este funcionamento é apresentado como exemplo de uma palavra que pode possuir um pensamento que é ludibriado por outro não tão imediato que também está contido na palavra em questão.

PARTE II

Aplicação dos preceitos eloqüentes

Neste item são trabalhados diferentes modos de aplicação dos recursos da eloqüência que têm por objetivo causar o engrandecimento conforme parecer mais adequado e produtivo ao orador. O esquema enunciativo de apresentação destes modos consiste em a) na instrução: 'x' é fazer 'y'; e b) na exemplificação através de textos de literatos ou oradores ilustres como: Camões, Homero, Virgílio, Vieira, Frei Heitor Pinto, Sócrates, Sá de Miranda¹⁶⁰. Deste modo, utiliza-se do argumento de autoridade, ao mesmo tempo que trabalha com um esquema de ilustração e não de regras. O lugar específico para a individualidade é o espaço do estilo.

"O estilo é o modo particular porque cada indivíduo significa seus pensamentos por palavras ou por escrita".

Neutraliza-se, nesta colocação, o pensamento tomado como algo geral e universal a todo indivíduo - há espaço para se pensar no pensamento fruto de um indivíduo especificamente. Além disso é preciso que notemos a contraposição que é estabelecida entre a noção de *palavra* e de *escrita*. Palavra está remetida ao falar e a escrita à escrita.

PARTE III

Versificação Portuguesa

"A alma do verso é a harmonia que nasce dos acentos colocados nos devidos lugares".

São apresentados diversos tipos de versificações a partir de diferentes combinações entre vogais e consoantes e diferentes acentos nas palavras; são apresentados também seus vícios, sempre exemplificados. Uma colocação interessante de ser observada:

¹⁶⁰ Todos portugueses. Fato discursivo que aponta para uma legitimação que se dá na colagem à língua portuguesa de Portugal.

"As palavras próprias para o verso devem ter três qualidades: belas no som, nobres em significação e poéticas."

Ainda é interessante remarcar que os exemplos citados vêm no original em latim com uma tradução imediata em português. Ao mesmo tempo em que não apaga a fonte original de seus exemplos, não apaga a história de sujeitos brasileiros que na sua maioria não conhecem o latim. Ao contrário de sua dissertação, como já desenvolvido anteriormente, em que não há tradução.

Ao mesmo tempo em que a falta de tradução é um argumento de autoridade que produz um lugar de erudição de quem escreve, também é uma prática de marginalização social. Podemos ver, então, que a construção de um espaço possível para a nacionalização de um povo, de uma língua, não é produzida sob um caminho reto e tão pouco em uma única direção.

É interessante trazer o comentário que Souza (1999) faz sobre o total esquecimento que marca a obra de Frei Caneca. Historiadores, literatas, gramáticos, quando realizam compêndios, dificilmente citam sua obra e quando o fazem se restringem a falar sobre sua obra "político-panfletária". Para Souza isso se deve por sua obra didática se tratar de **"textos mais semelhantes a rascunhos que a obras conclusivas"**. (op.cit.:53). A meu ver o fato de Frei Caneca ser sintomaticamente apagado nas obras historiográficas indica que as Condições de Produção de sua época não possibilitaram seu dizer fazer sentido, colocando-o sob o formato da desorganização, da confusão, da contradição. É somente com a gramatização brasileira, seis décadas mais tarde que as práticas discursivas abrem espaço para tal inscrição. Não é fruto do acaso que em 1875 sejam impressos e organizados seus manuscritos. As Condições de Produção desta época demandavam a "recuperação" destes sentidos. Sentidos que legitimam um saber brasileiro sobre a língua, mesmo que uma língua de Portugal.

Comento ainda o fato de que na obra de Frei Caneca haja uma indistinção entre retórica e poética e o fato de ter sido professor na cadeira de retórica e poética, fatos que prefiguram a organização curricular que norteará o ensino oficial brasileiro do século XIX. Fatos que apontam para uma compreensão de uma posição-sujeito de Frei Caneca

em que se fazia presente a resistência na e da língua e sua resistência tem filiações. Filiações que constroem já no fim do século XIX a inscrição de um dizer legitimado brasileiro através da escrituralização de um saber, como vimos em 2.3..

3.3. Bem dizendo...

Gostaria de retomar nesta última parte alguns sentidos postos pelo lugar da retórica na sua relação com o dizer construído pela escolarização, abrindo ou fechando lugares para dizer-se sujeito. Neste sentido trago as considerações que Arendt faz sobre o conflito entre verdade racional e política e seu espelhamento da oposição entre o filósofo e o cidadão (o primeiro *responsável* pela verdade sobre as coisas, o segundo balizado pela opinião¹⁶¹) para minha reflexão sobre o acontecimento da democratização do ensino.

Este acontecimento se dá, como vimos, em diversas temporalizações. São diversas discursividades que, em momentos diferentes, temporalizam tal acontecimento. Vimos esta temporalização, entre outras, nas discursividades do século XIX sobre os Diretórios de Pombal, e sobre a República; vimos nas discursividades pós-LDB (1971). Estes acontecimentos discursivos instauraram cada qual um *novo* que é incômodo: uma população que no plano político faria parte oficial da igualdade tutelada pelo Estado. Instauram-se, em cada um destes acontecimentos, sentidos para ‘público’, ‘povo’ e ‘brasileiro’. Como vimos estes sentidos têm em comum um efeito de normalidade, estabilidade, na relação entre dois mundos que, antes em choque, agora se relacionam sob um conflito estratégico de um só mundo. Assim ‘público’ e ‘povo’ inscrevem-se no efeito da homogeneidade de sentidos e de sujeitos. No plano político os deslizos de sentido da distinção entre sábio e cidadão para uma separação legítima entre quem vai à escola e quem não vai já não podem se dar legitimamente. Distinção que era de uma ordem ética para os Antigos (já que ao sábio competia a responsabilidade por saber sobre a verdade filosófica que é moral, e ao cidadão competia viver cotidianamente sua opinião). Podemos dizer que os sentidos que aí funcionam dizem que, se esta distinção não se desse, a verdade filosófica estaria afetada pelo ilusionismo da opinião, sua imoralidade, questão ética, em última

análise, que salvaguarda a pureza da verdade. Se na política esta separação já não pode oficialmente se dar, vemos seus sentidos migrarem na manutenção de outras divisões resignificadas pela escolarização enquanto um bem cultural que garante a civilidade de uma sociedade. Tomamos com a revolução burguesa a universalização do sentido de cidadania – todos são cidadãos e este todo é universal e não específico. Este sentido universalizado *satura a e produz na divisão sábio/cidadão o sem-sentido*.

A retórica, que até o século XVIII fazia parte do ensino, passa a ser tomada, a partir do século XIX, conforme viemos vendo, como coincidente do vazio do discurso, do desconhecimento do objeto dito, da enganação. Isto é, dizer que o texto é retórico pode ter o sentido de um texto demagógico (e, portanto, enganador), de um texto composto do lugar comum (e, portanto, evidência da ignorância sobre o que se escreve, busca no clichê algo para dizer porque não se tem o que dizer), de um texto que na verdade não diz nada. Estes sentidos são fundados, como vimos, em um duplo movimento: a universalização do sentido de cidadania e a individualização do sujeito que colocam no indivíduo a responsabilidade pelo dito (pela capacidade de dizer bem-dito). Em outras palavras, com a instauração do direito de todo cidadão à escola, o conhecimento legitimado pela tradição científico-filosófica deixa de ser legitimamente de alguns para ser oficialmente de todos. Não aprende quem não consegue, não tem capacidade, já que todos têm acesso a este conhecimento e a responsabilidade é individual.

Quando a retórica é tomada por sentidos negativos, já não está mais em jogo a discussão nela mesma, se ela é da dimensão da opinião ou da verdade racional¹⁶¹, o que está em jogo é que todos têm acesso a este modo de conhecimento: ele é *vulgarizado*. No deslize da manutenção da relação entre o sábio e o cidadão, relação fundante de relações desiguais, sentidos de vulgaridade, ignorância, erro, migram para os sentidos da retórica. A universalização do sentido de cidadania faz migrar sentidos de uma desigualdade social fundante para outros espaços. Na retórica estes sentidos fundam o não-lugar para o sujeito escolarizado urbano não *autorizado*.

¹⁶¹ Espelhamento que toma a forma do antagonismo Platoniano entre o *diálogo* – discurso considerado apropriado à verdade filosófica – e a *retórica* – discurso através do qual o demagogo persuade a multidão.

¹⁶² Mesmo porque, como desenvolvi anteriormente, a argumentação na escola está nos dois lugares ao mesmo tempo, produzindo no limite uma esquizofrenia.

Quero retomar, ainda na distinção entre o sábio e o cidadão, a questão da responsabilidade. Ao sábio compete a responsabilidade pela verdade não ao cidadão. Quando esta divisão clara e estabelecida já não pode mais se dar (não há historicidade que a sustente), verdade e opinião são tomadas por um movimento de sentidos ao mesmo tempo dissenso e conflituoso na direção de um mesmo lugar: o lugar do sujeito escolarizado. Ao sujeito escolarizado compete a responsabilidade de seu dizer que é dito na ambigüidade conflituosa sempre presente entre verdade e opinião. O sujeito escolarizado, responsável pelo seu dizer, é marcado pois por esta confluência entre sentidos de verdade e de opinião, que operam um lugar da imoralidade para a retórica. Imoralidade que ressoa em incapacidade e, no limite, em não dignidade: não dizer bem dito, ou ser retórico, é mostrar-se não digno do lugar para o qual está sendo chamado a ocupar.

Na constituição dos sentidos da retórica que se apresenta para nós como sempre já lá no lugar da arte do bem dizer (cf. 3.1./Quintiliano), funcionam sentidos produzidos na relação constitutiva do juridismo com a retórica. Em outras palavras, a atribuição de deveres e responsabilidades, cobranças e justificativas está na própria fundação discursiva (Discurso Fundador) que aponta a gênese da retórica para o lugar de constituição de um julgamento que não possui leis já formuladas para lhe conformar, é o discurso no momento mesmo em que se dá que institui o que é certo e errado (cf. referência ao séc. V a.C.). Como vimos, estas narratividades produzem uma indissociabilidade entre política e ética, dentro do próprio movimento da retórica. A retórica pois se constitui em uma dupla direção: ela diz sobre as regras de conduta da língua e do social em um só tempo, legitimamente. O movimento de sentidos que reduz a retórica a um conjunto de preceitos fechados para alcançar um dizer convencível, é um movimento em que ao mesmo tempo em que interioriza na língua a moral discutida na sociedade (interiorização que cobra do sujeito uma língua moral), exterioriza da língua, aparta da língua, sua constitutividade histórico-social e a reduz a um conjunto de regras arbitrárias.

É somente com a sua sistematização que ocorre um movimento de sentidos que desloca estas categorias da ordem do que é jurídico-político para a ordem do «bem falar pelo bem falar», que é da ordem do lingüístico, da ordem da estética, da ordem da determinação da língua e não da determinação das leis sociais. Isto é, desloca-se a

responsabilidade do social, do coletivo, que determinaria as leis, para o individual, para uma pretensa capacidade inerente ao indivíduo de se adaptar à, também pretensa, naturalidade da língua bela, correta.¹⁶³

Pensando o juridismo afetado pela relação entre o político e o jurídico, tal como propõe Lagazzi-Rodrigues (1998), em que o jurídico apaga o político em função de uma prática individualizante que deshistoriciza as relações sociais, já que no jurídico não há lugar para o comum, coletivo, só para o individual, eu diria que podemos perceber na retórica sentidos funcionando na direção de um apagamento de sua constitutividade com este político, com este senso-comum, lugar comum que é social, que é da ordem do ético e que é apagado como um lugar vazio, imoral, destituindo o sujeito marcado por este dizer de seu lugar político.

E aqui lembro Guimarães e sua análise descrita logo no início deste capítulo sobre a narratividade que instaura a retórica no lugar da indissociabilidade do político e do ético. Acredito que as reflexões deste trabalho podem sustentar que o movimento de sentido que, em um só tempo nega legitimidade à retórica e afirma legitimidade aos sentidos retóricos que migraram para outros domínios da escrita (que não são do cotidiano, são da arte, de alguns), é um movimento que nega a constitutividade da ordem do político na prática da linguagem. Tomar a prática da linguagem exterior a esta ordem, exime, por exemplo, as políticas lingüísticas da reflexão dos efeitos de sentido de seus dizeres sobre o ensino, sobre o aluno, sobre o professor.

Ainda pensando sobre os efeitos da responsabilidade individual, gostaria de fazer uma digressão. Por sermos marcados por uma educação jesuítica, então cristã, somos marcados pelo funcionamento de um *religiosismo*.¹⁶⁴ Este religiosismo imprime em nossos sentidos uma relação de culpa que caminha junto com a *responsabilidade por*. A meu ver este religiosismo funciona nos sentidos que apontam para um sujeito ser responsável pelo

¹⁶³ Ensinar a argumentação trabalha no pressuposto de que os sujeitos, a princípio, não ocupam o lugar político de seu dizer. E que só estarão em condição de ocupá-lo se adquirirem bem a argumentação.

¹⁶⁴ Este termo foi cunhado, parafraseando o juridismo trabalhado por Lagazzi-Rodrigues (1988 e 1998), por Orlandi na ocasião da defesa de mestrado de Olímpia Maluf Souza (SOUZA, O. M. *As Condições de Produção dos Laudos Periciais de Indivíduos com Suspeição de Insanidade Mental*. Dissertação apresentada ao IEL/Unicamp, 2000.) O religiosismo trabalha os sentidos na relação de culpa (pecado). Nesta ocasião,

seu dizer retórico. Vimos que a retórica é um lugar para o mal-dizer, um lugar autorizado para desautorizar o sujeito a dizer, lugar balizado pelo sentido de imoralidade e de responsabilidade que interditam o sujeito à sua ordem do político (seu poder-dizer). Interdição que coloca o sujeito nos sentidos de um religiosismo, imprimindo-lhe a culpabilidade pelo seu dizer retórico. Culpabilidade por um dizer colado no dizer que é de todos e de ninguém, um dizer com autoria sem sujeito. Dizer no lugar retórico, isto é, tomado como retórico, autoriza retirar de uma só vez (de quem diz deste lugar) a autoria e o ser sujeito : este é o não-lugar (o sem-sentido).

A Retórica neste sentido funciona como o espaço para o repúdio ao sem sentido (não original, destituído de legitimidade). « *A nossa sociedade supervaloriza a originalidade da iniciativa individual(ista). (...) Daí a força monofônica do discurso social que para produzir a impressão da individualidade, dita normas de estrito cumprimento para se estar de acordo com o que se deve ser : criativo.* », coloca Orlandi¹⁶⁵. Pensando no funcionamento da língua, eu diria que aquilo que é da ordem do social, do comum (as regras de bem dizer), desliza para a ordem do individual, cobrando-se do indivíduo a (in)capacidade de dizer com eficiência. Que efeitos isto produz no sujeito ? Aquilo que é social passa a ser inerente à língua e, portanto, de total responsabilidade do sujeito. Aquilo que é original, com sentido, passa a recobrir os sentidos outros comuns a alguns, incomuns à maioria. Apenas um determinado comum/compartilhado é considerado o « *bem-comum* » de uma sociedade. Os outros não são da ordem do bem, do correto, do legítimo. Não ocupam, pois, o espaço do audível, do inteligível. São inocuantes e fazem daqueles que falam tais sentidos, sujeitos inocuantes do espaço social, do espaço político. Na política todos estão concernidos, mas a grande maioria está como empecilho ao bom desenvolvimento da sociedade porque não sabe estar (responsabilidade individual). Se não sabe estar não pode dizer e se não pode dizer (não sabe dizer) não pode estar. Parafraseando Orlandi (op.cit.) quando diz que « *Restituir à cidade a sua falta de sentido pode ser a via de se parar de esvaziar o sentido*

Orlandi compreendeu que haveria espaço para uma autoria sem sujeito. Esta compreensão permitiu-me o seguinte desenvolvimento.

do que seria cidadania » (op.cit. :43), eu diria que restituir à língua sua falta de sentido seria a via de se parar de esvaziar o sentido do que seria autoria. Isto é, ouvir outros sentidos.

¹⁶⁵ Relatório Final Fapesp/Projeto Temático – Inédito

UM FECHO ABERTO

As questões que mobilizam minha reflexão são de longa data. E não se encontram aqui acabadas, respondidas. Mesmo porque não espero e nem acredito em respostas definitivas.

Mas devo dizer que fiquei satisfeita por ter compreendido de maneira mais clara o que está envolvido na prática, no gesto, de se dizer a partir do lugar de uma organização social em que a escolarização se apresenta como produtora de sentidos fundantes. Não se trata de não importa qual sociedade letrada, em que a escrituralização de sua língua se dá, trata-se de uma organização social que, letrada, tem um de seus sentidos fundantes marcado pelos efeitos sempre-lá da colonização que instaura uma mesma e outra tensão entre memórias do dizer balizada pelo sentido do exótico, do folclórico, da barbárie, do museu dinâmico, vivo, de onde pode-se colher dados (lingüísticos, antropológicos, biológicos, físicos).

Deste modo o lugar do dizer bem-dito, lugar que garante a posição autorizada da autoria, pois que cumpre com a exigência de determinação da língua – isenção de ambigüidades, contrasensos, erros gramaticais, discurso oco –, toma uma especificidade e densidade materiais no interior da história de cada organização. Dito de outro modo, a língua só faz sentido porque nela comparecem sujeito e história no contínuo movimento dos sentidos possíveis e impossíveis.

Assim a língua, no sujeito urbano escolarizado brasileiro, materializa uma trama de sentidos que significa o lugar do mal-dizer na imoralidade, ignorância, involução, antiética, perpassado pelo processo de individualização que remete estes sentidos à responsabilidade individual, responsabilidade perpassada por um religiosismo que lhe conforma nos sentidos de uma culpabilidade que imobiliza o sujeito, dito no mal-dizer, no sem-sentido.

Vimos como são complexos e densos os funcionamentos discursivos que produzem estes efeitos de um não-lugar para o mal-dizer. Lugar para o habitante brasileiro. O não-

lugar da dispersão, da desorganização, enfim da não adequação à determinação da língua e do sujeito. Adequações balizadas por um sempre novo sentido de público a cada nova temporalização do acontecimento da democratização do ensino. Sentidos que, ao mesmo tempo em que saturam a relação sábio/cidadão (verdade/opinião), a resignificam mantendo o conflito estratégico, de antes dois mundos, agora em um mundo só, funcionando no imaginário da igualdade que apaga a diferença no mesmo.

E vimos também que se conformar no bem-dizer, lugar para o morador brasileiro, não significa necessariamente inscrever sentidos na história, fazendo destes sentidos seus sentidos. Dito de outro modo o lugar do morador não garante a posição de cidadão. Ser morador é estar na posição autorizada de estar, mas ainda sobredeterminada por uma administração dos sentidos que apaga o político, exigindo a adequação ao modelo pelo modelo, simulando o cidadão, a autoria.

Levar o político para dentro da escola significa, pois, deslocar esta sobreposição que esvazia os sentidos da autoria, da cidadania, colocando o sujeito na *posição de* e não *em vias de ter condição de estar na posição de*. Deslocamento em que comparecem sentidos contraditórios, imersos em jogos identitários constituídos por memórias do dizer conflitantes. Deslocamento para o qual não basta uma vontade individual, pois que joga o imaginário com sua força consistente, eficaz e estabilizadora.

Pensar no político dentro da escola, indissociando o ético do político, não implica, pois, na busca de responsáveis pelos sentidos que estão em jogo no gesto de qualificar um texto escolar como mal-sucedido ou retórico, por exemplo. Estes sentidos estão postos, não pelas individualidades, mas pela interdiscursividade. Porém, no gesto mesmo de compreender os efeitos e funcionamentos dos sentidos que conformam o bem ou o mal dizer, abrem-se espaços outros para possíveis outros gestos de interpretação entre sujeitos, para sujeitos.

Espaços de interpretação que permitem a escuta da resistência no sem-sentido (no retórico, no mal-dito), trazendo o sujeito para uma inscrição legítima de seu dizer na história, no com(n)-sentido. De modo que um relâmpago na forma material de um *relão-*

repago seja tomado por um sujeito posicionado no lugar do saber, daquele que sabe que pode saber, que constrói um saber sempre.

Compreender os funcionamentos em jogo na construção destes lugares do mal e do bem dizer implica também em chamar as políticas lingüísticas para o lugar de indissociabilidade entre o ético e o político, para o lugar da historicidade dos sentidos e da materialidade da língua, provocando o deslocamento de práticas que exteriorizam o sujeito da língua, naturalizando sentidos, deshistoricizando sujeitos, individualizando igualdades.

Enfim, compreender o funcionamento deste estar no bem dizer consiste em um processo complexo e denso de embate com questões sempre inacabadas, em movimento. Por isso um projeto contínuo para meu percurso de reflexão.

ANEXO

FOTOCÓPIAS DAS MATÉRIAS JORNALÍSTICAS ANALISADAS EM 2.2.

(I)

Desenhos podem ser úteis ao aprendizado

FSP, 18/07/99. Caderno "Campus".

MARTA AVANCINI
da Reportagem Local

1. Mais do que diversão, os desenhos animados podem ser um eficiente instrumento pedagógico para transmitir valores éticos, morais e modelos de comportamento para as crianças. Por isso, eles deveriam ser incorporados por professores à dinâmica da sala de aula, de modo a suscitar discussões e estimular reflexões.

2. É o que defende um grupo de 12 pesquisadores do Lopic (Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação), um grupo multidisciplinar ligado à Escola de Comunicações e Artes da USP, coordenado pela professora Elza Dias Pacheco, e que acaba de concluir a pesquisa "Desenho Animado na TV: Mito Símbolos e Metáforas". O trabalho mapeou os desenhos preferidos pelas crianças e analisou seus conteúdos e suas estruturas. Foram ouvidas 311 crianças de 6 a 11 anos, que vivem em São Paulo.

3. "Os desenhos têm situações, comportamentos e noções morais importantes para a formação da criança. Ajudam a resolver conflitos e colaboram para o desenvolvimento cognitivo e simbólico", diz Marcia Mareuse, psicóloga e pesquisadora do Lopic.

4. Esse potencial pode ser apreendido nos cinco desenhos apontados como favoritos pelas crianças entrevistadas — "Pica-Pau", "Pateta", "Pernalonga", "O Maskara" e "YuYu Hakusho". Um exemplo: o "Pica-Pau" tem uma estrutura simples e a ação normalmente se desenvolve a partir de um elemento que o retira de uma situação de tranquilidade.

5. Os pesquisadores acreditam que, no plano simbólico, a criança pode se identificar com o Pica-Pau, projetando-se nele e resolvendo, mentalmente e de modo positivo, uma situação de inferioridade. Já no plano do desenvolvimento cognitivo, ela pode absorver e interiorizar a estrutura formal do desenho, desenvolvendo suas próprias estruturas mentais.

6. Mecanismos semelhantes po-

Bom senso é melhor critério

da Reportagem Local

Bom senso, orientação e algum controle. Esses são os "antídotos" usados pelos pais para evitar que seus filhos sofram influências negativas da TV. "Deixo minha filha assistir o que quer porque confio na educação que dou a ela. A TV é um supercanal de informação, mas acredito que a família vem em primeiro lugar", diz Marcia Silva Ostronoff, mãe de Luiza, 11. A produtora Sonia Tarantino procura orientar o filho Pedro, 10. "Não o deixo ver desenhos muito violentos. Converso com ele e explico os motivos. Mas sei que, quando não estou em casa, ele assiste."

dem ocorrer com os outros desenhos, até com os considerados violentos, como o "YuYu Hakusho", dependendo da capacidade de elaboração mental da criança, o que está ligado à faixa etária e ao tipo de ambiente em que vive.

7. Essa tese remete a outras discussões: afinal, até que ponto as cenas de violência estimulam comportamentos agressivos?

8. O estudo foi elaborado pelo Lopic (Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação) do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente. Como exemplo, que o "YuYu" se destaca pela quantidade de crimes que mostra: foram computadas 29 lesões corporais e 18 homicídios em tentativas de homicídio durante uma semana de exibição.

9. Para a psicóloga Marcia, a influência que um desenho violento pode ter sobre uma criança depende do seu contexto de vida.

Os desenhos preferidos das crianças



Pica-pau e Pernalonga

■ Os personagens:
Pica-pau: simboliza o mais fraco que, apesar de inferiorizado, acaba se saindo bem.

Pernalonga: símbolo de sagacidade, esperteza e agilidade.

■ A história: Os cenários são simples e, em geral, na natureza.

A trama se desenvolve a partir de um fato que tira o personagem principal da estabilidade e de esquetes cômicas.

Pernalonga



Pateta

■ O personagem: membro de uma família tipicamente norte-americana. Aparece como uma pessoa de boa índole, que ajuda nas tarefas domésticas. Funciona como contraponto ao personagem Bafo de Onça, que tem características de personalidade opostas.

■ A história: desenho tem começo, meio e fim e, como aborda, principalmente, situações vividas pelas famílias informa a criança sobre modelos sociais familiares.



O Maskara

■ O personagem: tem dupla personalidade. Ao colocar a máscara faz coisas e vive situações que não as de sua natureza, tomando-se um herói e se contrapondo à sua personalidade tímida e humilde, quando está sem a máscara. Vive conflitos por causa de sua dupla personalidade.

■ A história: Uma situação de perigo o leva a usar a máscara e a envolver em aventuras. No final, acaba sendo um herói. Por isso, e por viver situações de conflito interno, recria situações de confronto entre bem e mal.



YuYu Hakusho

■ Os personagens: Vários personagens vivem situações e tramas paralelas. Em alguns casos, existem lutas e discussões.

■ A história: Não existe um personagem principal, dependendo da trama eles se intercalam na posição de protagonista. Transmite noção de tempo e espaço para a criança. As lutas são uma forma de resolução de conflitos.

Emissoras querem reduzir violência

da Reportagem Local

A preocupação em reduzir a proporção de programas violentos durante os horários voltados para o público infantil está ganhando espaço nas principais emissoras de TV brasileiras. A Globo pretende tirar do ar, a partir de agosto, desenhos que contenham brigas, discussões, abrindo espaço, no período da manhã, para uma programação de cunho mais educativo — que ensine ciências e estimule a leitura. "Hoje, existe uma pressão social pela qualidade. Virou até uma questão mercadológica para uma empresa mostrar que tem preocupação social", diz Roberto de Oliveira, diretor de Desenvolvimento de

Projetos da Globo.

A pesquisa realizada no ano passado pelo Ilanud revelou que, durante uma semana, os desenhos animados que integram a programação dos canais de TV aberta no Brasil exibem 1.433 cenas de crime — desde lesão corporal até homicídios.

O principal problema, na opinião de Cristina Barbosa, pesquisadora do Ilanud, não é o fato de os crimes serem mostrados nos desenhos, mas o de eles aparecerem fora de um contexto e sem nenhum tipo de punição ou controle — o que ocorre em 94% dos casos.

"É preocupante porque a criança fica sem a noção de que existe a punição. Cria um desequilíbrio

entre o positivo e o negativo", diz ela.

O equilíbrio é o segredo de uma programação voltada para o público infantil. "Não é fundamental que todo programa tenha uma mensagem positiva. O importante é equilibrar o conjunto. O caráter lúdico é muito importante quando se fala de crianças", diz Beatriz Rosenberg, chefe do Departamento de Programação Infantil da TV Cultura.

Para os programadores, é justamente o caráter lúdico, de diversão, que explica o sucesso dos desenhos clássicos ("Pica-Pau", "Pernalonga", "Tom e Jerry" etc.). Na Globo, a "Luluzinha" é a campeã de audiência, e, no SBT, é o "Pica-Pau".

"Quando se esperava que o desenho do século 21 seria cheio de ação, vivemos o retorno dos clássicos", diz Oliveira.

O sucesso desse tipo de desenho impulsionou o SBT a torná-los o carro-chefe de sua programação infantil, diz Mauro Lissoni, gerente de programação da emissora.

Além disso, a especificidade da animação garante a ela um potencial educativo.

"Ela é um instrumento poderoso para visualizar emoções e personificar pensamentos. Por ser fantasia, ela chega a lugares onde o cinema não vai", diz John Cane-maker, coordenador da área de Animação na Universidade de Nova York (EUA). (MARTA AVANCINI)

Big crunch

Pesquisas indicam que a expansão do Universo pode cessar e até ser revertida, levando-o ao colapso

HAZEL MUIR
da "New Scientist"

1º No ano passado, anunciou-se com estardalhaço, que o Universo iria se expandir para sempre, tomado por uma exótica força antigravitacional. Essa ideia, porém, está sendo posta em dúvida.

2º A conclusão se apoiava na observação de que explosões estelares em galáxias distantes pareciam mais tênues que o esperado. Isso indicaria que a expansão do Universo estava sendo acelerada por uma força misteriosa, representada por uma constante cosmológica nas equações da relatividade geral de Einstein.

3º Mas isso só é verdade se o brilho real dessas supernovas (estrelas densas que entram em colapso) for tão intenso quanto o de explosões estelares mais próximas da Terra. Novas descobertas indicam que ele pode não ser, reabrindo a possibilidade de que a expansão do Universo vá cessar — e talvez até mesmo ser revertida, até que toda a matéria entre em colapso em um Big crunch (grande esmagalhamento).

4º As conclusões do ano passado vieram do trabalho de equipes de pesquisa lideradas por Brian Schmidt, dos observatórios de Mount Stromlo e Siding Springs, na Austrália, e por Saul Perlmutter, do Laboratório Lawrence Berkeley, na Califórnia. Eles estudaram as supernovas do tipo Ia.

5º Muitos sistemas de astros são binários, ou seja, formados por duas estrelas. Em alguns deles, uma das estrelas é uma anã branca, e a outra "morta" que tem a mesma aparência de uma estrela normal, mas que já se tornou uma anã branca.

6º Com um campo gravitacional muito intenso, a anã branca suga a matéria da outra estrela de seu sistema até explodir, quando ejetada material a velocidades de 10 mil km/s. Essa explosão se chama supernova tipo Ia.

7º Em galáxias próximas à nossa, essas explosões brilham com

mais intensidade por aproximadamente 20 dias. O brilho vai enfraquecendo durante os meses seguintes. Mas o brilho máximo intrínseco à explosão tem sempre o mesmo valor aproximado.

8º Isso significa que a intensidade aparente do brilho de uma explosão depende apenas da distância dela em relação ao observador.

9º Desse modo, quando se revelou que supernovas a bilhões de anos-luz da Terra apareciam com brilho mais tênue que o esperado, os astrônomos concluíram que uma aceleração na taxa da expansão do Universo estava forçando a luz a percorrer uma distância maior.

Explosão diferente

10º Mas uma dúvida incômoda permaneceu. Essas supernovas distantes poderiam ser menos poderosas — e, por consequência, intrinsecamente menos brilhantes — que as supernovas mais próximas. Adam Riess, da Universidade da Califórnia em Berkeley, membro da equipe de pesquisa de Schmidt, resolveu essa dúvida.

11º Se o brilho máximo das supernovas distantes for diferente, o tempo que elas levam para atingir o também deve ser diferente.

12º Riess e seus colegas compararam a intensidade do brilho de dez explosões estelares próximas a dados provisórios obtidos pela equipe de Perlmutter para cerca de 30 supernovas distantes.

13º Descobriram que as supernovas mais distantes "acendiam" mais rapidamente, atingindo seu brilho máximo cerca de dois dias antes das supernovas próximas.

14º Ainda não está claro por que supernovas distantes são diferentes. A diferença poderia estar em sua composição. "Ou poderia ser algo diferente em relação à própria explosão — o que, entretanto, seria difícil de entender", diz Riess.

15º Também não é certo que atingir o brilho máximo mais rapidamente signifique que esse brilho seja de qualidade diferente.

16º Mas, se as supernovas a 5 bi-

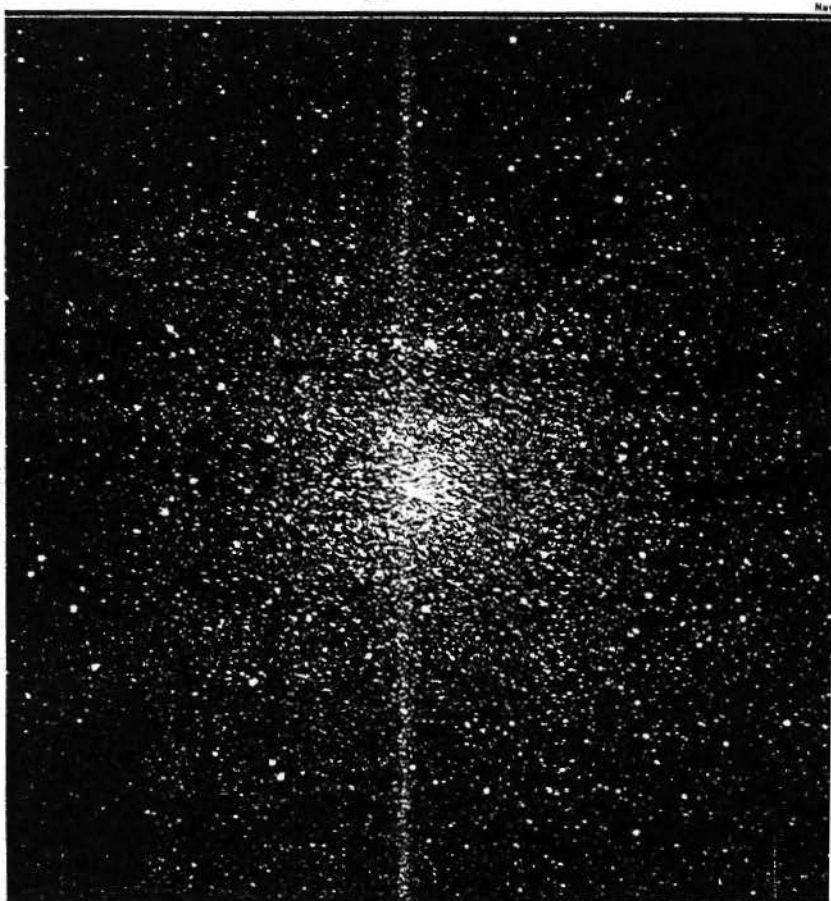


Imagem captada pelo telescópio espacial Hubble mostra o aglomerado de estrelas NGC 6093

lhões de anos-luz da Terra tiveram menos de 75% da luminosidade das explosões próximas, a ideia de uma expansão em aceleração entra em colapso. "É difícil sustentar um argumento rígido diante de descobertas como essa", diz Riess, que enviou um artigo sobre sua pesquisa à revista "The Astronomical Journal".

Para Perlmutter, "é prematuro tirar uma conclusão". Ele diz que "a análise não está completa". Mas, a menos que a discrepância de brilho desapareça, os cosmologistas voltarão ao que melhor sabem fazer: argumentar sobre o destino último do Universo.

Tradução de Daniela Sandier

RÉSUMÉ

La recherche présentée ci-après a eu pour fait discursif d'analyser les sens que met en mouvement la place du bien-dire dans la langue. Autrement dit, cette analyse a porté sur les effets de sens que produit la place légitimée d'un dire bien dit. Des effets de sens envisagés dans le rapport constitutif entre sujet/langue/ idéologie.

Pour comprendre les sens mis en jeu dans le bien-dire, on a choisi comme coupure analytique de penser la rhétorique, place concernant le bien dit, car celle-ci se présente comme la place par excellence du sujet individualisé, la place de son originalité, de son idiosyncrasie, place qui renvoie directement au sens d'auteur. On a réfléchi sur les sens mis en jeu dans la qualification d'un dire de rhétorique ou non. Des sens pour la rhétorique, des sens pour le sujet. La réflexion sur la rhétorique s'effectue au moyen d'analyses du récit consensuel qui lui crée une place dans l'histoire, en cherchant dans les pratiques discursives qui la façonnent la place actuelle du sujet rhétorique au sein du processus de scolarisation.

Le processus de scolarisation est envisagé sous l'aspect du processus d'urbanisation, sa contrepartie, instaurant des sens qui façonnent le sujet urbain scolarisé, fondé sur le regard civilisateur.

On a également utilisé, en tant qu'observatoire discursif, quelques récits sur le sujet qui bien dit ou pas, comme par exemple des discursivités du XIX^{ème} siècle sur l'éducation brésilienne, le discours des médias comme promoteurs éducationnels, des polémiques sur la façon dont on parle la langue que l'on parle, des direx constituant une place légitime pour un savoir brésilien, un dire brésilien.

Dans ces différentes discursivités se produisent des sens qui, en tension, marchent toujours dans la direction, légitimée ou non, de la construction, dans la résistance, d'un pouvoir dire dans le sans-sens qui se fait consenti. C'est sur les sens de celui qui dit dans le sans-sens et dans l'avec-sens que portent ces analyses, tout en cherchant à comprendre davantage ce qui est en jeu dans la position d'auteur du sujet façonné par une organisation sociale dans laquelle la "littérature" produit des sens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, J. *Iracema*, edição comemorativa do centenário de Iracema, Ed. MEC, 1965.
- ALMEIDA, J. R. P. de *L'Instruction Publique au Brésil*. Leuzinger & Filhos, Rio de Janeiro, 1889.
- ANDRADE, C. R. M. de "De Viena a Santos: Camillo Sitte e Saturnino de Brito" In Sitte, C. *A Construção da Cidade segundo seus Princípios Artísticos*. Ed. Ática, São Paulo, 1992.
- AUROUX, S *A Revolução tecnológica da Gramatização*. Ed Unicamp, Campinas, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J. « A realização da comunicação no Discurso de Divulgação Científica » em *Palavras Incertas*. Ed da Unicamp, Campinas, 1998.
- BALDINI, L. S. *A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. Dissertação de mestrado, IEL-Unicamp, 1999.
- BARBOSA, R. (1904) *Réplica*. Ministério da Educação e Saúde, R.J., 1953.
- BRITO, F. S. R. de. *Obras Completas*. Vol I, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1943.
- CÂNDIDO, A. *A Formação da Literatura Brasileira* vol. I e II, ed. Itatiaia, 1975.
- CANECA, F. *Obras Política e Literárias de Frei Joaquim do Amor Divino Caneca* (org. Comendador Antonio Joaquim de Mello), 1869. (cópia microfilmada).
- COHEN, J. et alii *Pesquisas de Retórica*. Tradução de Leda P. M. Iruzin, Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1975.
- COULANGES, F. de *A Cidade Antiga*. Tradução de Frederico Ozanam P. de Barros. Edameres, São Paulo, 1966.
- DIAS, L.F. *Os Sentidos do Idioma Nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*. Pontes, Campinas, 1996.
- DIRETORIA GERAL DE ESTATISTICA *Estatística da Instrução*, I parte, Estatística Escolar, vol. I, Rio de Janeiro, 1916.

- FERREIRA, M. C. L. “A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade)”, Em Orlandi, E. (org.) *Discurso Fundador; a formação do país e a construção da identidade Nacional*, Ed Pontes, Campinas, 1993.
- 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.
- FREIRE, L. *Livros de Camillo-lexicografia, Syntaxe e Estilo*, vol. I, Academia Bras. de Letras, RJ, 1927.
- GALLO, S. *Discurso da escrita e ensino*. Ed. da Unicamp, Campinas, 1993.
- GUIMARÃES, E (1993) *História e Sentido na linguagem*. Pontes, Campinas, 1989.
- GUIMARÃES, E. “Sinopse dos estudos do português no Brasil”, *Relatos* n. 1, IEL, Campinas, agosto de 1994.
- GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido*. Pontes, Campinas, 1995.
- GUIMARÃES & ORLANDI, (orgs) *Língua e Cidadania - o Português no Brasil* ed. Pontes, Campinas, 1996.
- GUIMARÃES, E. “História da gramática no Brasil e ensino, *Relatos* n. 5, IEL, Campinas, outubro de 1997.
- GUIMARÃES, E. “Língua de Civilização e Línguas de Cultura: a língua nacional no Brasil”, 1997, mimeo.
- GUIMARÃES, E. « Política de Línguas na América-Latina », 1997, mimeo.
- HANSEN, J. A. « Retórica » – Seminário UERJ, mimeo, 1994.
- HAROCHE, C. *Fazer Dizer, Querer Dizer*, Hucitec, São Paulo, 1975.
- HENRY-PAUL « L'Histoire n'existe pas ? », em *Studies in History of Psychology and Social Sciences*, 3, Roma, 1984.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. (1988) *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.

LECOURT, D. (1972) *Pour une Critique de L'Épistémologie*. François Maspero, Paris, 1978.

LE CORBUSIER. "Les chemin des ânes, les chemin des hommes". Em Le Corbusier *Urbanisme*. Paris, Grès & Cie., 1924, apud S. D. Adshead, *Town Planning Review*, London, 1930.

LEITE, M. Q. *Metalinguagem e Discurso : a configuração do purismo brasileiro*. Ed. Humanitas, São Paulo, 1999.

MACEDO, J. T. de *Escola Normais, Escolas industriais e Jardins da Infancia – Novos apontamentos de origem Alemã para o « O Estudo das questões Relativas a Educação Nacional »*. (Collegidos pelo autor e publicados por ordem de S. EX. o Sr. Conselheiro Barão Homem de Mello (Ministro e Secretario de Estado de Negocios do Imperio)). Typographia Nacional, Rio de Janeiro, 1880.

MARIANI, B. S. C. "L' institutionnalisation de la langue, de la mémoire et de la citoyenneté au Brésil durant le XVIII^e Siècle: le rôle des Académies Littéraires et de la politique du Marquis de Pombal" em *Langages*, n. 130, Larousse, Paris, 1998.

MARTINS, J. P. *No Templo de Minerva (O Ensino Primário no Brazil)*. Officinas Graphicas « Ezilda », Distrito Federal – Brazil, 1918.

MEYER, R. M. P. "Urbanismo: à procura do espaço perdido" Em *Revista USP*, 5, São Paulo, 1990.

ORLANDI, E. P. "Protagonistas do/no discurso" em Série Estudos ,4, Foco e Pressuposição. Publicação das Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino, Minas Gerais, 1978.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*, Ed Pontes, Campinas, 1983 (4^a ed. 1996).

ORLANDI, E. P. *Terra à Vista ! – Discurso do Cronfronto : Velho e Novo Mundo*. Ed. Unicamp/Cortez Ed., São Paulo/Campinas, 1990.

- ORLANDI, E. P. *As Formas do Silêncio*. Ed. Da Unicamp, Campinas, 1992.
- ORLANDI, E. P. « A Língua Brasileira » em *Anais*, Abralín, SBPC, São Paulo, 1993.
- ORLANDI, E. P. “O Discurso dos Naturalistas”, 1993, mimeo. (Ver publicação)
- ORLANDI, E. P. (1996) *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 Biental 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. (org) (1998a) *A Leitura e os Leitores*. Pontes, Campinas, 1998.
- ORLANDI, E. P. (1998b) “Ética e Política Lingüística”, em *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, n. 1. Pontes, Campinas, 1998.
- ORLANDI, E. P. (1998c) “Desorganização Cotidiana”, em *Escritos – Percursos Sociais e Sentidos nas Cidades*, n. 1, Labeurb/Unicamp, Campinas, 1998.
- ORLANDI, E. P. (1998d) “O Saber , A Língua e a História”. Artigo apresentado originalmente na XI ANPOLL em João Pessoa, 1996.
- ORLANDI, E. P. (1999a) « Do sujeito na história e no simbólico » em *Escritos*, 4, Labeurb/Unicamp, Campinas, 1999.
- ORLANDI, E. P. (1999b) “N/O Limiar da Cidade” em *RUA Especial – 1. Jornada Científica Urbanizar a Cidade*, Nudecric/Unicamp, Campinas, 1999.
- ORLANDI, E. P. “Tralhas e Troços: flagrantes urbanos”, no prelo.
- ORLANDI, E. P. (2000a/Inédito) « Relatório Final Do Projeto Temático Fapesp O sentido Público no Espaço Urbano », apresentado em 28 de fevereiro de 2000.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

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).

QUADROS, J. de M. *Esteriotipias: Literatura e Edição no Brasil da Metade do Século XIX (1837-1867)*, dissertação de mestrado IEL/Unicamp, 1993.

RIBEIRO, J. *Cartas Devolvidas*. 2a. ed., Livraria S. José, R.J., 1960.

SENNA, H. (org.) *Obras Seletas de Carlos de Laet - Polêmicas*. Agir/F.C.Rui Barbosa/Inst.Nac. do Livro, R.J./Brasília, 1984.

SENNETT, R. *O Declínio do Homem Público*, Companhia das Letras, São Paulo, 1988.

SERRANI, S. *A linguagem na pesquisa sociocultural, um estudo da repetição na discursividade*, Ed da Unicamp, Campinas, 1993.

SILVA, M. V. da "Alphabétisation, écriture et oralité" em *Langages*, 130, Paris, 1998.

SILVA, M. V. da *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1998.

SILVA-LISBOA, B. da *Annaes do rio de Janeiro (A descoberta e conquista deste paiz, a fundação da cidade com a historia civil e ecclesiastica, até a chegada d'El Rei Dom João VI ; além de noticias topographicas, zoologicas, e botanicas)*, tomo I. Rio de Janeiro, 1834.

SITTE, C. *A Construção das Cidades segundo seus Princípios Artísticos*. Ed. Ática, São Paulo, 1992.

SOUZA, R. A. de *O Império da Eloquência – Retórica e Poética na Brasil Oitocentista*. Ed. UERJ/EdUFF, Rio de Janeiro, 1999.

VILLALTA, L. C. "O que se fala, o que se lê: língua, instrução e leitura" em *História da Vida Privada no Brasil*, Vol. 1, Companhia das Letras, São Paulo, 1997.