As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola

Language policies in the imaginary constitution of school

Ana Maria Di Renzo

Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, Brasil

Resumo: Neste artigo, objetiva-se refletir sobre Ética e Política das Línguas, a fim de (re)construir a história da escolarização no Ocidente, a partir de uma posição histórico-discursiva. Esse percurso faz compreender, pelas condições de produção próprias da história, a formação discursiva e as discursividades que fazem funcionar o imaginário de Escola tal como a concebemos na atualidade. Para tanto, fizemos uma (re)leitura discursiva de arquivos, a fim de dar visibilidade ao saber produzido sobre Escola, Sujeito e Língua que deram forma e identidade a um cidadão, fazendo emergir um contraponto com a historiografia romanceada sobre a Escola como espaço acadêmico.

Palavras-chave: Língua. Política linguística. Escola. Imaginário.

Abstract: In this paper, it is aimed at reflecting on the Ethics and Politics of Languages, seeking to (re)build the history of schooling in the East, from a historic-discursive position. This position allows understanding, by the history's own conditions of production, the discursive formation and the discursivities that put in operation the imaginary of school the way we conceive it nowadays. Therefore, we have made a discursive (re)reading of files, to give visibility to the produced knowledge about School, Subject and Language which shaped and gave identity to a citizen, emerging a counterpoint with the historiography romanced about school as academic space.

Keywords: Language. Linguistic policy. School. Imaginary.

Ana Maria Di Renzo

326

As reflexões que se seguem tratam de compreender as políticas linguísticas quando da constituição do Estado brasileiro e do ideário de nacionalidade/brasilidade. Nesse sentido, tocamos a relação entre Estado e Escola que nos convoca a refletir sobre os efeitos que essa relação assume em virtude da sua inscrição no modelo capitalista de Estado que está na origem de uma concepção de sujeito e de língua. Para tanto, num primeiro momento, faremos um percurso tentando compreender que sentidos se produziram pela relação escola, igreja e trabalho no início do século XIX e, num segundo momento, historicizar seus efeitos na forma brasileira de Estado. Nossa reflexão inscreve-se nos procedimentos teóricos e analíticos da Análise de Discurso de tradição francesa adotados pelos pesquisadores vinculados ao Projeto História das Ideias Linguísticas, desenvolvido no IEL/Unicamp.

Estudar a constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional nos possibilitou tomar essa constitutividade como espaço de organização não só da memória, mas de memórias. E pensar a partir da organização de memórias significa compreender as políticas linguísticas como mecanismos de institucionalização e de legitimação não só de uma língua, mas da relação dela com seus sujeitos e dos sujeitos entre si.

Por essa razão, nossa reflexão buscou compreender os efeitos produzidos por esse processo que institucionaliza a relação do sujeito com a língua de tal maneira que, "pela história da constituição da língua e do conhecimento a respeito dela posso observar a história do país" (ORLANDI, 2002, p. 28). Para Pêcheux (1990, p.24), "todo processo de significação é constituído por uma 'mexida' – deslize – em redes de filiações teóricas, sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento".

Língua, escola e políticas de língua

Compreender os efeitos que o capitalismo produziu na forma como a Escola é significada pelo Estado, no Brasil, dá visibilidade a um processo de significação que inscreve o sujeito na repetição, uma vez que o ensino da língua na escola assenta-se sobre o domínio do conhecimento metalinguístico que produz como efeitos o seu enclausuramento nas teias das regras e normas. Nessas condições de produção, instala-se um certo modo de relação com a língua que a silencia e apaga sua identidade. Em

seu lugar entram em cena os processos de homogeneização e uniformização do sujeito, que, pela maneira como a Escola o inscreve na relação com a língua nacional, produzem o efeito de individualização.

Desse modo, é preciso compreender que as mudanças de ideais ou a passagem de um regime político para o outro sempre se operam a partir de um processo de institucionalização. Institucionalizar ideias significa torná-las oficiais pelas práticas sociais a elas condizentes, ou seja, é preciso estabelecer o ensino de comportamentos e hábitos dos sujeitos para que se alcance a ideia de unidade nacional e a condição de a ela pertencer. Nessa medida é que essas relações foram se imbricando ora atravessadas pelo discurso religioso, ora pelos efeitos do capitalismo industrial, cuja discursividade constituiu alguns pré-construídos sobre os quais a relação escola e Estado passou a fazer sentido: era não só lugar de legitimar a língua, mas, sobretudo, também ritual de iniciação para o trabalho.

Assim eram comuns os rituais de iniciação dos jovens na vida adulta onde a destreza para a execução dos trabalhos era adquirida no próprio ambiente, ação que não constituía até então, uma tarefa da escola.

Na Idade Média, as práticas para inserção no mundo do trabalho se davam através da colocação dos filhos, como aprendizes, na execução de tarefas domiciliares nas casas de outras pessoas, num período de sete a nove anos. A escola, nesse período, destinava-se quando muito ao ensino das primeiras letras e do ofício de copistas.

O artesanato representava uma espécie de intercâmbio familiar em que o mestre artesão recebia um pequeno número de aprendizes e os inseria numa relação de mútuas obrigações. De um lado, eram obrigados a servir aos mestres fielmente não apenas nas tarefas do ofício, mas também na vida cotidiana em geral; de outro, o mestre era obrigado a ensinar-lhes as técnicas do ofício, além da alimentação, vestuário e, principalmente, "a dar-lhes uma formação moral e religiosa e prepará-los para converter-se em um cidadão", e, na medida do possível, "ensinar-lhes rudimentos literários" (ENGUITA, 1989, p. 107).

Além dos artesãos, os filhos da classe feudal passavam por semelhante processo. Apenas, para estes últimos, educar era aprender a montar a cavalo, a usar armas e tocar um instrumento. Aos camponeses era reservada uma escola que lhes inspirava o comportamento ditado pelas normas religiosas e morais da época. Ao lado dessas classes, havia a preocupação com a classe dos miseráveis, que

As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola

representavam para a nação o desperdício de um grande número de braços inativos. É nesse momento histórico que se inicia a educação das massas. Por essa razão, o século XVII foi o momento em que se criaram os internatos, desejando

Ana Maria Di Renzo

328

dar remédio à grande perdição de vagabundos, órfãos e crianças desamparadas [...] porque é certo que ao se remediar estas crianças perdidas põe-se obstáculo aos latrocínios, delitos graves, e enormes, que por se criarem livres e sem dono, aumentam, porque se tendo criado sem liberdades de necessidade hão de ser quando grandes gente indomável, destruidora do bem público, corrompedora dos bons costumes, contaminadoras das gentes e povos. (ARIÈS, 1981 apud ENGUITA, 1989, p. 109).

Na França, as crianças internadas em hospícios e outras instituições semelhantes serviam como mão de obra barata para os industriais que as contratavam em forma de pequenos grupos ou as exploravam nas próprias instituições. Consta de um relatório enviado ao Ministro do Interior pelo Diretor do Bureau des Hospices Civiles, no quinto ano da Revolução, o interesse em preparar as crianças para trabalhos, posto que, em idade mais avançada, teriam meios de existência próprios, uma vez que foram arrancadas da ociosidade e minorados os inconvenientes que a permanência nos orfanatos trazia à sua moralidade. Além de tudo, essa forma de educar ensinava a obedecer e trabalhar.

Sempre que revisitamos a história, nos deparamos com o discurso da burguesia ascendente a favor da educação para o povo. Por um lado, facilmente compreensível porque era preciso que o povo nela acreditasse como condição para sua ascensão em detrimento do poder religioso. Por outro, mesmo com a necessidade de criação de escolas, havia o medo da ilustração das classes inferiores, uma vez que temiam as consequências de motivar neles desejos e ambições contrárias ao modelo de Estado idealizado. Assim, não faltavam pensadores contrários à criação de escolas porque não se tratava de ensinar a ler e escrever os pobres, mas "formar os baixos estamentos para a indústria e a piedade" (VAUGHAN; ARCHER apud ENGUITA, 1989, p. 111). Ao mesmo tempo, a questão ganhava mais e mais proporção por toda a Europa através daqueles que pensavam que sem ilustração não se consolidaria uma nação.

De todo modo, sempre existiram aqueles que enxergavam na educação uma forma de adestrar o povo e trazê-lo para o convívio dos civilizados submetidos à obediência e à servilidade.

Nesse sentido, segundo o pensamento de Condorcet (1993), os conhecimentos que compõem a instrução primária deveriam ser suficientes para o cidadão conhecer os seus direitos, os seus deveres e pudesse participar da sociedade sem depender de nenhum outro cidadão, agindo e participando de forma livre. Para Condorcet ser livre é poder usar a sua razão independente de qualquer outro ser humano, princípio que significou um dos seus principais legados para a história da escolarização do povo francês. Para ele, quanto mais se espalhassem as luzes da ilustração entre os povos, menos risco teria de nascer no meio deles os perigosos empecilhos para a consolidação da nação.

O fato é que se necessitava de uma ação educativa que instruísse o povo a obedecer às leis da nova ordem, mas de tal modo que não fossem ensinados a refletir e a questionar. Apenas deveria ter a função de esclarecer a cada sujeito qual o seu lugar na nova sociedade, inspirando-lhe o sentimento de grandiosa participação. Para tanto, uma educação religiosa era fundamental, pois visava à conformação; isto é, pela religião é possível o exercício da consolação/aceitação, sentimento necessário para que as leis sejam cumpridas sem objeção. Compreender essa questão nos permite historicizar os ditames religiosos como "o reino dos céus pertence aos pobres", "os últimos serão os primeiros", discursos que, pelo sentido de humildade, produzem o efeito de conformidade; isto é, aceitação do trabalho e suas condições como possibilidade de salvação.

Napoleão deixou a cargo da Igreja a educação primária, enquanto o ensino secundário era monopólio do Estado laico. Tailandier, secretário-geral da Instrução Pública na França, em 1851, declarava que, em virtude do processo de industrialização, a educação dos operários era fator imprescindível e deveria privilegiar-se a educação moral mais que a técnica.

Segue-se na Inglaterra industrial esse mesmo pensamento, ou seja, educar os operários colocaria em risco o próprio processo de produção. Assim, era preciso tomar cuidado com o tipo de educação a ministrar, pois era preferível para o bem-estar do povo que se tornasse um cristão ilustrado a um detentor de conhecimento, ou seja, pelo efeito do trabalho religioso, os indivíduos tornavam-se sujeitos da ordem.

As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola

330

A preocupação com a formação moral da mão de obra passou a ser a tônica dos grandes projetos industriais. Agora a questão não era somente aceitar trabalhar para o outro, mas, sobretudo, nas condições impostas por ele. Logo, se o meio para submeter os adultos fosse a fome, internamento ou força, no que concerne às crianças o meio eficaz seria a educação desde a infância visando à internalização dos princípios da modernidade.

Assim, a escola parecia a saída eficaz para os ajustes sociais necessários à estruturação da nova sociedade capitalista. Tanto que mesmo aqueles que se opunham à formação escolar por temer os benefícios da ilustração agora passavam a reivindicá-la com entusiasmo, o que provocou um certo deslocamento da formação: anteriormente, somente religiosa; agora, uma formação material-capitalista.

Nesse sentido, era importante cultivar nos novos espíritos, a um só tempo, a educação moral, disciplinar e, também, afetiva no sentido de torná-los dóceis. Ou seja, domar o indivíduo pelo respeito e docilidade; o trabalhador deve ser pontual, preciso, obediente, fiel; isto é, ter um comportamento robotizado, eficaz na produção, e, sobretudo, não se queixar de nada: aceitar as condições.

Essas práticas sofreram deslizamentos de tal maneira que, ao discutir, na França, a eficácia do método mútuo e simultâneo, concluiu-se que o mais importante naquele momento não era ensinar o maior número possível de alunos, num curto espaço de tempo. Interessava, apenas, "ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada ao seu comportamento" (ENGUITA, 1989, p. 116). Desta forma a disciplina era o precioso instrumento da Escola, mecanismo que a equiparava às instituições como os quartéis e conventos. Logo, aos professores reservava-se a grande tarefa de transformar os homens em máquinas, como explicita Thompson (1967) ao descrever uma escola inglesa no início do século XIX:

o superintendente fará soar de novo a campainha, então a um movimento de sua mão, toda escola levantar-se-á a um só tempo de seus assentos; a um segundo movimento os escolares se voltam; a um terceiro, se deslocam lentos e silenciosamente ao lugar designado para repetir suas lições, e então ele pronuncia a palavra 'começai' [...]. (apud ENGUITA, 1989, p. 85).

Em Vigiar e punir (1999), Foucault traz uma descrição feita por Bally sobre a rotina estabelecida no uso do tempo na escola: "8:45, entrada do instrutor, 8:52 chamada do instrutor, 8:56, entrada das crianças e oração, 9:00, entrada nos bancos, 9:04, primeira lousa, 9:08, fim do ditado, 9:12, segunda lousa, etc." (p. 174).

Para além da utilização do tempo, havia na escola a preocupação com a disciplina do corpo e dos movimentos. O *Journal pour l'instruction elementaire*, na França, descrevia a codificação para cada movimento de "instruction". Assim, quando ao ouvirem a frase

'Entrem em seus bancos', à palavra 'entrem', as crianças põem ruidosamente a mão sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna por cima do banco; às palavras 'em seus bancos', passam a outra perna e sentam-se frente a suas lousas [...]; em 'peguem as lousas', à palavra 'peguem', as crianças levam a mão direita à cordinha que serve para pendurar a lousa ao prego que está diante delas, e com a esquerda, pegam a lousa pela parte do meio; à palavra 'lousas', as crianças soltam-nas e põem-nas sobre a mesa. (FOUCAULT, 1999, p. 180).

Na verdade, esse comportamento se assemelha ao funcionamento de uma engrenagem em que cada peça tem função definida e, ao menor sinal de problema com qualquer uma delas, toda a engrenagem fica comprometida. Assim, o sujeito-máquina jamais poderia incorrer em falhas, quer técnicas, quer morais.

Observa-se que existiu um verdadeiro cultivo da ordem em detrimento de qualquer tipo de instrução. Ao historicizar a literatura da época, referir-se "ao que se ensinar" é referir-se ao ensino da ordem, da disciplina, da pontualidade e da compostura. A arquitetura escolar era inteiramente significada pelos avisos repressores que se afixavam às suas paredes e aos regimentos que se elaboravam. Assim, o silêncio é um dos principais recursos utilizados no processo de educação, não só prescrito para a conduta dos alunos, mas, sobretudo, significado na imponência do professor que se fazia obedecer pela taciturnidade. Constituem-se, juntamente com esses recursos, as práticas escolares no que diz respeito ao uso da leitura silenciosa ou em meia voz, a ordem dos mobiliários, ou seja, cada coisa em seu lugar, boa ventilação e iluminação, salas de bom espaçamento, alunos limpos, ameaça de castigo e da

As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola

Ana Maria Di Renzo

332

vigilância perene do professor. Enfim, é a discursivização da ordem e da disciplina pela imposição/internalização de comportamentos.

Desde a forma de adentrar ao ambiente escolar até se comportar fisicamente na escola, desde a forma de se portar para a apresentação das leituras e dos textos, tem-se o gesto estruturante das práticas que, até hoje, fazem funcionar no imaginário a concepção de Escola.

Nos Estados Unidos, o processo industrial se apresentava como modelo a ser seguido pelos demais países pelo fato mesmo de a indústria americana ter ganhado impulso mais que em outros lugares, o que obrigou a escola a encontrar meios mais rápidos e, ao mesmo tempo, eficazes na preparação moral-trabalhista dos cidadãos.

Decorre daí a decisão de, em 1916, substituir a jornada curta e suave da escola para o mesmo período de tempo destinado ao trabalho nas indústrias: oito horas diárias. Novamente, tem-se a escola alinhada aos ideais capitalistas concebida como o melhor lugar para evitar as resistências de forma preventiva. Esse raciocínio se mantém coerente com o pensamento de John L. Hart, que, em 1879, afirmava que os edifícios escolares eram menos caros que as prisões. Entretanto, no Brasil, segundo Silva (2001, p. 18), é possível falar de uma disciplina dos castigos, mas, "antes e sobretudo, de uma disciplina do caráter, dos comportamentos, dos hábitos, das atitudes pelo controle e domínio do corpo, da alma, da fala, do outro e de si mesmo, articulado ao domínio do conhecimento, ou melhor, como condição para o conhecimento".

Por essa razão Althusser (1970) afirmou que o trabalho ideológico da Escola não está no que se ensina, mas na forma como se organiza e faz o ensino:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de 'cultura científica' ou 'literária' directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se portanto 'saberes práticos' (des 'savoir-faire'). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as 'regras'

dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a 'bem falar', a 'redigir bem', o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a 'mandar bem', isto é, (solução ideal) a 'falar bem' aos operários, etc. (p. 21).

As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola

333

Daí a diferença entre os diversos tipos de instrução: para operários, para técnicos, para engenheiros, para quadros superiores etc. Ou seja, com isso temos a reprodução das relações de força, assujeitando os indivíduos à ideologia dominante e à reprodução da força de trabalho por meio do treinamento de habilidades necessárias ao controle do estatal.

Ao tomarmos o centenário Colégio Liceu Cuiabano, de Cuiabá, Mato Grosso, no processo de textualização da língua nacional, especialmente nas políticas de ensino de leitura e escrita, nota-se que essas práticas estão, nos programas de ensino, separadas do ensino da Língua Nacional, pois, como prescreve o último regulamento de 1889, Art. 59, o ensino nas escolas públicas compor-se-á de "educação religiosa e doutrina cristã, *leitura corrente, escritura corrente*, aritmética teórica e prática até decimais, sistema métrico decimal e trabalhos de agulha nas escolas do sexo feminino" (grifo nosso). No mesmo regulamento, mas no Art. 61, tem-se: "catecismo, aritmética teórica e prática até proporções, *gramática da língua nacional* e análise dos clássicos portugueses, generalidades de geografia e de história, especialmente da província de Mato Grosso e desenho linear" (grifo nosso).

Refletir sobre a formulação do programa de ensino de língua constitui um gesto de leitura que historiciza a produção de um sujeito pela institucionalização de determinadas concepções: a língua nacional é componente metalinguístico, e as práticas de leitura e escrita, uso corrente. Trata-se de uma política de trabalho com a língua de forma higienizada da sua relação com o sujeito, pois este apenas a descreve e a contempla, mas não se significa nela.

Desse modo, tais programas constituem a ética de uma política linguística. Por essa razão, a Escola, pela forma como elabora programas e regimentos, institui e legitima uma política de disciplinarização

dos indivíduos e de suas ideias. Logo, naturalizar a relação com a Escola é apagar o efeito do político que se apresenta sob a forma de neutralidade na formulação das políticas públicas, passando a significar o espaço onde as "obrigações sociais são disciplinarizadas pela institucionalização de um certo modo de educar, civilizar o indivíduo em cidadão" (ORLANDI, 2002, p. 120).

Logo, para reproduzir a força de trabalho, é necessário que se aprenda a reprodução da submissão ideológica que garante as práticas materiais estruturantes do sujeito. Nesse sentido, os programas de ensino, os instrumentais de ensino (gramáticas, livros didáticos, dicionários etc.), os regulamentos, constituem uma formação discursiva que dá coesão a uma forma-sujeito e uma concepção do que significa saber sobre a língua e saber a língua. É através das políticas de língua que se elaboram no interior dessas relações que se pode apreender os sentidos que jogam nas concepções de língua nacional, cidadania e nacionalidade.

Compreender as condições de produção nas quais se constitui a escola brasileira nos possibilita dar visibilidade aos efeitos de um Estado capitalista na formulação das políticas linguísticas; permite-nos apreender uma ética linguística, que não somente define língua, sujeito, ciência, como também legitima determinadas relações que configuraram um certo modo de produzir conhecimento sobre a linguagem.

Collinot e Mazière (1999), ao tratarem do ensino da língua francesa, mostram como o aparelho escolar francês organizou a descrição de uma língua que a história delimitaria como língua nacional, razão pela qual afirmam ser o *L'ensignement du français: une vaste machine politique* (p. 13). A língua que fala o Estado é a língua que, por consequência, deve ser ensinada aos sujeitos para que se tornem cidadãos. Desse modo, para os autores, não se trata de compreender a instituição Escola como lugar de adquirir competências linguísticas, mas de tomá-la como lugar de controle político na medida mesma em que a Escola é um dos mais complexos aparelhos políticos.

Assim, através de uma (re)leitura discursiva de arquivo, compreendemos as políticas e programas elaborados para o ensino da língua, regimentos escolares, instrumentais (gramáticas, dicionários, materiais didáticos e formas de avaliação, currículos) como a prática com que a língua se textualiza e constitui/institui o cidadão.

Logo, parece importante refletir sobre tais relações a fim de dar visibilidade ao sentido do político que constitui o próprio discurso

escolar, ressignificando as marcas deixadas pelo processo de apagamento como sinais que nos autorizam a outras leituras possíveis. Nas palavras de Orlandi (1998, p. 57), "papel que não se trata de conhecer e explicitar somente naquilo que tem de mais visível em fatos marcados e em rituais institucionais claramente normativos, mas, também, no cotidiano da prática linguística escolar regida por formações imaginárias".

No Brasil, o cruzamento discursivo religioso-jurídico revela uma escola fundada nas premissas do catolicismo romano que impõe aos indivíduos uma forma-sujeito fiel ao Estado. É como efeito desse cruzamento, desse atravessamento de um discurso sobre o outro que o Estado cria o sujeito de direitos e de deveres: o sujeito cidadão nacional da República. A Escola faz funcionar nessas relações o imaginário de sujeito e de língua, ou seja, ela afeta, com suas práticas específicas, as demais práticas desse sujeito na espacialização do urbano. É nessa medida que o ensinar a ler e escrever significa, para nós, trabalhar uma contradição específica que emerge da história da constituição do saber metalinguístico e da história da construção da língua nacional.

Enfim: o sujeito e a disciplinarização das ideias

Re-ler os acontecimentos que constituíram a relação sujeito-língua oportuniza-nos promover deslocamentos na forma de interpretá-los, o que nos possibilita, pelo processo de historicização, compreender as filiações teóricas que os sustentam. Assim, não nos interessa somente em que condições de produção se construiu o discurso Escola, do estabelecimento de sistema de ensino e seus efeitos no decorrer dos séculos, mas, conjugá-los com a análise das práticas escolares quer acadêmicas ou comportamentais. No seu conjunto, a normatização da vida escolar se torna o aparato mais eficaz da disciplinarização das suas ideias, isto é, da sua forma de pensar que é a de se (com)portar.

Para Orlandi (2000), fazer a história da língua e das instituições é dar visibilidade às bases sobre as quais nossa relação com a linguagem se estruturou e estruturou as relações sociais, pois o modo como as historicizamos "nos permite não naturalizarmos a passagem por diferentes formas de seu conhecimento com consequências importantes para o modo como o brasileiro trabalha, representa e ensina sua língua" (p.16). Conhecer o modo como a língua e o seu ensino se espacializou pelo Brasil afora, é compreender as condições de produção que constituiu o sujeito-cidadão nacional a partir de uma ética e de

As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola

Ana Maria Di Renzo

336

uma ideologia que estão na base da constituição dos sujeitos e das suas práticas de linguagem.

Dessa maneira, o aporte teórico da Análise de Discurso nos permitiu mostrar qual é o "lugar do político na Escola" e ainda, como se produz o "silenciamento" da ciência no ensino. Por isso, ao compreender a relação entre Estado/língua/sujeito flagra-se o funcionamento da contradição: uma educação que, ao mesmo tempo que se diz para todos, ocupa-se fortemente da preparação para a constituição de uma elite 'pensante'. A instrução escolar enquanto dever do Estado tem na Escola sua principal instituição condutora.

Ao historicizar a constituição das políticas linguísticas foi possível compreender os processos que produzem sentidos na constituição do sujeito, pois, conforme nos esclarece Silva (2008, p. 9), "a questão da circulação do conhecimento científico na universidade, na escola e na sociedade, é uma 'questão central' para se pensar na sociedade que queremos construir". Precisamos entender que a Escola é o lugar de confrontos e conflitos, um espaço político em que a linguagem atua nessa constante luta pela interpretação do ideológico e pelas possibilidades do sentido ser outro.

Pelas condições de produção tal como proposto pela teoria da Análise de Discurso, podemos compreender o modo como a Escola se organiza e constitui sujeitos que se significam na sua relação com a língua, identificando-se em determinadas posições sujeito, seja como cidadãos ou como sujeitos escolarizados. Refletir a relação entre conhecimento e instituição possibilita compreender os modos como se dá a institucionalização do saber sobre a língua e o processo de sua produção e circulação. Buscamos também compreender o modo como o indivíduo, afetado pela língua, é interpelado em sujeito pela ideologia e legitima sua relação com a Escola, filiando-se às políticas de língua impostas pelo Estado. Nessa relação, constitui-se na/pela forma-sujeito histórica-capitalista que, por sua vez, produz o processo de individualização do sujeito pelo Estado, responsabilizando-o e fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres. Tais 'gestos de interpretação' são possíveis pelo interdiscurso que para Orlandi (2010) "é o saber discursivo que faz com que ao falarmos nossas palavras façam sentido. Se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer" (p. 64).

Referências

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Presença, 1970. COLLINOT, A.; MAZIÈRE, F. Le français à l'école: un enjeu historique et politique. Paris: Hartier, 1999. CONDORCET, M. de. Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano. Trad. de Patrizia Piozzi. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1999. PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões e deslocamentos. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas: Ed. da Unicamp, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990. ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000/2010. ___. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002. _. Ética e política linguística. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas: Pontes, n. 1, p. 7-16, 1998. SILVA, M. V. O Colégio Caraça: a constituição do sujeito e a língua imaginária. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas: Pontes, n. 6, p. 63-72, 2001. _____. Conhecimento, educação e linguagem. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-14, fev. 2008.

As políticas linguísticas na

constituição

imaginária

da escola