

# Escola e a formulação de políticas linguísticas<sup>1</sup>

Ana Di Renzo (UNEMAT)

**RESUMO:** Este artigo é resultante das minhas reflexões enquanto integrante do projeto “História das Ideias Linguísticas”. Filiada a uma concepção discursiva de linguagem, procuramos nos debruçar sobre as questões pertinentes a Ética e Política das Línguas, e que, dentre outros objetivos, tratou de (re)construir a história da escolarização no ocidente, a partir de uma posição histórica. Um percurso que 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, foi preciso uma (re)leitura discursiva de arquivos, a fim de dar visibilidade ao saber produzido sobre Escola e o sujeito, que deram forma e identidade a um cidadão, fazendo emergir, desse modo, um contraponto com a historiografia romaneada que concebe a Escola como espaço acadêmico.

**Palavras-chave:** Escola, políticas linguísticas, História das Ideias Linguísticas

**ABSTRACT:** *This article is a result of my reflections while integrant of a Project called “History of linguistic ideas”. Affiliated to a discursive conception of language, we focus on issues relevant to ethics and languages politics and, among other aims, tried to (re) construct the history of schooling in the West, from a historical position. A route allow us to understand, by the conditions of production of its own history, the discursive formation and discursivities that make the imagination of the school work as currently designed. Thus, it took a discursive (re) reading of the files in order to give visibility to knowledge generated on School and subject, which gave form and identity to a citizen, making to emerge, in this way, a counterpoint to the romantic historiography that designs School as the academic space.*

**Keywords:** *School, linguistic policies, History of linguistic ideas*

## I. Introdução

As considerações 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 adotados pela análise de discurso de tradição

---

<sup>1</sup> Parte deste artigo texto foi apresentado na “III Jornada do CEPPEL-Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem”, realizado em julho de 2008, na Universidade de Mato Grosso, em Cáceres.

francesa representada no Brasil, principalmente, pelos trabalhos de Eni P. Orlandi. Ele vincula-se, ainda, ao Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil, objeto de um acordo internacional CAPES/COFECUB, coordenado pela Universidade Estadual de Campinas, do qual participam pesquisadores de diferentes universidades brasileiras<sup>2</sup>.

Estudar a constituição do Estado brasileiro e a imposição do Português como língua nacional, possibilitou-nos 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, “todo processo de significação é constituído por uma ‘mexida’ – deslize – em redes de filiações teóricas, sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento” (1990, p.24). 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 o 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.

## II. O capitalismo e seus efeitos

Sabe-se 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 com elas condizentes, ou seja, é preciso estabelecer o ensino de comportamentos e hábitos aos sujeitos para que se

---

<sup>2</sup> Mais informações sobre esse projeto, consultar site [www.labeurb.unicamp.br](http://www.labeurb.unicamp.br).

alcançasse 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 passaram a fazer sentido: não só era lugar de legitimar a língua, mas, sobretudo, de preparação para o trabalho.

Assim, nos tempos primitivos eram comuns os rituais de iniciação dos jovens na vida adulta quando 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 se destinava, 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 na vida cotidiana em geral; de outro, o mestre era obrigado a ensinar-lhes as técnicas do ofício, além de oferecer-lhes a alimentação, vestuário e, principalmente, “a dar-lhes uma formação moral e religiosa e prepará-los para converter-se em cidadãos”, e na medida do possível, “ensinar-lhes rudimentos literários”. (ENGUITA, 1989, p.107).

Além dos artesãos, os filhos da classe dominante passavam por semelhante processo. Apenas, para estes últimos, educar-se era aprender a montar a cavalo, a usar armas e tocar um instrumento musical. Aos camponeses era reservada uma escola que lhes inspirava o comportamento ditado pelas normas religiosas e morais da época. Ao lado dessas classes havia, nessa época, preocupação com a classe dos miseráveis que 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, conforme Ariès, foi o momento em que se criaram os internatos desejando

(...) 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. (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 V 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 seriam arrancadas da ociosidade e minorados os inconvenientes que a permanência nos orfanatos traziam 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, havia o medo da ilustração e 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 e 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 ao servilismo.

Nesse sentido, é no pensamento do próprio Condorcet que a França encontraria um dos seus principais legados para a história da escolarização do seu povo. Para ele, quanto mais se espalhassem as luzes da ilustração entre os povos, menos risco haveria de nascer no meio deles os perigosos empecilhos para a consolidação da nação.

O fato é que se necessitava de uma ação educativa que os instrísse a obedecer às leis da nova ordem, mas de tal modo que não lhes fosse ensinado 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 a conformação, isto é, pela religião seria 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, aceitar o 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 que um detentor de conhecimento, ou seja, pelo efeito do trabalho religioso, os indivíduos tornavam-se sujeitos da ordem.

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.

### III. A institucionalização da escola como espaço de regulação

O processo de institucionalização da escola representou 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 tornar dóceis os cidadãos. Ou seja, domar o indivíduo pelo respeito e docilidade; o trabalhador deve ser pontual, preciso, obediente, fiel, isto é, ter um comportamento robotizado, ser 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” (ENGUIA, 1989, p.116).

De forma que a disciplina é a bandeira da escola, movimento que a coloca ao lado de instituições como os quartéis e conventos. Os professores tinham a grande tarefa de transformar homens em máquinas. Thompson (1967) ao descreveu uma escola inglesa no início do século XIX, assinalou:

(...) 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 lentas e silenciosamente ao lugar designado para repetir suas lições, e então ele pronuncia a palavra “começai” (...). (apud ENGUIA 1989, p. 85)

Em ‘Vigiar e Punir’, Foucault (1999) 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 o autor, essa disciplinarização do tempo não somente funciona como adestramento do corpo a instituição, mas seu assujeitamento a ordem.

Para além do regramento do tempo, havia na escola a preocupação com disciplina do corpo e dos movimentos. O ‘Journal pour l’instruction elementaire’ na França, descrevia a codificação para cada movimento do ‘instructeur’. 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 engrenagem fica comprometida. Assim, o sujeito-máquina jamais poderia incorrer em falhas, quer técnicas ou morais.

#### IV. A escola, a língua e constituição das políticas linguísticas

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 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, significada na imponentia do professor que se fazia obedecer pela taciturnidade. Constitui-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 vigilância perene do professor. Enfim, é a discursivização da ordem e a disciplina pela imposição/internalização de comportamentos.

Desde a forma de adentrar ao ambiente escolar até se comportar fisicamente na escola; desde à 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. Obrigou-se 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: 8 horas diárias. Novamente, tem-se a escola alinhada aos ideais capitalistas, concebida como o melhor lugar para evitar as resistências de forma preventiva. Raciocínio que se mantém coerente ao pensamento de John L. Hart que, em 1879, afirmava que os edifícios escolares eram menos caros que as prisões. Entretanto, no Brasil, é segundo Silva (2001, p.18), 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(1980) afirmou que o trabalho ideológico da Escola não está no que se ensina, mas na forma como se organiza e faz o ensino. Assim, pelo ensino,

chega-se mais ou menos longe, mas aprende-se a ler, a escrever e a contar; aprendem-se outras coisas aí embutidas através de uma cultura científica ou literária que diretamente será utilizada nos meios de produção. Daí, a diferença entre os diversos tipos de instrução: para operários, para técnicos, para engenheiros, para quadros superiores, etc.

Convém, entretanto, rever como os acontecimentos da Revolução Francesa, a expansão do modelo capitalista e o movimento da industrialização, especialmente os desenvolvidos na Inglaterra, são significados no Brasil.

O Brasil, recém liberto do jugo português, tinha ânsias de modernidade e absorvia os ideários revolucionários da época, ressignificando-os. O prestígio da língua francesa no século XIX sobre outras nações merece uma compreensão mais aprofundada, pois não foi apenas um modismo literário, mas abarcava o sentido do novo, do correto, do revolucionário. Por extensão, tudo o que acontecia na Europa inspirava e ganhava peso na vida brasileira: a moda, as artes, as ideias.

Enfim, é necessário compreender de que forma o Brasil tomava como referência as ações tanto da Europa quanto dos Estados Unidos, especialmente, quando se trata do ensino e da elaboração das políticas públicas. Era comum os intelectuais brasileiros que estudavam na Europa, retornarem ao Brasil com ideias reformistas, materializada no programas de ensino de língua do Colégio Pedro II. Isto mostra que nos diferentes lugares os acontecimentos produzem efeitos diferentes, uma vez que acontecem em condições de produção muito específicas, rompendo com ideia de concomitância que a opacidade de uma leitura historiográfica produz.

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 estas 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”. 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” (grifos nossos).

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.) e 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.

## V. Algumas considerações

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, nos permite apreender uma ética linguística, que não somente define língua, sujeito, ciência, como legitima determinadas relações que configuraram um certo modo de produzir conhecimento sobre a linguagem.

Francine Mazière, (1999), em seu artigo “L’enseignement du français: une vaste machine politique” mostra como o aparelho escolar francês organizou a descrição de uma língua que a história delimitaria como língua nacional. A língua que fala o Estado e a língua que, por consequência, deve ser ensinada aos sujeitos para que se tornem cidadãos. Para a autora, 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.

Deste modo, 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 práticas que textualizam a língua e constituem/instituem uma forma-sujeito 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 autoriza outras leituras possíveis. Nas palavras de Orlandi, “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”.(1998, p.57).

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 tem origem 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.

Por isso, a nosso ver, esta forma de re-ler tais acontecimentos produz um deslocamento na forma de interpretá-los, o que nos possibilita, pelo processo de historicização, compreender as filiações teóricas que os sustentam. Não nos interessa, portanto, somente compreender 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, acadêmicas e/ou comportamentais como lugares de materialização dos sentidos que significam os sujeitos. No seu conjunto, a normatização da vida escolar se torna um aparato eficaz da disciplinarização, porém muito mais incisiva sobre a forma de pensar do sujeito que sua de (com)portar.

Assim, para Orlandi (2000), é importante fazer a história da língua para, através dela, dar visibilidade às bases sobre as quais nossa sociedade se estruturou. Esse modo de investigação, para a autora, “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 especializaram pelo Brasil afora é dar visibilidade às condições de produção que produziram o sujeito-cidadão nacional a partir de uma ética e de uma ideologia que estão na base da constituição das relações sociais que a fundaram.

### *Referências Bibliográficas*

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo. Martins Fontes. 1980.

COLLINOT, A . & MAZIÈRE, F. “**L’enseignement du français: une vaste machine politique**”. In: Le français à l'école. Un enjeu historique et politique. Paris. Hartier. 1999.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. R. Ramallete. Petrópolis. RJ. Vozes.1999

PÊCHEUX, M. **Discurso: Estrutura e Acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. SP. Pontes.1990.

ORLANDI, E.P. **Língua e conhecimento linguístico. Para uma história das Ideias no Brasil**. Cortez, SP. 2002.

REGULAMENTO do Ensino Primário da Província de Mato Grosso. Publicado em 7 de junho de 1889. Arquivo Público de Mato Grosso. Cuiabá.

SILVA, M. V. da. **O Colégio Caraça: a constituição do sujeito e a língua imaginária**. In: Línguas e Instrumentos Linguísticos n° 06. Campinas. SP. Pontes, 2001.

**Ana Di Renzo** é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas; membro do projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil; professora do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat, Campus Universitário de Cáceres; Diretora do Instituto de Linguagem e pesquisadora do CEPEL-UNEMAT -Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem. ([arenzo@top.com.br](mailto:arenzo@top.com.br))