

QUEM É O PROFESSOR NAS LDBS BRASILEIRAS DE 1971 E 1996?¹

WHO IS THE TEACHER IN THE BRAZILIAN LDBS OF 1971 AND 1996?

Shara Lylian de Castro Lopes ²

Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Nesse texto, procurei compreender o discurso escolar e o discurso jurídico através de análise dos processos de significação do sujeito-professor nas Leis de Diretrizes e Bases brasileiras, de 1971 e 1996, a partir das várias expressões que se apresentam ao longo dos textos e de suas edições por outras leis, como a de nº 13.478, de 2017. O texto se baseou predominantemente no aporte teórico da História das Ideias Linguísticas, desenvolvida inicialmente pelo pesquisador francês Auroux e pela pesquisadora brasileira Orlandi, e numa perspectiva materialista da Análise do Discurso a partir, sobretudo, dos estudos de Pêcheux. Ao final, foi possível compreender que a ilusão de uniformidade que os títulos nomeadores das seções criam sobre a classe professoral não se sustenta. Também procurei observar a possibilidade de uma circularidade da visão autodidata e não-científica do professor no Brasil através dos textos, que pode ser melhorada com uma futura visitação a outros materiais que também legislam sobre esse sujeito escolar.

Palavras-chave: História das Ideias Linguísticas; Professor; LDB; Discurso escolar.

Abstract: In this paper, I endeavor to understand school discourse and legal discourse through analysis of the subject-teacher signification processes at the most important brazilian laws of education (Leis de Diretrizes e Bases), years 1971 and 1996, considering some expressions that occur in these texts and their editions by other laws, for example nº 13.478, year 2017. This article is based mainly in the theoretical framework of the History of the Linguistic Ideas, initially developed by french researcher Auroux and brazilian researcher Orlandi, and in a materialist perspective of the speech, mainly from the studies of Pêcheux. Finally, I could to perceive that the ilusion of uniformity that the naming titles of the sections create about teaching class is unsustainable. Also I tried look the possibility of a circularity of the self-education and not-scientific vision of the teacher on Brazil through the texts. This previous conclusion can be improved with a future visitation to other materials which also legislate about this scholar subject.

Keywords: History of the Linguistic Ideas; Teacher; LDB; Scholar discourse.

Submetido em 24 de julho de 2020.

Aprovado em 22 de setembro de 2020.

¹ A presente pesquisa foi realizada no âmbito da Qualificação de área em História das Ideias Linguísticas requerida pelo curso de Doutorado em Linguística do Iel-Unicamp. Agradeço à profa. Ana Cláudia Fernandes Ferreira pela cuidadosa orientação e às demais avaliadoras da banca, profa. Cláudia Castellanos Pfeiffer e profa. Mariza Vieira da Silva, pelas importantes sugestões de melhoria do texto. As eventuais inadequações ainda existentes são de minha responsabilidade.

² Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Email: sharalylian@hotmail.com.

Introdução

Tanto o discurso escolar³ quanto o discurso jurídico apresentam relações de sentido que contribuem para a compreensão da história e do funcionamento das instituições brasileiras de ensino, bem como da própria legitimação do ensino. Desse modo, proponho aqui discutir como se apresentam os sentidos das expressões “professores e especialistas” e “profissionais da Educação”, que intitulam, respectivamente, o capítulo V da lei 5.692, de 1971, e o título VI da lei 9.394, de 1996, e suas relações com outras expressões, como “pessoal docente” e “profissionais do magistério”. Considerarei, em alguns momentos do texto, sobre esta última lei, as edições que obtive: da lei 11.301, de 2006; das leis 12.014 e 12.056, de 2009; da lei 12.796, de 2013; da lei 12.796 de 2016; e das leis 13.415 e 13.478, de 2017. Sobre as edições, darei um olhar mais especial àquelas motivadas pelas leis de 2017, pela sua maior atualidade⁴.

Para entender os processos envolvidos nas construções de sentidos dessas expressões dentro do discurso jurídico, que legisla e legaliza (torna legítima a partir de permissões e proibições) a prática docente brasileira de meados do século XX até os dias de hoje, utilizarei como aporte teórico a História das Ideias Linguísticas⁵ e uma visão materialista do discurso para proceder aos gestos de leitura.

Pretendo que, ao final da discussão, seja possível perceber os atravessamentos dos instrumentos jurídicos de política do Estado sobre a docência em relação ao próprio processo histórico das políticas linguísticas nacionais, e que se mostre mais necessária a discussão dos processos de significação do sujeito-escolar professor na construção dos sentidos sobre si nesses documentos oficiais que regulamentam sua prática profissional.

³ Aqui discurso escolar é entendido como o conjunto de discursos dos sujeitos-falantes que constituem o ambiente escolar (professores, discentes, diretores, coordenadores...) e funciona a partir das regras do discurso pedagógico nos termos que Orlandi (2011, p. 28) propõe: “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola”.

⁴ A lei sofreu outras alterações, como a mais recente atualização pela Lei nº 13.796, de 3 de janeiro de 2019. No entanto, só menciono e considero, para os fins desse trabalho, as alterações feitas no título VI, referente aos profissionais de educação.

⁵ Para conhecer mais sobre esse projeto no Brasil, sugiro visita à página virtual <https://www.unicamp.br/iel/hil/>, que reúne informações sobre as atividades do Programa, tanto dos projetos, quanto da produção resultante assim como dos eventos a ele ligados.

1. Breves apontamentos sobre a História das ideias Linguísticas e a Análise do Discurso

Um panorama geral da relação entre a constituição do campo de pesquisa História das Ideias Linguísticas (doravante HIL) no Brasil a partir de noções teórico-metodológicas da Análise do Discurso (doravante AD) é apresentado por Ferreira (2018). A autora aponta para a consideração do político como constitutivo das práticas discursivas e a compreensão da inscrição da língua na história em trabalhos de diversos pesquisadores brasileiros. Ela também destaca o fato de as pesquisas brasileiras em HIL caminharem para um processo de “descolonização linguística e descolonização científica”.

Ainda acerca dessa relação da AD com a escritura dos textos da HIL no Brasil, destaco as palavras de Baldini e Zoppi-Fontana (2015) sobre o estatuto do sentido e do sujeito como construídos discursivamente por processos históricos, numa rede de relações primordialmente simbólicas e ideológicas. Nesse entrecruzamento de base histórica, psicanalítica e linguística emerge a AD. Através de sua proposta de análise, é possível ler o texto para além do meramente contextual ou referencial. Para essa área, não há sentido primeiro do qual derivariam outros. Na verdade, o que há são formações discursivas que permitem ou não enunciados no seu seio e cooperam para uma construção nunca acabada dos sentidos, sempre determinados historicamente.

Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux (1997) aponta para um ponto comum entre ideologia e inconsciente, qual seja, ambos operam ocultando sua própria existência, e, desse modo, geram uma ilusão, ou efeito de sentido, de consciência, de unidade, de imparcialidade, de totalidade, ligado aos campos discursivos em que se encontram. Essa ilusão é retomada por Orlandi (1998) quando discute a questão da identidade escolar. A autora ressalta que a identidade se dá numa relação necessária entre dispersão e unidade e lembra que os processos de construção de sujeito e sentido se dão sempre concomitantemente.

Orlandi (1998) insiste em lembrar a importância da relação entre os sentidos (e os sujeitos) e suas filiações à memória discursiva, no que o processo de identificação ocorre pelo interdiscurso. Ela trabalha com o conceito de sujeito escolar para falar sobre os alunos e sua “identidade linguística escolar”. Aqui, estenderei este conceito para o

professor, entendendo que ele também é um sujeito escolar que é ressignificado, dentre tantos discursos, nas Leis de Diretrizes e Bases, doravante LDBs.

Comungando com essa perspectiva de estudo dos discursos, a HIL no Brasil vem se propondo como um campo de pesquisa com um gesto de leitura sobre a constituição das ideias linguísticas. Também é de seu interesse analisar as políticas que legitimam determinadas direções de sentido no interior do discurso científico e produzem “evidências” sobre temáticas que se tornam seu objeto, como a educação e a “língua brasileira”⁶. Além disso, a HIL entende como instrumentos linguísticos, para além dos clássicos “dicionário e gramática” (AUROUX, 1992), outros textos, como os que fazem a política da língua por uma relação direta com as instituições jurídicas, como é o caso das leis.

Assim, trabalhos que se debruçam sobre a BNCC (DIAS; NOGUEIRA, 2017; SILVA, 2017), a NGB (BALDINI, 1998) e a reforma do Ensino Médio (PFEIFFER, 2018) contextualizam o objeto de análise deste trabalho: as LDBs. Não obstante, é preciso destacar que um trabalho muito interessante já foi feito por José Renato Silva (2010). Em sua tese, ele se debruçou sobre os sentidos de ensino, língua e educação nas textualidades jurídicas, dentre as quais a LDB de 1961. Além disso, há o trabalho de Pfeiffer e Silva (2014), em que as autoras discutem, especialmente, o papel dos cientistas linguistas no Estado brasileiro na segunda metade do século XX através de gestos de leitura sobre alguns textos jurídicos, dentre os quais os PCNs e as LDBs⁷, que tiveram a participação desses cientistas em sua elaboração.

No âmbito dos estudos de HIL, há diversas outras produções que se dedicam a estudar as leis e outros textos jurídicos e seus efeitos em políticas de língua e de constituição de domínios de saber, tanto no domínio da ciência, quanto no domínio do ensino. A esse respeito, vale lembrar Guimarães (1987), que analisa o Programa para os Exames Preparatórios de Fausto Barreto; Dias (2001), com sua análise de textos de deputados sobre o nome da língua nacional; Mariani (2004), com seu livro *Colonização Linguística*, onde analisa, dentre alguns textos, o Diretório dos Índios⁸; e Ferreira

⁶ Para entender melhor o conceito de “língua brasileira”, ver *Língua brasileira e outras histórias* (ORLANDI, 2009).

⁷ Sobre esses textos, há outros trabalhos de Silva (2007, 2017, 2018) que também tocam na questão das LDBs quando tratam da escolarização e do sujeito escolarizado no Brasil.

⁸ Lei decretada por Marquês de Pombal em 1757, que determinou a expulsão dos jesuítas do território brasileiro. É considerada a primeira política de língua no Brasil.

(2009), que analisa diversas leis e decretos ligados à institucionalização da linguística no Brasil e na Unicamp.

Importante mencionar também o trabalho de Vieira (2015) sobre a história da alfabetização no Brasil, porque toca nosso objeto diretamente no que diz respeito ao ensino no Brasil. Além disso, os trabalhos de mestrado e doutorado de Pfeiffer (1995, 2005) são igualmente importantes sobre esse assunto. O primeiro é sobre a autoria no ambiente escolar, que nos aponta para os efeitos da relação autoritária que caracterizou o primeiro contato do colonizado com a leitura, contato esse intermediado pelos missionários. O segundo, em que ela estuda os sentidos do sujeito no processo de escolarização e aponta, em análises de textos do final do século XIX, para o lugar do professor como “preceptor da moralidade e do conhecimento e preceptor *missionário*: patriota que salva a nação da imoralidade e da ignorância. [...] O lugar do professor fica dito por ser um missionário, destituindo-o de ser um lugar profissional” (p. 37-8). Retomarei essa noção de visão missionária do professor mais adiante, na análise⁹.

O gesto de leitura que me proponho a fazer sobre essas LDBs para a educação no Brasil se estende para uma análise sobre um funcionamento discursivo que tende para uma ilusão de imparcialidade, neutralidade e transparência textual como uma das características mais presentes no discurso jurídico (principalmente quando é parte de uma política de governo, isto é, com caráter mais estrutural, como é o caso de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação).

2. O discurso escolar e o professor

No texto *A escola e suas mediações: como se usa o material didático*, publicado em 1983, Orlandi propõe uma breve análise das relações sociais que se estabeleciam na escola brasileira da época, baseadas principalmente no discurso autoritário. A autora apresenta três discursos com funcionamentos distintos: lúdico (aquele que se compromete unicamente com o prazer, em que a reversibilidade é total e a polissemia¹⁰ é aberta, isto é, a disputa pelos sentidos não é controlada); o autoritário (discurso onde a

⁹ Também é interessante a observação que Pfeiffer faz sobre a negação do político nos sentidos do professor, quando essa visão de missionário funciona para significar.

¹⁰ A autora define polissemia como o caráter inédito que cada produção e leitura de texto tem, em oposição à paráfrase, que, para ela, é a reprodução das “mesmas” coisas em todos os textos. Trabalha-se então, no discurso autoritário escolar, com o conceito de “definição”, que aponta para um único sentido e gera a ilusão de estabilidade semântica.

reversibilidade dos papéis é nula, isto é, “não se dá a palavra ao outro”¹¹ e a polissemia é contida); e o polêmico (caracterizado como reversível: com mais de um agente, isto é, aluno também participa; e com polissemia controlada, mas não contida, isto é, os sentidos são disputados no jogo da interlocução)¹².

É esse último que a autora sugere como alternativa possível para a sala de aula, por aceitar o pensamento crítico no seu funcionamento e não negar a relação com a instituição escolar. Dada a impossibilidade de sugerir o discurso que talvez pudesse ser mais “idealmente” conveniente (o lúdico), alinho-me à autora, no sentido de que esse é o melhor caminho executável a ser sugerido, principalmente por colocar em questão perspectivas diferentes sobre um mesmo objeto de conhecimento.

Além disso, a crítica que a autora faz às mediações - que ocorrem no ambiente escolar através dos materiais didáticos, do professor, da metalinguagem e da própria escola e que relegam a segundo plano o objeto de conhecimento - compartilhada por mim, porque ainda hoje os “elementos mediadores são tomados como fins em si mesmos” (ORLANDI, 1983, p. 140). Orlandi afirma, sobre o tema, a necessidade de questionar se esses elementos de mediação do conhecimento são realmente imprescindíveis e, se sim, como mantê-los na posição de mediadores.

Um desses elementos é o professor, que aparece nomeado e, por conseguinte, ressignificado de várias formas ao longo dos textos escolares, normativos, jurídicos e acadêmicos. Nesse sentido, e considerando, assim como a autora, que as tentativas de homogeneização e centralização podem ser problemáticas, é que direcionarei a análise da construção dos sentidos de “professores e especialistas” e “profissionais da educação” para uma crítica a respeito do efeito ilusório de possibilidade de uniformização e padronização dos professores, enquanto mediadores no ambiente escolar, conforme as propostas das LDBs de 1971 e 1996.

3. Quem é o professor nas LDBs?

¹¹ No caso do ambiente escolar, a palavra não costuma ser dada ao aluno; ele é visto, muitas vezes, como um receptáculo a ser preenchido com o “conhecimento” do modo passivo.

¹² É importante lembrar as palavras de Orlandi (1987, p. 20) sobre os processos parafrásticos e polissêmicos: “de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase - e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é uma manifestação da relação entre o homem e o mundo (a natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente na linguagem”.

Antes de começar a analisar as expressões que se referem ao professor nas leis que fixam as diretrizes e bases para o ensino básico brasileiro dos anos 70 até os dias atuais, retomo as palavras de Zoppi-Fontana e Diniz (2008) que, ao discutirem a institucionalização do português como língua estrangeira, destacam as várias iniciativas¹³ que já sinalizavam acontecimentos linguísticos para um novo momento de gramatização brasileiro: a constituição de um lugar de enunciação legitimado para falar sobre a língua nacional. Conforme os autores, gestos como criação do Celpe-Bras/MEC e SILPE¹⁴ “alcançam legitimação e visibilidade nacionais no momento do seu acolhimento pela estrutura jurídico-política do Estado.” (2008, p. 99).

Eu me refiro a essa citação, por também compreender que, na análise dos excertos das LDBs, está funcionando a força da estrutura jurídico-política do Estado e seus efeitos no ambiente escolar e na produção/ressignificação de sentidos relacionados a essas leis, bem como sobre os materiais didáticos utilizados em sala de aula e sobre o professor. Este último é o que primordialmente me interessa aqui.

Durante o percurso da constituição dos conhecimentos, ligado às revoluções tecno-linguísticas (AUROUX, 1992), o sujeito que atua como mediador responsável pela transmissão de conhecimentos exerceu sua prática de vários modos e foi nomeado também de formas diversas: sofista¹⁵, tutor, magister, gramático¹⁶, missionário¹⁷, instrutor, professor..., remunerado por essa prática ou não, especializado em leitura e escrita, oratória, desenvolvimento físico ou intelectual...

No Brasil, a prática de ensino nos moldes europeus ficou sob a responsabilidade dos jesuítas até 1759, quando Marquês de Pombal decretou a expulsão da Companhia

¹³ Formação de professores de português como língua estrangeira e trabalhos de pesquisa sobre o tema exemplificam essas iniciativas, assim como, a criação da SILPE e do CELPE-Bras.

¹⁴ CELPE-Bras é o certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros e SILPE significa Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Essa sociedade foi criada em meados dos anos 90 e inseriu a discussão do Português como Língua Estrangeira na comunidade científica.

¹⁵ Oradores eloquentes da Grécia antiga que se propunham a ensinar técnicas de persuasão e argumentação retórica. Dentre eles estavam Protágoras e Górgias.

¹⁶ Rodrigues (2011) lembra que *grammatistê* era o nome dado ao profissional que ensinava a técnica elementar de acesso à leitura e à escrita nas escolas. Nesse mesmo texto, também é dito que, com a invenção da escrita (primeira revolução tecno-linguística), surgem os especialistas (escribas) e as instituições como arquivo e escola.

¹⁷ Sobre essa relação entre o funcionamento do discurso escolar brasileiro, as práticas docente e de leitura brasileiras e o discurso dos missionários no Brasil, a ponderação de Pfeiffer (1995) é interessante: “a primeira relação travada pelo sujeito colonizado é baseada em uma relação autoritária: as escrituras santas só têm um modo de serem lidas e quem detém a autoridade para tal interpretação é um grupo restrito de clérigos. Com toda a certeza, tal funcionamento produz efeitos até hoje, não somente sobre o modo como o sujeito leitor brasileiro atual lê, mas também sobre o modo como o sujeito-autor brasileiro atual se coloca em funcionamento”. (p. 60-1)

de Jesus do território brasileiro¹⁸. A partir de então, a Coroa portuguesa passa a designar os professores e, no século XIX, surgem os primeiros colégios de ensino secundário (o colégio Pedro II foi fundado em 1837 a partir de uma reorganização do Seminário de São Joaquim) e as primeiras Escolas Normais, que formavam os professores para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental (chamado de ensino primário, à época)¹⁹.

No final da década de 1930, conforme Gatti (2010), os poucos cursos superiores que formavam bacharéis no Brasil passam a adicionar mais um ano com disciplinas voltadas a formar licenciados para ministrar o “ensino secundário”. Esse modelo de formação complementar era conhecido como “3 + 1” e se apresentava como a nova alternativa para o exercício da docência de forma mais institucionalizada. A autora continua essa digressão histórica afirmando que, na mesma década, em 1939, esse modelo é aplicado na criação do curso de Pedagogia para “formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio” (GATTI, 2010, p. 1356)²⁰.

Gatti (2010) apresenta uma ponderação extremamente válida sobre a diferenciação entre o que ela chama de “*professores polivalentes*” e “*professores especialistas*”. Segundo a autora, essa distinção “criou um valor social – menor/menor – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor ‘especialista’, para as demais séries” (2010, p. 1358). Essa espécie de hierarquia se reflete nas representações sociais dessas categorias e em questões mais práticas como os privilégios dessas categorias. Segundo a autora, a formação docente precisa caminhar para uma integração entre os saberes e os níveis e repensar a estrutura curricular e, para tanto, novas bases precisam ser erigidas.

No contexto de institucionalização da prática docente na segunda metade do século XX, a LDB, lei de diretrizes e bases, no governo de Emílio G. Médici, em 1971, em sua primeira versão, é decretada e sancionada²¹. Em oito capítulos e oitenta e oito artigos, ela apresenta o que deve ser entendido como ensino de 1º e 2º graus, bem como

¹⁸ Sobre as políticas linguísticas durante o período colonial no Brasil, sugiro ler *Colonização Linguística*, de Bethânia Mariani (2004), já mencionado na revisão bibliográfica acima.

¹⁹ Sobre o assunto, ver Fedatto (2011) numa análise acerca do projeto de fundação do colégio campineiro “Culto à ciência”, processo que se deu na segunda metade do século XIX. A autora discute a importância do pensamento positivista na construção do discurso escolar brasileiro, principalmente, após a Independência.

²⁰ Um texto interessante de HIL que tematiza a universidade, no que diz respeito à autoria no processo de escrita, é Pereira (2017).

²¹ Ver Anexo I.

de supletivo e como eles devem ser executados; em que termos a prática docente deve acontecer; quem deve/pode financiar esse ensino; e disposições gerais e transitórias. Meu interesse é analisar como, no capítulo V desta lei, os professores são significados.

O texto da LDB de 1971 nomeia o capítulo V como “Dos professores e especialistas” e, constrói, desse modo uma divisão da qual se pode depreender pelo menos dois gestos de leitura. O primeiro consistiria num paralelismo entre professores especializados em alguma área de conhecimento específica (típica de um bacharelado consolidado, por exemplo, o professor de Química) e professores capazes de exercer a docência nos anos iniciais, mas que não são especialistas em nenhuma área de conhecimento, o pedagogo²².

A segunda forma possível de ler essa divisão, que é vista durante a apresentação dos artigos da lei, é a entre professores e especialistas (não-professores ou não-somente-professores), de administração, como gestão, como no 33º artigo. Nesse sentido, o pedagogo passa a ser disputado pelas duas categorias, já que é habilitado tanto para a função docente quanto administrativa e pode exercê-las ao mesmo tempo ou não²³. Assim, “especialistas” pode ser lido como não-somente-professores e/ou não-professores²⁴.

Seguem os artigos 32º e 33º. Este último permite o segundo movimento de leitura a respeito da distinção entre “professores²⁵ e especialistas”:

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (LEI 5.692, de 1971)

A expressão “pessoal docente do ensino supletivo” aparece no 32º artigo e se refere à classe de professores que atua na modalidade de Ensino Supletivo (definida no

²² A respeito da Pedagogia (e do seu profissional) e seu reconhecimento como Licenciatura, ver Resolução CNE nº 1 de 15/05/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

²³ Assumir alguns cargos como diretoria de campus obriga/permite ao pedagogo ou ao professor especialista (e aqui eu mesma utilizo o primeiro gesto de leitura para essa diferenciação) a abrir mão temporariamente do exercício docente para dedicar-se exclusivamente ao cargo administrativo. Já outras funções, como coordenação de curso, não exigem essa dedicação exclusiva.

²⁴ O sentido que deriva para não-professores será reivindicado também por outra expressão mais recente, que é inserida pela lei nº 13.415, de 2017: profissionais com notório saber.

²⁵ Mantenho a grafia da época da publicação, tal como se encontra na versão disponibilizada no sítio virtual da Câmara Federal.

capítulo IV), anos depois intitulada Educação de Jovens e Adultos. Essa é a única ocorrência da expressão “pessoal docente” no capítulo V. Por vezes, então, o sujeito professor é definido como participante de uma “classe” como “professores”, por vezes, como participante de uma “classe” em relação a outra, como “professores e especialistas”, e, no que se refere à Educação Supletiva, como parte de uma classe, como “pessoal docente do ensino supletivo”, já que vem predicada pelo partitivo “do ensino supletivo”.

Essas definições não são parafraseáveis, elas nomeiam grupos distintos e os relacionam a funções diferentes, não podendo ser intercambiáveis²⁶. Considero para ponderar a impossibilidade de sinonímia entre as expressões “professôres²⁷” e “pessoal docente do ensino supletivo” dois dados: 1. o segundo termo aparece somente uma vez (no artigo 32); 2. o segundo termo vem determinado por uma modalidade que não tem mais outro espaço para discussão nessa seção da lei, a da educação supletiva. Só se poderia pensar a possibilidade de paráfrase considerando a expressão isolada “pessoal docente”.

A LDB decretada e sancionada em 1996²⁸ pelo então presidente Fernando H. Cardoso apresenta uma reformulação do texto. Há mais capítulos e artigos para legislar a prática docente do ensino básico no Brasil: são nove capítulos e noventa e dois artigos. O capítulo VI é o que se dedica aos professores, nesta lei nomeados de “profissionais da Educação”. Essa lei sofreu modificações de oito outras leis criadas ao longo dos anos de 1996 a 2019, mas ainda continua sendo a LDB que vigora.

A lei 9.394 (1996) foi redesenhada nos moldes do novo regime de Estado brasileiro, o democrático de direito, tendo em vista que a lei 5.692 (1971) foi escrita e decretada num regime ditatorial e, numa leitura superficial e meramente “lógica”²⁹, servia a esse modelo de governo. Desse modo, e dado o interesse crescente em qualificar os professores, a lei de 1996 apresentava mais direitos e formas de acesso à

²⁶ Há, no entanto, uma espécie de relação hiperonímica, em que “pessoal docente do ensino supletivo” é parte do todo “professores”.

²⁷ É possível promover um gesto de leitura acerca de expressões guarda-chuvas como “professores” no sentido opaco, funcionando numa rede de “associações implícitas” (PÉCHEUX, 2015[1988]), ora com significação mais específica (professores e especialistas, que nomeia o capítulo), ora significando mais amplamente (professores, nos parágrafos 1º e 2º do artigo 30).

²⁸ Ver Anexo II.

²⁹ No entanto, preciso destacar que a relação entre as leis e o governo não se dá no modo homogêneo, tranquilo e direto (em que um reflete necessariamente o outro). Esse gesto de leitura é impossível quando se pressupõe que as tensões e resistências ocorrem sempre, mesmo em regimes fechados e, talvez, isso explique o lugar que a Educação de Jovens e Adultos tenha nessa LDB de 1971, por exemplo.

capacitação, responsabilizando todos, União, Distrito Federal, Estados e Municípios, pela Educação.

As mudanças direcionavam para o reconhecimento da área como um campo de saber necessário, o da docência, técnico-científico, no que parece ser uma tentativa de consolidar uma ideia ainda menos missionária, paternalista e autodidata que marcou/marca a história do profissional da educação brasileira, visto que, nesta nova lei, há um direcionamento maior para a institucionalização da formação superior desses profissionais, a qual não é bem definida na lei de 1971, a não ser por expressões como “acesso gradual e sucessivo” e “níveis que se elevem progressivamente”.

Soma-se a isso a falta de objetividade em relação ao espaço de formação, já que um dos itens que apontaria para a institucionalização de uma profissão seria o lugar onde ela é exercida, sua espacialização física. Nesse trecho da primeira lei pode ser vista essa flexibilização do local (inclusive através do termo “adaptados”):

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei. (LEI 5.692, de 1971)

O silêncio constitutivo, nos termos de Orlandi (2008), isto é, a parte do sentido que se apaga quando se diz, mas que não deixa de significar, no caso dessa lei, ocorre pelo não-dizer da garantia de uma formação profissional que envolva o “conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” ou “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados”, como o faz a LDB seguinte.

A resignificação do professor se dá, então, tanto num processo de mudança de reconhecimento de seu caráter profissional e científico, em que a LDB de 1971 pode ser entendida como mais um passo, quanto num retorno constante da história da educação brasileira pelas marcas no discurso jurídico (o missionário como primeiro professor brasileiro) quando ocorrem silenciamentos como o mencionado há pouco. Aposto mais nesse último caráter, o cíclico, porque, como veremos adiante, a modificação trazida pela lei 13.478 de 2017 aponta para esse retorno aparentemente incontornável da visão não-técnica e não-profissional do professor.

Na lei de 1996, com a edição pela lei 12.014, de 2009, acontece um movimento de tentativa de reconhecimento dessa prática como científica, apontando fundamentos

para a formação desses profissionais da educação. Isso nos permite o gesto de leitura no sentido de desconstrução de visão missionária e autodidata:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (LEI 9.394, de 1996)

No entanto, essa lei 9.394 (1996) sofre outra modificação, pela lei 13.415 de 2017, como já havia indicado, que estabelece a Base Nacional Comum Curricular para a elaboração dos currículos do Ensino Médio. Entre outras modificações, ela abre a possibilidade de docência para qualquer profissional que apresente “notório saber” na área, apontando para um retorno à visão autodidata do professor:

Art. 61 [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36³⁰ (LEI 13.415/2017)

Reconhecer a prática docente por profissionais através de reconhecimento de seus notórios saberes em suas áreas é um retorno à visão autodidata do professor, na medida em que nega a necessidade de uma formação específica técnica e científica para a docência e configura uma recusa à mudança que se propôs para a construção de uma profissão que requer técnica e ciência em sua formação, que não é paternal, missionária, abdicada e sem critérios e métodos para sua prática. Nesse sentido, houve uma reinscrição de direção de sentido, percebida através da abertura que a expressão guarda-

³⁰ Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

chuva “profissionais da Educação” nessa formação socio-histórico-discursiva permite, comparada a “professores e especialistas”³¹.

O texto da lei 9.394 de 1996 não apresenta mais “*pessoal docente*” para se referir aos professores da Educação de Jovens e Adultos, mas ainda apresenta designações que não podem ser parafraseáveis: “*professores*”, “*trabalhadores em educação*”, “*profissionais com notório saber*”, “*profissionais graduados com complementação pedagógica*”. O efeito de sentido de unidade dessa classe pela designação “*profissionais da educação escolar básica*” constante no caput do 61º artigo sugere a ilusão de que se tratam todos de profissionais de modo igual, um efeito de sentido de homogeneidade dos sujeitos que nomeia. No entanto, não é isso que se sustenta no decorrer do texto, conforme já indicavam Pêcheux e Gadet (1982) ao falar sobre o equívoco, o deslize e a falha de que a língua é passível (e que é possível observar mesmo em textos mais “objetivos” como se pretende o jurídico).

Aparece ainda a expressão “*profissionais do magistério*” somente uma vez, para se referir aos estudantes de licenciatura que se beneficiariam com bolsa do programa de incentivo à iniciação à docência (PIBID). Seguindo, na descrição do tratamento diferenciado para a seleção, em cursos superiores, de professores que já atuam na educação básica, no 3º parágrafo do artigo 62-B, há uma diferenciação entre as áreas de conhecimento que se estabelece, ao se indicar preferência àqueles que optarem pelas licenciaturas em Matemática, Física, Química, Biologia e Língua Portuguesa. Esse parágrafo foi acrescentado pela lei 13.478, de 2017:

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.

Através dessa edição, oficializa-se uma distinção clara entre as áreas de conhecimento que merecem atenção maior na capacitação de seus profissionais docentes, em detrimento de outras áreas. Não coincidentemente, os campos privilegiados são aqueles denominados na BNCC como Ciências da Natureza e Matemática, e os relegados a segundo plano são os denominados como Ciências Humanas. A língua portuguesa, enquanto instrumento de ensino que segrega através do

³¹ Esse movimento de ir-e-vir de sentidos percebido na mudança no sentido de reconhecimento da profissão do professor e na reinserção da direção de sentido do professor autodidata permite analisar melhor as contradições nas políticas educacionais no Brasil.

enaltecimento de somente uma das suas variedades, a norma padrão, também mantém seu lugar dentre as disciplinas privilegiadas³².

Depois de várias utilizações de palavras ou expressões como “*docentes*”, “*trabalhadores em educação*”, “*profissionais do magistério*”, no 2º parágrafo do artigo 67 (último da seção que analiso nessa lei), o termo guarda-chuva “*professores e especialistas*” que nomeia o capítulo V da LDB de 1971 é retomado na lei de 2017, como se pode ver:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por **professores e especialistas** em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (LEI 13.415/2017, **meu grifo**)³³

Esse parágrafo diz esclarecer o que são consideradas as funções de magistério, já que o termo “*magistério*” aparece algumas vezes de modo insistente no artigo 62, que trata da formação docente, principalmente sobre de quem é a responsabilidade (nesse sentido, a proposta aponta para uma motivação de criação de uma lei federal – a LDB – que tenderia para o controle por parte do Estado, ao mesmo tempo em que organiza e divide as funções de cada sujeito que integra o ambiente escolar, delimitando inclusive os locais que são legítimos para a prática).

Relacionando o número de palavras ou expressões utilizadas para se referir ao professor nas duas LDBs que me propus analisar, é possível perceber uma pulverização muito maior de designações na segunda. Enquanto a LDB de 1971 utiliza enfaticamente o termo “*professôres e especialistas*”, por vezes somente “*professôres*” e uma única vez “*pessoal docente*”, a atual LDB (1996) apresenta “*profissionais da educação básica*”, “*trabalhadores em educação*”, “*profissionais com notório saber*”, “*profissionais graduados*”, “*docentes*”, “*profissionais de magistério*”, “*professores*”³⁴, “*portadores de*

³² É importante lembrar que a abordagem mais utilizada no ambiente escolar brasileiro até hoje é a normativa. Nesse sentido, os estudos linguísticos enquanto ciência parecem não desestabilizar imaginários sobre a língua, interditando que, no diálogo com a escola, as práticas de ensino sejam afetadas. Na verdade, o ensino que se tem até hoje desconsidera muitos dos resultados das pesquisas sobre linguagem e se vale de um apelo acrítico aos instrumentos linguísticos por excelência: gramática e dicionário.

³³ Disponível na sua totalidade em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

³⁴ Esse só aparece no artigo 62-B, incluído pela lei 13.478, de 2017, ao contrário do seu abundante uso na LDB anterior. Isso pode indicar um ritmo cíclico da preferência do termo “*professores*”, tendo em vista sua utilização asseverada na lei de 1971, quase não utilizada na lei de 1996, até a edição pela lei 13.478

diploma em graduação”, “*profissionais de educação*” e “*professores e especialistas*”. Essa multiplicação de palavras e expressões para significar *professor* (mas não somente, como vimos) pode apontar para uma possível multiplicidade de tendências teóricas que trabalharam conjuntamente na escritura da nova lei. Ao lado disso, aponta também para uma complexificação da divisão social do trabalho.

Ainda é importante destacar que na LDB de 1996, o termo “*trabalhadores*”, e em menor escala “*profissionais*”, sempre é o que pretende se referir a cargos de administração. Veja:

Art. 61. Consideram-se **profissionais da educação escolar básica** os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – **professores** habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – **trabalhadores em educação** portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – **trabalhadores em educação**, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) [...]

Art. 64. A formação de **profissionais de educação** para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LEI 9.394/1996, **meu grifo**)

Nesse sentido, não é possível afirmar a possibilidade de paráfrase entre as palavras ou expressões com “*professores*” ou “*docentes*” e palavras ou expressões com “*profissionais*” e “*trabalhadores em educação*” e, ainda, a disputa pelo sentido de “*profissionais*” se salienta, na medida em que o termo serve de guarda-chuva e para designar³⁵ tanto a parcela administrativa quanto a docente ou o conjunto delas. Por outro lado, a delimitação de uma hierarquia pode ser lida nas relações entre os termos que nomeio de guarda-chuvas e outros que aparecem nos artigos. Esses últimos são ou não parafraseáveis.

Um exemplo analítico sobre o trecho destacado acima: o termo “profissionais da educação básica” ocupa uma posição superior (está na cabeça/*caput* no artigo 61) e não é intercambiável com os outros termos dos incisos. Estes, por sua vez, estabelecem algumas relações de paráfrase: “trabalhadores em educação” e “professores”, ou ainda “profissionais de educação” e “portadores de diploma de curso técnico ou superior em

de 2017, quando aparece cinco vezes. Mas isso é só uma pista para instigar futuras pesquisas a respeito do fenômeno.

³⁵ Designar no sentido de significar enquanto uma relação histórica, simbólica em relação ao real, nos termos de Guimarães (2017).

área pedagógica”. Nem todos eles são parafraseáveis entre si, embora algumas dessas relações se estabeleçam, mas há um efeito de sentido de integração entre todos eles num grupo maior: o dos “profissionais da educação escolar básica”. Aí reside o efeito de hierarquia. Ela pode ser vista também entre os termos “profissionais da educação escolar básica” e “profissionais da Educação”, que intitulam respectivamente o título VI e do artigo 61º da lei.

Considerações conclusivas

Através dessa breve análise sobre as diversas expressões que vão designando o sujeito-professor no discurso jurídico, que se textualiza nas versões das leis de diretrizes e bases para a educação básica brasileira de 1971 e de 1996, tentei demonstrar como palavras e expressões vão significando de modo diverso e como, por vezes, alguns sentidos entram em disputa por um mesmo significante, ou o contrário. Procurei analisar também o efeito ilusório de possibilidade de uniformidade da classe professoral através das expressões guarda-chuva “*professores e especialistas*” e “*profissionais da educação*”.

Discuti, ainda, a possibilidade de uma circularidade do autodidatismo como característica historicamente associada ao profissional da educação no Brasil. Intitulo “circular” porque, como apresentei no texto, a questão é retomada pela lei 13.415/2017 ao legitimar o notório saber como uma das possibilidades para o exercício da prática docente. Essa abertura ocorre legitimada por uma formação discursiva distinta daquela que propõe o texto da lei 9.394 de 1996 editada pela lei 12.014 de 2009, o qual sinaliza para a consolidação da imagem do exercício docente como científica e técnica, que exige teoria e prática e uma metodologia. Fiz, por fim, apontamentos sobre o processo de pulverização de termos para designar professor na última LDB (a de 1996) em relação à sua anterior (a de 1971) e sobre as relações de paráfrase e hierarquia entre esses termos.

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992.
- BALDINI, L. J. S. A NGB e a autoria no discurso gramatical. In. *Línguas e instrumentos linguísticos*. Campinas SP, Pontes, 1998, p. 97-107.

BALDINI, L. J. S.; ZOPPI-FONTANA, M.G. *A Análise do Discurso no Brasil. Décalages*, v. 1, 2015. Disponível em: <http://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1082&context=decalages>. Acesso em: 23 nov 2018.

BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 nov 2018.

BRASIL. *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 nov 2018.

BRASIL. *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 jul 2019.

BRASIL. *Lei 13.478*, de 30 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13478-30-agosto-2017-785417-publicacaooriginal-153676-pl.html>. Acesso em: 20 jun 2019.

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. O político-ideológico na (nova) Base Comum Curricular: uma análise discursiva das competências e habilidades. In. *VIII SEAD – O político na Análise do Discurso: contradição, silenciamento e resistência*, 2017, Recife. v 8. p.1-6.

FEDATTO, C. P. *Um saber nas ruas = o discurso histórico sobre a cidade brasileira*. 2011. 183 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268942>>. Acesso em: 05 mai 2019.

FERREIRA, A. C. F. A análise de discurso e a constituição de uma história das ideias linguísticas no Brasil. *Fragmentum*, n especial jul/dez 2018. Santa Maria Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36580/19833>. Acesso em 11 mar 2019. p. 17-47.

_____. *A linguística entre os nomes da linguagem: uma reflexão na história das idéias linguísticas no Brasil*. Campinas, 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270538/1/Ferreira_AnaClaudiaFernandes_D.pdf. Acesso em: 08 mai 2019.

_____. Um percurso pela história da Semântica da Enunciação. *Web-revista discursividade*, 9. Campo Grande: UFMS, 2012. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/anafferreira.pdf>. Acesso em: 28 nov 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 30 nov 2018.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento: um Estudo Enunciativo da Designação*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2017.

MARIANI, B. *Colonização Linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. A escola e suas mediações: como se usa o material didático. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

_____. Identidade Linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.203-212.

_____. *Língua brasileira e outras histórias: discursos sobre língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG, 2009.

_____. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

PÊCHEUX, M; GADET, F. (1977) “Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo?”. In: *Escritos*. nº 3, LABEURB – UNICAMP, 1998.

PÊCHEUX, M. (1988) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2015. 7 ed.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 3 ed.

PEREIRA, V. E. O. *Autorizar-se a escrever: representações da autoria na universidade*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330629/1/Pereira_VitoriaEugeniaOliveira_M.pdf. Acesso em: 13 mai 2019.

PFEIFFER, C. R. C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270703>. Acesso em: 10 mai 2019.

_____. *Que autor é este?*. 1995. 146f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270699>>. Acesso em 08 mai 2019.

_____. Reforma do Ensino Médio - a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. In: *Caderno de Letras UFF*, Niterói. v. 29, n. 57, 2018. p. 27-51.

_____; SILVA, M. V. Estado, Ciência e Sociedade: por entre Línguas e Teorias. *Letras* (UFMS), v. 48, p. 87-113, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14426/pdf>. Acesso em: 18 jul 2019.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ; C. Escrita e gramática como tecnologias urbanas: a cidade na história das línguas e das ideias linguísticas. In *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, 53 (2): 197-217, jul-dez, 2011.

SILVA, J. R. *A LDB de 1961: língua e educação na configuração nacional: um percurso na história*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SILVA, M. V. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 141-162.

_____. *História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

_____. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. In: *Investigações (online)*. v. 31, p. 248-263, 2018.

_____. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G. G. B. *et al.* (Org.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. Campinas: Pontes Editora, 2017, v. 3, p. 315-332.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do Mercado: Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). In: *Estudos Linguísticos*. São Paulo, 37 (3): 89-119, set.-dez. 2008.