



CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: PERSPECTIVAS À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

**Carmem Zirr Artuzo (UNEMAT)¹
Bárbara Cristina Gallardo (UNEMAT)²**

Resumo: Neste artigo, analisamos o discurso que embasa a Proposta para Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) mas, recolhida pelo Ministério da Educação (MEC), no atual governo. A proposta, que foi elaborada com uma parcela mínima de entidades ligadas à educação, prioriza e reduz a aprendizagem à noção de desempenho, além de vincular esse desempenho à preparação do professor. Seguindo um viés baseado em critérios internacionais de avaliação, ignora as diretrizes já existentes no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) e não prevê ações que vão ao encontro das necessidades do professor em formação de língua estrangeira, algumas delas destacadas nos relatos apresentados neste estudo. Utilizamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) para desvelar: a ideologia presente na proposta da BNCF; os discursos externos que perpassam o documento e; a organização textual que denuncia o viés mercadológico do texto. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, conduzidos por um viés interpretativista. Os resultados revelam uma desconexão entre as políticas de educação, na transição do governo brasileiro entre 2017 e 2020, marcada por ações que minaram projetos de formação em andamento, dentre eles, a reestruturação do PIBID e o encerramento do programa IsF, ações que vão na contramão das necessidades de formação profissional, marcada no discurso da BNCF e nos relatos dos professores.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. BNCF. Licenciatura. Línguas Estrangeiras.

Abstract: In this article, we analyze the discourse that supports the Proposal for the Common Base of Basic Education Teacher Training (BRASIL, 2018), addressed to the National Education Council (CNE), but filed by the Ministry of Education (MEC) in the current Government. Alias, which has developed from the participation of entities linked to education, prioritizes and reduces learning to the concept of training, in addition to linking this training to teacher training. Following a view based on international evaluation criteria, it ignores the guidelines existing in the National Education Plan 2014-2024 (Law No. 13,005 / 2014) and does not foresee the years in which it met the needs for the training of foreign language teachers, highlighted by us. stories presented in this study. We use Critical Discourse Analysis (CDA) to

¹ Professora efetiva do Curso de Letras da Unemat, Câmpus de Pontes e Lacerda, na área de Língua Inglesa. Participa do Grupo de Pesquisa Linguagem Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA). Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT, na área da Linguística Aplicada (PPGL/UNEMAT). Mestre em Estudos da Linguagem pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UFMT, 2011). Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/1998).

² Professora efetiva do Curso de Letras da Unemat, Câmpus de Tangará da Serra, na área de Língua Inglesa. Professora na Pós-Graduação em Linguística (PPGL), na Unemat, Câmpus de Cáceres. Doutora em Linguística Aplicada pelo IEL-Unicamp.



reveal an ideology present in a BNCF proposal, the external discourses that permeate or document a textual organization that denounces or sees as enlightened pretensions of the text. A methodology used in a bibliographic search and a case study, conducted by an interpretive view. The results reveal a mismatch between education policies, in the transition of the Brazilian government between 2017 and 2020, marked by arbitrary actions that abruptly ended two ongoing teacher training programs (PIBID and ISF), and that ignore the related training needs superior hair interested in quality education: teachers.

Keywords: BNCC. BNCF. Bachelor's degree. Foreign Languages. Unemat.

Introdução

A princípio, a notícia da (re)elaboração de orientações nacionais que tratam da formação de professores parece positiva, pois, na atual fase da globalização, presume-se que vai dialogar com a dinâmica espaçotemporal impressa nas práticas digitais cotidianas, explorar as *affordances* das plataformas digitais, revisar metodologias de ensino e aprendizado e, diante das necessidades urgentes dos diversos contextos deste vasto país, entender como professores atuantes e em formação estão lidando com essas mudanças. Assim, é pertinente que sejam repensadas e organizadas, a partir das novas demandas e necessidades da sociedade, com vistas as suas especificadas locais e, ao mesmo tempo, atentando-se à posição do sujeito em formação, em uma perspectiva local e global.

É, também, coerente que tal (re)organização caminhe em um contínuo, ou seja, a partir do que já se tem projetado por profissionais pesquisadores da educação, ao longo do processo de elaboração de diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. No Brasil, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) estabeleceu para o período 2014-2024, 20 metas para a educação, dentre elas, estratégias que visam a valorização do profissional da educação. Entretanto, o documento que analisamos neste artigo, a Base Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP, 2018), sugere alterações nas diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores que, segundo nossa compreensão, não estão alinhadas aos objetivos e estrutura dos documentos que compõem, até então, o PNE. É esse desalinhamento que discutimos neste artigo, especificamente referente à formação do professor de língua estrangeira.

A BNCFP foi criada em 2018, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018) que tem como objetivo guiar o ensino fundamental e médio, a



partir de 2021 (ensino fundamental) e 2022 (ensino médio)³. Entretanto, no início de 2019, o MEC suspendeu a tramitação da BNCFP no CNE. Mesmo após essa suspensão, entendemos que é relevante discutir o conteúdo deste documento, uma vez que, segundo determina o CNE, “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC”. (CNE, 2017, p. 21)

Tendo em vista a nova estrutura e objetivos da base para a formação escolar, a BNCC estipula diretrizes para a formação de professores, com o objetivo de alinhar políticas e ações, “em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais (...)” (CNE, 2017, p. 08).

A partir dessas considerações, nos concentramos neste artigo, na desarticulação da BNCFP com documentos anteriores que tratam da avaliação da competência dos professores; no destaque dado aos resultados de testes realizados por professores em formação em outros países; no apagamento das condições de formação inicial e continuada de professores, no Brasil; a ausência de investigação ou menção às necessidades locais de um país imenso e com tamanha diversidade de contextos; a relação que estabelece entre a competência do professor e as avaliações de desempenho; a ausência da voz dos professores e agentes da educação na elaboração da proposta.

Entendemos que as alterações propostas na BNCFP desvalorizam o professor, na medida em que o define como um produtor de resultados, sem estabelecer bases para alcançá-los. Nesse sentido, estimula a competição entre os pares, em uma lógica neoliberal que impõe modelos desiguais de participação social. As avaliações internacionais, por exemplo, são valorizadas na BNCFP como indicativos de uma formação de professores bem-sucedida. Não é nossa intenção criticar a previsão de avaliações voltadas para professores formados e em formação, mas destacar no documento, as justificativas para essa escolha, as condições em que este documento foi elaborado, e, nesse sentido, pontos que são silenciados e que são realçados. Para contrastar a realidade imaginada no documento com a realidade de professores recém-formados de um contexto específico, apresentamos, na seção final deste artigo, os relatos de seis estagiários, sobre suas experiências no estágio. Utilizamos os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD) segundo Fairclough (1992, 2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough

³ Esse calendário sofreu alteração devido à pandemia do COVID-19 que assolou o Brasil e o mundo, e interrompeu as aulas presenciais na maioria das escolas, desde março de 2020 e que continua, no ano de 2021, até a data de finalização deste artigo.



(1999) para explorar fatores que apontam para a lógica simplista do documento que resume e atrela competência e/a desempenho. Escolhemos a abordagem da ACD por ser uma teoria “envolvida em debates e controvérsias sociais que enfatizam certas características da vida social como problema” (FAIRCLOUGH, 2003).

Uma vez que somos professoras formadoras de professores de inglês, a escolha do corpus se deu pela compreensão de que somos também responsáveis pelo estudo de caminhos viáveis de formação na área de língua inglesa no Brasil, tendo em vista nossa experiência, a experiência dos professores em formação, suas motivações e angústias em resposta aos caminhos sugeridos pelos documentos oficiais que regem a educação no Brasil.

Na próxima seção, apresentamos brevemente os pressupostos da ACD e da LSF, que é a teoria linguística utilizada na abordagem da organização do texto. Em seguida, destacamos as características da BNCC, que exigiram a construção de uma BNCFP. A análise dos dados é a seção que consolida a discussão proposta neste artigo, no destaque das práticas social e discursiva no documento, e textual, no documento e nos relatos dos participantes. Nas considerações finais, ponderamos sobre as necessidades da formação do professor de inglês na atualidade, tendo em vista o contexto local dos professores e as *affordances* disponíveis para a sua formação em detrimento do foco no desempenho sem uma estratégia de formação condizente com a realidade e sem investimentos em Cursos e programas de formação inicial e continuada no Brasil.

Contribuições da teoria da Análise Crítica do Discurso

A ACD é uma teoria elaborada na relação entre a linguística e as ciências sociais, e ao mesmo tempo, um método de análise descritivo, interpretativo e explicativo. Está atenta às constantes transformações sociais e aos discursos que tanto constituem essas transformações, quanto são constituídos por elas. Para a análise, interconecta três dimensões: a prática social (atuação dos textos na estrutura social), a prática discursiva (leitura e interpretação) a prática textual (léxico e estrutura do texto) (MEURER, 2005). É uma teoria e um método pertinente para esta análise, pois advoga que as identidades são construídas na linguagem, e assim, indivíduos e grupos utilizam o discurso para determinar modelos preconcebidos de identidade, religião, nação, posturas, etc, e, no caso deste estudo, a lógica da formação de formadores, e, assim, por em xeque estudos de necessidades e possibilidades locais e nacionais.



Na primeira parte da análise, nos concentramos na dimensão da prática social, na qual destacamos a ideologia que perpassa o texto da BNCFP e tece uma lógica iluminista à formação de professores. Na prática discursiva, registramos as vozes presentes no documento, o objetivo da escolha dessas vozes e as posições de leitura oferecidas aos leitores. Sob a dimensão da prática textual, destacamos as escolhas lexicais recorrentes na BNCFP e, em outro corpus, nos relatos de seis professores em formação, sobre suas experiências na fase de regência, a fim de contrapor os objetivos do documento e as necessidades locais, em nosso contexto de professores em formação. Tais relatos nos motivaram a realizar este estudo.

2 Análise de Discurso Crítica (ADC)

Advinda da Linguística Crítica, a abordagem transdisciplinar da Análise de Discurso Crítica (ADC) é desenvolvida a nível nacional e internacional, com o objetivo de apresentar um tratamento diversificado da linguagem contemporânea, tida como um processo e produto social. É uma teoria e um método ao mesmo tempo, podendo descrever, interpretar e explicar práticas sociais por meio da linguagem em diferentes contextos, com o propósito de "[...] desvelar os fundamentos ideológicos do discurso que se têm feito tão naturais ao longo do tempo que começamos a tratá-los como comuns, aceitáveis e traços naturais do discurso" (TEO, 2000, p. 57).

Segundo Magalhães (2005, p. 03), “Considerar a ADC como uma continuação da LC é uma redução de questões fundamentais, que foram explicitadas pela ADC, tanto em termos teóricos como metodológicos”. Enquanto a ADC estuda práticas sociais mais amplas, como racismo, identidades, exclusão social, violência, discriminação, entre outras, a LC apenas criou um método de análise de pequenos textos.

Nesse sentido, Magalhães (2005, p. 07) afirma que:

A dimensão crítica relaciona a ADC com uma preocupação explícita com o exercício do poder nas relações sociais, o que inclui as relações de gênero e classe social, como também as relações entre as raças e as etnias. A ADC atualmente se refere à abordagem da lingüística adotada por estudiosos que tomam o texto como unidade básica do discurso e da comunicação e que se voltam para a análise das relações de luta e conflito social.

Conforme o excerto acima, a abordagem da ADC trata das relações de poder, abarcando lutas e conflitos sociais. Fairclough (1992) propõe, em um quadro tridimensional - prática



social, prática discursiva e texto, um método de análise que oferece um escopo amplo para observação e destaque dos sentidos impressos no texto, materializados no discurso. A partir desse quadro, apresenta uma abordagem para a investigação da mudança ou não mudança discursiva relacionada às práticas sociais e culturais. Nesse sentido, estabelece o equilíbrio entre a análise textual e teoria social, pontuando a importância de analisar as amostras de fala e texto inseridas no seu contexto de produção, considerando as relações de poder político-ideológicas implícitas, presentes na prática social.

Fairclough (2001) afirma que a linguagem que ele toma como objeto de seu estudo, a qual ele define por 'discurso', é no sentido da língua em uso, como Saussure compreendia a *parole*, ou seja, o desempenho da fala. O referido autor cita nessa definição Saussure (1959), que considerava a fala como algo não acessível ao estudo sistemático, devido ao fato de ser individual. Ao contrário de Saussure, Fairclough (2001) concebe a linguagem como forma de prática social, não simplesmente como um sistema de regras abstrato. Considera o processo de comunicação consoante à Bakhtin, que argumenta que discursos interiores são influenciados por aspectos sociais.

Nesse sentido, conforme Fairclough (2001), o discurso passa a ser um modo de representação e de ação, pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo, e principalmente sobre os outros. Também implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo a estrutura social uma condição e um efeito do discurso. Por outro lado, o discurso é construído de acordo com todos os níveis da estrutura, através de normas ou convenções específicas, socialmente estabelecidas por eles e do contexto social em que é gerado. Para o autor:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo de significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

De acordo com o autor, existem três aspectos dos efeitos de construção do discurso: 1- o discurso contribui para a construção das 'identidades sociais' e 'posições de sujeitos', para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'eu'; 2- o discurso contribui na construção das relações sociais; 3- o discurso contribui para construir sistemas de conhecimento e crença. Tais efeitos



correspondem a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem no discurso, como a ‘identitária’, que relaciona-se aos modos através dos quais se estabelecem as relações sociais no discurso; a ‘relacional’, que refere-se a como são representadas e negociadas as relações de sentido entre os participantes do discurso e a ‘ideacional’, aos modos pelos quais o texto significam o mundo e seus processos, entidades e relações. Segundo Fairclough (2001), a constituição discursiva da sociedade acontece através de uma prática social, consolidada em estruturas sociais, materiais e concretas. Não surge de ideias soltas, mas de conceitos reais, como práticas, relações e identidades constituídas no discurso e reificadas em instituições e práticas. Os efeitos que constituem o discurso atuam simultaneamente com outras práticas, ao passo que o trabalho constitutivo do discurso acontece nas restrições da determinação dialética do discurso, pelas estruturas sociais e no interior de relações e lutas de poder particulares. Por isso, as práticas políticas e ideológicas são interligadas, pois o exercício do poder gera o significado da ideologia, utilizando-se de convenções e as práticas discursivas naturalizam essas relações de poder e ideologias particulares. Para o autor, a prática discursiva constitui-se de forma convencional e criativa: contribui para transformar ou reproduzir a sociedade através da construção e reconstrução das identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças. Ao propor uma teoria social do discurso, Fairclough (2001) vai além da análise da materialidade linguística, com intuito de compreender os elementos ocultos dos discursos, desvelando as relações de poder e, a partir daí, propõe uma análise dos discursos que possibilitem uma mudança social.

A prática discursiva leva em conta os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, considerando que a natureza desses processos pode variar de acordo com os diferentes tipos de discurso e fatores sociais. Tais processos são sociais e por isso referem-se aos ambientes econômicos, políticos e institucionais, onde o discurso é criado. O autor busca explicar os modos de organização e interpretação textual, a partir de uma abordagem ampla de como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, simultaneamente explicitando a natureza da prática social em conexão com as estruturas e as lutas sociais. Para Fairclough (2001, p. 100), na análise do discurso existem três indispensáveis tradições analíticas textuais:

A tradição de análise textual e linguística detalhada na linguística, (denominada ‘descrição’) *a tradição macrosociológica* de análise da prática social em relação às estruturas sociais e *a tradição interpretativa* ou



microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados (denominadas ‘interpretação’). (Grifos nossos)

Na tradição interpretativa, o autor procura entender como os membros das comunidades sociais criam seus mundos, com suas práticas inconscientemente moldadas por relações, estruturas e práticas sociais, nas quais estão envolvidos. Fairclough advoga que esses membros podem transformar as estruturas, lutas e relações sociais e se posicionar política e ideologicamente, mesmo sendo suas ações heterogêneas, contraditórias e contestadas em lutas de cunho discursivo.

Consoante a Fairclough (2001, p. 102), ao considerar os aspectos linguísticos de um texto, é necessário se referir à produção e a interpretação textual, sendo que todo tipo de aspecto textual é dotado de algum significado na análise do discurso, que faz uso de várias técnicas de análise. Além do conhecimento em linguística, o analista deve ter uma noção de sociologia, psicologia e política, pois a análise do discurso é uma atividade multidisciplinar. Segundo Fairclough (2001, p. 103), é inconcebível separar as questões de significado e forma na análise textual, bem como é necessário fazer distinção entre o significado potencial, construído pela prática social passada e a interpretação de um texto que pode ser aberto a múltiplas interpretações. Enquanto a análise textual é organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura social, a prática discursiva contém três aspectos: a força dos enunciados (promessas, pedidos, ameaças, etc.), a coerência e a intertextualidade dos textos. Para o autor, a linguagem é multifuncional por ser uma combinação de significados ideacionais, interpessoais e textuais. Ao construir suas falas o sujeito escolhe o modelo e a estrutura que determinam o significado e, assim, constrói sua identidade social, relações sociais, conhecimento e crenças. Considera ainda, que os textos apresentam resultados diferentes em relação à natureza discursiva e extra discursiva, podendo trazer benefícios ou até mesmo sérios prejuízos para o sujeito, como por exemplo, um texto pode contribuir para alguém conseguir ou perder um emprego.

Nosso discurso é influenciado pelo contexto imediato e pelas condições sócio-históricas, sendo que podemos ressignificar as práticas sociais por sermos sujeitos ativos e em constante transformação. É um processo ininterrupto, a língua se transforma através do uso da linguagem, pelos discursos ou enunciados concretos, que por sua vez produzem mudanças na



sociedade e as novas interações sociológicas geram novos discursos. Nessa perspectiva bakhtiniana, o sujeito constitui a linguagem ao passo que é por ela constituído.

Para a análise da dimensão textual, Fairclough propõe a análise das escolhas lexicais, das nominalizações, do uso das vozes ativa e passiva, das mensagens em destaque e as apagadas, por meio de construção gramatical. Alinha-se aos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1994), já que esta concentra-se nos aspectos sociais impressos na linguagem e determinados pelo contexto. Assim, uma análise sob esse viés extrapola a explicação sobre os usos da língua - quem disse o que e quando (HYMES, 1974) – porque explora o seu sistema interno (HASAN; PERRERT, 1994 *apud* GALLARDO, 2013), observando as funções da linguagem nos níveis simultâneos em que ela acontece (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Apresentamos na próxima seção, a metodologia de análise que mobilizou os conceitos apresentados até aqui.

Metodologia

Para abordar o problema de interesse deste estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, conduzidos por um viés interpretativista. Estudamos os documentos da BNCFP, do CNE e do PLE e levantamos dados que se alinhavam e as incoerências entre eles. A escolha dos excertos desses documentos que incluímos neste estudo perpassou também pela análise dos relatos dos professores participantes. A teoria da ACD serviu de embasamento teórico para desvelar os discursos e práticas presentes nesses documentos e nos relatos dos professores, as estratégias de destaque e apagamento de situações, o viés ideológico que os embasa e que estabelece o senso comum do que é o ensino e aprendizado bem-sucedido e o que se pretende fazer da profissão de professor. Funcionando concomitantemente com as práticas social e discursiva, analisamos sob o viés da prática textual a consolidação de práticas caminham na vertente neoliberal de educação para o professor e, em consequência, para os alunos e também, da noção de língua como gramática.

Os participantes foram seis professores em formação que tinham acabado de realizar a etapa de regência, para a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, de um Curso de Dupla Licenciatura (Português/Inglês), em uma universidade pública no Centro-Oeste do Brasil. Nosso objetivo com esta metodologia foi o de triangular os dados dos documentos com



a percepção dos professores, a fim, dentre outras coisas, de questionar a confecção de um documento nacional para a formação de professores com base em experiências e dados internacionais ao invés de pesquisas com professores brasileiros reais, que vivem as angústias de ensinar uma língua estrangeira em um país monolíngue⁴.

Prática e discurso no contexto BNCFP

Partindo de uma lógica mercadológica, é possível inferir que a BNCFP está sedimentada em um viés competitivo em comparação aos índices de desempenho docente de outros países. De acordo com este documento, a área de formação inicial e continuada de professores propõe, nas entrelinhas, uma guinada de ações que vão do apagamento do processo de formação ao destaque para o produto final. Neste caminho, a responsabilidade do processo é transferida ao professor. Na perspectiva da ACD, as práticas sociais estão interconectadas, o que faz com que a mudança de uma prática provoque mudanças em cadeia. O foco nos testes, por exemplo, abre a possibilidade para o surgimento de uma série de empresas especializadas em testes de professores. O processo de formação linguística e humana é, então, naturalmente sendo apresentado em segundo plano e, assim, concebido como menos importante. Os efeitos sociocognitivos da recontextualização dos discursos para questões de ordem econômica, política e de mídia que dizem respeito à educação influenciam a construção identitária de professores, conforme exploramos adiante (VAN DIJK, 2001; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

As práticas sociais estão sempre em conexão com as práticas discursivas, de modo que é impossível desconectá-las (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Assim, Fairclough (2003) advoga que a ordem neoliberal atual que estampa as práticas sociais de diversas áreas da sociedade, incluindo a educação, estão estruturadas nas ordens do discurso. Segundo este autor, “uma ordem de discurso é uma estruturação social da diferença semiótica, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentido, isto é, os diversos discursos e gêneros.”. O modo de organização das ordens do discurso determina os

⁴ Monolíngue sob uma perspectiva que ignora as centenas de línguas indígenas faladas no Brasil, além da língua de sinais, considerada uma língua estrangeira. Nosso objetivo não é de ignorá-las, mas o de registrar a dificuldade de se ensinar e aprender inglês no Brasil, sendo um dos motivos, conforme nos apontou este estudo, a naturalização do ensino de uma língua sem o conhecimento da mesma e a perpetuação de políticas de formação nesse sentido.



sentidos dominantes. Esses sentidos são construídos semioticamente e estão inter-relacionados. Alguns modos têm mais status do que outros e têm impactos específicos dependendo da posição de poder de quem os propõe. Questões hegemônicas estabelecem que os modos de organização do discurso da BNCFP, por exemplo, têm uma influência maior do que os de documentos não oficiais ou, ainda, de grupos com menor status. Na construção identitária de professores, o discurso da BNCFP atua na percepção dos professores sobre o que devem priorizar na sua profissão. Atua, também, no modo como a sociedade compreende o papel do professor.

Ao mesmo tempo em que associa os testes a uma melhora na qualidade do ensino, o discurso da BNCFP reconhece problemas na valorização dos professores no Brasil. Para isso, recorre a resultados coletados por uma órgão internacional, a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Apresenta uma pesquisa feita em 25 países que mostra que um dos fatores mais importantes para o sucesso no desempenho dos alunos está relacionado à qualidade do professor. Tece, desse modo, a relação entre o professor e o sucesso do aprendizado do aluno e, assim, a necessidade da aplicação de testes como parte de uma agenda globalizada. Classificamos esse movimento como típico da modernidade tardia, segundo discutem Chouliaraki e Fairclough (1999), na qual as práticas discursivas “são atraídas para novas articulações entre si e formas locais que variam de um lugar para outro e são moldadas pelas lógicas locais de práticas” (p. 94). O foco no desenvolvimento econômico de vários países tem como um de seus objetivos “promover pesquisas para melhorar políticas públicas em diversas áreas”⁵. As pesquisas da OCDE citadas na BNCFP funcionam como um reforço dos resultados negativos da educação no Brasil, quando comparados a outros países. Por serem parte de um documento específico, esses resultados são associados à formação de professores. A “melhoria” que a OCDE poderia propor no contexto do documento está conectada à condição dos professores, tendo como base uma amostragem de contextos internacionais. Segundo a BNCFP, “a experiência internacional também mostra que para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e a creditação dos cursos de formação”. Sugere, dessa forma, que o sucesso está localizado no alinhamento dos referenciais aos testes em detrimento de questões mais abrangentes.

⁵ <https://blog.nubank.com.br/ocde-o-que-e/>



Na esteira dos resultados, a BNCFP registra algumas ações de outros países em relação à formação de professores e apresenta um breve histórico de formação docente no Brasil. Destaca, dentro outras ações tomadas pelo governo federal através do MEC, a criação do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), o único programa citado no documento que atende professores de língua estrangeira em formação. Entretanto, o modo atual de funcionamento deste programa e dos outros citados é ignorado. Por exemplo, o documento não menciona que o PIBID segue, desde 2015, sendo esvaziado com cortes que representaram mais de 50% da verba inicial prevista e que vem se estendendo de forma vertiginosa desde então. Primeiro, houve o fim de oferta de novas bolsas PIBID para as instituições de ensino, o anúncio do aumento de trabalho para professores coordenadores em relação à quantidade de bolsistas orientados e o corte do orçamento para a confecção de material didático. No início de 2016, foi anunciado pela CAPES o corte automático de bolsas de alunos que completavam 24 meses no programa. Também nesse período foi determinado o fim da prorrogação do Programa por igual período, anteriormente prevista no Regulamento do PIBID aprovado em julho de 2013. No ano de 2021, a CAPES determinou que, a cada desligamento de bolsista, não será disponibilizada uma nova bolsa. Com isso, os subprojetos em andamento tornaram-se praticamente inviáveis. Desde o início do corte de verbas, os projetos sofreram prejuízos refletidos no planejamento dos projetos locais criados pelos bolsistas dos cursos de licenciatura em conjunto com professores da escola e da universidade e que levam em conta os objetivos previstos nos PCN (1998), nas OCN (2006), nos PPP das escolas parceiras e desde 2018, na BNCC. Esses fatos vão na contramão do discurso dos documentos, na medida em que apontam para o sucateamento de uma das bases para o alcance do produto que promovem. O realce de alguns pontos (que, neste caso, não se sustentam na prática social) e o apagamento de outros, promovem e reforçam a reponsabilidade dos professores pelo fracasso dos resultados ao mesmo tempo em que eximem o governo da responsabilidade sobre os programas esgotados de investimentos ou extintos. Ou seja, nesse caso, o sentido está funcionando a serviço do poder (THOMSON, 1988).

Ainda com relação a ações que evidenciam a falta de investimentos do governo federal na formação de professores⁶ para que tenham condições de conseguirem os resultados esperados nos testes citados na BNCFP, em 2012, foi criado o Programa Idiomas sem

⁶ neste caso, professores de línguas estrangeiras.



Fronteiras (IsF), por meio da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC). A princípio, o IsF foi criado para auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal e promover o processo de internacionalização das universidades brasileiras. Ao longo de seu desenvolvimento, o IsF passou, também, a promover residência docente para os professores de línguas estrangeiras em formação. Em 2019, a nova gestão do MEC extinguiu o IsF, que naquele momento contava com 180 IES participantes, localizadas em todos os estados do Brasil. Nenhum novo projeto com a perspectiva do IsF foi proposto até então. No anúncio da extinção do programa, o secretário de educação superior do MEC, Arnaldo Barbosa de Lima Junior declarou que programas como o Ciências sem Fronteiras⁷, “não foram bem-sucedidos porque focaram no CPF das pessoas. Nós queremos focar no CNPJ das instituições”. Essa estratégia denuncia a guinada ideológica que coincide com o período em que o governo intensificou os cortes nos programas de educação pública no Brasil. Thompson (1998) classifica a metáfora como um modo de operação ideológica, que, neste caso, acontece por meio de dissimulação. A fragmentação também é usada, na tentativa de legitimar o fracasso de um programa via discurso, responsabilizando o investimento feito em alunos em formação (pessoas) ao invés de instituições (coisas). A linguagem, nessa perspectiva, molda-se em torno do discurso neoliberal, que privilegia o capital em detrimento do sujeito. Os efeitos discursivos dessa ideologia moldam identidades sociais e contribuem para a construção de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 1992; 2003). Na próxima seção, apresentamos e discutimos alguns efeitos dos discursos produzidos na fase atual da globalização, por meio da análise de relatos de professores sobre sua experiência na regência de aulas de inglês.

Construção identitária de professores de inglês em formação

Destacamos nos excertos dos relatos a seguir, dois aspectos que sinalizam os efeitos discursivos das práticas sociais hegemônicas relacionadas à condição de professor de inglês no Brasil: a culpa que o professor sente por não ter buscado aprender o idioma, e a naturalização do ensino do estrutural da língua. Concentramo-nos nos aspectos da prática textual -

⁷ A primeira proposta foi o Ciências sem Fronteiras, a segunda, Inglês sem Fronteiras e, finalmente, o Idiomas sem Fronteiras.



vocabulário, gramática, coesão e estrutura social. O discurso da BNCFP, a desestruturação dos programas destinados à formação de professores e também a falta deles⁸ sustentam as práticas social e discursiva da constituição dos relatos desta seção.

Os depoimentos foram coletados após o término da regência de aulas de inglês, exigida na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e teve como objetivo registrar a percepção dos estagiários sobre as aulas que ministraram e sobre sua atuação como professores responsáveis por uma turma. Ao analisar os excertos, mapeamos as dificuldades e os anseios dos professores em formação em relação a sua profissão.

Nos excertos 1 e 2, destacamos as conjunções concessivas (*embora, apesar de*) e a expressão *mesmo ... ainda* usadas por Juliene e Liliam para expressar a falta de intimidade com a língua que foram preparados para ensinar; a naturalização da relação entre ensinar uma língua de forma bem-sucedida e, ao mesmo tempo, não ser capaz de usá-la:

Excerto 01

Embora nós não podemos afirmar que sabemos a língua inglesa como deveríamos, depois de passarmos pelo curso de letras, tivemos uma excelente experiência no estágio dessa língua. Todo o processo de desenvolvimento da parte prática do estágio, proposto pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, se desenvolveu de acordo com as orientações dispensadas pela orientadora da disciplina durante a elaboração do planejamento das aulas aplicadas na escola. Portanto, o objetivo traçado foi cumprido com êxito, a partir de uma experiência um tanto tranquila e proveitosa para a prática pedagógica como aluna-estagiária, **apesar do pouco domínio** da língua alvo. (Acadêmica Juliene, semestre: 2009/01)

Excerto 02

A regência só vem contribuir com a nossa formação acadêmica. Foi no estágio que pude observar e refletir mais sobre a realidade no ensino de língua inglesa e pensar sobre minha preparação enquanto futura professora. É uma experiência válida, na qual pude mostrar em sala de aula um pouco do que aprendi enquanto acadêmica e perceber o que tenho para aprimorar no conhecimento da língua inglesa, que **mesmo depois de quatro anos na universidade ainda é básico**. (Acadêmica Liliam, semestre: 2009/01)

Verificamos no relato de Juliene uma incoerência entre o *ensinar bem* e o *não saber a língua* em meio a declaração de que está ciente de que os estagiários *não sabem a língua como deveriam*. As conjunções concessivas utilizadas para expressar a situação indicam a noção de que tal situação, embora não seja surpreendente, não é a ideal. Os atributos que Juliene usa para descrever a experiência são *excelente, tranquila e proveitosa*, cumprida com *êxito*. No excerto

⁸ A ausência de programas específicos de formação de professores de línguas estrangeiras, por exemplo.



02, Liliam considera a experiência *válida* porque pôde mostrar o que aprendeu no curso. Entretanto, esse aprendizado não estabelece uma relação entre o curso e a língua estrangeira: “depois de *passarmos* pelo curso de letras, tivemos uma *excelente experiência* no estágio”. Neste excerto, destaca-se apenas o estágio, que acontece nos últimos semestres. Estágio e língua parecem, nesse caso, ser classificados em lados opostos. No excerto 1, no entanto, Juliene registra sua compreensão de que os estagiários *não sabem a língua como deveriam*. De modo similar, Liliam lamenta por ter somente o conhecimento *básico* da língua. O fato de não haver uma diretriz que regulamente as habilidades e competências que um professor precisa saber para ensinar uma língua estrangeira parece causar uma confusão sobre o que precisam/deveriam saber para ensinarem a língua inglesa. Entendemos que esta seja uma demanda que pode ser construída em um documento voltado para a formação de professores. Do mesmo modo, os meios para que as metas traçadas sejam alcançadas precisam estar documentadas, tanto em relação à infraestrutura quanto a investimentos, compatibilidade de horários dos professores, etc.

No excerto 03, a conjunção concessiva *no entanto* indica uma futura tomada de ação causada pela experiência de regência na qual o conhecimento da língua parece não ter sido suficiente:

Excerto 03

Todo esse processo (de estágio) foi de grande importância e contribuiu muito para meu crescimento e desenvolvimento intelectual e profissional. Pude perceber um pouco as dificuldades ao ministrar uma aula de língua inglesa e como as inseguranças de uma professora que não é fluente na língua alvo podem ser desafiadoras. **No entanto**, meu objetivo é buscar aprender a língua inglesa, para sair do nível intermediário e ser uma futura professora da disciplina. (Acadêmica Sandra, semestre: 2009/01)

Similar aos excertos 01 e 02, Sandra não menciona as fases anteriores ao estágio como importantes no seu processo de formação. Esta participante acredita que tem nível intermediário na LI, ou seja, um nível mais alto do que o de Juliene e Liliam. Mesmo assim, as dificuldades pontuadas referem-se ao seu conhecimento da língua. A insegurança citada, em comunhão com o desenvolvimento intelectual e profissional que o estágio proporcionou a esta participante podem ter servido de motivação para traçar o objetivo de buscar o aprendizado da língua. É pertinente, também, destacar que Sandra percebeu dificuldades com a língua ao ministrá-la, o que nos faz refletir sobre as outras oportunidades que poderia ter tido de vivenciar a língua, em espaços além dos acadêmicos e, ainda, a importância desses espaços, de outras vivências que



proporcionem o contato com a língua em uso. Sobre a relação entre professor e a língua que ensina, Leffa (2013, p. 03) pondera que o professor

é o único indivíduo qualificado para resolver o conflito porque habita em duas línguas, a sua e a do outro, conhecendo as duas na intimidade. Sabe por experiência que a língua não só exclui, mas também inclui; não só fere, mas também consola; não só leva à guerra como também promove a paz. Sabe disso porque não usa a língua como instrumento, mas investe-se nela como sujeito.

Tal noção de língua nem sempre coincide com a língua que deve ser verificada em testes. Essa pode perpetuar uma visão mecânica da língua. Uma visão mais ampliada de língua precisa ser parte de uma política linguística, sendo os documentos oficiais um dos instrumentos para sua construção.

Diferente dos relatos 01 a 03, João (excerto 04) não se surpreendeu com sua experiência no estágio. O não conhecimento da língua gerou sentimentos desconfortáveis durante o processo de estágio:

Excerto 04

Como seria minha primeira experiência em sala de aula, surgiram muitas ansiedades e incertezas no processo de estágio. Primeiramente, porque eu não domino o idioma a ser ensinado na **escola**. Depois de muitas discussões a respeito de práticas de ensino de língua estrangeira, de estudos que analisavam os resultados das atuais práticas nas escolas que apontavam o fracasso do produto final das aulas de inglês e pelas observações ao contexto escolar, que não favorece um contato constante com a língua alvo, a consciência dos desafios a nós, futuros professores de Língua Inglesa, já se **instalou** desde o início do processo de estágio. (Acadêmico João, semestre: 2007/02)

Não houve surpresas nem tampouco motivação na regência de João, que cumpriu esta etapa ciente de que o não conhecimento da língua causaria o desconforto relatado. Tal situação não seria exclusiva de sua experiência, uma vez que segundo este participante, os estudos na área de formação de professores e as observações das aulas que acontecem na etapa anterior à regência apontam o *fracasso do produto final das aulas de inglês*. Este fracasso é generalizado na percepção de João, sendo um dos motivos apontados, a falta de contato com a língua proporcionada na escola. Assim, o conhecimento prévio do contexto de ensino de inglês na escola básica, a falta de um contato com a língua e o não conhecimento da língua pelo professor são apontados como desafios já conhecidos mesmo antes da experiência na regência. Ou seja, a expectativa de estágio foi desmotivadora para este participante desde o início. Segundo



Fairclough (1989, p. 61), a política das convenções, de como são aplicadas, está nas mãos dos detentores do poder institucional em vários níveis, tanto no sentido negativo (quais sanções são aplicadas e para quem? No caso da BNCFP, os testes para professores)⁹, quanto no sentido positivo: para o Governo¹⁰ e empresas que aplicam os testes.

A seguir, Carlos destaca a consciência da importância de seu papel como formador. A insegurança citada na linha 07 pode ser considerada natural de início de carreira. Na linha 11, no entanto, a insegurança está relacionada ao fato de não conhecer a língua inglesa para ensiná-la:

Excerto 05

O estágio de Língua Inglesa trouxe uma nova experiência repleta de conhecimento. Quando nos colocamos no lugar de professor dentro da sala de aula, a responsabilidade é enorme, porque é neste momento que observamos a importância de contribuir para uma formação de qualidade, para que possamos auxiliar na construção do conhecimento dos nossos alunos. Gostaria de evidenciar como foi importante ter este primeiro contato com os alunos, sentir um frio na barriga, **insegurança**, medo de não conseguir. Neste momento, também percebi que ser um bom professor não é fácil e, ao mesmo tempo, pude ter certeza de que preciso aprender a língua inglesa ainda, porque senti muita **insegurança** na sala de aula para ensinar uma língua que não domino. (Acadêmico Carlos, semestre: 2017/02)

Assim como nos relatos anteriores, no excerto 06, Mara percebe que o desafio de exercer sua profissão sem conhecer a língua inglesa. A etapa do estágio a fez refletir sobre os desafios e responsabilidades da profissão, bem como sobre o papel da professora como mediadora do conhecimento:

Excerto 06

Durante o período de estágio de Língua Inglesa, constatamos a importância de adotarmos uma postura profissional, verdadeiramente preocupada com o processo de ensino e aprendizagem e suas muitas facetas. Pudemos perceber que o docente deve exercer um papel de mediador entre o conhecimento e o educando, despertando sua consciência crítica. A grande questão é: **como fazer isso mesmo sem ter o conhecimento da língua inglesa?** Essa é uma das grandes barreiras encontradas por muitos de nós, futuros professores. (Acadêmica Mara, semestre: 2017/02)

Diante de tantos desafios, ela constata, por meio de uma pergunta, que a falta de conhecimento da língua inviabiliza o trabalho que é de responsabilidade do professor. Na linha 02, Mara utiliza o advérbio de intensidade *verdadeiramente* para se referir-se à preocupação

⁹ *Negativos* para professores que não conhecem a língua.

¹⁰ *Positivos* para o governo, porque não precisa investir para ter os profissionais com o perfil que desejam.



com o processo de ensino e aprendizagem de inglês e, no final, classifica a falta de conhecimento da língua pelo professor como uma das *grandes* barreiras para realizar essa tarefa de forma bem-sucedida. Entendemos que essa relação feita por Mara denota a impossibilidade da realização das funções do professor de língua, sem o conhecimento dessa língua.

Discussão dos dados

O não conhecimento da língua foi citado pelos seis participantes e apontam para a preocupação dos futuros professores de inglês, que registraram consciência do prejuízo para sua atuação no ensino da língua. Nos excertos 01, 04 e 05, os participantes relatam a falta de *domínio* da língua inglesa. Sobre este fato, constatamos que não há, nos documentos oficiais, nenhuma referência que sinalize uma compreensão do que seja o domínio ideal de uma língua para ensiná-la, seja no nível básico ou mesmo no intermediário ou avançado. O que se prioriza são os testes, como se eles pudessem medir o conhecimento em sua totalidade e, desta forma, o domínio da língua. Entretanto, conforme explica Leffa (2013),

Aprender uma língua estrangeira não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social. Daí sua complexidade e dificuldade em explicá-la. O que sabemos resume-se basicamente à passagem do estranhamento para o entranhamento nesses diferentes domínios. Sabemos que acontece, vemos acontecer em quem aprende a língua, mas não sabemos exatamente como.

A noção de domínio que circula na produção e consumo dos discursos ignora o viés subjetivo que perpassa o social e o cultural, conforme sinaliza Leffa, e dá lugar a noção de conhecimento atrelado a testes que medem a competência do professor, ou seja, o seu conhecimento da estrutura da língua. A esse respeito, este autor pondera que,

A formação do professor de línguas é essencialmente a formação de um conceito de língua. Existe o sujeito e existe a sociedade porque existe a língua; tire-se a língua e ambos desaparecem, sujeito e sociedade. A língua é mais do que um instrumento que as pessoas usam para atingir diferentes objetivos. Se fosse apenas instrumento, estaria fora do sujeito e poderia existir em separado. Mas não é. A língua não me reveste apenas e nem se limita a fazer a mediação entre mim e outras pessoas (...)





A frustração dos professores participantes se deu pelo fato de não *dominarem* a língua. Nos parece que a noção de língua que possuem está atrelada a noção de instrumento, conforme explica Leffa. A BNCFP segue o mesmo caminho por concentrar-se nas competências profissionais dos professores, não estabelecer que competências são essas e priorizar o teste como medidor do conhecimento esperado. Contribuindo, assim, para a perpetuação de uma noção mecanizada de língua ou, ainda, para a disseminação de uma noção confusa de língua. Essa noção dialoga com os efeitos do capitalismo na sociedade do conhecimento e da informação, conforme discute Fairclough (2006). Segundo este autor, o discurso da globalização engloba discursos centrais ou nodais que atraem muito outros discursos e, assim, transformam determinado termo em um nódulo central tanto para a compreensão do leitor quanto para a própria concepção de sua significação.

A não ser pelo excerto 04, o restante lamentou o não conhecimento da língua, mas o sucesso na realização do estágio. Argumentamos que tal incoerência naturalizada na percepção do ensino e aprendizado de inglês na escola não se sustenta no munda digital, multicultural, fluido e dinâmico da atualidade. Os relatos apresentados neste estudo articulado com as práticas social e discursiva que exploramos no contexto da BNCFP evidenciam movimentos que trabalham na perpetuação deste quadro e acrescentam a condição do professor como um empreendedor do seu conhecimento. Estão assim articuladas com a nova era, a qual Fairclough (2003) define como novo capitalismo em referência à continuidade do modelo capitalista de controle não só da área econômica, mas da vida social e, neste caso, da educação. Para que a avaliação e a revisão dos currículos sejam implantadas, conforme propõe o excerto a seguir, que faz parte da BNCFP, é coerente que se defina pelos próprios professores quais são ou serão os critérios definidores de uma educação de qualidade. Mais do que isso, professores e sociedade no Brasil precisam debater e chegar a um consenso sobre o significado de uma educação de qualidade, para alunos e professores:

O §1o do Artigo 5o, das Resoluções CNE/CP No. 02/2017 e No. 4/2018, estabelece que: A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, **avaliação e revisão dos currículos** e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, **especialmente em relação à formação de professores, à avaliação de**



aprendizagem à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (...) (linhas 58 a 64, grifos nossos).

Este é um debate tão importante quanto o desenvolvimento dos multiletramentos, do uso das tecnologias digitais na escola e do futuro da educação no período pós-pandêmico, pois perpassa por todos esses temas.

Considerações Finais

Neste artigo, problematizamos a articulação proposta pela BNCFP entre competência e desempenho em testes internacionais para professores com o objetivo de alcançar melhores resultados em rankings internacionais que avaliam a educação em todo o mundo. O documento está temporariamente suspenso, mas foi criado a partir das competências exigidas para os alunos na escola de ensino básico, na nova Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, embora suspenso, há a possibilidade de ser aplicado a qualquer momento, uma vez que a BNCC é o documento oficial que embasa o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas brasileiras. Abordamos o documento utilizando as ferramentas da ACD que nos mostrou que os discursos enobrecem o produto em detrimento do processo, e é construído de forma a transferir a responsabilidade de investimentos no aprendizado da língua para os professores. O discurso impresso na BNCFP não contempla ações e investimentos necessários para o alcance dos resultados esperados, mas registra os índices negativos relacionados à profissão do professor no Brasil. Este resultado é contraposto ao sucesso nos números da educação em outros países. Os testes de desempenho dos professores aparecem nesse cenário como receitas para solucionar tal problema. A competência do professor é atrelada ao seu desempenho nos testes e à abordagem das orientações da BNCC.

Argumentamos na análise social, discursiva e textual da BNCFP que o conceito de língua estrangeira na perspectiva apresentada é reduzido à noção de língua como instrumento e que por isso não cabe na lógica multicultural, multiletrada e fluida característica da educação e das práticas sociais da atualidade. Cabe, porém, na lógica neoliberal que rege vários setores da sociedade relacionados não somente à economia, mas também à educação. Nessa mesma perspectiva, silencia formas de o professor ser bem-sucedido nos testes, passando então para ele a iniciativa de aprender por seus próprios meios, ou seja, se tornar um empreendedor para alcançar o objetivo determinado pelo documento.



Trazemos também para este estudo, a voz dos professores, a fim de verificar se suas angústias e necessidades estavam contempladas na BNCFP. Além de não estarem, os relatos evidenciaram uma noção confusa entre domínio da língua e, ainda a naturalização da ideia de ensinar bem uma língua que não se conhece. A angústia dos professores devido à falta de intimidade com a língua inglesa está marcada nos seis relatos. Avaliamos que este dado em contraponto com a noção de desempenho apresentada na BNCFP pode perpetuar a noção estrutural de conhecimento de uma língua estrangeira, o que não faria/ não faz sentido no momento que vivemos hoje e com os recursos disponíveis na escola e fora dela.

Concluimos também que a condição do professor como competente para realizar testes de desempenho que reforçam a noção estrutural da língua se afasta da língua que desafia, que gera conflitos e que é significativamente usada nas práticas multiletradas, multiculturais e fluidas da atualidade. Nessa perspectiva, ouvir o que os professores têm a dizer, construir um documento a partir das necessidades que percebem em seu contexto, nas práticas reais que desafiam seus limites, constroem suas subjetividades e circulam em um mundo sem fronteiras pode ser a chave para uma mudança da noção do que seja ensinar e aprender inglês e que se perpetua na BNCFP.

Referências

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. _____. **Language and power**. 2nd ed. London: Longman. 1989.

_____. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse**: the universities. *Discourse & Society*, London, v. 4, no 2, p. 133-168, 1993.

_____. **Critical discourse analysis**. Boston: Addison Wesley, 1995.

_____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

_____. **Language and globalization**. New York: Routledge, 2006.



GALLARDO, B. C. **Comunicação transnacional no Facebook** : uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação. Tese de Doutorado. IEL: Unicamp, 2013.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

_____. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

LEFFA, Vilson J. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. São Paulo: Pontes, 2013, p. 375-385.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A.R.; RESENDE, V.M. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: ed. da UnB, 2017.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica do discurso. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

_____. Critical discourse analysis. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D.; HAMILTON, H. (Eds.). **Handbook of discourse analysis**. Oxford: Blackwell, 2001. p. 352-371.

VAN DIJK. T. Critical discourse analysis. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D.; HAMILTON, H. (Eds.). **Handbook of discourse analysis**. Oxford: Blackwell, 2001. p. 352-371.