



DISCUSSÕES E REFLEXÕES CRÍTICAS CONCERNENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS(GENS) EM PRÉ- SERVIÇO E EM SERVIÇO: VALORES, CRENÇAS, PRESSUPOSTOS, EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS EM EVIDÊNCIA

*DISCUSSIONS AND CRITICAL REFLECTIONS CONCERNING THE
TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS IN PRE-SERVICE AND IN-
SERVICE: VALUES, BELIEFS, ASSUMPTIONS, EXPERIENCES, AND
KNOWLEDGE IN EVIDENCE*

DOI: 10.5281/zenodo.18927145



Graciene Verdécio de Gusmão¹

RESUMO

Objetivou-se, nesta pesquisa, investigar se o objeto de análise crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem ainda merece atenção. Os resultados apontaram que é preciso instigar os/as alunos/as à refletir sobre essa arena fértil de pesquisa, e orientá-los/las à pensar em possíveis debates guiados para sua futura realidade escolar, observando exemplos hipotéticos com criticidade, sinalizando problemas, refletindo sobre potenciais soluções.

Palavras-chave: Processos de ensino e aprendizagem. Crenças. Formação de professores/as de línguas(gens).

1 Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2015). Professora Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora no curso de Letras (Português/Espanhol) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Universidade Aberta do Brasil - UAB, na Modalidade Educação a Distância – EAD. E-mail: graciene.gusmao@unemat.br.





ABSTRACT

This research aimed to investigate whether the object of analysis beliefs about teaching and learning processes continues to warrant attention. The results indicated the need to encourage students to reflect on this rich field of research and guide them to think about possible discussions relevant to their future teaching reality, by observing hypothetical examples with critical thinking, identifying problems, and reflecting on potential solutions.

Keywords: Teaching and learning processes. Beliefs. Language teacher education.

INTRODUÇÃO

O tema crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, que foi aplicado como provocador deste estudo, foi selecionado a partir do movimento de reestruturação que as licenciaturas estão imersas, nesse momento, sendo, portanto, de grande valia a abertura de um espaço no curso de formação de professores/as de línguas(gens) para que esses/as docentes em pré-serviço reflitam sobre suas crenças e sobre os processos de ensinar e aprender línguas(gens).

Dessa forma, analisando o enlace entre os construtos teóricos e práticas pedagógicas no âmbito acadêmico, o qual é constitutivo para o desenho do currículo escolar, esses/as alunos/as-professores/as entenderão como suas crenças o/a auxiliarão a compreender suas ações e procedimentos em sala de aula.

Trago para o cerne desta reflexão crítica as seguintes questões disparadoras: Crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas é uma arena fértil de pesquisa? Que discussões e reflexões críticas podem ser levantadas a partir desta análise concernentes à formação de professores/as em pré-serviço e em serviço, os quais deverão atender as demandas de letramento(s) na contemporaneidade?

A seguir será apresentada a discussão desse trabalho de pesquisa, tomando como ponto de partida os seguintes motivadores, crenças: uma arena fértil de pesquisa?; reflexões críticas





sobre a formação de professores de línguas(gens) na contemporaneidade; e, finalmente, encerro com minhas considerações finais.

Crenças: uma arena fértil de pesquisa?

Partindo de uma digressão histórica, na Linguística Aplicada, o interesse nos estudos com os holofotes centrados nas crenças surgiu devido a uma transição de visão sobre o ensino de línguas, ou seja, o ponto de convergência da linguagem desarticulou do *produto* para o *processo* de aprendizagem (BARCELOS, 2004). Com a chegada dessa nova tendência, a linguagem deixa de ser vista como produto de análise linguística, conforme defendido pelo olhar do estruturalismo, o qual considerava o ensino de línguas de forma fragmentada em vários segmentos linguísticos, e passa a considerar o processo de aprendizagem, a linguagem em seu aspecto holístico e as dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas e sociais do aprendiz/indivíduo.

Crenças têm uma vasta literatura, díspar e complexa (BARCELOS, 2001). E um dos fatores que influenciam tal complexidade vem da quantidade de termos utilizados para se referir ao construto, por exemplo, julgamentos, valores, atitudes, axiomas, percepções, disposições, opiniões, ideologias, teorias implícitas/explicitas pessoais, estratégias de ação, regras de prática, teorias populares, perspectiva, sabedoria prática, modos pessoais de entender, crenças, dentre outros, o que acontece também em outras áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia Cognitiva e Educacional, Educação, Sociologia), que utilizam múltiplos sinônimos para definir crenças.

Consoante Barcelos (2004), no meio internacional, os pesquisadores Hosenfeld (1978), Shulman (1986), Horwitz (1985) e Wenden (1986) são considerados precursores nos estudos que tratam das crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas. No Brasil, o conceito de crenças fortificou-se na década de 90, a partir dos seguintes marcos teóricos: Leffa (1991), Carmagnani (1993), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) (SILVA, 2007). Dentre os grandes nomes dos estudiosos supracitados, o que se destacou foi o do





pesquisador Almeida Filho (*op. cit.*), pois teorizou, pela primeira vez, em solo brasileiro na Linguística Aplicada sobre *crenças* ou *abordagem/cultura de aprender* no ensino e aprendizagem de línguas. Desde então, a investigação sobre crenças tem sido um campo extremamente fértil na área, tanto no Brasil quanto no exterior.

Nesse sentido, para futuras pesquisas, que realizar-se-ão na formação docente de professores/as de línguas(gens), é de suma importância considerar crenças, a partir das definições encontradas na literatura compilada por Barcelos (2001, 2003, 2004, 2006, 2007, 2011, 2012, 2015), ou seja, crenças são dinâmicas e instáveis e de acordo com as práticas, experiências e vivências sociais, culturais e discursivas do(s) indivíduo(s) contextualmente situados, essas crenças podem se (re)construir.

O bojo das discussões e reflexões teóricas concernentes às crenças tomam, como ponto de partida, mesmo que parcialmente, os processos de ensino e aprendizagem de línguas do aluno/a e professores/as, seu papel, expectativas, comportamentos; assim como buscam entender, os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, experienciais, dentre outros, vivenciados por esses indivíduos durante o processo dinâmico de constituição do ensino e aprendizagem de línguas. É perceptível, portanto, a natureza individual das crenças, as quais sofrem influências do contexto de interação, podendo, inclusive, se (re)construir e (re)influenciar diretamente (ou não) as ações profissionais, assim como ser (re)influenciadas em maior ou menor grau pelo contexto situacional.

Um fator determinante para a pesquisa de crenças é a sua relação intrínseca, porém não sistemática com a ação. Barcelos (2006) apresenta três formas de se compreender a relação entre crenças e ação: a primeira, crenças podem exercer uma relação de causa e efeito sobre as ações dos indivíduos, ou melhor, podem influenciar diretamente suas ações; a segunda, designada relação interativa, crenças podem influenciar as ações dos indivíduos, e, por sua vez, essas ações podem influenciar suas crenças, sendo que a mutação dessas crenças ocasionariam mutação nas ações dos indivíduos e a mutação dessas ações induziria a mutação ou origem de novas crenças; já a terceira, nomeada relação hermenêutica, situa o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades dos contextos de ensino.





Ante o exposto anteriormente, há uma não linearidade na relação entre crença e ação, uma vez que ela sofre influências de fatores contextuais, insurgindo, de tal modo, pontos de tensão entre o dizer e o fazer. Seguindo essa linha de raciocínio, é imperativo analisar os conflitos entre as ações dos/as alunos/as-professores/as, se eles/as agirão em sintonia com o que acreditam em relação ao trabalho com o ensino de línguas no currículo da educação básica, se ocorrerá uma dissonância entre o que pensam e o que dizem e farão. É mister identificar a influência consciente ou inconsciente das crenças dos/as professores/as em pré-serviço quanto ao direcionamento de suas ações e procedimentos, os quais serão colocados em prática no contexto de sala de aula.

Esse entendimento vai ao encontro de Vieira-Abrahão (2004), pois considera o grande valor da experiência trazida pelo aprendiz para a sala de aula, dessarte, a pesquisadora salienta que “ao adentrar um programa de formação, seja em situação de pré ou em serviço, o professor traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos que, sem dúvida, merecem ser considerados” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132). O/A aluno/a, futuro/a professor/a, traz no seu repertório de vida uma rica experiência como aprendiz, talvez resultante do seu papel como professor/a ou de conhecimentos teóricos acumulados ao longo do seu decurso na graduação.

Adentrar essa arena pode colaborar para tecer inteligibilidades sobre os conhecimentos, experiências, crenças, sentidos e pressupostos trazidos pelo/a aluno/a, os quais servem como filtro de insumos quando estes são expostos às teorias e práticas trazidas para a sala de aula.

Crenças devem ser vistas como instrumento de motivação, permitindo que o aluno/a faça suas escolhas em assumir ou não ser um profissional de ensino de Línguas(gens), assimilando, (re)construindo suas crenças ao longo de sua formação.

Apontamentos/reflexões das crenças de alunos/as-professores/as podem ser trazidos à baila, no intento de alvitrar inovadoras rotas, das quais se espera ações metodológicas/pedagógicas que contribuam para que os complexos e multiescalares processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma efetiva.





Reflexões críticas sobre a formação de professores de línguas(gens) na contemporaneidade

Na esteira das considerações sobre tecnologias digitais na formação de professores/as pode-se afirmar que são colossais os desafios que esperam pelos professores/as em pré-serviço fora dos bancos da universidade, dado que tais desafios vão além da inserção de tecnologias na escola no que tange ao acesso às ferramentas.

Como adverte Rojo (2017, p. 20) “Há, pois, diversas maneiras de as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) se relacionarem com o currículo e a pedagogia escolar [...]. No entanto, para poder fazê-lo, é preciso que o professor seja formado para isso”. Mediante esse prisma, Gusmão; Ferreira; Alves (2022, p. 181) nos conduz a refletir:

Conduzir a formação inicial e contínua de professores de línguas para essa nova realidade emersa no século XXI é uma empreitada desafiadora. A inserção na docência prediz novas realidades, visto que é a fase inicial do desenvolvimento profissional fora dos bancos da universidade, e um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. (GUSMÃO; FERREIRA; ALVES, 2022, p. 181).

Nessa direção, o processo de formação da profissão docente está diretamente ligado à experiência de vida pessoal e profissional do indivíduo, dotada de incompletude, pois está sempre em percurso durante o curso de vida do indivíduo (PORTO, 2004).

O processo formativo não está atrelado apenas ao nível micro, isto é, ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor/a, contudo abarca coeficientes em nível macro: os contextos socioculturais, históricos e organizacionais constitutivos do processo; do mesmo modo que sua natureza é infinda, porquanto necessita dar alternativas de soluções para os problemas e dificuldades educacionais por meio da renovação em teorias e práticas correntes.



A coesão entre teoria e prática são essenciais para a qualidade do processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, pois ambas tornam factível a conversão ou inovação de práticas curriculares.

Os apontamentos sobreditos nos remete aos seguintes documentos: agenda ONU 2030, Base Nacional Comum Curricular e aos Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso, nos quais é possível identificar o reconhecimento da responsabilidade da organização intergovernamental e da União com a formação inicial e continuada de professores/as, uma vez que é imprescindível que ocorra a atualização da formação do/a protagonista principal para a manutenção e/ou transformação de currículos: o/a professor/a, para que ocorra efetivamente o processo de alinhamento integrativo de suas ações com os preceitos articulados na BNCC.

Assumindo o caráter complexo e multiescalar dos processos de ensino e aprendizagem e formação de professores/as, a implementação dos Documentos de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso sob o aporte da BNCC trarão implicações diretas para a formação inicial e continuada de professores/as, pois são propostas curriculares que buscam itinerários para a transição de práticas tradicionais, açulando o (re)posicionamento de docentes e formadores/as. Conforme apontam Gusmão; Ferreira; Alves (2022):

Entende-se que, o professor por si só, já enfrenta inúmeros desafios durante a fase inicial da docência, portanto, é fundamental que a escola dê os subsídios necessários para que ele se sinta acolhido e, dessa forma, possa estar preparado para enfrentar as dificuldades apresentadas durante essa fase. (GUSMÃO; FERREIRA; ALVES, 2022, p. 181).

O papel da escola durante a fase inicial da docência tem uma fundamental relevância, pois (re)orientações nessa fase ainda são necessárias. A escola é um ambiente diversificado em que cada ocorrência é considerada uma novidade na visão do profissional da educação recém-formado.

Diante de tais desafios é mister que a formação de professores/as de línguas(gens) tracem caminhos que vão ao encontro dessas novas demandas latentes em nossa sociedade





pós-moderna, e se engaje na proposta de lapidação do currículo da educação básica por meio de uma orientação formativa e didático/pedagógica e metodológica que agencie uma educação crítica para o alunado, voltada, por exemplo, para os multiletramentos, novos letramentos/letramentos digitais, assim como para a promoção da democratização e igualdade de oportunidades.

Pensar em uma formação para o/a profissional professor/a de línguas(gens) em consenso com as mudanças formativas da Educação Básica instauradas nos preceitos presididos nos documentos oficiais, mais especificamente, na Área de Linguagens, no componente Língua Portuguesa, é empreitada desafiadora de incomensurável proporção. Essa formação instalada na alta modernidade deve levar o/a aluno/a-professor/a à refletir criticamente e problematizar sobre o seu papel como professor/a responsável por tornar seus alunos em protagonistas de suas próprias práticas letradas, na escola e na vida.

Em outros termos, é conscientizá-los em transmitir conhecimentos com base em um modelo que contemple a habilidade de lidar com a multimodalidade presente no texto; apresentar conhecimentos que empoderem o aluno a ler, produzir ou assistir textos orais e escritos, quanto digitais, nos quais ele possa ter a competência de combinar diversos modos semióticos (linguísticos, imagéticos, sonoros, gestuais, espaciais) e modos de agir com criticidade frente à diversidade nas mais dessemelhantes esferas sociais, como agentes culturais ativos nas mais distintas culturas locais e globais; habilidades imperativas ao exercício da cidadania (ROJO, 2012).

Centrar a formação do profissional da docência no desenvolvimento da prática crítico-reflexiva é apoiar-se em Dewey (1959) e Schon (1997), os quais aconselham um modelo de ação que considera a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Em contrapartida, Schon (1997) expõe uma distinção entre ação (rotina) e reflexão (holística, guiada pela emoção e razão) e sugere um equilíbrio entre reflexão e ação, pensamento e ação.

Em coerência com o cerne da proposta para esta pesquisa, reflexões foram levantadas no intento de instigar os/as professores/as em pré-serviço e em serviço à refletir sobre o currículo de Língua Portuguesa (LM) voltado para a integração dos letramentos digitais nos





processos de ensino e aprendizagem, e orientá-los/as à refletir criticamente sobre essas práticas guiadas para seu fazer pedagógico.

Tornar oportuno o processo de reflexão do/a aluno/a e/ou professor/a, é colaborar para que esse/a docente em pré-serviço e em serviço se transforme em um/a profissional propenso/a a criticidade, capaz de mudar sua postura, aperfeiçoando ou transformando sua práxis, (re)avaliando suas ações e os efeitos que estas podem gerar ao seu ensino. Calcada nessas asseverações que esta investigação se engajou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Regresso ao cerne da proposta para esta reflexão crítica, a qual tencionou trazer à baila a seguinte questão disparadora:

- ❖ Crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas é uma arena fértil de pesquisa?
- ❖ Que discussões e reflexões críticas podem ser levantadas a partir desta análise concernentes à formação de professores/as em pré-serviço e em serviço, os quais deverão atender as demandas de letramento(s) na contemporaneidade?

Os resultados apontaram que, o desvelamento de crenças no discurso de professores/as de línguas(gens) em formação é um objeto de análise que ainda merece atenção.

É preciso instigar os/as alunos/as à refletir sobre essa arena fértil de pesquisa, e orientá-los/las à pensar em possíveis debates guiados para sua futura realidade escolar, observando exemplos hipotéticos com criticidade, sinalizando problemas, refletindo sobre potenciais soluções.

Foi relevante a problemática apresentada, nesta pesquisa, sendo que trouxe para o âmago dessa discussão temáticas contemporâneas, e que podem suscitar e problematizar paradigmas inéditos na formação inicial e contínua de professores/as de Línguas(gens).



Além de fomentar reflexões críticas com vistas ao auxílio da compreensão, mesmo que de modo parcial, de como os/as professores/as em formação inicial configuram cognitivamente e linguisticamente sobre os desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas de professores/as instalados na formação inicial e contínua, na contemporaneidade, pois investigar o objeto de análise Crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem ainda merece atenção.

Foi possível constatar que os desafios e possibilidades estão instalados na proposta curricular para o ensino de línguas(gens), na Educação Básica brasileira, que, a longo prazo, poderá ser corporificada, buscando nas novas tecnologias, a partir dos multiletramentos e novos letramentos/letramentos digitais direções para a almejada e complexa reconfiguração da dinâmica do trabalho educativo.

A imprescindibilidade de um currículo que preveja uma educação híbrida, aberta, fluida e questionadora, em outras palavras, que contemple: a construção ubíqua de aprendizagem; os conhecimentos democráticos, distribuídos e socialmente relevantes; a formação crítica do sujeito; a valorização ética e estética; a criticidade; a criatividade; o domínio de diferentes semioses/modalidades; a igualdade ao acesso, o uso e à produção de objetos culturais eruditos e populares.

Partindo nessa direção se deve tornar oportuno aos profissionais de línguas, momentos de reflexão crítica sobre como (re)pensar, (re)formular as práticas pedagógicas do ensino de línguas em solo brasileiro hoje.

É necessário instigar os/as professores/as em pré-serviço e em serviço à refletir sobre o currículo de Língua Portuguesa (LM) voltado para a integração dos letramentos digitais nos processos de ensino e aprendizagem, e orientá-los/as à refletir criticamente sobre essas práticas guiadas para seu fazer pedagógico.

Tornar oportuno o processo de reflexão do/a aluno/a e/ou professor/a, é colaborar para que esse/a docente em pré-serviço e em serviço se transforme em um/a profissional propenso/a a criticidade, capaz de mudar sua postura, aperfeiçoando ou transformando sua prática, (re)avaliando suas ações e os efeitos que estas podem gerar ao seu ensino. Calcada nessas asseverações que esta investigação se engajou.





Esta investigação também (re)atualizou, (re)orientou e ressignificou minha *práxis* e de muitos outros profissionais, tanto em nossas intervenções pedagógicas quanto na elaboração de Projetos/Programas voltados para a formação inicial e contínua de professores/as de Línguas(gens), atendendo, assim, as instâncias da nova reforma da educação, na qual trajetórias pedagógicas deverão ser (re)pensadas e (re)construídas a partir da proposta de integração dos letramentos digitais no currículo das escolas da rede regular de ensino de modo legitimado.

Nesse ponto de vista, as temáticas apresentadas, neste estudo, se justificam em razão de meu lugar como professora, formadora de professores/as e pesquisadora na área de ensino, no domínio da Educação, pois esse objeto de análise ainda merece atenção. Por fim, deixo registrada tais orientações para se pensar em futuras pesquisas nessa área extremamente fértil.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92. 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor? Revisão de uma genealogia**. Tradução de Luzmara Curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, Cap. 10.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2002.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). (4a ed.), Tradução de Haydée. Camargo Campos: Nacional, 1959.

FREITAS, Fabiana Martins de; RODRIGUES, Jacinta Antônia Duarte Ribeiro. Letramento digital, multimodalidade e multiletramentos: desafios e caminhos possíveis para a educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 304-323, maio/ago. 2022.

GUSMÃO, G. V. O processo de aprendizagem de Língua Inglesa presente em narrativas de docentes: uma análise à luz do construto de crenças e formação docente de línguas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 18, n.1, p. 157-186. 2018.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Critical cyberliteracies**: what young people can teach us about reading and writing the world. National Council of English Teachers – Assembly for Research mid-winter Conference. New York, February, 2002.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso Ensino Médio**. DRC/EM. SEDUC/MT, 2020. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1JiwRGmf6rChnA1pvyWLNm9O7MdOW50Mv/view> Acesso em 06 jun. 2025.

PORTO, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Lisboa, 2014.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, [S.l.], v.38, n.1, jul. 2017. <https://doi.org/10.23925/23187115.2017v38i1a2>

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.3 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



Recebido em: 15/02/2026

Aprovado em: 26/02/2026

Publicado em: 09/03/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.3 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista OWL Journal está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

