

INTEGRANDO SABERES TEÓRICO-PRÁTICOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO CURSO DE LETRAS

Integrating theoretical-practical knowledge: challenges and prospects at interdisciplinary work in the Languages Course

Leandra Ines Seganfredo SANTOS (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)

Adriana Lins PRECIOSO (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)

Ariane Macedo MELO (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)

RESUMO

O objetivo deste estudo é descrever e discutir a formação de docentes em pré-serviço para atuação no ensino de línguas, a partir da experiência de um trabalho interdisciplinar. Os dados são provenientes de um grupo de acadêmicos matriculados no sexto semestre do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, e foram coletados a partir das atividades propostas e do próprio fazer pedagógico. Os resultados da prática desenvolvida mostram que a formação inicial, mediante uma proposta reflexiva que oportunize a relação entre teoria e prática é almejada pelos futuros profissionais e se mostra mais significativa, pois se sentem melhor preparados para a atuação pedagógica em sala de aula.

Palavras-chave: *Interdisciplinaridade; formação docente; ensino de línguas; fazer pedagógico.*

ABSTRACT

The article describes and discusses pre-service teacher education to language teaching from the experience of an interdisciplinary project. The data comes from a group of students enrolled in the sixth semester of Letters at the University of the State of Mato Grosso, Campus of Sinop, and were collected from the proposed activities and teachers' own pedagogical practice. The results show that initial education, through a reflexive proposal that enables the relationship between theory and practice, is desired by future professionals and reflects a more significant experience because they feel better prepared for the pedagogical work in the classroom.

Keywords: *Interdisciplinary work; teacher education; language teaching; pedagogical practice.*

1. Introdução

Apregoa-se, no meio educacional, na contemporaneidade, a necessidade de uma formação significativa que possibilite aos indivíduos uma educação para a cidadania e que contemple a diversidade do mundo globalizado. Nesse cenário, muitos são os desafios encontrados na formação de docentes e nos processos de ensino e aprendizagem. Novas exigências surgem a cada dia e as instituições formadoras, quer sejam em níveis inicial ou continuado, mais do que nunca precisam ser “instituições vivas”, nas palavras de Imbernón (2010a), promotoras de mudanças e inovação. Isso alude a assumir o fazer pedagógico de forma reflexiva e promover o desenvolvimento de uma constante ação investigativa (MACIEL; NETO, 2004). Para o desenvolvimento desse cidadão, a educação linguística tem um papel marcante, conforme aponta Siqueira (2012, p. 38), pois o domínio de línguas (materna e estrangeiras) e a interação com outros povos e culturas são condições fundamentais para a “educação para a cidadania”.

Nesse sentido, os cursos de Letras têm o papel de formar docentes para atender essas demandas, o que implica na elaboração de projetos de curso com uma organização didático-pedagógica que garanta a qualidade do ensino. Entretanto, Paiva (2005) pondera que, em geral, os projetos revelam predominância de currículos organizados em torno de disciplinas, não apresentando, muitas vezes, coerência entre os objetivos e o perfil do egresso. Outro problema evidenciado pela autora é que ementas e programas apóiam-se em referenciais bibliográficos desatualizados em que a teoria não dialoga com a prática. A metodologia de ensino usada é ainda aquela cujo foco é o professor, na perspectiva de transmissão de conhecimento. A autora aponta ainda que o estágio curricular supervisionado – momento imprescindível para o professor em pré-serviço entrar em contato com o futuro campo profissional – também segue o modelo tradicional de observação e regência sem utilização de tecnologias de informação e comunicação, articulação com projetos de educação contínua, orientação e acompanhamento sistemáticos.

Em busca de (possíveis) mudanças no quadro delineado por Paiva (2005), este estudo objetiva descrever e discutir a formação de docentes em pré-serviço para atuação no ensino de línguas, em especial, no ensino da Língua Inglesa, a partir de experiência

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

de trabalho interdisciplinar desenvolvida durante o semestre letivo 2013/01, no curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop. A ideia de desencadear esta reflexão surgiu de ações propostas e desenvolvidas durante as disciplinas, das discussões com os acadêmicos, dos resultados obtidos e seus (prováveis) desdobramentos na vida pessoal e profissional do professor. Os dados que seguem são provenientes de exercícios de reflexão das professoras responsáveis pelas disciplinas e dos vinte acadêmicos que as cursaram. Foram registrados por meio de diferentes instrumentos e documentos ao longo do semestre, tais como: plano de ensino das disciplinas, materiais impressos lidos e produzidos pelas docentes e pelos acadêmicos nas aulas, relatórios etc. Todo esse material nos permitiu recuperar o contexto interacional em que as ações aconteceram. Acreditamos que, na dinâmica da ação pedagógica, os acadêmicos constroem significados a respeito da língua (no caso, materna e estrangeira) e dos demais conhecimentos historicamente produzidos.

Neste texto, buscamos, pois, suscitar a seguinte problematização: como os conceitos de interdisciplinaridade que permeiam as ações pedagógicas realizadas no contexto descrito podem ressignificar as ações, a compreensão de língua(gem) e a formação do docente em pré-serviço?

Nas seções seguintes, discutimos, ainda que brevemente, aspectos pertinentes à formação docente e à necessidade de um trabalho interdisciplinar. Apresentamos o Curso de Letras da UNEMAT/Sinop, na tentativa de situar o contexto, descrevemos como a proposta foi desenvolvida e, na sequência, refletimos acerca dos avanços e perspectivas que trabalhos semelhantes a este podem desencadear nas práticas cotidianas.

2. Formação do docente de Letras em pré-serviço e interdisciplinaridade

Muitos desafios podem ser enumerados no que diz respeito à formação e atuação do profissional de Letras. Para Siqueira (2012, citando MENDES, 2009), eles aparecem em três áreas: são os desafios do conhecimento, do profissional e do social. O quadro que segue é uma síntese das ideias descritas pelo autor:

Quadro 01: Desafios do profissional de Letras

Desafios do profissional de Letras		
Conhecimento	Profissional	Social
Língua como lugar de interação; Texto como unidade mínima do discurso, materializado em gêneros textuais; Língua e literatura em interfaces com outras linguagens; Sujeito como agente de mudança.	Transitar e intervir em ambientes múltiplos e heterogêneos; Conhecer e compreender o mundo e as possibilidades de atuação profissional; Difundir o conhecimento que produz; Entender as contradições da sala de aula; Abrir-se para as novas tecnologias; Comprometer-se com o aprendizado, a pesquisa e a produção de conhecimento situado; Ser agente de interculturalidade.	Enfrentar as incertezas e lutar contra as respostas definitivas e as verdades absolutas; Ensinar a compreensão entre as pessoas; Trabalhar para a inclusão das minorias, sociais e étnicas, nos espaços escolares; Reconhecer sua responsabilidade como articulador entre os espaços de aprendizagem e a comunidade, a família e a sociedade em geral; Assumir a condição de transformador da realidade que o cerca.

Fonte: Extraído de Siqueira, 2012, p. 50-52.

Seguindo na mesma direção, Gimenez (2013) também reflete acerca dos avanços e desafios na formação de professores de línguas no Brasil. Para ela, um dos grandes desafios que estão postos na área é a necessidade da criação de uma identificação positiva nos jovens com a profissão de professor de línguas. Há, pois, certo desânimo por parte dos licenciandos para assumir, efetivamente, a carreira da docência, justificado por inúmeros fatores como baixos salários, falta de infraestrutura nas instituições educativas, entre vários outros (ver, por exemplo, GATTI, 2010). Gimenez pondera que a ênfase na formação teórica nos cursos de licenciatura também tem se mostrado um desafio que precisa ser superado. A indesejada dicotomia teoria/prática, já bastante discutida no meio acadêmico, porém com poucos avanços nas práticas cotidianas, precisa ser superada para que o estreitamento da relação universidade/escola contemple a realidade da sala de aula. Nesse sentido, os currículos engessados, com característica fragmentária mediante apresentação de um conjunto de disciplinas dispersas não contemplam o perfil de professores em pré-serviço que a sociedade contemporânea necessita (GATTI, 2010). Gimenez mostra que algumas ações têm sido desencadeadas em âmbito governamental, como a criação de alguns programas (PIBID,

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

PRODOCÊNCIA, para citar alguns) como tentativa de superar os obstáculos. Outras, no âmbito acadêmico, como, por exemplo, a adoção da abordagem reflexiva de formação docente e do conceito de comunidades de prática, propõem um trabalho pautado na reflexão e na colaboração, desencadeado no interior da instituição educativa e refletido na própria comunidade em que se insere (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

De acordo com Gimenez e Cristovão (2004, p. 87), a situação da formação do docente de línguas estrangeiras pode ser considerada ainda mais problemática, uma vez “que muitos currículos ainda consideram a língua estrangeira um apêndice nessa formação”. Entretanto, para as autoras, “todas as disciplinas do curso são corresponsáveis pela formação do professor – elas não visam apenas os conteúdos, mas também a preparação pedagógica, seja explicitamente, seja através do currículo oculto” (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 91-92). Não só as autoras supracitadas, bem como Vieira Abrahão (2012), por exemplo, defendem uma formação na perspectiva sociocultural. Para Vieira Abrahão, nessa perspectiva

[...] os programas de formação deixam de ver o ensino de línguas como a tradução de teorias de aquisição em práticas instrucionais efetivas e passam a vê-lo como um processo dialógico de coconstrução de conhecimento que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais. Aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolar. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460).

Considerando as questões até aqui abordadas, ponderamos que documentos oficiais e pesquisas mostram que o cenário educacional começa a afluir para o papel do docente como facilitador do processo de aprendizagem. Acreditamos, entretanto, que, para alcançar êxito, entre outras questões, aparece o imperativo de tornar-se um pesquisador (conforme já defendia Holmes, 1986) e a adoção de uma postura de formação e de trabalho coletivo (IMBERNÓN, 2010b). É importante mencionar que a formação docente precisa ser compreendida em sua plenitude, o que envolve currículos, planejamento, estratégias de ensino e avaliação. Isso nos remete à concepção de trabalho interdisciplinar.

O Documento de Área de Letras e Linguística da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – cuja finalidade é acompanhar e avaliar Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Letras e Linguística –, por exemplo, apregoa a natureza interdisciplinar dessa área. O documento afirma que a área “tem como vocação natural a preocupação com o ensino, em suas múltiplas vertentes, quer seja no foco direto ao discente no ensino básico, quer na formação de professores nele inserido, estritamente” (BRASIL, 2013, p. 7) e continua:

A linguagem perpassa todas as atividades humanas, e seu estudo, dentro de diferentes perspectivas, propicia abordagens que transcendem a visão estreita da especialização. A isso se somam os desafios impostos ao conhecimento nas últimas décadas e que fizeram com que a disciplinarização e a compartimentalização do saber e do fazer científico cedessem espaço a diferentes formas de diálogo entre as áreas [...] Ações de natureza inter e transdisciplinares, voltadas para a integração entre disciplinas e deslocamentos de fronteiras disciplinares rígidas, colocam-se, portanto, como fundamentais no fazer científico da contemporaneidade. (BRASIL, 2013, p. 6-7).

Embora tenha sido difundida a ideia da necessidade de desenvolvimento de trabalho que não tome por base a disciplinarização, a compartimentalização e divisão dos saberes, na área educacional ainda não são claros os conceitos acerca do termo interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008). Segundo Teixeira (2007), essa temática é extremamente relevante para a universidade e o “sentido etimológico da palavra (com seus prefixos pluri ou multi, inter e trans) pouco contribui para seu esclarecimento”. Para este autor, “o esforço interdisciplinar, hoje, é uma crítica à organização escolar” e “para atender à necessidade do trabalho interdisciplinar, torna-se necessário reformar a estrutura da universidade” (TEIXEIRA, 2007, p. 71). O trabalho nessa perspectiva prevê o diálogo entre disciplinas; entretanto, isso só acontece quando as pessoas se dispõem a fazê-lo e para tanto, afirma Teixeira, aparecem vários obstáculos, tais como epistemológicos, metodológicos, materiais e quanto à formação. Em linhas gerais, Teixeira argumenta que a interdisciplinaridade consiste na troca de conceitos, teorias e métodos entre as diferentes disciplinas e esse procedimento revoluciona a estrutura estanque da universidade, cujos currículos, programas de ensino, unidades

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

administrativas e diretrizes políticas da instituição também se mostram como obstáculos à sua realização.

Para Iribarry (2003), a interdisciplinaridade envolve uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas em um nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.

Paviani (2007, 2008), por sua vez, argumenta que a interdisciplinaridade nasce da busca de apreensão do problema de pesquisa como um todo, com vistas à realização humana em sua plenitude. Para ele, o trabalho na perspectiva interdisciplinar exige esforço racional e crítico contínuo, sem modelos pré-definidos. Essa perspectiva vai muito além de mera integração de educadores ou disciplinas. Demanda, sim, uma compreensão e explicitação de como tal integração se concretiza na prática. Paviani assevera ainda que, para que ocorra a concretização de trabalhos interdisciplinares, é urgente uma nova e diferente organização universitária, já que as estruturas organizacionais e administrativas não evoluem na mesma velocidade que os conhecimentos, dificultando seu intercâmbio e socialização.

Há, segundo as orientações curriculares para a Educação Básica em Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010a) – lócus em potencial de atuação do profissional de Letras formado pela UNEMAT/Sinop, contexto discutido neste artigo – uma invasão no cenário do debate sobre as possíveis formas de organização do trabalho escolar nessa perspectiva. Já as Orientações Curriculares para a área de linguagens da rede estadual de ensino público do estado de Mato Grosso também preconizam o trabalho interdisciplinar, em que “a natureza do processo dialógico interdisciplinar considera relevantes as especificidades das disciplinas que compõem a área, sem, contudo, pensá-las estanques em cada disciplina, mas correlacionando-as por meio dos seus objetos comuns” (MATO GROSSO, 2010b, p. 12). Dessa forma, segundo o documento, mostra-se como a estratégia mais compatível com a satisfação das necessidades da instituição escolar. Assim, o documento orienta que os docentes desenvolvam o conteúdo, prioritariamente, por meio de projetos interdisciplinares, por acreditar ser um procedimento pedagógico que beneficia todas as partes envolvidas.

A Linguística Aplicada (LA), cujo papel principal “é envolver-se em discussões sobre questões relacionadas à linguagem como forma de organização do pensamento

crítico” (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008, p. 105) voltada para as práticas sociais (MOITA LOPES, 2006) tem destacado na literatura da área trabalhos interessantes que descrevem seu caráter interdisciplinar. Destacamos a obra *Por uma Linguística Indisciplinar*, organizada por Moita Lopes (2006), em que, ao discutir os atravessamentos das fronteiras disciplinares, caracteriza a área como “indisciplinar”, “híbrida”, “mestiça”. Para os autores que assinam os textos da obra, a relação da LA com outra(s) disciplina(s) e vice-versa é uma relação de inter/transdisciplinaridade. Os autores pontuam que esse tipo de trabalho só é possível se elaborado e desenvolvido em equipe. Ademais, devido à sua complexidade, é uma postura que precisa ser construída ao longo da carreira, cabendo à academia criar espaços de formação e discussão para que isso ocorra, sem, no entanto, perder o foco e o interesse por seu objeto de estudo, a linguagem em uso.

Paviani (2007) pondera que a interdisciplinaridade na universidade pode ser examinada sob o ponto de vista da organização institucional, da organização curricular e das práticas de ensino e de aprendizagem. Por acreditarmos que os dois primeiros pontos de vista não são desenvolvidos de forma ampla em nossa Instituição, para este estudo, adotamos o conceito de interdisciplinaridade sob o ponto de vista das práticas de ensino e aprendizagem como uma intenção de um grupo de docentes que almeja contribuir para a elaboração e o desenvolvimento de uma proposta curricular que contemple o fazer integrado.

3. O Curso de Letras: proposta em vigor na UNEMAT/Sinop

De acordo com análise feita nos documentos existentes no curso de Letras, da UNEMAT/Campus Universitário de Sinop, com habilidades em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, a Matriz Curricular foi implantada em 2006 e sofreu adaptações em 2011. No Plano Político Pedagógico (PPP) do curso, lê-se que este

É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Tem compromisso com a

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

formação do cidadão capaz de apontar soluções aos problemas que afligem a sociedade. Sua dimensão política deverá cumprir-se na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica, aí reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade do curso, que é a formação do cidadão participativo, responsável, criativo e crítico (MATO GROSSO, 2011, p. 10-11).

Atento aos desafios já mencionados, o PPP do curso constata que em virtude da rápida evolução na área da informática, da dinamicidade e do pluralismo imperantes na sociedade atual, há “necessidade de formar não só profissionais competentes com conhecimentos específicos, mas devem-se desenvolver no acadêmico habilidades intelectuais que permitam uma aprendizagem permanente e contínua” (MATO GROSSO, 2011, p. 10). Acerca das competências e habilidades exigidas do docente em pré-serviço, o documento assevera que estas resultam da diversidade de ações operadas durante o período em que ele tem contato com os recursos colocados a seu dispor.

Nesse sentido, um olhar atento ao texto do PPP mostra que os conteúdos devem estar ligados à área dos estudos linguísticos e literários, fundamentando-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais em exercício de reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. As áreas do conhecimento são vistas “como um conjunto indissociável, promovendo atividades que correspondam aos objetivos do curso, ao perfil de formação, ao perfil do egresso e aos anseios da comunidade em geral” (MATO GROSSO, 2011, p. 19). O documento registra, ainda, preocupação em dispor as disciplinas de forma que sua sequência favoreça o desempenho satisfatório na aprendizagem, em que as ementas e as bibliografias são apresentadas de forma a possibilitar uma análise qualitativa do currículo proposto. Todas as disciplinas do curso são perpassadas por temas relacionados à formação docente, tais como: postura e ética profissional, metodologia, **interdisciplinaridade** (grifo nosso), pesquisa, avaliação, entre outros.

Sugere-se uma avaliação dinâmica e participativa e propõe-se que no processo ocorra ação-reflexão-ação (nos moldes defendidos por Zeickner, 2003, 2008, entre outros) realizada tanto pelo professor quanto pelos alunos. O tipo de avaliação proposto exige habilidades de relacionamento interpessoal, uma vez que se enfatiza o trabalho coletivo, cuja eficácia é evidenciada na função pedagógica de auxiliar a melhorar o

processo de ensino e aprendizagem. Deve ser, pois, sistemática, abrangente e realizada mediante uso de instrumentos diversificados. Assim, “valida-se a proposta pedagógica, não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constrói e expressa, como resultado de um processo de discussão/argumentação, construção/reconstrução coletiva”. (MATO GROSSO, 2011, p. 29).

4. Trabalho interdisciplinar na formação docente em pré-serviço: integração de saberes teórico-práticos

O recorte que trazemos para a reflexão neste texto refere-se a uma prática desenvolvida durante o semestre letivo 2013/01, com o sexto semestre do Curso de Letras. Consoante a Matriz Curricular, as disciplinas do semestre são assim distribuídas: Linguagem e Pesquisa I, Literatura Brasileira II, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa I, Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I e Língua Inglesa VI. É importante observar que do total da carga horária do semestre (390h), boa parte contempla atividades práticas como componente curricular. Levando-se em consideração a importância de um trabalho norteado pela integração do binômio teoria/prática no fazer docente, os direcionamentos dados a essas horas de trabalho são fundamentais no sentido de ofertar ao docente em pré-serviço subsídios práticos/metodológicos para uma atuação consistente em sala, que culmine na aprendizagem significativa de seus alunos. Assim, julgamos pertinente uma discussão acerca das práticas desencadeadas. Por questões burocrático-administrativas que nortearam a distribuição da carga horária no semestre, bem como a seleção de professores substitutos para algumas disciplinas, não foi possível envolver todas as disciplinas na proposta aqui apresentada. Participaram as docentes das disciplinas de Linguagem e Pesquisa I, Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa I e Língua Inglesa VI.

De maneira geral, a partir da apreciação das ementas, as propostas das disciplinas em questão têm se norteado pela discussão do papel social do professor e seu

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

compromisso com o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, em específico, na educação linguística.

Para que os objetivos fossem alcançados, desencadeamos propostas metodológicas que incentivassem a construção de conhecimento dos acadêmicos mediante articulação da teoria e prática, conforme previsto no PPP do curso, mas nem sempre colocado, efetivamente, em prática pelos docentes, pelos motivos mais diversos. Essas envolveram aula expositivo-dialogada com a utilização de equipamento multimídia, estudos em grupo e individual, leitura, leitura compartilhada, reflexão, exploração, análise e construção de textos básicos para a compreensão da relação teoria e prática. Os acadêmicos foram convidados a desenvolver pesquisas orientadas sobre conteúdos geralmente desenvolvidos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa no Ensino Fundamental, debate (seminários) em sala de aula das ideias de diferentes autores que tratam dos conteúdos selecionados, dinâmicas de grupo como vivência para o trabalho futuro com crianças e adolescentes, aulas práticas, além de análise de vídeos, clipes e livros didáticos, relacionando-os com a teoria estudada. Durante o estágio foram feitas observações de aulas em escolas da rede de ensino público e/ou privado.

Os conteúdos propostos para leitura e discussão basearam-se no (re) conhecimento da história da LI e suas variações; desenvolvimento de técnicas de leitura, vocabulário, gramática e pronúncia; compreensão da presença da LI no contexto globalizante e das dimensões do ensino de LI no Brasil; importância da formação de professores; análise dos Parâmetros Curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio, abordagem de ensino do professor; crenças, concepções e cultura de aprender; noções de metodologias/métodos e era pós-método e materiais utilizados; trabalho com diferentes gêneros textuais; e princípios do planejamento e desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.

Quanto às atividades práticas como componente curricular, foco de nossa discussão neste texto, os planos de ensino das disciplinas preveem elaboração e desenvolvimento de aula pautada no princípio do ensino a partir de gêneros textuais e nas abordagens de ensino e aprendizagem estudadas. O planejamento da aula é em forma de realimentação de uma das aulas observadas durante o estágio e seu desenvolvimento deve dialogar com as teorias estudadas ministrando-a em forma de

microaula. Os acadêmicos são avaliados considerando-se a qualidade do material didático-pedagógico elaborado ou selecionado e a postura de professor. Acreditamos que ambas são necessárias para o desenvolvimento de um ensino que possa contribuir qualitativamente com o nível ao qual foi direcionado.

Consoante descrição nos planos de ensino, no decorrer das disciplinas, o processo avaliativo ocorre mediante a participação dos acadêmicos nas atividades em sala de aula, na apresentação de seminários orais, na elaboração e desenvolvimento de propostas de ensino (realimentação), na redação de relatório (a partir da experiência do estágio de observação), bem como trabalhos e avaliações escritos.

5. Avanços e perspectivas: algumas reflexões sobre o desenvolvimento da proposta

Tendências de ensino e aprendizagem que balizam a educação requerida para o indivíduo da sociedade contemporânea, docentes e discentes do Curso têm apontado constantemente a imperativa necessidade de associação entre teoria e prática (ver, por exemplo, Gimenez, 2013). Assim, as professoras das disciplinas LEP, LALI, LI e Estágio de LI, após discutirem possibilidades e limitações, e atentando para as orientações de Teixeira (2007, p. 77) de que “para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele”, propuseram um trabalho nessa perspectiva denominado “Integrando saberes teórico-práticos”. Assim, os acadêmicos foram informados que as professoras responsáveis pelas disciplinas dedicariam um tempo das aulas para orientação e preparação do trabalho, bem como momentos extraclasse, presenciais e virtuais. O trabalho consistiu na escolha, pelos próprios acadêmicos, de uma das aulas observadas por eles na escola, para realimentação, ou seja, a aula selecionada é reelaborada em forma de um gênero textual, sendo apresentado às professoras da disciplina um plano de aula. Necessariamente, nele precisavam constar os pressupostos teóricos discutidos em sala ao longo de todo o curso. Considerando os limites de conhecimento linguístico na LI da maioria dos acadêmicos, a redação inicial do plano foi solicitada em português.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

Coube à professora da disciplina de LI, mormente, a orientação quanto aos conteúdos, gêneros e versão do plano para o inglês.

Com os planejamentos prontos, realizados em duplas, iniciamos o desenvolvimento das microaulas, que deveriam ser apresentadas o máximo possível em inglês e os colegas de classe “faziam o papel” de alunos e desenvolviam as atividades propostas.

As professoras elaboraram uma ficha contendo os itens a serem avaliados e/ou discutidos, de acordo com as questões teórico-metodológicas vistas durante as disciplinas e todos – professoras e colegas – as utilizaram para analisar o desenvolvimento das díades logo após o término de cada microaula. A princípio, reservamos uma hora-aula para cada dupla; entretanto, algumas utilizaram mais tempo.

Após o desenvolvimento das propostas, os acadêmicos concluíram o trabalho com uma reflexão. Assim, esta etapa final consistiu de um texto crítico-reflexivo em que avaliaram os avanços, desafios, limitações etc., do trabalho proposto e realizado ao longo do desenvolvimento das disciplinas. A redação poderia ser realizada em português ou inglês, sendo que a maioria optou pela redação em língua portuguesa.

Desde o início, quando apresentamos a ideia para o grupo, ela foi acolhida em meio a vários sentimentos – dúvidas, insegurança, entusiasmo, entre outros. Esclarecemos que se tratava de algo novo em nosso contexto e que, para que bons resultados fossem alcançados, era imprescindível o engajamento do coletivo em que todos são co-participantes e responsáveis, nos moldes defendidos por Imbernón (2010b).

A observação de aulas exclusivamente tradicionais durante os estágios nas escolas, sobretudo baseada nos métodos de gramática-tradução e áudio-lingual, com uso do livro didático e cópia de listas de vocabulários e/ou regras gramaticais e pouca ou nenhuma presença do desenvolvimento da oralidade na língua alvo permeou a justificativa para a realimentação da maioria das propostas elaboradas pelas duplas. Por meio dela, pudemos perceber que, em geral, a turma compreendeu os pressupostos teóricos discutidos durante as aulas, em que foram estudados os diferentes e principais métodos e abordagens de ensino de línguas, bem como concepções da era pós-método

(BORGES, 2010; KUMARAVADIVELU, 2003; TUDOR, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, entre outros).

No planejamento da realimentação, procuraram integrar diferentes abordagens e métodos, embora algumas duplas ainda tenham reproduzido o que observaram em sala, com poucas mudanças, mesmo adotando o gênero textual para desenvolvê-la, o que nos levou a discutir a importância do estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas e sua relação/influência nas propostas de manutenção ou não das ações (BARCELOS, 2004). Isso quer dizer que, embora tenham teoricamente percebido a necessidade de mudanças, essas não se concretizaram na prática. Os registros escritos (relatório de estágio da disciplina de ECSLI¹, instrumento para avaliação/observação das aulas do trabalho interdisciplinar, texto crítico-reflexivo que compunha a proposta do trabalho) também denunciam forte “apego” às concepções tradicionais, mediante presença constante de expressões como: “aplicar conteúdo”, “fixar conteúdo”, “reforçar aprendizado”, entre outras. Nesse sentido, a maior dificuldade relatada pelos acadêmicos, não foi quanto à elaboração do planejamento, ou seja, competência teórico-metodológica, mas sim, a falta de conhecimento linguístico na língua alvo. Isso ficou evidente em vários momentos, como no desenvolvimento da aula, em que, das dez duplas, apenas uma “ousou” ministrá-la toda em LI; nas demais duplas, pelo menos quatro delas, em que um dos membros demonstrava maior “domínio” da língua, este a utilizava mais e, conseqüentemente, usava maior parte da aula, executando seu papel mais de coadjuvante do fazer docente. A justificativa pelo não uso da LI, por parte daqueles que a dominam (por exemplo, os que já atuam como docentes), foi que os próprios colegas de sala não compreenderiam a aula, quanto mais os alunos das escolas observadas, corroborando a crença de que não se aprende inglês na escola pública (ASSIS-PETERSON, 2008).

Foi marcante a justificativa pelo desenvolvimento da aula com base na abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002), no sentido de oportunizar o desenvolvimento da oralidade, mediante uso de materiais e metodologias diversas, que promovessem motivação, interesse e ludicidade aos alunos. Ao serem questionados, afirmaram que vislumbravam aulas nessa perspectiva, pois as “boas” lembranças que

¹ Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

tinham de aulas que tiveram na disciplina Língua Inglesa ao longo da formação escolar/acadêmica, apresentavam essas metodologias e as “más” lembranças remetiam às aulas com mera cópia de conteúdos sem sentido e desconectadas da realidade em que viviam/vivem.

Os dados mostram que as escolhas metodológicas das duplas podem proporcionar uma visão geral do trabalho (a ser) realizado em diferentes anos, desde o quinto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Esse fato nos possibilitou discutir as diferentes características dos aprendizes, no que concerne à faixa etária em que se encontram, cujos interesses e metodologias requeridas são diferentes (ver, por exemplo, Santos, 2010). Houve, também, uma diversidade de seleção de gêneros textuais, entretanto, na prática nem todos foram desenvolvidos como descritos no planejamento. Isso se justifica pelo forte apego ao desenvolvimento de aulas com foco em conteúdos gramaticais e lexicais isolados.

No que concerne aos objetivos descritos pelas duplas no planejamento, podemos inferir que, de certa forma, almejavam um ensino diferenciado e que contemplasse as teorias discutidas em sala, que tomam a língua como ferramenta de uso no social. Entretanto, como já mencionamos, a ênfase continuou sendo nas estruturas da língua.

Itens evidenciados na realimentação das aulas também são temas de discussão nas pesquisas desenvolvidas para o trabalho de conclusão de curso (TCC). Durante a disciplina Linguagem e Pesquisa I, em que deviam esboçar o projeto de estudo, os acadêmicos foram desafiados a aprofundar as discussões. Nesse sentido, foram propostas pesquisas em diferentes temáticas, tais como: ensino da língua inglesa por meio de jogos eletrônicos; formação docente: teorias e práticas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa ao aluno surdo; o livro didático do oitavo ano como mediador do ensino e aprendizagem de língua inglesa; literatura erótica e produção textual; o uso de jogos pedagógicos para ensino de conhecimentos específicos da língua inglesa; multiletramentos e tecnologia no ensino de língua portuguesa; história em quadrinhos como estratégia no ensino e aprendizagem de língua inglesa, entre outros.

5.1 Da reflexão: vez e voz aos sujeitos

Atentando para os registros escritos nos diferentes instrumentos usados/desenvolvidos em sala, bem como para os registros em diários de anotações das professoras, é possível afirmar que a proposta teve boa receptividade por parte da turma. O fragmento que segue mostra isso, a partir das reflexões realizadas por um dos acadêmicos:

O trabalho interdisciplinar teve ótimos frutos. Vemo-nos de outra posição, com a avaliação feita pelas professoras, e nos projetamos cada vez mais como profissionais nesse percurso. O momento de avaliação distribuída aos universitários, que fizemos a cada grupo, nos propicia uma visão mais ampla de nossas próprias práticas e descentraliza o poder de fala e voz em sala. Penso que esta associação entre a LI e a LA deveria aparecer desde o início do curso. Ouvi em comentário de que um aluno passou até a gostar de LI com esta prática. O não-gostar do acadêmico em relação à LI está justamente em não ver significado algum em aprender uma língua já morta quando entra em sala. No nosso curso até aqui “aprendemos” regras gramaticais, pronúncias e traduções, por meio de exercícios de fixação e repetição. As práticas reflexivas de LI deveriam acompanhar, lado a lado, com o ensino de LI destinado a nós acadêmicos, como ocorreu nesta última atividade interdisciplinar, pois separadas, parecem bem mais abstratas. (Acadêmico 4, análise das aulas de ECSLI, LI e LALI elaborada ao término da disciplina de LALI)

De um modo geral, ao refletirem acerca da proposta, os acadêmicos mostram que, por ser a primeira vez que realizaram algo nessa perspectiva, “funcionou bem” e que ficou evidente o esforço por parte das docentes em proporcionar algo novo que pudesse indicar mudanças no quadro em que se encontra a formação. Uma vez que dividimos as responsabilidades com eles, conseguimos trabalhar como mediadores do conhecimento. Para eles, foi possível sair da “zona de conforto” e sentir o que é ser professor pesquisador, provendo-lhes uma projeção como profissionais em que houve a descentralização do poder de fala. A associação da teoria com a prática despertou-lhes, de acordo com alguns acadêmicos, o gosto pela LI. Sinalizam que ficou evidente também como a construção, elaboração e desenvolvimento de uma aula é importante e trabalhosa, mostrando a importância do planejamento das ações. Só fazendo, “colocando a mão na massa” é que os acadêmicos percebem as implicações de ser professor, podem refletir sobre sua prática e sobre a prática dos professores.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

Percebi que planejar é importante e é preciso utilizar a criatividade para tornar as aulas mais interessantes. (Acadêmico 15, análise das aulas de ECSLI, LI e LALI elaborada ao término da disciplina de LALI).

Consoante o Acadêmico 18, a proposta:

Deveria ser feita mais vezes, assim o aprendizado teria mais significado. (Acadêmico 18, análise das aulas de ECSLI, LI e LALI elaborada ao término da disciplina de LALI).

89

É possível que com essas práticas consigamos desenvolver mais autonomia, pois, muitas vezes, falta-lhes protagonismo, mesmo porque, não estão acostumados com esta visão de ensino e aprendizagem.

Algumas dificuldades foram relatadas pelos acadêmicos, como as que seguem:

Os planejamentos de aula, métodos, de abordagem de ensino e os materiais didáticos selecionados foram bons. Porém eu não gosto do inglês e espero que respeitem minha opinião assim como irei acatar a dica de dedicar mais tempo para o inglês, também sou crítico ao ponto de reconhecer que a falha é mais minha do que qualquer outra pessoa, se eu sair da graduação e for dar aula de inglês, reconheço o meu despreparo, por isso buscarei fazer um curso para os alunos não aprenderem de forma equivocada. (Acadêmico 3, análise das aulas de ECSLI, LI e LALI elaborada ao término da disciplina de LALI).

Entre os desafios mencionados pelos acadêmicos, destacamos que houve certa falta de comunicação entre as docentes, e ausência para auxílio mais pontual na escrita do planejamento e do relatório. No momento da apresentação da proposta, deveríamos estar juntas, pois há dúvidas que eles têm que não podemos prever. De fato, falhamos nas orientações, quer seja por falta de tempo, ou pela própria inexperiência, porém, percebemos que há uma tendência de os acadêmicos esperarem demais, conforme já mencionamos acima sobre a falta de autonomia e protagonismo.

A maior diferença que percebemos neste trabalho em relação ao que já era feito no estágio foi a reflexão e a consciência, da maior parte dos alunos, sobre o que é

ensinar, sobre os desafios do professor quanto à língua e produção de material, sobre qual abordagem utilizaram para desenvolver a aula que se propuseram realimentar e sobre seu próprio conhecimento em língua inglesa. As realimentações já eram feitas anteriormente a este trabalho interdisciplinar, porém os acadêmicos não necessitavam deixar claro no plano de aula que métodos, técnicas e abordagens utilizariam. Os acadêmicos realmente enxergaram e vivenciaram a tão almejada conexão entre teoria e prática, a verdadeira “praxis” segundo Vygotsky (1997). A consciência dos professores em pré-serviço sobre abordagem, metodologia e técnica utilizadas nas aulas é importante para que possam refletir acerca da visão de língua que possuem e/ou percebem que deveriam possuir para atender as necessidades do contexto atual e se esta realmente conduz o seu fazer docente.

O texto crítico-reflexivo desenvolvido pelas duplas após as realimentações também mostra dados bastante relevantes. Seleccionamos alguns fragmentos na sequência. Os acadêmicos 3 e 7, por exemplo, assim refletem:

Grande contribuição dos textos fornecidos pela LA, as diferentes metodologias e abordagens que permeiam o ambiente escolar são de suma importância para a elaboração de um bom plano de aula. Durante o processo de elaboração da realimentação obtivemos vários avanços no sentido de aproximação da LI com nosso cotidiano [...] Se fez evidente também a dificuldade de que é necessário sermos mais autodidatas no estudo da LI [...] A falta de experiência em sala de aula também foi um dos obstáculos mais desafiadores, principalmente pelo fato de termos de idealizar uma determinada turma de Ensino Fundamenta e apresentar o conteúdo a acadêmicos, ou seja, duas realidades bem distintas. Temos de incorporar, de certa forma, algumas habilidade de atores e acredito que isso acabe prejudicando na qualidade da aula [...] Acreditamos que a proposta deste trabalho interdisciplinar veio a contribuir de forma inovadora e essencial para que nós tenhamos a oportunidade de relacionar a teoria com a prática.

Na mesma direção, os acadêmicos 8 e 13, ao falarem sobre o desenvolvimento da microaula em inglês, argumentam:

Nossa primeira dificuldade foi devido ao fato de sairmos de nossa zona de conforto, pois embora tenhamos aulas de LI desde o primeiro semestre nós não possuímos conhecimentos suficientes e nem praticamos em sala o suficiente para ministrarmos uma aula toda em

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

LI, mas como havíamos decidido nós nos arriscamos em fazê-la [...] tivemos problemas de pronúncia e muita dificuldade em dizer o que estávamos pensando [...] ao refletir sobre esta realimentação não nos arrependemos, pois acreditamos que aprendemos o dobro que teríamos aprendido se apenas planejássemos uma aula de LI aplicando a mesma em LP [...] Enfim, tal trabalho foi de suma importância para nossa vida acadêmica, pois nos proporcionou uma experiência crucial para futuras aulas que iremos preparar e aplicar e que talvez tivéssemos maiores dificuldades quando tais momentos chegassem. E, por fim, encontramos nessa proposta metodológica uma perspectiva efetiva para o ensino não de LI apenas, mas para a LP também, em que o trabalho com gêneros textuais proporciona as condições para que se contemplem as complexas relações entre oralidade e escrita.

6. Considerações Finais

A habilitação em Letras é indispensável para o alcance de resultados satisfatórios no ensino de línguas e deve contemplar embasamento teórico-metodológico e sociocultural que possibilite compreender o que é língua(gem) e ensino-aprendizagem, pois essa compreensão interfere na prática docente. As matrizes vigentes dos cursos que contemplam a formação docente ainda não evoluíram satisfatoriamente. A simples oferta de cursos não é suficiente para uma formação sólida. É, pois, necessária uma discussão mais ampla que considere, além do binômio teoria-prática, sua indissociável relação com conhecimento de aspectos sociais e culturais de indivíduos que se moldam e são moldados em suas práticas. No caso do curso de Letras, que forma a maioria dos docentes da região (UNEMAT/Sinop), discussões têm culminado em mudanças, ainda que modestas, como é o caso da reestruturação feita na Matriz Curricular (2011), nas próprias ações de sala de aula, durante o desenvolvimento das aulas ao longo do curso.

Destacamos alguns avanços evidenciados com o desenvolvimento da proposta, entre os quais: aceitabilidade por parte dos discentes; integração entre teoria e prática; compreensão/reconhecimento de métodos e abordagens de ensino; conhecimento metodológico adequado para o nível de formação em que os acadêmicos se encontram (embora seja em situação de simulação); reconhecimento de que crenças moldam a ação docente e que o processo de mudança é lento; compreensão da necessidade de planejamento das aulas, bem como experienciação de elaboração de plano e atividades;

uso da LI em contextos reais (significativo); tomada de consciência de suas limitações quanto ao uso da língua oral e reflexão sobre seu papel enquanto aprendiz da LI; exploração de diferentes materiais/recursos; perspectiva conteudística X perspectiva de língua como ferramenta de uso social; descentralização do conhecimento/saber e das responsabilidades.

Limitações também foram detectadas, tanto no que diz respeito aos docentes quanto aos discentes. Relativo aos primeiros, destacamos a falta de experiência das professoras com trabalho interdisciplinar, uma vez que trata-se de um trabalho inovador no contexto descrito. Ademais, ficaram evidentes dificuldades burocrático-administrativas (troca de professores, seleção tardia de docentes) que, ainda que alheias às questões pedagógicas, acabam interferindo no processo desenvolvido por elas.

Quanto aos discentes, observamos dificuldades no relacionamento interpessoal e falta de conhecimento linguístico e certa “aversão” pela LI o que acarretou uma avaliação superficial das microaulas por parte dos colegas discentes. Outro fator agravante é a falta de tempo dos acadêmicos que trabalham o dia todo, impossibilitando-os de se dedicar às atividades propostas.

Nesse sentido, uma proposta como esta procura encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Destacamos a importância do trabalho desenvolvido e aqui descrito, não só para os acadêmicos, mas também, e sobretudo, para nós docentes, porque percebemos que o envolvimento no processo de formação com base reflexiva nos motiva a buscar cada vez mais melhorias pessoais e profissionais. Compreendemos que a realização de um trabalho inter/transdisciplinar precisa ser contemplada já na proposta do curso, fato que é bem marcante na nova Matriz Curricular (2012) de Letras da UNEMAT/Sinop. Compreendemos, também, que para que se concretize na prática, todos os docentes precisam estar engajados. Entretanto, precisamos começar por algum lugar, de alguma experiência, e julgamos o trabalho aqui relatado como uma experiência profícua e desafiadora para a continuação de nossas reflexões e práticas docentes.

Recebido em: 09/2014; Aceito em 12/2014.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2002. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes.
- ASSIS-PETERSON, A. A. 2008. **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT.
- BARCELOS, A. M. F. 2004. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem e Ensino**. v. 7, n. 1, p.123-156.
- BORGES, E. F. V. 2010. Metodologias, abordagens e pedagogias de ensino de língua(s). **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas-RS, v.13, n. 12, p. 397-414, jul/dez.
- BRASIL. 2013. **Documento de área Letras e Linguística 2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 47 p.
- FAZENDA, I. C. A. 2008. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus.
- GATTI, B. A. 2010. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez.
- GIMENEZ, T. 2013. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A (Orgs.). **Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 41-54.
- GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. 2004. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95.
- HOLMES, J. 1986. The teacher as researcher. **Working Papers**, n. 17, jul.
- IMBERNÓN, F. 2010a. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. 2010b. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed.
- IRIBARRY, I. N. 2003. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 483-490.
- KUMARAVADIVELU, B. 2003. **Beyond Methods: macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Series.
- MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.). 2004. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez.
- MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. 2008. Teacher Education Language in Collaborative and Critical Reflective Contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, p. 105-124.
- MATO GROSSO. 2010a. **Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica**. SEDUC/MT. Cuiabá, MT.

- _____. 2010b. **Orientações Curriculares: Área de linguagens: Educação Básica.** SEDUC/MT. Cuiabá, MT.
- _____. **Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plenas em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso,** Campus de Sinop. Sinop, MT, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). 2006. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola.
- PAIVA, V. L. M. O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al. (Orgs.). 2005. **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC, p. 345-363.
- PAVIANI, J. Interdisciplinaridade na Universidade. In: AUDI, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). 2007. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, p. 139-156.
- _____. 2008. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caixas do Sul: Educs.
- SANTOS, L. I. S.. 2010. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem e Ensino,** Pelotas: RS, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez
- SIQUEIRA, S. 2012. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo? **Revista Línguas & Letras,** v. 13, n. 24, p.35-66.
- TEIXEIRA, E. F. B. 2007. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDI, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, p.58-90.
- TUDOR, I. 2001. **The dynamics of the language classroom.** Cambridge: CUP.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. 2012. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estudos Linguísticos,** Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez.
- _____. 2010. A prática da sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. **Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras: a transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras.** Goiânia: FUNAPE; UFG. Faculdade de Letras.
- VYGOTSKY, L. S. 1997. **Educational psychology.** Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
- ZEICHNER, K. M. 2003. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contribuições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, p. 35-55.
- _____. 2008. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.,** Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554.

Integrando saberes teórico-práticos: desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no Curso de Letras

She coordinates the Group of Studies and Research in Applied Linguistics (GEPLIA). Professor at the State University of Mato Grosso, she researches teaching and learning languages in Basic Education and teacher development. She participates in the Masters Program in Linguistics and PROFLETRAS. Email: leandraines@unemat.br

Adriana Lins Precioso holds a PhD degree in Literary Theory (UNESP/IBILCE). Professor at the State University of Mato Grosso, she coordinates the Research Group: Comparative Studies of Literature: identity trends, regional dialogues and discursive routes certified by CNPq. Currently, she researches the literary production of Mato Grosso, identity and difference, the fantastic. Professor of PROFLETRAS. Email: adrianaprecioso@unemat.br

Ariane Macedo Melo is a Doctoral student in Applied Linguistics and Language Studies (PUC-SP). Member of the Group of Studies and Research in Applied Linguistics (GEPLIA); Member of the Research Project Design and Development of Instructional Material for classroom and digital contexts. Professor of English at the State University of Mato Grosso, she researches teaching and learning of English language and design of materials for classroom and digital contexts. Email: arianenglish@hotmail.com.