

## A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ATUALIDADE

Jessicléa Alves de Lima <sup>1</sup>  
Lucinéia Contiero <sup>2</sup>

### RESUMO

A formação de professores de línguas estrangeiras tem sido assunto de muitos estudos nos últimos anos, considerando que as demandas geradas pelas sociedades globalizadas têm trazido cada vez mais desafios e necessidades à formação desses profissionais. Pensando nisso, este artigo busca refletir sobre os múltiplos aspectos da formação de professores de línguas estrangeiras, bem como as competências necessárias a esse profissional na atualidade, identificando e enfatizando a importância da interdisciplinaridade nesse processo, perpassando aspectos linguísticos e pedagógicos. Para tanto, utilizaremos como metodologia a pesquisa bibliográfica exploratória com base nos autores: Pimenta (2010), Haas (2011), Fazenda (2008), entre outros. Através desta reflexão, buscamos trazer contribuições para a formação docente, enfatizando a importância de se construir conhecimentos e competências que vão além da simples transmissão de saberes linguísticos, alinhado às demandas da atualidade.

**Palavras-chave:** Formação docente, Línguas estrangeiras, Interdisciplinaridade.

### Introdução

A formação de professores de línguas estrangeiras (LE) tem sido o foco de inúmeras pesquisas e discussões ao longo dos últimos anos. Bacelos (2004, apud SANTOS & LIMA, 2011) afirma que o crescimento desses estudos demonstra que os educadores estão preocupados com a necessidade de se compreender como esses profissionais estão sendo preparados para atuar na sociedade.

Quando falamos de formação de professores, falamos da formação de um profissional que modifica seu contexto de atuação através da prática. Sua prática envolve, portanto, o conhecimento do objeto sob o qual irá atuar, o estabelecimento de finalidades e a efetiva ação

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de licenciatura em língua inglesa – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [jessiclea\\_alves@hotmail.com](mailto:jessiclea_alves@hotmail.com);

<sup>2</sup> Professora doutora do curso de letras da - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [conlucineia@hotmail.com](mailto:conlucineia@hotmail.com).

sobre o objeto de transformação (PIMENTA, 2010, p.83). É imprescindível que esse profissional esteja bem preparado para lidar com tal tarefa e, sobretudo, esteja consciente de seu papel e de suas ações. Isto exige o domínio de conhecimentos, não apenas referentes à sua área de ensino, mas também de seu contexto de atuação e de seu objeto de transformação.

No contexto de formação de professores de línguas estrangeiras, que é o foco deste trabalho, devemos considerar diversos aspectos que vão além do simples domínio da língua a ser ensinada. Aspectos estes que dizem respeito a tudo aquilo que, de alguma forma, interfere em sua prática profissional ou que colabora no desempenho de sua função, de elementos metodológicos do ensino à elementos culturais relacionados à língua.

Essa se constitui uma formação complexa que exige o estabelecimento de interrelações entre conhecimentos disciplinares. Essa perspectiva de formação pode ser entendida como interdisciplinar, porque envolve o estabelecimento de conexões entre conteúdos, de forma dialógica, aproximando-os das vivências profissionais dos indivíduos.

Pensando nisso, este trabalho propõe uma reflexão sobre o papel da interdisciplinaridade na formação do professor de línguas estrangeiras diante das competências necessárias a esse profissional no contexto atual. Constitui-se uma importante reflexão, pois reforça uma nova forma de pensar a formação docente, aproximando o conhecimento da realidade, integrando saberes e derrubando fronteiras disciplinares em prol de uma formação mais sólida e conseqüentemente colaborando para a melhoria da qualidade da educação.

## **Metodologia**

Neste trabalho, utilizamos a metodologia bibliográfica exploratória, através da qual buscamos refletir múltiplos aspectos da formação interdisciplinar de professores de línguas estrangeiras na tentativa de compreender a importância da interdisciplinaridade na formação de professores críticos, autônomos e reflexivos.

Para tanto, recorreremos aos autores Haas (2011), Fazenda (2008), Guedin (2004), Lima (2017), dentre outros, assim como documentos que regem a educação nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

## Desenvolvimento

A importância da interdisciplinaridade na formação de professores de línguas estrangeiras é enfatizada por diversos estudos, baseando-se, sobretudo, na ideia de um ensino crítico e reflexivo que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos isolados. Fazenda (1979 apud HAAS, 2011, p.58) reconhece que a educação brasileira falha em sua tentativa de unir os conhecimentos, ao invés disso acaba fragmentando-o, ignorando as dúvidas e esvaziando o significado da aprendizagem.

Ainda de acordo com a autora, a legislação educacional brasileira baseia-se em idealizações utópicas através das quais se espera que o aluno seja capaz de fazer associações entre conteúdos disciplinares sem que haja proposta pedagógica que permita tal realização. Diante disso, a autora defende uma educação interdisciplinar capaz de reconstruir a escola, derrubando os muros do conhecimento fragmentado. Nesse sentido, um dos caminhos indispensáveis apontados por ela é a formação interdisciplinar dos educadores, através da qual acredita ser possível superar a fragmentação e as dicotomias existentes na educação escolar (FAZENDA, 1979, p.99 apud HAAS, 2011, p. 59).

Fazenda (2008, p. 23) explica que a interdisciplinaridade na formação de professores deve ser vista do ponto de vista “circundisciplinar” no qual a ciência da educação esteja fundamentada em conceitos, princípios, métodos e fins que convergem para um plano metacientífico. Tal formação requer o desenvolvimento de uma série de competências que envolvem a conjugação de diferentes saberes disciplinares, ou seja, requer uma estrutura dialética não linear e não hierarquizada.

A partir da transformação da sala de aula em um ambiente de pesquisa e o estabelecimento de parcerias com os alunos, cria-se oportunidades para uma revisão de conhecimentos por meio de diálogos e troca de saberes que concretiza, nesses profissionais em formação, uma atitude de humildade, enfatizada pela autora como uma das principais bases para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. A humildade citada por ela está presente no reconhecimento das limitações do conhecimento fragmentado, da limitação individual na investigação e produção de conhecimentos (FAZENDA, 1979, p.39 apud HAAS, 2011, p. 60-61).

Quando falamos de formação de professores de LE, dentre as novas atribuições desse profissional, estão, além dos conhecimentos linguísticos, os saberes pedagógicos, metodológicos e estruturais tendo a consciência de que o ensino-aprendizagem de uma língua envolve também aspectos culturais e fatores relativos às políticas linguísticas (SANTOS & LIMA, 2011, p.556).

Em relação a essas novas atribuições, Volpi (2001 apud SANTOS & LIMA, 2011) observa que em muitos casos, o professor é o referencial mais próximo dos alunos com relação ao idioma estrangeiro, sendo, portanto, atribuído a esse profissional, novos papéis na sociedade, que vão além da transmissão de conhecimentos linguísticos.

Complementando tal pensamento, Celani (2001, p.32 apud SANTOS & LIMA, 2011, p.557) afirma que o professor de LE deve ser visto como um ser humano independente, com sólidos conhecimentos sobre a língua que ensina, estimulado por uma visão reflexiva de ensino que esta esteja comprometida com a realidade do mundo.

Partindo da visão compartilhada pelos autores, adentramos no primeiro ponto que queremos abordar sobre a formação docente: o conhecimento linguístico. É imprescindível que o professor de LE tenha um sólido conhecimento linguístico em relação à língua que irá ensinar, não apenas da organização gramatical, mas também do uso, da cultura que a integra, sempre estabelecendo conexões com a realidade e a prática.

Com relação a isso, a proficiência na língua alvo tem sido um dos maiores desafios na formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil e esse problema tem início muito antes do ingresso na universidade. Paiva (2003, p.78 apud CAVALCANTI; MUDO; SÁ, 2018) afirma que grande parte dos alunos dos cursos de letras chega à universidade com um conhecimento de línguas estrangeiras deficiente, sendo um dos reflexos de um ensino médio de baixa qualidade, principalmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

Ainda segundo a autora, como se não bastasse a deficiência já estabelecida, o ciclo de deficiências permanece existindo durante a formação superior em decorrência dos muitos conteúdos dados em língua portuguesa, como as aulas de literatura, em turmas numerosas que não propiciam um ambiente adequado para a prática da língua alvo. Com isso, o nível de qualidade no ensino de línguas estrangeiras permanece abaixo do desejável, mantendo o ciclo de deficiências educacionais operante.

Nesse sentido, há muito a ser superado, não apenas em relação à proficiência dos professores, mas na maneira como o estudo da língua é abordado nas universidades. Por vezes, dentro dessas instituições formadoras, o ensino de línguas estrangeiras tem sido limitado à mera transmissão de conhecimentos gramaticais, no entanto, conforme afirma Kramish (1993, p.8 apud LIMA, 2017, p.44), ao passo em que a língua é tomada como prática social, a cultura deve ser parte central no ensino de línguas estrangeiras.

A inclusão da cultura no ensino de línguas é algo relativamente recente. Conforme afirma Kramish (1992 apud LIMA, 2017, p.43), a inserção do tópico cultural no ensino de línguas no século XIX sempre esteve relacionada ao acesso e tradução de obras do cânone da literatura mundial. Neste sentido, a cultura estava interligada simplesmente à erudição, de forma alguma levava o aluno a uma aprendizagem genuinamente intercultural, porém, com o desenvolvimento de estudos no campo da linguística aplicada, a cultura passou a ser parte indissociável da língua.

A partir de então, diversos autores dedicaram-se a defender um ensino de línguas que considere como parte do processo de aprendizagem os elementos culturais em prol do desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, reflexiva e comprometida com a realidade.

De acordo com Kramish (1998 apud LIMA, 2017, p.44), uma vez que as palavras escolhidas pelas pessoas referem-se a experiências comuns, refletem atitudes e pontos de vista de grupos, assim como a língua expressa a cultura. Dessa maneira, na abordagem intercultural, a língua passa a ser vista como uma forma de exploração e mediação entre situações de choque cultural, estimulando habilidades como respeito e empatia, conforme observa Lima (2017). Bhabha (1992 apud LIMA, 2017, p. 48) propõe a criação de um contexto de diálogo no qual haja possibilidade de conciliação de diferenças em relação a valores e atitudes entre pessoas de diferentes culturas.

Para Byram (2008 apud LIMA, 2017, p.51), os professores exercem o papel de intelectuais transformadores que agem para uma reforma da sociedade, ou seja, a educação intercultural não é apenas para a comunicação entre os indivíduos, mas também para a formação política destes. Ser intercultural envolve não apenas a descoberta da cultura do outro, mas também da própria cultura do aprendiz.

Seja qual for o contexto, o sucesso da comunicação deve ser analisado não apenas com base nas trocas de informações, mas também no estabelecimento das relações humanas, assim, o que o autor chama de competência comunicativa intercultural (CCI) se torna

essencial para esse sucesso, esta é composta por um conjunto de comportamentos e habilidades como adquirir conhecimento de uma cultura e saber operá-lo em contextos de comunicação em tempo real, avaliar de forma crítica as práticas e produtos da outra cultura e da sua própria cultura, entre outras. Para o autor, as pessoas se tornam interculturais através de uma aprendizagem dirigida por um professor. Entende-se, portanto, que este deve ter uma formação intercultural para que seja capaz de guiar os alunos pelo caminho por onde passou.

Entendemos que o desenvolvimento de um ensino de línguas que contempla a cultura é também o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar e comprometido com a realidade, pois à medida que aborda a cultura em suas múltiplas manifestações, abrange territórios disciplinares diversos como a geografia, política, a história e as ciências sociais, sem que haja necessariamente uma fronteira a ser cruzada para acessar tais conhecimentos, de modo que, um conhecimento está integrado ao outro, complementando-se mutuamente.

Alguns documentos que compõe a legislação educacional brasileira apontam para um ensino que, teoricamente, considera a cultura como parte indispensável da aprendizagem de línguas. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) quanto as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEMs), por exemplo, defendem um ensino que deve “criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores” (BRASIL, 2006, p.96). Assim, deixa de ter sentido o ensino da língua apenas em seus aspectos gramaticais e de uso, e passa a ter importância a compreensão também da cultura bem como as relações de poder (BRASIL, 2000).

Apesar disso, a dicotomia entre ensinar língua e ensinar cultura ainda é percebida nas práticas de professores de LE. Tal fato nos leva a pensar que os professores não estão sendo devidamente preparados para atender o que a legislação determina. Mesmo em contextos nos quais a cultura tem algum espaço para integrar o conhecimento, Kramish (1993, p.9 apud LIMA, 2017, p.44) constata que a muitas vezes ela é vista como mera informação transmitida através da língua, mas não como característica à própria língua. Parte dessa problemática é reflexo de uma educação superior que apresenta um conhecimento fragmentado, isolado e distante da realidade.

O conhecimento linguístico é parte indispensável da formação do profissional de letras e não deve ser transmitido de maneira isolada da cultura e de todos os fatores sociais e políticos que o cerca, contudo, os conhecimentos pedagógicos e didáticos assumem um papel



igualmente indispensável nesse processo e que, no entanto, assim como a língua e a cultura, apresentam dicotomias e barreiras dentro dos sistemas de ensino superiores.

Uma das principais dicotomias presentes na formação docente envolve a teoria e a prática. Mazza (2011 apud CAVALCANTI; MUDO; SÁ 2018) afirma que ainda se observa em cursos de letras uma formação linear na qual existe uma clara dicotomia entre teoria e prática e onde o conhecimento é fragmentado em partes muito distantes da realidade da sala de aula. Nesse sentido, Leffa (2001 apud SANTOS & LIMA, 2011, p.558) pontua que a formação docente requer um diálogo entre informações teóricas e conhecimento experimental, o que implica afirmar que a prática envolve a junção desses conhecimentos permeados pela reflexão.

A principal preocupação em torno desse fato é que a universidade, ao promover o distanciamento entre teoria e prática esteja, ao mesmo tempo, impedindo o desenvolvimento de um ensino crítico ao distanciar-se da realidade, prejudicando, assim, o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, bem como a autonomia desses profissionais.

A atividade teórica possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação, no entanto, ela não é suficiente para produzir tal transformação, sendo necessário atuar praticamente. Da mesma maneira, a prática não fala por si mesma, sendo a teoria necessária (PIMENTA, 2010, p.92-93).

A indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente é discutida por Ghedin (2004) ao considerar o estágio como uma espécie de ponte que une teoria e prática numa perspectiva crítica, reflexiva e principalmente criadora. Ghedin (2004, p.59) considera que a produção de conhecimento na ciência da educação exige metodologias diferenciadas, pois o mesmo sujeito que investiga pode ser objeto de pesquisa.

Ainda segundo o autor, o modelo tradicional de ensino caracteriza-se fundamentalmente por uma cultura de cunho tecnicista que segue fundamentos técnicos e científicos das ciências naturais, tendo por base a memória, a descrição de fatos e os relatos de experiências, no entanto, tal modelo não dá conta da complexidade do processo de formação docente que exige uma sólida preparação intelectual para responder às necessidades da realidade humana enquanto sujeitos históricos.

Nesse contexto, o estágio assume o papel de prática orientada pela pesquisa que pode contribuir para o surgimento de atitudes interdisciplinares. Para tanto, é necessário formar um

profissional capaz de atuar como docente, cumprindo sua função com competência e produzindo conhecimentos sistemáticos através de suas práticas, pois o professor é competente à medida que pesquisa, articulando teoria e prática e expressando sua competência técnica e seu compromisso político. Nesse sentido, uma universidade que não se empenha em pesquisa e produção de novos conhecimentos cumpre seu dever acadêmico, mas não cumpre seu dever político no avanço do saber (GUEDIN, 2004, p.60-61).

O estágio promove a interdisciplinaridade na medida em que envolve o exame de determinações sociais, uma vez que a escola é parte constituinte da práxis social, representando em si a realidade social na qual está inserida (GUEDIN, 2004, p.64). A reflexão dentro desse contexto possibilita o exercício da interdisciplinaridade, pois implica uma imersão humana no mundo de sua existência, mundo este que é carregado de valores e interesses sociais, assim como cenários políticos, correspondências afetivas e trocas simbólicas (HABERMAS, 1982 apud GUEDIN, 2004, p.64).

## **Resultados e discussões**

Ao que podemos perceber, há uma grande necessidade de rever aspectos da perspectiva educacional de formação de professores adotada atualmente, sobretudo no que se refere à interdisciplinaridade. Na formação de professores de línguas estrangeiras, especificamente, é necessário promover o ensino de cultura como elemento indissociável da língua e aproximar teoria e prática por meio de um ensino investigativo que promova a autonomia desses profissionais.

Nesse sentido, atribuímos destaque ao lugar do estágio que, como prática de pesquisa orientada, tem um papel fundamental no processo de construção de um ensino interdisciplinar na medida em que oferece oportunidade de promover a integração entre teoria e prática, investigação e autonomia pelo confronto com as demandas reais da profissão.

Os autores consultados apontam claramente para a necessidade de pensar a formação docente numa perspectiva crítica e cidadã, na qual as barreiras disciplinares sejam derrubadas, mostrando que o papel do professor é muito mais do que ser um transmissor de conhecimentos prontos e isolados, portanto sua responsabilidade enquanto profissional está diretamente interligada a capacidade de produzir oportunidades de reflexão, integração de



saberes e promoção de autonomia em sala de aula, tecendo a preparação do aluno/cidadão para o mundo.

### Considerações Finais

A visão educacional interdisciplinar concretiza-se como um caminho para a superação de dicotomias e deficiências no campo educacional, fortemente percebidas atualmente na medida em que aproxima conhecimento e realidade, comprometendo-se com a formação de um profissional docente/pesquisador, crítico e autônomo. Suas contribuições vão desde a consolidação de uma formação efetiva, até contribuições significativas para os diversos campos científicos ao proporcionar intercâmbio de saberes que transitam além das fronteiras disciplinares.

É imprescindível proporcionar aos professores de línguas estrangeiras uma formação interdisciplinar que sirva de base para o desenvolvimento de sua autonomia em sala de aula, numa perspectiva que considere a língua como parte integrante da cultura e das práticas sociais, assim como, em sua perspectiva pedagógica, desenvolva um trabalho no qual teoria e prática sejam indissociáveis, alimentando a construção de uma postura reflexiva, investigativa e autônoma.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, secretaria de educação básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, secretaria de educação básica, 2000.

CAVALCANTI, Zaira Dantas de Miranda; MUDO, Relma Lucia Passos de Castro; SÁ, Edna Maria Alencar de. **A formação do professor de língua inglesa e seus reflexos na prática pedagógica.** In: CONEDU, 5, 2018, Olinda. **Anais.** Olinda: Realize, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 2008, p.11-20.

GHEDIN, Evandro. **A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo.** Olhar de Professor. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 7(2), 2004, p.57-76.

HAAS, Celia Maria. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica.** International Studies on Law and Education, v. 8, 2011, p. 55-64.

LIMA, Bruno Ferreira de. **Experiência intercultural mediada pela internet:** o ensino de línguas via telecolaboração. 2017. 196f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores:** Unidade Teoria e Prática?, São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Keila Mendes dos; LIMA, Diógenes Cândido de. **A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro:** crenças e experiências como fator de (trans) formação da prática pedagógica. Londrina, v. 14, n. 1, 2011, p.551-568.