

Ouvindo os discursos de um professor de língua inglesa em seu primeiro ano de trabalho com alunos surdos

Por CARLETE FÁTIMA DA SILVA VICTOR e
MARIA CRISTINA FARIA DALACORTE FERREIRA

Resumo:

Este artigo pretende analisar os discursos de um professor de língua inglesa sobre a sua formação profissional, teorias de aquisição de linguagem para surdos e o processo avaliativo diante do seu primeiro ano de trabalho com alunos surdos. Busca explicitar as vozes que o sujeito-participante construiu sobre a prática pedagógica inclusiva, com ênfase na prática avaliativa. Durante a pesquisa, foi observado um discurso focando o oralismo e a abordagem avaliativa tradicionalista que contribui para o processo segregacionista e excludente da sociedade.

Palavras-chave: DISCURSO. FORMAÇÃO. AQUISIÇÃO. AVALIAÇÃO. SURDEZ.

Introdução:

Inúmeras discussões têm procurado redefinir os rumos da educação especial no país, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Plano Estadual de Educação (PEE, 2008), entre outros. Em meio a essas discussões, a educação inclusiva (EI) garantiu o seu espaço como uma necessidade para a aceitação da diversidade educacional.

De acordo com Mittler (2003, p.25), “a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais”. Dessa forma, a escola está aberta à diversidade cultural e social e proporciona oportunidades a todos os brasileiros sem discriminação de cor, raça e de deficiência.

Muitos pesquisadores da EI (MITTLER, 2003; MANTOAN, 2006; BEYER, 2005, 2006, entre outros) têm questionado a forma como vem sendo desenvolvida a formação do professor, inicial e continuada, e a sua prática pedagógica, já que esta influencia no desenvolvimento das atividades dentro da sala de aula e participa na construção do pensamento crítico e lógico dos alunos.

CARLETE FÁTIMA DA SILVA VICTOR – mestranda em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Contato: letevictor@yahoo.com.br.

MARIA CRISTINA FARIA DALACORTE FERREIRA – Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos na Universidade Federal de Goiás. Contato: mcfdf@letras.ufg.br

Outro aspecto relevante, apontado pelos pesquisadores, é o processo de avaliação que, conforme as propostas de Luckesi (2006), Hoffman (2001, 2008), busca diagnosticar os problemas que norteiam o aprendizado dos alunos na tentativa de retomar o processo garantindo a aprendizagem a todos os alunos, seja eles com ou sem necessidades educacionais especiais (NEEs). Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de diferentes técnicas pedagógicas a fim de que todos os alunos tenham sucesso.

Desse modo, este artigo tem como objetivo analisar os discursos de um professor de Língua Inglesa (LI) em seu primeiro ano de trabalho com alunos surdos*. O estudo foi realizado em uma escola da rede pública de ensino, cujo pseudônimo é Escola Eureka**, localizada na região centro-sul de Goiânia, Goiás. O sujeito desta pesquisa é professor do 1º ano do ensino médio e caracterizou-se com o pseudônimo de Jó***.

A construção deste trabalho baseou-se em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e

discursivo. O trabalho etnográfico é um estudo descritivo de uma cultura cujo objetivo principal é buscar entender o modo de vida de um dado grupo social a partir do ponto de vista deste (SPRADLEY, 1980). E o discursivo busca analisar os discursos do professor Jó e as condições de produção e da historicidade deste sujeito. Os dados foram coletados no período de abril de 2008 a fevereiro de 2009, por meio de aplicação de três questionários, notas de observação de aulas, entrevistas formais e informais, análise de duas provas realizadas neste período****.

O presente estudo está embasado em um arcabouço teórico que tem como centro a discussão da formação pré-serviço e em-serviço do professor de LI (MAGALHÃES, 2002; ALMEIDA FILHO, 2005; FELIX, 2005; BLATYTA, 2005), das teorias de aquisição de linguagem para surdos (GOLDFELD, 2002; LIMA, 2004; DORZIAT, 2004; QUADROS, 2008;) e das concepções de avaliação (LUCKESI, 2006; HOFFMAN, 2001, 2008) que enfocam os discursos do professor Jó. Dessa forma abordaremos esses pontos teóricos, correlacionando-os com alguns conceitos da Análise de Discurso (PÊCHEUX, 1991; BAKHTIN, 1992; AUTHIER-REVUZ, 2004; FOUCAULT, 2008).

O artigo prossegue com alguns pontos relevantes do arcabouço teórico. Logo em seguida, tem-se uma descrição do caminho percorrido, bem como a análise e discussão dos dados obtidos. O trabalho encerra-se com algumas considerações finais feitas acerca dos discursos do professor Jó.

* – O termo “surdo” será empregado neste trabalho para se referir às pessoas que apresentam perda auditiva que interfere na comunicação via oral-auditiva. Também será usado o termo “ouvinte”, em oposição ao anterior, que se refere à pessoa que ouve.

** – Pseudônimo escolhido pelo sujeito-participante da pesquisa e refere-se ao Princípio de Arquimedes que simboliza o descobrimento de algo.

*** – Este pseudônimo está relacionado com a música infantil “Escravos de Jó”, devido à paciência e ausência de voz do sujeito da pesquisa.

**** – Devido à greve dos professores da rede estadual de educação, o ano letivo de 2008 findou-se no dia 06 de fevereiro de 2009.

Fundamentação Teórica:

Esta seção busca apresentar de maneira sucinta alguns aspectos das teorias que nortearam a nossa pesquisa. Inicia com a apresentação de alguns conceitos da Análise do Discurso (AD). Em seguida, foca alguns pontos importantes que influenciam a formação do professor de LI. Depois, faz um breve histórico sobre as teorias de aquisição de linguagem para alunos surdos. E, finaliza tecendo alguns comentários a alguns conceitos de avaliação.

Alguns Conceitos da Análise de Discurso:

A partir da leitura de textos de Pêcheux (1991), Courtine (2007), verifica-se que a AD de linha francesa compreende o discurso como uma materialização da formação ideológica orientada por conjunturas histórico-sociais. Nesse sentido, o sujeito usa o seu discurso de forma inconsciente, ou seja, ele é condicionado a enunciar algo dependendo do lugar que ocupa (MUSSALIM, 2001). Sobre a formação ideológica (FI) Fuchs e Pêcheux (1975 apud Courtine, 2007) afirmam que ela é formada por uma ou várias formações discursivas (FD) interligadas, as quais indicam o que pode e deve ser dito em uma determinada ocasião. Assim, os discursos são orientados pela FI. Entretanto, não se pode esquecer que as FDs são estruturas heterogêneas já que afetam e são afetadas por outras FDs.

Segundo Foucault (2008), para analisar os discursos é necessário receber cada momento do discurso em sua “irrupção de acontecimentos” (2008, p.28). Dessa maneira, o discurso é analisado em seu momento de origem, independente se ele já foi dito ou não anteriormente. Esta análise focará

os campos que constroem o discurso. Nesse sentido, o discurso adquire um condicionamento histórico, o que permite a análise de suas “práticas discursivas” através da compreensão do enunciado em sua “estreiteza e singularidade de situação” (p.31). O autor acrescenta que o enunciado é sempre um acontecimento, visto que ele está aberto às mudanças e à repetição. Já Authier-Revuz (2004), baseado nas leituras de Bakhtin (1992), propõe o conceito de heterogeneidade na AD o qual concebe o sujeito como um ser clivado, polifônico, heterogêneo. Nesse sentido, o sujeito, ao emitir o seu discurso, explicita a presença de outros discursos, através da existência dos interdiscursos.

De acordo com Bakhtin (1992), o sujeito constitui-se discursivamente por meio das relações dialógicas, ou seja, nas relações que o sujeito estabelece com os outros, podendo ser de aceitação, recusa, divergência, harmonia, entre outras. Nesse sentido, a presente pesquisa buscará nestes teóricos subsídios para analisar os discursos do professor Jó em seu primeiro ano de trabalho com alunos surdos.

As “construções” e “desconstruções” discursivas na formação do professor de língua inglesa para surdos:

Atualmente, muito se tem discutido sobre a formação de professores de LI e sobre as construções e desconstruções de seus discursos. Estudiosos como Almeida Filho (2005), Bлаты (2005), Felix (2005), entre outros, problematizam questões e apontam sugestões para um ensino voltado mais para as especificidades de cada aluno. Entretanto, essas discussões têm sido direcionadas para uma sala homogênea e com um alunado ideal, enquanto que, segundo dados encontrados nos PCNs (1998), a realidade da escola brasileira diferencia-se desta percepção.

Conforme os dados dos PCNs (1998), um dos fatores que dificulta o aprendizado dos alunos surdos ou ouvintes são as condições precárias em que se encontra uma grande parcela das salas de aula de LI nas escolas brasileiras: “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc” (p.21).

Diante dessa realidade caótica, o sistema educacional promove mudanças e rompe com o caráter segregativo e homogêneo para aceitar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos. Dessa forma, surgem nas escolas regulares alunos com necessidades educacionais especiais, como os surdos, os cegos, os deficientes mentais, os hiperativos e outros. Entretanto, os cursos de formação inicial e continuada dos professores que recebem esses alunos mudam lentamente as suas grades curriculares e, com isso, os professores ficam desprovidos de conhecimentos científicos que poderiam auxiliá-los em sua prática pedagógica.

Neste mesmo sentido, Cartolano (1998) relata em seu artigo que o simples fato de incluir ou excluir disciplinas sobre a educação especial em um curso na área da educação e da licenciatura não é o suficiente para a adequação das novas realidades sociais emergentes. A referida autora acrescenta que “é preciso ir além dos interesses políticos e corporativistas e avaliar as reais contribuições de uma ou outra disciplina (...) em dado momento na história” (p.36).

Nessa perspectiva, a formação do professor deve se integrar ao processo histórico e social em que ele encontra-se inserido. Para isso, faz-se necessário que o processo de formação não se encerre nos limites do curso de graduação, na universidade (Cartolano, 1998). Desse modo, o professor buscará, em cursos de capacitação e especialização, atualizar-se sobre as novas teorias e práticas educacionais.

De acordo com Felix (2005) a formação do professor deve ser algo contínuo de modo que o seu conhecimento saia do nível da intuição e das crenças e que o professor explique com clareza e articulação a razão de ensinar de certa maneira e como consegue os resultados obtidos (p.96). O referido autor salienta que o professor carrega implicitamente abordagens que lhe foram transmitidas durante o seu processo de aprendizagem e que é necessário um constante estudo para amenizar esta influência.

Bлаты (2005, p.78) relata em seu artigo a importância do professor evitar o uso de “receitas prontas”,

ou seja, técnicas pedagógicas que são usadas sem nenhuma análise da abordagem utilizada. A autora acrescenta que esse tipo de atividade não contribui para uma mudança estrutural da formação do professor. Ela afirma que a junção de conhecimentos novos com antigos pode gerar novas representações que mexem com a visão e com a perspectiva da pessoa, gerando uma modificação no próprio modo de pensar. Atuando com o seu senso de plausibilidade*, o trabalho do professor pode vir a se constituir em um ensino real e não mecânico (PRABHU, 1990), que promova uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, observa-se a relação existente entre os conceitos abordados na AD e a prática pedagógica do professor, já que os discursos deste são atravessados por identidades imaginárias (técnicas utilizadas por antigos professores) e pela ideologia e da instituição (SUASSUNA, 2004). Assim, as FDs do professor são construídas e desconstruídas com a inclusão de alunos surdos em sala de aula do ensino regular, já que ele carrega consigo conhecimentos enraizados e desconhece ou pouco conhece sobre as abordagens de ensino de LI com surdos.

* – Segundo Prabhu (1990, p.172), o senso de plausibilidade é “o sentido (ou teoria, ou, num estado mais latente, uma intuição pedagógica) de como a aprendizagem acontece, e de como o ensino a causa ou mantém”.

Breve histórico sobre as teorias de aquisição de linguagem para alunos surdos:

Para compreendermos o discurso de um professor de LI em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes, faz-se necessário tecer, de forma sucinta, um breve histórico da educação dos surdos no Brasil, o qual desconstrói o método oralista que tem como pressuposto básico a concepção de que o surdo necessita adquirir a língua portuguesa (LP) e reconstrói a identidade da língua brasileira de sinais (LIBRAS) por meio do uso da abordagem bilíngüe (PEREIRA, 2008).

Segundo Goldfeld (2002), a educação de surdos em nosso país teve início em 1855 com a chegada do professor surdo francês H Ernest Huet. No ano de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), o qual utilizava a língua de sinais para se comunicar.

O método oral foi estabelecido pelo INES no Brasil em 1911, seguindo a tendência mundial. No entanto, a língua de sinais conseguiu se manter até o ano de 1957 quando houve a sua proibição oficial em sala de aula. De acordo com a abordagem oralista, a surdez é uma deficiência do indivíduo que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Dessa forma, essa abordagem almeja integrar o surdo na comunidade de ouvintes.

Devido às tensões, conflitos e opressões que se instauraram na educação de surdos com a abordagem oralista, surgiu na década de 70 uma abordagem que defendia a utilização de “qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas” (GOLDFELD, 2002, p.40). Esta abordagem foi denominada de Comunicação Total. A autora acrescenta que, no Brasil, além da língua de sinais, esta abordagem utiliza códigos visuais* que auxiliam a comunicação do surdo com a sociedade em geral.

A autora acrescenta que o bilingüismo teve início, no Brasil, na década de 80 por meio das pesquisas da professora e lingüista Lucinda Ferreira Brito. Essa teoria tem como “pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p.42).

Goldfeld (2002, p.33) relata que “atualmente, essas três abordagens** convivem no Brasil, e pode-se dizer que todas têm relevância e representatividade no trabalho com surdos”. Entretanto, sabemos que já existem estados brasileiros que empregam a abordagem bilíngüe e que outros estão em um processo de implantação dessa abordagem.

Nesse sentido, Lima (2004, p.37) afirma que:

A educação bilíngüe para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente modificar a escolarização para surdos que era norteada pelo visível fracasso escolar,

mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e de certa forma ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total). Dito de outro modo, como uma “salvadora da pátria” que seja capaz de minorar as dificuldades escolares vivenciadas pelos alunos surdos, sobretudo, na aquisição da língua portuguesa, em sala de aula.

Dessa maneira, o bilingüismo surge como uma abordagem apropriada para a educação de surdos, visto que essa teoria prima pela aceitação da LIBRAS como a primeira língua (L1) a ser adquirida pelo surdo. Assim, o surdo adquire a LP como segunda língua (L2)** e a LI como língua estrangeira (LE). Para que isso ocorra, é necessário que o surdo esteja exposto o mais precocemente possível à língua de sinais. (LACERDA, 2000 apud LIMA, 2004).

* – Segundo Goldfeld (2002, p.102), “esses códigos podem ser uma língua artificial, o português sinalizado, os sinais que representam fonemas (Cued-speech), letras (alfabeto manual) ou ainda gestos espontâneos que não caracterizam uma língua.”

** – A autora refere-se ao oralismo, à comunicação total e ao bilingüismo.

*** – De acordo com Richards e Schmidt (2002, p.472), caracteriza a segunda língua como qualquer língua adquirida após o aprendizado da língua nativa. Os autores acrescentam que, quando contrastada com a língua estrangeira, a segunda língua refere-se a uma língua usada por uma grande parte da população de um país, porém não é a primeira língua. (Tradução minha).

Dorziat (2004) discute sobre a “importância das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de apreensão e de construção de conhecimento.” A autora acrescenta sobre a necessidade de inserir os surdos na sala de aula de maneira que professores, intérpretes e alunos surdos e ouvintes se comuniquem efetivamente. Nesse sentido, é importante que, ao ingressar na escola, o aluno surdo compartilhe pelo menos uma língua em comum com o professor. Para que isso ocorra, é preciso que do professor domine a língua do aluno surdo, ou seja, a LIBRAS. No entanto, vários professores ouvintes não dominam esta língua.

Giordani (2006) caracteriza os professores-ouvintes como “estrangeiros” ao se aproximarem da língua de sinais e da cultura visual, visto que eles privilegiam a cultura oral-auditiva e utilizam a fala como instrumento de comunicação. Dessa maneira, surgem “diferenças no uso da linguagem que tendem a ser e a continuar sendo os maiores focos de preocupação” (p.79).

Ao amenizar esses focos de preocupação, será oportunizado um ensino de LP de maneira significativa, o que possibilitará ao aluno uma melhor compreensão em outras disciplinas. Este processo de aquisição da LP o ajudará no aprendizado de LI como LE. Pelo fato de o professor de LI desconhecer a LIBRAS, o ensino de LI encontra-se desligado da realidade educacional dos surdos e centra-se na oralidade. Desconsidera-se o conhecimento lingüístico dos alunos. Nesse sentido, o professor despreza o fato de a LI ser pouco conhecida por eles e valoriza um ensino baseado em vocábulos isolados e em técnicas de memorizar regras gramaticais. No entanto, sabe-se que este tipo de aprendizado pouco contribui para um aprendizado significativo.

Diante desses fatos, faz-se necessário que o professor de LI estabeleça um intercâmbio lingüístico com o surdo, a fim de que haja uma relação entre a construção de aprendizagem de LI e a língua de sinais. Dessa maneira, o ensino de leitura e escrita de LI caracterizar-se-á como uma “prática cotidiana de estabelecer pontes entre o texto escrito e a língua de sinais, mediante a tradução” (BOTELHO, 2002 apud SILVA, 2005, p.64) de diversos textos que possibilitarão aos alunos uma reflexão sobre o seu uso social e pessoal. Assim, a LI deixará de ser LE para ser L2. No entanto, sabe-se que todo o processo de

reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades, pois, ao longo da nossa história, quebra de moldes e derretimento de grilhões tendem a coexistir com cânones, às vezes revestidos de outras roupagens, configurando um território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes (FABRÍCIO, 2006, p.49).

Dessa forma, verifica-se que, mesmo conhecendo os princípios da abordagem bilíngüe, existem, ainda, professores que mesclam os fundamentos desta abordagem com os de outras abordagens, como o Oralismo e a Comunicação Total.

Ao relacionar as teorias de aquisição de linguagem para surdos com as abordagens pedagógicas, nota-se a importância de o professor adotar uma abordagem que valorize as especificidades dos alunos através da integração da LIBRAS pelos professores, alunos ouvintes e surdos na escola. O professor deve estar atento aos problemas que surgem devido à rigidez metodológica. Nesse sentido, ele deve guiar o caminho pedagógico a ser percorrido de forma que haja sempre a construção e reconstrução de conhecimentos. Segundo Coracini (2003), o professor deve buscar melhorias no ensino. Entretanto, estas melhorias não podem se resumir com a simples implantação de métodos diferentes, já que estes são produzidos por outras pessoas em seu tempo e espaço, ou seja, estão inseridos em um momento histórico-social que é diferente do contexto do professor.

Avaliação: classificar ou mediar o aprendizado dos alunos surdos?

Atualmente, o sistema avaliativo é caracterizado pela injustiça e arbitrariedade, visto que fere os direitos dos educandos à educação contemporânea, já que prioriza o aspecto quantitativo, focalizando o produto da aprendizagem. Assim, estudiosos como ROMÃO (2005), VASCONCELLOS (2000), LUCKESI (2006), HOFFMAN (2001, 2008), entre outros, propõem mudanças em relação a esse sistema. Sendo que estas mudanças surgem sob as perspectivas emancipatória, sociológica e mediadora, entre outras. Elas buscam estimular a construção do conhecimento pelo aluno e resgatar o significado do processo avaliativo, uma vez que procuram informações para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, esse processo de mudanças é lento. Assim, existem instituições que adotam a postura tradicional de avaliação, baseada em notas e na classificação; enquanto que outras adotam uma postura progressista e apresentam poucas características do conceito emancipador e diagnóstico da avaliação. Dessa forma, algumas escolas convivem com as duas posturas, tradicional e progressista, e criam uma nova postura transicional (BARATA, 2006).

Enquanto sistema classificatório, as práticas avaliativas são padronizadas de forma que a sala de aula é vista como um sistema homogêneo em que seus integrantes não são respeitados em suas especificidades. Nesse sentido, a sociedade escolar emite juízos de valor em cada educando não atentando às suas necessidades. Surge assim a necessidade de que todo educador compreenda a importância do seu papel ao emitir julgamentos sobre as atitudes e posicionamentos de seus educandos (HOFFMAN, 2001, 2008).

A referida autora (2001) questiona se a nota alcançada pelo aluno foi realmente algo obtido por ele ou foi algo atribuído pelo professor baseado em um padrão estabelecido pela sociedade dominante. Ela acrescenta que essa postura do professor em conceituar os alunos contribui para a construção de uma sociedade seletiva e excludente. Diante dessa postura do professor e da escola, a autora afirma que muitos alunos passam despercebidos em sala de aula; vivem no anonimato e seus pensamentos ficam em harmonia com um profundo silêncio.

De acordo com os PCNs (1998: p.52): "A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos e fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica." Seguindo essa perspectiva, a avaliação se torna uma importante ferramenta do professor e do próprio aluno, ao invés de ser vista erroneamente como instrumento de "tortura" e/ou de disciplina. Desta forma, a avaliação não se caracteriza como uma ameaça para o aluno, mas um apoio para ele próprio, podendo então ser entendida como elemento integrador entre a aprendizagem do aluno e as condições oferecidas para que isso aconteça.

Caminhos percorridos:

A presente pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e discursivo. Para a realização da coleta de dados foi abordado os princípios da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, e seguiu alguns passos iniciais propostos por SPRADLEY (1980) E ERICKSON (1985). Em seguida, baseou-se na análise discursiva dos dados pelo fato de analisar os discursos do professor Jó* e as condições de produção e da historicidade do sujeito.

Spradley (1980) caracteriza o estudo etnográfico como um trabalho descritivo de uma cultura cujo objetivo principal é buscar entender o modo de vida de um dado grupo social a partir do ponto de vista deste. O autor aponta outras características desse tipo, como a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; a preocupação com o significado dado pelo grupo às situações e ações vividas; e a descrição e a indução como elementos essenciais na análise dos dados coletados (ANDRÉ, 1995; SPRADLEY, 1980).

Já a análise dos dados foi embasada nos fundamentos teóricos da AD que compreende o discurso como uma materialização da formação ideológica orientada por conjunturas histórico-sociais. Assim, o sujeito é condicionado a usar o discurso dependendo do contexto em que está inserido (MUSSALIM, 2001).

* – Foi garantido ao professor Jó a preservação da identidade na divulgação dos resultados obtidos.

Caracterização da Escola Eureka:

Iniciamos a coleta de dados dessa pesquisa no mês de abril de 2008 e terminamos em fevereiro de 2009. Neste período, foram trinta momentos reservados para observação, gravação em áudio, aplicação de questionário e realização das entrevistas formais e informais.

O estudo foi realizado em uma escola da rede estadual localizada na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, em uma turma de 1ª série do Ensino Médio com trinta e dois alunos ouvintes e três surdos. A escolha desta escola pública para o desenvolvimento da pesquisa se deve ao fato da fácil localização e por ser o primeiro ano que a escola trabalha com inclusão.

Embora seja uma escola inclusiva, isto é, apta para receber alunos especiais, tais como deficientes visuais, deficientes auditivos, deficientes mentais entre outros, foi constatado que a escola não foi adaptada para recebê-los. No entanto, observa-se que a equipe pedagógica, gestora e direção se preocupam com os alunos especiais, visto que eles buscam aprimorar as práticas pedagógicas ao permitirem o desenvolvimento de pesquisas e ao promoverem grupos de estudo. Estudam nesta escola três surdos e uma aluna com uma grande deficiência visual.

A pesquisa foi realizada na sala dos alunos surdos devido à disponibilidade e desejo do professor Jó em participar do estudo. Os outros professores não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Eles alegaram a falta de tempo devido à exaustiva carga horária.

No caso dos surdos, a escola conta com a ajuda de uma intérprete e de multiprofissionais*. Contudo, verifica-se que não houve um curso de formação ou instrução para os funcionários da escola para o recebimento destes alunos e que, na maioria das vezes, os profissionais tentam superar as dificuldades apresentadas na comunicação com os surdos com o auxílio da intérprete.

* – Termo usado pela Secretaria Estadual de Educação para se referir aos fonoaudiólogos, nutricionistas e psicólogos.

Professor Jó:

O professor Jó é graduado em Letras por uma faculdade localizada no estado de São Paulo e especialista em Língua Portuguesa, produção textual, por uma faculdade privada na cidade de Goiânia. Trabalha somente na Escola Eureka. Mediante depoimentos de funcionários da escola, é

um professor responsável e preocupa-se em melhorar a sua didática em sala de aula e, para isso, busca meios que possam aprimorar as suas atividades pedagógicas. É a primeira vez que leciona para alunos especiais e trabalha diretamente com os alunos surdos.

Instrumentos de pesquisa:

Os dados coletados nesta pesquisa foram obtidos através de: observações, visto que, conforme Moita Lopes (2000), este instrumento permite ao pesquisador uma maior interação com o contexto da aprendizagem; gravações em áudio; aplicação de questionário que, segundo Nunan (1992), fornece dados mais flexíveis para a análise; e realização das entrevistas formais e informais, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Os dados serão triangulados por meio de diferentes instrumentos de coleta para termos diferentes perspectivas sobre o assunto e diminuirmos a nossa possível interferência pessoal (NUNAN, 1992).

Analisando os dados:

A pesquisa teve início em abril de 2008 e a coleta de dados seguiu os fundamentos da pesquisa etnográfica e a análise dos dados foi embasada na análise discursiva seguindo os princípios da linha francesa.

Durante a fase de coleta de dados, verificou-se a presença de alguns enunciados relevantes na prática pedagógica do professor Jó. Por isso, foi decidido problematizar alguns pontos recorrentes nos dados coletados.

Primeiramente, foi analisado o discurso do professor com relação a sua formação profissional. Em seguida, foi relacionado a prática pedagógica do professor Jó com o seu discurso sobre as teorias de aquisição de linguagem para alunos surdos. E, finalizou-se a análise de dados deste artigo, estabelecendo uma interação entre o discurso do professor Jó com a sua prática avaliativa no início e término da pesquisa.

Discurso do professor sobre a formação:

Ao analisar os enunciados do professor Jó, sujeito da pesquisa, sobre a sua formação profissional, verifica-se que existem alguns pontos inquietantes, como por exemplo, o seu desejo de continuar a sua formação e o fato de não ingressar em nenhum curso. Veja, a seguir, alguns de seus depoimentos:

[1] Professor Jó: Graduei em Letras há algum tempo no estado de São Paulo. Depois, fiz a especialização em Língua Portuguesa em uma faculdade particular. Não me lembro se participei de algum seminário ou congresso recentemente. Com relação à educação inclusiva, não participei de nenhum curso. Gostaria de participar. Quero me matricular em um curso de LIBRAS. Quem sabe. (Questionário aplicado no dia 08 de maio de 2008).

[2] Professor Jó: Ainda não estou freqüentando o curso de LIBRAS por motivos pessoais, mas ainda vou freqüentar. Sabe, hoje eu conversei com um professor que mora no meu prédio. Ele leciona no curso de Letras em uma universidade particular. Ele disse que vai me ajudar com algumas dinâmicas na sala de aula com os surdos. (Entrevista informal cedida no dia 03 de junho de 2008)

[3] Professor Jó: Acho importantes os cursos sobre educação inclusiva já que estes nos proporcionarão melhorias na nossa prática com alunos tão heterogêneos. No entanto, acho que o professor está muito conformado com a atual situação já que não solicita e nem questiona a Secretaria Estadual de Educação cursos que podem nos auxiliar. (Questionário aplicado no dia 08 de maio de 2008)

Ao relatar suas experiências escolares, o sujeito desta pesquisa descreve e explica a situação em que se encontra: trabalha com alunos surdos, porém não foi capacitado para exercer esta função, como podemos conferir na sua fala no fragmento [1]. Assim, ao formular pronunciamentos sobre a sua formação, ele demonstra a necessidade de se capacitar e a falta de apoio por parte dos órgãos responsáveis para esta capacitação, fato observado no fragmento [3].

Apesar de ter consciência da necessidade do aprimoramento profissional, ele não procura se informar sobre as leis que amparam a EI. No fragmento [4], ele afirma que desconhece o Plano Estadual de Educação (PEE, 2008 – 2017), publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás, em 17 de outubro de 2008 e as leis que amparam a Educação Especial / Educação Inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994; LDB, 1996, entre outras), observe a resposta do professor Jó no questionário realizado no dia 12 de fevereiro de 2009 sobre o seu conhecimento das leis que amparam a EI no fragmento [4]:

[4] Professor Jó: Desconheço qualquer tipo de lei sobre a Educação Inclusiva. Nunca ouvi falar sobre esta declaração que você mencionou. Quanto ao Plano Estadual de Educação, não conheço e as duplas pedagógicas não repassaram para nós, professores. Talvez, ainda vão repassar ou estão discutindo com a coordenação. (Questionário aplicado no dia 12 de fevereiro de 2009)

Desse modo, observa-se que a prática pedagógica do professor Jó é baseada em suas próprias convicções. Para que o professor Jó compreenda a prática pedagógica inclusiva, é necessário que ele participe de um programa de capacitação continuada, pois, segundo Felix (2005) afirma que a prática pedagógica de um professor somente deixará o nível das crenças quando este professor participar de uma formação continuada. Pode-se inferir também na fala do professor Jó, no fragmento [4], uma tentativa de justificar a sua falta de capacitação devido à ausência de um plano de capacitação dos órgãos responsáveis para os professores que estão trabalhando diretamente com os alunos surdos.

Segundo dados coletados no PEE, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) realizou várias atividades, dentre elas podemos citar: “implantação da proposta em 513 escolas estaduais de ensino fundamental e médio; realização de seminários municipais, encontros pedagógicos e ciclos de estudos; encontros com famílias e profissionais, para estabelecer uma verdadeira rede de apoio à inclusão; capacitação de professores” (PEE, 2008); com o intuito de aprimorar o atendimento às pessoas com NEEs. No entanto, este processo é lento e incipiente. Dessa forma, encontra-se longe de atingir o mínimo necessário que é a capacitação de professores que trabalham no ensino regular. Nessa perspectiva, observa-se que o discurso do sujeito desta pesquisa é atravessado por identidades imaginárias e pela ideologia da classe dominante (SUASSUNA, 2004) já que, indiretamente, ele justifica o fato de não receber alguma informação sobre a EI por parte da SEE (fragmento 4). Nesse sentido, Gadet e Hak (1990, p.314) asseguram que “o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da formação discursiva com a qual se identifica”.

Entretanto, percebe-se que o professor vive um conflito interior: desejo de aprender sobre a EI e a falta de apoio pedagógico por parte da SEE. No entanto, ele não buscou o conhecimento que tanto almeja já que não frequentou o curso de LIBRAS e nem buscou recursos na SEE para ajudá-lo, conforme observamos nos fragmentos [1], [2] e [3], “Com relação à educação inclusiva, não participei de nenhum curso. Gostaria de participar” / “Ainda não estou frequentando o curso de LIBRAS por motivos pessoais” / “Acho que o professor está muito conformado com a atual situação já que não solicita e nem questiona a Secretaria Estadual de Educação cursos que podem auxiliar”.

O próximo item analisará o conhecimento do professor sobre as filosofias de aquisição de linguagem para alunos surdos e o relacionará com a sua prática pedagógica.

Teorias de aquisição de linguagem para alunos surdos e abordagens pedagógicas de língua inglesa: discursos implícitos:

As teorias de aquisição de linguagem para alunos surdos e as abordagens pedagógicas de LI são assuntos desconhecidos pelo professor Jó. No entanto, observa-se que a prática pedagógica do professor Jó valoriza a oralidade e a abordagem tradicional de ensino de LI como LE.

O professor Jó estimula a audição dos alunos surdos e procura integrá-los na comunidade ouvinte através do uso de técnicas de repetição de palavras. Os relatos que se seguem demonstram que o oralismo está presente implicitamente em suas ações:

[5] Professor Jó: Os alunos tentam oralizar algumas palavras. Uma aluna tentou falar palavras simples como “egg, pen”. (Entrevista formal cedida no dia 11 de fevereiro de 2008)

[6] Professor Jó: Quando eu faço um círculo com os alunos, eu deixo eles tentarem falar. Eles precisam do auxílio da intérprete para traduzirem as palavras. Eles entendem muitas palavras e se comunicam com gestos. (Entrevista formal cedida no dia 11 de fevereiro de 2008)

[7] O professor “vistou” o caderno do texto que passou no quadro na aula anterior. Poucos alunos tinham copiado o texto. Ele me mostrou o caderno (fichário) da aluna surda. Ela possui uma letra e organização impecável. Um aluno surdo necessita de uma caneta e solicita ao professor. Ele responde “PEN” e o aluno demonstra que entendeu. O professor procura algo no livro e encontra a parte dos exercícios. Explica aos alunos que é uma revisão do conteúdo anterior. Quando começou a passar os exercícios no quadro, poucos alunos começaram a copiar. Os surdos copiam. A prática do professor se resume em passar o texto no quadro, traduzir e fazer exercícios. Ele alega que não tem material e possui dificuldade em elaborar materiais extras. (Nota de campo da aula observada no dia 20 de maio de 2008)

Estes relatos demonstram que, apesar da presença marcante do Oralismo em sua sala de aula, o professor Jó mescla os fundamentos desta abordagem com os da Comunicação Total e com os do Bilingüismo já que os surdos utilizam de gestos e da LIBRAS para se comunicarem com o professor e com os colegas.

Sob o tema da abordagem de LI como LE, observa-se que o professor Jó utilizou a abordagem tradicional, ou seja, desenvolveu atividades que valorizam a tradução e a produção de frases isoladas com exercícios gramaticais descontextualizados em suas aulas. Para discernir qual abordagem utilizada pelo sujeito da pesquisa, verifica-se o seu jeito de ensinar, as suas aulas e suas atividades, já que segundo Almeida Filho (2005, p.17): “uma abordagem sempre se materializa num ensinar com qualidade variável, fruto das condições internas de cada professor em sua inter-relação com condições externas em que se dá o seu ensino.”

A seguir serão analisadas as concepções de avaliação presentes no discurso do professor Jó.

Ouvindo o processo avaliativo: classificação ou mediação de aprendizagem para surdos?

Ao questionar o sujeito desta pesquisa sobre o processo avaliativo, ele demonstrou a existência de pontos divergentes entre o seu discurso e a sua prática. Observe os discursos do professor:

[8] Professor Jó: A avaliação classificatória é um mal necessário. Existe um conflito entre as notas e a participação ativa dos alunos normais ou especiais. O sistema educacional não está preparado para ficar sem as notas. O próprio aluno não está preparado para isso. (Questionário aplicado no dia 28 de novembro de 2008)

[9] Professor Jó: Precisa ter avaliação de acordo com as especificidades dos alunos. A sala de aula é heterogênea. Tem aluno que aprende a língua inglesa com muita facilidade, outros não. Eu gostaria de desenvolver atividades de acordo com a realidade de cada um, mas a sociedade exige que haja a avaliação/exames. (Questionário aplicado no dia 28 de novembro de 2008)

Nota-se nesses dois relatos que o professor é consciente de que a prática avaliativa precisa de uma re-significação em seu processo, visto que a sala de aula é composta por alunos heterogêneos. Assim, o professor necessita estar atento às especificidades do alunado. No entanto, este posicionamento não esteve presente em suas avaliações, já que ele aplicou as mesmas avaliações para os alunos surdos e ouvintes. Outro aspecto que diverge desses discursos proferidos pelo professor é o fato do processo avaliativo se resumir a aplicação de simulados e exames. Veja outros depoimentos do professor:

[10] Professor Jó: Os alunos surdos realizam as mesmas atividades avaliativas que os demais alunos. Não existem outros instrumentos de avaliação para eles. Todos os alunos realizam simulados, exames e exercícios escritos e orais em sala de aula. (Questionário aplicado no dia 25 de novembro de 2008)

[11] Professor Jó: A avaliação é contínua. Todos os dias os alunos realizam atividades avaliativas. Eu passo exercícios gramaticais ou de tradução e eles fazem valendo nota. Todos fazem, os surdos e os ouvintes. (Entrevista formal cedida no dia 05 de junho de 2008)

Dessa forma, o professor contradiz o que foi dito anteriormente, já que ele não valoriza as especificidades de cada aluno. Segundo Hoffman (2001), esta postura contribui para a construção de uma sociedade seletiva e excludente, visto que ao aplicar a mesma atividade avaliativa para todos os alunos, surdos ou ouvintes, o professor Jó padroniza o seu alunado e não respeita as suas diversidades.

Ao analisar algumas avaliações feitas pelos alunos, verifica-se que o professor transmite ao aluno um conteúdo e este é cobrado de volta na avaliação. O professor contradiz a afirmação de Suassuna (2004) que diz que o professor não deve transmitir ao aluno um único discurso considerado legítimo, correto e oficial, já que avaliar não se reduz a cobrar de volta esse mesmo discurso. Observe um trecho de uma avaliação:

[12] Translate into Portuguese. 1- What is this style? O que é estilo (Os alunos não colocaram o ponto de interrogação e o professor acrescentou)*.

2- Why is it so attractive to youngsters? E o . (O professor circulou a resposta como uma forma de chamar a atenção dos alunos.)**
(Trecho da avaliação realizada no mês de junho de 2008)

Diante do exposto, verifica-se que o sujeito da pesquisa vive um conflito interno entre o seu dizer (fragmento [9]) e o seu fazer (fragmento [12]), já que neste trecho ele pratica uma avaliação classificatória e exige dos seus alunos um único discurso legítimo. Nesse sentido, faz-se necessário uma análise mais minuciosa sobre a sua prática avaliativa. Serão apresentadas a seguir as considerações finais.

* – Observação da pesquisadora.

** – Observação da pesquisadora.

Considerações finais:

Foi proposta, neste trabalho, a análise dos discursos de um professor de LI em seu primeiro ano de trabalho com alunos surdos. Deve-se salientar que a presente pesquisa não teve a intenção de criticar os discursos do professor positiva ou negativamente; mas, sim, de conhecê-los a fim de levantar algumas questões pertinentes ao tema. É importante ressaltar que não foi possível analisar todos os parâmetros de discussão, visto que é um tema amplo e que ainda requer muito estudo. Nesse sentido, serão apresentadas algumas considerações sobre este estudo.

Durante a realização da pesquisa, foi reconhecido que os discursos do professor Jó manifestam alguns pontos conflitantes com a sua prática: a consciência e o desejo da necessidade da formação continuada sobre a EI e as abordagens de ensino de LI contrapondo-se com a acomodação do professor em continuar a sua capacitação; a presença do bilingüismo na sala de aula e o uso de técnicas pedagógicas que oralizam os alunos surdos; a presença de um discurso sobre a avaliação que valorize as especificidades de cada aluno e a prática avaliativa classificatória, segregativa e excludente.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de que o professor Jó possui em dar continuidade em sua formação profissional, visto que ele demonstra certo interesse em aprender e a romper com conceitos enraizados em sua prática pedagógica.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O professor de línguas estrangeira em formação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.11-27.

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para a abordagem do outro no discurso. In: Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

. BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BARATA, M.C.C.M. Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir de metáforas no discurso de professores em formação. Tese de doutorado em estudos lingüísticos, na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2006.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusive: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Orgs.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006. p. 73-81.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O professor de línguas estrangeira em formação. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.63-81.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1996

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 1998.

CARTOLANO, M. T.P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. In: Caderno CEDES 46: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Campinas, SP: Ed.Unicamp, 1998. p. 29-40.

CORACINI, M. J. R. F. A análise do discurso na lingüística aplicada. In: CASTRO, S. T. R. (Org.) Pesquisas em lingüística aplicada: novas contribuições. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 17-33.

COURTINE, J-J. El concepto de formación discursiva. In BARONAS, R.L. (Org.) Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, 2007. p.119-141.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? (2004) In: , acessado

em 20-06-2008.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. Occasional paper n.81. Institute for Research on Teaching, Michigan: Michigan State University, 1985.

FABRICIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: LOPES, L. P. M. (Orgs.). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45 – 65.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O professor de línguas estrangeira em formação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.93-110.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 7. ed. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Forense, 2008. p.21-45.

GADET, F. HAK, T. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990. p.78-87 e 311-318.

GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.) Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.73-85.

GOIÁS. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS, 2008.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HOFFMANN, J. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 6.ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001. _____ Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

LIMA, M. S. C. Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. Tese de doutorado. Campinas: IEL / UNICAMP, 2004. 261 p.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina, PR: Ed. UEL, 2002. p.39-58.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaio Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. _____ Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. . In: STOBÄUS, C. D. & MOSQUERA, J.J. M. Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre, RS, EDIPUCRS, 2006, p. 27-40.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre, Artmed, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Lingüística Aplicada. 2. ed. Campinas, Mercado das Letras, p. 190. 2000.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PÊCHEUX, M. *Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1991.

PEREIRA, R. C. *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria e Editora Revinter Ltda, 2008.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol, Quaterly*. 24/02: 161-171, 1990.

QUADROS, R.M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

_____. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p.27-37.

_____. *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. v. 1. 322 p.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Pearson Education Limited, 3rd ed., 2002.

ROMÃO, J. E. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, C. M. O. O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos. Setembro, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. (Tese. IEL, UNICAMP, 2004).

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.



CARLETE FÁTIMA DA SILVA VICTOR

E-mail: letevictor@yahoo.com.br

Mestranda de Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Goiás, com o tema de pesquisa: Os caminhos percorridos por um professor de língua inglesa no seu primeiro ano de trabalho com alunos surdos; especialista em Língua Inglesa pela UniEvangélica, com o trabalho de final de curso: Fatores que influenciam a aprendizagem de Língua Inglesa em estudantes do Curso de Letras em São Luís de Montes Belos; e graduada em Letras: Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás.

Atualmente, é professora efetiva de língua inglesa no Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira, da rede estadual de ensino, e no Colégio PREVEST, em Goiânia, Goiás.



MARIA CRISTINA FARIA DALACORTE FERREIRA

E-mail: mcfcd@letras.ufg.br

Possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Goiás (1986), mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1991) e doutorado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Atua como Professora Associada I na Faculdade de Letras, onde ingressou em 1991. Exerceu a função de secretária da Diretoria da ANPOLL (biênio 2006-2008). De 2003 a 2007 coordenou o Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Goiás. Fez parte da comissão de avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da CAPES de 2004 a 2006. Tem experiência na área de Letras, mais especificamente, em Linguística Aplicada, desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira, etnografia da comunicação e metodologia da pesquisa em Linguística Aplicada.