

CRENÇAS DE PROFESSORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NA UNIVERSIDADE

PROFESSOR'S BELIEFS REGARDING THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN UNIVERSITY

VILAÇA-CRUZ, Renata Cristina

COSTA, Maria Clara Lôbo Sahium

FARIA, Juliana Guimarães

Resumo: Esta pesquisa tem como tema as possíveis crenças que envolvem o processo de ingresso educacional do primeiro estudante surdo no curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Anápolis-GO. A justificativa se baseia na necessidade de se discutir a formação de um engenheiro surdo, tendo em vista que é um fato inédito na instituição e acredita-se que as crenças do corpo docente podem influenciar neste processo. Destaca-se a relevância do tema devido à escassez de pesquisas na área de Linguística Aplicada que analisem crenças de professores de surdos. O objetivo geral é identificar e analisar possíveis crenças dos docentes, classificando-as em nucleares e/ou periféricas. Utilizou-se como metodologia uma abordagem qualitativa realizada a partir de pesquisas bibliográficas, elaboração, aplicação e análise de questionário. Dentre os 33 professores contatados, treze se dispuseram a responder ao questionário, que foi enviado via correio eletrônico. As referências utilizadas foram Pajares (1992), Barcelos (2001, 2004), Silva (2007), dentre outros autores que discutem a temática. Os resultados, com base neste grupo de docentes, apontaram três possíveis crenças nucleares e três periféricas, reforçando-se o entendimento de que possam influenciar diretamente no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo. Ressalta-se, também, a necessidade de desenvolvimento de pesquisas nessa área a fim de possibilitar novas discussões que proporcionem aprendizagem e possíveis mudanças de crenças.

Palavras-chave: Crenças. Professores de surdos. Ensino superior. Formação de alunos surdos.

Abstract: This research have as main subject the possibles beliefs that concern the process of educational ingresses of the first deaf student in the graduation of civil engineer of the Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Anápolis- GO. The justification is based on the necessity of discuss the formation of a deaf engineer, given the fact that never happened before on the institution, and that are reasons to suppose that some beliefes of the group of teachers may influence this process. In order of the real importance of the theme, lies on the fact on the shortage of researches in the area of applied linguistic that analyses the beliefs of

educators of deaf students. The main goal is identify and analyse the possibles beliefs, classifying in nuclear or periferics. Has been used as methodology a qualitative approach made with bibliographies researches, elaboration, application and analysis of a questionnaire. Among 33 teachers, 13 answered the quiz sent by email. The references used were Pajares (1992), Barcelos (2004), Silva (2007), and others that discuss the same theme. The results, based on this group of teachers, showed at least three possible peripheral beliefs and three core beliefs, reinforcing the understanding that this may directly influence the teaching and learning process of the deafened student. As highlight, as well, there is the necessity of development of research in this area, with the main goal to create the likelihood of new debates that may offer learning and possibilities of changes on such beliefs.

Keywords: Beliefs. Teachers of deaf students. College. Formation of deaf students.

Introdução

Discutir a respeito da comunidade surda, da língua brasileira de sinais (Libras) e de suas especificidades é bastante recorrente entre professores e profissionais da área, porém, tal discussão ainda se encontra às margens do conhecimento dos leigos. Ao se tratar de assuntos relacionados aos surdos e/ou à surdez, grande parte da sociedade apresenta, sobretudo em temas discutidos na mídia, verdades preestabelecidas, como, por exemplo: surdez é uma doença que necessita de cura imediata, todo surdo é mudo, língua de sinais é mímica, dentre outras. Porém, para nós, estudantes e pesquisadores da área, esse é um tema, de certo modo, repetitivo, mas, que necessita ser reafirmado corriqueiramente na tentativa de desconstruir conceitos equivocados.

No ano de 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) revelou que grande parte da sociedade desconhece a realidade vivida pelo surdo em nosso país bem como suas características culturais, sobretudo, em se tratando de surdos usuários de Libras. Isso se deu porque o Enem trouxe como tema da redação *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil* e, segundo o MEC, 4,7 milhões de redações foram corrigidas, sendo que 6,5% delas receberam nota zero devido, principalmente, à fuga do tema. O Enem proporcionou grande visibilidade para a comunidade surda no Brasil, fazendo com que a população buscasse conhecimento acerca desse público. Entretanto, o contexto histórico dos surdos aponta grandes marcas de esquecimento, como a histórica proibição da Libras e o fato de surdos serem banidos do direito ao estudo, dentre outros fatores que não fazem parte do foco deste artigo.

Foi a partir do ano de 2002, com a publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), e do Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005), que a Libras foi oficializada no país e, com isso, iniciou-se um processo de abertura de cursos na área e de inclusão da Libras no currículo de formação de professores, ampliando a disseminação de conhecimentos sobre esta temática. Foi por meio destas ações afirmativas que os surdos passaram a ter maior acesso ao sistema educacional. Outro marco histórico é a publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei de nº 13.146/2015, pois a deficiência, até então declarada como uma condição da pessoa, algo intrínseco a ela, passou a ser considerada como uma dimensão social (BRASIL, 2015).

No que se refere à educação, com base nesta lei, foi reafirmado que as pessoas com deficiência têm direito ao acesso à educação superior, profissional e tecnológica, foi incentivada a busca pela eliminação de barreiras que impeçam o cidadão de exercer seus direitos e foram apontadas diversas adaptações necessárias para que ocorra a inclusão e a acessibilidade (BRASIL, 2015).

Essas e outras mudanças ocorridas em âmbito legal fizeram surgir uma preocupação por parte de docentes e demais profissionais ao se depararem com a inclusão de surdos no mercado de trabalho e nas instituições de ensino de todo o país, preocupação essa que pode ser entendida a partir das possíveis crenças que abarcam a sociedade em relação à pessoa surda e ao processo de ensino-aprendizagem, tanto na educação básica, quanto na educação superior. Tais políticas promoveram a ampliação do número de surdos no ensino superior e, no ano de 2017, o curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Goiás (UEG) recebeu o primeiro aluno surdo.

Os professores do referido curso estão habituados a lecionar para alunos ouvintes e, com o ingresso do surdo, depararam-se com a necessidade de compreender este novo universo. Uma mudança inicial foi a contratação de um Tradutor/Intérprete de Libras-português, o que gerou estranhamento por parte da equipe. A partir do início das aulas e do trabalho, surgiram vários questionamentos, crenças e barreiras nos processos de ensino e aprendizagem.

Defende-se, neste artigo, que as crenças influenciam todo o processo e que as experiências podem modificar as crenças. Dessa maneira, considera-se imprescindível uma análise mais aprofundada das crenças do corpo docente sabendo que, dependendo do que o professor acredita em relação ao aluno surdo, sua crença tem impacto direto em suas práticas pedagógicas. Segundo Barcelos (2004) e Pajares (1992), compreender as crenças de alunos e de professores sobre os processos de ensino e aprendizagem pode ser um fator ao mesmo tempo

relevante, mas que exige estudos e pesquisas na área, haja vista sua complexidade. Somente conhecendo o corpo docente e entendendo suas crenças em relação à pessoa surda é possível quebrar paradigmas e colaborar com o sucesso de formação do aluno surdo.

O presente artigo tem como principal objetivo identificar e analisar as crenças deste corpo docente, caracterizando-as em nucleares e/ou periféricas. Vale ressaltar que há escassez de pesquisas que analisem crenças de professores de surdos, o que proporciona um caráter inovador à pesquisa.

1 E o que são crenças?

Barcelos (2004), ao fazer um breve histórico, no âmbito da Linguística Aplicada, a respeito do conceito de crenças sobre o aprendizado de línguas, aponta que, desde os anos de 1970, o termo vem sendo discutido, porém, com outras nomenclaturas. É a partir da década de 1980 que o termo surge nas discussões, no exterior, e, na década de 1990, o tema avança no Brasil, por meio de autores como Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Segundo a autora, o conceito de crenças estudado na Linguística Aplicada é um objeto complexo devido à sua variedade de definições. De acordo com Ferreira (1986 *apud* SILVA, 2007, p. 237), a palavra crença tem origem do latim medieval definida como “opiniões adotadas com fé e convicção, [...] convicção íntima”. Já Doron e Parot (1998) definem a crença como uma opinião correspondente aos conhecimentos prováveis fundamentados em conhecimentos socialmente reconhecidos, mesmo não se firmando como conhecimento científico, eles geralmente excluem a dúvida.

Barcelos (2001, p. 73) mostra que existe uma relação entre crenças e ações, quando expõe que as crenças são “pessoais, contextuais, episódicas e têm origem em nossas experiências, cultura e folclore”, exercendo, assim, uma influência no comportamento do indivíduo. Autores, como Kalaja (1995) e Holec (1987), acrescentam ainda que, para eles, as crenças não são estáveis, visto que são construídas socialmente; são interativas, sociais, têm reciprocidade e são variáveis.

Nesse mesmo sentido, Bandeira (2003 *apud* SILVA, 2007, p. 237) escreve que as crenças implicam em “uma disposição para a ação”, podendo, assim, transformarem-se em regras de comportamento, “princípios filosóficos que orientam a prática docente”. Para Nespor

(1987), as crenças são caracterizadas pela composição de fatores que a compõem, sendo eles: emoções, expectativas, sentimentos e atitudes.

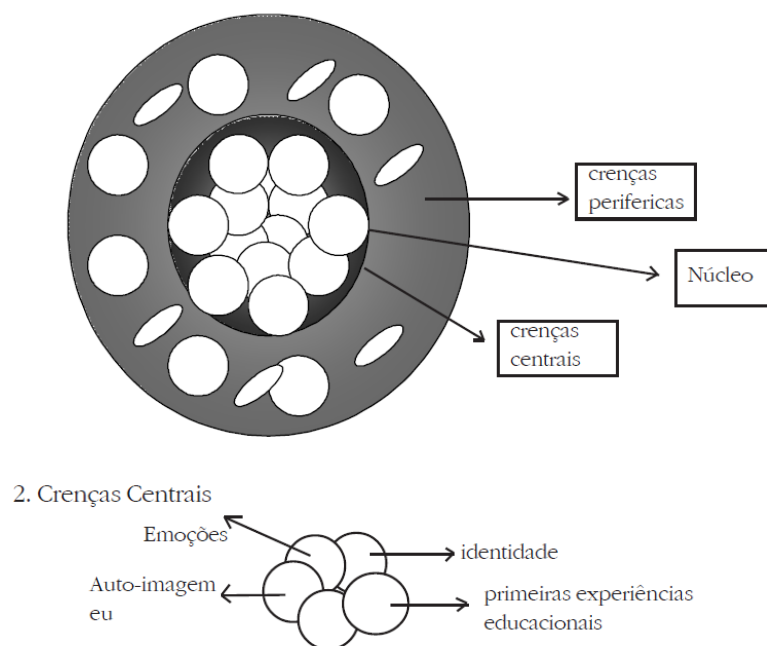
Com base nos estudos citados acima, realizados na área da Linguística Aplicada, é possível encontrar um consenso entre os autores no que diz respeito à complexidade do conceito de crença e na dinamicidade o termo que abarca. É possível constatar, também, que as crenças influenciam no comportamento do indivíduo, uma vez que estão relacionadas à sua identidade (pois somos o que acreditamos) e são constituídas no discurso visto que o uso da língua é social e é a partir da linguagem que se cria a realidade, como nos expõe Kajala (1995).

Para este estudo, adota-se o conceito de crenças estabelecido por Barcelos (2004), que aponta que elas têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Para a autora, as crenças são socialmente construídas por meio de experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Utiliza-se, ainda, conceito de crenças nucleares e crenças periféricas para compreender a natureza das crenças (centrais ou periféricas). Rokeach (1968 *apud* BARCELOS, 2004) mostra uma figura que compara a estrutura das crenças à de um átomo, demonstrando quais seriam as crenças centrais, que são as mais difíceis de serem modificadas por estarem diretamente ligadas à nossa identidade, emoções e experiências mais antigas, e quais são as crenças periféricas, que são mais fáceis de serem modificadas (Figura 1).

Figura 1:

Figura 1 – Representação da estrutura das crenças centrais e periféricas



Fonte: Extraída de Barcelos (2004).

Segundo Woods (1996 *apud* BARCELOS, 2004), é difícil mudar uma crença, pois elas estão interligadas. A mudança de uma crença depende da mudança de outras, o que causa uma modificação em todo o sistema. Dessa forma, entendemos que a inclusão do aluno surdo no curso de Engenharia Civil é um fator que pode influenciar e ser influenciado pelas crenças dos seus docentes.

É importante destacar, também, o trabalho de Gesser (2009, p. 10), que discute recorrentes falas provindas de interações entre surdos e ouvintes e que, segundo ela, resultam em “crenças, preconceitos e questionamentos em torno da língua de sinais e da realidade surda”. Antes, porém, Quadros e Karnopp (2004) trataram da desmistificação de alguns pontos sobre a comunidade surda e sobre a língua de sinais, com base em um estudo mais aprofundado a respeito do caráter linguístico da língua brasileira de sinais. Com base nos estudos de Stokoe (1960) sobre o *status* linguístico da *american sign language* (ASL), as autoras realizaram também uma análise dos mitos existentes a respeito desta modalidade de língua.

Na busca de artigos, dissertações e teses, destaca-se a dissertação de mestrado de Oliveira (2007), que teve como objetivo uma investigação e análise de como as crenças de

professores do ensino regular influenciam a cultura de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) de alunos surdos. A autora realizou a pesquisa por meio de questionários aplicados a professores e alunos de duas escolas públicas do Distrito Federal. Também utilizando-se de observações, registros de campo e conversas informais, Oliveira (2007) obteve resultados que comprovaram a existência de crenças negativas advindas de professores experientes, que lidam exclusivamente com alunos surdos. Tendo como base autores, como Barcelos (1995, 2004), Pajares (1992), dentre outros, Oliveira (2007) constatou a existência de um reflexo e influência direta de ideologias, crenças e experiências existentes nas ações de ensinar e aprender no ambiente escolar. Tais crenças foram percebidas por meio do empobrecimento das aulas de LE para esses alunos e da eliminação de atividades como, por exemplo, a leitura.

2 Sobre a pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos autores supracitados. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, descrito por Moreira (2006, p. 73) como um método de pesquisa que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Ao optar pela pesquisa qualitativa, utiliza-se como técnica para a coleta de dados, tanto a análise bibliográfica quanto a elaboração e análise de um questionário.

Segundo Severino (2007), a análise bibliográfica se dá a partir dos registros feitos anteriormente pelo pesquisador, utilizando-se de dados já trabalhados por outros pesquisadores em que os textos analisados se transformam em fontes de estudos. Com base nisso, os passos utilizados para a realização desta pesquisa foram: (i) identificação do problema de pesquisa – ingresso do surdo; (ii) busca por artigos, dissertações e teses que tratassem do tema; (iii) leitura dos trabalhos encontrados, bem como de estudos sobre crenças e sobre a Libras, a fim de ampliar o embasamento teórico; (iv) identificação e contato com os participantes da pesquisa; (v) elaboração do instrumento e posterior coleta de dados; (vi) análise e discussão dos dados.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados para a realização dessa pesquisa se justifica pela necessidade de obter informações sobre opiniões, crenças e interesses dos sujeitos participantes. Foi utilizado o tipo de questionário aberto para possibilitar ao participante a reflexão a respeito das provocações suscitadas pelas questões. Sendo assim, o

sujeito participante teve a oportunidade de responder às perguntas de maneira subjetiva e sem ser identificado. O instrumento foi aplicado por meio de um formulário *on-line* do *Google*, chamado *Google Forms*, devido à facilidade de aplicação e rapidez em obter os dados necessários. O questionário foi enviado via *e-mail* aos 33 docentes do curso, porém, obtivemos resposta de treze deles, ou seja, atingindo uma amostra de 39,4%.

3 Locus de investigação

O curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Goiás (UEG) consiste em uma graduação com duração mínima de dez semestres e máxima de quinze. Sua modalidade é bacharelado e o período de funcionamento é integral e totalmente presencial. O curso conta com aproximadamente 33 (trinta e três) docentes e acontece no Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas – Henrique Santillo (CCET).

No ano de 2017, a UEG recebeu o desafio de incluir, pela primeira vez, um aluno surdo no contexto acadêmico, desafio esse que movimentou professores, alunos e servidores da instituição. Dentre as primeiras tentativas de proporcionar uma educação de qualidade para o surdo, podemos citar adaptações básicas nas aulas de alguns professores, como, por exemplo, a inclusão de *data-show* para melhor exploração visual do aluno (o que compreendemos que também favorece a aprendizagem dos demais alunos), a disponibilidade em receber o aluno surdo em horários extraclasse para sanar dúvidas, além da contratação de um tradutor intérprete de Libras-português (TILSP), que atua sozinho em período integral (40h semanais) em todas as disciplinas.

Além disso, a disciplina de núcleo livre de Libras passou a ser ofertada aos alunos do curso de Engenharia Civil com o objetivo de ensinar o básico da língua de sinais, na tentativa de estimular a interação com o colega surdo. Foi criado, ainda, um curso básico de Libras para todos os docentes da instituição, que se apresentou com o objetivo de, além de proporcionar aprendizagem da língua, discutir conceitos sobre a comunidade surda. É de se ressaltar que, dentre os participantes desse curso oferecido aos docentes, não houve professores do curso de Engenharia Civil.

4 Análise e discussão dos resultados

A partir dos dados obtidos no questionário, constatou-se que mais de 50% dos professores já ouviram falar da Lei 10.436/02, que reconhece a Libras como uma língua oficial brasileira, porém, apenas dois dos treze professores participantes possuem algum conhecimento da língua brasileira de sinais – Libras.

Foi possível perceber que todos os professores participantes consideram de suma importância aprender a língua de sinais, inclusive justificando que é por meio dessa prática que a sociedade se tornará mais justa e igualitária. Para eles, o aprendizado de uma nova língua seria uma “experiência fantástica”, porém, difícil de ser realizada, devido à “falta de tempo”. Identificamos, aqui, duas crenças possíveis: a primeira de que os professores consideram que, *para que a sociedade seja igualitária entre surdos e ouvintes é necessário que haja comunicação por meio da Libras*, o que podemos considerar como uma crença periférica, tendo em vista que nós, estudiosos da área, sabemos que a comunicação é importante, mas não suficiente para que haja equidade entre surdos e ouvintes. Pressupomos que, ao adentrar mais no conhecimento sobre a comunidade surda e seu universo, os participantes da pesquisa poderiam mudar essa crença com mais naturalidade. Além disso, identificamos, ainda, que o corpo docente considera necessário que se tenha disponibilidade de tempo para aprender Libras, o que nos remete a outra possível crença: *só se aprende uma língua de forma sistematizada e duradoura*. Esta, por sua vez, poderia ser considerada como uma crença nuclear, pois, certamente, os participantes da pesquisa possuem experiências de aprendizagem de outras línguas de forma sistematizada, fator que pode ter influenciado na resposta.

O corpo docente pesquisado concorda, de maneira unânime, que o aluno surdo tem a mesma capacidade de formação que alunos ouvintes. Comprovamos que 50% dos docentes participantes acreditam que o surdo aprende da mesma maneira que o ouvinte. Em contraponto, os demais destacam que esse aprendizado só seria possível com a total compreensão da Libras por parte dos professores. Com essas respostas, evidenciamos uma crença semelhante à primeira destacada na pesquisa: *o aluno surdo aprende, apenas, quando os professores sabem Libras*. Consideramos que se trata de uma crença periférica, pois, como afirma Barcelos (2004), a crença está diretamente ligada à experiência e que, ao adquirirem experiências de ensino com o aluno surdo, é possível que seja modificada. Como já foi mencionado, é a primeira vez que um aluno surdo ingressa no curso estudado e, por isso, subentendemos que o corpo docente

ainda não conhece todas as necessidades de adequação metodológica, pois, a aprendizagem do aluno surdo não depende da fluência em Libras dos professores, embora essa situação seja favorável ao processo. Mais importante que isso, é necessário que o corpo docente tenha metodologias de ensino adequadas para o aluno surdo, pois, seria praticamente impossível o professor ministrar aulas em Libras e em língua portuguesa, simultaneamente, e, para isso, é tão importante a presença de um TILSP.

Quando questionados a respeito da inserção do surdo no mercado de trabalho, todos acreditam que haverá algum tipo de impasse, como mostram algumas respostas ao questionário: “os ouvintes se sobressaem”, “o país não é inclusivo”, “existe uma falta de interação com o surdo na sociedade”, “oportunidades serão possíveis apenas em empresas públicas”, “a sociedade não está preparada”. Tais declarações revelam a crença de que, *o surdo, no mercado de trabalho, será sempre considerado inferior aos ouvintes*. Independentemente da formação ou capacidade da pessoa surda, a partir das afirmações dos docentes, entende-se que o ouvinte estará sempre em vantagem devido à inserção dos surdos ainda ser vista como uma obrigatoriedade imposta pela lei, sem nem mesmo considerar o sujeito e suas aptidões.

Essa crença pode ser caracterizada como nuclear, pois demonstra uma visão estereotipada, passada por gerações, de que a pessoa surda é incapaz, ou que sua deficiência na audição influencia em sua capacidade cognitiva e na resistência que ainda existe em relação à língua de modalidade gestual visual e não oral.

Consideramos que a carência de informações e de capacitação, bem como a falta de interação com a comunidade surda tornam essas barreiras ainda mais difíceis de serem quebradas. No discurso dos professores participantes surge expressões como: “desigualdade”, “falta de oportunidades”, “desprovimento de direitos e deveres comuns a todos os cidadãos”.

Quando perguntados se há necessidade de se fazer adaptações metodológicas e didáticas, os docentes entendem serem necessárias adaptações, caso não haja intérprete e que são necessárias adaptações apenas na tradução realizada pelo intérprete, para detalhamento de termos técnicos da engenharia. A partir da análise dessas assertivas, entende-se que a presença do profissional tradutor intérprete de Libras já é uma adaptação considerada suficiente para a compreensão do conteúdo por parte do aluno ou poderia ser compreendida como de responsabilidade apenas do intérprete. Isso aponta para a crença de que *não é responsabilidade dos professores realizar adaptações didáticas e metodológicas*. Esta crença pode ser

considerada periférica, se levarmos em consideração que na medida em que o professor entra em contato direto com um surdo e seu intérprete em sala de aula, ele tem a possibilidade de reavaliar suas convicções a respeito do surdo e do profissional que o acompanha, pois, este não é um professor de apoio, mas, sim, um intérprete.

Em relação ao papel desempenhado pelo TILSP, sete dos treze questionados responderam que é “fundamental, indispensável e insubstituível”, mas não disseram qual seria o papel desempenhado por ele no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Justificando tal importância, alegam que os professores não possuem capacitação adequada para se comunicarem com esse tipo de aluno. Identificamos, aqui, a importância atribuída ao intérprete, por ser aquele que torna possível a comunicação e interação entre o professor e o aluno surdo, porém, esse valor reforça a crença de que *o professor não precisa aprender Libras, já que o intérprete realiza a mediação na comunicação professor-aluno surdo*. Esta é uma crença que pode ser considerada nuclear, pois tem relação com um sistema de outras crenças, o que dificulta sua mudança. Para desconstruir esta crença é necessário, previamente, desconstruir outras, pois o docente precisa compreender o papel do TILSP, o que não parece ficar claro nas respostas. Quando analisamos essa crença, percebemos que nela está intrínseca a ideia de que o aprendizado da Libras não é importante e nem necessário, mas sim que a presença do intérprete em sala de aula é o suficiente para que o surdo consiga aprender os conteúdos e avançar em seu aprendizado. Segundo as respostas, podemos entender que aos professores cabe continuar ministrando suas aulas e ao intérprete cabe “repassar” o conteúdo ao surdo.

Após identificar e analisar as crenças, apresentamos, no Quadro 1, a divisão entre crenças nucleares e periféricas que podem ser identificadas a partir das respostas dos participantes.

Quadro 1 – Crenças nucleares e periféricas identificadas

CRENÇAS PERIFÉRICAS	CRENÇAS NUCLEARES
Só se aprende uma língua de forma sistematizada	Para que a sociedade seja igualitária entre surdos e ouvintes é necessário que haja comunicação por meio de Libras

O surdo, no mercado de trabalho, será sempre considerado inferior aos ouvintes	O aluno surdo aprende, apenas, quando os professores sabem Libras
O professor não precisa aprender Libras, já que o intérprete realiza mediação na comunicação professor-aluno surdo	Não é responsabilidade dos professores realizar adaptações didáticas e metodológicas

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas foram algumas possíveis crenças identificadas a partir das respostas dos participantes da pesquisa, ressaltando-se que não se trata de verdades absolutas, mas do que foi possível identificar com base nas respostas do questionário, isto é, o modo como os docentes estão conseguindo lidar com o ingresso do aluno surdo, algo inédito no curso de Engenharia Civil da UEG.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como tema principal um estudo sobre crenças e se justificou devido à inclusão do primeiro aluno surdo no curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O objetivo principal da pesquisa foi identificar e analisar as crenças do corpo docente que vem atuando diretamente com esse aluno, com fundamento no conceito de crenças nucleares e periféricas estabelecido por Barcelos (2004).

Identificar crenças é um trabalho extremamente difícil e que requer muita atenção e discernimento. O que se destaca neste trabalho são possíveis crenças baseando-se em respostas a um questionário. Desse modo, foram identificadas como possíveis crenças nucleares deste grupo de sujeitos: a) Só se aprende uma língua de forma sistematizada; b) O surdo, no mercado de trabalho, será sempre considerado inferior aos ouvintes; e c) O professor não precisa aprender Libras, já que o intérprete realiza a mediação na comunicação professor-aluno surdo. As possíveis crenças periféricas identificadas foram: a) Para que a sociedade seja igualitária entre surdos e ouvintes é necessário que haja comunicação por meio de Libras; b) O aluno surdo aprende, apenas, quando os professores sabem Libras; e c) Não é responsabilidade dos professores realizar adaptações didáticas e metodológicas. Ressalta-se que não se trata de verdades absolutas, mas sim, de análises e indicações de possíveis crenças de membros de um determinado grupo, pois identificar e analisar crenças é, de certo modo, um trabalho subjetivo.

As crenças, com base em Barcelos (2004), evidenciam ser um fator importante, pois, podem motivar (ou não) o esforço individual e coletivo dos participantes do processo educacional, ou seja, alunos, professores, intérpretes e toda a comunidade acadêmica. De modo geral, a pesquisa evidenciou que a inclusão dos surdos na área educacional, sobretudo na área acadêmica, ainda é um grande desafio que requer estudo, desenvolvimento de políticas nacionais e institucionais e muito trabalho por parte de todos os envolvidos no processo.

Entendemos que há uma preocupação por parte do corpo docente da UEG em relação ao trabalho com alunos surdos, porém, sabemos que há poucas políticas que incentivem a formação continuada de professores do ensino superior, sobretudo, para a atuação com alunos surdos. Defende-se que o surdo é capaz de frequentar qualquer curso universitário e, por isso, propõe-se que sejam traçadas políticas públicas que incentivem o acesso dos surdos a quaisquer cursos universitários, mas que, para além disso, sejam criadas políticas de permanência do surdo nas universidades. Dentre elas, ressaltamos a necessidade de preparação do corpo docente por meio de formações continuadas, que poderão influenciar diretamente na mudança de crenças. Sabe-se, ainda, que uma pesquisa sempre deixa lacunas e, portanto, apresenta-se como encaminhamento a necessidade de novos estudos sobre o tema, inclusive que considerem as crenças dos próprios surdos, estudantes universitários.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

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

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, 2004. p. 123-156.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Regulamento. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

DORON, R.; PAROT, F. (org.). *Dicionário de Psicologia*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?:* crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, Ankara Turkey, v. 5, n. 2, p.191-204, 1995.

LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 57-65, jan./jun. 1991.

MOREIRA, Herivelto. *Metodologia da pesquisa para um professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, Nova York, v. 19, p. 317-328, 1987.

OLIVEIRA, Dulcimary de Freitas Alves. *Professor, tem alguém ficando para trás!:* as crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. 2007. 254 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Florida, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun.2007.

STOKOE, W. *Sign and culture: a reader for students of American Sign Language*. Listok Press, Silver Spring, MD. 1960.