

EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA INCLUSÃO

Luciana Moraes Soares¹

Claudete da Silva Lima Martins²

Maria Helena Mena Dutra³

Eliene A. de Figueiredo4

RESUMO

Não resta dúvida de que os debates em relação à educação inclusiva estão cada vez mais presentes no cotidiano de educadores dos diferentes níveis de ensino. No ensino superior, não é diferente. O presente trabalho consiste em um estudo de caso, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório, o qual objetivou investigar de que forma ocorreu o processo de inclusão educacional, do primeiro estudante Surdo a ingressar no curso de licenciatura em Educação do Campo, no campus Dom Pedrito, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, identificando as principais barreiras à sua aprendizagem e participação, bem como, as principais estratégias de apoio disponibilizadas ao estudante Surdo para sua inclusão. Para tanto, utilizou-se como instrumentos de pesquisa a observação participante e a entrevista semiestruturada, uma vez que a pesquisadora esteve inserida no contexto estudado. Como sujeito da pesquisa foi elencado o primeiro estudante Surdo a ingressar no curso de licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) e como campo da pesquisa tivemos o curso de graduação em questão. Identificamos as barreiras comunicacionais e atitudinais como as principais influências no processo inclusivo do estudante. Percebemos que a barreira comunicacional foi removida com a atuação de duas tradutoras/intérpretes de Libras, bem como, a partir da flexibilização das atividades para serem desenvolvidas em Libras. Contudo, em relação às barreiras atitudinais, os avanços percebidos são mais sutis, tendo em vista que dizem respeito à subjetividade de cada profissional envolvido. Nesse sentido, percebemos que houve mudança de postura dos professores após o contato inicial com o estudante Surdo, pois inicialmente eles demonstravam medo, rejeição e até mesmo pena, e após a convivência. Contudo, não podemos afirmar que as barreiras atitudinais identificadas foram efetivamente removidas, mas a presença e participação do referido estudante surdo, foi fator potencializador de debates e reflexões acerca da inclusão no ensino superior.

Palavras-chave: Inclusão educacional, Ensino Superior, Educação do Campo, Libras.

¹ Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Pampa – Unipampa, e-mail: lucianamoraes.aluno@unipampa.edu.br

² Profa. Dra. Universidade Federal do Pampa - Unipampa, e-mail: claudetemartins@unipampa.edu.br

³ Intérprete de Libras Universidade Federal do Pampa – Unipampa, e-mail: mariahelenamenadutra@gmail.com

⁴ Doutoranda Universidad Nacional de Rosario – UNR, e-mail: elieneafigueiredo@gmail.com



INTRODUÇÃO

Esse trabalho discute a temática da inclusão educacional no ensino superior. Para tanto, tem por objetivo apresentar um estudo de caso, realizado para investigar a forma como ocorreu a inclusão educacional do primeiro estudante Surdo a ingressar no curso de licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Dom Pedrito, a partir da perspectiva de uma tradutora/intérprete de Libras que atua em apoio a este estudante.

Abordaremos aqui, duas temáticas que são específicas tendo em vista suas características e particularidades: educação de Surdos e Educação do Campo, contudo, enfatizamos que essas temáticas dialogam entre si, uma vez que estão no mesmo escopo da área da educação.

No que tange à educação, a população Surda apresenta índices baixos de formação conforme Skliar (2016), devido à diversas barreiras enfrentadas, como por exemplo reduzido número de profissionais com fluência em Libras tanto professores quanto intérpretes, escassez de dispositivos para promover a inserção do estudante Surdo no contexto escolar e materiais pedagógicos sem acessibilidade (Almeida, 2015). Sendo assim, se a realidade se mostra desafiadora na educação básica, isso se assevera no ensino superior e na formação profissional.

Considerando a surdez como uma doença ou deficiência, os esforços despendidos serão na tentativa da normalização e cura do corpo danificado, sendo que a oralidade seria a superação da não-audição (Eiji, 2011).

No entanto, neste estudo de caso, temos um estudante Surdo sinalizante, usuário da Língua Brasileira de sinais (Libras), considerando uma perspectiva inclusiva e bilíngue no ensino superior, num curso de licenciatura o qual não habilita para o ensino de Libras, o que reforça a relevância e ineditismo da pesquisa.

Dito isso, em relação ao curso de licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), ofertado pela Unipampa no campus Dom Pedrito, pode-se dizer que o mesmo se configura como um curso de resistência, pois promove formação acadêmico-profissional às minorias indígenas, quilombolas, povos tradicionais e pessoas interessadas pela área da educação tendo como foco as peculiaridades dos povos camponeses.



O curso de graduação Lecampo, está organizado em regime de alternância mantendo uma carga horária de aulas presenciais denominada tempo universidade (TU), as quais são desenvolvidas no campus Dom Pedrito, nos períodos de recesso e férias escolares possibilitando assim, aos estudantes que já atuam em escolas alcançarem a primeira ou segunda graduação. E também há uma carga horária de atividades que são realizadas nas comunidades dos estudantes, denominada tempo comunidade (TC).

Considerando esse contexto, investigar o processo de inclusão do primeiro estudante Surdo a ingressar no curso de licenciatura em Educação do Campo, se constitui como importante contribuição para o campo da educação.

Para realizar este trabalho, utilizamos a metodologia de estudo de caso, e definimos como objetivo: investigar de que forma ocorreu a inclusão do primeiro estudante Surdo a ingressar no curso de licenciatura em Educação do Campo, no campus Dom Pedrito, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, identificando as principais barreiras à sua aprendizagem e participação, bem como, as principais estratégias de apoio disponibilizadas ao estudante Surdo para sua inclusão.

Sendo assim, organizamos este trabalho da seguinte forma: no próximo tópico apresentaremos o percurso metodológico utilizado, num segundo momento discutiremos as implicações de ser o primeiro estudante Surdo a ingressar num curso de graduação. Posteriormente, apresentaremos contextualização sobre a área da Educação do Campo, bem como do curso Lecampo, para na sequência apresentarmos os resultados encontrados, as considerações finais e as referências que embasaram este trabalho.

METODOLOGIA

Inicialmente é importante delimitarmos o que é um estudo de caso na área da inclusão. De acordo com o manual de Orientações para elaboração do Estudo de Caso SEED PR (2021), o estudo de caso se configura como uma estratégia metodológica para abordar o cotidiano dos estudantes com deficiência. Encontramos em Yin (2015) o argumento de que um estudo de caso analisa um acontecimento contemporâneo no seu contexto real, sendo assim, fica evidente a aplicabilidade desse método no cotidiano acadêmico inclusivo.

Gil (2002, p. 54), define o estudo de caso da seguinte forma:



O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.

Como podemos perceber, o autor reforça a utilização da metodologia de estudo de caso como uma das mais adequadas para a análise profunda e focada no processo de inclusão de um estudante Surdo na graduação.

Oliveira (2021, p.1-3), aponta cinco passos para elaboração de um estudo de caso:

- 1.Organização do Estudo do Caso
2. Apresentação do caso
- 3.Levantamento das Barreiras Atitudinais e Físicas
- 4.Identificação dos Pontos de Melhoria
- 5.Do estudo para a Prática Pedagógica

Neste trabalho, seguimos a sugestão do roteiro acima, sendo que a organização do estudo de caso ocorreu a partir do contato e acompanhamento de uma das autoras do trabalho que atua como tradutora e intérprete de Libras de um estudante Surdo ingressante em curso de graduação, no primeiro semestre de 2024, sendo que utilizaremos a terminologia “estudante E” como forma de manter em sigilo a identidade do referido estudante. Mantivemos a nomenclatura do passo 2 - apresentação do caso, o qual será descrito no próximo tópico, contudo, os passos 3, 4 e 5 foram tratados como: identificação de barreiras, identificação das estratégias de apoio disponibilizadas e considerações finais, respectivamente.

Os dados foram coletados durante o mês de janeiro do presente ano, durante o tempo universidade (TU) do curso de licenciatura em Educação do Campo, ofertado no campus Dom Pedrito, tendo como sujeito da pesquisa o estudante Surdo.

Nesse contexto, foi realizada esta pesquisa do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Ainda podemos aprofundar a definição do tipo dessa



pesquisa, conforme a classificação utilizada por Bogdan e Biklen (1994), a qual nos diz que este trabalho consiste em um estudo de caso de observação, sendo que:

Neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização (Bogdan e Biklen, 1994, p.90).

Sendo assim, como um dos instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante, e classificamos como natural, pois segundo Gil (2002, p. 103): a observação participante será natural quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.

Em paralelo à observação, realizamos também uma entrevista semiestruturada com o estudante E. Conforme Gil (2002), a entrevista consiste em uma interação social, na qual o entrevistador fará perguntas previamente definidas ao entrevistado. Essa entrevista foi realizada em Libras e posteriormente transcrita para língua portuguesa.

Como metodologia de análise utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), encerra em si, um conjunto de técnicas para desvendar o conteúdo de diferentes formas de comunicação.

O campo da pesquisa, investigado será o curso de licenciatura em Educação do Campo do campus Dom Pedrito. Como sujeito da pesquisa foi elencado o primeiro estudante Surdo que ingressou na Lecampo, sendo que no próximo tópico apresentamos uma melhor contextualização desse estudante e do caso em questão.

CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO CASO ESTUDADO

Como mencionado anteriormente, o campo desse estudo de caso consiste no curso de licenciatura em Educação do Campo, o qual é ofertado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no campus Dom Pedrito.

Esse curso de formação em Educação do Campo (Lecampo) se configura como um ato de resistência, sendo ofertado num município cuja receita provém quase que integralmente do agronegócio, onde o capital está concentrado originalmente em poder de cinco ou seis latifundiários, sendo o restante da população mão de obra para monocultura. De acordo com o Marco conceitual e Legal do Lecampo:



No caso de Dom Pedrito que fica na região da Campanha, busca-se especialmente atender a uma demanda reprimida de formação de professores ainda mais quando se pensa na especificidade do campo e na formação para atuar no ensino de Ciências anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O curso nesta localidade será uma oportunidade não só para os professores deste município, mas também uma oportunidade de envolver interessados das dez/cidades campus que constituem a UNIPAMPA, bem como demais municípios vizinhos brasileiros e uruguaios, caracterizando-se como um curso pioneiro nesta modalidade na região da campanha gaúcha. (Brasil, 2013, p. 5)

Fica claro o importante papel desenvolvido pelas instituições de ensino superior na linha de frente pela luta ao direito à educação, promovendo espaços de discussões que ampliem a capacidade de reflexão crítica nos estudantes, principalmente no caso de cidades do interior, como Dom Pedrito.

Uma característica peculiar das licenciaturas em Educação do Campo é a organização em regime de alternância, tal qual como proposto para escola de educação básica. Neste regime, há momentos de estudo na escola e momentos de estudo e aprendizagem na comunidade. Nesse sentido, destacamos do Marco Conceitual e Legal do curso investigado:

... os movimentos sociais do campo têm algumas experiências diferenciadas que levam em consideração o calendário das safras e tal organização é conhecida como regime de alternância, na qual os tempos são divididos em Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). Essa divisão reforça uma intencionalidade da Educação do Campo que é a valorização dos distintos saberes enquanto cultura, os valores que acontecem também fora da escola (Brasil, 2013, p. 3).

Essa organização em regime de alternância atende a duas necessidades básicas primordiais: a primeira diz respeito à condição dos estudantes do campo enquanto trabalhadores remunerados ou não. Essa modalidade de alternância possibilita tempo para a realização das atividades laborais e o devido tempo para a realização dos estudos. A segunda diz respeito à manutenção e aprendizagem dos saberes empíricos, culturais que a comunidade possui, de forma que no TC os estudantes aprendem e participam das práticas da comunidade. O TC se configura como um espaço para que os vínculos com a comunidade e suas práticas sejam fortalecidos.



Atualmente o curso conta com quinze professores doutores, 01 professora em processo de diplomação a nível de mestrado e 01 professora substituta que possui especialização. Dentro deste quadro, há uma professora Surda que ministra a disciplina de Libras, e uma professora com formação em Educação Especial, a qual também é fluente em Libras.

Conforme apresentado no perfil do egresso⁵, os professores formados no curso de licenciatura em Educação do Campo, poderão atuar na disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, e nas disciplinas de Química, Física e Biologia tanto no Ensino Fundamental quanto Médio, ou ainda, na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

O curso é desenvolvido em turno integral, com periodicidade semestral, com modalidade presencial, totalizando 3.400h distribuídas em 08 semestres, sendo que durante o TU, as aulas presenciais ocorrem de segunda-feira a sábado nos turnos vespertino a partir das 13:30h até às 18h e noturno a partir das 19h encerrando às 22h, durante essa jornada são feitos intervalos para alimentação e descanso.

Neste curso, ingressou em 2024 o estudante Surdo E., que é o caso em estudo neste trabalho. O estudante E. é natural do Estado do Rio Grande do Sul, residente em uma cidade chamada Arroio Grande, a qual fica distante cerca de 300 km de Dom Pedrito, cidade na qual é ofertado o curso de graduação.

O referido estudante nasceu surdo numa família de ouvintes, tem 31 anos de idade, foi casado com uma mulher Surda e tem um filho de 09 anos de idade ouvinte. E. teve contato com a Libras ainda na infância, frequentando uma associação de Surdos na cidade de Pelotas, inclusive, foi nessa associação que ele conheceu sua ex-esposa.

E. mora com sua mãe que trabalha como professora na rede pública municipal em Arroio Grande, seus pais são separados há muito tempo. E. nunca exerceu nenhum tipo de trabalho remunerado, sua única renda provém do benefício assistencial à pessoa com deficiência (BPC/LOAS)⁶.

⁵ Perfil e campo de atuação do egresso. Disponível em:
<https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/perfil-e-campo-de-atuacao-do-egresso/>

⁶ BPC/LOAS - <https://www.gov.br/pt-br/servicos/solicitar-beneficio-assistencial-a-pessoa-com-deficiencia>



Fisicamente, o estudante E. apresenta estatura mediana, pele clara, cabelos curtos, usa boné, precisa utilizar óculos em todas as atividades que realiza, é fumante e se comunica em Libras, oraliza poucas palavras, mas evita ao máximo, uma vez que não domina o volume da sua voz.

Durante sua trajetória escolar, ele nem sempre contou com a presença de intérpretes de Libras, foi somente no ensino médio que a família conseguiu através da judicialização a garantia da acessibilidade em Libras. O estudante E. demonstra muito interesse por tecnologia como *softwares*, *games* e manutenção de computadores, não têm cursos específicos nessa área, tudo o que ele sabe aprendeu com a ajuda de um primo e pesquisando na internet.

Ele escolheu esse curso em específico em função de ser amigo de uma discente do programa que é fluente em Libras. Essa amiga apresentou não apenas o curso, mas o campus também. A garantia de moradia estudantil, alimentação subsidiada e a organização do curso em regime de alternância foram fatores fundamentais para escolha, segundo relatou o estudante E. na entrevista realizada.

Como percebemos, a habilitação proporcionada pelo curso é ampla, além disso, o curso em questão possui um enfoque bastante específico no que diz respeito à caracterização das escolas do campo.

Sendo assim, a seguir apresentaremos uma breve discussão teórica sobre o contexto histórico da Educação do Campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Inicialmente é necessário esclarecer que a terminologia mais adequada para escrita de Educação do Campo, considera o objeto de ligação *do* em detrimento do objeto *no*, pois o objeto *no* implica apenas na delimitação do território na qual ocorre o evento e também porque essa terminologia é resultante de décadas de embates e lutas pela aplicação dos direitos sociais que pertencem aos povos do campo.



Não é incomum encontrarmos ainda pessoas, inclusive profissionais envolvidos diretamente na educação, utilizando as expressões “educação rural” ou “escola rural”, porém vale lembrar que essas expressões possuem características pejorativas que degradam e desvalorizam tanto o território quanto os sujeitos do campo.

Embora a educação seja considerada direito fundamental, abarcada na Constituição Federal no artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p.184).

Muitas vezes é necessário reivindicar esse direito, legitimando a atuação cidadã responsável, exigindo se não para si, para um grupo menos favorecido aquilo que deveria ser disponibilizado de bom grado. Importante ressaltar, que mesmo considerando essa hipótese a educação não pode ser entendida como um favor, ou como política compensatória.

A história da Educação do Campo remonta a década de 60 quando então, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes de Bases da educação nacional (Lei nº 4024/61), (Brasil, 1961), no governo do presidente João Goulart, não havia espaço para a população do campo, sendo que nos três artigos que abordavam a educação rural, apenas apontavam sugestões para que os latifundiários criassem escolas em suas terras, ou então, que oportunizassem que as crianças frequentassem espaço escolar em outra localidade. Podemos perceber que nesse contexto inclusive a professora estaria sob as ordens do fazendeiro, seria mais uma figura sob seu comando.

No mesmo período se destaca o trabalho do educador Paulo Freire, com seus projetos de alfabetização de adultos e com seus temas geradores, possibilitando aos jovens e adultos trabalhadores a possibilidade de aprender a ler e escrever. Por questões políticas, o projeto de alfabetização de Paulo Freire não foi aceito e o governo implantou em seu lugar o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, esse programa esteve ativo por pouco mais de uma década, sendo que nos anos 80 por falta de investimento financeiro foi extinto. Esse período político compreendido entre as décadas de 60 e 80 foi marcado pelo surgimento dos movimentos sociais, ditadura militar e posterior queda.



Na década de 90, ocorreram dois grandes movimentos em prol da Educação do Campo, o primeiro foi a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), o qual ocorreu em Brasília – DF. Têm-se o começo da mudança de paradigma que envolvia educação e os sujeitos do campo. O segundo foi a 1ª Conferência por Educação do Campo, num contexto onde o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), já estava desenvolvido e praticava uma educação voltada para os povos do campo nos assentamentos, era necessário torná-la política pública para que fosse realidade de Sul a Norte do país.

O conceito da expressão Educação do Campo, segundo Caldart pode ser pensado da seguinte forma:

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas da educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. (Caldart, 2012, p. 259)

Assim, o termo Educação do Campo dá conta das dimensões política, social, cultural e histórica dos sujeitos que a constituem e que por ela e através dela, se constituem. É justamente no compartilhamento harmônico e dinâmico que se produzem as construções de conhecimento.

Com o passar do tempo e o crescimento das ações dos movimentos sociais, a questão da Educação do Campo passou a ser defendida por um número cada vez maior de associações e sindicatos de diferentes entidades, culminando no ano de 2004, na realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) (Brasil, 1996), a Educação do Campo é citada no artigo 28, ainda denominando os sujeitos do campo como população rural, observa-se que o referido artigo menciona a possibilidade de adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural de cada região, principalmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

Nesse sentido, Caldart (2012, p. 261) infere,

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma nova forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas



públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo...

Mesmo que na LDB/96 (Brasil, 1996) ainda apareça o termo *rural*, existe um começo de reconhecimento das necessidades e adaptações curriculares e metodológicas para que se desenvolva educação no contexto campestino, que seja feita no campo e pelos sujeitos do campo, contextualizada com a realidade de cada comunidade, Arroyo et al (1999).

Na prática do cotidiano, ainda encontramos *escolas rurais*, ou seja, escolas localizadas no campo, mas com currículo e metodologias urbanas, que nem ao menos se esforçam para conhecer e apreender a realidade circundante. Existe um véu que encobre a realidade, segundo Gonzaga refletindo nas palavras de Freire

Muitos e muitas de tanto “apanhar” da vida, caem no fatalismo, por crença ou descrença. Ao não acreditarem que é possível mudar, ao verem o mundo como uma fatalidade, sentem-se “demitidos da vida”, assumem-se como “ser menos” assumem sua incapacidade e descrêm de si mesmo, passam a considerar que a única alternativa de mudança é aderir ao opressor. (Gonzaga, 2007, p. 56).

Outros tantos profissionais da educação, inclusive os atuantes em *escolas rurais* não enxergam a realidade porque simplesmente não se sentem afetados, pois não há o entendimento crítico sobre ela.

Sendo que o curso Lecampo da Unipampa, recebeu em 2024 uma turma de estudantes composta por vinte e um indígenas da etnia kaingang, uma estudante da etnia guarani, uma estudante com paralisia cerebral e um estudante Surdo usuário de Libras, o qual é sujeito desta pesquisa.

Após esta breve contextualização sobre Educação do Campo, retomaremos os conceitos relativos à educação inclusiva, às barreiras enfrentadas pelos estudantes durante seu processo de inclusão, bem como, o bilinguismo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, BARREIRAS E BILINGUISMO

Não resta dúvida de que os debates em relação à educação inclusiva estão cada vez mais presentes no cotidiano de educadores dos diferentes níveis de ensino.



Notadamente é raro uma sala de aula na qual não participe pelo menos um estudante com deficiência. Os cursos de formação de professores se deparam a cada dia com a necessidade de dedicar tempo e espaço para tentar promover diálogos construtivos no sentido de promover a inclusão.

Conforme Mantoam (2003), o conceito de inclusão abrange não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes, considerando suas diferenças em diversos aspectos.

A inclusão educacional ocorre por meio da garantia ao direito à presença, participação e aprendizagem, sendo que os mecanismos para assegurar esses direitos estão fundamentados na remoção de barreiras (Brizolla, 2023). Nesse cenário, em muitas ocasiões, o que se percebe é que há a presença, mas não há participação e aprendizado. Portanto, é necessário reforçar que a presença de um determinado estudante sem que haja participação legítima, nem aprendizado, não condiz com a perspectiva inclusiva.

Sendo assim, os conceitos de educação inclusiva e barreiras são interdependentes, pois para haver inclusão é necessário que não existam barreiras.

Conforme Sasaki (2009), podemos entender o conceito de barreira como sendo qualquer entrave ou obstáculo momentâneo ou definitivo que impeça a participação de todas as pessoas em determinado espaço da sociedade. As barreiras estão distribuídas em seis dimensões, são elas: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (Sasaki, 2009).

Das seis dimensões citadas, destacamos a barreira atitudinal para aprofundar sua delimitação, tendo em vista seu caráter subjetivo.

Conforme Tavares (2013, p. 1-2), barreiras atitudinais podem ser entendidas da seguinte forma:

Muitas vezes ao lidarmos com pessoas com deficiência, não percebemos que as nossas atitudes carregam sentimentos discriminatórios. Geralmente as barreiras atitudinais não aparecem isoladas [...] uma se apoia em outra, camufladas em atitudes que pretendiam ser inclusivas.

Basicamente, as barreiras atitudinais estão diretamente relacionadas à interação entre os indivíduos, parafraseando a Brizolla (2023): *simples assim*.



Tavares (2013), apresenta uma relação com pelo menos dezenove classes de barreiras atitudinais, conforme a autora, na maioria das vezes, as barreiras atitudinais não aparecem isoladas, mas em conjunto com outras. São elas: barreira atitudinal de substantivação, barreira atitudinal de adjetivação ou rotulação, barreira atitudinal de efeito de propagação, barreira atitudinal de estereótipos, barreira atitudinal de generalização, barreira atitudinal de padronização, barreira atitudinal de particularização, barreira atitudinal de rejeição, barreira atitudinal de negação, barreira de ignorância, barreira atitudinal de medo, barreira atitudinal de baixa expectativa, barreira atitudinal de inferiorização da deficiência, barreira atitudinal de menos valia, barreira atitudinal de adoração do herói, barreira atitudinal de exaltação do modelo, barreira atitudinal de compensação, barreira atitudinal de dó ou pena e por fim, barreira atitudinal de superproteção.

Nesse sentido, um dos requisitos básicos é a condição de comunicação nos espaços educacionais, sendo que o termo bilíngue ou bilinguismo imediatamente nos remete a coexistência de duas línguas no mesmo ambiente, contudo, é necessário reforçar que nessa perspectiva não haverá hierarquia entre as línguas oral e visual. Recentemente foi promulgada a Lei 14.191/2021 (Brasil, 2021), garantindo o direito aos estudantes Surdos, de utilizarem a Libras em todos os níveis educacionais, de modo que seja possível a construção de conhecimento para além da perspectiva ouvinte, (Prado-Barros, *et al*, 2023).

Nesse cenário a seguir, apresentaremos as principais barreiras enfrentadas pelo Estudante E., após seu ingresso no curso de licenciatura em Educação do Campo.

IDENTIFICAÇÃO DE BARREIRAS

Durante o acompanhamento como tradutora/intérprete de Libras do estudante E., identificamos algumas barreiras por ele enfrentadas. A partir das observações realizadas, bem como, da entrevista semiestruturada aplicada, foram elencadas duas dimensões de barreiras como principais, sendo: as barreiras comunicacionais e atitudinais. Conforme apontado por Tavares (2013), essas barreiras costumam aparecer vinculadas uma à outra.

Na tabela abaixo, relacionamos as principais barreiras atitudinais identificadas a partir das observações realizadas que levaram em consideração além dos comentários



realizados pelos professores, suas expressões faciais e corporais, além do posicionamento frente ao estudante E.

-Barreira atitudinal de substantivação- ocorre quando os professores acreditam que o estudante é um todo deficiente

-Barreira atitudinal de rejeição- ocorre a partir de situações em que o estudante é convidado a não participar de algumas atividades

-Barreira atitudinal de medo- medo em relação ao convívio com o estudante

-Barreira atitudinal de menos valia- ocorre quando o estudante é negligenciado, pois acredita-se que não será capaz de acompanhar as aulas

-Barreira atitudinal de compensação- ocorre quando há a intenção de compensar o estudante pela sua deficiência

-Barreira atitudinal de dó ou pena- ocorre quando acredita-se que o estudante é uma vítima, em função da sua diferença

Entre essas seis barreiras atitudinais relacionadas e destacadas como principais, ainda precisamos considerar, conforme apontado por Tavares (2013), as inter-relações entre elas, pois as barreiras de medo e rejeição são facilmente identificadas em conjunto, em comentários como por exemplo: “não sei o que fazer com um estudante surdo!”. As barreiras de substantivação e menos valia, por sua vez, aparecem entrelaçadas em discursos do tipo: “ele pode produzir alguma coisa em Libras e depois vocês me passam a tradução.” Já as barreiras de compensação e de dó ou pena podem ser identificadas em atitudes que pretendem de alguma forma compensar ou minimizar a diferença do estudante, como por exemplo: não corrigir uma atividade que não ficou de acordo com o solicitado. Essas barreiras atitudinais foram identificadas a partir das observações realizadas durante as aulas e foram anotadas no caderno de campo.

Já em relação à barreira comunicacional, percebemos que a diferença linguística foi um fator impactante para a comunidade acadêmica do campus Dom Pedrito, uma vez que a população acadêmica local não estava habituada com a presença de um estudante Surdo.

A presença do estudante E. impactou principalmente os professores do curso em questão, pois os mesmos, em sua maioria, não estavam preparados para essa nova



realidade, que implicou na convivência e interação com estudante que se comunica por meio de outra língua, que não é a Língua Portuguesa oralizada. Constatamos que apenas um dos professores do curso é fluente em Libras, conforme evidenciado a partir de diálogos estabelecidos na língua visual entre o referido professor e o estudante. Contudo, este, sendo que esse professor em não ministrou nenhuma disciplina no primeiro semestre do curso, para a turma em que o estudante E. estuda.

No entanto, independente do nível de ensino, a presença de um estudante que utiliza a língua visual como meio de comunicação e além dele, a presença de um tradutor/intérprete de Libras na sala, gera inicialmente certa desconforto entre os professores.

Na sequência, trataremos sobre a segunda categoria definida durante a coleta de dados: estratégias de apoio disponibilizadas ao estudante.

IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APOIO DISPONIBILIZADAS

Conforme apontado por Ferreira e Martins (2023, p. 11): para entender a educação inclusiva, deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados(as) estudantes, mas todos(as) sem distinção.

Portanto, partimos do pressuposto de que as melhorias precisam ser voltadas para todos os estudantes, entendendo que o processo de busca e implementação dessas melhorias começa a partir da presença da diferença.

Sendo assim, durante as observações realizadas, bem como, da entrevista semiestruturada aplicada, desde o ingresso do Estudante E. ao curso Lecampo, até o último de aula dentro do TU do primeiro semestre, foi possível perceber algumas estratégias implementadas tanto pela coordenação do curso quanto pelos professores, objetivando contribuir com a inclusão educacional do estudante E.

A implementação da estratégia de tradução e interpretação em Libras diz respeito à remoção da barreira comunicacional, sendo que no contexto apresentado, durante as aulas e algumas atividades acadêmicas no campus pode-se observar que o estudante E.



foi contemplado com a remoção dessa barreira, que impedia que ele se comunicasse com os professores e colegas. Contudo, cabe ressaltar que durante o TU, o referido estudante participou de outros momentos no campus. Ele hospedou-se na casa do estudante, utilizou o espaço do restaurante universitário para alimentação, além da necessidade de realização de trabalhos e atividades avaliativas, ou seja, ele vivenciou uma experiência acadêmica para além do espaço da sala de aula, sendo que nesses momentos não contava com o suporte da tradução em Libras, tendo em vista que o estudante permaneceu 24h no campus, o que certamente excede a jornada de trabalho das tradutoras e intérpretes.

Nos momentos de realização das atividades acadêmicas propriamente ditas, observamos que após o impacto inicial, os professores encontraram estratégias para estabelecer comunicação com o estudante E., como por exemplo:

- estabelecimento de contato visual - os professores entenderam que precisavam olhar para o estudante E. e não para o intérprete de Libras durante uma explicação ou *feedback* sobre alguma atividade; possibilitando com isso, que o estudante fizesse a leitura labial e das expressões faciais e corporais dos professores;
- inserção de janela em Libras em vídeos utilizados durante as aulas;
- avaliação realizada em Libras com a participação das tradutoras/intérpretes;
- realização de atividades em vídeo registro ao invés de texto escrito em português;
- desenvolvimento de comunicação utilizando gestos - alguns professores começaram a utilizar gestos além de alguns sinais básicos para interagir com o estudante.
- planejamento antecipado das aulas e atividades - alguns professores se dedicaram na busca antecipada por materiais e métodos de ensino de estudantes Surdos, planejando suas aulas com antecedência de dois semestres;

Cabe ressaltar que a realização de avaliações e atividades em Libras, foi possível após a intervenção e solicitação do estudante juntamente com as tradutoras e intérpretes de Libras aos professores, os quais aceitaram, embora tenham mantido a exigência de que o estudante E. desenvolva a escrita em Língua Portuguesa.

Percebemos que os professores estão empenhados em remover a barreira comunicacional e garantir a presença, participação e aprendizado do estudante E., contudo, ainda há a prevalência hierárquica da língua escrita (português) sobre a língua visual (Libras). Neste sentido, embora as duas línguas estejam presentes na sala de aula, não podemos afirmar que o espaço seja de fato bilíngue.



Já em relação às barreiras atitudinais, percebemos que as mesmas são mais difíceis de serem removidas, pois estão diretamente relacionadas à subjetividade de cada pessoa.

Conforme aponta Martins:

Existem barreiras que impedem o acesso e a permanência, com qualidade, de muitos alunos com deficiência na escola. São elas físicas [...], pedagógicas e atitudinais. essas últimas são as mais sérias e difíceis de serem vencidas, pois não se removem por decreto a rejeição, o medo, a estigmatização, os preconceitos, os mecanismos de defesa existentes frente ao aluno tido como diferente (Martins, 2008, p.79).

Neste estudo de caso, a partir das observações realizadas, percebemos que a presença do Estudante E. desencadeou algumas mudanças de postura no grupo de professores do curso, como por exemplo:

- estabelecimento de interação e contato visual com o estudante após o impacto inicial,
- flexibilização de atividades para realização em Libras,
- adaptação de materiais utilizados nas aulas,
- inserção da perspectiva da surdez em algumas discussões, bem como dos direitos e garantias de acesso aos estudantes Surdos.

Contudo, corroborando com Martins (2008), não podemos afirmar que todas as barreiras atitudinais elencadas anteriormente foram efetivamente removidas, uma vez que não há um mecanismo legal ou concreto, que faça com que um determinado profissional mude suas crenças sobre determinado indivíduo.

Sendo assim, acreditamos que a presença e a permanência do estudante E. no curso de licenciatura em Educação do Campo, possibilitará aos professores o convívio e a experiência necessários para que as barreiras atitudinais identificadas neste trabalho, sejam plenamente removidas.

Dito isto, nos encaminhamos para a finalização do presente trabalho, apresentando no próximo tópico as considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Com a realização deste estudo de caso, tivemos a oportunidade de acompanhar a inclusão de um estudante Surdo no ensino superior, destacando a relevância deste estudo dentro do contexto social apresentado, tendo em vista que o campus Dom Pedrito da Unipampa está inserido num município pequeno, com aproximadamente 38.000 habitantes, o qual tem sua fonte de renda oriunda basicamente do agronegócio, sendo que a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi um marco para o desenvolvimento da formação acadêmico-profissional dos professores da região. Além disso, a chegada do primeiro estudante Surdo num curso de graduação deste campus, e os estudos acerca de como ocorreu sua inclusão deixará um legado para a história não apenas do curso, mas também para a área da inclusão.

Foram dias intensos durante o tempo universidade do primeiro semestre do curso realizado em janeiro deste ano, a partir dos quais percebemos que a inclusão não ocorre somente com a presença do estudante, mas a partir da garantia da plena participação e aprendizado, sendo que a barreira comunicacional está presente em todos os momentos da experiência acadêmica, para além da sala de aula. Além disso, a simples tradução e interpretação em Libras não garante a remoção da barreira comunicacional. Podemos afirmar, pela pesquisa realizada, que essa barreira foi removida durante as aulas, e nos momentos em que o estudante Surdo teve espaço e possibilidade de contribuir nas discussões promovidas, compartilhando saberes e experiências com os colegas e professores, além da liberdade de se expressar na sua língua materna.

Numa perspectiva bilíngue, não há hierarquia entre as línguas oral e visual, acreditamos que esse é um ponto chave para o desenvolvimento de estudantes Surdos, a garantia da produção acadêmica em Libras, sem a exigência da escrita em português como forma de validação dos conceitos aprendidos.

Além disso, a inserção de materiais e recursos adaptados e/ou acessíveis preferencialmente com janelas de Libras e imagens, bem como, a realização de experimentos práticos, contribuem para a construção de aprendizado, assim como a leitura de textos em Libras juntamente com os tradutores/intérpretes, como uma estratégia para otimizar o tempo de leitura e evitar entraves com palavras que porventura fiquem fora de contexto.



Com relação às barreiras atitudinais identificadas, embora não seja possível mensurarmos que as mesmas foram totalmente removidas, percebemos que ocorreu um movimento de mudança de postura dos professores, flexibilizando atividades, interagindo com o Estudante E. mesmo sem saber Libras, definindo previamente materiais e recursos que seriam utilizados em sala de aula que contemplassem o estudante em questão, além de trazer para algumas discussões o ponto de vista do próprio estudante.

Concluímos, de forma geral, que a inclusão do estudante E. ocorreu a partir de ações e estratégias isoladas, tanto da coordenação quanto dos professores do curso de licenciatura em Educação do Campo, durante o primeiro semestre letivo, a medida em que, após o impacto inicial, atenderam as solicitações para realização de atividades e avaliações em Libras, promoveram debates em relação à perspectiva do estudante Surdo e buscaram contemplar o referido estudante com planejamento adaptado que pudesse permitir a participação e aprendizado do estudante.

O estudante E. frequentou as aulas e todos os eventos que ocorreram durante o semestre, realizou as atividades avaliativas propostas e foi considerado aprovado em todas as disciplinas cursadas, estando, portanto, apto ao segundo semestre do curso, o que nos faz concluir que o processo de inclusão educacional, embora enfrentando barreiras, está sendo realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo de caso, tivemos a oportunidade de acompanhar a inclusão de um estudante Surdo no ensino superior, destacando a relevância deste estudo dentro do contexto social apresentado, tendo em vista que o campus Dom Pedrito da Unipampa está inserido num município pequeno, com aproximadamente 38.000 habitantes, o qual tem sua fonte de renda oriunda basicamente do agronegócio, sendo que a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi um marco para o desenvolvimento da formação acadêmico-profissional dos professores da região. Além disso, a chegada do primeiro estudante Surdo num curso de graduação deste campus, e os estudos acerca de como ocorreu sua inclusão deixará um legado para a história não apenas do curso, mas também para a área da inclusão.



Foram dias intensos durante o tempo universidade do primeiro semestre do curso realizado em janeiro deste ano, a partir dos quais percebemos que a inclusão não ocorre somente com a presença do estudante, mas a partir da garantia da plena participação e aprendizado, sendo que a barreira comunicacional está presente em todos os momentos da experiência acadêmica, para além da sala de aula. Além disso, a simples tradução e interpretação em Libras não garante a remoção da barreira comunicacional. Podemos afirmar, pela pesquisa realizada, que essa barreira foi removida durante as aulas, e nos momentos em que o estudante Surdo teve espaço e possibilidade de contribuir nas discussões promovidas, compartilhando saberes e experiências com os colegas e professores, além da liberdade de se expressar na sua língua materna.

Numa perspectiva bilíngue, não há hierarquia entre as línguas oral e visual, acreditamos que esse é um ponto chave para o desenvolvimento de estudantes Surdos, a garantia da produção acadêmica em Libras, sem a exigência da escrita em português como forma de validação dos conceitos aprendidos.

Além disso, a inserção de materiais e recursos adaptados e/ou acessíveis preferencialmente com janelas de Libras e imagens, bem como, a realização de experimentos práticos, contribuem para a construção de aprendizado, assim como a leitura de textos em Libras juntamente com os tradutores/intérpretes, como uma estratégia para otimizar o tempo de leitura e evitar entraves com palavras que porventura fiquem fora de contexto.

Com relação às barreiras atitudinais identificadas, embora não seja possível mensurarmos que as mesmas foram totalmente removidas, percebemos que ocorreu um movimento de mudança de postura dos professores, flexibilizando atividades, interagindo com o Estudante E. mesmo sem saber Libras, definindo previamente materiais e recursos que seriam utilizados em sala de aula que contemplassem o estudante em questão, além de trazer para algumas discussões o ponto de vista do próprio estudante.

Concluimos, de forma geral, que a inclusão do estudante E. ocorreu a partir de ações e estratégias isoladas, tanto da coordenação quanto dos professores do curso de licenciatura em Educação do Campo, durante o primeiro semestre letivo, a medida em que, após o impacto inicial, atenderam as solicitações para realização de atividades e avaliações em Libras, promoveram debates em relação à perspectiva do estudante Surdo



e buscaram contemplar o referido estudante com planejamento adaptado que pudesse permitir a participação e aprendizado do estudante.

O estudante E. frequentou as aulas e todos os eventos que ocorreram durante o semestre, realizou as atividades avaliativas propostas e foi considerado aprovado em todas as disciplinas cursadas, estando, portanto, apto ao segundo semestre do curso, o que nos faz concluir que o processo de inclusão educacional, embora enfrentando barreiras, está sendo realizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e práticas docente**. Ilhéus: Editus, 2015.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. V. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

BOGDAN e BIKLEN. Roberto e Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Portaria nº 1649** de 30 de outubro de 2023. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2023/10/1_portaria-unipampa-1649-2023_dpec.pdf. Acesso em junho de 2024.

_____. **Lei nº 14.191**, de 04 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 20 de abr. de 2022.

_____. **Marco conceitual e legal**. Unipampa. Dom Pedrito, 2013. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/files/2015/11/MARCO-CONCEITUAL-E-LEGAL.pdf>. Acesso em junho de 2024.

_____. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em junho de 2024.

_____. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, Senado Federal, 1961. Disponível em:



<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html/#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: junho de 2024.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em junho de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Edital de Seleção nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI**, de 31 de agosto de 2012. Brasília, Secretaria de Educação Superior, 2012. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf. Acesso em junho de 2024.

BRIZOLLA, Francéli. **Concepções de deficiência e introdução aos princípios do DUA**. Fascículo teórico-prático. Primeira Tertúlia, UNIPAMPA, 2023

CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Org. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EIJI, Hugo. **Deficiente auditivo, surdo, Surdo?** CulturaSurda. Disponível em: <https://culturasurda.net/breve-introducao/#:~:text=Sobre%20os%20textos%20e%20posts,as%20muitas%20apari%C3%A7%C3%B5es%20da%20palavra>. Acesso em: 15 de abr. de 2022.

FERREIRA, Cristiano. MARTINS, Claudete da Silva L. (ORGS.) Fascículo Teórico-Prático: **Fast Tertúlia Acessibilidade: operacionalização do apoio pedagógico colaborativo na escola inclusiva** – acessibilidade pedagógica e quebra de barreiras à presença, à participação e à aprendizagem. 2023.

GONZAGA, Guilherme. **Diálogos: enxadas e lápis, cultivando aprendizados!** Revista Proposta. Fase. Org. nº 113. set/2007, p. 54-60. Disponível em: <https://fase.org.br/pt/acervo/revista-proposta/?k=113>. Acesso em março de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Política Pública e Formação Docente para a atuação com a Diversidade**. In MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (org.). Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana Lemes de. Estudo de caso na Educação Inclusiva: 5 passos simples e efetivos. Inclutopia. 2021. Disponível em: <https://www.inclutopia.com.br/1/estudo-de-caso-na-educacao-inclusiva-5-passos-simples-e-efetivos/>. Acesso em jun.2023.



PRADO-BARROS, Thatiane; TAVARES-SANTOS, Valdiceia; ALBUQUERQUE, Rodrigo. **(De)colonialidade na Educação Bilíngue para Surdos/as no Brasil: trajetórias para gretar**. Revista Linguagem e Ensino. v.26, n.1, jan-abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/6803>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, pag. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SEED/DEDUC/DEE. Departamento de Educação Especial. **Orientações para Elaboração de Estudo de Caso.**Paraná, Governo do Estado, 2021.

TAVARES, Fabiana. **Barreiras Atitudinais e a Recepção da Pessoa com Deficiência**. Livro Acessibilidade_Arte_3_revisada.indd. 2013. Disponível em: https://www.cultura.pe.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/Livro_Acessibilidade_Cap2.pdf. Acesso em jun./ 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

IMPORTANTE:

Após publicados, os arquivos de trabalhos não poderão sofrer mais nenhuma alteração ou correção.

Após aceitos, serão permitidas apenas correções ortográficas. Os casos serão analisados individualmente.

