



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/ UFSC
SECRETARIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DIVERSIDADES/ SAAD
COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL/ CAE**

DISLEXIA – AÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

OS PROCESSOS DE LEITURA

A complexidade do processo de leitura está assentada no fato de que a significação de um texto não está encerrada em suas partes, ou seja, não é dada a um leitor que passivamente a compreende ou não. Dito de outro modo, a compreensão vai além do texto, resulta da interação entre este, o leitor e a vida, a história de cada um deles, não sendo nunca uma só, renovando-se a cada leitor e a cada tempo em que acontece a leitura (ROJO, 2009). Essa complexidade é ratificada pelo enorme número de escolares que não se apropriam completamente da leitura e da escrita, habilidades inerentes ao sucesso escolar (ZORZI e CAPELLINI, 2009), já que atravessam todas as disciplinas.

Em síntese, a compreensão textual inclui vários processos cognitivos inter-relacionados. Entre eles, os processos básicos de leitura, como o reconhecimento e a extração do significado das palavras impressas, são requisitos necessários, mas não suficientes. Uma compreensão textual bem sucedida exige processos cognitivos de alto nível, como capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória, conhecimento de mundo, que juntos contribuem para a construção de uma representação macroestrutural do texto.

A leitura envolve basicamente duas rotas: a Fonológica e a Lexical:

- ⊙ A *Rota Fonológica* utiliza o processo de conversão grafema-fonema, envolvendo a procura de pronúncias para palavras não-familiares. As representações fonêmicas armazenadas ativam as formas fonológicas das palavras que, por sua vez, levam à ativação das representações semânticas e ortográficas correspondentes (MORAIS, 1996). É o tipo de leitura utilizada por aqueles que estão aprendendo a ler. Trata-se de uma leitura lenta, silabada, letra por letra. Não significa, no entanto, que apenas aqueles que estão se iniciando na leitura utilizam essa rota. Quando lemos uma palavra estrangeira ou um termo que não nos é habitual, utilizamos essa rota, já que não conseguimos ler a palavra de forma global – por não estar em nossa memória.

- ⊙ Na leitura por *Rota Lexical*, geralmente utilizada por leitores adultos, as representações de milhares de palavras familiares, após seguidas experiências de leitura, são armazenadas em um léxico de entrada visual – ativado pela apresentação visual da palavra. O significado é ativado a partir do sistema semântico (depósito de todo o conhecimento sobre os significados de palavras familiares) e, a partir disso, a palavra pode ser articulada. Nessa rota, a leitura é mais dinâmica, já que as palavras são lidas de maneira global.

Em suma, há a rota que analisa a palavra letra a letra e que é usada quando estamos aprendendo a ler (aquele momento em que lemos de forma silabada), aliás, é a rota que em momento posterior nos permite ler palavras de baixa frequência ou desconhecidas, como componentes químicos de medicamentos – que silabamos – ainda que já tenhamos uma experiência vasta em leitura. E existe a rota lexical que analisa a palavra como um todo (sem silabar) (PINHEIRO & PARENTE, 1999). Essa rota está relacionada à proficiência, ao contato com a leitura. A pessoa pode ter comprometimento em uma ou outra rota. E para que um leitor seja considerado hábil, ele deve transitar nas duas rotas (MORAIS, 1996). Ler as palavras de baixa e de alta frequência, incluindo aquelas que jamais foram vistas antes.

Embora a dislexia seja compreendida como um déficit específico de leitura, o fato de a escrita estar vinculada à correlação dos fonemas e dos grafemas, faz com que esse transtorno funcional específico traga um impacto também na produção textual. O fonema é o menor elemento constitutivo da cadeia falada que permite distinções semânticas, enquanto o grafema (letra) é a referência gráfica de um fonema. Existem estudos que apontam alterações neurológicas no hemisfério esquerdo, especialmente na região

temporal (responsável pela compreensão da linguagem) nos indivíduos com dislexia, além de um substrato genético no aparecimento da condição (AFFONSO et al, 2010).

OS SENTIDOS DA DISLEXIA

Para Ciasca et al (2015) o transtorno de aprendizagem diz respeito a uma disfunção no sistema nervoso central, culminando em falha no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Medeiros et al (2017) mencionam que o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, na sua última versão, define o referido transtorno como uma alteração do neurodesenvolvimento, de origem biológica, que inclui a interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade cerebral para perceber e processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão (APA, 2014).

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem (operações sobre os sons) e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002).

Há distintos tipos de dislexia, a depender da corrente teórica. A mais usual é aquela que apresenta três modalidades diferentes: auditiva, visual e mista. Em outras palavras, a dislexia pode se relacionar à questão auditiva, à visual, ou ambas. A leitura e a escrita envolvem o aspecto visual, mas também a dimensão auditiva (consciência e manipulação dos sons). Logo, a dislexia pode ser proveniente de um maior impacto em um ou nos dois dos aspectos citados. Disso decorre que a dificuldade nas tarefas de leitura e escrita impacta não apenas os aspectos acadêmicos, mas gera ansiedade na vida cotidiana, uma vez que causa stress, cansaço e frustração.

Considerando uma língua cujo sistema é alfabético, como é o caso do português, a apropriação da leitura e da escrita está relacionada à compreensão de que as letras (grafemas) correspondem a segmentos sonoros sem significado, ou seja, fonemas (PAES e PESSOA, 2005).

A consciência fonológica diz respeito justamente à capacidade de o indivíduo reconhecer que as palavras são formadas por diferentes sons – que podem ser

manipulados – e abrange a possibilidade de refletir (constatar e comparar) e operar com fonemas, sílabas, rimas e aliteraões (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir e transpor) – (PAES e PESSOA, 2005; MOOGEN, 2003).

Importante salientar que para Affonso et al (2010) há uma relação causal e bidirecional entre o processamento fonológico e a linguagem escrita, porque:

(...) as habilidades de processamento fonológico são um pré-requisito para a aquisição da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, a competência em leitura e escrita promove o desenvolvimento dos níveis mais refinados de processamento fonológico, em uma relação de causalidade recíproca (p. 628).

De qualquer modo, importante destacar que, para além dessa inconteste faceta da apropriação da leitura e da escrita (grafemas que se relacionam ao som e não ao objeto em si – como são as escritas pictográficas), é que **a dislexia só é atribuída a alguém quando descartados o déficit intelectual, os transtornos sensoriais, as influências emocionais ou a escolarização inadequada**. Além disso, deve se levar em conta a persistência dos sintomas por pelo menos seis meses (apesar das intervenções), desse modo, o diagnóstico se torna processual e só é atribuído quando as dificuldades persistem após pelo menos seis meses de terapia.

Em relação aos erros ortográficos, comuns nas dificuldades de leitura e escrita, de acordo com Santos e Navas (2002), pode-se dizer que a ortografia é mais transparente no sentido do grafema para o fonema (a letra indica mais facilmente qual é o som) que do fonema para o grafema. Essa irregularidade da língua explica muitas das dificuldades ortográficas – o fonema /s/, por exemplo, tem múltiplas possibilidades ortográficas; no português ele pode ser escrito como: s (seis), c (cesta), ç (maçã), ss (massa), sc (nasce), x (experiente), xc (exceto), sç (cresça) e z (fez).

A pessoa que lê palavras inventadas, ou seja, que lê uma coisa no lugar de outra, não o está fazendo por falta de atenção ou displicência. Ela não tem aquela palavra registrada no seu léxico visual e a aproxima daquilo que está disponível, seja pelo contato, seja pelo contexto. Na frase: “nada como terminar o dia matando uma caixa de cereja”, na maioria das vezes a palavra cereja é lida como cerveja, porque nesse contexto parece ser mais esperado e provável que essa seja a palavra presente. Assim como uma palavra pouco frequente pode ser substituída por outra, mais comum. Miscigenação, para um leitor sem proficiência, pode ser lida como mistura ou imaginação.

Outuki (2013), pautando-se em vários estudiosos (Ciasca (2003), Pennington (1997), Rotta; Pedroso (2006), Snowling; Stackhouse (2004), Zorzi (2003; 2009) apud

Araujo e Silva(2012)), aponta os erros mais comumente apresentados pelas pessoas com dislexia:

- Segmentar palavras e frases;
- Dificuldade com ortografia e produção textual;
- Pular linhas e realizar apoio digital (acompanhar a leitura com o dedo);
- Omissão de sílabas e fonemas;
- Inversões e grande dificuldade em aprender o nome específico de cada letra, principalmente as que têm posições trocadas, como: p, q, b, d, u, n, escrevendo cedola (cebola); tradalhar (trabalhar);
- Lentidão na leitura e no desenvolvimento de habilidades da fala;
- Dificuldades nas tarefas que envolvem habilidades fonológicas como dividir uma palavra em partes e brincar com as rimas;
- Trocas surdo-sonoras, fazendo uso de letras que tem os mesmos traços de sonoridade: estuda > ituta, machucado > majuchato;
- Confusão entre esquerda e direita e dificuldade na percepção espacial;
- Dificuldade para aprender uma segunda língua;
- Timidez ou depressão.

Nem todos os autores consideram a definição de dislexia disposta nessa subseção, ou mesmo a incontestável existência de um “prejuízo” neurobiológico nas dificuldades da leitura e da escrita. Os estudos centrados no letramento entendem a leitura e a escrita como vinculadas às práticas e aos usos sociais. Nessa perspectiva, todas as pessoas, mesmo antes de serem apresentadas às atividades sistemáticas de escolarização e alfabetização, já trazem uma experiência prévia com a leitura e a escrita.

Assim sendo, a depender do contexto e do contato com essas atividades, além do grau de significação dessas, o encontro e o desenvolvimento da leitura e da escrita podem ser mais ou menos facilitados/prazerosos. Pelo viés do letramento, aquilo que comumente é interpretado como erro/dificuldade, passa a ser entendido como hipótese, como erros construtivos, ou seja, tentativas de aproximação da língua padrão. No entanto, não significa que o letramento é uma nova forma de compreender a alfabetização, ou algo que ocorra à parte. Nas palavras de Soares, (2004):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do

sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p.14).

Independentemente, no entanto, de direcionamento teórico, nossa prática tem indicado que alguns estudantes apresentam pouco domínio das práticas que envolvem a leitura e a escrita. Muitas dessas dificuldades, que acompanham o estudante desde o início da escolarização, não são explicadas por um contexto que não propicia práticas sociais de uso efetivo da leitura e da escrita, tampouco são sanadas à medida que o aluno avança na sua trajetória de estudos. Pelo contrário, demandas cada vez maiores, e inerentes ao ensino superior, tornam as dificuldades mais notórias e impactantes.

DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR

Correlacionando tais dados com o ensino superior, de acordo com MOJEN et al, (2016), citado por Medeiros et al, (2017), nessa fase de escolaridade comumente os estudantes com dislexia costumam manifestar lentidão e maior esforço durante a leitura, com necessidade de releitura, uma vez que não automatizam plenamente as operações relacionadas ao reconhecimento das palavras. Somado a isso, esses alunos costumam evitar atividades que envolvem leituras, mesmo para lazer, além de apresentar dificuldades na pronúncia e na leitura de palavras polissílabas, de baixa frequência e que não fazem parte de seu vocabulário, além de inabilidade para fazer inferências a partir de textos escritos.

Diante disso, de acordo com Medeiros et al (2017), a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior geralmente é permeada por dificuldades e fica na dependência dos suportes educacionais oferecidos, os quais visam a dirimir as barreiras do contexto.

Os núcleos de acessibilidade do ensino superior têm suas atuações voltadas a públicos específicos. Essa definição é apontada pela POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008), no entanto, é importante salientar que tal política relativiza que:

(...) a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (p. 15).

Ou seja, ainda que não faça parte do público alvo (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), é garantido o suporte àqueles estudantes que apresentam transtornos funcionais. Logo, mesmo que existam poucos materiais sistematizados sobre a mediação de estudantes com dislexia no ensino superior, é importante organizar o suporte oferecido, conforme já ocorre há alguns anos em algumas universidades, como é o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

No ensino superior, sobretudo, são requeridas e pressupostas a leitura e a escrita de forma proficiente. As atividades envolvendo essas habilidades permeiam os estudos desse nível de ensino, logo, as dificuldades envolvendo essas dimensões têm um impacto devastador; inclusive pelo fato de o imaginário em torno de um estudante universitário envolver o falar e escrever bem e uma excepcional compreensão dos textos lidos (MANGAS e SÁNCHEZ, 2010).

MEDIAÇÕES NA DISLEXIA

De acordo com Rigoni¹, o meio acadêmico deve ensinar os estudantes que apresentam dificuldades de leitura e escrita (dislexia) com uma postura positiva, com mecanismos de auxílio, em vez de recriminá-los pelo mau desempenho na leitura e na escrita. Na opinião do professor, devem ser oferecidas ao aluno novas formas para que esse demonstre suas aptidões e apropriação do conteúdo. Isso porque, se as atividades ficarem centradas apenas na modalidade de linguagem que o estudante tem mais impasses, ele não será avaliado pelas suas habilidades, mas pela dificuldade, e, provavelmente não terá sucesso, uma vez que não poderá expressar, de fato, o conhecimento que adquiriu.

Como já referido, a dislexia não entra na categoria deficiência, no entanto, desde o ano de 2012, nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, é oferecido atendimento diferenciado para candidatos com dislexia. Logo, é importante

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/215-noticias/568057805/13112-vontade-de-ensinar-faz-superar-patologias-e-preconceitos>. Acesso em: 21/11/2018.

que em ocasião da inscrição no vestibular o candidato possa se identificar como disléxico e, por conseguinte, solicitar os apoios pertinentes.

Conforme aponta Vygotsky (1984), o educador deve ter estratégias diferenciadas, uma vez que os alunos aprendem e detêm os conhecimentos de forma variada. Destacamos as mediações abaixo, baseadas nos preceitos apresentados pelo Instituto ABCD² e classificadas em cinco (5) categorias:

1. Tempo

A flexibilização relativa ao tempo diz respeito à maior destinação de prazo na realização de provas, trabalhos, atividades e empréstimos de livros. Inclui-se, na categoria, a permissão de pequenos intervalos entre as atividades. Importante ressaltar, ainda, que o oferecimento de um prazo alargado diz respeito às atividades que envolvam as tarefas de leitura e escrita.

2. Desenvolvimento das tarefas

Tanto quanto possível, permitir a gravação das aulas e fornecer esquemas das aulas/atividades (impresso, por exemplo), os quais devem ter cores diferenciadas para facilitar a compreensão são práticas profícuas. É preciso, também, evitar atividades de cópia na lousa. Uma prática bastante positiva é a de fornecer feedbacks constantes ao aluno.

3. Contexto

O mais adequado é que o aluno realize as avaliações em grupos pequenos ou numa sala em separado, uma vez que é importante diminuir os distratores visuais e auditivos. Disso decorre que o assento preferencial, em um local específico da sala, é o mais indicado. O uso de agendas e os registros também devem ser incentivados.

4. Respostas

A forma de responder deve ser flexibilizada, ou seja, devem ser permitidas as repostas orais, sem a necessidade da escrita cursiva. Além disso, deve ser disponibilizado um transcritor para escrever as respostas ditadas pelo aluno. Oferecer linhas mais espaçadas

² Guia para escolas e universidades sobre o aluno com dislexia e outros transtornos de aprendizagem, disponível em: http://www.institutoabcd.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Guia-para-Escolas-e-Universidades-2016_vf.pdf. Acesso em: 20/11/2018.

na folha de resposta facilita a organização do aluno e as refacções necessárias. Também, na resolução de cálculos devem ser consideradas diferentes formas de resolução e oferecida folha quadriculada em vez de espaço em branco.

5. Apresentação do conteúdo

Buscar novas formas de apresentação, tais como: fornecer vídeos e livros falados, oferecer orientações também de forma oral, apresentar o material com letras maiores, diminuir os itens em cada página, utilizar marcadores visuais: esquemas, desenhos, cores diferentes.

A organização do conteúdo pode ter um impacto significativo na compreensão e no desempenho do estudante. É importante apresentar novas ideias ou conceitos de forma explícita. Fornecer sumário antes do início de novo conteúdo e já apontar os objetivos de cada parte da matéria, as formas de avaliações e os parâmetros utilizados. A apresentação dos conteúdos deve ser realizada por tópicos, de forma a organizar e sintetizar as informações. Nessa perspectiva, as informações devem ser fragmentadas, evitando as frases longas, e as instruções devem ser fornecidas passo a passo. As revisões também devem ser incentivadas e as aulas devem explorar múltiplas entradas sensoriais.

Em suma, atentar para:

- *Maior disponibilização de tempo para a realização das provas/atividades;*
- *Possibilidade de avaliações também pela modalidade oral;*
- *Recurso de gravação das aulas (áudio);*
- *Utilizar vídeos e livros falados*
- *Nas correções, priorizar o conteúdo e seu desenvolvimento argumentativo, em detrimento da forma/ortografia da escrita;*
- *Usar linguagem direta e frases curtas (na oralidade e na escrita);*
- *Fragmentar as instruções e tarefas (fornecer sumário ao final);*
- *Dar instruções claras;*
- *Variar as atividades oferecidas (ouvir, ver, fazer, discutir, compartilhar).*

ENCAMINHAMENTOS NA UFSC

A **Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE)** é um setor vinculado à Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (**Saad**) da Universidade Federal de Santa Catarina. A CAE está localizada no andar térreo do prédio da Reitoria Um (campus Florianópolis), em frente à PRODEGESP. Atuando junto à educação básica e aos cursos de graduação e pós-graduação, atende ao princípio da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mediante a equiparação de oportunidades, propiciando autonomia pessoal e acesso ao conhecimento.

A nossa sistemática de atendimento consiste no acolhimento do aluno e, de posse de suas demandas, no assessoramento aos professores e servidores. Esse suporte não é oferecido apenas no momento do ingresso do estudante, mas durante toda a sua trajetória acadêmica. Portanto, nos colocamos à disposição e mantemos um canal aberto para sanar dúvidas e mediar as situações que podem ocorrer ao longo do tempo. Em suma, esse é um trabalho dinâmico e em parceria. As demandas dos estudantes mudam, os suportes oferecidos podem ser alterados ou mesmo extintos e o retorno do corpo docente é essencial.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mediante prévia apresentação de laudo e análise pela equipe multiprofissional responsável, o candidato conta com apoio de leitor (Profissional que lê em voz alta para o vestibulando), transcritor (Profissional que auxilia a transcrever a redação, as questões discursivas e o gabarito) e tempo adicional para a realização das provas (1 hora excedente). Todos esses suportes têm o intuito de fornecer condições igualitárias, de modo que o candidato com dislexia tenha condições equânimes aos demais.

No entanto, esse aparato não se restringe ao momento do ingresso, durante a trajetória do estudante com dislexia no ensino superior algumas adequações se fazem necessárias.

Por fim, ainda que os estudantes com dislexia não sejam o público alvo do nosso setor, uma vez que não fazem parte da categoria deficiência, como já mencionado, entendemos que é preciso instrumentalizar os professores e oferecer um suporte a esses alunos que demandam ajustes e mediações, de modo que suas formações profissionais ocorram sem impasses.

Os meios de contato com a CAE são:

Email: acessibilidade@contato.ufsc.br

Ramais: 4648 e 4445

REFERÊNCIAS

AFFONSO, M.J.C.O.; PIZA, C. M. J. T.; BARBOSA, A. C. C.; MACEDO, E. C. Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. Rev. CEFAC. 2011 Jul-Ago; 13(4):628-635.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CIASCA, S.; RODRIGUES, S.D.; SALGADO-AZONI, C.A. Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2015.

MANGAS, C.F.; SÁNCHEZ, J.L.R. A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. Revista Ibero-Americana de Educação, n. 53, 07, outubro de 2010.

MEDEIROS, E. C. M. R.; SALGADO-AZONI, C. A.; MELO, F.R.L.V. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. Inc.Soc., Brasília, DF, v.11 n.1, p.118-128, jul./dez. 2017.

MOOJEN, S.; BASSÔA, A.; GONÇALVES; H. A. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. Revista Psicopedagogia, v. 33, p. 50-59, 2016.

MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo: Editora Unesp;1995.

PAES, C.T.S.; PESSOA, A.C.R.G. Habilidades fonológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas. Rev. CEFAC, v.7, n.2, 149-57, 2005.

PINHEIRO, A. M. V.; PARENTE, M. A. M. P. Estudo de caso de um paciente com dislexia periférica e as implicações dessa condição nos processamentos centrais. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, v. 11, n. 1, p. 115-123, 1999.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002.

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 25, p.5-17, 2004.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martin Fontes, 1984.

ZORZI, Jaime Luiz & Capellini, Simone Aparecida/organizadores. Dislexia e outros distúrbios de leitura e escrita: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009.