

O atendimento acessível no ensino superior do UNIFESO

Gicele Faissal de Carvalho
(Organizadora)

Maria Lúcia R. Marra Smolka
Nathalia Q. Suarez Mouteira
Rosângela P. G. Crisostomo

GICELE FAISSAL DE CARVALHO

(ORGANIZAÇÃO)

O atendimento acessível no ensino superior do UNIFESO

Prefácio:

JOSÉ FERES ABIDO DE MIRANDA

TERESÓPOLIS

UNIFESO

2017

SÉRIE PRODUÇÕES TÉCNICAS

Copyright © 2017 das autoras
Direitos adquiridos para esta edição
pela Editora Unifeso.

Produção editorial: Editora Pontocom
Coordenação: André Gattaz
Ilustração da capa: © Maksym Bondarchuk

CATALOGAÇÃO NA FONTE (CIP)

A864

O atendimento acessível no ensino superior do
UNIFESO/ Gicele Faissal de Carvalho (organizadora). ---
Teresópolis: Editora Unifeso; 2017.
Série Produções Técnicas

132p.:
ISBN 978-85-93361-07-4

Prefácio de José Feres Abido de Miranda

1. Acessibilidade. 2. Psicologia. 3. Educação. I. Carvalho,
Gicele Faissal de., org. II. Título.

CDD 158.3
CDU 159.98

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS – FESO

Presidente

Antonio Luiz da Silva Laginestra

Vice-Presidente

Jorge de Oliveira Spinelli

Secretário

Luiz Fernando da Silva

Vogais

Jorge Farah

Kival Simão Arbex

Paulo Cezar Wiertz Cordeiro

Wilson José Fernando Vianna Pedrosa

DIREÇÃO GERAL

Luis Eduardo Possidente Tostes

CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS – UNIFESO

Chanceler

Antonio Luiz da Silva Laginestra

Reitora

Verônica Santos Albuquerque

Pró-Reitor Acadêmico

José Feres Abido de Miranda

Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Edenise da Silva Antas

CENTRO CULTURAL FESO PRO ARTE

Presidente do Conselho

Jorge Bragança

Conselho

Antonio Carivaldo Pires

Bruna P. Dodaro

Celso José dos Santos Barreto

Franco Nugnes

Jorge Luis Dodaro

Nélio Paes de Barros

Coordenadora

Michelle Bronstein

Coleção FESO – Fundação Educacional Serra dos Órgãos

A **Coleção Feso**, desde 2004, tem sido o principal meio de difusão da produção acadêmica do Centro Universitário Serra dos Órgãos - UNIFESO, realizada a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos seus cursos de graduação e pós-graduação, assim como das suas unidades assistenciais e administrativas. É uma das mais importantes contribuições da Instituição para a sociedade, uma vez que a sua divulgação pode afetar a recondução de políticas e programas na esfera pública e privada, de forma a fomentar o desenvolvimento social da cidade e região.

Todas as publicações são submetidas à política de propriedade intelectual da Instituição e estão organizadas em Séries, com o objetivo de abranger a diversidade da produção acadêmica institucionalizada. A **Série Teses** contempla as pesquisas defendidas para obtenção do grau de Doutor em programas devidamente autorizados ou credenciados pela CAPES, publicadas em formato de livro. Da mesma forma, a **Série Dissertações** abarca as pesquisas defendidas para obtenção do grau de Mestre. Para a publicação de trabalhos de Iniciação Científica, inovação e produção de conhecimento científico e tecnológico tem-se a **Série Pesquisas**.

Contemplando artigos científicos, resenhas e resumos expandidos/textos completos, estas produções são divulgadas em formato de livros (coletâneas), periódicos ou anais, enquanto textos acadêmicos oriundos de processo de certificação de docentes como pós-doutores são publicados em séries especiais. As produções técnicas advindas de trabalhos de docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos sobre uma área específica do conhecimento são publicadas na **Série Produções Técnicas**, que contempla produtos ou

serviços tecnológicos (com ou sem registro de proteção intelectual); processos ou técnicas aplicados; cartas e mapas geográficos e trabalhos técnicos. As formas de divulgação destas produções podem ser em meios impressos ou digitais, no formato de cartilhas, POPs (Procedimento Operacional Padrão), relatórios técnicos ou científicos e catálogos. Acompanhando o mesmo formato, a **Série Materiais Didáticos** reúne os trabalhos produzidos pelos docentes e discentes com vinculação aos componentes curriculares previstos nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados no UNIFESO. A **Série Arte e Cultura** abarca as produções artísticoculturais realizadas por docentes, técnicos-administrativos, estudantes, instrutores de cursos livres e artistas locais, assim como as produções desenvolvidas junto aos eventos do Centro Cultural FESO Pró-Arte (CCFP), podendo ser constituída de livros, partituras, roteiros de peças teatrais e filmes, catálogos etc. A **Série Documentos** congrega a produção de documentos institucionais da FESO e do UNIFESO.

Finalmente, cabe dizer que a Coleção Feso organiza a produção acadêmica do UNIFESO garantindo sua difusão e visibilidade. A parceria com a Editora Pontocom possibilitou dar mais um salto qualitativo no sentido de garantir acesso gratuito a esta produção em meio eletrônico (*e-book*). Com isso, o UNIFESO reitera a sua missão de promover a educação, a cultura, a ciência, a tecnologia e a inovação constituindo-se num polo desenvolvimento regional de modo a contribuir para a construção de uma sociedade justa, solidária e ética.

Boa leitura!

PROFA. EDENISE DA SILVA ANTAS

Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

UNIFESO

Sumário

Agradecimentos	11
Prefácio	13
Introdução	15
I. Conhecendo o NAPPA - Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade	
1. Histórico do NAPP/NAPPA	21
2. Acessibilidade na legalidade	31
3. Sala de Recursos Multifuncionais: um cenário de aprendizagem assistiva	35
4. Seminários: discutindo acessibilidade, possibilitando conhecimentos	41
II - Transtornos mais comuns e atendimentos de sucesso	
5. Disfluência verbal	49
6. Transtorno de Ansiedade Social	63
7. Transtorno do Espectro Autista - Asperger	91
8. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	99
9. Dislexia	115
As autoras	131

Agradecimentos

Ao Pró-Reitor Acadêmico, Prof. José Feres Abido de Miranda, o nosso agradecimento pelo prefácio e incentivo na publicação.

À Prof. Eveline Guedes, pela disponibilidade e acolhimento nos momentos necessários para a conclusão do trabalho.

À equipe do NAPPA, pelo esforço e dedicação na produção deste livro.

À Luciana Domard e Aryane Gonçalves Dias Hodgson, o nosso obrigada pelas sugestões e correções.

À Rosália Furtado, o nosso agradecimento pela ideia criativa para a composição da capa.

À Gabriela Moraes Gomes, pelo apoio logístico e administrativo.

Pessoas são como borboletas ao vento.... Algumas voam rápido... Algumas voam pausadamente.... Mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.
Autor desconhecido

Prefácio

JOSÉ FERES ABIDO DE MIRANDA
PRÓ-REITOR ACADÊMICO DO UNIFESO

Escrever o prefácio deste livro é um momento de grande satisfação, pois considero uma oportunidade ímpar de, publicamente, reconhecer a evolução histórica do UNIFESO em relação ao tema acessibilidade. Se, inicialmente, pode ser interpretado como tema específico, vale destacar que sua complexidade vai além de conceitos básicos e específicos e está relacionada à generosidade, compaixão e preocupação em valorizar atributos e realizações humanas.

Esta publicação documenta um conjunto de fatos históricos, parâmetros legais e políticas para o cuidado com as pessoas, retratando a resposta do UNIFESO às demandas atualmente existentes.

Não é a primeira vez que esta Instituição se antecipa e atende a requisitos legais antes que estes tenham sido determinados pela legislação. Assim foi o que também ocorreu com o processo de autoavaliação institucional.

Posso afirmar que avanços como esses ocorrem a partir do momento em que as demandas surgem para esta Instituição ao longo dos anos. Após o seu credenciamento como Centro Universitário em 2006, pauta seu desenvolvimento no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional, onde se assentam os sólidos princípios filosóficos e base conceitual dentre os quais destacamos:

A ética, traduzida pelo conjunto de normas e comportamentos e formas de vida através das quais os seres humanos tendem a realizar o valor do bem.

A justiça, como compreendida por Kant, como um dever absoluto de tratar cada ser humano como um fim em si mesmo e não como um meio para obtenção de algo.

A versão institucional da solidariedade é a responsabilidade social, materializada na adoção de atitudes que promovam o bem-estar de seus estudantes, professores, funcionários técnico-administrativos e da comunidade.

A cidadania como compromisso do UNIFESO com o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei e ao exercício da democracia.

O respeito pela diversidade como forma de garantir que a cidadania seja exercida e que os vínculos sociais sejam fortalecidos.

Ao aprofundar o compromisso institucional com o respeito à diversidade, na lógica da inclusão, o UNIFESO incorporou o princípio da acessibilidade ao ideário filosófico que norteia as práticas institucionais.

Para encerrar, tenho o compromisso, mas também muita alegria, em manifestar a todos aqueles que contribuíram ao longo do tempo para o aprimoramento institucional, no que diz respeito à atenção às pessoas portadoras de necessidades especiais desde a constituição do Núcleo de Apoio Psicopedagógico – NAPP até ao atual Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade – NAPPA.

Entretanto a melhor evidência para valorizar a condição humana desse feito é reconhecer o trabalho aqui apresentado pelas autoras, para as quais o humanismo se conceitua e se pratica no cotidiano do exercício profissional.

Introdução

GICELE FAISSAL DE CARVALHO
MARIA LÚCIA REBELLO MARRA SMOLKA

E a acessibilidade caminha ao encontro de um espaço legítimo no âmbito educacional!

Embora um tanto tímida, a procura de pessoas com necessidades especiais (PNEs) pelos bancos escolares vem crescendo a cada ano e, com isso, as escolas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior (IES) vêm se adequando para o atendimento a uma população que até então era excluída do direito à Educação.

Consideramos que não bastam leis, fóruns de discussão, publicações e outros instrumentos em defesa das PNEs, é necessária a apropriação desses conhecimentos por parte da sociedade para acolhê-los e, depois, derrubar não só as barreiras arquitetônicas ou de comunicação, mas também as atitudinais.

É preciso perceber as potencialidades dessas pessoas e mostrar as possibilidades do conhecimento, independente da limitação ou situação na qual se encontram. Um caminho interessante para isso é a busca da acessibilidade e a utilização das tecnologias assistivas.

Neste livro, pretende-se relatar os fatos históricos, as novas políticas e os parâmetros legais para a inclusão das pessoas com necessidades especiais, assim como algumas experiências do trabalho realizado pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (NAPPA), do Centro Universitário Serra dos Órgãos

(UNIFESO), a partir da implementação do Programa de Acessibilidade do UNIFESO.

Para organizar a leitura, este livro está dividido em duas partes: a Parte I, denominada “Conhecendo o Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade– NAPPA”, é composta por quatro capítulos:

1. *Histórico do NAPP/NAPPA*, que relata a criação do setor em 1989 e as mudanças ocorridas de acordo com as demandas da sociedade e da comunidade acadêmica. Também mostra os programas realizados pelo setor, como o *Perfil do Estudante – ingresso e egresso*, visando acompanhar a trajetória do estudante desde o seu ingresso até sua inserção profissional na sociedade; o *Programa de Acompanhamento Psicopedagógico e Psicológico*, visando apoiar o estudante nas dificuldades de adaptação (à cidade, moradia, rotina, dinâmica do ensino superior...), dificuldades acadêmicas (concentração, falta de motivação...), dificuldades pessoais (social, afetiva, saúde...) e dificuldades familiares (gravidez, separação, luto, doença...) e o *Programa de Acessibilidade do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO*, que tem como finalidade, atender às demandas sociais e acadêmicas, possibilitando a inserção, acompanhamento e acessibilidade de estudantes com mobilidade reduzida, necessidades físicas, neurológicas ou sensoriais, pessoas obesas, pessoas com transtornos de espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, fobia social, ou ainda, pessoas com problemas de aprendizagem como dislexia e disfluência verbal.

2. *Acessibilidade na legalidade*, apresentando as leis que traduzem os princípios e fundamentos para assegurar a inclusão de pessoas com necessidades especiais também no ensino superior. A política e os atendimentos de sucesso são apresentados na forma acolhedora e profissional dos membros da equipe

NAPPA os estudantes com necessidades especiais do UNIFESO, sendo garantidos seus direitos e apresentando-os como casos inclusivos de sucesso na instituição.

3. *A Sala de Recursos Multifuncionais - um cenário de aprendizagem assistiva*, descrevendo o espaço onde se realiza o atendimento educacional especializado para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Apresenta-se também neste capítulo, o trabalho do Ledor e do Intérprete de LIBRAS no auxílio aos estudantes com deficiência visual e auditiva na instituição.

4. *Seminários: discutindo temas acessíveis, possibilitando conhecimentos*, relatando as atividades realizadas para dinamizar e disseminar o conhecimento sobre acessibilidade, possibilitando à comunidade acadêmica um espaço de discussão e de informações.

A Parte II, denominada “Transtornos mais comuns e atendimentos de sucesso”, é composta por mais cinco capítulos que dissertam, de forma sintética, sobre situações específicas atendidas/acompanhadas pelo NAPPA, a partir da criação do Programa de Acessibilidade Institucional:

5. *Disfluência verbal.*

6. *Fobia social.*

7. *Transtorno do Espectro Autista – Asperger.*

8. *Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.*

9. *Dislexia.*

Assim se configura esta produção do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (NAPPA) do UNIFESO, que pretende aproximar o leitor das pessoas com necessidades especiais, através dos atendimentos, programas, estudos, discussões em seminários e publicações oferecidos pelo setor, proporcionando-lhe um pouco mais de conhecimento sobre elas

e permitindo-lhe, estando ou não envolvido no processo de ensino e aprendizagem, contribuir com sua parcela rumo a uma sociedade mais ética, justa e igual.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
Paulo Freire

I

Conhecendo o NAPPA - Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade

1. Histórico do NAPP/NAPPA

GICELE FAISSAL DE CARVALHO
MARIA LÚCIA REBELLO MARRA SMOLKA

Em princípios da década de 1970, um documento da UNESCO, divulgado pela Revisão da Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura sugeriu que as Universidades implantassem serviços de aconselhamento e orientação aos estudantes.

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) na XXVII Reunião Plenária, cujo tema era “O Estudante e a Administração Universitária”, recomendou a criação de estruturas interdisciplinares de orientação e assistência aos estudantes, nas Universidades.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi a pioneira a oficializar e ativar um projeto de Orientação e Aconselhamento ao Estudante e a Faculdade de Medicina foi escolhida para desenvolver um projeto piloto, o POPPE – Programa de Orientação Psicopedagógico.

Seguindo a experiência do POPPE, em 1982 os professores Dr. Sérgio Pettendorf e Dr. Eugênio Paes Campos, da Faculdade de Medicina de Teresópolis, idealizaram um núcleo de assistência aos estudantes do Curso de Medicina que atendesse as demandas específicas e peculiaridades da FMT. Surge no UNIFESO o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPP), implantado em 7 de março de 1989, sob a coordenação do Dr. Eugênio Paes Campos.

Os objetivos iniciais do núcleo eram: orientação pedagógica a alunos e professores, apoio psicológico a alunos e organização de cursos extracurriculares, simpósios, seminários, jornadas, etc. (ex.: Semana de Recepção ao Aluno Novo).

É importante ressaltar que no ano de 1999, na gestão do Diretor Acadêmico Daniel Pinheiro Hernandez, houve uma reestruturação do NAPP, quando o Núcleo além de atender as demandas discentes, também passou a assessorar a Direção Acadêmica, atendendo assim as demandas institucionais pedagógicas.

Com início do investimento para transformação das Faculdades Unificadas para Centro Universitário e a chegada de novos cursos, o NAPP ampliou seus atendimentos, fomentando os trabalhos para atender às necessidades de apoio psicopedagógico aos estudantes e professores através das metas estabelecidas pela instituição, voltadas para os fins da educação superior, sendo influenciado pelos processos de avaliação institucional e pela realidade que se modifica ao longo dos anos.

Em atenção à legislação atual referente à inclusão (Decreto nº 5.296/2004, nas Portarias MEC e nº 5.626/2005), foi constituído no UNIFESO o NAPPA – Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade em 13 de abril de 2015. A modificação que se impôs refere-se à questão da acessibilidade/inclusão das pessoas com necessidades especiais que ingressam no ensino superior. É, portanto, a partir desta nova demanda que o setor passou à denominação de NAPPA.

O NAPPA assiste a todos os cursos do UNIFESO, e tem como referência o estudante em sua adaptação/inclusão ao ensino superior, além de toda a comunidade acadêmica. Neste sentido, o setor desenvolve alguns estudos e programas:

I - Perfil do Estudante do UNIFESO

O programa Perfil do Estudante do UNIFESO visa acompanhar a trajetória do estudante desde o seu ingresso até sua inserção profissional na sociedade. É um Programa de avaliação dividido em dois momentos ao longo do curso:

Perfil do Ingressante – levantamento do perfil, por meio de questionário investigativo aplicado no ato da matrícula;

Egresso – visa avaliar a efetividade educacional desenvolvida por meio da avaliação do desempenho do egresso no contexto social e de trabalho, através da elaboração de um cadastro de egressos, fase inicial do acompanhamento do egresso.

Acreditando que o acompanhamento de egressos constitui-se em recurso fundamental à construção de indicadores e políticas que possibilitam o aprimoramento das ações institucionais, tanto acadêmicas quanto comunitárias, e em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2013-2017) e com as metas estabelecidas no documento de Planos/Projetos, o NAPPA promove a articulação do estudante egresso com a instituição por meio de duas redes sociais, Facebook (www.facebook.com/egresso.unifeso) e o blog (egressounifeso.blogspot.com.br), onde são atualizadas informações sobre os egressos e publicadas notícias da instituição fornecidas pelo setor de comunicação e pelos próprios egressos.

O Programa pretende viabilizar o desenvolvimento sistemático de relacionamento com os egressos, de todos os cursos de graduação, reconhecendo a sua importância na consolidação da imagem institucional, verificando o impacto do desempenho do egresso no contexto social e de trabalho, assim como a potencialidade no fortalecimento da pós-graduação.

II – Programa de Acompanhamento Psicopedagógico e Psicológico

O NAPPA disponibiliza o acompanhamento psicopedagógico e psicológico por encaminhamento ou demanda espontânea.

O acompanhamento psicológico visa apoiar o estudante nas dificuldades de adaptação (à cidade, moradia, rotina, dinâmica do ensino superior...), dificuldades acadêmicas (concentração, falta de motivação...), dificuldades pessoais (social, afetiva, saúde...) e dificuldades familiares (gravidez, separação, luto, doença...).

O acompanhamento psicopedagógico visa orientar os estudantes, que procuram espontaneamente o setor ou a este são encaminhados, na organização e planejamento dos estudos durante o processo de vivência acadêmica.

Acreditamos que este tipo de apoio possa colaborar para que o estudante conheça suas características e potencialidades, buscando seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A partir de uma escuta que se desenvolve por um tempo breve, com foco em questões surgidas ao longo do curso, relacionadas às peculiaridades de cada formação profissional, é possível desenvolver recursos e capacidade pessoais, prevenir crises, avaliar e atuar sobre dificuldades, apoiar e propiciar condições de maior integração no ambiente acadêmico, a quem ingressa no ensino superior.

III – Programa de Acessibilidade do UNIFESO

Em 2015, o Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) implementou o Programa de Acessibilidade a fim de atender às demandas sociais e acadêmicas, possibilitando a inserção, acompanhamento e acessibilidade de estudantes com mobilidade

reduzida, necessidades físicas, neurológicas ou sensoriais, pessoas obesas, pessoas com transtornos de espectro autista, ou ainda, pessoas com problemas de aprendizagem como: dislexia, TDAH, disfluência verbal e fobia social.

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte), nos procedimentos técnicos e principalmente na mentalidade e comportamento de todas as pessoas, como também das pessoas com necessidades especiais.

Já no universo do seu fazer didático, o docente encontra heterogeneidade nas classes que leciona e mediante a presença de estudantes com alguma deficiência ou necessidade especial, várias adequações se fazem necessárias do ponto de vista da acessibilidade no que se refere a: acesso à literatura de apoio das disciplinas; utilização de laboratórios de ensino; acompanhamento das aulas, principalmente daquelas que exigem a interpretação de gráficos, esquemas, figuras, filmes não dublados, recursos audiovisuais, etc.; realização de provas em conjunto com a classe; socialização e locomoção, além da sensibilização dos demais estudantes e comunidade acadêmica para o convívio com as diferenças.

Existem formas para solucionar, de maneira satisfatória, alguns dos problemas acima apresentados, formas estas que devem ser conhecidas pelos docentes não especializados em educação especial, antes que digam “não” a um aluno com algum tipo de deficiência/necessidade por desconhecerem o que pode ser a ele oferecido.

A Instituição considera que o acesso e o acompanhamento de estudantes com necessidades especiais constituem-se

em recurso que a identifica, promovendo políticas que visam o aprimoramento das ações acadêmicas e comunitárias. Neste sentido, o Programa Institucional de Acessibilidade do UNIFESO constitui-se em ação que busca: a) conhecer as políticas públicas referentes às condições de acessibilidade (não apenas estruturais); b) ultrapassar as barreiras atitudinais, viabilizando ações pedagógicas que garantam uma formação acadêmica de qualidade a estes estudantes, efetivando a sua inserção no mercado de trabalho; c) orientar os docentes na condução do atendimento e/ou aprimorar as diferentes ações institucionais, tanto no que condiz ao ensino e à estrutura curricular, como às práticas na área da extensão, pós-graduação e demais atividades da instituição.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008)

A adequação compreende uma série de ressignificações educacionais, viabilizando que a universidade seja um espaço de exercício da cidadania, e meio eficaz de combate à exclusão de alunos do sistema educacional.

Por meio de políticas de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos estados e dos municípios, é possível criar condição para que as pessoas, independente das suas diferenças, tenham efetivados seus direitos à educação. De acordo com Ferreira (2007), inclusão não significa inserir a pessoa com

limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la, sendo assim,

[...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo, das barreiras atitudinais – aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si. (CARVALHO, 1999 *apud* FERREIRA, 2007, p. 44)

Desta forma, as instituições de ensino superior vêm desenvolvendo projetos de acessibilidade no intuito de promover, no espaço educativo, as adequações físicas para atender às especificidades das diferentes necessidades e a formação continuada dos docentes no âmbito da inclusão.

Para Sasaki (1997), a prática desta inclusão social, educacional, repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência com diferentes grupos sociais e a aprendizagem por meio da cooperação. Refletindo sobre essa ideia, consideramos que a prática da inclusão só se tornará factível diante de uma proposta humanizadora, denominada *acessibilidade atitudinal*, em que as pessoas envolvidas no processo de trabalho e acolhimento consideram as atitudes individuais em relação ao portador de necessidades educativas especiais, vencendo preconceitos.

Segundo Carvalho (2005), a proposta de uma educação para todos que efetivamente esteja comprometida com a ruptura de todos os preconceitos tem que ser discutida não apenas

no espaço acadêmico, uma vez que o fenômeno encontra-se em todos os segmentos da sociedade. Sendo assim, cabe a disseminação das discussões realizadas nos seminários internos do UNIFESO pelos participantes, professores, funcionários técnicos administrativos e estudantes, em outros cenários sociais, como a igreja, a família e o ambiente de trabalho.

Diante do exposto, considera-se que o acesso e o acompanhamento de estudantes com necessidades especiais no UNIFESO constituem-se em recurso fundamental à construção de indicadores e políticas que possibilitam o aprimoramento das ações institucionais, tanto acadêmicas quanto comunitárias. Neste sentido, o Programa Institucional de Acessibilidade do UNIFESO constitui-se em ação que busca conhecer as políticas públicas que se referem às condições de acessibilidade, não só estruturais, mas, principalmente as atitudinais, viabilizando ações pedagógicas que garantam uma formação acadêmica de qualidade a estes estudantes, colaborando com a sua inserção no mercado de trabalho. De igual importância é a orientação aos docentes na condução do atendimento e aprimoramento das diferentes ações institucionais, tanto no que condiz ao ensino e a estrutura curricular, como às práticas na área da extensão, pós-graduação e demais atividades da instituição.

Para implantar este programa, a Pró-Reitoria Acadêmica do UNIFESO, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2013-2017) e, considerando as metas estabelecidas no documento de Planos/Projetos para o exercício de 2014, solicitou ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (NAPPA) um estudo das necessidades referentes à implementação de um Programa Institucional de Acessibilidade do UNIFESO.

Com a implementação deste programa, o UNIFESO pretende proporcionar aos docentes os conhecimentos necessários

às práticas pedagógicas inclusivas, garantindo aos estudantes com necessidades especiais o acesso e o acompanhamento das atividades acadêmicas, oferecendo tecnologias assistivas, flexibilização do currículo e avaliações diferenciadas, assim como facilitando a mobilidade nos espaços da instituição.

O acolhimento e o acompanhamento dos estudantes com necessidades especiais compõem, junto a outros parâmetros, uma das ferramentas fundamentais na construção de indicadores, contribuindo para a discussão das ações implementadas, considerando sua eficácia e repercussão.

Desta forma, esse programa entende que o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes com necessidades especiais possam dar à nossa instituição as condições necessárias para atender aos discentes, de acordo com a política de inclusão e com a proposta de uma educação que respeite os direitos humanos.

Hoje, o NAPPA assiste aos 15 cursos da instituição, atuando nos três *campi* (Sede – Antônio Paulo Capanema de Souza; FESO Pro Arte; e Quinta do Paraíso).

2. Acessibilidade na legalidade

GICELE FAISSAL DE CARVALHO

Para validar as questões que envolvem a inclusão social de pessoas com necessidades especiais, torna-se necessária a criação de leis que proporcionem garantias para o desenvolvimento educacional dos sujeitos ditos “especiais”. Serão expostos a seguir alguns dos principais documentos, leis e portarias que norteiam o processo de inclusão.

No Brasil, é preciso citar, em primeiro lugar, a Constituição de 1988, que prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O Artigo 208 estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Seguindo os princípios do direito à Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) assegura aos alunos com necessidades especiais o direito a currículo, métodos, recursos educativos e de organização específicos para atender às suas necessidades.

Para o atendimento às pessoas com deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS.

No contexto nacional, o ano de 2008 marca a legitimação da acessibilidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. De acordo com esta política, o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Para tanto, ressalta-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial efetiva-se por meio de ações que promovam o acesso, a

permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ressaltam-se os artigos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146, de 6 de julho de 2015, para consolidar o trabalho de inclusão realizado na instituição.

IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

Em consonância aos artigos acima citados, o Programa de Acessibilidade do UNIFESO reitera, conforme a necessidade do discente, a necessidade de elaboração de um Plano de Estudos Individual, o qual terá ciência de estudantes, coordenações de cursos e acompanhamento do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade.

3. Sala de Recursos Multifuncionais: um cenário de aprendizagem assistiva

GICELE FAISSAL DE CARVALHO

NATHALIA QUINTELLA SUAREZ MOUTEIRA

A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares elimina a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais (DUTRA, 2007). Ainda segundo a autora, dessa forma busca-se modificar a organização dos sistemas educacionais, viabilizando aos estudantes, público alvo da educação especial, a vivência acadêmica em classes comuns e o acesso ao atendimento especializado.

Para atender aos estudantes do Programa de Acessibilidade, o UNIFESO preparou uma Sala de Recursos Multifuncionais, um espaço onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos estudantes, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem, com segurança, da vida acadêmica.

Estas salas objetivam apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em classes comuns do ensino superior, assegurando-lhes

condições de acesso, participação e aprendizagem, possibilitando uma formação acadêmica de qualidade.

As salas multifuncionais são compostas por recursos técnicos e pedagógicos, assim como por profissionais especializados e capacitados para atender as demandas dos estudantes encaminhados (BRASIL, 2007).

De acordo com esta legislação, a Sala de Recursos Multifuncionais do UNIFESO está equipada com uma máquina Perkins Braille, lupas, regletes, gravadores, e computador com *softwares* específicos para o desenvolvimento de atividades propostas. Desta forma, o trabalho realizado com as pessoas portadoras de necessidades especiais acontece, quase sempre, com o auxílio da tecnologia assistiva, por meio de contribuições dirigidas nas limitações dos portadores de deficiências.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado complementa o atendimento às necessidades específicas de cada educando, assegurando a garantia de uma melhor assistência nas limitações, e contribui para a integração social e educacional destes educandos.

I. Ledor

Para o atendimento aos estudantes com deficiência visual, a instituição contratou um ledor, que faz o acompanhamento sistemático ao aluno, gravando as aulas, prestando-lhe assistência integral no período letivo.

Para o atendimento a um(a) estudante com gradual perda da visão (ceratocone), a instituição contratou um ledor que o(a) acompanha durante o período letivo, gravando as aulas e fazendo a leitura dos apontamentos feitos pelos professores no quadro.

Os leitores são pessoas que emprestam a sua voz para decodificar os livros e ganham destaque ao dar forma ao mundo para os deficientes visuais.

Também lhe foi oferecido um curso de alfabetização em Braille com uma professora da Secretaria Municipal de Educação, para que o(a) estudante pudesse utilizar a máquina Perkins Braille que está à disposição na Sala de Recursos Multifuncionais do UNIFESO.

O(a) estudante pretende fazer o seu trabalho de conclusão de curso em Braille e terá todo o acompanhamento necessário do leitor.

II. Intérprete de LIBRAS

Comprometida com o processo de inclusão acadêmica e atendendo as legislações vigentes, a instituição atende aos estudantes com deficiência auditiva, com o contrato de três tradutores e intérpretes de LIBRAS - TIL. O Intérprete de língua de sinais é a pessoa que, sendo fluente em língua de sinais com competências e habilidades tradutoras, possui capacidade de traduzir/verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para uma língua oral (falada) ou vice-versa.

Estes profissionais habilitados estão distribuídos nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas. Suas atividades também podem ser acompanhadas durante as apresentações de trabalhos dos estudantes e seminários da instituição.

Ao acompanhar estes estudantes durante as aulas, o TIL promove também a sua interação no contexto acadêmico, facilitando a sua comunicação e incentivando-os a participar dos eventos, viabilizando a compreensão dos conteúdos apresentados

– de acordo com a solicitação dos estudantes já atendidos no espaço acadêmico, alguns filmes devem ser legendados para possibilitar a compreensão e interação com a mensagem do filme.

De acordo com a Lei nº10.436/02, o curso de LIBRAS, no UNIFESO, é oferecido como disciplina optativa para todos os cursos, e como obrigatória para os cursos de licenciatura (Pedagogia e Ciências Biológicas).

Art. 10 É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 40 O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

III. Cursos de LIBRAS básico para as comunidades interna e externa

Para divulgar a Língua Brasileira de Sinais e os cursos de graduação, o UNIFESO oferece curso de extensão básico de LIBRAS, para as comunidades interna e externa seguindo a missão institucional “Promover a educação, a cultura, a ciência, a tecnologia e a inovação constituindo-se num polo de desenvolvimento regional, de modo a contribuir para construção de uma sociedade justa, solidária e ética”.

Para finalizar o semestre do curso de extensão básico de LIBRAS, a professora Tatiane Militão de Sá realizou uma palestra sobre *O surdo na sociedade acadêmica do UNIFESO* e a votação da escolha do sinal em LIBRAS do UNIFESO, junto com os alunos, professores e a comunidade surda de Teresópolis.

Também a professora Gildete Amorim, da UFF, proferiu uma palestra para os cursos de Enfermagem no curso de extensão Básico de LIBRAS sobre *Os sinais da saúde*, viabilizando o conhecimento prático desses sinais para o exercício da função.

Durante a *V Jornada da História da Medicina e II Jornada da História da Biologia*, realizada em 2016, um estudante surdo, do curso de Ciências Biológicas apresentou a sua produção acadêmica sobre o tema “Surdez: Reflexos da Medicina de Séculos Passados”, juntamente com os tradutores/intérpretes de LIBRAS da instituição.

Durante a Gravação do *Conexão UNIFESO*, em 2016, foram divulgados o Programa de Acessibilidade e as atividades realizadas nos cursos de LIBRAS, potencializando esta linguagem não só dentro do espaço acadêmico, mas também na sociedade teresopolitana.

O Curso de Tradução e Interpretação para os intérpretes de LIBRAS, com as professoras da UFF, Tatiane Militão de Sá,

Daniele Magon, Tatiane Dawes e Gildete Amorim, foi um evento de grande importância para a nossa instituição, pois mostra a valorização da língua de sinais e a qualidade da sua interpretação para a comunicação completa entre a comunidade surda.

4. Seminários: discutindo acessibilidade, possibilitando conhecimentos

GICELE FAISSAL DE CARVALHO

Desde 2015 o NAPPA vem realizando seminários, com o objetivo de divulgar informações necessárias à compreensão mais ampla entre os professores, funcionários e estudantes sobre todas as questões relacionadas à Acessibilidade. O primeiro seminário, ocorrido naquele ano, teve como temas *Acessibilidade, os desafios e as possibilidades do meio educacional*, discutido pela Psicóloga Marcia Cristina Soares, e *Inclusão escolar no ensino superior*, sob a responsabilidade da neurologista Dr^a Andréia de Santana S. Moreira.

A Educação deixou de ser Especial para se tornar Inclusiva! Hoje, não esperamos mais que seja necessário adequar meios e possibilidades quando uma pessoa deficiente tenha ou decida estar ou frequentar um espaço. Esperamos que tudo seja pensado para atender a todos, sem adequação posterior, mas com considerações que antecedam a chegada, a frequência ou permanência de qualquer pessoa, com qualquer necessidade ou deficiência. Que as diferenças nas funções autônomas, da comunicação e da mobilidade, não sejam justificativas que neguem o direito ao bem comum.

As pessoas devem ser vistas como plenas, afinal, o conceito de normalidade é criado a partir do homem médio, do homem comum. E o que é mesmo comum?

Imaginemos um estádio... Ele tem locais apropriados para pessoas com deficiência assistirem jogos e apresentações! Diremos: “Esse estádio atende à diversidade.” Infelizmente, ele não atende! Para dignificar o atendimento, o deficiente tem que ter o direito de escolher, assim como quem não tem deficiência, de onde quer assistir ao jogo naquele estádio. Não pode haver inclusão com condição! Esse mesmo conceito é aplicado na escola. Se não é, está errado!

A escola deve ser o espaço mais democrático possível, visando garantir o aprimoramento intelectual, acadêmico, mas também o aprimoramento pessoal, emocional e cidadão. Antecipar as adequações demonstra cuidado com todos, em especial com os alunos “comuns”, que participam e se beneficiam das modificações, aprendendo a respeitar diferentes necessidades e pontos de vista – compreende-se que existam diversos e diferentes fins na escola, diversas e diferentes formas de se concluir um mesmo processo.

A função social da Universidade implica em produzir conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo na sociedade. A Universidade configura-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento, além de convívio social. Dessa forma, é também responsável pela promoção da cidadania e, como tal, tem o dever de oportunizar e incentivar uma educação para todos. Convivendo em uma comunidade acadêmica, as pessoas com necessidades educacionais especiais podem ter um projeto de vida concretizado, principalmente quando o convívio e as trocas se fortalecem a partir do apoio mútuo.

Ainda neste mesmo ano, a Professora Aline Chermont Warol Teixeira apresentou as possibilidades legais da acessibilidade destinadas a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais

por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Com o tema: *Acessibilidade Atitudinal: Meta para a Educação Inclusiva*, a Psicóloga Carla de Carvalho Macedo Silva reafirmou que a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Sendo a acessibilidade compreendida também por seu aspecto atitudinal, visto que atitudes de exclusão e discriminação podem ser caracterizadas como barreiras, a palestrante enfatizou que devem ser promovidas atividades de sensibilização e conscientização na convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas, ratificando que na formação de professores, esta temática deva ser bastante discutida fomentando a sua importância para uma prática pedagógica inclusiva.

Para Cezar (2010), as barreiras atitudinais impedem e/ou dificultam o processo de inclusão social das pessoas com deficiência. Essas barreiras englobam a discriminação, os estigmas, os estereótipos e os preconceitos, que são alguns dos obstáculos para a inclusão social. Assim, Pereira *et al.* (2011) consideram que as atitudes da sociedade podem ser facilitadoras do processo de inclusão, pois poderão integrar na sociedade o sujeito com deficiência. Por outro lado, podem gerar barreiras que ocasionarão a exclusão do sujeito.

Dando continuidade aos seminários, em 2016, foi apresentado o tema *Inclusão Educacional no Ensino Superior – Desafios e Possibilidades*, com uma proposta de reflexão sobre o atendimento aos estudantes com o Transtorno do Espectro Autista, com a professora doutora Izabel Moura.

O quarto seminário teve como tema *Inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades especiais no Ensino*

Superior: da formação de professores à mediação pela tecnologia assistiva (TA), palestrando a professora doutora Katiúscia Cristina Vargas Antunes, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

Neste espaço de conhecimentos, a professora trouxe aos presentes a reflexão sobre a importância do atendimento educacional às pessoas deficientes, em todos os segmentos. Foram apresentadas pela palestrante não só as teorias que embasam os estudos para o atendimento educacional aos deficientes, mas as vivências da professora no campo da prática, ilustrando de forma acessível, todo o material em discussão.

Desta forma, os estudantes presentes tiveram a oportunidade de participar de um momento de formação profissional em que um tema como a Educação Inclusiva e o uso das tecnologias assistivas vão ao encontro das necessidades destes conhecimentos já vivenciados nas práticas de suas experiências nas escolas, onde atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID).

O quinto seminário teve como tema *Políticas Públicas de Altas Habilidades ou Superdotação: desafios na identificação e atendimento educacional especializado*, palestrando a professora doutora Cristina Maria Carvalho Delou, coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense – UFF.

Considerando nossas ações

A acessibilidade é um tema que ainda apresenta muitos obstáculos em sua aplicabilidade. As barreiras atitudinais frente às pessoas com deficiência existem e são sentidas pelas pessoas em atividades simples do dia a dia. Algumas atitudes de auxílio, educação e atenção devem ser praticadas por pessoas sem de-

ficiência diante de uma pessoa com alguma limitação e desta forma, num ambiente acadêmico, estas atitudes oferecem oportunidades de formação profissional.

Com a implementação do Programa de Acessibilidade UNIFESO, esta instituição abriu as portas para as pessoas com necessidades especiais realizarem seus sonhos com a possibilidade crescente de inclusão no espaço acadêmico. Para tanto, a estrutura arquitetônica aperfeiçoa-se a cada dia, possibilitando o acesso e locomoção de pessoas com mobilidade reduzida, além da preocupação com os outros tipos de acessibilidade: comunicacional, no aprimoramento das tecnologias assistivas, e no apoio aos estudantes do ledor e dos tradutores/intérpretes de LIBRAS.

Ressalta-se também o tema de acessibilidade atitudinal contemplado no Seminário, quando estudantes e professores tiveram a oportunidade de compreender a importância de refletir sobre o preconceito e atitudes discriminatórias com a exposição de práticas de sensibilização e conscientização da sociedade em geral. Afinal de contas, “cada pessoa é reconhecida como SER ÚNICO e irrepetível com direito a desenvolver sua potencialidade” (ABENHAIM, 2009, p. 237).

As barreiras precisam ser vencidas e o compromisso daqueles que estão vivenciando a educação inclusiva nos espaços acadêmicos, deve ser levado com a seriedade e o conhecimento das realidades que temos.

Referências bibliográficas

- ABENHAIM, Evanir. *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões Contemporâneas*, 2009, p.237.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

- _____, Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC. Brasília: Distrito Federal, 2007.
- _____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
-]_____. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial - SEESP e Secretaria de Educação Superior - 2005 SeSu.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007
- _____. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial 2010.
- CARVALHO, R. C. *Representações sociais: dos modelos de deficiência à leitura de paradigmas educacionais*. 219p, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria.
- FERREIRA, S. L. *Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília v.13, n.1, p. 43-60, 2007.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

II

Transtornos mais comuns e atendimentos de sucesso

5. Disfluência verbal

ROSÂNGELA PIMENTEL GUIMARÃES CRISOSTOMO

Introdução

Neste capítulo são apresentados alguns sinais da disfluência verbal, especificamente a gagueira. Foram utilizados como marcos teóricos artigos científicos e alguns textos e depoimentos contidos nos sites da Associação Brasileira de Gagueira e do Instituto Brasileiro de Fluência.

Há o relato de um caso referente ao acompanhamento pedagógico a uma estudante que apresentava gagueira e que, por conta disso, estava se sentindo insegura para realizar a apresentação oral do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esta estudante foi acolhida pelo Programa de Acessibilidade do UNIFESO, a partir do qual foi viável uma adaptação razoável para lidar com tamanho desafio que era o de falar em público.

Por último, é feita a reflexão acerca do impacto recíproco do progresso vivenciado e da importância do Programa de Acessibilidade que visa à inclusão.

Tudo o que eu não quero é falar!

As falas “Tenho problema de fala. Não vou conseguir apresentar a monografia!” e “Tudo o que eu não quero é falar!” referem-se

ao relato de uma estudante que chegou apreensiva ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (NAPPA) do UNIFESO por ocasião da conclusão de um de seus cursos de graduação. Foi-lhe apresentado o Programa de Acessibilidade do UNIFESO, o qual visa à prática da inclusão no Ensino Superior por meio da articulação entre o NAPPA e os cursos de graduação.

É importante ressaltar que o caminho a ser percorrido é uma via de mão dupla. Os profissionais envolvidos precisam estar flexíveis para elaborar um plano de acompanhamento psicológico e/ou pedagógico que só terá sucesso se houver empenho de cada estudante. Todavia, não há uma receita pronta e cada caso é um caso, ou seja,

[...] como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. (MIRANDA e GALVÃO FILHO, 2012, p. 143)

A interação da pessoa com o ambiente é fator primordial para que a inclusão aconteça, ou seja, não é suficiente oferecer-lhe acesso e permanência na escolarização regular. É fundamental que haja a garantia de participação e aprendizagem de forma efetiva. É necessário que o planejamento contemple situações diferentes, tais como: se houver uma excursão ou visita técnica para fora da cidade e o meio de transporte não dispor de elevador para cadeira de rodas, o estudante cadeirante será exposto a uma situação constrangedora.

Na sala de aula, quando há estudantes que apresentem algum tipo de disfluência verbal e, por isso, o professor não

propicia oportunidades de exposição oral, este estará favorecendo a exclusão. Deixar que se recolham e não participem verbalmente gera uma ação preconceituosa por parte dos demais ao imaginarem que as pessoas com alguma deficiência ou transtorno terão um tratamento diferenciado, no sentido de haver uma falsa “proteção”, o que fatalmente levará à prática de *bullying*. É claro que, a princípio, os estudantes tenderão a se retrair, mas o professor tem o papel de estimulá-los, bem como, conversar com a turma sobre a atitude de respeito às características de cada um.

O relato de um caso

A estudante compareceu ao NAPPA pleiteando não realizar a apresentação oral do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em função de sua dificuldade de lidar com a gagueira. Antes do encontro seguinte, as pedagogas realizaram um contato com um representante da Associação Brasileira de Gagueira, que forneceu orientações de leitura em sites, como o Abra Gagueira e o Instituto Brasileiro de Fluência. O entrevistado colaborou também contando suas vivências com a disfluência verbal e deu dicas interessantes para o controle emocional diante da necessidade de falar em público, como o simples ato de segurar uma caneta, que pode dar um certo conforto para este momento desafiante, funcionando como uma espécie de ancoragem.

O contato teórico foi de suma importância para conhecer outros tipos de disfluência verbal, como a taquilalia (fala muito veloz) e a disprosódica orgânica (fala muito lenta) bem como alguns mitos. Um deles é insistir para a pessoa pensar antes de falar. Se fosse simples assim, a gagueira seria algo fácil de resolver. Parafraseando uma matéria veiculada pelo *site*

Instituto Brasileiro de Fluência: quando a pessoa com gagueira ouve de seu interlocutor que é para ficar calma, relaxar, respirar fundo, ela fica mais tensa e preocupada com o distúrbio, o que provavelmente contribuirá para piorar a situação, gerando um desconforto recíproco.

Muitas vezes, o mal-estar que o interlocutor sente é maior do que o da própria pessoa que gagueja e é ele quem precisa ficar calmo e relaxar. Reações mais úteis para o interlocutor incluem esperar a pessoa que gagueja terminar sua fala, não completar palavras. (MERLO e SILVA, 2016)

Outro ponto que deve ser respeitado é que “há pessoas que gaguejam com determinadas pessoas e não com outras; em algumas situações e não em outras” (LIMONGI, 2016). É preciso se precaver de julgamentos precipitados. A gagueira não é um ato voluntário. Assim, infere-se que este distúrbio de fala é complexo demais para tentar encontrar apenas uma causa.

Em seguida, será apresentado o registro do acompanhamento, ressaltando que a estudante já se graduou e alguns episódios da narrativa foram omitidos com o intuito de respeitar o direito de sigilo.

1ª entrevista

A estudante contou que já era formada em outro curso de graduação, em outra cidade. Não teve dificuldades quanto à verbalização em público. Fez estágio no Hospital do Câncer ao mesmo tempo em que lidou com o câncer da mãe, ressaltando e fazendo uma associação ao estado emocional, pois, conforme a situação de tensão, a gagueira se apresenta com mais força. Fez um curso de oratória para apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso à

época da sua primeira graduação. Veio para o UNIFESO no 2º período de outro curso de graduação também na área da saúde. Não teve dificuldade de comunicação no cenário de prática da clínica. Porém, no 6º período, começou a identificar dificuldade em falar em público, por precisar apresentar trabalhos individuais, que até então, aconteciam em grupo. Conseguiu, naquela ocasião, “negociar” de entregar o trabalho apenas por escrito, o que causou um incômodo em alguns componentes da turma. Afirmou que a turma julgava que ela tinha privilégios e diziam que “mandava” nos professores. Relatou que sofria *bullying* constante por se destacar e estudar muito, já que se dedicava para passar nas Avaliações Continuadas Integradas (ACI) e não ser designada a realizar a Prescrição, justamente para evitar a apresentação oral. A estudante comentou que sempre teve suporte por parte das coordenações de curso e da clínica.

Por fim, perguntou se não haveria como “abonar a apresentação oral” por conta de já ter outra graduação. Foi-lhe esclarecido que a apresentação oral do TCC é institucional, no entanto, poderíamos estudar algumas possibilidades junto aos professores organizadores de bancas, à Coordenação de Curso, à Direção de Centro e à Pró-Reitoria Acadêmica, conforme o Programa de Acessibilidade, sobre como apresentar o TCC com adaptações que permitissem a realização e a avaliação da tarefa, garantindo a igualdade de oportunidades.

Conforme preconiza o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 3º/VI, segue o conceito:

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as

demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (Lei nº 13.146, 2015)

Foi citado outro caso de necessidade educativa especial, com o devido sigilo de curso e nome, em que a estudante apresentou sua monografia e as suas limitações foram respeitadas, ou seja, foram realizadas adaptações razoáveis.

A seguir, seguem algumas dicas abordadas à época para o acompanhamento pedagógico da estudante que apresentava gagueira:

- Trazer o texto do projeto de TCC para lermos juntos.
- Elaborar a apresentação no PowerPoint.
- Treinar a apresentação oral.
- Relembrar em casa os exercícios sugeridos pela fono-audióloga.
- Consultar os sites: Instituto Brasileiro de Fluência e Abra Gagueira.
- Apresentar o TCC à banca avaliadora apenas.
- Oferecer o tempo livre para a apresentação oral.

O reforço positivo é de suma importância quando é preciso lidar com atitudes de baixa autoestima por conta de determinada condição pessoal. Neste caso, buscou-se valorizar de forma enfática alguns aspectos:

- A estudante escolheu um tema que aliou a sua formação em ambos os cursos de graduação, tornando possível a produção textual de um conteúdo e de uma vivência peculiar.

- A sua expressão oral, pois a estudante fluía o tema de seu TCC com ideias bem organizadas. Porém, em dado momento, foi-lhe recomendado que conversasse com a orientadora, pois houve uma ligeira impressão de que o tema estava mais focado à primeira área de sua formação, ao que reagiu com um sorriso.

Embora estivesse marcada outra entrevista para o mesmo mês, a estudante não compareceu, entretanto justificou posteriormente.

2ª entrevista

Após o distanciamento, a estudante explicou que estava trabalhando em sua produção textual com a orientadora. No primeiro encontro, mostrou apenas uma estrutura. A proposta foi que lesse alguns parágrafos, em voz alta. Em seguida, foi possível observar em quais “fonemas” ou “sons” específicos ocorria certa dificuldade na oralidade. O exercício foi propício para que a estudante observasse também a sua respiração. Após perguntar se a estudante sabia nadar, foi feita a analogia com a técnica da respiração embaixo d’água, quando o nadador não espera “acabar” todo o ar dos pulmões antes de colocar a cabeça fora d’água e “pegar” o ar novamente. Na tentativa seguinte, foi possível observar melhora significativa tanto no controle da respiração quanto nas palavras que começavam com vogais e o fonema da letra “m”.

DICAS PARA ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO:

- Praticar em casa os exercícios recomendados pela fonoaudióloga;
- Trazer o TCC para elaborar a apresentação em Power-Point.

Era perceptível que, quando aumentava a sua tensão, a gagueira se acentuava. O valor da inteligência emocional foi colocado em pauta e foi-lhe sugerido que tentasse não se deixar abater com problemas de relação interpessoal na turma, uma vez que só faltavam três meses para o término do curso e que cada um iria seguir o seu caminho.

Quanto à apresentação oral do TCC, a estudante pleiteou que acontecesse somente para a banca, pois enfatizava que não conseguiria apresentar a um público aberto.

3ª entrevista:

A estudante chegou me convidando para assistir a sua apresentação oral do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em tom bem-humorado foi valorizado esse progresso ao considerar que, no primeiro encontro, a mesma dizia que não gostaria de apresentar o TCC; no segundo, já pensava em apresentar apenas para a banca; e, na terceira vez, já considerava ter uma convidada.

Por fim, trouxe um esboço de seu TCC. Alguns tópicos foram lidos e alguns erros ortográficos foram identificados e corrigidos. Em seguida, leu em voz alta as Considerações Finais e a seção Agradecimentos. O intuito de ler a seção Agradecimentos foi o de reforçar o empenho, a gratidão, a importância da conquista. Houve avanço significativo quanto aos episódios de gagueira em palavras iniciadas com vogais, ou seja, estava lendo com maior desenvoltura. Foi-lhe perguntado se vinha fazendo algum exercício recomendado por sua antiga fonoaudióloga e respondeu que não, por falta de tempo.

DICAS PARA ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO:

- Ler em voz alta e gravar.
- Trazer a estrutura (em arquivo do PowerPoint) da apresentação final, para treinar a exposição oral no próximo encontro.

4ª entrevista:

Por uma hora e quinze minutos foi trabalhada a estruturação estética da apresentação no PowerPoint. Após o treino da apresentação oral, a estudante identificou quais assuntos ainda não estavam contemplados.

5ª entrevista:

A estudante chegou pontualmente conforme combinado. Apresentou a dúvida quanto à formalização que possibilitasse a apresentação oral do TCC acontecer somente para a banca, de acordo com sua solicitação de enquadrar-se ao Programa de Acessibilidade, por conta da disfunção verbal – gagueira. Expliquei-lhe que a professora organizadora da agenda das bancas, ao entregar um exemplar da monografia, com o convite para participar, informou que o horário estava designado apenas a esta estudante.

A possibilidade de haver público externo deixou a estudante muito tensa. Informou que os discentes do curso seriam liberados para assistir esta programação. Sugeri que entrasse em contato com a professora organizadora da agenda das bancas para confirmar os detalhes e com a coordenação do curso para obter orientação.

Foi muito difícil acalmá-la neste dia, mas a tensão foi contornada e foi viável realizar o que havia planejado. À princípio, foram apresentados slides contendo frases e imagens diversas, e solicitado que falasse aleatoriamente o que cada imagem representava, com o intuito de aprimorar a sua autoconfiança. Ao passo que isso acontecia, buscava-se a interligação com o desafio de falar em público e alguns aspectos de sua jornada no curso.

Em seguida, houve a argumentação sobre a diferença entre falar de improviso e falar de um assunto que é de seu domínio, abordando as vantagens da PRÉ-PARA-AÇÃO. Depois, A estudante fez sua apresentação em PowerPoint – com interrupções necessárias para ela mesma traçar correções pertinentes.

Finalizando o encontro, a sugestão foi que, além de treinar a sua exposição oral, visualizasse apenas um slide de estímulo por dia até a data da apresentação oficial, refletindo sobre ele.

Além disso, seria interessante que ouvisse uma música que a deixasse feliz e para relaxar um pouco a tensão.

Por fim, a Pró-Reitoria Acadêmica foi contatada para orientar acerca da viabilidade de elaborar um documento que possibilitasse a estudante apresentar o seu TCC somente à banca. Este documento foi solicitado pela coordenação do curso. Assim, foi produzida a CI NAPPA/nº 018/15 com o seguinte teor: “Conforme análise do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade, tendo em vista o Programa de Acessibilidade do UNIFESO, a estudante ..., do ... período do Curso de .../UNIFESO, necessitará de atenção especial por conta de sua disfluência verbal – gagueira – na apresentação oral do Trabalho de Conclusão de Curso. A proposta é que a apresentação fique restrita aos componentes da banca”. O Pró-Reitor orientou que uma psicóloga e uma pedagoga assinassem a Comunicação Interna.

A apresentação oral do trabalho de conclusão de curso

Participei da apresentação oral do TCC, como convidada da banca. A exposição levou 25 minutos e aconteceu numa sala separada. A estudante reformulou as ilustrações da apresentação no PowerPoint, tornando-a muito mais atrativo e criando um sistema de “ancoragem” para não esquecer pontos fundamentais. No entanto, apresentou profunda dificuldade devido à gagueira, talvez, em função de outra professora estar apresentando-a por estar escalada para outras bancas das quais faria parte em seguida. Embora não tenha sido proposital, ficou visível o quanto isto influenciou a oralidade da estudante, sem, no entanto, prejudicar o conteúdo que era de pleno domínio da mesma.

Na próxima oportunidade, seria interessante alertarmos para que os componentes da banca especial não sejam escalados para o próximo horário definido em agenda, com a finalidade de evitar esse tipo de pressão. Ao final de sua exposição oral, a estudante narrou sua experiência de acompanhamento pelo NAPPA, relatando estar muito feliz com a sua realização, pois não acreditava que conseguiria. O seu esforço foi reconhecido e seu trabalho foi elogiado por todos que participaram daquele momento.

Um ano depois, encontrei casualmente a estudante que contou estar fazendo um curso de pós-graduação no UNIFESO.

Considerações finais

A implantação e implementação do Programa de Acessibilidade tem trazido alguns desafios considerando que ainda é novidade para todos.

No caso específico, a estudante teve que lidar com sua disfluência verbal, naturalmente, ou seja, foi-lhe sugerido que, se possível, voltasse ao tratamento com a fonoaudióloga ou que, pelo menos, treinasse os exercícios específicos de seu conhecimento. Assim, é importante frisar que, o acompanhamento pedagógico visa identificar as potencialidades e trabalhar as fragilidades, mas sem a expectativa de que a limitação será sanada. É oportuno deixar claro que o acompanhamento psicológico e/ou pedagógico não substituirá o atendimento especializado do profissional da saúde, conforme cada caso.

O impacto foi recíproco, uma vez que a estudante enfrentou sua insegurança e, em dupla, tentamos encontrar uma forma de lidar com a disfluência verbal sem tanto sofrimento. Houve a manifestação da gagueira de uma forma que eu não

havia ainda presenciado em nossas entrevistas. Entretanto, o preparo da estudante, com afinco, para o momento da apresentação oral deu-lhe a garantia de que dominava plenamente o assunto em pauta e o foco da atenção foi desviado para o objetivo e não para a limitação.

Como pedagoga, esta oportunidade foi enriquecedora por tê-la estimulado a trocar ideias com sua orientadora bem como por ter percorrido junto um caminho, ou seja, ela não desistiu. A estudante enfrentou as suas limitações e os seus receios e se empenhou rumo ao resultado que foi um sucesso, dentro de suas possibilidades.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAGUEIRA. LIMONGI, F. *Afinal, o que causa a gagueira?* Disponível em: <http://www.abragagueira.org.br/causas_forum.asp?id=8>. Acesso em dez. 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL. Língua Brasileira de Sinais. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Portaria nº 948/2007, de 07 Janeiro de 2008.
- BRASIL. *Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*.
- BRASIL, LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CEZAR, K. R. *Diga Não à inversão de valores: a verdadeira inclusão laboral das pessoas com deficiência*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP DIREITOS HUMANOS, CIDADES E DESENVOLVIMENTO, 6., 2010, Brasília. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE FLUÊNCIA - GAGUEIRA LEVADA A SÉRIO. MERLO, S.; SILVA, H. *25 mitos sobre a gagueira*. Disponível em: <http://www.gagueira.org.br/conteudo.asp?id_conteudo=74>. Acesso em dez. 2016.

_____. *Gagueira: conversa com os professores*. Disponível em: <www.gagueira.org.br/arquivos/livreto_para_professores.pdf>. Acesso em dez. 2016.

MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A.G. *O professor e a educação inclusiva - formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 143.

PEREIRA, L. M. F. et al. *Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário*. Fisioterapia em Movimento, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 299-306, 2011.

PESSOA, J. *Um pouco sobre a disfluência e seus tipos*. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/21355/um-pouco-sobre-a-disfluencia-e-seus-tipos> Acesso em: abr. 2016.

6. Transtorno de Ansiedade Social

ROSÂNGELA PIMENTEL GUIMARÃES CRISOSTOMO

Introdução

Neste capítulo são apresentados os sinais que caracterizam o Transtorno de Ansiedade Social (Fobia Social), conforme fundamentados no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-V), documento elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, e associados a alguns artigos científicos sobre o tema.

Em seguida, é apresentado o relato de um caso. A identificação da estudante será mantida em sigilo. Cabe ressaltar que a estudante já se graduou.

Por último, é valorizada a atitude de respeito em relação às limitações que porventura alguém possa apresentar no cotidiano acadêmico em virtude de alguma deficiência ou transtorno. É incentivada a promoção da acessibilidade atitudinal, no sentido de que a comunidade acadêmica não veja o diferente com preconceito e discriminação.

Será que é timidez ou vai muito além?

O Transtorno de Ansiedade Social ou Fobia Social é caracterizado, conforme especifica o *Manual Diagnóstico de Transtornos*

Mentais (DSM-V), pelo medo ou ansiedade acentuados relacionados a uma ou mais situações sociais em que o indivíduo é exposto a possível avaliação por parte de outros.

As interações sociais, como conversar com outras pessoas, encontrar desconhecidos, ser observado comendo ou bebendo em lugares públicos ou passar por situações que envolvam o desempenho diante de outros, como participar de exposições orais no contexto acadêmico ou profissional, compreendem ações potencialmente evitadas por quem sofre de fobia social. O indivíduo se esquia dessas situações devido ao medo de ser rejeitado, de se expor ao ridículo e do medo de ser avaliado *negativamente* pelos outros.

Em crianças, o medo ou a ansiedade são expressos por meio de ataques de raiva ou de choro intenso, seguidos de comportamentos tais como: agarrar-se à mãe ou o adulto que lhe passe segurança, encolher-se ou não conseguir falar em situações sociais com os pares.

De modo geral, na criança ou no adulto, o medo ou a ansiedade é desproporcional à ameaça real apresentada pela situação social.

À medida que o sujeito tem consciência dessa condição, ele tende a se retrair ainda mais por receio de ruborizar, tremer, transpirar, tropeçar nas palavras, o que pode vir a ser julgado pelos outros. Isso o faz sofrer por antecedência.

Um indivíduo com medo de tremer as mãos pode evitar beber, comer, escrever ou apontar em público; um com medo de transpirar pode evitar apertar mãos ou comer alimentos picantes; e um com medo de ruborizar pode evitar desempenho em público, luzes brilhantes ou discussão sobre tópicos íntimos. (DSM-V, 2014, p. 203)

A ansiedade natural perante um desafio é diferente daquela que imobiliza a pessoa a ponto de deixá-la prestes a ter um ataque de pânico. Da mesma forma, a timidez por si só não é patológica, contudo, se causar um impacto adverso significativo no funcionamento social, é recomendável investigar (OSÓRIO, 2008). Um indivíduo que fica ansioso ocasionalmente não seria diagnosticado com transtorno de ansiedade social. Por isso, o grau e o tipo de medo devem ser observados no sentido de avaliar até que ponto ocasionam prejuízos na vida de alguém. Conforme a definição do DSM-V:

O medo, a ansiedade e a esquiva devem interferir significativamente na rotina normal do indivíduo, no funcionamento profissional ou acadêmico ou em atividades sociais ou relacionamentos ou deve causar sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes de sua vida. (DSM-V, 2014, p. 204)

Alguns traços são característicos nos sujeitos diagnosticados com Fobia Social:

- Demonstram uma postura corporal rígida.
- Mantêm um contato visual inadequado.
- Falam com voz extremamente suave e baixa.
- São menos abertos em conversas e tendem a revelar pouco a seu respeito.
- O rubor é a resposta física característica do Transtorno de Ansiedade Social.

Existem consequências funcionais que podem comprometer a qualidade de vida, como evitar participar de momentos de lazer, ir a festas, evitar relacionamentos e até mesmo evitar usar banheiros públicos (PEREIRA & LOURENÇO, 2012).

Os homens tendem a retardar o casamento e a paternidade. As mulheres que gostariam de trabalhar fora de casa podem viver uma vida inteira como donas de casa. O medo exacerbado de ser avaliado por outros pode levar à evasão do estudante em sua vivência acadêmica. O transtorno também pode causar prejuízos na produtividade no ambiente de trabalho.

A duração do transtorno é geralmente de pelo menos seis meses. Esse limiar de duração ajuda a diferenciar o transtorno dos medos sociais transitórios comuns.

É importante que o sujeito que manifeste sistemática dificuldade em relação às interações sociais busque orientação médica especializada.

Relato de caso

A estudante foi encaminhada ao NAPPA pela coordenação do curso e iniciou o acompanhamento psicopedagógico. Relatou estar no último período de um curso de graduação, faltando apenas cumprir o estágio por aproximadamente um mês e meio e finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso. A característica marcante naquele momento estava ligada à sua dificuldade de se expressar em público. Ao fazer-lhe perguntas, ficava em silêncio por alguns minutos e a forma eficaz de construir uma interlocução foi por meio do uso de uma apresentação no Power Point com imagens colhidas na Internet, pois a estudante dava a impressão de que falar sem fazer o contato visual lhe trazia menos desconforto. Algumas imagens foram trazidas à tona justamente para traçar um comparativo da evolução de sua comunicabilidade, como a apresentação denominada “Estímulo”, que foi utilizada na primeira e na 17ª entrevistas.

Optou-se por registrar o tempo que a estudante utilizava a Sala de Recursos, uma vez que esta estratégia de acessibilidade

metodológica mostrou-se eficaz para a efetivação da sua produção textual. A estudante relatava que não conseguia o sossego necessário em casa e evitava a utilização dos laboratórios de informática disponibilizados pela Instituição. A conduta de esquivar-se de ambientes muito lotados era perfeitamente esperada, considerando o seu diagnóstico de Fobia Social a partir de um laudo de um psiquiatra.

A seguir, será apresentado o registro do acompanhamento pedagógico:

1ª entrevista:

A estudante afirmou ter uma boa relação com a orientadora. Os encontros com a orientadora eram semanais. A dificuldade relatada foi a resistência em fazer determinada tarefa que acarretou o adiamento do TCC para o ano seguinte.

Diante da dificuldade relatada, buscou-se realizar um reconhecimento daquilo que parecia positivo no sentido de reforçar a autoconfiança, como o amadurecimento em relação ao tema que já havia sido escolhido no ano anterior.

DICAS PEDAGÓGICAS:

- Definir, junto à orientadora, o instrumento de coleta de dados para o estudo de caso, já que a estudante mostrou interesse em realizar também um grupo focal, além da pesquisa de opinião realizada *on-line*, no entanto o tempo era exíguo.

- Após analisar a estrutura do texto, escolher e desenvolver o tópico com o qual tinha mais afinidade, deixando as seções de *Resumo* e *Introdução* para o final.

Demos uma parada na produção textual e, para relaxar, analisamos os slides apresentação “Estímulo”, com a estudante dizendo o que cada ilustração representava e buscando associação à apresentação oral e ao término do curso de graduação.

A estudante retornou ao computador da Sala de Recursos e continuou sua produção textual, embasada em alguns artigos já arquivados em seu *pendrive*, por 2h30.

2ª entrevista:

A estudante comentou que o *link* de sua pesquisa foi repassado por *e-mail* e que, nesta data, havia cerca de 60 respostas.

O acompanhamento pedagógico era focado na observação atenta da tarefa que a estudante planejava para aquele dia e prováveis orientações gerais.

- A estudante chegou pontualmente, mostrou algumas modificações realizadas no texto no final de semana e deu continuidade utilizando o computador da Sala de Recursos.

- Trabalhou, em primeiro lugar, com a formatação de figuras e tabelas, consultando o manual disponibilizado pelo curso e um modelo de monografia já salvo em seu *pendrive*.

- Em seguida, iniciou a produção textual para fazer a ligação com uma tabela já existente em seu arquivo, utilizando um livro impresso como fonte de consulta.

- Foi feita uma pausa para a imagem “estímulo” do dia, perguntando-lhe quanto, em porcentagem, entendia que já conquistou em termos de produção textual, ao que respondeu “setenta por cento”.

A estudante demonstrou ser bastante criteriosa em relação à formatação. Neste dia, mostrou-se um pouco menos arredua no que diz respeito à conversação, embora ainda demonstrasse enrubescer em alguns momentos. Por iniciativa própria me informou, mostrando a ferramenta, que já havia alcançado o total de 89 respostas no questionário da pesquisa. Informou que na quinta e sexta-feira estaria em contato com a orientadora para mostrar o que produziu naquela semana.

Utilizou a Sala de Recursos por 3h15 em leitura e digitação do TCC.

3ª entrevista:

RELATO DA ESTUDANTE:

Contou que havia 108 respostas ao questionário da pesquisa.

ACOMPANHAMENTO:

- Chegou pontualmente e antes de abrir o seu arquivo, mostrei-lhe algumas imagens, solicitando que falasse o que viesse à cabeça, alternando com uma provável analogia às etapas na realização do Trabalho de Conclusão de Curso.

- A estudante mostrou as respostas e os gráficos do instrumento *on-line* de coleta de dados. Quando sinalizei que existiam questões interessantes que não apresentavam um resultado estatístico, informou a possibilidade de gerar gráficos para todas as perguntas.

- Neste dia concentrou-se exclusivamente em nomear, numerar e colocar fontes nas ilustrações e tabelas, comparando com o Manual de Orientação do curso.

- Informou que precisaria entregar quatro cópias do TCC. Em seguida, faria as correções necessárias. Por último, a apresentação oral. Daí, me coloquei à disposição para o treino da apresentação oral após a elaboração da apresentação em PowerPoint por ela e sua orientadora.

OBSERVAÇÕES:

O objetivo da utilização de imagens com mensagens curtas e motivadoras foi propiciar que a estudante se “soltasse” e falasse alguma coisa, ou seja, o conteúdo de sua fala não era o

mais importante no momento. Pude perceber progresso, considerando que a estudante estava mais espontânea e a interlocução estava acontecendo com menos esforço – antes, ao ser questionada mesmo a respeito de algo trivial, era comum demorar muito, pensar e às vezes nem responder, esboçando um sorriso tímido e enrubescendo instantaneamente.

Neste dia, utilizou a Sala de Recursos por 2h30 e relatou que estava gostando de vir porque o local é tranquilo e o trabalho rende melhor do que em casa ou na biblioteca.

No dia seguinte, teria encontro com as professoras orientadoras e uma entrevista com uma psicóloga do NAPPA.

4ª entrevista:

Finalizou a coleta de dados com o total de 117 respostas ao questionário da pesquisa.

Contou que esclareceu dúvidas de formatação com a professora que trabalha com a disciplina relacionada ao TCC. Ficou estipulado, no encontro com a orientadora, o que ainda faltava para terminar sua produção textual.

ACOMPANHAMENTO:

- Chegou pontualmente e se dedicou a inserção dos gráficos relativos ao questionário.
- Iniciou a análise textual dos dados coletados.
- Pedi que lesse em voz alta um dos parágrafos, explicando-lhe que este exercício seria importante para a etapa de apresentação oral do TCC. Ela leu um parágrafo e eu li outro, para dar-lhe apoio.
- Após 1h30 na inserção de gráficos, solicitei que parasse um pouco para relaxar. Valorizei a determinação e a dedicação que vinha demonstrando na realização de seu TCC.

- Mostrei-lhe algumas imagens solicitando que falasse o que viesse à cabeça. As imagens também foram associadas à apresentação oral do TCC. Incentivei a importância de a estudante elaborar a apresentação em PowerPoint com a sua orientadora.

OBSERVAÇÕES:

- A interlocução com a estudante ficou paulatinamente maior e mais espontânea.
- Por iniciativa própria, repassou o arquivo no computador e disse quais seriam os próximos passos: utilizar um livro que não trouxe e pesquisar alguns links na internet.
- Os elementos pré-textuais foram finalizados.
- Utilizou a Sala de Recursos por três horas.

5ª entrevista:

Contou que tinha acessado, no dia anterior, os *links* para a continuação da produção textual. Trouxe o livro para dar continuidade ao tópico recomendado pela orientadora. Antes de iniciar a escrita, mostrei-lhe algumas imagens com o propósito de promover uma reflexão sobre o processo percorrido na construção do TCC e ainda dar-lhe a oportunidade de verbalizar, à vontade, já pensando em organizar algumas ideias para a apresentação oral.

O diálogo, ao longo dos slides, propiciou que a estudante falasse das dificuldades e valorizasse o avanço, ao que reforcei a sua determinação, dizendo-lhe que era muito importante que reconhecesse o seu progresso. Além disso, enfatizei a importância de ela refletir sobre as mensagens mais direcionadas ao TCC no sentido de já começar a organizar as ideias para a elaboração dos *slides* do PowerPoint com a orientadora e, por fim, preparar-se para a apresentação oral.

Sobre o tema escolhido, a estudante relatou sua opinião e quando eu mudaria o *slide*, resolveu me interromper e quis falar da relevância. Cabe ressaltar que, tal postura foi muito diferente daquela adotada nas primeiras entrevistas, quando nem respondia a maior parte das perguntas. Sobre o processo da escrita do TCC, relatou que no ano passado teve muita resistência e, quando escrevia, revisava muito, o que lhe impedia de avançar. Sobre a opinião quanto ao estudo de caso, teve um pouco de dificuldade em responder, a princípio. Um momento interessante, no *slide* com a ilustração “curti x não curti”, preferiu falar primeiro do aspecto negativo e, por último, falou do apoio das orientadoras, da coordenação do curso e da oportunidade de utilizar a Sala de Recursos e do apoio psicopedagógico que vem recebendo. No último *slide*, e mais gratificante de ouvir, relatou estar muito feliz em concluir o TCC e que estava muito animada. Enfim, foi o diálogo mais intenso que tivemos e, à medida que a confiança e a autoconfiança foram se desenvolvendo, a estudante não enrubescia nem travava nos momentos que precisava falar, desde que a pergunta não fosse de cunho pessoal, ou seja, estivesse restrita ao acompanhamento pedagógico e ao tema da monografia.

A estudante iniciou o texto, incrementando o tópico sobre o tema principal, conforme recomendação da orientadora. Por último, fez ajustes na seção das Referências Bibliográficas. Por iniciativa própria, me mostrou um novo tipo de gráfico que apresentava em destaque, com letra maior, o dado mais votado.

Utilizou a Sala de Recursos por três horas e 20 minutos. No dia seguinte, teria um encontro com a orientadora.

6ª entrevista:

Contou que esteve com a orientadora no dia anterior e decidiram que os “resultados e discussões” seriam inseridos na seção

do “estudo de caso”, e que no dia seguinte esteve com a outra professora para esclarecer dúvidas de formatação.

O “momento estímulo” do dia, por meio de apresentação de slides, aconteceu quando preferiu interromper um pouco a produção textual. Combinamos que ela me chamaria.

OBSERVAÇÕES:

- No primeiro *slide*, pedi que a estudante descrevesse a imagem. Respondeu que o personagem estava falando em público (poderia simplesmente ter lido a frase, no entanto demonstrou ter prestado atenção ao que foi solicitado). No segundo, reforcei a importância de cada dica e aproveitei a oportunidade para me colocar à disposição para a estudante ensaiar sua apresentação oral após a elaboração dos slides em PowerPoint com a sua orientadora. No terceiro, perguntei o que levava à confiança para falar em público e ela respondeu que seria o domínio do assunto; no último, perguntei-lhe se já se imaginava nesta situação e ela afirmou que *sim*, com um sorriso tímido. Enfatizei a importância do Trabalho de Conclusão de Curso, pois representa a coroação de toda uma trajetória e perguntei se lembrava-se do primeiro trabalho acadêmico que realizou no início da faculdade, levando-a pensar sobre sua evolução.

- Em seguida, a estudante começou a inserir no arquivo do seu TCC as fotos relacionadas ao estudo de caso e comparou-as com as visitas realizadas há um ano. Conversamos sobre como foi possível extrair um ponto positivo do fato de não ter concluído a sua monografia no ano anterior, considerando a viabilidade da comparação de momentos distintos no que diz respeito às peculiaridades do estudo de caso. Nesse momento, mostrou e analisou as semelhanças e diferenças relacionando-as à temporalidade.

- Utilizou a Sala de Recursos por três horas e meia.

7ª entrevista:

A estudante chegou animada, dizendo que estava com 99% do TCC finalizado. Contou que a orientadora interagiu com ela pelo Skype, no sábado e no domingo, para a elaboração das seções Introdução e Conclusões. A estudante lia o que estava escrevendo e a orientadora tecia comentários. Comentei que, no momento da apresentação, deveria agradecer à orientadora por sua dedicação em acompanhá-la também no final de semana. Ao longo deste dia, a estudante se dedicou a fazer ajustes de formatação e aguardava as sugestões de correções.

O “momento estímulo” do dia, por meio de apresentação de imagens, foi focado à escrita e entrega do TCC.

OBSERVAÇÕES:

- No primeiro slide (“Construindo o TCC”), relembramos o que ela havia relatado sobre a dificuldade em começar a escrita e as inúmeras revisões. Comentei que este era um processo natural. Valorizei a sua afirmação sobre os 99% concluídos relacionando à segunda imagem – construindo um TCC de sucesso.

- No segundo slide, a estudante falou da necessidade do planejamento e da disciplina. Perguntei-lhe quando identificou o início do seu planejamento, ao que respondeu que foi a partir da frequência à Sala de Recursos. Sobre os prazos, informou que deveria imprimir as cópias até quarta-feira da semana seguinte e entregá-las à orientadora na próxima quinta-feira; o exemplar com capa dura só seria entregue após correções recomendadas pela banca.

- Ao ler a frase “O sucesso não acontece por acaso. Ele é resultado de muito trabalho”, valorizei o seu esforço, o empenho e a constância na produção do TCC a partir do momento

que passou a vir ao NAPPA e ressaltai a última imagem com o dizer: “Parabéns, você conseguiu!”

PASSAMOS PARA OUTRA ETAPA:

Sugeri que treinássemos um pouco a leitura em voz alta com a finalidade de fazer com que se “soltasse” um pouco mais e até mesmo começasse a construir uma sequência de raciocínio para a exposição de ideias na apresentação oral da monografia.

Sugeri que lesse a seção Agradecimentos e que associasse a emoção com que homenageou determinadas pessoas à razão da certeza do dever cumprido. Em seguida, sugeri que escolhesse a seção que mais gostou de elaborar, pedindo-lhe que lesse um pouquinho aumentando o volume da voz. Pedi que fizesse um resumo do parágrafo lido.

Solicitei que escolhesse o conteúdo que julgasse ter sido mais complicado de elaborar e que relatasse o motivo de ter encontrado dificuldade. Daí, leu a seção da fundamentação teórica.

Por último, pedi que lesse as Considerações Finais, tentando projetar ainda mais a voz.

A ÚLTIMA ETAPA DA ENTREVISTA:

A estudante mostrou as modificações que eu ainda não havia visto no arquivo. Aproveitei para pedir que ela comentasse algumas ilustrações.

Valorizei o seu progresso, dizendo-lhe que só foi possível graças à sua dedicação. Ressaltei que o acompanhamento pedagógico propõe uma ação conjunta, ou seja, de nada adiantaria pensar estratégias, propor exercícios se não houvesse interesse de uma das partes em realizá-los. Neste momento, a estudante afirmou que precisaria treinar mais sua voz para a apresentação oral. Incentivei a elaborar a apresentação em PowerPoint com a orientadora e vir ao NAPPA para ensaiarmos.

Por último, sugeri que fosse para casa e ouvisse uma música ou fizesse algo que promovesse algum tipo de relaxamento e não pensasse em monografia até receber as propostas de correções de sua orientadora, ou seja, considerando que faltava apenas um por cento, poderia se dar uma folga!

Utilizou a Sala de Recursos por uma hora e 20 minutos.

8ª entrevista:

Entregou os quatro exemplares do TCC na quinta-feira.

Iniciou, junto à orientadora, a elaboração dos slides em PowerPoint, partindo de uma estrutura pré-definida. Demos uma olhada no arquivo do TCC e a estudante informou que a data da apresentação oral estava marcada. Em seguida, deu continuidade à elaboração dos slides.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO:

- Sugeri que, em casa, ao definir os tópicos, separasse um trecho de cada assunto para treinarmos a leitura em voz alta. Expliquei-lhe que, mesmo sabendo que não ficaria lendo durante a apresentação, esse exercício seria útil como assimilação do conteúdo.

- Em outra etapa, treinaria a elaboração de um resumo.
- Por fim, com os slides já aprovados pela orientadora, treinaria a apresentação propriamente dita.

- Escolheu o tópico “estudo de caso” para produzir alguns slides.

Utilizou a Sala de Recursos por duas horas e 40 minutos.

9ª entrevista:

Chegou pontualmente para continuar a elaboração dos slides. Decidiu continuar focada no tópico “estudo de caso”. Propus

um pequeno intervalo e ela me contou que estava explorando os recursos do PowerPoint de uma forma mais elaborada, pela primeira vez. Por fim, mostrou a “produção” do dia, respondendo às perguntas que fiz com o intuito de vê-la interpretar os conceitos ali abordados.

Diante de uma pergunta à qual não tinha a certeza da resposta, aconselhei-a a evitar este tipo de “armadilha”, incentivando a necessidade de abordar no PowerPoint aquilo que tiver domínio para apresentar, ou seja, reforçar junto à orientadora os conceitos essenciais e esclarecer prováveis dúvidas.

Utilizou a Sala de Recursos por 3h45.

10ª entrevista:

Deu continuidade à elaboração dos slides ainda no tópico “estudo de caso”. Ao perceber a inserção de um quadro com muito conteúdo textual, aconselhei que escolhesse informações relevantes para evitar a “poluição” do slide.

Antes de ir embora, a estudante mostrou a síntese que fez do quadro e concluímos que ficou bem melhor. Por fim, deu início à inserção dos gráficos referentes ao questionário aplicado *on-line*.

Utilizou a Sala de Recursos por 3h30.

11ª entrevista:

Mostrou as alterações na apresentação em PowerPoint efetuadas no fim de semana. Analisamos a centralização de informações nos slides. Solicitei que lesse em voz alta um deles. Decidi refazer os gráficos utilizando o Excel e substituir no PowerPoint. Comentou que pretendia conversar com a orientadora sobre a possibilidade de substituí-los também no trabalho escrito.

Neste momento, valorizei o seu interesse em melhorar algo que poderia considerar “página virada” e que os professores tendem a reconhecer esse interesse.

Em conversa informal sobre idiomas, a estudante contou que fez um curso de inglês até o nível intermediário, que a habilidade de leitura é melhor do que a de compreensão e escrita. Iniciamos uma breve conversa no idioma em questão.

Utilizou a Sala de Recursos por três horas.

12ª entrevista:

Deu continuidade à elaboração dos slides. Cerca de meia hora mais tarde, apresentei a seguinte proposta para praticar a leitura em voz alta:

- Mostrei-lhe os versos em branco de três folhas e pedi que sorteasse uma delas.

- Li o texto uma vez em voz alta.

- Solicitei que lesse a primeira vez em silêncio.

- Em seguida, ela o leu em voz alta.

- Perguntei-lhe qual a mensagem do texto, ao que respondeu que é preciso valorizar o lado positivo da vida.

TEXTO: *Smile* (autor desconhecido)

Not too far from our gray cities,

There are skies so clear and blue,

There are beaches, there are valleys,

Where the sweet sun shines on you.

So, count your garden by the flowers

Never by the leaves that fall.

Count your days by golden hours

Don't remember clouds at all.

Count your night by stars, not shadows

*Count your life with smiles, not tears.
And with joy through all your lifetime
Count your age by friends, not years.*

Expliquei que o objetivo desses exercícios de leitura era fazer com que melhorasse a projeção de sua voz e que iniciáramos o treinamento da apresentação oral do TCC após a aprovação dos slides por sua orientadora. Nessa entrevista, a estudante se concentrou nos slides da seção Conclusões e, após analisarmos, reelaborou o slide sobre Objetivo no que concerne às cores usadas, pois ficou destoante em relação aos demais.

Utilizou a Sala de Recursos por três horas.

13ª entrevista:

Chegou contando como foi o encontro com a orientadora na quinta-feira. Disse que a professora gostou dos slides. Perguntei-lhe se a professora recomendou fazer algum recorte e ela disse que isso seria feito, se necessário, após o próximo encontro, quando a orientadora analisaria o conteúdo da fundamentação teórica no PowerPoint.

Separamos um momento para trabalhar a leitura em voz alta. A estudante “sorteou” o seguinte texto:

Soneto do amigo (Vinícius de Moraes)

*Enfim, depois de tanto erro passado
Tantas retaliações, tanto perigo
Eis que ressurgue noutro o velho amigo
Nunca perdido, sempre reencontrado.
É bom sentá-lo novamente ao lado
Com olhos que contêm o olhar antigo
Sempre comigo um pouco atribulado*

*E como sempre singular comigo.
Um bicho igual a mim, simples e humano
Sabendo se mover e comover
E a disfarçar com o meu próprio engano.
O amigo: um ser que a vida não explica
Que só se vai ao ver outro nascer
E o espelho de minha alma multiplica...*

A dinâmica utilizada:

- Pedi que lesse em silêncio, pela primeira vez, para conhecer o texto.
- Pedi que lesse em voz alta, sentada em sua cadeira.
- Pedi que ficasse de pé, me afastei e solicitei que projetasse mais a voz.

Comentei minhas impressões sobre a leitura. Por exemplo, não fez contato visual, o que seria perfeitamente esperado, uma vez que ela poderia ter receio de “pular linha”. No entanto, com a apresentação oral do TCC, haveria a oportunidade de olhar para os componentes da banca, de vez em quando, uma vez que os slides serviriam de apoio para uma fala mais espontânea.

Por último, mostrou a elaboração de slides relacionados à fundamentação teórica.

Utilizou a Sala de Recursos por três horas e meia.

14^a entrevista:

Deu continuidade à elaboração dos slides, na seção de fundamentação teórica.

Com a finalidade de aprimorar a qualidade vocal, lemos em voz alta e alternadamente alguns exemplos de trava-línguas. Este exercício, adequado ao treino da dicção, foi também divertido

pois foi possível rirmos juntas das “travadas” que dávamos ao tentar ler as frases.

TRAVA-LÍNGUAS

- O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar.

- Em um ninho de mafagafos havia sete mafagafinhos; quem amafagafar mais mafagafinhos, bom amafaganhador será.

- O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.

- O rato roeu a roupa do rei de Roma. Rainha raivosa rasgou o resto.

- Três tigres tristes para três pratos de trigo. Três pratos de trigo para três tigres tristes.

- O peito do pé de Pedro é preto. Quem disser que o peito do pé de Pedro é preto tem o peito do pé mais preto do que o peito do pé de Pedro.

- O doce perguntou pro doce qual é o doce mais doce que o doce de batata-doce. O doce respondeu pro doce que o doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de doce de batata-doce.

- Cinco bicas, cinco pipas, cinco bombas. Tira da boca da bica, bota na boca da bomba.

- A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha.

- A vaca malhada foi molhada por outra vaca molhada e malhada.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO:

- Sugeri que fizesse uma leitura mecânica dos slides.
- Fiz uma leitura dos slides, pura e simplesmente.

Concluímos que a apresentação em PowerPoint estava longa, pois levamos uma hora cada uma para realizar uma leitura simples, sem comentários. Sugeri que verificasse junto à orientadora a possibilidade de reduzir a quantidade de slides para que não tornasse a apresentação oral muito cansativa para a estudante e maçante para a banca.

Utilizou a Sala de Recursos por três horas.

15^a entrevista:

Chegou contando que, ao ensaiar em casa, levou cerca de cinquenta minutos e concluiu que a apresentação em PowerPoint estava realmente muito longa. Valorizei a sua iniciativa de também ensaiar em casa. A proposta do dia foi realizar a apresentação oral sem simplesmente ler os slides, mas procurar exemplificar o conteúdo com as próprias palavras sempre que não fosse uma citação direta, por exemplo.

A estudante abriu simultaneamente a apresentação e o documento do texto do TCC, dispondo-os lado a lado, para provável consulta ao conteúdo, em caso de dúvida. Foi um exercício interessante, pois proporcionou que avaliasse quando um slide não apresentava coerência em relação ao anterior e posterior, mesmo quando na disposição do documento em Word houvesse esta sequência.

Por último, sugeri que lesse em silêncio no texto do TCC os tópicos que percebemos em que teve mais insegurança ao falar e escolhemos quatro slides que causaram essa “impresão”. Antes desta etapa, ela supôs que isso aconteceu pelo fato de determinados slides conterem muita informação. Daí, perguntei-lhe se a probabilidade de haver muita informação a ser trabalhada fez com que quisesse falar tudo ao mesmo tempo, ocasionando um “branco”.

No dia seguinte, a estudante encontraria a sua orientadora para definirem qual conteúdo pode ser reduzido para a apresentação oral.

Utilizou a Sala de Recursos por duas horas e meia.

16ª entrevista:

Mostrou a redução da quantidade de slides conforme recomendação de sua orientadora. Contou que treinou a apresentação oral com ela e levou cerca de 35 minutos. Neste dia treinamos e a apresentação levou 40 minutos, pois às vezes eu interrompia para esclarecer alguma dúvida e expliquei-lhe que estava fazendo isso de propósito. Analisei o quanto houve progresso na espontaneidade de sua fala.

Fizemos um intervalo. Sugeri que treinasse a apresentação em casa e filmasse com o celular para analisar os momentos em que havia hesitação na exposição das informações e observasse também o volume da voz. Outra estratégia interessante seria apresentar para alguém da família.

Em seguida, solicitei que, sozinha, verbalizasse uma apresentação em PowerPoint já utilizada quando estava terminando a sua produção textual, contudo, com um foco diferente. Sugeri que fizesse uma relação com a apresentação do seu TCC, que aconteceria na próxima quarta-feira, e que sua postura seria de pé, perto da porta da sala.

Treinamos a apresentação do TCC mais uma vez e ela decidiu modificar um subtítulo que A fazia titubear e colocar “lembretes” naqueles slides que sistematicamente esquecia alguma informação.

Utilizou a Sala de Recursos por 2h e convidou a psicóloga do NAPPa para participar do ensaio da apresentação oral.

17ª entrevista

Perguntei se havia ensaiado em casa e filmado ao que respondeu que *não*, como era esperado. No entanto, ensaiou com membros da família. Nesse encontro, a estudante ensaiou a apresentação utilizando um projetor de multimídia na Sala de Recursos, de pé e com a presença da psicóloga do NAPPA. Antes desta atividade, a psicóloga sugeriu e demonstrou alguns exercícios de relaxamento, os quais também foram entregues por escrito para que a estudante pudesse realizá-los em casa.

Analisamos que, às vezes, tinha dificuldade em administrar a respiração, embora fosse visível que treinou em casa, pois a sequência com conexão entre um slide e outro melhorou e os momentos em que titubeava reduziram acentuadamente. Elogiamos o contato visual que realizou conosco no decorrer da apresentação.

Antes de ensaiar pela segunda vez, revimos algumas imagens, sobre as quais foi sugerido que falasse o que lhe viesse à mente, lembrando que foram mostradas no início das entrevistas, com o intuito de estimular a reflexão e a fala de improviso. Entretanto, nesta ocasião buscou-se o foco da jornada percorrida na produção do TCC, incluindo a apresentação oral da monografia.

Na segunda apresentação, foi possível identificar progressos. Com a “técnica” de beber um pouco de água entre um tópico longo e outro, a estudante aprimorou consideravelmente a respiração e tornou a fala mais espontânea com uma gesticulação mais solta do que na vez anterior.

18ª entrevista:

Perguntou se poderia realizar as correções no texto, provenientes das considerações da banca, na Sala de Recursos.

Realizou seu último dia de treino da apresentação oral do TCC com a presença da psicóloga e da pedagoga do NAPPA. Sugerimos pequenos ajustes e analisamos a jornada de progresso.

Entre uma apresentação e outra, fez alguns exercícios de relaxamento e de respiração com a psicóloga. Em seguida, mostrei-lhe as imagens discutidas na quarta entrevista, solicitando que refletisse e falasse de improviso, associando a vivência da apresentação do TCC que aconteceria no dia seguinte.

Por último, realizou a apresentação sem titubear nos pontos identificados anteriormente, corrigindo alguns detalhes.

Disse que estava calma para a apresentação oficial. Aproveitei para reforçar que esta calma se devia ao preparo e à dedicação que teve também nessa fase final de treinamento para a apresentação oral do TCC.

19ª entrevista:

Utilizou a Sala de Recursos para realizar as correções no texto do TCC, conforme sugestões da banca. Folheamos os três exemplares e a estudante foi me explicando as anotações dos professores. Contou que a nota final foi 9.4 e que ficou um pouquinho nervosa apenas antes do início da apresentação, mas que no decorrer ficou tranquila e tudo transcorreu bem, conforme havia ensaiado comigo e com a psicóloga do NAPPA. Contou que foi bastante elogiada; que a orientadora pediu seus slides para utilizá-los como modelo em orientações posteriores.

Perguntei-lhe se havia assistido alguma apresentação oral de outro colega e respondeu que *sim*. Analisamos que cada pessoa possui fortalezas e fragilidades, ou seja, não é preciso se subestimar com o receio de que o outro possa se sair melhor em alguma situação. Esta reflexão aconteceu quando ela reconheceu que a outra pessoa apresentou oralmente muito bem,

mas os slides não estavam tão bem elaborados, ou seja, inevitavelmente estabeleceu uma comparação de desempenho. Daí, reforcei que não se tratava de pensarmos que somos melhores ou piores do que ninguém, somos apenas indivíduos, cada qual com suas peculiaridades.

Contou que a realização do estágio estava encaminhada e que “colaria grau em gabinete”.

20^a entrevista:

Deu continuidade às correções com a finalidade de mostrar à orientadora no dia seguinte.

Depois de 2h30, mostrou as correções efetuadas e as sugestões sobre as quais precisaria consultar livros e, por isso, pretendia efetuá-las com a orientadora para posteriormente entregar a última encadernação do TCC. Disse que pretendia marcar entrevista com a psicóloga do NAPPA assim que definisse o local e entregasse a “papelada” do estágio.

Em seguida, solicitei que deixasse ao NAPPA, caso a ideia fosse de seu agrado, um depoimento sobre sua trajetória de acompanhamento e inclusão no Programa de Acessibilidade, explicando-lhe que sua história de sucesso pode servir de estímulo para outros, embora sua identidade seja mantida em sigilo no provável depoimento. Ela concordou. Fizemos uma “tempestade de ideias” e, por fim, ela digitou o seguinte depoimento:

O Programa de Acessibilidade me ajudou a perceber que eu sou capaz e me motivou a me dedicar à conclusão do TCC. A utilização da Sala de Recursos foi útil por ser um lugar tranquilo, o que facilitou a concentração para realizar o trabalho. Treinar a apresentação oral me proporcionou mais confiança e segurança ao falar em público. Conforme fui me

acostumando a vir, fui me sentido mais à vontade para conversar e me expressar.

21ª entrevista:

A estudante veio à Sala de Recursos dar continuidade às correções sugeridas por sua banca de apresentação oral do TCC. Contou que algumas sugestões foram discutidas junto à orientadora quando identificaram determinados conceitos que deveriam aparecer mais detalhados no texto. Ao final, mostrou as alterações com marca-texto para apresentar à orientadora, explicando a recolocação de alguns conceitos em outro tópico para ficarem melhor contextualizados.

Contou que marcou um horário no dia seguinte com a psicóloga do NAPPA para tratarem sobre técnicas de entrevista com o intuito de se preparar para a experiência do estágio.

22ª entrevista:

A estudante chegou do encontro com a psicóloga do NAPPA contando que fez uma espécie de simulação de entrevista para o estágio. Comentou que falou sobre vida pessoal, limitações e qualidades positivas. Pediu-lhe que desse um exemplo de limitação e de qualidade positiva. Respondeu que precisaria lidar com a timidez intensa e a dificuldade de falar em público principalmente quando não havia preparo e como qualidades destacou a sua pontualidade e interesse. Foi o momento de realizar o reforço positivo, quando lhe disse que observei o seu poder de manter-se concentrada na realização de uma tarefa por muito tempo e, que se tal qualidade for explorada no ambiente de estágio e, futuramente, no ambiente de trabalho, certamente será bem sucedida neste quesito.

Em seguida, deu continuidade às correções na versão final do TCC. Fizemos uma espécie de “tempestade de ideias” em relação às sugestões que remetiam aos conceitos específicos para que este movimento mental a levasse a não minimizar determinadas questões relacionadas ao tema. No entanto, algumas questões essenciais não ficaram bem definidas, de modo que tais dúvidas conceituais seriam esclarecidas junto à orientadora no dia seguinte.

Observações finais

Ao final deste acompanhamento pedagógico, constato que a inclusão é viável desde que haja um plano individual de atividades, a partir do qual as necessidades do estudante sejam identificadas e recursos de apoio sejam estudados para que o sucesso acadêmico seja acessível. A acessibilidade atitudinal e a acessibilidade metodológica precisam caminhar juntas.

No caso específico, a estudante adiu o cumprimento do Trabalho de Conclusão de Curso por um ano e, somado ao diagnóstico de fobia social por meio de um laudo entregue ao NAP-PA, apresentava grande dificuldade para vencer tal desafio. No acompanhamento pedagógico realizado na Sala de Recursos, a opção por apresentar imagens em algumas entrevistas funcionou como estratégia para estabelecer a comunicação, a qual foi se ampliando paulatinamente, mesmo com algumas limitações. A repetição de algumas imagens aconteceu com o intuito de comparar a sua habilidade de comunicação inicial com a atual e, ainda, analisar a sua evolução no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico.

O acompanhamento individualizado e dedicado por parte das orientadoras de seu curso de graduação foi de fundamental

importância para a finalização do processo. Cabe ressaltar que o sucesso constatado só foi possível porque houve empenho por parte de todos os envolvidos.

O acompanhamento psicológico e pedagógico, realizado no NAPPA, propiciou oportunidades de reflexão e estímulo para que a estudante melhorasse sua autoimagem, autoestima e autoconfiança rumo ao objetivo traçado.

A satisfação se traduz na compreensão de que todos temos potencialidades que, se identificadas, podem ser valorizadas. Quanto às fragilidades, não precisam nos paralisar. O desafio é estimular a procura do que há de melhor em cada um rumo à evolução individual, seja na formação acadêmica ou na própria vida.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2014
- CASTILLO, A. R. et al. Transtornos de Ansiedade. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*. Vol.22 s.2, São Paulo, Dec. 2000. D
- OSÓRIO, F. L. *Transtorno de Ansiedade Social: Validação de Instrumentos de Avaliação*. Tese apresentada à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2008.
- PEREIRA, S.M.; LOURENÇO, L.M. O Estudo Biométrico do Transtorno de Ansiedade Social em Universitários. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Vol.64 no.1, Rio de Janeiro, Abr. 2012.

7. Transtorno do Espectro Autista - Asperger

MARIA LÚCIA REBELLO MARRA SMOLKA

A Síndrome de Asperger, Transtorno de Asperger ou ainda, Asperger é uma condição neurobiológica enquadrada dentro da categoria de transtornos globais do desenvolvimento (TGD). A Síndrome foi nomeada em homenagem a Hans Asperger, um pediatra austríaco que nos anos 1940 estudou e descreveu algumas crianças que em seus cotidianos apresentavam falta de habilidades na linguagem não verbal, demonstravam limitada empatia por seus pares e eram “desajeitadas” fisicamente (CARVALHO, 2014; KLIN, 2006).

A moderna concepção da Síndrome de Asperger surgiu em 1981 e passou por um período de popularização, tornando-se um padrão diagnóstico no começo dos anos 1990. Muitas questões e controvérsias permanecem acerca de seus aspectos. Questiona-se sua distinção com o autismo de alta funcionalidade; em parte por causa disso, sua prevalência não é firmemente estabelecida (CARVALHO, 2014; KLIN, 2006).

Recentemente, o diagnóstico com a nomenclatura de Síndrome de Asperger foi eliminado – na quinta edição (2014) do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-V) – e a Síndrome foi incorporada aos Transtornos do Espectro Autista (TEA), de grau leve. Nos manuais médicos atuais, encontra-se que o termo técnico aplicado à Síndrome de Asperger é Desordem do Espectro Autista de Nível 1, ocorrendo

sem a presença de prejuízos intelectuais ou verbais, visto que existem três graus de severidade no autismo, sendo o Nível 3 mais severo (DSM V, 2014).

Quanto ao seu critério de diagnóstico, este não se limita aos exames clínicos, sendo indispensável a observação dos comportamentos, onde se destacam: dificuldades significativas de interação social e comunicação não-verbal, dificuldade em processar e expressar emoções, interpretação literal da linguagem/concretude na interpretação da linguagem, apego à rotina, padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos (DSM V, 2014). Em alguns casos, há presença de comportamentos estereotipados e desenvolvimento cognitivo normal ou alto. Em relação a sua epidemiologia, é uma síndrome que acomete mais o sexo masculino. (CARVALHO, 2014, KLIN, 2006, KAPLAN, & SADOCK 2016).

Ressalta-se entre as características que, de forma diferente dos portadores de autismo, muitas pessoas com Asperger gostam das relações entre as pessoas e tentam relacionar-se; porém apresentam dificuldade na compreensão da comunicação não verbal, como por exemplo, nas expressões faciais.

Apresentar uma linguagem atípica ou excêntrica e ser desajeitado fisicamente são características também frequentes encontradas em pessoas com a Síndrome. O tipo de linguagem e a cognição preservada são características que colaboram para a diferenciação de outros transtornos do espectro autista.

A causa exata do referido Transtorno ainda é desconhecida. Embora pesquisas sugiram uma possibilidade de bases genéticas, não há causa genética conhecida e técnicas de mapeamento cerebral não identificaram resultados claros e concisos. Há vários tipos de tratamento e sua efetividade é limitada. Os recursos médicos procuram atenuar os sintomas e melhorar as habilidades (KAPLAN, & SADOCK, 2016).

O autismo é um transtorno “definitivo”, e para grande parte dos indivíduos acometidos por esta condição, são incapazes de viver de forma independente, necessitando do apoio familiar e outros (KLIN, 2006). Porém, alguns podem apresentar melhoras nos relacionamentos sociais, na comunicação e nas habilidades de autocuidado quando crescem, principalmente nas situações de estimulação e tratamentos interdisciplinares iniciados precocemente. Neste sentido é que o Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (NAPPA), do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) relata aqui, de forma breve, o caso de um estudante diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – Asperger. Este estudante vem sendo acompanhado pelo NAPPA, desde o seu ingresso no curso, que se deu no primeiro semestre de 2014.

Apoiado no Programa de Acessibilidade do UNIFESO, o referido estudante possui um Plano Individual de Atividades (PIA) – documento institucional que oficializa a proposta de adaptação/ajuste curricular para os estudantes que apresentem necessidades especiais –, em que estão registrados os pactos do acompanhamento pedagógico e psicológico semanal, assim como as diretrizes que sustentam o seu desenvolvimento acadêmico, possibilitando avanços no seu desempenho e garantindo a sua permanência.

O estudante chegou ao NAPPA encaminhado por uma docente do primeiro ano do Curso, do módulo de Química Geral e Inorgânica. A professora percebeu algumas dificuldades do estudante no início da sua vida acadêmica, principalmente em relação à sua caligrafia, e a alguns tipos de atividades e avaliações específicas do módulo. Sendo assim, a professora tomou a iniciativa de adaptar uma avaliação referente ao conteúdo de química, quando o estudante, prontamente, alcançou um melhor resultado.

A mesma professora relatou que, em princípio, o estudante parecia não apresentar problema cognitivo, mas sim uma dificuldade na escrita. O estudante, então, foi convidado a comparecer ao NAPPA para entrevista, objetivando a compreensão da sua demanda e, posteriormente, a elaboração do Plano Individual de Atividades (PIA).

Foram realizadas algumas entrevistas com o estudante, no sentido de conhecer a sua história pessoal e acadêmica, e compreender o seu comportamento em sala de aula e fora dela. Nestas entrevistas pode-se perceber a sua boa fluência verbal e a capacidade cognitiva. No que se refere às suas relações, percebe-se também, logo de início, a facilidade com que o mesmo interage com as pessoas.

A família do estudante também foi convidada a comparecer ao NAPPA para colaborar, fornecendo informações para a anamnese e dados importantes sobre o transtorno. A mãe relatou que o diagnóstico do Transtorno de Asperger foi dado após uma longa trajetória por especialistas. A mãe complementa que atualmente o estudante não toma nenhuma medicação e seu único tratamento é a “fonoterapia”. A mãe relatou, também, que está bastante satisfeita com o fato do filho ter ingressado no Ensino Superior, pois essa era uma conquista para toda a família.

O estudante começou então a frequentar o NAPPA e, logo em seguida, foram feitos os pactos referentes ao acompanhamento psicopedagógico. A partir de então se deu o início do acompanhamento psicopedagógico semanal com uma das psicólogas do setor.

No primeiro ano de acompanhamento/atendimento, o trabalho feito com o estudante foi bastante focado no seu ingresso no curso e na forma com que ele se dedica e estuda e, ao mesmo tempo buscando conhecê-lo um pouco melhor.

Nas primeiras sessões relatou que faz tratamento de fonoterapia para trabalhar a sua caligrafia. Contou bastante sobre a sua chegada até a graduação e o quanto pretendia se dedicar aos estudos.

O estudante desde o início interagiu bem, não somente com a psicóloga do Setor, mas com todos da equipe, pois sempre ao chegar, enquanto aguardava na sala de espera, conversava com a secretária ou outra funcionária. Desde o ingresso não apresentou problemas de relacionamento dentro ou fora de sala de aula e, sempre que necessário fazia perguntas e tirava as dúvidas com os docentes. Porém, de outra forma, sempre apresentou um comportamento um pouco inquieto, denotando ansiedade.

Ressalta-se que durante o primeiro ano de curso, sua mãe foi convidada a comparecer ao NAPPA bimestralmente, para troca de informações sobre a adaptação e o desempenho acadêmico do estudante. Ao final do primeiro ano do Curso, o estudante alcançou resultados medianos, conseguindo aprovação em todas as disciplinas, tendo vivenciado apenas algumas pequenas mudanças nos processos avaliativos.

A partir do segundo ano, talvez devido à maior complexidade dos conteúdos abordados, o estudante apresentou maiores dificuldades, relacionadas à sua inquietude em sala de aula, ou às avaliações, maiores e mais complexas. O estudante retomou o acompanhamento psicopedagógico disponibilizado pelo NAPPA, semanalmente, logo no início daquele semestre, em que foram trabalhadas, também, questões mais voltadas para as suas relações sociais/pessoais.

Em virtude dos resultados acadêmicos iniciais no segundo ano, e do comportamento do estudante, que começou a se mostrar mais inquieto e ansioso, foram agendadas duas reuniões com os docentes do ano e com o coordenador do Curso,

em que se discutiram pontos relevantes sobre a vivência acadêmica do estudante, abordando, inclusive, suas relações com os colegas e com os docentes.

Houve unanimidade no que se refere à empatia do estudante com os docentes e com os colegas do Curso, porém os docentes sinalizam que o estudante estava interrompendo muito a aula, saindo e entrando na sala muitas vezes, causando desconforto ou desconcentração dos outros colegas. Sendo assim, durante o ano de 2015 o trabalho psicopedagógico com o estudante foi bastante focado em questões relacionais e da necessidade do mesmo estar presente e atento durante as aulas presenciais.

Apesar de o estudante ter apresentado uma melhora do comportamento ao longo do ano, não conseguiu obter bons resultados em todas as disciplinas cursadas, o que resultou em reprovação em três disciplinas.

Ao retornar das férias e dar início ao seu terceiro ano no Curso, no ano de 2016, o estudante logo procurou o NAPPA para retomar o seu acompanhamento. Neste momento tomamos ciência de que o estudante, além de repetir as disciplinas do segundo ano, se matriculou em mais quatro disciplinas do terceiro ano. Tal fato deixou os profissionais do setor bastante apreensivos e preocupados com a vida acadêmica do estudante.

Apesar de o estudante ser percebido com o desenvolvimento cognitivo adequado/normal, além de uma memória ímpar, o setor questionou que se o mesmo não conseguiu dar conta das disciplinas do segundo ano, como daria conta das reprovações e mais quatro disciplinas ainda mais complexas? Além disso, sabe-se que apesar da boa fluência verbal/oral, o estudante apresenta dificuldades na escrita, e que uma quantidade maior de conteúdo – e a escrita de conteúdos mais complexos –, tende a se tornar uma barreira ainda maior. O NAPPA, então, solicitou uma reunião com o Coordenador do Curso

e todos os docentes do ano, no intuito de compartilhar algumas informações e buscar estratégias/recursos para viabilizar um melhor resultado acadêmico para o estudante.

Visto que o estudante possui uma maior habilidade para se expressar oralmente, e que as dificuldades nas avaliações escritas foram aumentando, em função da quantidade e complexidade dos conteúdos, em um consenso entre os docentes e o NAPPA surgiu a proposta de se fazerem avaliações orais, sem a perda do rigor nas mesmas. Assim, ficou acordado que as avaliações do estudante passariam a ser orais e gravadas, possibilitando maior sucesso acadêmico, assim como também foi concedida uma ampliação de tempo na realização de suas atividades acadêmicas avaliativas.

Em seguida, o estudante, juntamente com a família, compareceu ao NAPPA para tomar ciência da sugestão da avaliação oral e assinar a proposta que foi inserida no seu Plano Individual de Atividades (PIA), se estivessem de acordo. A família e o estudante concordaram com a proposta e a partir daquele momento as avaliações começaram a ser implementadas.

Inicialmente foi pactuado com o estudante que seriam feitas todas as avaliações bimestrais, referentes às 7 (sete) disciplinas que o estudante estava cursando. As primeiras avaliações, realizadas no primeiro bimestre de 2016, foram divididas em 2 (dois) dias; sendo realizadas pelos docentes responsáveis pela disciplina. O estudante também realizou uma avaliação com recursos da informática.

Após a experiência bem sucedida das avaliações orais, optou-se por manter o mesmo formato no restante do ano de 2016. Ao final do ano, foi feita a avaliação de tal experiência e a partir da aprovação do estudante, foi repactuado que no próximo ano as avaliações teóricas continuariam a ser feitas de forma oral. Porém, em relação à quantidade de disciplinas, foi definido,

inicialmente, com o próprio estudante, que no ano de 2017 ele irá cursar apenas as disciplinas que faltam do terceiro ano, para que tenha a possibilidade de construir o conhecimento necessário de uma forma mais adequada as suas possibilidades.

Este breve exemplo nos mostrou que, para alcançar o resultado desejado, é necessário um trabalho de equipe, onde se faz imprescindível o comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, na busca e implementação de estratégias que permitam a igualdade de oportunidade aprendizagem, viabilizando o sucesso acadêmico dos estudantes, levando em conta à diversidade de características e necessidades de cada um. A nossa tímida experiência até o momento tem nos mostrado que isso não é fácil, mas que há uma possibilidade de efetividade.

Referências Bibliográficas

- CARVALHO, Cristiana LE. *A inclusão de estudantes com Síndrome de Asperger - um estudo de caso*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto da Educação. Lisboa. 2014.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM V - Tr. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- KAPLAN, HI. & SADOCK, B. *Compêndio de Psiquiatria*. 11ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.
- KLIN, Ami. *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. Rev. Bras. Psiquiatr. [online]. 2006, vol.28, suppl.1, pp.s-3-s11. ISSN 1516-4446.<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>.
- KLIN, Ami. *Síndrome de Asperger*. Rev. Bras. Psiquiatr. [online]. 2003, vol.25, n.2, pp.103-109. ISSN 1516-4446.<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462003000200011>.

8. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

MARIA LÚCIA REBELLO MARRA SMOLKA
ROSÂNGELA PIMENTEL GUIMARÃES CRISOSTOMO

Introdução

Neste capítulo serão apresentadas a definição e a descrição dos sinais do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) fundamentados no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-V), documento elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria.

É proposta uma reflexão concernente ao cuidado no julgamento das pessoas que apresentam determinados traços de comportamento no sentido de não criar “rótulos” que gerem preconceito, discriminação e estigmatização. Outra reflexão importante é acerca da busca do diagnóstico num atendimento especializado a partir do profissional de saúde adequado.

São descritas algumas dicas adaptadas do *site* da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) com o intuito de o estudante ou trabalhador com TDAH criar mecanismos de autorregulação para lidar com a dificuldade de concentração e a impulsividade.

Por último, é apresentado o relato de um caso acompanhado pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (NAPPA).

Será que é mesmo TDAH?

Em um dia desses eu estava recordando meus tempos de infância. Lembrei dos colegas e amigos dos anos de escola. Como esquecer aqueles estudantes bagunceiros e que não paravam quietos? Alguns adoravam ficar pulando, literalmente, de mesa em mesa. Enquanto isso, os menos agitados ficavam preocupados com um previsível tombo que poderia acontecer a qualquer momento... O fato é que o jeito “elétrico” de agir daquelas crianças era considerado normal para aquela faixa etária e, o mais curioso é que, nem sempre o seu rendimento na escola era ruim. Em casa, os familiares ficavam desesperados com tanta energia, sobretudo nas férias escolares. Vinha o retorno às aulas e as professoras, coitadas, ficavam enlouquecidas!

Hoje em dia, é comum “rotular” determinados comportamentos e é preciso ter cautela para não criar um estigma em relação a uma pessoa, o que pode acarretar sérias consequências.

Nem todo mundo que apresenta dificuldade de concentração, por exemplo, é portador do Transtorno do Déficit de Atenção (TDA). Na mesma linha de raciocínio, uma pessoa com um diagnóstico sério e apurado de TDAH não deveria ser acusada de irresponsável porque apresenta dificuldade sistemática em cumprir os compromissos assumidos. Há indivíduos com TDAH que passam a vida inteira sendo acusados de preguiçosos, desequilibrados, mal-educados, porque quem os cerca não compreende que são portadores de um conjunto de sintomas que os levam a agir de forma impulsiva e desatenta.

Conforme aponta Oliveira (2003, p. 79), o TDAH foi definido inicialmente como um distúrbio neurológico vinculado a uma lesão cerebral. Na década de 1960, a definição ganhou um caráter mais funcional à medida que foi dada ênfase à hiperatividade, ou seja, a atividade motora excessiva era considerada

um sintoma primordial para caracterizar o TDAH. Na década de 1980, os aspectos cognitivos foram ressaltados na definição da síndrome.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), da Associação Americana de Psiquiatria, descreve o TDAH como um padrão de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade de forma persistente que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento e que tem início na infância. Para o diagnóstico, é essencial que as manifestações do transtorno aconteçam em mais de um ambiente, ou seja, em casa, na escola e/ou no trabalho. As principais características envolvem a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade:

A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização. *A hiperatividade* refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. *A impulsividade* refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (por exemplo, atravessar uma rua sem olhar). *A impulsividade* pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (por exemplo, interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (por exemplo, assumir um emprego sem informações adequadas). (DSM-V, 2014, p. 61)

Há que se levar em consideração que um sintoma isolado não caracteriza o transtorno, ou seja, seis ou mais devem ser identificados e observados pelo menos por seis meses até a adolescência; acima dos 17 anos, devem ser considerados pelo menos cinco sintomas. Cabe lembrar que este conjunto acarreta impacto negativo nas atividades sociais, acadêmicas/profissionais. Conforme descrição do DSM-V, há destaque para os seguintes critérios diagnósticos para a desatenção:

- Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (por exemplo, negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).

- Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (por exemplo, dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).

- Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (por exemplo, parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).

- Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (por exemplo, começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).

- Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (por exemplo, dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).

- Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (por exemplo, trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).

- Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).
- Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).
- Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas. (DSM-V, 2014, p. 60)

Para quem observa, a impressão que passa é que o indivíduo vive “no mundo da lua”, tamanha a sua distração e tendência a se desligar do que ocorre ao seu redor. No convívio social, é comum os interlocutores perceberem quando estão conversando com alguém que não está lhes dando a devida atenção, ocasionando desconforto para ambas as partes. No contexto acadêmico, o professor tem a impressão de que aquele estudante está totalmente alheio ao que está acontecendo na sala de aula e logo vem a reação de julgar que “fulaninho” não se interessa por nada. Qual será a causa da distração?

A análise isolada da sintomatologia pode influenciar e propiciar um diagnóstico equivocado. Por exemplo, no contexto acadêmico e profissional, é esperado que uma atividade monótona não desperte o interesse dos envolvidos, ou seja, a probabilidade de alguém não se sentir atraído por uma tarefa que exija esforço mental prolongado como o preparo de relatórios, o preenchimento de formulários ou a revisão de trabalhos longos é evidente. Assim, é recomendável que haja estímulos para a execução desse tipo de tarefa bem como intervalos para descanso, independentemente de o sujeito ser diagnosticado ou não como TDAH.

Na hiperatividade e na impulsividade, os sintomas não são apenas uma ocasional manifestação de comportamento de desafio, de oposição, de hostilidade ou de dificuldade para

compreender tarefas ou instruções. A quantidade de sintomas é a mesma definida no critério da desatenção – seis ou mais, até os 17 anos; pelo menos cinco acima desta faixa etária:

- Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.

- Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (por exemplo, sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).

- Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude).

- Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.

- Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (por exemplo, não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).

- Frequentemente fala demais.

- Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (por exemplo, termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).

- Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (por exemplo, aguardar em uma fila).

- Frequentemente interrompe ou se intromete (por exemplo, mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo). (DSM-V, 2014, p. 59)

Da mesma forma, é preciso ter cautela ao identificar isoladamente um sinal ou outro e “enquadrar” pessoas em determinados transtornos ou acreditar em mitos tais como: o TDAH é falta de educação e coisa de criança mimada.

Vasconcelos (2016) afirma que o transtorno permanece na vida adulta em 50% a 80% dos casos. Por isso, quanto mais precoce for o diagnóstico, maiores as chances de serem evitadas as comorbidades tais como o Transtorno Opositivo Desafiador, o Transtorno de Conduta, a Depressão, a Ansiedade entre outros –comorbidade, por definição “é uma associação mais do que coincidente entre duas doenças e que ocorrem concomitantemente com o transtorno devendo ser tratadas com a mesma importância” (VASCONCELOS, 2016, p.6).

Hoje em dia, é muito comum as pessoas leigas procurarem na Internet a confirmação para suas suspeitas de patologias. É contraindicado realizar testes *on-line* em busca de diagnósticos. Ao contrário, é recomendável buscar orientação de um profissional especializado, como o neurologista, para a confirmação do TDAH, para a realização de um diagnóstico sério e, se possível, buscar a segunda opinião. Há relatos de profissionais que manifestam a tendência de prescrever remédios de imediato, ou ainda há casos de familiares que se deixam levar pela propaganda na mídia ou a ideia de um “pseudo” tratamento que deu certo para o vizinho, mas pode não ser o adequado para aquele caso específico. Após a confirmação, pode ser identificada a necessidade de tratamento farmacológico e alguns profissionais recomendam a psicoterapia, uma vez que a pessoa com TDAH, antes de obter o diagnóstico, sofre muito por conta de *bullying* no ambiente acadêmico ou profissional. Não raramente são taxadas de “burras” ou incompetentes.

Uma das dificuldades clássicas que afligem o portador de TDAH é o esquecimento de compromissos agendados para o

futuro. Segundo Matos & Albuquerque (2014, p. 189), a memória é comumente relacionada a eventos do passado, no entanto, assume papel de igual importância na formação e realização de ações futuras, como ir a uma consulta médica previamente agendada, tomar os remédios no horário definido na receita, dar um recado a alguém a pedido de outrem. Esse tipo de “lembrança” relacionada a uma ação futura está relacionada à memória prospectiva. A estratégia de utilizar lembretes escritos afixados em quadros de avisos ou mensagens gravadas no celular é eficaz para o portador de TDAH pelo fato de que sua memória se apresenta disfuncional para tarefas cotidianas. Um exemplo prático: ele sabe que precisa entregar um livro que pegou emprestado na biblioteca, mas se lembra muito antes ou muito depois de ter passado por aquele trajeto, ou seja, há uma desorganização temporal na execução da ação, que deveria ocorrer num certo momento. É óbvio que eventuais esquecimentos são perfeitamente inofensivos, entretanto, quando isso se potencializa, acarreta prejuízos sérios não só para quem tem o TDAH como também para quem convive com ele. Esquecer de pegar os filhos na escola, de pagar uma conta que está vencendo, de comparecer a uma consulta médica ou a um compromisso de trabalho gera consequências como o desgaste nos relacionamentos de ordem pessoal e profissional, levando a dívidas financeiras e até mesmo demissões (ABDA, 2016).

De acordo com Oliveira (2003, p.82) há adolescentes e adultos que chegam a entrar em depressão por não conseguirem atender as expectativas da sociedade “por esquecerem de coisas importantes, por serem incapazes de terminar as tarefas já iniciadas e por terem dificuldades em manter relacionamentos com outras pessoas”. Quando há a predominância da impulsividade na vida adulta, é comum o indivíduo apresentar dificuldade de manter relacionamentos afetivos e pode também

comprometer a permanência no emprego porque fala sem pensar e tem atitudes explosivas muitas vezes. Quando se dá conta, se arrepende e sofre, mas o estrago já está feito, pois nem sempre o outro está disposto a perdoar o mesmo erro, vez após vez.

Apesar de não existirem soluções mágicas, algumas estratégias podem funcionar bem na realização de tarefas acadêmicas e/ou profissionais, funcionando como uma espécie de mecanismo de autorregulação. Esse mecanismo tem a finalidade de fazer com que se tenha um controle dos impulsos primários, orientando a pessoa a construir uma resposta adequada à cada situação:

Identifique o horário em que você consegue focar melhor

Escolha as tarefas mais complexas, difíceis ou trabalhosas para o momento de maior concentração. Depois que o cansaço chegar, a produtividade vai cair.

Use um cronômetro (*timer*)

Estipule tempo para terminar determinada tarefa e utilize o despertador do celular, por exemplo, para controlar o período de realização. Isso ajuda a manter a atenção e evitar a distração.

Caminhe um pouco se estiver com dificuldades de concentração

Diante de atividades longas e repetitivas levantar por um tempo breve, pode ajudar a recuperar o foco. Permita-se alguns intervalos de tempos em tempos. Pode ser uma volta no quarteirão, ou conversar com um companheiro de trabalho. O importante é limitar essa pausa e não passar tempo demais no intervalo.

Organize seu local de trabalho

Faça uma lista de pendências e vá solucionando-as passo a passo. Evite o acúmulo de papéis desnecessários e gavetas entulhadas.

Controle a impulsividade

Se você é impulsivo, anote as suas ideias ou o que você quer falar para alguém em um bloco de anotações e espere alguns minutos antes de agir. Caso você ainda ache que é a coisa certa a dizer ou fazer, aí sim continue. Cuidado com o que você concorda ou promete fazer. É preciso ficar atento, fazer uma pausa, e pensar antes de responder. Isto poderá evitar acúmulo de tarefas além das que pode realizar e, conseqüentemente, a confirmação de que não dará conta de tantas responsabilidades simultâneas.

O sujeito impulsivo pode ser visto como alguém inconveniente. Isso pode trazer um desconforto nas relações interpessoais. Daí a autoestima pode ficar afetada por conta das críticas alheias. Por isso, é preciso desenvolver a autoaceitação e a autoconfiança para que a pessoa, com ou sem TDAH, entenda que é dotada de limitações e potencialidades.

O acompanhamento do NAPPA em um dos casos

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (NAPPA), do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO) fez o acompanhamento psicopedagógico de uma estudante com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no Curso de Graduação em Medicina Veterinária.

A estudante foi encaminhada ao NAPPA devido às suas dificuldades acadêmicas, comparecendo ao Setor para agendamento e entrevista. Na primeira entrevista, relatou que sempre apresentou dificuldades para estudar e aprender durante toda a sua vida acadêmica. Não desenvolveu o hábito de estudar, mas desde que ingressou na graduação percebeu que precisava aprender, e que para isso precisava se dedicar. Em sua instituição

anterior refere que também teve muitas dificuldades, ficando em dependência e repetindo muitas vezes.

Durante a anamnese, a mesma também contou sobre suas dificuldades de relações pessoais e familiares. A estudante se divorciou há muitos anos, quando sua filha de 28 anos (advogada), ainda era criança. A estudante não trabalha, sendo sustentada pela mãe, uma idosa, funcionária pública, aposentada. A família mora em outra cidade e a mesma está em Teresópolis devido ao Curso.

A estudante relata residir sozinha em Teresópolis e o seu tempo ser totalmente dedicado aos estudos, mas mesmo assim a mesma refere não ter concentração, não conseguir usar o tempo adequadamente e muitas vezes não conseguir cumprir as atividades da casa e nem tampouco as atividades acadêmicas.

Logo no início de seus atendimentos fizemos o pacto de encontros semanais, para a organização e o acompanhamento de sua vida acadêmica, na tentativa de ajudá-la a conseguir estudar e diminuir a ansiedade vivenciada. Porém, logo no início, também, foi percebido que também apresentava dificuldades para organizar toda a sua vida pessoal além de um comportamento extremamente imaturo e infantil, havendo a “desconfiança” de algum outro transtorno mental, além do TDAH, relatado pela mesma. Sendo assim, desde o início, não conseguia cumprir o pacto de presença semanal ao NAPPA, faltando várias vezes e sempre alegando a sua dificuldade de organização até mesmo nas atividades pessoais de rotina.

A estudante estava desmodulada e precisava cursar algumas disciplinas, cumprir a carga horária de estágio e fazer o Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, a estudante não conseguia alcançar as notas mínimas para ser aprovada, e progredir no Curso, principalmente em algumas disciplinas específicas.

Em virtude das dificuldades acadêmicas, no início de 2015, tão logo foi implementado o Programa de Acessibilidade do UNIFESO, a estudante foi encaminhada ao NAPPA, pela Coordenação do Curso, sendo orientada a procurar um neurologista para uma investigação diagnóstica. Algum tempo depois a estudante apresentou um laudo com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Mais uma vez, apoiado no Programa Institucional, foi elaborado para a estudante um Plano Individual de Atividades (PIA), onde se registraram os pactos do acompanhamento pedagógico e psicológico semanal, assim como as diretrizes que visam instrumentalizar os estudantes com necessidades especiais a obter avanços no seu desempenho, garantindo a sua permanência e a conclusão do Curso. Naquele momento foi realizada uma reunião do NAPPA com alguns docentes do Curso, em que foi pactuado que a estudante deveria: participar de estudos com auxílio dos monitores; assistir as aulas das disciplinas, mesmo estando em regime de dependência; sempre que possível, fazer algumas avaliações orais; fazer o acompanhamento psicopedagógico no NAPPA; trazer periodicamente um documento que comprove o seu tratamento externo.

O NAPPA encaminhou a estudante para tratamento externo, pois apesar do laudo apresentado, não estava fazendo uso de nenhuma medicação. Além disso, o setor sugeriu que a estudante buscasse novas investigações, em função de sua ansiedade que resultavam em processos/quadros de somatização de várias formas. A estudante retornou ao neurologista, o que resultou na indicação de Ritalina, acompanhada de um ansiolítico, mas sem outro diagnóstico. Relatou que em função de suas dificuldades financeiras não está comprando a medicação indicada pela neurologista. Sendo assim, foi orientada a buscar os medicamentos na Secretaria de Saúde.

O NAPPA então continuou a atender a estudante, abordando sempre as suas dificuldades acadêmicas, mas sem abrir mão das suas questões pessoais que muito atrapalhavam o seu processo de estudar.

Durante o ano de 2014 a estudante conseguiu passar na disciplina de Clínica Cirúrgica, passando em 2015, a se dedicar ao estágio institucional na Clínica Escola e ao seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao finalizar o ano de 2015, conseguiu aprovação no estágio, porém não produziu quase nada do seu TCC.

No início de 2016 a estudante se dedicou apenas a elaboração do seu TCC, sob a orientação de uma professora do Curso, e continuou o seu acompanhamento no NAPPA, também bastante focado na necessidade de terminar e apresentar o TCC para finalmente concluir o seu curso. Da mesma forma, Coordenação do Curso, juntamente com a professora, disponibilizaram-se a fazer um trabalho bastante próximo com o NAPPA, no sentido de estarem sensíveis às necessidades especiais da estudante, sem abrir mão do que é imprescindível para a elaboração e apresentação do TCC da estudante. A estudante conseguiu fazer e apresentar o Trabalho, e finalmente colar grau em dezembro de 2016.

Considerações finais

Nem sempre a falta de atenção ou uma certa agitação se caracterizam em Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para um diagnóstico correto é fundamental a visita a um especialista na área da saúde com a finalidade de adotar um acompanhamento adequado. Em caso afirmativo, o sujeito com TDAH pode aprender a lidar com os sinais peculiares lançando

mão de mecanismos de autorregulação. Caso haja a oportunidade de participar de uma psicoterapia, pode ser positivo para que descubra como se conduzir de maneira mais assertiva nos ambientes de convívio pessoal, social e profissional.

Para quem convive com pessoas que manifestam esse transtorno, é de fundamental importância apoiá-las, no sentido de dar-lhes um suporte para vencer suas limitações. É bom ter em mente que cada ser humano é dotado de uma personalidade e que, como indivíduo, possui características próprias.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. *TDAH e Memória Prospectiva*. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/artigos/textos/item/983-tdah-e-mem%C3%B3ria-prospectiva.html>>. Acesso em: dez. 2016.

_____. *TDAH no Trabalho – Algumas Dicas*. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/artigos/textos/item/402-tdah-no-trabalho-algumas-dicas.html>>. Acesso em: dez. 2016.

CARVALHO, J.A. et al. TDAH: Considerações sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v.5, n.3, Pub.5, Jul. 2012. Disponível em: <<http://www.itpac.br/arquivos/Revista/53/5.pdf>>. Acesso em jan. 2017.

MACHADO, L.F.J.; CEZAR, M.J.C. *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em Crianças – Reflexões Iniciais*. Faculdade de Maringá, Instituto Paranaense de Ensino, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/transtorno_de_deficit_de_atencao.pdf>. Acesso em jan. 2017.

- MATOS, Patrícia; ALBUQUERQUE, Pedro. Modelos Explicativos da Memória Prospectiva: Uma Revisão Teórica. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Abr-Jun 2014, Vol. 30 n. 2, pp. 189-196. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n2/08.pdf>>. Acesso em dez. 2016.
- MESQUITA, C.; COUTINHO, G.; MATTOS, P. Perfil neuropsicológico de adultos com queixas de desatenção: diferenças entre portadores de TDAH e controles clínicos. In: *Revista de Psiquiatria Clínica*, v.37, n.5, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832010000500005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em jan. 2017.
- OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. *Distúrbios de Conduta*. In: ROSA, Suely Pereira da Silva et al. *Educação Inclusiva*. Curitiba: IESDE, Brasil S.A., 2003
- VASCONCELOS, Dilza Maria; MONTEIRO, Ana Márcia Luna. *Dificuldade de Aprendizagem – TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Um Olhar Pedagógico*. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/dificuldade%20de%20aprendizagem-%20tdah%20_transtorno%20de%20dficit%20de.pdf>. Acesso em dez. 2016.

9. Dislexia

ROSÂNGELA PIMENTEL GUIMARÃES CRISOSTOMO

A dislexia é um transtorno específico e persistente da leitura e da escrita, que se caracteriza por um baixo desempenho na capacidade de ler e escrever. A persistência de tais sinais e a lenta resposta às intervenções terapêuticas e educacionais é que confirmam a presença desta condição. Porém, somente com estas intervenções adequadas é que o indivíduo com dislexia pode melhorar seu desempenho em leitura e escrita. As dificuldades podem ser minimizadas utilizando-se métodos pedagógicos alternativos, que se adaptam às dificuldades e necessidades da criança. O prognóstico depende, ainda, de diversos fatores facilitadores, como a precocidade do diagnóstico, o ambiente familiar e escolar.

A herança genética aumenta a pré-disposição para desenvolver a dislexia, ou seja, é maior a probabilidade de a criança apresentar o problema caso um dos pais a tenha. Mas, se ela tiver dislexia, vários fatores podem contribuir para atenuar ou reforçar os sinais, como o estímulo que ela tem em casa e o ambiente sociocultural, que pode oferecer a ela recursos para lidar com suas dificuldades. O ambiente vai moldar esta tendência genética. Por isso, mesmo em gêmeos idênticos, a manifestação pode ser diferente.

Segundo Mousinho e Navas (2016), utilizando o Manual Diagnóstico dos Transtornos Mentais (DSM-V), a definição do transtorno específico de leitura como dislexia quase foi abolida.

Durante os anos de elaboração do DSM-5, a manutenção do termo dislexia foi um aspecto controverso. Houve tendência a excluí-lo, aplicando apenas o termo transtorno específico de leitura. Entretanto, as manifestações de associações e de parte dos profissionais foram acatadas, e o termo foi incluído no final. (MOUSINHO e NAVAS, 2016, p. 44).

Além disso, é preciso ter o cuidado em diagnosticar a dislexia a partir de testes sérios e que os sinais sejam observados criteriosamente. É fundamental não classificar equivocadamente como patologia as dificuldades naturais em qualquer processo de aprendizagem, o qual requer a sucessão de etapas cuja evolução é individual.

Cada sujeito possui o seu tempo para dominar determinada técnica e/ou apreender um conhecimento específico. Por isso, é preciso estar atento para que dificuldades temporárias não sejam atribuídas levemente a um distúrbio que é permanente, como é o caso da dislexia.

Como se caracteriza a dislexia?

É comum as pessoas com dislexia apresentarem a habilidade de leitura e escrita com rendimento abaixo do esperado para a idade e a escolaridade. A intensidade dos sintomas varia de caso a caso.

O *site Dislexia Brasil* cita a definição do CID-10: F81.1 – Transtorno específico de leitura (dislexia de desenvolvimento, leitura especular, retardo específico da leitura):

A característica essencial é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da

leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura podem estar comprometidos. O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm frequentemente antecedentes de transtorno da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtornos emocionais e de transtorno do comportamento durante a escolarização. (Organização Mundial da Saúde, 2007, pag. 365)

O Instituto ABCD (iABCD) apresenta alguns sinais que caracterizam a dislexia:

- Leitura com erros de reconhecimento das palavras, com troca de letras, na qual a leitura de textos não é fluente e sofre alteração de ritmo e entonação (por exemplo, leitura de sílaba por sílaba).

- Dificuldade acentuada na compreensão de textos.
- Escrita caracterizada por diversos erros de ortografia tais como a inversão de letras e/ou sílabas.

E a Associação Nacional de Dislexia apresenta os seguintes sinais, comuns de acordo com a faixa etária:

Na Educação Infantil

- Falar tardiamente
- Dificuldade para pronunciar alguns fonemas
- Demorar a incorporar palavras novas ao seu vocabulário
- Dificuldade para rimas

- Dificuldade para aprender cores, formas, números e escrita do nome
- Dificuldade para seguir ordens e seguir rotinas
- Dificuldade na habilidade motora fina
- Dificuldade de contar ou recontar uma história na sequência certa
- Dificuldade para lembrar nomes e símbolos

Na Classe de Alfabetização e 1ª série do Ensino Fundamental

- Dificuldade em aprender o alfabeto
- Dificuldade no planejamento motor de letras e números
- Dificuldade para separar e sequenciar sons (ex: p-a-t-o)
- Dificuldade com rimas (habilidades auditivas)
- Dificuldade em discriminar fonemas homorgânicos (p-b, t-d, f-v, k-g, x-j, s-z)
- Dificuldade em sequência e memória de palavras
- Dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar
- Dificuldade em orientação temporal (ontem – hoje – amanhã, dias da semana, meses do ano)
- Dificuldade em orientação espacial (direita – esquerda, embaixo, em cima...)
- Dificuldade na execução da letra cursiva
- Dificuldade na preensão do lápis
- Dificuldade de copiar do quadro

Da 2ª à 8ª série do Ensino Fundamental

- Nível de leitura abaixo do esperado para sua série
- Dificuldade na sequenciação de letras em palavras
- Dificuldade em soletração de palavras
- Não gostar de ler em voz alta diante da turma
- Dificuldade com enunciados de problemas matemáticos
- Dificuldade na expressão através da escrita

- Dificuldade na elaboração de textos escritos
- Dificuldade na organização da escrita
- Podem ter dificuldade na compreensão de textos
- Podem ter dificuldade em aprender outros idiomas
- Dificuldade na compreensão de piadas, provérbios e gírias
- Presença de omissões, trocas e aglutinações de grafemas
- Dificuldade de planejar e organizar (tempo) tarefas
- Dificuldade em conseguir terminar as tarefas dentro do tempo
- Dificuldade na compreensão da linguagem não verbal
- Dificuldade em memorizar a tabuada
- Dificuldade com figuras geométricas
- Dificuldade com mapas

No Ensino Médio

- Leitura vagarosa e com muitos erros
- Permanência da dificuldade em soletrar palavras mais complexas
- Dificuldade em planejar e fazer redações
- Dificuldade para reproduzir histórias
- Dificuldade nas habilidades de memória
- Dificuldade de entender conceitos abstratos
- Dificuldade de prestar atenção em detalhes ou, ao contrário, atenção demasiada a pequenos detalhes
- Vocabulário empobrecido
- Criação de subterfúgios para esconder sua dificuldade

Em Adultos

- Permanência da dificuldade em escrever em letra cursiva
- Dificuldade em planejamento e organização
- Dificuldade com horários (adiantam-se, chegam tarde ou esquecem)

- Falta do hábito de leitura
- Normalmente têm talentos espaciais (engenheiros, arquitetos, artistas)

Características Gerais Associadas

- A emissão oral é comparativamente muito melhor que do a escrita
- Atenção limitada e dificuldade em manter-se na tarefa.

A importância do diagnóstico

Ao ser identificada a dificuldade da pessoa para o aprendizado da leitura e da escrita, realizada após a verificação de que este estudante frequentou regularmente e em idade adequada o ensino regular e, diferentemente de seu grupo, não respondeu às instruções/intervenções educacionais, deve ser encaminhada para a avaliação de uma equipe multidisciplinar composta, em geral, por um neuropediatra, um fonoaudiólogo, um psicopedagogo e um psicólogo, que farão uma avaliação diagnóstica.

São aplicados testes e provas para avaliar o nível de leitura, o vocabulário e as habilidades neuropsicológicas específicas, como memória, atenção e velocidade de processamento das informações, inteligência. Isto é feito ao longo de algumas sessões e requer uma análise detalhada.

Considera-se uma escala de desempenho contínuo que vai desde casos leves até os severos. Em casos leves, por exemplo, ocorrem alguns erros na escrita, mas a compreensão de texto é menos dificultosa após algumas leituras. Já em casos severos, pode haver uma dificuldade maior desde o processo de alfabetização, acarretando defasagens no desenvolvimento da leitura, escrita e compreensão leitora. No entanto, a compreensão oral (auditiva) está preservada, de maneira que textos ou

conceitos transmitidos oralmente podem ser bem assimilados.

Com a atuação multidisciplinar integrada é possível investigar precisamente os diferentes aspectos envolvidos no processo de aprendizagem. Por fim, é importante que a equipe interdisciplinar da escola se reúna e compartilhe os resultados de suas avaliações especializadas para que possa ser fechado um diagnóstico representativo das áreas investigadas. Isso é diferente de realizar diversas avaliações, sem troca de informações entre os profissionais.

Vale ressaltar que dificuldades de alfabetização são naturais, ou seja, são pontuais, enquanto que a dislexia apresenta sinais persistentes.

Não há prescrição de medicamentos para quadros de dislexia. No entanto, tem se mostrado eficaz a criação de adaptações pedagógicas aliadas ao atendimento especializado com o profissional da área de saúde (psicólogo, psicopedagogo ou fonoaudiólogo). O tratamento varia de acordo com a dificuldade e a maior necessidade do sujeito acometido por esse distúrbio.

Estratégias eficazes para dislêxicos

No início do processo, é possível que as crianças consigam se alfabetizar, apesar da lentidão e das dificuldades. Sempre que possível, vale recorrer a estratégias alternativas, como por exemplo, as multissensoriais:

- Destacar os sons, ou utilizar figuras e outros elementos visuais, pode auxiliar.
- Realizar uma leitura compartilhada, com pais e professores, na qual se discute o conteúdo lido trecho a trecho.

A resposta ao tratamento depende da condição geral da pessoa com dislexia, contudo, a motivação pessoal e a boa

estimulação em casa e na escola são bastante importantes para esse processo. Seguem algumas sugestões para familiares de disléxicos:

- Providenciar uma avaliação multidisciplinar.
- Realizar, através de uma equipe interdisciplinar especializada, o acompanhamento de longo prazo.
- Escolher uma escola que esteja disposta a realizar as adaptações acadêmicas de acordo com o grau da dificuldade da criança ou jovem e a trabalhar em parceria com a equipe interdisciplinar e com a família.
- Estimular habilidades de autoconhecimento, como a forma de aprendizagem, necessidades para aprendizagem e habilidade para comunicar essas necessidades.
- Ressaltar os acertos e não enfatizar os erros.
- Incentivar seu filho a realizar as atividades que ele gosta e faz bem feito.
- Frequentar livrarias com seu filho para que ele possa descobrir o prazer que um livro proporciona.
- Ler histórias que estejam no nível de compreensão de seu filho.
- Brincar com seu filho de fazer rimas e jogos com palavras.

Os professores, por serem especialistas em aprendizagem, devem buscar identificar os diferentes perfis de aprendizagem de seus estudantes e explorar diversas possibilidades. Dessa forma, devem promover estratégias diferenciadas de ensino que atendam a todos os estudantes, incluindo os que possuem transtornos de aprendizagem. Para exemplificar, conforme o grau de necessidade gerada pelo transtorno:

- Evitar expor o estudante a situações de leitura em voz alta, em sala de aula, caso perceba que isso o deixa incomodado. Porém, é recomendável combinar quando é o melhor momento para a exposição oral, ou seja, não o obrigar nem tampouco o excluir.

- Oferecer a possibilidade de gravar as aulas expositivas, para que haja a opção de ouvir em casa.
- Disponibilizar tempo adicional para a elaboração de provas escritas e tarefas (em geral 25% a mais).
- Oferecer a oportunidade de responder às questões oralmente.
- Valorizar a apropriação do conteúdo, independente da habilidade de leitura e escrita.
- Explorar estratégias para a melhor compreensão do texto.
- Rever a correção das provas e atividades sem descontar pontos pelos erros ortográficos, a princípio.
- Rever a correção das provas e atividades, visando destacar os ganhos obtidos. Por exemplo: fazer pequenos combinados e avaliar previamente com o estudante como serão descontados os erros ortográficos.

Sempre que necessário, sugere-se que a escola adapte a avaliação de forma a permitir que o estudante demonstre os conteúdos aprendidos.

Por se tratar de uma condição com base neurobiológica, observa-se que a dislexia é um quadro que persiste ao longo da vida. Não obstante, com um bom acompanhamento, é possível minimizar os impactos desta condição.

A perspectiva inclusiva

O Ministério da Educação (MEC) adota uma política de educação na perspectiva da inclusão, que defende a participação de todos os estudantes, independente de suas dificuldades, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa prerrogativa é endossada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Quando houver suspeita de que um estudante possui um transtorno de aprendizagem, a escola deve providenciar junto às famílias o encaminhamento para a avaliação multidisciplinar, além de incentivar a identificação e o acompanhamento desse estudante.

A equipe escolar deve, ainda, promover o acompanhamento consistente e afirmativo dessas crianças e jovens, além de incentivar professores a desenvolver programas que favoreçam a integração social e o uso de ferramentas metodológicas que atendam à neurodiversidade em sala de aula. Afinal de contas, não podemos penalizar um indivíduo por ter uma forma de aprender que não corresponde às expectativas da escola e ou da sociedade. A criança ou o jovem com transtorno de aprendizagem precisa de suporte para enfrentar e superar as barreiras que lhe são impostas pelo ambiente escolar. Não se trata de preguiça ou “corpo mole”.

A dislexia e os demais transtornos de aprendizagem não são devidamente conhecidos por muitos professores da Educação Básica e/ou professores universitários, causando dificuldades nas relações entre eles e seus estudantes. Muitos docentes não imaginam que um estudante possa ser disléxico ou sofrer com outro transtorno de aprendizagem, já que alguns chegam ao ensino superior sem serem diagnosticados.

Assim, é importante que o professor fique atento aos seguintes sinais:

- a) Leitura pouco fluente
- b) Erros ortográficos
- c) Pobreza de vocabulário
- d) Dificuldades em cálculos simples

Se o professor perceber que tais sinais são persistentes e estão prejudicando o desenvolvimento do estudante, recomendamos que seja marcada uma reunião entre professor, orientador

pedagógico, estudante e responsáveis (se necessário) para que juntos decidam a melhor maneira de lidar com o caso.

Adulto com dislexia

Devido à recente disseminação da importância do diagnóstico e tratamento da dislexia, muitos adultos com dificuldades de leitura e escrita buscam avaliação especializada apenas depois que seus filhos são diagnosticados com dislexia.

Além disso, outros adultos que cursaram a escola com extremas dificuldades de aprendizagem não identificadas podem buscar avaliação diagnóstica após ingressar em cursos superiores ou outros que exijam constante uso da leitura e da escrita. Diante disso, considerando que a dislexia possui bases genéticas, quando alguém é disléxico, existe probabilidade maior de que outras pessoas em sua família também sejam. O risco de uma criança com um dos pais afetados desenvolver dislexia é de 40 a 60%. Já o risco de um irmão afetado ter outro irmão com dislexia aumenta entre 3 e 10 vezes em relação ao resto da população, conforme o texto *Dislexia em Adultos*, veiculado pelo Instituto ABCD (2016).

A leitura de disléxicos adultos pode ser lenta e com erros na identificação de letras, o que faz com que o leitor não consiga compreender adequadamente o sentido do texto ou, ainda, que ele tenha de reler diversas vezes o mesmo trecho para que possa compreendê-lo. Frequentemente as dificuldades se refletem na escrita, com erros de trocas de letras e esquecimento ou confusão em relação às regras ortográficas e gramaticais. Além disso, dificuldades severas podem acompanhar o aprendizado de línguas estrangeiras. No que se refere a outras habilidades, os disléxicos podem confundir instruções verbais breves e números de telefone, além de apresentar dificuldade com planejamento,

organização e manejo do tempo, de matérias e tarefas. Contudo, são competentes na linguagem oral, são sociáveis e frequentemente possuem boas habilidades visoespaciais.

Considerando que sujeitos adultos podem apresentar níveis diferentes de dificuldades de leitura e de escolaridade e graus variados de exigência de leitura no trabalho, podem existir grandes diferenças de desempenho entre os próprios disléxicos. Além disso, caso o indivíduo tenha sido diagnosticado na infância ou adolescência e tenha recebido intervenção especializada, provavelmente ele apresentará menor nível de dificuldade do que os não diagnosticados previamente.

Durante o ensino superior, disléxicos experimentam com frequência dificuldades importantes em relação às demandas acadêmicas, tais como tomar notas durante aulas e palestras, escrever resenhas, sintetizar materiais dos cursos para exames ou compreender grande quantidade de material escrito complexo. Além disso, podem ser mais lentos na elaboração de textos e produzir menor volume de material do que adultos sem problemas de leitura. Pesquisas com análises da escrita de disléxicos adultos apontam que o esforço e o tempo maiores exigidos são decorrentes de déficits no domínio das regras ortográficas e da persistência no uso de estratégias fonológicas de escrita.

É necessária a adoção de práticas educativas especiais, pois os disléxicos processam as informações de maneiras e em tempos diferentes para aprender e elaborar tarefas acadêmicas. Dicas que podem ajudar no cotidiano acadêmico ou profissional no Ensino Superior:

- Gravar as aulas para não precisar anotar as falas do professor.
- Aprender a grifar as principais ideias dos textos.
- Anotar as expressões-chave de parágrafos e posteriormente elaborar resumos.

- Fazer um dicionário com as palavras mais utilizadas no cotidiano que são de difícil memorização.
- Criar estratégias de memorização por associação de ideias para aumentar a memória breve.

É bem verdade que todo e qualquer ganho que este indivíduo tenha em sua fase acadêmica será bem-vindo e trará benefícios para a sua prática profissional, ou seja, essas condutas poderão ser adotadas em outros ambientes.

Como o NAPPA tem acompanhado estudantes com o diagnóstico de dislexia

É elaborado um Plano Individual de Atividades onde são registradas as intervenções necessárias tais como a dilação de tempo na realização das atividades acadêmicas e a disponibilização de um leitor para a colaboração na leitura de enunciados em atividades avaliativas.

Num dos casos, o estudante preferiu “dispensar” o leitor no momento de uma avaliação específica, ficando este profissional à disposição no NAPPA, caso o discente viesse a necessitar de seu apoio. Em outro caso recente, a estudante, com o laudo de dislexia, apresenta dificuldades na leitura e interpretação de textos. Fica estabelecido que será disponibilizado um leitor nas atividades de avaliação escrita, dilação do tempo nas atividades avaliativas e gravação das aulas. Fica acordado ainda que os professores, após tomarem ciência do Plano Individual de Atividades, devem permitir que o leitor acompanhe a estudante durante o período de avaliação que acontecerá em local apropriado, e disponibilizem 15 minutos a mais de cada hora de avaliação.

É recomendável que haja uma troca sistemática de informações acerca da evolução destes estudantes por parte de

coordenação de curso e/ou coordenação de período, professores e profissionais de apoio psicopedagógico do NAPPA.

Considerações finais

O profissional da Educação lida com diversos desafios em seu cotidiano. Um estudante que apresente um rendimento comprometido ao que é esperado para a sua faixa etária deve receber um acompanhamento adequado, com o apoio multiprofissional, para identificar o que pode ser feito para melhorar determinada condição. Em caso de suspeita de algum transtorno de aprendizagem, é essencial que se busque um diagnóstico sério para lidar com a peculiaridade em questão.

Possibilitar estratégias que melhor adaptem o estudante com algum transtorno ou distúrbio de aprendizagem ao conteúdo a ser estudado e avaliado no contexto acadêmico significa oferecer-lhe um ensino pautado na acessibilidade metodológica.

É de fundamental importância entender que não se trata de proteção e, sim, de inclusão plena, visando ao aproveitamento das potencialidades de cada um e, ao mesmo tempo, buscando lidar com as fragilidades, superando-as sempre que possível, independente da faixa etária.

Vale lembrar que a acessibilidade atitudinal, por parte dos professores, colegas de turma, familiares, deve ser colocada em prática, com o propósito de coibir atitudes de preconceito e discriminação.

O diferente não é melhor nem pior! É simplesmente único!

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DISLEXIA. *Sinais comuns de dislexia*. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/>>. Acesso em jan. 2017.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- DEUSCHLE, V.P.; CECHELLA, C. O Déficit em Consciência Fonológica e sua Relação com a Dislexia: Diagnóstico e Intervenção. In: *Rev CEFAC*, v.11, Supl.2, 194-200, 2009.
- DISLEXIA BRASIL. *Definições formais*. Disponível em: <<http://www.dislexiabrasil.com.br/Definicoes.aspx>>. Acesso em dez. 2016.
- INSTITUTO ABCD. *Guia para escolas e universidades sobre o estudante com dislexia e outros transtornos de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.institutoabcd.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Guia-para-Escolas-e-Universidades-_2016_vfinal.pdf>. Acesso em dez. 2016.
- _____ *Dislexia em Adultos*. Disponível em: <http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1357146153_dislexia_em_adultos.pdf>. Acesso em dez. 2016.
- MOUSINHO, R; NAVAS, A.L. Mudanças Apontadas no DSM-5 em Relação aos Transtornos Específicos de Aprendizagem em Leitura e Escrita. In: *Revista Debates em Psiquiatria*. Mai/Jun, 2016.
- PASSERINO, L.M.; PEREIRA, A.C.C. Educação, Inclusão e Trabalho: um debate necessário. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, jul./set. 2014.
- SILVA, N.S.; SILVA, F.J.A. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. In: *Revista Científica Multidisciplinar*, Ano 1, Vol 5, pp. 75-87, jul. 2016.

As autoras

GICELE FAISSAL DE CARVALHO – Mestre em Ensino de Ciências, Saúde e Ambiente – Centro Universitário Plínio Leite – UNIPLI. Docente do curso de graduação em Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO. Assessora da Pró-Reitoria Acadêmica do UNIFESO. Pedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade – NAPPA.

MARIA LÚCIA REBELLO MARRA SMOLKA – Mestre em Ensino de Ciências – Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ. Docente do curso de graduação em Fisioterapia do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO. Docente do curso de graduação em Enfermagem do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO. Psicóloga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade – NAPPA

NATHALIA QUINTELLA SUAREZ MOUTEIRA – Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Docente de LIBRAS no Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO.

ROSÂNGELA PIMENTEL GUIMARÃES CRISOSTOMO – Especialista em Gestão de Recursos Humanos – UNIFESO. Assessora da Pró-Reitoria Acadêmica do UNIFESO. Pedagoga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade – NAPPA.

Este livro faz parte da Série Produções Técnicas da Editora UNIFESO. Com ele pretendemos relatar fatos históricos, novas políticas e parâmetros legais para a inclusão das pessoas com necessidades especiais, bem como algumas experiências do trabalho realizado pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (NAPPA), a partir da implementação do Programa de Acessibilidade do UNIFESO – Centro Universitário Serra dos Órgãos.