





# F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL  
PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
Fernando Henrique Cardoso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Paulo Renato Souza

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Marilene Ribeiro dos Santos

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
Stny Basilio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
Solange Maria da Rocha

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS  
Mônica A. de Carvalho Campello

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS  
Nádia Maria Postigo

EDIÇÃO  
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES  
Rio de Janeiro – Brasil

PRODUÇÃO GRÁFICA  
Skill Line

TIRAGEM  
4.000 exemplares

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO  
Professor André Luiz da Costa e Silva  
Psicóloga Carla Verônica Machado Marques  
Fonoaudióloga Marisa M. Viola  
Fonoaudióloga Mônica A. de C. Campello  
Professora Simone Ferreira Conforto  
Professora Solange Maria da Rocha



Pedidos de remessa deverão ser encaminhados para:  
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
Comissão de Publicação

Rua das Laranjeiras, 232 - 3º andar CEP 22240-001 Rio de Janeiro/RJ – Brasil  
Telefax: (0xx21) 2285-7284 / 2285-7393 / 2285-5107  
e-mail: ddhct1@ines.org.br

# Programação do Fórum 2001 – 2º Semestre

## AGOSTO

Dia 15 – quarta-feira  
Horário – 9h30min, às 12h

Questões Atuais na (re)Habilitação do Deficiente Auditivo

Maria Cecília Bevilacqua  
Fonoaudióloga do Centro de Pesquisas Audiológicas do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (CPA/HRAC/USP, Bauru)

## SETEMBRO

Dia 05 – quarta-feira  
Horário – 9h30min, às 12h

Dicionário de LIBRAS

Tanya Amara Felipe  
Linguísta do Projeto do Dicionário de LIBRAS/INES  
Coordenadora do Grupo de Pesquisa da FENEIS  
Doutora em Linguística UFRJ/Rochester

## OUTUBRO

Dia 24 – quarta-feira  
Horário – 9h30min, às 12h

Prevenção na Área da Surdez

Equipe de Prevenção na Área da Surdez do INES  
Dra. Fga. Maria Cristina Simonek  
Dr. Reinaldo Chaim  
Fga. Maria Inês Barbosa Ramos

## NOVEMBRO

Dia 21 – quarta-feira  
Horário – 9h30min, às 12h

Aquisição da Língua Escrita

Equipe do Ensino Fundamental do CAP/INES

Forum  
vol.3, (jan/jun) Rio de Janeiro  
INES, 2001

Semestral  
ISSN 1518-2509  
1 - Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos

# Índice

Editorial _____	4
Narrativas em LIBRAS _____ Equipe do Projeto sob coordenação da Profa. Emeli Marques Palestra proferida em 21/3/2001	5
Quando há o que dizer – Envolvimento interpessoal no discurso escrito de surdos falantes de LIBRAS _____ Maria Marta F. Ciccone Palestra proferida em 18/4/2001	11
Os hemisférios cerebrais, suas características de especialização e a melhor forma de estimulá-los _____ Selene Nastas Palestra proferida em 18/5/2001	16
Alunos e escolas com necessidades especiais no século XXI _____ Marcos José da S. Mazzota Palestra proferida em 20/6/2001	20

## EDITORIAL

Fechamos os trabalhos do *Forum* deste primeiro semestre com uma citação transmitida pelo prof. Marcos Mazzota sobre respeito: "***o respeito é uma espécie de 'amizade' sem intimidade ou proximidade; é uma consideração pela pessoa, nutrida à distância que o espaço do mundo coloca entre nós, consideração que independe de qualidades que possamos admirar ou de realizações que possamos ter em alta conta***". (ARENDDT, H. *A condição humana*. 8ª ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro, Forense, 1997. p. 255).

Acreditamos ser esse respeito de que Hannah Arendt nos fala o mesmo que move tantos profissionais envolvidos com a questão da educação de pessoas surdas. Vimos claramente entre os participantes de nossas discussões o quanto de comprometimento e respeito permeia nossas relações pessoais e profissionais; respeito esse que ficará como marca de um período que faz parte de um processo histórico de construção de um ensino público, regular e especial, de qualidade.

Que bom estarmos de volta !

Um abraço,

*Mônica Campello*

# Narrativas em Libras

Texto reproduzido do material do Projeto "Narrativa em Libras", elaborado pela profa. Emeli Narques Costa Leite<sup>1</sup> e por profissionais surdos do INES<sup>2</sup>.

Esta primeira série de vídeos, em Língua Brasileira de Sinais, vem preencher uma lacuna, em termos de material didático, no trabalho desenvolvido com alunos surdos.

Idealizados e estruturados por uma equipe de professores ouvintes e surdos, estes três vídeos objetivam atender não só as necessidades do professor, como também – e principalmente – as do aluno surdo.

Historicamente, a primeira versão de um vídeo com o Hino Nacional Brasileiro foi realizada em 1996 por uma ex-aluna do INES, Adriana Veiga, juntamente com uma professora ouvinte deste Instituto. Em 1997, com a contratação de pessoas surdas denominadas "monitores" (entre elas, a Adriana Veiga), para atuarem profissionalmente junto aos professores, passou-se a discutir, entre outras coisas, a utilização do vídeo, em Língua de Sinais, como importante material didático. Assim, foi possível desenvolver uma revisão daquela versão inicial, por esse grupo e por alunos que participaram de oficinas realizadas para essa finalidade. E aí está o produto desse trabalho, agora mais elaborado, sobre o nosso Hino Nacional.

Outro trabalho muito gratificante foi o planejamento de mais dois vídeos com histórias infantis. Através dos contos, das fábulas e das lendas, as crianças desenvolvem seu imaginário nas primeiras fases de sua infância.

Entendemos que, a exemplo das crianças ouvintes, as crianças surdas precisam, necessariamente, de passar por essa experiência. Elas não podem continuar sendo excluídas desse processo de crescimento emocional e intelectual e de compreensão das inter-relações existentes entre os diversos gêneros literários e das relações com os conteúdos acadêmicos, principalmente na aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa.

A partir da leitura de vários autores e de um pré-conhecimento das histórias compartilhadas com alunos, os profissionais surdos selecionaram os títulos, todos dotados de grande potencial informativo, em todos os níveis do conhecimento humano.

Com a inserção de *O Curumim que virou Gigante*, de Joel Rufino dos Santos e ilustrações de Lúcia Lacourt, pretendemos homenagear a lenda brasileira, ainda pouco divulgada e conhecida em nosso país. Retratando a paisagem montanhosa da cidade

---

<sup>1</sup>Professora especializada em lingüística aplicada ao ensino de Português, Professora da equipe de Português do INES.

<sup>2</sup>Adriana dos Santos Veiga, Alex Curione de Barros, Heloise Gripp Diniz, Leandro Elis Rodrigues, Nelson Pimenta de Castro e Paulo André Martins de Bulhões.

do Rio de Janeiro, essa obra é maravilhosa e foi publicada pela Editora Ática. Ao seu autor e à sua ilustradora, os nossos agradecimentos.

Juntamente com essas histórias infantis, e a partir dos textos e das imagens, foram incluídos conteúdos, com objetivos específicos, a saber:

- enfoque de uma das muitas diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- apresentação, em Língua de Sinais, das quatro operações fundamentais da Aritmética, no trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental.

Esses conteúdos partem do tema e das imagens das histórias, com um discurso próprio da LIBRAS. E é nesse particular (o discurso em LIBRAS) que consideramos o que existe de NOVIDADE em todo nosso trabalho.

Com isso, desejamos ter contribuído para a proposta de Educação com Bilingüismo em nosso país. Esperamos também atender as demandas específicas existentes para este material. E mais: que este trabalho, desenvolvido com profissionalismo e amor, estimule as Secretarias de Educação dos estados e municípios brasileiros, bem como as Coordenações de Educação Especial, no sentido de implementarem projetos que contemplem, nos trabalhos de narrativas, as variações da LIBRAS, que são próprias das comunidades surdas espalhadas pelo Brasil.

Aguardamos suas avaliações, sugestões e críticas e agradecemos sua atenção.

## *Brasil: Seus Símbolos e Seu Hino*

### ***Objetivos:***

- apresentar breve estudo sobre o contexto histórico do nosso Hino Nacional;
- possibilitar ao professor de ensino fundamental um trabalho multidisciplinar dos conteúdos acadêmicos, com ênfase nos estudos sociais;
- conceituar símbolos, a partir dos já conhecidos, para compreensão e conceituação dos símbolos nacionais;
- explicar a versão das estrofes do Hino Nacional em LIBRAS, alternadas com as estrofes em Português;
- apresentar a interpretação do Hino Nacional Brasileiro em LIBRAS.

### ***Orientações e sugestões de atividades, de acordo com as séries e/ou interesses dos alunos:***

- aproveitar os “ganchos” que a apresentação do vídeo possibilita, para aprofundar com os alunos conhecimentos como: a origem do universo, formação do sistema solar, a localização do planeta Terra e demais planetas, a formação dos oceanos, continentes e suas denominações;

- enfatizar o continente em que vivemos, a localização do nosso país, nossas fronteiras etc.;
- aprofundar conteúdos sobre a origem do povo brasileiro buscando os componentes históricos e culturais das diversas etnias que contribuíram na formação do nosso povo;
- produzir textos orais diversos, em Língua de Sinais, sobre esses assuntos, a partir das discussões realizadas entre os alunos, em interação com o professor;
- gravar em vídeos os textos produzidos em Língua de Sinais e apresentá-los aos alunos, para que façam leituras e discussões diversas dos seus textos;
- voltar ao texto do vídeo, verificando tudo o que foi discutido e aprofundado, o que já era do conhecimento novo e o que é necessário, ainda, ser estudado;
- a partir dos textos orais, produzidos pelos alunos em Língua de Sinais, iniciar a produção, em momento oportuno, de textos escritos. Estes poderão ir se somando, até formar um texto maior, contendo todos os intertextos trabalhados anteriormente; e
- compartilhar com outros professores e alunos estas e outras atividades desenvolvidas, a partir da apresentação deste vídeo.

## ***Histórias Infantis - O verbo em Português e em Libras - Introdução às Operações Matemáticas***

### ***Objetivos:***

- estimular o prazer, interesse e a satisfação nas crianças, apresentando o vídeo com as histórias contadas pelos surdos adultos;
- apresentar, em Língua Brasileira de Sinais, narrativas de contos e fábulas do conhecimento universal e lendas brasileiras;
- apresentar diversos estilos de narrativas em Língua Brasileira de Sinais;
- estimular o interesse dos adultos surdos para o conhecimento dessas histórias e transmissão das mesmas aos seus filhos, amigos etc.;
- estimular a leitura dessas histórias nos livros infantis;
- dar ênfase aos aspectos culturais dos índios brasileiros;
- estimular a criação de histórias originais em Língua de Sinais;
- apoiar as atividades dos profissionais que estão trabalhando com uma proposta de educação bilingüe para surdos;
- estimular o uso da Língua Brasileira de Sinais como língua que desenvolva o processo cognitivo dos alunos surdos e seu uso, também, como língua de instrução;

- estimular a capacitação de pessoas surdas e ouvintes como contadores de histórias em Língua de Sinais; e
- disponibilizar este material, também, aos pais de surdos, para que eles possam contar histórias aos seus filhos.

***Orientações e sugestões de atividades, de acordo com as séries:***

- ter em mente que a atividade principal deve contemplar o prazer e a satisfação das crianças, e, portanto, essas narrativas não devem ser apresentadas com outros objetivos que não esses;
- outras atividades vão depender do interesse e da faixa etária das crianças;
- após a sessão de vídeo, estimular as crianças no sentido de que cada uma elabore sua própria narrativa da história preferida;
- confeccionar elementos que caracterizem os personagens das histórias, para serem utilizados pelas crianças, durante suas narrativas, no momento devido;
- caso a criança não se sinta segura para iniciar a sua narrativa, o professor dará início, estimulando-a, para que continue ou ajude o professor;
- teatralizar é uma boa atividade e ajudará a criança a organizar e memorizar os fatos da história, na seqüência da história original, mas isso deve ser utilizado como estratégia para se chegar às narrativas, pela criança, e não como uma “camisa-de-força” que a obrigue a realizar uma determinada tarefa;
- construir com as crianças os personagens da história que, conforme a idade, poderão ser desenhados pelo professor e entregues às crianças para colorir e recortar; esses personagens também podem ser desenhados pelos próprios alunos;
- contar as histórias para outras turmas, utilizando os personagens recortados, as caracterizações ou as ilustrações dos próprios livros;
- recortar personagens, ou objetos dos cenários da história, e recontá-la utilizando o retroprojeter para projetá-los na tela ou na parede;
- o professor deve contar as histórias sem querer tirar lições de moral para as crianças, deixando que elas mesmas façam as conclusões de acordo com a realidade que estão vivenciando, dentro ou fora da escola;
- o professor poderá, em momento oportuno, sugerir à criança que pense em como se sentiria no lugar deste ou daquele personagem, ou, ainda, o que faria no lugar de determinados personagens;
- de acordo com a série, o professor poderá trabalhar com os alunos vários níveis de leitura nos textos escritos das histórias contadas; poderá identificar os nomes dos personagens, suas características e assim sucessivamente, até que estes tenham domínio do texto original; e
- textos escritos também poderão ser produzidos pelos alunos com os temas das histórias, gradativamente de forma crescente, a exemplo da leitura.

## ***Orientações específicas para O verbo em Português e em Libras:***

- levar os alunos a deduzirem o que se pode aprender com a fábula “A raposa e as uvas”, qual a moral dessa história, com base na atitude de desdém da raposa diante de sua incapacidade de apanhar as uvas;
- na “Lenda do Guaraná”, explorar o imaginário infantil para estabelecer paralelos entre a cultura indígena e a nossa cultura, em termos de Deus e Tupã, Bem e Mal, Virtude, Inveja;e
- na mesma lenda, incentivar a pesquisa sobre as riquezas da Floresta Amazônica e trazer material diversificado sobre o assunto (livros, reportagens) para conhecimento dos alunos; discorrer sobre o perigo do desmatamento e conscientizar sobre a necessidade de se proteger o meio ambiente.

## ***Orientações específicas para Introdução às Operações Matemáticas:***

- na lenda “O Curumim que virou Gigante”, o professor pode chamar a atenção das crianças para aspectos pontuais dessa história, como, por exemplo, a estranheza dos amiguinhos de Tarumã pelo fato de ele pescar aquela quantidade de peixes e colher aquela quantidade de frutas. Isso porque, na cultura indígena, só se tira e se colhe o necessário;
- trabalhar com os alunos a semelhança, na lenda acima citada, entre a imagem do Curumim deitado na praia e a paisagem montanhosa do Rio de Janeiro, realçando a beleza natural tão apreciada por turistas do Brasil e do exterior;
- levar os alunos a deduzirem que lição se pode tirar da fábula “A Lebre e a Tartaruga”, realçando a importância da persistência (representada pela tartaruga) e os males da soberba (representada pela lebre).

### **Referências bibliográficas**

- ABRAMOVICH, Fanny. *Leitura Infantil: Gostosuras e Bobices, Como Contar Histórias*. Editora Scipione
- ARRELIA, Contadas por. 1971. *Estórias e Lendas do Brasil, O Guaraná*; Vol. 1, MEC – COTED – COMISSÃO DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO. Edição livros para o progresso. RJ.
- AS MAIS BELAS FÁBULAS DE LA FONTAINE. *A Raposa e as Uvas e a Lebre e a Tartaruga*. Vol. 1; Ano 1000; Editora Pedagógica Brasileira. SP.

- COELHO, Betty. *Contar História – Uma Arte Sem Idade*, capítulo 2: Estudo da História Infantil, Rio de Janeiro, Editora Ática.
- COSTA, Mônica Rodrigues. 1995. *Lendas e Fábulas Brasileiras: A Lenda do Guaraná*. Editora Maltese. SP.
- DARNTON, Robert. 1988. *O Grande Massacre de Gatos e outros Episódios da História Cultural Francesa*. Tradução de Sônia Coutinho, Rio de Janeiro, 2 edição, Edições Graal Ltda.
- DISNEY, Clássicos. 1986. *Branca de Neve e os Sete Anões*. Editora Nova Cultural Ltda. SP.
- FÁBULAS DE ESOPHO. Ano 1000. *A Lebre e a Tartaruga*. Editora Companhia das Letrinhas.
- FENEIS. 1997. *LIBRAS em Contexto – Curso Básico – Livro do Professor*. Grupo de Pesquisa da LIBRAS e Cultura Surda Brasileira.
- MACHADO, Ana Maria. *Ano 1000.*; Tradução. *Chapeuzinho Vermelho*. Editora Nova Fronteira. RJ.
- PROJETO DE TRABALHO, 1998. *“Produção de Fitas de Vídeo Gravadas em Língua Brasileira de Sinais, por Pessoas Surdas”* – Profa. Emeli Marques Costa Leite, professora do quadro permanente do Instituto Nacional de Educação de Surdos.
- SANTOS, dos Rufino Joel. 1980. *O Curumim que Virou Gigante*. Série Pique. 8 edição, 1997. Editora Ática.

# *Quando há o que dizer : envolvimento interpessoal no discurso escrito de surdos/as falantes de libras*

Marta Ciccone\*

## *Introdução*

O presente tema se reporta a uma pesquisa através da qual investiguei :

- a) possibilidades de processos de envolvimento discursivo interpessoal na construção da L2 escrita de surdos/as falantes de LIBRAS, em sala de aula de uma escola especial pública da área; e
- b) o que significaria e como se organizaria o que fosse encontrado a respeito.

Para tanto, fora motivada pelo que me pareceu uma espécie de conflito entre duas específicas suposições de Andersson (1994) e uma outra possível de se aventar a partir das conclusões de um oportuno estudo lingüístico realizado por Brito e Santos (1996) em nosso país.

Segundo as duas suposições de Andersson (Ibid : 94/5), impasses encontrados neste campo decorreriam do fato de surdos/as não falantes da respectiva modalidade oral sempre escreverem textos com propósitos integrativos apenas “indiretamente” (ao encaminharem bilhetes para ouvintes, por exemplo), ou então de estarem resistindo a investir na construção de quaisquer L2 com caráter integrativo porque seriam exclusivas de maiorias dominantes de ouvintes.

Já de acordo com o mencionado estudo lingüístico de Brito e Santos (1996 :155):

“A descrição e análise de escrita de surdos, através de cartas pessoais, revelaram que os surdos (falantes de LIBRAS) são capazes de escrever textos coesos e coerentes, apesar de se ter pensado, até bem pouco tempo, que, por não falarem a língua oral, eles não tinham um bom desempenho na escrita equivalente a esta língua”.

No caso, me permiti especular se na construção das tais cartas pessoais, cujos produtos foram lingüisticamente investigados, não teriam ocorrido processos de

---

\*Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES/RJ. Professora titular da Faculdade de Fonoaudiologia da UNESA/RJ. Mestre em Lingüística Aplicada - UFRJ.

interação discursiva “diretamente” partilhados entre remetentes surdos/as advindos/as de uma minoria falante de LIBRAS e destinatários/as ouvintes pressupostos/as, ainda que os/as últimos/as fossem membros de grupos sociais majoritários.

### **Contexto e Metodologia da Pesquisa**

No contexto-alvo eleito, participamos : esta pesquisadora; a professora de sala de aula; onze surdos/as usuários/as de LIBRAS (entre 17 e 43 anos) que cursavam a 2ª série do Ensino Médio e o sexto nível do português escrito posicionado como sua L2, que poderia se estender até o oitavo (Nascimento e Souza, 1998); duas auxiliares de filmagem.

O período de coleta para os dados foi o segundo semestre letivo de 1999 e os instrumentos utilizados foram :

- entrevista em grupo com os/as alunos/as;
- registros de encontros feitos com a professora;
- anotações de campo;
- textos escritos trabalhados em sala de aula;
- documentos disponíveis;
- filmagens (960 minutos em fita cassete), com posterior glosa das transcrições de LIBRAS, ou de seus sinais (Hoemann; Oates e Hoemann, 1983)\*.

A metodologia posta em prática seguiu a ótica interpretativista, de base etnográfica, quando pude contar com variadas visões advindas de todos/as participantes do contexto-alvo eleito. A base etnográfica desta pesquisa se deveu ao fato de ter voltado meu foco de investigação para eventos discursivos que se engendrariam numa sala de aula que posicionei como contexto sócio-histórico particularizado (Bakhtin [1929], 1997). Dessa perspectiva, trabalhei como pesquisadora participante e segui a linha de microanálise etnográfica (Erickson, 1992), em razão de haver relativizado meu foco de abordagem sobre interações discursivas de caráter interpessoal, a maior parte delas de tipo face a face.

### **Posicionamentos do estudo**

Dentre as noções cruciais deste estudo, tomei a própria surdez como espécie de marca decorrente de uma modificação ativa (causada por etiologias variadas) num dos aspectos sensoriais naturalmente esperados em nossa espécie - a audição - e às

---

*\*Por sinais da LIBRAS me refiro a um tipo de sinalização que, no caso de pessoas ouvintes, se dá quando as mesmas ainda estão em processo de aquisição dessa L1 de sujeitos surdos. Neste trabalho específico, não foram relevantes maiores aprofundamentos a tal respeito, mas adianto que essa opção guardou relação com discussões de Moita Lopes (1996) acerca do conceito de interlíngua (IL), em especial quando esse autor cita Corder e salienta “a natureza dinâmica das ILs e o fato de que [tais] ILs são [...] relacionadas a indivíduos e não a comunidades” (Moita Lopes, *Ibid* : 115).*

línguas de sinais como legítimas e autônomas às orais. Com isso, parti do pressuposto de pessoas surdas usuárias de tais línguas serem de fato falantes eficientes (Brito, 1995).

Outrossim, iluminada por uma ótica de inspiração dialógica bakhtiniana (Clark e Holquist, 1984; Bakhtin [1929], 1997), com viés histórico-social (Wertsch, 1991; Moita Lopes, 1998), entendi o discurso escrito como construção social partilhada no próprio campo do ensino de línguas (Abbud, 1995) e tomei a noção de envolvimento interpessoal desenvolvida originalmente por Tannen (1985) como processo discursivo contrastivo que, também em usos de línguas escritas, apenas pode emergir quando parceiros/as negociam, mutuamente, o significado (como em : -“*Eu não penso como você*”, ou então -“*Não concordo com ele/a*” que, posto de outro modo, seria -“*Quero “**estar junto**” de você*” e -“*Quero “**estar separado/a**” dele/a*”). Do mesmo modo, adotei colocações de Eco (1986) e de Orlandi (1996) acerca do fato de autores/as e leitores/as não estabelecerem meras relações de tipo sujeito/objeto com produtos de qualquer texto e juntei a isso a noção de alinhamento mútuo (‘footing’), que, segundo Goffman (1998), diz respeito a uma espécie de interjogo que emerge entre participantes envolvidos/as em atos comunicativos. Nesse interjogo, pistas e indícios são negociados através de indicações tácitas trocadas entre tais participantes sobre como estará sendo sinalizado o que é dito e/ou feito e, assim, como devem ser interpretados. Nessas negociações se incluirão posturas e posicionamentos, o que então implicará na projeção pessoal de cada qual em sua relação com o ‘outro’, consigo mesmo/a e com a própria conversa em circulação.

Ainda aproximei estas últimas noções a uma outra de Mey (1998 : 78), quando o mesmo se reporta a demandas comuns entre parceiros/as que almejam se perceber discursivamente ‘contextualizados/as’ e/ou ‘descontextualizados/as’ em usos de qualquer língua e aos da noção de “cumplicidade” inaugurada por Geraldini (1996) e remetida por ele a uma espécie de demanda que permeia processos de interpretações mútuas em usos textos escritos que parceiros/as sempre buscam compartilhar e que, como tal, têm a ver com situações de natureza genuinamente social.

### ***Ponto de chegada atingido***

- a) Constatação de evidências de envolvimento discursivo interpessoal, quando os/as participantes surdos/as desta pesquisa conversaram por escrito comigo, já em nossa entrevista inicial;
- b) No transcorrer das aulas regulares em que trabalhavam com a construção da sua L2 escrita, novas constatações de evidências de envolvimento interpessoal destes/as participantes surdos/as : quando eles/as trocaram expectativas pessoais variadas ao conversarem por escrito com diferentes parceiros/as e, dentre outros, se referiram espontaneamente a acontecimentos sociais

comuns a brasileiros/as ouvintes; quando conversaram por escrito também com interlocutores/as virtuais ao escreverem cartas para filhos/as fictícios; quando expressaram múltiplos e diversificados desejos no próprio processo de construção da sua L2 escrita.

Assim é que, no contexto-alvo investigado, não se confirmou a mencionada suposição de Andersson (1994 :95) de surdos/as não falantes da respectiva modalidade oral sempre escreverem textos com propósitos integrativos apenas “indiretamente”.

Do mesmo modo, não se confirmou a outra mencionada suspeita do mesmo autor (Andersson, *Ibid* : 94) de tais surdos/as virem a resistir à construção de quaisquer L2 escritas por serem sempre exclusivas de maiorias dominantes de ouvintes. Essa última constatação guarda igualmente relação com o fato dos/as participantes surdos/as desta pesquisa terem se reportado, espontaneamente e através da sua L2 escrita, a acontecimentos sócio-culturais comuns a todos/as nós brasileiros/as ouvintes, o que equivale dizer que tais visões já circulavam, previamente, em seus usos da LIBRAS como L1. Na presente ocasião, uma observação como essa também se justifica porque Andersson (*Ibid* : 94) talvez a tenha deixado de imaginar, quando aventou a tal suspeita de membros de quaisquer minorias surdas falantes de línguas de sinais virem a reagir, em massa, à construção de L2 escritas que seriam sempre exclusivas de maiorias dominantes de ouvintes, o que, como disse, tomei como parcela da motivação central desta pesquisa.

### **Encaminhamentos da Pesquisa**

Continuidade de investimentos na qualificação profissional de professores/as nesta área e novas investigações voltadas para modos de construção dos próprios impasses até então divulgados no campo de ensino em questão.

### **Referências Bibliográficas**

- ABBUD, S. M. B. *The Issue of Culture in EFL Lessons in Brazil : An Ethnographic Investigation*. University of London : Applied Linguistic PhD Thesis, 1995.
- ANDERSSON, R. Second Language Literacy in Deaf Students. *In* : Ahlgreen, I., Hyltestam, K. (eds). *International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf*. Bilingualism in Deaf Education - Vol 27. Hamburg: SIGNUM, pp91-102, 1994.
- BAKHTIN, M. [1929] *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S. Paulo : Hucitec, 1997.
- BRITO, L. F. *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1995.
- BRITO, L. F. e SANTOS, D.V. A Importância das Línguas de Sinais para o Desenvolvimento da Escrita pelos Surdos. *In* : Ciccone, M. (ed) *Comunicação Total*. Rio de Janeiro : Cultura Médica, pp 152-169, 1996.
- CLARK, K. e HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. London : The Belknap Press - Harvard University Press, 1984.
- ECO, U. *Lector in Fabula*. São Paulo : Perspectiva, 1986.
- ERICKSON, F. Ethnographic micro-analysis of interaction. *In* : Lecompte, M. D., Milroy, W., Preissle, J. (eds) *The Hand book of qualitative research in education*. New York : Academic Press (mimeo), 1992.
- GERALDI, W. *Linguagem e Ensino : Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas : Mercado de Letras, 1996.

- GOFFMAN, E. Footing. *In* : Ribeiro, B. T., Garcez, P. M. (orgs) *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre : AGE, pp70-97, 1998.
- HOEMANN, H. W., OATES, E., HOEMANN, S. A. (eds) *Linguagem de Sinais do Brasil*. Porto Alegre : Centro Educacional Para Deficientes Auditivos, 1983
- MEY, J. L. Etnia, Identidade e Língua. *In*: Signorini, I. (org) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas : Mercado de Letras, pp69-88, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura em L1 : a construção da diferença. *In* : Signorini, I. (org) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas : Mercado de Letras, pp303-330, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas : Mercado de Letras, 1996.
- NASCIMENTO, L. P. e SOUZA, V. A. *Proposta de Ensino de Língua Portuguesa como L2 para os Alunos do INES*. Anais do Seminário SURDEZ, CIDADANIA e EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 19-22 de outubro, 1998, pp193-203.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas : Cortez, 1996.
- TANNEN, D. Relative focus on involvement in oral and written discourse. *In* : Olson, R., Torrance, N., Hudyard, A. (eds) *Literacy, Language and Learning - The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge : Cambridge University Press, pp124-147, 1985.
- WERTSCH, J. *Voices of the mind*. Cambridge : Harvard University Press, 1991.

# Os Hemisférios Cerebrais, suas características de Especialização e a melhor forma de estimulá-los

Silene Salem Nastas\*

## *“Um Conjunto de Cérebros”*

No idioma holandês, se utiliza o termo ‘cérebros’ no plural. Na realidade, podemos dizer que nosso cérebro, sede de todos os comportamentos, é formado por duas semi-esferas, o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo, os quais estão permanentemente ligados por conexões, sendo que a mais importante de todas é o corpo caloso.

A camada exterior de revestimento, chamada *córtex*, é extremamente enrugada e plena de circunvoluções, o que lhe confere uma superfície bastante grande.

O cérebro é a “sede de todo comportamento”; perceber o mundo, isto é, ver, ouvir, sentir, cheirar, provar, assim como lembrar, aprender, falar, ler, calcular e locomover-se- só são possíveis através da ajuda do nosso cérebro.

Cada tipo de comportamento pode ser mais relacionado a uma particular parte do cérebro do que a outra. De uma certa forma, o *cérebro pode ser visto como um conjunto de especialistas (não solistas)*.

## *Características de Dominância dos Hemisférios*

### *Esquerdo*

- \* Controle do lado direito do corpo
- \* Representações mais refinadas
- \* Hemisfério dominante, geralmente, para linguagem (expressão e compreensão) oral e escrita
- \* Habilidade numérica
- \* Análise temporal: processamento linear de estímulos seqüenciais auditivos e visuais

---

\*Fonoaudióloga clínica formada pela UNIFESP, São Paulo; Mestre pela Manchester University, Inglaterra.

- \* Pensamento lógico, intelectual
- \* Minucioso
- \* Estruturado, planejador
- \* Controla emoções
- \* Sons verbais
- \* Perceptos em detalhes: Analítico
- \* Automatização de Tarefas: tarefas familiares
- \* Reconhecimento e Resgate Auditivo e Visual: facilmente rotuláveis
- \* Lida com um estímulo por vez
- \* Analítico
- \* Percepção Audio-visual
- \* Concreto (consequência)
- \* Científico
- \* Reação emocional catastrófica;
- \* Concepção do "Eu" - Egoísta

### ***Direito***

- \* Controle do lado esquerdo do corpo
- \* Representações mais difusas
- \* Dominante para mediar estímulos complexos: contexto, pressuposição, tom e coerência
- \* Desenho, Arte
- \* Organização, Representação e Planejamento Visoespacial e Configuracional (texturas e padrões)
- \* Pensamento Intuitivo, Criativo, Imaginativo
- \* Gestalt
- \* Espontâneo
- \* Deixa as emoções fluírem
- \* Música e sons não verbais, Prosódia
- \* Perceptos em larga escala: Holístico
- \* Iniciação de tarefas (lento mas contínuo): tarefas novas
- \* Reconhecimento e Resgate Auditivo e Visual: difíceis de rotular
- \* Lida com vários estímulos ao mesmo tempo
- \* Sintético
- \* Percepção Táctil-Cinestésica e Proprioceptiva
- \* Abstrato (Processo)
- \* Concepção do "Outro" – Altruísta, Anosognosia, Minimiza

Apesar de cada hemisfério ser *dominante* em certas atividades, ambos são basicamente hábeis em *todas* as áreas, e as atividades mentais identificadas inicialmente por Sperry na década de 60 estão na realidade distribuídas por *todo* o córtex cerebral.

Quanto aos pensamentos, as imagens que os constituem têm de ser estruturadas em “sintagmas”, os quais, por sua vez, têm de ser estruturados em “frases” no tempo; tal como as estruturas do movimento que constituem as nossas respostas externas têm de ser agrupadas da mesma forma. (Damásio, 1996)

A gama de habilidades disponíveis a todos nós inclui as previamente atribuídas a cada um dos hemisférios, direito e esquerdo (Buzan, 1996).

Para uma efetiva estimulação biemisférica, todas as habilidades corticais devem ser utilizadas, incrementando a probabilidade de resgate de informações.

## 1. Linguagem

- \* Palavras
- \* Símbolos

## 2. Números

## 3. Lógica

- \* Seqüência
- \* Listagem
- \* Linearidade
- \* Análise
- \* Tempo
- \* Associação

## 4. Ritmo

## 5. Cor

## 6. Formação de Imagens

- \* Divagação (encadeamento de idéias)
- \* Visualização

## 7. Consciência Espacial

- \* Dimensão
- \* Gestalt (o todo)

A utilização de “mapas mentais” envolve técnicas de imaginação e associação de forma a produzir uma imagem nova e marcante.

### *Recomendações Gerais*

1. Estar atento
2. Checar a compreensão
3. Reestruturar informações
4. Oferecer resumos
5. Pistas visuais
6. Áreas de estudo livres de superestimulação visual
7. Instruções Escritas – palavras e símbolos
8. Esforços de Monitoração: evitar a fadiga
9. Assentos preferenciais em classe
10. Garantir a atenção
11. Promover a auto-estima
12. Reuniões

# Alunos e escolas com necessidades especiais no século XXI<sup>1</sup>

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta<sup>2</sup>

Uma discussão sobre o tema em epígrafe poderá sugerir a presença de um tom meramente provocativo, atrativo, dubitativo, imperativo, ou todos eles. Poderá suscitar tantas outras interpretações, por se tratar da tentativa de se discutir condições a serem exploradas e exaltadas como **NECESSIDADES**; mais ainda quando tratadas como **ESPECIAIS**. Além disso, estaremos expressando aqui mais opiniões que constatações.

São, portanto, muito diversas as possibilidades de enfoque e discussão. Neste texto, tentaremos a exposição de algumas verdades e, evidentemente, não da verdade sobre necessidades de alunos e escolas para o século XXI.

Mesmo porque, é bom lembrar, a principal característica do ser humano é a pluralidade e não a igualdade ou a uniformidade. Cada um conhece e interpreta o mundo com olhares muito particulares. Por outro lado, falar de século XXI, quando estamos despertando para ele, é tarefa bastante temerária e incerta, que pode até se configurar como meramente futurista.

Lembro aqui certa afirmação de Max Weber, em célebre conferência na Universidade de Múnaco, quando lhe pediam insistentemente um parecer sobre o futuro da Alemanha: *“A cátedra não existe nem para os demagogos nem para os profetas”*. Esta colocação nos é relatada por Norberto Bobbio, que prossegue dizendo: *“A dificuldade de conhecer o futuro depende também do fato de que cada um de nós projeta no futuro as próprias aspirações e inquietações, enquanto a história prossegue o seu curso indiferente às nossas preocupações, um curso aliás formado por milhões e milhões de pequenos, minúsculos, atos humanos que nenhuma mente, mesmo a mais potente, jamais esteve em condições de apreender numa visão de conjunto que não tenha sido excessivamente esquemática e portanto pouco convincente”*. (Bobbio, 1986, p.18).

Por certo, no trato da temática que hoje nos propomos abordar, reiteraremos algumas das verdades que vimos esposando, construindo e defendendo.

---

<sup>1</sup> *Palestra no Fórum Permanente de Linguagem, Educação e Surdez, promovido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – MEC, no dia 20 de junho de 2001, no Rio de Janeiro.*

<sup>2</sup> *Professor Associado/Livre-Docente da Universidade de São Paulo. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutor em História e Filosofia da Educação pela USP.*

*Ex-Diretor do Serviço de Educação Especial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.*

Na discussão de temas sociais e políticos, em particular a educação escolar, podem existir dificuldades de sistematização e exposição decorrentes da própria complexidade da linguagem empregada, configurando-se um erro de expressão e, em conseqüência, de entendimento. Esse é, também, um risco que aqui corremos. O risco que não corremos é o da dissimulação das verdades defendidas.

Sabemos que verdades podem ser, em muitos casos, apresentadas como tal em resultado da estratégia de manipulação da informação e do conhecimento, acabando por se transformar em mentiras. Via de regra isso ocorre quando se tem em vista a conquista ou manutenção do poder no espaço público, entendido aqui como espaço comum a todos.

Porque iniciar essa exposição com tais considerações? Talvez seja pela persistente crença que temos no papel social dos educadores e, ao mesmo tempo, estejamos assistindo a numerosas situações em que a estratégia da manipulação da informação e do conhecimento seja a predominante nas relações sociais.

No campo da educação escolar, comum/especial/inclusiva, esse recurso tem sido registrado com muita freqüência em manifestações de “*educadores em geral*” e de “*educadores profissionais*”.

Em vista disso, como já nos ensinaram muitos filósofos e educadores, é preciso que estejamos alertas ao fato de que as verdades podem ser distorcidas não por erro de entendimento ou constatação, mas, por sua manipulação intencional ou “*mentira*”. Nesse sentido, é oportuno lembrar que “*essa mentira que supõe o conhecimento da verdade, tem por contrário a veracidade, ao passo que a verdade tem por contrário o erro. Os dois conjuntos de contrários – mentira/veracidade, erro/verdade – parecem então não terem relação*”, como esclarece Ricoeur (1968, p.192).

No mundo contemporâneo, defrontamo-nos com uma grande diversidade de meios e recursos para a manipulação da opinião individual ou de grupos, seja pelas “*novas técnicas de comunicação somadas à incorporação das massas nos sistemas políticos*”, seja pelo registro da história com deliberada exclusão dos fatos, ou, ainda, por tantas razões de outras ordens. Haja vista a perversa padronização, de crenças e comportamentos, acelerada e exacerbada pela globalização.

De que verdade, então, estaremos tratando? **Procuraremos refletir e discutir, sobre *Alunos e Escolas com Necessidades Especiais no Século XXI*, pelo caminho da problematização e não por aquele já sabido ou rigidamente traçado pela experiência passada, embora incorporando-a em nossa análise.**

Vamos expor algumas de nossas crenças com o intuito de reiterar convicções, colocar dúvidas, buscar caminhos, aproveitando essa oportunidade de convívio, ainda que breve, com educadores e educandos, enfim, com cidadãos que estão empenhados e querem a melhoria da qualidade de nossa educação escolar e de nossas vidas.

Nessa análise prospectiva, precisamos saber que o *querer tem como objeto projetos, pois a vontade transforma o desejo numa intenção, que decide o que vai ser, (...) o querer nos leva para o futuro com todas as suas incertezas, geradoras das expectativas do medo e esperança. (...), portanto, a vontade é uma faculdade voltada para o futuro, e o futuro, por maior que seja a sua probabilidade, é sempre incerto.* (Lafer, 1979, p.102).

Um ponto que nos parece relevante trazer para nossas reflexões é que **alunos e escolas são assim identificados por seus papéis sociais e não, propriamente, por sua configuração individual separada ou isolada de uma contextualização social e cultural.** Enquanto papéis sociais e atores culturais, em suas relações recíprocas surgem necessidades e respostas condicionadas pelo contorno dinâmico e atuante de seu meio ambiente. Esta faceta, que parece óbvia, tem sido reiteradamente ignorada nas discussões e encaminhamentos desse tema, particularmente no que se refere a educandos portadores de deficiências e que apresentem necessidades especiais.

**Alunos e escolas são adjetivados de comuns ou especiais e em referência a uns e outras são definidas necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração, atendendo, muitas vezes, a deleites pessoais de "experts" ou até mesmo de espertos. Alertemo-nos, também, para os grandes equívocos que cometemos quando generalizamos nosso entendimento sobre uma situação particular.**

Hoje, e provavelmente ainda por muitos anos do século XXI, as expressões *alunos especiais e escolas especiais* são empregadas com sentido genérico, via de regra, equivocado. Ignora-se, nestes casos, que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social. Por outro lado, apresentam necessidades e respostas comuns e especiais ou diferenciadas na defrontação dessas duas dimensões, no meio físico e social.

Focalizando a educação de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, é importante salientar que, **da mesma maneira que os demais alunos em uma determinada realidade escolar, esses educandos apresentarão necessidades educacionais comuns e especiais em relação ao que deles se espera e ao que lhes é oferecido na escola.** Portanto, somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas é que poderemos chegar a interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais.

Classificações apriorísticas de *alunos com necessidades especiais e escolas com necessidades especiais* poderão conduzir a erros ou a "*mentiras*", no sentido exposto anteriormente. Para demandas educacionais escolares muito diferenciadas das que freqüentemente se apresentam, são esperadas providências, medidas e recursos educacionais escolares diferenciados ou especiais em relação àqueles que se encontram estruturados e preparados para utilização.

É preciso, pois, colocar em evidência a importância de se analisar criteriosamente, em sua totalidade, cada situação de ensino-aprendizagem concreta construída pelos alunos e escolas em sua singularidade na sua realidade imediata, sem que se perca de vista a realidade social em que se encontram. Assim, a despeito de se ter que conhecer as condições gerais ou globais das situações de ensino-aprendizagem sob responsabilidade da instituição escolar, será mediante a análise judiciosa de cada relação aluno-escola, em particular, que poderão ser identificadas aquelas necessidades educacionais comuns e especiais a atender.

Na discussão das necessidades educacionais, é fundamental não desconsiderar sua interdependência com as demais necessidades humanas, tais como aquelas apontadas nos clássicos estudos de Maslow, ainda que as mesmas não sejam interpretadas de forma hierarquizada. Assim, necessidades fisiológicas, de segurança, de participação social, de estima ou reconhecimento e as de auto-realização estão intrincadas nas necessidades educacionais comuns e especiais, cuja satisfação inclui a atuação competente das escolas.

Evidentemente, tais formulações não são tão recentes entre nós e vêm sendo enfatizadas e melhor interpretadas pelos educadores brasileiros a partir da década de 70. No entanto, cabe assinalar como marco da ampliação do reconhecimento de sua importância a colocação das necessidades de aprendizagem como tema da Conferência Mundial, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, da qual resultou a aprovação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Além de reconhecer a educação como direito fundamental de todos, as recomendações internacionais contidas em tais documentos tiveram o mérito de explicitar o sentido das *necessidades básicas de aprendizagem*. Segundo tal Declaração, **essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, quanto os conteúdos básicos necessários à sobrevivência e desenvolvimento para participação ativa na vida social.** Observa, também, que o dinamismo e a diversidade de tais necessidades para crianças, jovens e adultos exige redefinição e ampliação contínuas da educação básica.

Em consonância com essas premissas, a Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispõe que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Para o nível do ensino fundamental, obrigatório e gratuito nas escolas públicas, define o objetivo de formação básica do cidadão, mediante: *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a*

*compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores; bem como o fortalecimento dos vínculos de família, de solidariedade humana e tolerância recíproca.*

Essas disposições legais e normativas refletem uma concepção democrática da educação escolar que não comporta qualquer tipo de exclusão, de crianças, jovens ou adultos, sob nenhum pretexto. Acreditamos que ainda por muitos anos nosso sistema escolar dependerá de auxílios e serviços educacionais escolares especiais ou especializados para, de fato, atender com competência alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Dentro dos propósitos dessa exposição, convém lembrar que no amplo segmento de pessoas surdas ou com deficiência de audição são numerosas aquelas que numa situação escolar não requerem serviços de educação especial, podendo se beneficiar dos serviços escolares comuns. Esta é a opção preferencial, inclusive prevista na Constituição Federal. No entanto, não se pode ignorar que *“uma pessoa com lesão no sistema auditivo poderá ter a sua comunicação comprometida em vários níveis, dependendo do tipo e grau da perda de audição (...) e que, face aos recursos escolares, muitas vezes se justifica a educação especial para atender as necessidades educacionais especiais decorrentes de limitações no desenvolvimento da linguagem interna, receptiva e expressiva”* (Mazzotta, 1981, p. 21).

Para finalizar, é oportuno resgatar do “Relatório Jacques Delors”, elaborado sob os auspícios da UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que as aprendizagens necessárias a todo ser humano se estendem por toda a vida, devendo, por isso, a educação basear-se em quatro pilares: *“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”*. Em face disso, embora os sistemas escolares tendam a privilegiar o acesso ao conhecimento, é fundamental que a educação seja concebida como um todo e que nenhuma das potencialidades de cada indivíduo seja negligenciada.

### **Referências Bibliográficas**

BOBBIO, Norberto. (1986). *O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo*. Trad. Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

DELORS, Jacques. ( 1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo (SP) : Cortez ; Brasília (DF) : MEC:UNESCO.

LAFER, Celso. (1979). *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. Rio de Janeiro (RJ) : Paz e Terra, p. 103.

MAZZOTTA, Marcos J. S. (Coord.) (1981). *A educação do deficiente auditivo: escola- família-comunidade*. São Paulo (SP) : SE/CENP, p.21.

RICOEUR, Paul. (1968). *História e verdade*. Trad. F. A. Ribeiro. São Paulo (SP) : Forense, p.192

Nota do Editor: Atendendo a solicitação do Prof. Dr. Marcos Mazzota, segue abaixo o decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

## DECRETO n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999

Regulamenta a Lei n°7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

### **Artigo 3° - Para os efeitos deste decreto, considera-se:**

**I- DEFICIÊNCIA** - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

**II- DEFICIÊNCIA PERMANENTE** - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

**III- INCAPACIDADE** - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ou seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

### **Artigo 4° - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:**

**I- DEFICIÊNCIA FÍSICA** - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções;

**II - DEFICIÊNCIA AUDITIVA** - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve;
- b) de 41 a 55 db - surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db - surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db - surdez severa;
- e) acima de 91 db - surdez profunda;
- f) anacusia;

**III - DEFICIÊNCIA VISUAL** - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

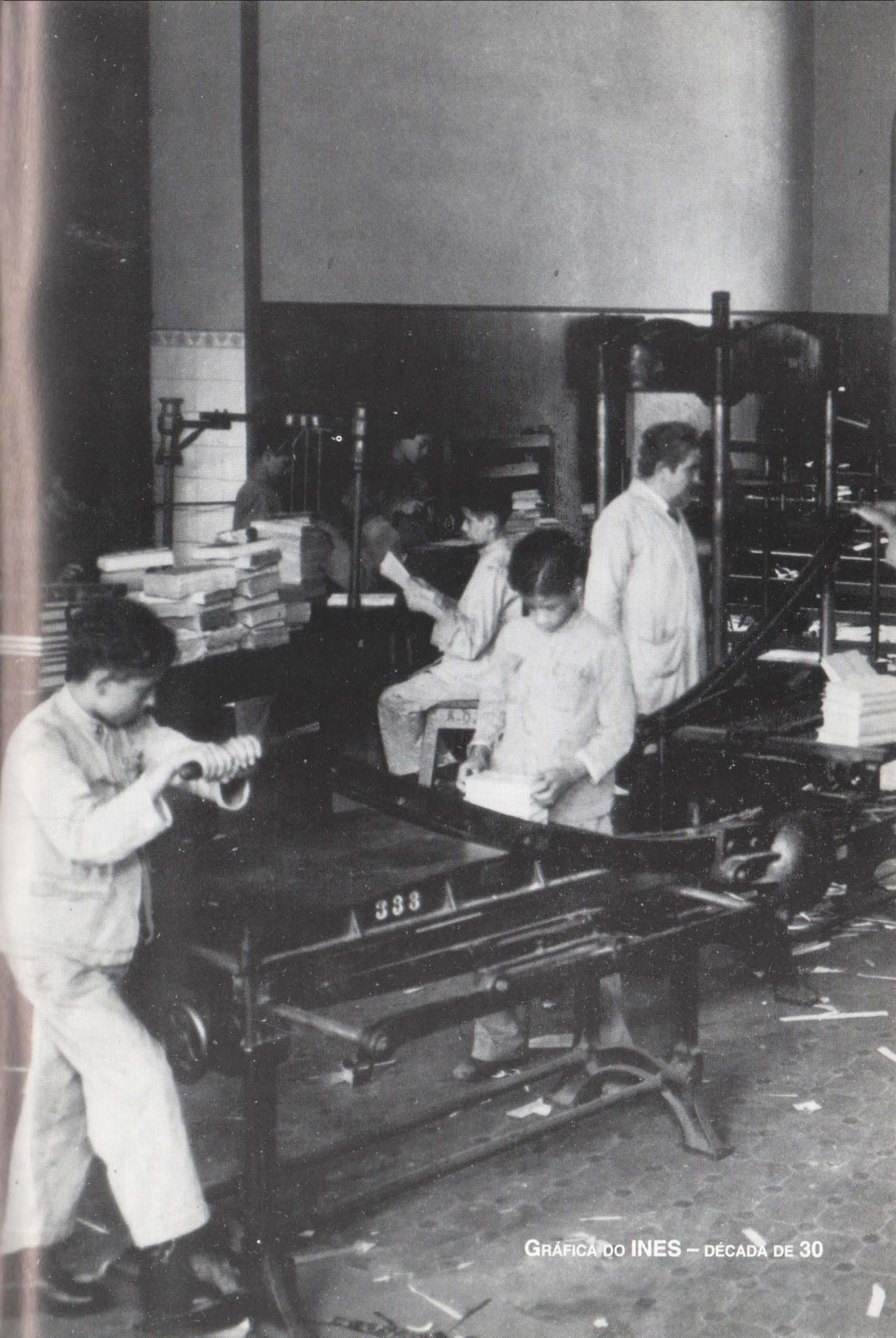
**IV - DEFICIÊNCIA MENTAL** - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

**V - DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA** - associação de duas ou mais deficiências.



Obra Editada pelo INES,  
Diagramação, fotolitos e impressão  
Gráfica e Editora Skill Line Ltda  
Rua Elias da Silva, 407 - Rio de Janeiro - RJ



GRÁFICA DO INES — DÉCADA DE 30

