

# Construção de Personagem e Aquisição de Linguagem: o Desafio do RPG no INES

Carlos Eduardo Klimick Pereira

Graduou-se em Administração pela PUC-Rio em 1991. Atuou de forma pioneira no segmento dos *Role-Playing Games* (RPG) no Brasil, sendo um dos autores do RPG “Desafio dos Bandeirantes”, primeiro a usar como cenário o folclore e história brasileiros, lançado em 1992. É pioneiro no Brasil na aplicação dos RPGs para educação, atuando na área desde 1991. Participou da realização do convênio entre a PUC-Rio e o INES, onde conduziu sua pesquisa de mestrado. Pesquisa histórias interativas, sua aplicação à educação e à questão da inclusão. Acompanhou diversos simpósios e congressos nas áreas de *Design*, Educação e Surdez, tendo apresentado artigos e palestras sobre sua área de pesquisa. Atualmente cursa o programa de doutorado em Literatura Brasileira da PUC-Rio.

Porém, que importa o sacrifício, se foi honrosa a vitória? ...

Helen Keller

O campo do *design*, conforme referido por Bomfim (2002), é o da configuração de objetos, onde objeto é qualquer artefato que resulte da aplicação da vontade do sujeito. Couto (1999) alerta que o *Design* vem se construindo e reconstruindo em um processo contínuo de ampliação de seus limites, conforme as exigências da contemporaneidade. Se o campo do *Design* é o da configuração de objetos, a prática do *Design* não é somente esta, devendo ser entendida como parte de “um tecido que enreda o *designer*, o usuário, o desejo, a forma, o modo de ser e estar no mundo de cada um de nós” (Couto, 1999, p. 9). Bomfim (1999), diz que o *Design* está inserido na cultura de uma sociedade, a qual é formada pela produção de seus bens e valores, sendo esta a expressão do ser que se manifesta em todas as suas obras e atividades. “... o *Design* é uma práxis que confirma ou questiona a cultura de uma determinada sociedade, o que caracteriza um processo dialético entre mimese e poese” (Bomfim, 1999, p. 150).

Minha pesquisa se insere dentro da área do *Design Didático*<sup>1</sup>, tendo sido realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, na cidade do Rio de Janeiro, e teve por objetivo investigar a utilização de histórias interativas, no caso, o *Role Playing Game*, como estímulo à aquisição da língua portuguesa oral e escrita, por crianças portadoras de deficiência auditiva. Esta pesquisa incluiu um trabalho

<sup>1</sup> Onde o know-how do Design é colocado a serviço da educação. Por exemplo, no projeto da identidade visual de um livro didático do Ensino Fundamental; no design dos personagens de um livro de Geografia; contribuindo com um site de ensino a distância; etc.

de campo em sala de aula e objetivou criar um artefato de *Design* para utilização neste espaço com o propósito de estimular a aprendizagem dos alunos.

O *Role Playing Game* é uma forma de narrativa que se diferencia das narrativas lineares tradicionais. Surgiu nos EUA, em 1974, a partir de jogos de guerra que simulavam batalhas em tabuleiros. Os criadores, David Arneson e Gary Gygax, fãs do universo fantástico criado por J.R.R. Tolkien<sup>2</sup> em *O Senhor dos Anéis*, projetaram um cenário similar a esta aventura para as primeiras versões de *RPG* que criaram. Inicialmente, as histórias eram muito simples: invadir catacumbas, matar monstros e pegar tesouros etc. A terminologia desta primeira fase do *RPG* foi montada a partir de termos oriundos de Jogos de Guerra: “Mestre do Jogo”; “Aventura”; “Campanha” etc. e quase todos os cenários criados eram de “fantasia medieval”<sup>3</sup>.

Em sua fase atual, o *RPG* desdobra-se em uma grande diversidade de cenários, como por exemplo, fantasia, terror, histórico, aventura etc. Passou a ser aplicado para outros fins além do entretenimento e surgiram outros termos como “Narrador”, “História”, “Crônica” entre outros. Mas, como funciona um *RPG*?

No *RPG*, os jogadores criam suas personagens que participam de histórias parcialmente contadas por um Narrador, também chamado de Mestre. Em livros de *RPG*, os cenários, onde acontece a encenação das histórias, são parcialmente descritos e as personagens criadas pelos “Jogadores” e pelo Narrador devem ser coerentes com o cenário. Por exemplo, brasileiros e índios num cenário de Brasil colonial; cavaleiros e alquimistas num cenário de Europa Medieval. A história começa a ser contada pelo Narrador, mas os “Jogadores” são livres para decidir o que suas personagens falam e fazem na história. Assim, os rumos da história são freqüentemente alterados pelas ações das personagens, sendo o *RPG*, na verdade, uma história contada em conjunto por um Narrador e por “Jogadores”.

Esta experiência de utilização da atividade lúdica do *RPG* para fins didáticos foi realizada no âmbito do Laboratório de Pedagogia do *Design* da PUC-Rio, no Programa de Pós-graduação em *Design* desta instituição, através de uma pesquisa de mestrado. Ao longo da minha experiência pessoal de 10 anos com o *design* de *RPGs* comerciais e 5 anos com o *design* de *RPGs* para fins didáticos em escolas do Rio de Janeiro, desenvolvi uma metodologia própria para a criação de histórias interativas.

Diante das informações coletadas e com base na minha experiência pessoal e na dos colaboradores da pesquisa, foi criada uma primeira história interativa em dois suportes, um *site* na Internet e um flanelógrafo. As atividades de histórias

<sup>2</sup> TOLKIEN, J.R.R. *The Lord of the Rings. Trilogia de livros* (*The Fellowship of the Ring; The Two Towers; The Return of the King*). *Os dois primeiros foram publicados em 1954 e o terceiro em 1955 na Inglaterra. O livro descreve uma história épica em que heróis de diferentes raças (humanos, elfos, anões e hobbits) se unem para enfrentar o maligno Sauron. A trilogia foi adaptada para o cinema em três filmes nos anos de 2001, 2002 e 2003.*

<sup>3</sup> “Fantasia medieval” é um jargão do meio do *RPG*. Refere-se a um cenário em que existem povos de diferentes raças (normalmente humanos, elfos, anões e halflings/pequenininhos) em que heróis como cavaleiros, magos, sacerdotes, bardos e ladinos, enfrentam monstros e outros seres malignos. O ambiente é inspirado no imaginário da Idade Média europeia, com castelos, tavernas, nobres, dragões etc. Foi o primeiro tipo de cenário dos *RPGs* e até hoje é um dos mais populares.

interativas em ambos os suportes foram realizadas com alunos do INES nos anos de 2002 e 2003 tendo sido aprovadas pelos profissionais desta instituição envolvidos com a pesquisa. Roteiro e identidade visual foram amplamente debatidos e cuidadosamente elaborados. Experiências de campo foram realizadas, levando a revisões e redesenhos da história e a novas experiências com os alunos e profissionais do INES.

Inicialmente, havia sido prevista para esta pesquisa a criação de 3 histórias interativas sob a forma de *site* e retroprojeter. Devido aos problemas naturais de uma pesquisa exploratória, com a necessidade constante de redesenhos dos objetos projetados e das novas entrevistas, além da limitação de recursos e problemas típicos de pesquisa de campo (por diversas vezes não foi possível fazer a pesquisa de campo por falta das crianças, ou dos conselhos de classe etc.) isto não se realizou. Optei, portanto, por obter como resultado final **uma** história interativa que pudesse servir como **parâmetro para outras**, em futuro desdobramento deste trabalho.

Dentro desta nova perspectiva, arbitrei duas metas que deveriam ser atingidas pela história criada:

- **atrair o interesse das crianças surdas.**
- **auxiliá-las na aquisição da LIBRAS, português escrito e oral.**

Nesse sentido, a história interativa deve ser vista como um recurso para auxiliar os fonoaudiólogos da Divisão de Fonoaudiologia – DIFON e educadores do Serviço de Educação Infantil – SEDIN em seu objetivo. Uma “ferramenta mundana”, que possa ser usada por estes profissionais em seu trabalho cotidiano com as crianças. Assim, os usuários presumidos são fonoaudiólogos, educadores e as crianças.

Vygotsky propõe que o brincar, o brinquedo, surge nas atividades das crianças em idade pré-escolar como uma forma de atender desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos. Por exemplo, a criança já viu um adulto dirigir um carro e gostaria de dirigir também, mas não pode. “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (Vygotsky, 1984, p. 122). O que não quer dizer que todos os desejos não realizáveis dêem origem a brinquedos.

Para Leontiev, na brincadeira o foco está no próprio processo e não no resultado da ação. “Por isso, nos jogos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira” (Leontiev, 1994, p. 123).

Vygotsky afirma que é um engano supor que nas situações imaginárias de brinquedo não há regras, elas sempre existem. Mesmo nos jogos de papéis, em que a criança brinca de mãe da boneca, existem regras comportamentais mesmo que estas não estejam formalmente estabelecidas *a priori*. A criança age como “imagina” que uma mãe agiria, ela segue as regras oriundas da própria situação imaginária. Vygotsky ressalta, porém, que mesmo os chamados jogos puros com regras contêm uma situação imaginária. “O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado

por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas” (Vygotsky, 1984, p. 125).

Leontiev afirma que os jogos com regras surgem a partir dos jogos de papéis em situações imaginárias. Numa brincadeira de “polícia e ladrão”, por exemplo, existem papéis e regras. Os “ladrões” fogem dos “policiais” e ficam “presos na cadeia” quando pegos.

A lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo do período pré-escolar expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita (Leontiev, 1994, p. 135).

A mudança se dá, assim, porque nos jogos com regras há a inclusão de um certo objetivo. A conscientização de um objetivo para a brincadeira leva à criação de regras definidas.

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. As crianças muito pequenas são incapazes de separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Assim, uma criança nesta idade não conseguiria, por exemplo, afirmar que uma pessoa diante dela está sentada se esta estiver em pé. No brinquedo, a ação começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos, constituindo “um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais”, segundo Vygotsky (1984, p. 129).

A capacidade de “fazer de conta”, de transformar um cabo de vassoura num cavalo, ainda que limitada, é um caminho que leva do raciocínio concreto para o abstrato e o uso de símbolos. Essa capacidade de simulação torna o brinquedo uma grande fonte de desenvolvimento para a criança.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1984, p. 135).

Uma brincadeira sob a forma de uma história interativa, em que a criança “faz de conta” que está vivendo uma aventura com uma personagem, portanto, se justifica diante dos pressupostos sócio-interacionistas. A utilização da LIBRAS em todas as etapas, escolhas de ação e principais elementos da história permite sua inserção numa proposta bilingüista de auxílio à aquisição desta como primeira língua e o português como segunda língua, oral na DIFON e escrita no SEDIN.

A atividade no INES consiste de uma história interativa com algumas possibilidades de desenrolar, de acordo com as decisões tomadas pelo usuário. Trata-se de um roteiro simples, onde a personagem do(a) aluno(a) está passeando no zoológico quando o leão se solta da jaula. A partir daí, a personagem tem que fugir e se esconder até o momento dramático em que uma criança cega é ameaçada pelo leão

e precisa ser alertada oralmente. Depois, o leão é recapturado. A partir do momento em que o leão escapa, a cada etapa da história, a criança tem duas opções para decidir seu desenrolar. O que lhe permite criar várias combinações até chegar ao final necessário em que a criança cega é salva e o leão é preso.

Devido às dificuldades de operacionalização da atividade, projetou-se uma história baseada na estrutura narrativa do livro-jogo. Os livros-jogos, ou aventuras-solo são livros ou revistas que contam uma história com algumas possibilidades de desenrolar, onde o(a) jogador(a) cria e/ou utiliza, mas não encarna, uma personagem pronta que pode seguir diferentes caminhos dentro da história. Conforme lê a história, o leitor-jogador simultaneamente a joga. Pelo fato de não ser tão complexo e interativo quanto o *RPG*, mas guardar similaridades de conteúdo, o livro-jogo é considerado consensualmente uma porta de entrada para o *RPG*, introduzindo um usuário iniciante às possibilidades da narrativa aberta (Bettocchi, 2002, p. 25-27). No presente caso, tal característica se mostrou favorável, visto que os alunos usuários da atividade ainda não conhecem o *RPG* e o pesquisador não domina a LIBRAS.

Justamente por objetivar a facilitação da aquisição de linguagem oral e escrita por crianças surdas, pessoas com uma percepção visual acurada, escolheu-se esta forma lúdica que se destaca pelas características interativa e hipermediática.

A tensão interativa, no jogo, gera situações inusitadas que acabam levando a novas experiências e a novas resoluções de problemas. Andréa Pavão compara o *RPG* ao hipertexto, “[onde existem] ‘janelas’ que podem ou não ser abertas, trilhas que podem ou não ser trilhadas, em oposição à torrente de informações que, tantas vezes, conduzem-nos à sedução da passividade das ‘aventuras prontas’ nos trilhos da alienação” (Pavão, 1999, p. 28).

Os meios de comunicação hipermediáticos (hipertexto mais multimídia) seriam, então, os que mais se aproximam da própria maneira de funcionamento do pensamento e da imaginação humanas, “[...] como um processo vivo que se modifica sem cessar, que se adapta em relação ao contexto, que, enfim, joga com os dados disponíveis” (Machado, 1997, p. 253).

Na multimídia interativa, a disponibilidade instantânea de possibilidades articulatórias permite a concepção não de uma obra acabada, mas de estruturas que podem ser recombinadas diferentemente por cada usuário. Estes elementos (ilustrações, textos, linguagem corporal e verbal) são “janelas” ou “links” de informação para o leitor-jogador sobre as quais serão construídas suas próprias histórias, e, conseqüentemente, suas próprias imagens, textos etc., não para serem consumidos acriticamente, mas para serem, como diria Sonia Mota (*apud* Pavão, 1999), “pilhados” pelo sujeito a fim de serem reconstruídos de acordo com suas experiências cotidianas, permitindo a concepção de novas imagens e novos textos e a recriação da realidade.

Tendo em mente estes conceitos, a programação visual da atividade buscou tal integração hipermediática entre três linguagens: visual (desenhos de animais, pessoas e objetos), sinais (Libras e Datilologia) e oral/escrita (Português).

A escolha dos suportes foi feita levando-se em consideração os objetivos da

pesquisa e o perfil dos usuários da atividade. Escolhemos duas opções: um *site* para internet programado em linguagem HTML, simples, de modo que fosse facilitado o acesso por intermédio tanto de computadores da Instituição quanto por computadores domésticos. Assim, a programação procurou excluir efeitos que demandassem configurações de última geração ou que retardassem em demasia o carregamento do *site*, usado na DIFON; um flanelógrafo, com as figuras recortadas em cartolina, com velcro preso ao verso, usado no SEDIN.

As telas do *site* foram projetadas com base em informações obtidas com profissionais do INES acerca de preferências visuais dos alunos da instituição. O professor Marcos enfatizou o cuidado com a configuração espacial, conforme já foi mencionado, além da preferência da criança surda por narrativas sem diálogos e legendas, o que foi levado em consideração também na escolha dos menus flutuantes. Tomou-se cuidado, então, em projetar telas que mantivessem uma certa coerência espacial, neste caso, bidimensional, sobretudo uma leitura horizontal da esquerda para a direita.

Para a atividade com o flanelógrafo, uma turma com 5 a 7 alunos foi colocada sentada diante de um quadro com uma flanela verde, similar a um quadro-negro. O professor, conforme ia contando a história, colocava as figuras recortadas, na flanela. A cada mudança de cena, mudavam as figuras. Houve uma diferença interessante de dinâmica em relação ao *site*: enquanto no primeiro a criança, ao optar que a personagem se escondesse do leão, clicava a opção desejada e via uma nova cena em que a personagem estava escondida; no flanelógrafo o professor simplesmente pegava a figura da personagem e a mudava de lugar na flanela, escondendo-a atrás da figura do carrinho de sorvete. As crianças freqüentemente também se levantavam e apontavam para as figuras ou moviam-nas de lugar na flanela para indicar a opção desejada, colocando a figura da personagem em cima da árvore para indicar esta opção, por exemplo. Conforme foi dito anteriormente, o deslocar a figura pela criança, no flanelógrafo, parecia equivaler interativamente ao clicar o mouse no computador. A atividade transcorria toda em LIBRAS, atendendo aos interesses do professor do SEDIN de trabalhar a apreensão desta linguagem e a ordenação do pensamento - a cada ação corresponde uma consequência.

Ambas as atividades, no *site* e flanelógrafo, correspondiam à 1ª fase da pesquisa: “jogar” a história.

A 2ª fase consistiu em pedir às crianças que fizessem um desenho da história que haviam “jogado”. O objetivo era verificar a apreensão da mesma e seu interesse pela atividade. Elas também eram estimuladas a escrever seu nome e o que quisessem, associando “seu” desenho à “sua” versão da história. Desta forma foi possível verificar quais elementos foram mais marcantes para cada criança.

Na 3ª fase da atividade, foi dada uma história para a personagem com a qual o aluno jogou a aventura no zoológico. O aluno acessava outra etapa do *site*, ou outras figuras no flanelógrafo, em que respondia perguntas sobre a personagem. Para cada uma destas perguntas, havia opções para que o(a) aluno(a) escolhesse uma ou mais como respostas, dependendo do caso. Assim,

cada aluno podia individualizar a história da personagem com a qual havia jogado na aventura no ZOO na primeira fase.

Ao final das experiências de campo<sup>4</sup>, a atividade com a história interativa, por computador ou flanelógrafo, conquistou a aprovação dos fonoaudiólogos e dos educadores que tiveram contato direto com ela - participando ou supervisionando a atividade com as crianças. As entrevistas indicam que estes profissionais se sentem à vontade com a história, consideram-na útil para auxiliá-los a atingir seus objetivos e sentem-se dispostos e capazes de usá-la sem meu auxílio.

Ao longo das diversas observações, constatei que a atividade atraiu o interesse das crianças em todas as suas fases, mantendo-as atentas por toda a sessão ou aula. Um fato que foi elogiado pelos fonoaudiólogos e educadores. O encanto somente diminuía se a criança jogasse a história duas vezes seguidas ou pela terceira vez.

Nas sessões de jogo com a história e criação da personagem, foi visível que as crianças assimilavam sinais de LIBRAS, repetindo-os depois de vê-los pela primeira vez quando a mesma figura ou situação aparecia. Por exemplo, após aprender o sinal para “leão” clicando na figura, Fabiana o repetia quando via a figura do leão novamente na tela. Nas sessões, houve tentativas de oralização de palavras, algumas bem sucedidas e outras não. O português escrito foi trabalhado na DIFON com os nomes das figuras e a nomeação das opções de ação para personagem a cada etapa. No SEDIN, este trabalho foi estimulado apenas nos desenhos da aventura, em que as crianças escreveram seus nomes, pois se privilegiou mais o desenvolvimento cognitivo.

### Formulações

Algumas formulações puderam ser feitas a partir desta atividade:

- É ideal que o prosseguimento nas 3 fases seja o mais breve possível:  
1ª sessão = jogo + desenho  
2ª sessão = jogo + desenho + criação de personagem
- A atuação do(a) acompanhante é importante para o sucesso da atividade. O enredo, objetivos da atividade, seu papel e o da criança devem estar claros para ele ou ela.
- A história deve utilizar elementos conhecidos pela criança para o cenário e é ideal que tenha tom de aventura para atrair o interesse da mesma.

Dentro do universo reduzido desta pesquisa, seus objetivos foram aparentemente atingidos. Pudemos estabelecer parâmetros para a criação de mais histórias interativas, sendo este um pedido recorrente em todos os locais em que os objetos elaborados para a pesquisa foram apresentados. O desenvolvimento de mais histó-

<sup>4</sup> Para esta pesquisa exploratória de campo a metodologia utilizada constitui-se principalmente de observação participante, entrevistas semi-estruturadas e pesquisa bibliográfica.

rias permitirá aumentar o número de sessões por aluno, auxiliando-o a compreender o conceito de histórias interativas e, possivelmente, esclarecendo uma dúvida que ficou para nós. A atividade aparentemente foi vista mais como jogo do que como construção de narrativa, com exceção das respostas do Rafael na entrevista, não nos ficou claro que as crianças tivessem entendido que estavam construindo uma história. O contador de histórias José Maria Domingues acredita que mais atividades desse tipo permitiriam que as crianças entendessem melhor o conceito das histórias interativas.

O desdobramento desta pesquisa, que me parece mais interessante, é trabalhar com os alunos o aspecto de construção de narrativa do *RPG*. Caminhando com histórias em nível cada vez mais elevado de interatividade com eles até seu desenvolvimento natural - a criação pelos próprios alunos surdos de um *RPG* pleno, para surdos e ouvintes.

### Referências

- BETTOCCHI, Eliane. **Role-playing Game: um jogo de representação visual de gênero**. Dissertação de Mestrado em *Design*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.
- BOMFIM, Gustavo A. Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço das transformações formais. In: COUTO, R. M. S. & OLIVEIRA, A. J. (Orgs.). **Formas do design - por uma metodologia interdisciplinar**. Rio de Janeiro: 2AB: PUC-Rio, 1999. p.137-155.
- \_\_\_\_\_. **Relacionamento entre teoria, crítica e design através do modelo processual**. Texto distribuído em sala durante a disciplina ART 2101 - Teoria e Crítica do Design, do curso de pós-graduação em *Design*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.
- COUTO, Rita M.<sup>a</sup> de S. & OLIVEIRA, Alfredo J. (Orgs.). **Formas do Design**. Rio de Janeiro: 2AB Editora, PUC-Rio, Departamento de Artes e *Design*, 1999.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora Ltda, 1994.
- MACHADO, Arlindo. Formas Expressivas da Contemporaneidade. In: **Pré-cinemas & Pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 1997.
- PAVÃO, Andréa. **A Aventura da leitura e da escrita entre Mestres de Role Playing Games (RPG)**. Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## Bibliografia

- BETTOCCHI, Eliane & KLIMICK, Carlos. A imagem como link: autonomia, crítica e criatividade na aquisição de linguagem. In: **Revista Espaço**, n. 19. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2003.
- FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilingüismo. Leitura de mundo e mundo de leitura**. Disponível em <http://www.ines.org.br>. [Texto capturado em 2002].
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.
- GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. In: **Nova Escola - A Revista do Professor**. Vol. 165, ano XVIII, São Paulo: Editora Abril., setembro de 2003, p. 42-47.
- INES. **Texto de Apresentação**. Disponível em <http://www.ines.org.br>. Capturado em 2002.
- KLIMICK, Carlos. **Construção de personagem & aquisição de linguagem: o desafio do RPG no INES**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Depto. de Artes e Design - PUC-Rio, 2003.
- KOSLOWSKI, Lorena. O modelo Bilíngue/Bicultural na educação do surdo. In: **Anais do V Seminário Nacional do INES**. Rio de Janeiro, 2000.
- NÖTH, Winfried. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce**. 2ª ed. São Paulo: Annablume Editora, 1998.
- ORTIZ, Helena. Uma escola moderna ou a herança de Paulo Renato de Souza. In: **Panorama, Jornal de Literatura**, n. 36. Rio de Janeiro: edição de Helena Ortiz, fev./2003.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, Antonio R. **Metodologia científica - a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Surdez: desafios para o próximo milênio. In: **Anais do V Seminário Nacional do INES**. Rio de Janeiro, 2000.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica: José Cippola Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1987.