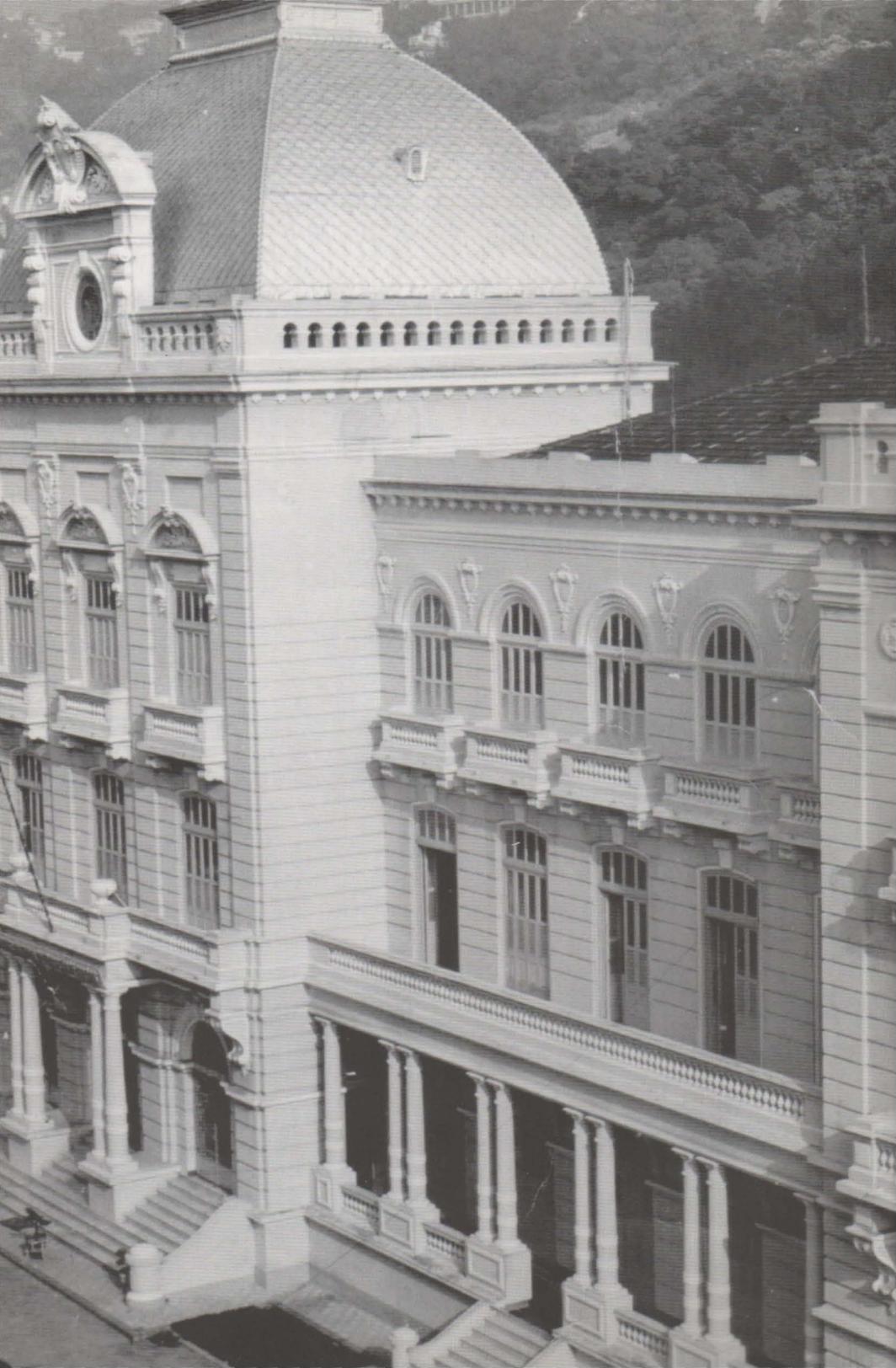


10

FORUM

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



F O R U M

10

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232/3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-001
Telefax: (0xx21) 2285-7284/2285-7597 ramal 111
E-mail: comissaoeditorial@ines.org.br

F O R U M

ISSN 1518-2509

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Tarso Genro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cláudia Pereira Dutra

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Stny Basílio Fernandes dos Santos

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Nadia Maria Postigo

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Leila de Campos Dantas Maciel

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

REVISÃO
Simone da S. Salgado

PROGRAMAÇÃO VISUAL
I Graficci

IMPRESSÃO
Gráfica Rio Branco

TIRAGEM
4.000 exemplares

COMISSÃO EDITORIAL/EXECUTIVA
Carmen B. Capitoni
Marcelo M. Costa Lima
Marilda P. de Oliveira
Marta Ciccone

Forum
vol.10, (jul/dez) Rio de Janeiro
INES, 2004

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

Índice

Editorial _____	5
Construção de Personagem e Aquisição da Linguagem:	
O Desafio do RPG no INES _____	7
<i>Palestra proferida em 11/08/2004</i>	
Carlos Klimick	
A Inclusão da Pessoa Surda no Ensino Superior _____	16
<i>Palestra proferida em 22/10/2004</i>	
Vera Lúcia Flôr Sênêchal de Goffredo	
Vestibular no INES _____	23
<i>Palestra proferida em 17/11/2004</i>	
Joselane Rosa Valente Siqueira	

Editorial

Neste número da FORUM apresentamos temas sobre projetos e atuações, cujas implantações são recentes no meio educacional brasileiro. Tendo em vista o êxito que têm logrado, trazemos para reflexão dos interessados uma pesquisa na área do *Design Didático*, que teve como objetivo investigar a utilização de histórias interativas como estímulo à aquisição da língua portuguesa por parte de surdos. Igualmente trazemos um estudo que tece considerações sobre a premência de se chegar à plena concretização da educação inclusiva em nosso país, sendo focado o Ensino Superior em função do aumento do número de portadores de necessidades especiais, como é o caso de surdos, em Cursos de Graduação. Incluímos, por fim, uma inovadora proposta de ação pedagógica, em atendimento a reivindicações de alunos surdos quanto à sua preparação para exames vestibulares, concursos afins, bem como complementações de conhecimentos adquiridos nos Ensinos Fundamental e Médio.

Ao completarmos mais este ano de publicações da FORUM, acreditamos nos ter sido possível continuar a oferecer uma variedade de temas certamente instigantes para todo aquele que se engaja no processo educacional de nossos surdos.

Até o próximo ano.

Catarina Alves Badaue

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*¹, 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

¹ 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. Tolkien² 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”³.

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

² 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.*

³ “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/pequenininos) 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 campo⁴, 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-

⁴ 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.^a 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.

A Inclusão da Pessoa Surda no Ensino Superior

Vera Lúcia Flôr Sénéchal de Goffredo¹

Uma das características marcantes da sociedade contemporânea é, sem dúvida, o rechaço de qualquer manifestação ou sentimento de discriminação negativa. A implementação de políticas de discriminação positiva e a busca e o apelo por uma sociedade inclusiva que contemple e integre a todos, são manifestações inequívocas de que as diferenças devem ser consideradas com o exclusivo objetivo de se buscar meios que facilitem o acesso e a participação de todos na sociedade, de modo a permitir-lhes desfrutar o patrimônio cultural e educacional comum e ser sujeito de sua permanente construção coletiva.

Certo está Costa (2001), quando afirma que “a urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de pensar uma sociedade justa e humana” (p. 91).

É nesta linha de pensamento que estamos todos reunidos aqui para juntos refletirmos sobre a inclusão de pessoas surdas no ensino superior.

A relevância desta reflexão justifica-se pelo fato de que a proposta de educação inclusiva no cenário brasileiro encontra-se bastante tímida, embora há alguns anos este tema já venha ocupando espaço em diferentes fóruns de discussão.

Importante, entretanto, assinalar que as discussões sobre a educação inclusiva, até então, vêm se restringindo ao âmbito dos profissionais da educação especial, quando, na verdade, estas discussões e preocupações deveriam envolver todos os profissionais da educação, de todas as etapas e modalidades.

Importante insistir que o princípio norteador da educação inclusiva é de que ela constitui um direito de todos e para todos, sem exceção, e que a todos, crianças, jovens e adultos, seja oferecida uma educação que lhes possibilite alcançar e construir sua autonomia intelectual, moral e social. Repetindo Adorno (1995), a educação deve ser entendida como “a produção de uma consciência verdadeira, de pessoas emancipadas”, pois “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (p. 141-142).

Necessário, sem dúvida, elucidar esse ‘todos’. Inequivocamente, é insuficiente oferecer uma educação através de oportunidades iguais, no seu sentido tradicional, meramente formal. O Iluminismo e o seu reflexo político, a Revolução burguesa, afirmaram o princípio da igualdade de todos perante a lei, expresso nos direitos e deveres atribuídos a qualquer cidadão. Mas esse ‘todos’ permitiu e afirmou a exclusão. Não há dúvida, todos têm direito à educação. A perspectiva da educação

¹ Mestre em Educação pela UERJ. Professora assistente da Universidade Estácio de Sá, responsável pela política institucional para alunos com deficiência matriculados na Universidade Estácio de Sá e Diretora de Assuntos Educacionais (DAE) da mesma Universidade

inclusiva oferece um novo sentido semântico para ‘todos’: deve ser rechaçado o simplificador e xaroposo discurso da igualdade de oportunidades porque ele nega as diferenças. Na realidade todos devem ter direito às oportunidades que deverão ser diferentes, de forma a atender às necessidades de todos e de cada um, ou seja, que tenha como fundamento a equidade, que implica “educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem (Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe, 2002, *apud* Carvalho, 2004).

Carvalho (2004) adverte que “o valor equidade, associado ao de igualdade de direito, permite, sem prejuízo da qualidade, diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais” (p. 69).

É este o grande desafio que os sistemas educacionais enfrentam hoje pois há inúmeras resistências, implícitas e explícitas, conscientes e inconscientes, que constituem barreiras para o avanço da educação inclusiva. Não há dúvida que o novo assusta, intimida e, muitas vezes, imobiliza. Talvez o maior obstáculo para a mudança esteja dentro de cada um de nós. O ponto de partida para a superação dos obstáculos é o reconhecimento de que toda pessoa é única e diferente, com suas competências, aptidões e inaptidões, erros e acertos. Daí a importância de respeitar as diferenças e valores de cada um, assinalando a riqueza da diversidade e da pluralidade no convívio e no exercício perene do respeito recíproco e da tolerância.

Acertadamente, Mantoan (1997) afirma que “... de certo que a educação se concilia com a educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior que recai sobre o fator humano” (p. 119). Sem dúvida, esta inserção revolucionária não pode ser compreendida como algo acabado em si mesmo, mas permanentemente construído, desconstruído e reconstruído.

Importante lembrar Mittler (2003), quando, de forma brilhante, ensina que

a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque subjacente à sua filosofia está aquele aluno ao qual se oferece o que necessário... (p.36)

Seguindo a linha de raciocínio aqui exposta e, ainda, considerando as respectivas experiências pessoais, pode-se afirmar que, em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional brasileiro, a proposta de educação inclusiva está muito distante de sua real concretização.

É importante, por outro lado, reconhecer que o Brasil vem incorporando todas as recomendações ou tratados internacionais para a educação inclusiva, na legislação nacional. Assim, constata-se que não é a falta de legislação que tem impedido a efetiva implantação de uma educação inclusiva, muito pelo contrário. Permito-me citar um exemplo que deve ser do conhecimento de muitos dos aqui presentes e

que foi divulgado pela Imprensa. Neste ano de 2004, o Brasil foi apontado pela ONU como o país com a legislação mais avançada das Américas, para pessoas com deficiência. No entanto, existe uma grande distância entre as leis em vigor e a realidade social. Tentando manter o rigor do raciocínio e fugindo do ufanismo esterilizante, parece que a boa legislação não é somente aquela que compreende um sistema lógico e coerente e que incorpora princípios e valores, mas aquela que efetivamente é implementada, garantindo direitos e expressando deveres efetivos.

Independentemente da existência da legislação e de sua qualidade, parece inexistir a vontade política e um efetivo compromisso, tanto por parte dos governos como da sociedade em geral, no sentido de implantar, implementar e acompanhar políticas educacionais que garantam o acolhimento de todos no sistema educacional. Programas governamentais de auxílio às famílias para consolidar a permanência escolar não produzirão efeitos se a escola não tiver a preocupação de buscar respostas educativas que respondam às necessidades de cada um dos seus alunos.

Por outro lado, é sintomático o fato da Lei 7.853, de 24/10/89, que “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências”, embora tenha sido de grande relevância para a vida das pessoas com deficiência, só foi regulamentada 10 anos após sua promulgação.

Importante, ainda, ressaltar que a Portaria do MEC nº 1.679, de 2/12/99, que “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições de Ensino Superior”, tem seu cumprimento exigido fundamentalmente em relação às IES privadas. O governo estabelece as normas mas não oferece os meios necessários para a sua implementação.

Feitas essas observações, passo a convidá-los a algumas reflexões sobre o tema proposto – a inclusão da pessoa surda no ensino superior.

No atual contexto universitário brasileiro vai se delineando o aumento do número de pessoas com deficiência freqüentando os cursos de graduação, o que provoca a necessidade de adoção de medidas para atender às necessidades educacionais especiais desses universitários.

Há dois aspectos fundamentais, no que respeita a tais medidas: o acesso (ves-tibular) e a permanência nos cursos.

Segundo Sassaki (2001),

para garantir que as medidas de acesso e permanência na universidade sejam implementadas de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação à diversidade humana e às diferenças individuais – todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma é como ser humano único e com os atributos que cada um possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz (p. 1).

Quanto às medidas de acesso já presenciadas, hoje, em algumas Comissões de Vestibular de IES as seguintes ações:

- incluir na ficha de inscrição um campo de identificação do tipo de deficiência que o candidato apresenta;
- alocar os candidatos com deficiência física em salas de fácil acesso;
- disponibilizar um leitor para candidatos com deficiência visual, ou oferta de prova em braille; e
- disponibilizar um intérprete de libras para alunos surdos.

Estas medidas, que facilitam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais, precisam ser incorporadas por todas as Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, de forma que o aluno não fique a mercê da boa vontade da Instituição ou da sorte de encontrar-se na respectiva comissão de vestibular alguém com visão ou conhecimento para contemplar essas medidas indispensáveis que garantem direitos e não constituem, em hipótese alguma, favor.

O acesso ao vestibular é o primeiro passo para que jovens e adultos dêem continuidade às suas trajetórias educacionais, não somente ampliando seus conhecimentos, construindo seus saberes, mas arquitetem seus horizontes profissionais. Sem dúvida, a consolidação de uma sociedade democrática passa pelo direito de opção, de escolha profissional, sem qualquer barreira econômica, social, política ou de impedimentos ou limitações pessoais.

Vencida a barreira do ingresso, a próxima e mais longa barreira a ser enfrentada é a permanência no curso de graduação eleito. Este obstáculo, em nossa realidade educacional, ainda é muito grande, uma vez que demanda por parte das IES não só a vontade, mas sobretudo a sensibilidade e a preocupação em adaptar o acesso ao currículo pelos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como preparar os professores e funcionários para atendimento e orientação destes alunos em sala de aula e demais setores ou serviços da Instituição.

Pode-se observar que a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é omissa nesta questão, uma vez que, ao tratar da educação especial, no Capítulo V, não faz qualquer referência ao ensino superior. Será porque o legislador não acredita no potencial dos alunos com necessidades especiais?

Por sua vez, os processos avaliativos encontram-se referenciados na educação básica e na educação superior, não existindo qualquer menção no capítulo destinado à Educação Especial.

Este é o estado da arte em vigor no Brasil, o que significa que há ainda um longo caminho a percorrer, mas, pelo menos, ele já foi iniciado.

A questão fundamental para permitir permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino superior, é entendê-la e resolvê-la como uma tarefa conjunta da comunidade acadêmica, envolvendo professores, alunos, funcionários e corpo diretivo.

Para a consecução desta tarefa torna-se necessária uma reflexão coletiva dos professores sobre a adaptação do currículo às necessidades destes alunos, bem como a adaptação da Instituição para oferecer uma estrutura, tanto física quanto

acadêmica, mais adequada para que estes alunos possam ser acolhidos, tenham suas necessidades específicas atendidas e sintam-se efetivamente sujeitos participantes do processo educacional.

Marckesi & Martin (1995) destacam que para efetivar a inclusão faz-se necessário

... uma maior competência profissional dos professores, projetos educacionais mais completos, capacidade de adaptar currículos às necessidades específicas dos alunos, também uma maior provisão de recursos de todo o tipo (p.14).

O apoio que os professores que têm alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em sua turma deve se expressar através de diferentes estratégias: adaptações curriculares quanto aos objetivos a serem atingidos, à metodologia, aos recursos de ensino, às formas e instrumentos de avaliação bem como a própria organização do espaço da sala de aula.

Aos administradores educacionais compete a elaboração de normas que vão orientar os diferentes serviços existentes na instituição: coordenadores dos cursos, professores, corpo administrativo e pessoal de apoio.

Não esquecendo, ainda, que fazem parte de suas atribuições a oferta de todos os recursos e meios para que a inclusão destes alunos possa ser viabilizada. Assim, as diversidades só poderão ser minimizadas, respeitadas e superadas quando os gestores e comunidade acadêmica da instituição de ensino superior criarem todas as condições que permitam aos diferentes o acesso aos conhecimentos histórico-socialmente construídos, para que verdadeiramente possam estar cumprindo com uma das finalidades do ensino superior que é produzir, sistematizar, refletir, construir e socializar o saber científico, tecnológico cultural e artístico, ampliando e aprofundando a formação de todo o seu alunado para o exercício competente da profissão e a construção moral e intelectual do indivíduo.

Dentre o grupo de alunos com necessidades educacionais especiais, sem dúvida, a trajetória dos alunos surdos no ensino superior tem sido repleta de dificuldades, barreiras e discriminações. Não que o surdo seja menos capaz do que as outras categorias de alunos com necessidades educacionais especiais. O problema reside no fato de que o surdo tem um bloqueio na recepção de determinados *inputs* orais e auditivos.

A linguagem deve ser entendida como uma atividade mental, onde estão envolvidos dois níveis de experiências: a simbolização e a conceituação. O surgimento da linguagem oral se dá através da associação entre sons e imagens (significante) e o contexto das experiências que se deseja comunicar (significado). Assim o homem utiliza um código lingüístico, ou seja, faz uso de uma língua oral para se comunicar. Necessário é lembrar que inúmeros estudos e pesquisas vêm observando o papel determinante da linguagem no desenvolvimento dos processos mentais.

Na área da surdez, Fernandez (1990) supõe que a falta de linguagem se apresenta como uns dos principais fatores da falha do desenvolvimento destes processos mentais. Observa-se, então, as dificuldades encontradas para o surdo, quando no meio de falantes de outras línguas que não a sua. Entretanto, sabe-se que quan-

do ele está no meio de pessoas falantes de sua língua, a dos sinais, compreende todas as informações e comunica-se de forma plena.

Conclui-se, pois, que existe uma necessidade premente da presença de um intérprete de LIBRAS, durante todo o decorrer do seu processo de aprendizagem acadêmica.

Para Brito (1997), “um surdo pode vir a aprender o português escrito e falado, este último com maior dificuldade, porém, seu desempenho nesta língua nunca será suficiente para assistir às aulas proferidas através de seu uso, porque seu bloqueio auditivo não desaparecerá” (p.9)

Face a tudo que foi exposto, pode-se afirmar que na realidade educacional brasileira, onde a língua predominante é a língua portuguesa, não basta apenas oferecer ao aluno surdo a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula, mas, também, é muito importante que lhe seja oferecido um espaço para aprendizagem da língua portuguesa instrumental. Inequivocamente, a oferta destas duas estratégias oferecerá condições para o seu sucesso escolar, bem como possibilitando-lhe condições para ser um profissional competente, ético, criativo e competente com a realidade em que está inserido.

Necessário, ainda, registrar que a presença de um intérprete de LIBRAS em sala de aula não será a única solução para o processo de aprendizagem de todos os surdos, uma vez que não podemos esquecer dos surdos oralizados onde as suas necessidades demandam outras estratégias de apoio em sala de aula, dentre elas podemos citar: reserva de um lugar na frente da sala, iluminação adequada do ambiente para permitir a leitura labial, designação de um aluno voluntário de bom desempenho para auxiliar o aluno surdo oralizado no desenvolvimento de suas atividades, etc.

Enfim, o grande desafio para os professores, que têm incluídos em suas salas de aula alunos surdos e surdos oralizados, seja na educação básica ou superior, é buscar todas as estratégias necessárias que possibilitem o processo de aprendizagem desses alunos.

O sucesso educacional desses alunos, em grande parte, dependerá da oportunidade de aprender por meio de mediações que atendam às suas necessidades educacionais, embora deva-se registrar que este processo tem mão dupla, pois também dependerá do comprometimento desses alunos com a sua aprendizagem.

Para finalizar estas pequenas reflexões, é fundamental assinalar que persistem ainda inúmeras dúvidas relativas a estratégias e procedimentos que possam ser adotados para enfrentar os desafios e as dificuldades do cotidiano e que as idéias aqui desenvolvidas não devem ser vistas como verdades absolutas. Entretanto, o longo caminho a ser percorrido e o processo a ser construído devem estar subordinados a um lema central: a inclusão é um direito inafastável e irrenunciável do aluno com necessidades educacionais especiais e uma obrigação da escola e da sociedade em geral.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. **Lei n.º 7853/89**. Brasília: CORDE, 1994.

- BRASIL, MEC. **Portaria n.º 1679 de 02/12/1999.**
- BRITO, Lucinda Ferreira. Adaptação do vestibular às necessidade atuais do surdo. In: **Revista Integração.** MEC/SEESP, ano 7, n.º 18/1997.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- COSTA, Valdelúcia Alves. **Formação pela educação e pelo trabalho na perspectiva da teoria crítica da sociedade: as experiências dos trabalhadores de deficiente visuais do SERPRO/RJ.** PUC/São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em História e filosofia da educação, tese de doutorado, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar de deficiente mentais: que formação para professores? In: Mantoan, M. T. E. (Org.). **A Integração de pessoas com deficiência – contribuição para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.
- MARCHESI, Albano & MARTIN, Elena. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHES, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva. Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazum. **Inclusão: A Universidade e as pessoas com deficiências.** maio/2001 (mimeo).
- BRASIL. Lei 9394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- FERNANDEZ, 1990

Bibliografia

- BRASIL. República Federativa. **Decreto n.º 3298 de 28/12/1999.**
- GOTTI, Marlene. O processo de aquisição de linguagem por crianças surdas. In: **Revista Integração.** MEC/SEESP, ano7, n.º 18/1997.
- LURIA A. R. **Pensamento e linguagem, as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **Caminhos Pedagógicos da Inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001.
- SACENTI, Doroty Rosa & SILVA, Vilmar. Surdos: um conceito a ser repensado. In: **Revista Integração.** MEC/SEESP, ano 7, n.º 18/1997.
- SOARES, Marlene. A Universidade de Brasília e o vestibular para candidatos com necessidades especiais. In: **Revista Integração.** MEC/SEESP ano 10, nº 22/2000.

Vestibular no INES – Uma Nova Proposta de Ação Pedagógica

Joselane R. V. Siqueira¹

O Projeto de Ação Pedagógica – VEST/INES – destina-se a atender tanto os alunos, regularmente matriculados na 3ª série do Ensino Médio do Instituto Nacional de Surdos (INES), quanto os jovens e os adultos da comunidade que tenham concluído o Ensino Médio, sejam portadores ou de deficiência auditiva ou de dificuldades seletivas na aprendizagem da linguagem e queiram atuar em turmas “especiais” (recurso educativo no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem). Os candidatos devem apresentar, mediante exames de seleção em Língua Portuguesa, Matemática e Redação, as condições mínimas necessárias para desenvolver o potencial cognitivo em qualquer área do conhecimento.

O VEST/INES emana da necessidade de atender às reivindicações do aluno surdo que de há muito clama por uma educação significativa para a formação do cidadão e por um ensino específico que respeite as suas peculiaridades, ao mesmo tempo em que o habilite a superar as dificuldades encontradas nos exames vestibulares e concursos afins para, assim, poder cursar uma faculdade e adquirir uma profissão.

Certamente, o que se pretende é **“por em prática um processo de mobilização de corações e mentes, para alcançar objetivos compartilhados”** (G. Namó, 1998). A construção dessa proposta pedagógica é um desafio e um importante exercício de Democracia, na medida em que buscará a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo.

O Curso Pré-Vestibular, no INES, pretende complementar o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como promover, nos alunos, a apropriação do saber e da informação diante das suas reais necessidades, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho.

Além disso, o Vest/INES, amparado por sua equipe técnico-pedagógica, visa instrumentalizar o educando no que se refere à aquisição do conhecimento reflexivo e crítico de construção e recriação do conhecimento da leitura e da escrita, ampliando os seus interesses e possibilidades pessoais na formação de hábitos de estudo e aprendizagem. Logo, **o objetivo do Projeto não é só preparar para o vestibular, mas proporcionar ao aluno surdo o seu desenvolvimento integral para que seja capaz de sair-se bem nos exames de seleção, ter autonomia na sua aprendizagem, de modo a desenvolver um desempenho satisfatório no ensino superior, na sua vida social e profissional;** busca-se cumprir, desse modo, o ensinamento de Freire (1999) no que concerne a levar o aluno a “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos e, principalmente, capaz de promover a disseminação do conhecimento”.

¹ Profª Joselane Rosa V. Siqueira, pedagoga (UERJ), licenciada em Letras (UFRJ), especialista em Língua Portuguesa (UFRJ), é professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação e coordenadora do Projeto Vestibular do INES (RJ), professora do Ens. Fund. na SME (RJ).

Os programas utilizados no Projeto Pedagógico são trabalhados em LIBRAS e em Língua Portuguesa por meio de aulas inovadoras que se inter-relacionam, despertando nos discentes um maior interesse para e pelo mundo que os cerca. Assim concebendo, fica claro que se acredita ser a aprendizagem realizada por meio da abordagem bilíngüe (Português/LIBRAS) mais produtiva, uma vez que o bilingüismo respeita a língua, a cultura e a identidade do aluno surdo.

Os dados levantados em 2003, acerca do caráter comportamental dos alunos, professores e profissionais envolvidos no processo educativo face à nova proposta, foram relevantes uma vez que atuaram como fonte de pesquisa para a implantação do Projeto Pedagógico em 2004. Durante esse período – fase experimental – foi observada a forma pela qual se processa a aquisição do conhecimento e o que deveria ser feito para ajustar as práticas pedagógicas à realidade do aluno surdo. Desse modo, foi constatado que as aulas se tornam mais dinâmicas e eficazes, quando o professor pode contar com a presença ou de um instrutor surdo com o domínio da LIBRAS e nível de escolaridade pertinente ou de um intérprete que, estudioso, conhecedor da língua de sinais (LIBRAS) e com formação universitária, transmite o conhecimento, nessa língua, ao aluno surdo, por meio de uma relação interativa professor/intérprete/aluno. Concomitantemente, as informações seriam transmitidas em Língua Portuguesa escrita, através do quadro branco, da “TV out”, do projetor de “slides” ou de outro recurso disponível para tanto.

O princípio que norteia este projeto é o sócio-interacionismo, por conseguinte professor e aluno interagem, negociam e constroem coletivamente o conhecimento. O dialogismo – professor/aluno – estabelecido nas relações interativas ocorre por meio da LIBRAS – língua de instrução em qualquer disciplina, especialmente em Língua Portuguesa, a qual é subsidiada geralmente por um intérprete, suporte indispensável para tal fim, sempre que solicitado pelo professor. Salienta-se, porém, que muitos educadores interagem satisfatoriamente com o aluno surdo, pois além do bilingüismo, utilizam todos os recursos que favorecem o melhor entendimento e compreensão do conhecimento.

Para alcançar os objetivos preestabelecidos, várias estratégias são utilizadas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem como, por exemplo, o estudo dirigido em que a interagem professor/intérprete/aluno, aluno/aluno é uma constante; são empregadas aulas expositivas de forma provocativa, em que o aluno é desafiado e, conseqüentemente, estimulado à construção de seu próprio conhecimento; lança-se mão da informática, através de pesquisas na *internet*, no que tange à produção de textos, à apresentação de *slides* sobre determinado assunto; usa-se vídeo para exposição de filmes exemplificativos de uma situação ou mesmo em aulas com módulos instrucionais; além da síntese de aulas e exercícios *xerografados*.

Quanto à estrutura e funcionamento, as turmas do Pré-Vestibular (VEST/INES) têm frequência mista em dois turnos: tarde e noite (duas por turno ou uma em cada turno), podendo, de acordo com a demanda e com a disponibilidade de professores, funcionar também pela manhã.

Ademais, o trabalho desenvolvido no Pré-Vestibular, consoante os princípios de respeito aos saberes do aluno, encontra-se amparado na Lei 9394/96, nos recentes documentos oficiais, nas propostas de Piaget (Deval, 1997; Zabala, 1999) e Vygotsky (1989 a e b), entre outros, no que concerne à construção do conhecimento.

As atividades desenvolvidas no Projeto compreendem a educação básica proporcionada à 3ª série do Ensino Médio, somada à resolução de provas dos últimos concursos realizados no Rio de Janeiro.

Quanto à carga horária, a proposta é a de trabalhar tanto na(s) turma(s) de 3ª série(s) do CAP/INES, quanto na(s) da comunidade com 30 tempos de 40 minutos, perfazendo um total de 20h/aula semanais no noturno; já no diurno, trabalhar com 30 tempos de 45 minutos, num total de 22h50m horas-aula semanais.

Considerando o atendimento diário de 4 horas por dia, com 200 dias letivos, perfaz-se um total de, no mínimo, 800 horas anuais no noturno e de 900 horas anuais no diurno.

A seguir, apresenta-se o quadro demonstrativo do atendimento às turmas do Pré- Vestibular e, logo após, o da grade curricular com a distribuição da carga horária por disciplina.

Série	Nº de salas (tarde/noite)	Capacidade/alunos	Faixa etária
3ª CAP/INES	02	10 a 15	Jovens/adultos
Comunidade	02	10 a 15	Jovens/adultos

CARGA HORÁRIA SEMANAL - PRÉ-VESTIBULAR	
LÍNGUA PORTUGUESA	2
LITERATURA	2
REDAÇÃO	2
MATEMÁTICA	5
HISTÓRIA	3
GEOGRAFIA	3
BIOLOGIA	3
INGLÊS/ESPANHOL	2
FÍSICA	3
QUÍMICA	3
SOCIOLOGIA	2
ARTE	*
INFORMÁTICA	*

Cumprido esclarecer que as aulas de Informática são ministradas simultaneamente em cada disciplina, ou seja, o professor orienta o aluno a utilizar o computador para realizar os trabalhos, fazer as pesquisas sugeridas ou acompanhar as aulas na “TV out”. Em Educação Artística, apenas os alunos que se propõem a cursar a faculdade nessa área do conhecimento têm aulas em horário diferenciado.

Quanto à avaliação, ela é realizada no dia-a-dia, na medida em que se vai construindo o conhecimento, interagindo, em função de tratar-se de uma proposta nova. Além disso, no VEST/INES, há a aplicação de provas bimestrais, testes, trabalhos pesquisas e, principalmente, “simulados”, tomando-se por base os modelos: ENEM, UERJ e UFRJ – estes aplicados sempre com quinze dias de antecedência da realização das provas nas Universidades.

Tendo em vista a dificuldade que os alunos surdos apresentam quanto à aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita e considerando essa língua a base para a aprendizagem das outras disciplinas, no VEST/INES as atividades de Língua Portuguesa, Literatura e Redação são voltadas para despertar a sensibilidade do aluno e para promover o conhecimento, o que ocorre ora através de poemas, ora por meio da prosa poética, sem deixar de lado os textos informativos, jornalísticos e de outros gêneros, mediante leitura, compreensão e análise.

Geralmente, as aulas – verdadeiros desafios – são ministradas com a ajuda do intérprete ou do monitor, através de textos transcritos no quadro ou apresentados na “TV out”, por meio de *slides*, em CDs, ou disquetes, com o vocabulário decodificado.

O professor, mesmo não tendo o domínio da LIBRAS, facilita o entendimento do texto, resumindo-o para o intérprete ou para o monitor, a fim de que ele o transmita aos surdos na língua de sinais – LIBRAS. Em seguida, faz-se o trabalho de compreensão, interpretação e análise do texto, em LIBRAS, cujas respostas são, posteriormente, traduzidas e transcritas para o Português. Além do mais, a estrutura da Língua Portuguesa é trabalhada de forma contextualizada, considerando a articulação das palavras, frases e orações no período, com vista à construção do parágrafo e, por extensão, dos parágrafos na produção do texto, cuidando especialmente da seqüência lógica dos fatos e da coerência textual. Prioriza-se, ainda, o valor semântico e a conexão estabelecida pelos elementos marcadores do texto, já que respondem pelo elo entre as idéias construídas ou pela coesão textual. Reitera-se, assim, o conhecimento da Língua Portuguesa como de suma relevância para a aprendizagem.

Em Literatura, as atividades também são contextualizadas e realizam-se através da análise comparativa de textos escritos em épocas distintas. Utilizando os recursos já apontados no decorrer deste texto, explora-se a multiplicidade de sentidos que algumas palavras exercem, bem como a expressividade que uma forma (palavra ou expressão) possui, representado por símbolos, imagens e figurações; procura-se resgatar, por exemplo, características de séculos passados presentes num texto contemporâneo ou, ainda, justificar a realidade vigente face à análise de fatos passados.

Nos trabalhos de produção textual, o conhecimento prévio (técnica) vai ocorrendo na medida em que o texto é construído em conjunto, mediante um processo interativo professor/intérprete/aluno.

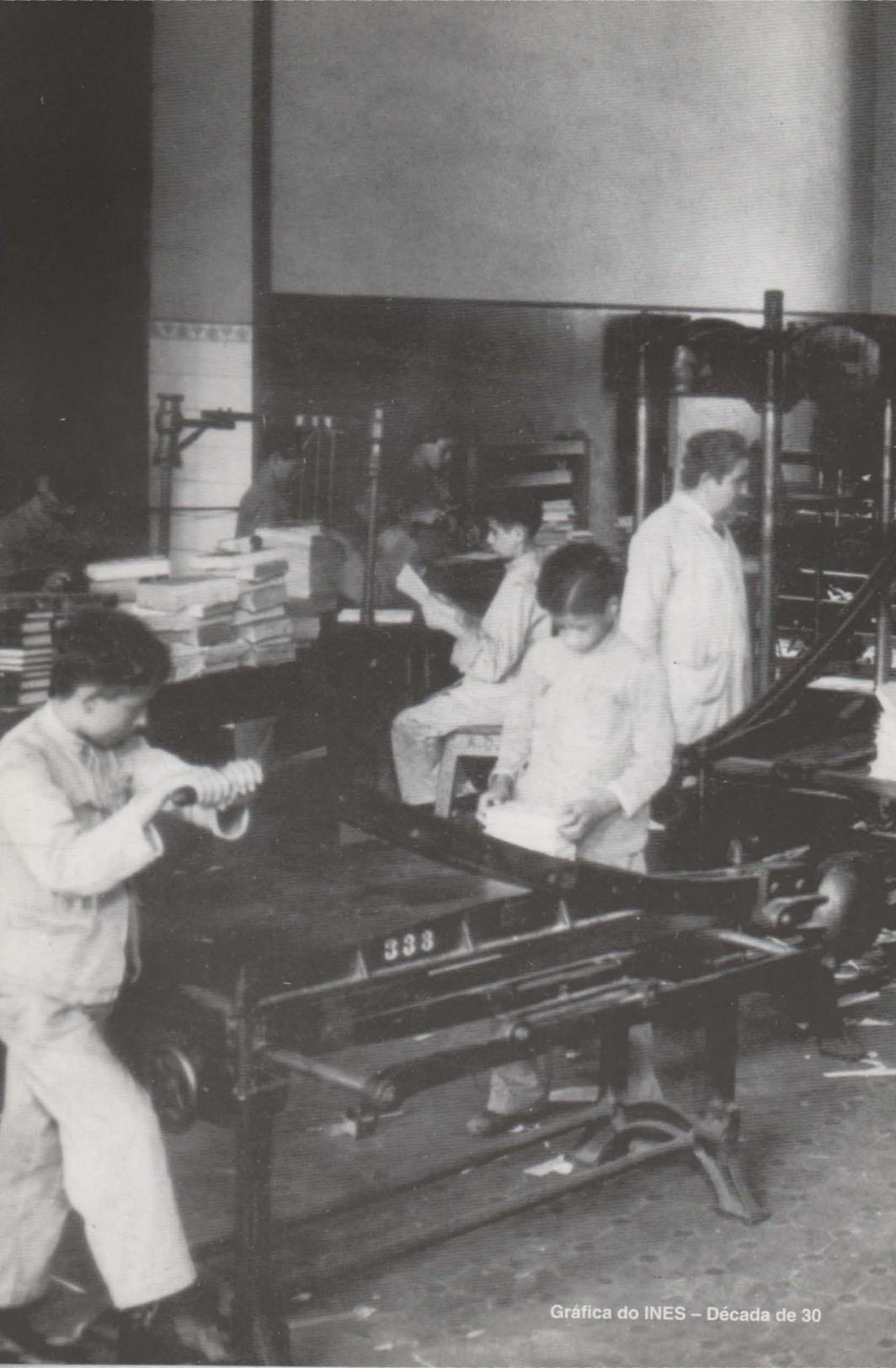
Enfim, **o trabalho no Projeto Pré-Vestibular (VEST/INES) é árduo e desafiador, todavia gratificante, inovador e motivador**, uma vez que permite consolidar conhecimento, solidariedade, sensibilidade e companheirismo entre os segmentos envolvidos na aprendizagem. **É um processo de construção coletiva em prol do desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.**

Referências

- BRASIL. **Lei 9394, de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB/CNE de 1 de junho de 1998**. Documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora Guiomar Namo de Mello, jun. 1998.
- DEVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo In: M. T. Rodrigo & J. Arnay (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1997, p.15-35.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- _____. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.
- ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos: necessidades de instrumentos para análise da prática. In: César Coll et al. (Orgs.). **O construtivismo na sala de aula**. 6ª ed São Paulo: Ática, 1999.

Bibliografia

- FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1998.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1995.
- BARREIRA, Sônia. Planejar, Avaliar e Documentar: competências profissionais do professor reflexivo e autônomo. In: **Dois Pontos: informativo de férias do Centro de Estudos da Escola da Vila**, São Paulo, Ano I, n.2, jul. 1999, p.6.
- O NOVO ENSINO MÉDIO. **Jornal do MEC**. Brasília, jul. 1998.
- RODRIGO, María J. & Arnay, José. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. A construção do conhecimento escolar 1. São Paulo: Ática, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- VELLOSO, João Paulo dos R. & ALBUQUERQUE, Roberto C. (Coords.). **Um modelo para a educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- POR UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE. In: **Revista Espaço**. Ano 2, (2), INES, p.75-94.



Gráfica do INES – Década de 30

Realização



Ministério
da Educação

Secretaria
de Educação
Especial

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos