

USOS DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: A BNCC E AS PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Uses of digital culture in Deaf Education: The BNCC and History Teaching Practices

Érico Silva Muniz¹

Jonata Souza de Lima²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) contextualizando-a com a realidade educacional dos surdos e evidenciando como a nova proposição educacional influencia no ensino bilíngue de História. Fez-se, neste documento, um recorte de duas temáticas: o método de ensino com base nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC e o ensino da disciplina de História. A pesquisa também se preocupou em fazer um levantamento ilustrativo sobre a produção de vídeos em diversos sites e que podem ser usados na educação de surdos.

ABSTRACT

This article aims to discuss the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC) contextualizing it with the educational reality of the deaf, showing how the new educational proposition influences the teaching of bilingual history. In this paper, we outline two themes, the teaching method based on digital information and communication technologies – TDIC in the teaching of History. The research was also concerned with making

¹ Universidade Federal do Pará – UFPA, Bragança, PA.

² Universidade Federal do Pará – UFPA, Altamira, PA.

Concluiu-se que há possibilidade de grandes avanços na educação bilíngue de surdos quando o processo de ensino está associado a abordagens que utilizam as TDIC.

an illustrative survey on the production of videos on various websites that can be used in deaf education. It was concluded that there is a possibility of great advances in bilingual deaf education when the teaching process is associated with approaches that use TDIC.

PALAVRAS-CHAVE

BNCC; Surdez; TDIC; História; Bilinguismo.

KEYWORDS

BNCC; Deafness; TDIC; History; Bilingualism.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem alcançar”, sem distinção de graus de deficiência, capacidades cognitivas ou aprendizagem atípica. Tal documento determina uma série de conhecimentos, competências e habilidades que devem ser adquiridas durante o processo de escolarização. Em seu conteúdo, existe um discurso de que ele não prescreverá “como trabalhar”, ou seja, o método será uma escolha do professor; porém há alusão “ao que trabalhar” dando prescrições do que o professor deve lecionar dentro de cada ano escolar, “ocupando assim uma margem de 60% do conteúdo obrigatório possibilitando o outro tempo para conteúdos diversificados a intentos regionais” (MACHADO, 2017 p. 297).

A construção de currículos, parâmetros e bases sempre são atos políticos e, nesse sentido, a BNCC gerou diversos debates e controvérsias na área de História. A proposta de implementar uma base comum e integrar o ensino em todo Brasil, criando uma homogeneização das disciplinas, pode ser lida como herdeira de uma tradição eurocentrada; igualmente alguns

especialistas entenderam que os chamados conteúdos regionais perdem impacto na Educação Básica.³

No que se refere ao tema desta pesquisa, o estudo do referido documento destaca que ele é tendencioso quanto ao método de trabalho com o uso de recursos digitais, ou seja, a BNCC prescreve tanto o plano de conteúdo quanto, em parte, um método de ensino com base nas tecnologias digitais. Tal fato é recorrente nas proposições pedagógicas já que “as propostas de renovação dos métodos de ensino pelos atuais currículos tendem a se organizar em torno de dois pressupostos, o primeiro pressuposto básico e fundamental é a articulação entre método e conteúdo”. O conteúdo é prescritivo pela BNCC e o método seria discricionário do professor. Mas, o “segundo pressuposto” é que “os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes às ‘culturas das mídias’” (BITTENCOURT, 2008, p. 106-107). Esse par, método e conteúdo, é complexo, e suas escolhas impactam muito a escolarização do aluno. Dessa maneira, neste trabalho analisa-se o método de ensino inserido nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), evidenciando-o como uma abordagem recortando o ensino de História por vias de exemplificação dos intentos da BNCC e trazendo essa questão à luz de um tipo de aluno público-alvo da educação especial, os surdos.

Assim, será possível contextualizar as discussões que este trabalho pretende fazer sobre essa nova “cultura digital”. Falar dessa temática sem um recorte específico deixaria a discussão vaga e pouco objetiva, já que a BNCC é um documento complexo, com 600 páginas, que norteia toda a Educação Básica. Portanto, será focado apenas na área de História no Ensino Fundamental e nos conteúdos que remetem aos conhecimentos, às habilidades e às competências mais específicas nas ciências humanas e sociais aplicadas e suas tecnologias no Ensino Médio, já que nesse último nível da educação básica há uma reestruturação de eixos de conhecimentos, em vez de disciplinas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 35-a; BRASIL, 1996). Explora-se dentro dessa temática os usos do método de videoaulas, as inovações metodológicas do ensino de História e a crença na metodologia bilíngue.

³ MATTOS, Hebe. *Sobre a BNCC e os historiadores*. Conversa de historiadoras. Rio de Janeiro, 02 dez. 2015.

O ensino de História do Brasil é uma das oito disciplinas presentes desde os primórdios da educação de surdos no país; já em 1856, com a instalação do Instituto Nacional dos Surdos-mudos⁴ (atual INES). O ensino dessa disciplina já foi concretizado por várias metodologias de ensino desde a data de sua inserção curricular até 1911, em que passou pelo ensino oralista puro (SKLIAR, 2011). Na concepção atualizada, se baseia na metodologia de ensino bilíngue.

A metodologia bilíngue apresenta-se na literatura vigente como o melhor caminho para a educação de surdos (SALLES, 2004). No entanto, só a metodologia não basta, uma vez que ela está na macroestrutura do currículo e precisa ser materializada através de abordagens, métodos e técnicas para que se alcance os conhecimentos, as habilidades e as competências do aluno. É nessa linha de raciocínio que se foca neste trabalho mais na abordagem do que na metodologia. Entende-se, pela própria literatura e pelo que se formou em políticas públicas para a educação de surdos, que pouco se discute pragmaticamente a resolução dos gargalos na educação desses sujeitos, portanto, tem-se a tese de que a produção de conhecimentos através da telemática (equipamento digital) para alunos surdos é a melhor solução e assenta-se nos atuais debates e normatizações.

Ainda há muito o que se falar sobre as TDIC, pois estas são incentivadas dentro da própria BNCC como competências e habilidades, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos”, lembrando que as TDIC devem ser tanto para “explorar” quanto para se “produzir” os “conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2018, p. 275). Essas implicações de uma abordagem pautada na microeletrônica estão na BNCC, nos conhecimentos, nos objetos de aprendizagem e competências gerais em todos os níveis e disciplinas da Educação Básica, respeitando o que se espera de cada um dos anos escolares.

A BNCC traz em suas competências gerais da Educação Básica, na maior parte dos seus princípios, alusões diretas ao uso da microeletrônica. Reconhece que o “meio digital” está intrínseco aos “conhecimentos historicamente construídos”. Esses conhecimentos são instrumentos de investigação, reflexão

⁴ A palavra “surdo-mudo” antes era utilizada para nominar a quem chamamos de “sujeito surdo”, mas o termo e seus derivados já foram abolidos para se nominar o atual “sujeito surdo”.

e análise que “exercitam a curiosidade intelectual” e “a forma de se abordar a ciência”. Nessa perspectiva, “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais” também são marcos para o desenvolvimento humano. Todo ideal da telemática é visto nessa competência como forma de linguagem humana, tal qual se valoriza a linguagem “visual-motora”, como a “Libras, a escrita, a corporeidade, o visual” dentre outras formas (BRASIL, 2018, p. 9). Ressalta-se que “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos” são ações práticas e reflexivas que estão na BNCC e devem integrar o currículo escolar (BRASIL, 2018). Ao solicitar a intervenção da TDIC no plano curricular, a BNCC inicia um discurso que pede esses instrumentos também dentro da abordagem escolar e dentro das proposições de método e técnica do docente.

Na etapa do Ensino Fundamental, no que compete ao uso da linguagem, o intento é “inserir as TDIC como uma prática comunicativa tal qual o visual, sonoro, verbal e corporal” (BRASIL, 2018, p. 471). Dessa maneira, a tecnologia digital, além de método de ensino, ganha atenção que também é dada aos órgãos sensoriais, logo, esse é meio de conhecimento, compreensão, exploração e análise do campo empírico e científico. Há uma ideia explícita de que as experiências das crianças em sua interação com as mais diversas TDIC são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. Portanto, por meio da telemática, ela pode desenvolver a compreensão geral do mundo e de si mesma (BRASIL, 2018). Com isso, as competências específicas de História para o Ensino Fundamental devem contemplar a utilização das TDIC e aprofundar em seu significado como “método e forma de vida” (BRASIL, 2018, p. 402).

Para exemplificar as indagações até agora feitas, resumidamente apresentamos como a BNCC insere as TDIC na Educação Básica. No Ensino Fundamental (anos iniciais), no 2º ano, em suas unidades temáticas, introduz-se as TDIC nas formas de interação com comunidade, trazendo como objeto de conhecimento fontes como fotografias, vídeos e outros recursos pertencentes ou não à telemática. No 3º ano, nas habilidades, há o apelo em se identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. No 4º ano, tem-se na unidade temática circulação de pessoas, produtos e culturas; os objetos de conhecimento, o mundo da tecnologia, a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais. Em consonância, tem-se como habilidade de identificar as

transformações ocorridas nos meios de comunicação, por exemplo, na televisão, no cinema, na internet. No 5º ano, nas habilidades, apresenta-se a necessidade de comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas (BRASIL, 2018).

Ainda na disciplina História, no Ensino Fundamental (anos finais), as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades diminuem a contemplação das TDIC. Mas, tendo em vista que a BNCC foi tecida em diálogo interdisciplinar, essa temática está presente em outras disciplinas. Para finalizar a apresentação nessa fase, no 9º ano, tem-se a habilidade de analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento da TDIC (BRASIL, 2018). Na etapa do Ensino Médio, há um discurso engajado no uso das TDIC, evidenciando como elas atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Há, nessa fase, a reflexão sobre as TDIC como modo de oportunizar a entrada dos jovens no mundo do trabalho e de torná-los sujeitos ativos. Veremos nessa fase, então, uma predominância do discurso de cultura digital, que será vista como uma estrutura da formação humana e do direito fundamental; e a discussão sobre as TDIC ganhará todo um subtítulo (BRASIL, 2018).

Como salienta Guimarães (2015), as TDIC são consideradas por muitos imprescindíveis por tornarem as aulas mais dinâmicas, atrativas e melhorar as trocas de experiências. Ao usar essas ferramentas com alunos surdos, isso valorizaria tanto a disciplina para ele quanto à sua língua em questão. Isso tornaria o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para as pessoas surdas, pois somente o intérprete de Libras não basta para a inclusão dos surdos.

O Brasil, na educação inclusiva de surdos, já desenvolveu uma prática que une cultura digital e mundo do trabalho, “esta questão nos anos 90 já era experimentada em diversos locais na Europa, particularmente na França”, em que grandes empresas patrocinavam essa discussão tanto nos currículos escolares quanto em suas fábricas. Esse fenômeno chegou a atingir “empresas médias, universidades, escolas de administração, coletividades locais”. Com esse protagonismo e “graças a essa abordagem, cada membro de uma comunidade pode fazer com que toda a diversidade de suas competências seja reconhecida, mesmo as que não foram validadas pelos sistemas escolares e universitários clássicos”

(LÉVY, 1999, p. 179). De certa forma, a associação do uso das tecnologias patrocinadas por empresas e a formação discente voltada excessivamente para o mundo do trabalho fizeram com que universidades e escolas clássicas demorassem a perceber a importância que as tecnologias digitais iriam empregar na vivência das pessoas. Esse fenômeno tardio é muito sentido ainda no Brasil, um dos motivos de essa questão ainda ser um “tabu” quando inserida no currículo nacional.

O apelo às tecnologias digitais e à computação é tão grande que essa temática ganha um subtítulo completo na BNCC no Ensino Médio. Parte das considerações feitas no Ensino Médio são as mesmas do Ensino Fundamental, portanto será visto este último nível da Educação Básica ao longo do texto para contextualizar algumas premissas que serão lançadas. Pensando no novo cenário promovido pela cultura digital, as competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas para o Ensino Médio terão uma forte atenção para as TDIC, isso sendo materializado em todas as competências específicas. Ao longo do texto, é possível ver que a própria BNCC envia a prática pedagógica, o método e a técnica, para a utilização das TDIC. A questão de “cultura das mídias” é mais bem trabalhada no subitem que dá atenção às TDIC como abordagem de ensino, mas já se pode adiantar que “as transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino” (BITTENCOURT, 2008, p. 107).

Vale ressaltar que Lévy (1999), que cunhou o nome de cibercultura para ilustrar o crescente uso das tecnologias no cotidiano das pessoas, inclusive no processo educacional, denominou o uso das TDIC e ampliou a proposta de intervenção pedagógica para que se cumpram as proposições de aprendizagens essenciais, portanto, a ideia de cultura digital deve ser trabalhada para os alunos surdos e ouvintes. A BNCC concordará com a visão positiva elaborada por Lévy (1999) ao afirmar que “grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente”. Logo, nossas relações humanas hodiernas sempre estarão, em algum momento, ligadas à telemática, “isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro” (BRASIL, 2018, p. 473). Esses conhecimentos socialmente construídos devem ser expostos pela escola a fim de valorizar os diversos saberes disponíveis em rede, pois a instituição

educativa, ao mostrar a produção (artística, científica, cultural) de seus alunos surdos pretende “exibir a uma produção da deficiência através de uma pedagogia que respeite a capacidade criativa de seus alunos e enriqueça seu acervo cultural” (SKLIAR, 2011, p. 46).

Ao analisar conteúdos digitais que se destacam no âmbito da educação de surdos, como videoaulas disponíveis no site do TV INES, Sinalário Disciplinar de Libras (SDL) e YouTube, encontrou-se atividades articuladas com a promoção da cultura de educação digital, mas ainda há uma metodologia de trabalho docente que vê apenas no intérprete de Libras e no livro didático a prática pedagógica possível para o ensino de surdos.

Pode-se verificar que “no decorrer dos anos 70, as inovações nas técnicas educacionais foram tidas como sinônimo de métodos de ensino inovadores”, conseqüente a isto, “assistiu-se o crescimento do audiovisual para as áreas de ciências humanas” (BITTENCOURT, 2008, p. 225). A partir dessa data, requisitou-se também a renovação do pensamento docente sobre a utilização da telemática. No entanto, pode-se afirmar que ainda pouco se utiliza as TDIC para a educação de surdos, pois há incutido no pensamento da maioria dos educadores que a simples presença do intérprete de Libras por si só caracteriza a inclusão dos alunos surdos e a possibilidade de este fazer aquisição dos conteúdos curriculares.

Ainda que a presença do intérprete em sala de aula e a inserção do ensino de Libras nos currículos das licenciaturas sejam importantes ganhos da comunidade surda desde a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005; no entanto, como salienta a maioria dos pesquisadores na área de educação de surdos, “se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida” (DAMÁZIO, 2007, p. 14). Ou seja, além do uso da Língua de Sinais (metodologia bilíngüe) deve-se pensar em uma abordagem de educação desses alunos com surdez; isso possibilita abrir o debate sobre a implementação mais marcante das TDIC que tem suas recomendações inclusive por força legislativa, como descreve a Lei no 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que apresenta a “comunicação” como modo de interação dos cidadãos abrangendo a Libras, sendo ofertada por “dispositivos multimídia digitais, ou seja, a TDIC”.

Ainda, nesta Lei, há o conceito de tecnologia assistiva como sendo “tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência”, sinalizando o que a teoria há muito tempo vem discutindo sobre a necessidade de se implementar práticas pedagógicas que vão além do uso de livros didáticos e intérpretes de Libras (BRASIL, 2015).

A educação de surdos pode ser aprimorada com o uso das novas tecnologias, pois o livro didático, recurso material mais corriqueiro, não contempla as necessidades educacionais desses estudantes, pois não há uma abordagem de educação bilíngue, uma vez que o livro didático foi confeccionado para usuários nativos da Língua Portuguesa; portanto, não sendo adequado à condição dos surdos, já que o “português aplica-se como segunda língua na modalidade escrita a estes sujeitos” (SALLES, 2004, p. 7). O livro didático é o instrumento de ensino “aplicado a pelo menos dois séculos na educação” (BITTENCOURT, 2008, p. 299). Compõe-se, portanto, em um dos métodos mais usuais das práticas docentes tradicionais. Os autores não propõem que ele seja abandonado, mas insistir nesse método não seria a melhor maneira de se contemplar as especificidades dos alunos surdos. Observa-se ainda que somente o uso do intérprete de Libras, recurso humano mais demandado (e, às vezes, indisponível), não é o suficiente para a efetivação da educação de surdos se não houver uma articulação entre o trabalho docente, a metodologia bilíngue e a abordagem na microeletrônica.

Há uma necessidade de se compreender as funções sociais e o contexto prático para que não se caia na visão simplista, por exemplo, de ver a Libras como recurso de acessibilidade e a internet como a marca da cibercultura. É importante evitar concepções que muitas vezes mostram os “objetos” sem demonstrar sua “função social” (CANCLINI, 1997, p. 212). É necessário, portanto, que se busque compreender a Libras como a principal marca a caracterizar a comunidade surda; e a cibercultura, como elemento indispensável à socialização dos surdos, uma vez que tanto a língua natural dos surdos quanto a atual conjuntura tecnológica podem trazer alterações significativas na interação social.

Canclini (1997, p. 251) defende ao longo de sua obra que “sim, a modernidade trouxe grandes mudanças na forma de interação social”, mas que não necessariamente a modernidade “destruiu” as relações, na verdade, “essas rela-

ções só se tornaram mais complexas e os indivíduos se adaptaram a suas novas configurações das mais diferentes formas”. Há uma necessidade de implementar também essas novas interações dentro do currículo escolar.

As atuais conjunturas apresentam que “é preciso, antes de mais nada, estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço” (LÈVY, 1999, p. 243). Pensar nisso nas formações de professores e no processo diário do fazer pedagógico é um dos caminhos para oportunizar aos educandos acesso à cultura digital que está há décadas em processo de construção. No momento em que o sistema de ensino oferta esse tipo de abordagem, há em paralelo um processo de conscientização sobre o uso desse espaço e como é possível contribuir para a construção das plataformas digitais como um tipo de registro daquela cultura local.

Segundo a BNCC “é preciso garantir aos jovens aprendizagem para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018, p. 473). Tomar posse desse espaço da cibercultura corrobora com uma sociedade que passa a construir autonomia sobre esses espaços, ou seja, evita-se o surgimento de novas dependências provocadas pelo consumo de informações ou de serviços de comunicação concebidos e produzidos em uma ótica puramente comercial ou imperial, uma vez que os agentes educacionais constroem e selecionam os produtos advindos dessa nova forma de cultura.

Caso o sistema de ensino negligencie as construções culturais que estão sendo levantadas pela cibercultura, será possível que esse fenômeno demonstre seu lado negativo, “a vida social se tornando mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados” (HALL, 2006, p. 75). Essa negligência nem sempre é uma negação de viés teórico divergente, muitas vezes a não utilização da cultura digital está atrelada à precariedade infraestrutural da realidade escolar, sobretudo das redes municipais e estaduais da Educação Básica que não dispõem de internet, computadores, projetores, espaços multimídia e afins. Igualmente, a sobrecarga de trabalho à qual estão submetidos muitos docentes compromete a qualidade da preparação das atividades e o contínuo processo de atualização profissional (NASCIMENTO, 2008).

A comunidade surda tem suas especificidades culturais muito bem construídas em redes e que devem ser exploradas como um conhecimento legítimo e apropriado pelo sistema educacional, aplicando a educação bilíngue dos estudantes surdos. Há décadas existe uma discussão sobre “se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento”, nesse caso, das TDIC, “os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos” (LÉVY, 1999, p. 157), ou seja, dar orientações para que os grupos sociais realizem suas produções.

Alerta-se que a escola tem de se moldar à nova cultura digital para o uso social mais “libertário” das TDIC. Não fazer isso é permitir que a educação fique estagnada na abordagem ainda tradicional ou permaneça em uma inércia que mais tarde será quebrada por agentes empresariais de produção, ou seja, assim como empresas têm monopólio em confecção de livros e outros materiais didáticos, isso poderá vir a ser reproduzido dentro das produções audiovisuais daquela região. Em sua obra, Lévy (1999) sinaliza os ganhos que a sociedade obtém com a cibercultura e os cuidados que deve ter com esse novo comportamento global, e que será feita uma síntese de como esta pode se aplicar ao universo dos surdos. Tem-se como ponto de partida a mesma visão otimista do autor quanto aos ganhos educacionais que a cibercultura pode trazer desde que se “obedeça” aos alertas a que o autor sempre enuncia em seu discurso. Torna-se urgente perceber que “as ferramentas do ciberespaço permitem pensar vastos sistemas de testes automatizados acessíveis a qualquer momento e em redes de transações entre oferta e procura de competência”, dessa maneira, entende-se o porquê de as TDIC estarem tanto nas esferas de conteúdo e método arrastando-se durante todo o discurso da BNCC como intento deste documento.

Com isso, afirma-se que não corresponde a uma visão simplista a necessidade de incluir a cibercultura no processo educacional dos surdos. O cerne da questão não é saber se as novas tecnologias são boas ou más, favoráveis ou desfavoráveis, mas sim: Como aplicá-las corretamente no processo educacional dos surdos? Como favorecer o acesso desses indivíduos às tecnologias? O que urge ser proferido no discurso para que se aprimorem políticas públicas que favore-

çam condições de participação da comunidade surda nos processos educacionais no ciberespaço? Como transformar os saberes e as competências presentes na cultura ouvinte e na cultura surda em um objeto traduzível, usual e transferível entre esses dois seguimentos? Como se pode ver, há um olhar neste trabalho sobre as possibilidades da cultura digital e suas relações dentro da cultura surda, mas, para que se compreenda como ocorre esse fenômeno e o grau de complexidade dessa análise, é interessante falar acerca da ótica da contribuição sobre a interculturalidade proposta pelos estudos culturais.

Embora hoje existam discussões acerca da teoria de ensino de surdos, isso precisa ser mais praticado. Tal questão só será possível com a quebra do paradigma “monolinguíssimo lusófono”, o respeito às Línguas de Sinais como elemento fundamental de ensino e com práticas pedagógicas em rede voltadas para a educação de surdos em vários contextos (SKLIAR, 2011, p. 10). Contudo, observa-se que hoje isso ainda não constitui parte do cotidiano da educação brasileira, ou seja, há um processo de tímida expansão na educação dos surdos, principalmente quando comparado ao contexto de cibercultura. Constata-se isso principalmente nas redes sociais, onde os surdos ainda não são contemplados por uma diversidade de materiais de educação e cultura tão grande quanto a dos ouvintes. Dentro das TDIC é importante que se incentive o “desenvolvimento de recursos de comunicação”, isso para tornar as pessoas mais “abertas” às possibilidades educacionais. Está bem consolidado nas legislações e nos documentos que a promoção inclusiva para surdos aconteça pela “produção de recursos acessíveis” (CORREIA; CRUZ, 2019, p. 43-44).

A não promoção dessas produções limitaria a Libras no processo educacional dos surdos. Há pouquíssimos profissionais capacitados na área de TDIC e poucas discussões consolidadas em práticas acerca da relevância dessas problemáticas. Com todos estes fatores somados, os surdos acabam por não interagir, com equidade, ao fenômeno da cibercultura com vistas ao processo de letramento.

Acredita-se que há uma minoria que trabalha para que essa realidade de escassez seja alterada para que os surdos possam se desenvolver e se entrelaçar no processo de letramento promovido pela cibercultura. Espera-se que esse processo seja visto sobre duas perspectivas novíssimas: a cibercultura e o bilinguismo. Isso pode empoderar a comunidade surda e provocar uma grande

transformação em seu processo de inclusão social, dando-lhe acesso, por exemplo, ao Ensino Superior.

A partir dos apelos pela implementação TDIC na BNCC, surgem debates sobre procedimentos metodológicos no ensino de História com métodos tradicionais e inovadores. Mas estes autores não replicam discursos de que métodos tradicionais são “vilões” do ensino de História, mas acreditam que em certos momentos “o método tradicional, usual entre docentes e pesquisadores do ensino, embora pouco explicado e definido concretamente” (BITTENCOURT, 2008, p. 108), tem seu espaço na estrutura de ensino. Não há lógica em pensar a tradição e a inovação como dicotômicos ou que um deva substituir o outro.

Entender a necessidade da harmonia entre métodos tradicionais e inovadores é importante para que o professor desenvolva uma técnica capaz de abarcar as necessidades educacionais que se apresentam. Todos os autores que discutem a tecnologia digital lançam alguns cuidados nessa nova “cultura digital”, uma vez que a dinamização e o apogeu desse processo se deram inicialmente sem o controle da escola (BITTENCOURT, 2008; LÉVY, 1999). Dessa maneira, surgiram informações “fragmentadas” e uma nova modalidade de controle associando as tecnologias ao “controle de massa”. Eis um uma questão a ser discutida na formação de professores para que o método fundado na microeletrônica não seja usado preponderantemente como forma de alienação, controle dos meios de consumo e reprodução. Outro problema advindo da nova cultura digital, mas que tem origens nas desigualdades históricas da educação brasileira, é que nem todos têm acesso aos instrumentos mais sofisticados. Há também no repertório de críticas de autores da área da cibercultura a indicação de que isso pode se transformar em uma “exclusão social e cultural” a uma seleta parcela com o direito de participar do “acesso para todos” afetando a formação de alunos e professores (BITTENCOURT, 2008, p. 110; LÉVY, 1999, p. 240). Essa questão pode ser vista na região Norte do país, que ainda abrange vários pontos em que sequer há internet disponível em muitas comunidades e escolas do campo.

Estudos apontam que, mesmo com a desigualdade social, o uso das TDIC tem crescido em todas as classes econômicas (GUIMARÃES, 2015). Isso não é diferente na comunidade surda, que sempre foi dependente dos re-

cursos tecnológicos para melhor inclusão na sociedade. Vale lembrar que esses sujeitos tiveram inicialmente seu direito linguístico assegurado juridicamente em 2002, ou seja, período que iniciaram as discussões mais práticas com o uso da telemática em sala de aula e foram criadas políticas públicas de universalização das tecnologias digitais. Então, desde 2002 até os dias atuais, há um aumento exponencial das matrículas de surdos.⁵ Concomitante a isso, a ampliação das TDIC na Educação Básica; com esse elo, há um modelo de educação inclusiva fundado na valorização das mídias e da informática na educação especial (NASCIMENTO, 2009).

Fazendo um recorte, desse período de 2002 até o tempo presente, podemos ver “nativos e imigrantes digitais”, expressão que se refere ao professor que teve sua formação no Ensino Superior e seu processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica não fundado nas atuais TDIC, porém, hoje, esse mesmo professor está em contato com os nativos digitais, jovens que adentraram na Educação Básica já com uso da telemática (GUIMARÃES, 2015). E como dito, concomitante a isso, há a reestruturação da Educação Básica, que traz, preferencialmente, o ensino especial dentro do ensino regular (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 58; BRASIL, 1996). Esses dois cenários são complexos e estruturam-se em referenciais que devem ser constantemente apresentados nos processos de formação de professores.

Apesar de todos os desafios, há otimismo quanto às culturas de mídia que agora agregam as discussões sobre o currículo; “as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis” (BITTENCOURT, 2008, p. 108). Tal afirmativa da autora se justifica por conta das “novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo”. Essa fala da autora acaba por integrar os intentos de conhecimentos, habilidades e competências da BNCC; os objetivos de aprendizagem deste documento e seus conteúdos temáticos acabam por interagir com a nova cultura digital, tanto no plano de conteúdo quanto no plano de método. Isso ocorre mesmo com a BNCC sendo clara em “deixar por conta do docente” a escolha do método. Isso ocorre, é claro, por conta das confluências e do novo discurso em torno das TDIC.

⁵ Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>]. Acesso em: 19 set. 2019.

1. Experiências com vídeos no ensino de História para surdos

Desde os anos 1990, na Europa, em especial na França, “as universidades e, cada vez mais, as escolas primárias e secundárias estão oferecendo aos estudantes as possibilidades de navegar no oceano de informação e de conhecimento acessível pela Internet” (LÉVY, 1999, p. 171). Isso não está longe da realidade brasileira se pensarmos em produções para a comunidade surda que surgem junto à popularização da telemática; tais trabalhos, inicialmente produzidos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Esses esforços foram desempenhados com objetivo de realizar “contribuições da sociedade à educação dos surdos”, em uma ótica em “que a sociedade ouvinte realiza para permitir ao surdo o acesso à sua cultura e à cultura ouvinte, contribuindo para a inclusão do surdo na sociedade, respeitando sua cultura” (SALLES, 2004, p. 49-50). Pensando nisso, essa autora inicia uma descrição de várias produções realizadas, a maior parte delas tendo como canal de difusão as redes sociais, os CD-ROM, os sites, os livros, os compêndios etc. Vale salientar que, embora a educação para surdos “funda-se no conhecimento sobre a surdez e sobre as pessoas surdas a partir de uma produção científica e um conhecimento cuja autoria é na sua maior parte de pessoas ouvintes” (SKLIAR, 2011, p. 41), hoje essa construção é protagonizada pela comunidade surda.

Nesse momento, tem-se como objetivo apresentar, resumidamente, três tipos de produtos linguísticos ofertados pelas redes, valendo ressaltar que todos estão gratuitamente postados e que podem ser usados em sala de aula, ou seja, é uma referência de conteúdos que pode ser usada direta ou indiretamente pelo professor de História, professor de AEE e intérpretes de Libras para melhorar a dinâmica de comunicação e apresentação dos conteúdos de sua disciplina. Contudo, é necessário que professores e intérpretes de Libras conheçam essas plataformas a fim de sempre selecionar o que melhor pode ser aplicado em um contexto educacional.

Segundo as ideias de Richard Johnson, “existem três modelos principais de pesquisa nos estudos culturais: estudos baseados na produção, estudos baseados no texto e estudos baseados na cultura vivida” (JOHNSON, 1999 apud SÁ, 2006, p. 52). Ao focar em videoaulas, ou até mesmo em vídeos em Libras, será possível destacar categorias de análise que podem evidenciar a cultura e o poder dos surdos aliados à educação desses indivíduos. Dar atenção às

produções para surdos disponíveis ao público é evidenciar um de seus maiores artefatos culturais, pois é na produção desenvolvida por essa comunidade que vemos “o fenômeno sociolinguístico sustentado pela linguagem”, e ainda, “o sentido é uma construção social, ela se dará no convívio da cultura educacional majoritariamente ouvintista e se afunilará em seus próprios signos” (SÁ, 2006, p. 60), deixa-se claro nessas ideias que na linguagem há o sustentáculo de práticas sociais que atravessam o cotidiano gerando sentidos para “dar conta” de um diálogo dos conhecimentos socialmente construídos pela comunidade surda.

Pensando nessas questões, defende-se ser fundamental a busca por essas produções para surdos em vídeo, disponibilizadas em rede. Ao fazer o levantamento, foi possível constatar que há vários grupos de pesquisas lexicográficas espalhados pelo Brasil que têm como cerne a criação de sinais-termos voltados para a Educação Básica. Serão citados os trabalhos desenvolvidos pelo Sinalário Disciplinar de Libras (SDL); bem como o Manuário Acadêmico e Escolar – MAE, da TV INES; e algumas produções avulsas que lidam com a Educação Básica e trazem o foco para a disciplina de História. Há outras iniciativas de pesquisas lexicográficas, mas dar-se-á ênfase as que possam abarcar o ensino de História dentro da Educação Básica.

Produções avulsas de sinais-termos são as que mais se podem encontrar no YouTube, veiculadas ou não a grupos de estudos, o que gera certa incerteza sobre a qualidade do sinal-termo, ou seja, se este tem fidelidade no ato de nomeação e se é de amplo uso pela comunidade surda daquela região. Nessas produções avulsas há sinalário com sinais-termos isolados que, uma vez contextualizados em grupos, é possível encontrar vídeos completos sobre determinado conteúdo de História. Ao se pesquisar com a palavra-chave “História em Libras” é possível que se encontre vídeos que discorram sobre a própria história dos sujeitos surdos (sua língua e educação), o sinalário com sinais-termos de História (guerra, colônia, revolução etc.), e fatos e períodos históricos (Roma, Grécia, grandes civilizações, heróis como Tiradentes, comemorações etc.).

Uma parte considerável é produzida pelos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS),⁶ que tem por objetivo “promover a educação bilíngue, por meio da formação

⁶ Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17437>.

continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis”. O CAS é um programa do governo federal oferecido como uma subpasta das secretarias estaduais de educação. No CAS muito do que é feito é divulgado através das redes sociais. Infelizmente não há incentivo à pesquisa nesses espaços, em um viés acadêmico, embora seus materiais sejam de boa confiabilidade para uso regional, a maior parte dessas produções não é convertida em pesquisas publicadas nas plataformas de revistas indexadas. O CAS tem dado suporte para a Educação Básica de alunos surdos, ficando como sugestão ao professor e ao sistema de gestão escolar contatar esse espaço para tirar dúvidas e solicitar suporte quando houver a presença de alunos surdos.

Além do CAS, há também outras subpastas de educação bilíngue para surdos com o incentivo correto tanto em recursos humanos, financeiros e logísticos. Há possibilidade de existir a produção de vários produtos focados na Educação Básica; um grande exemplo de trabalho com foco na Educação Básica na disciplina de História é o Sinalário Disciplinar de Libras (SDL),⁷ desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Esse sinalário tem maior atenção à educação básica que a maioria dos outros materiais. Essa plataforma de vídeos está disponível para ser usada em computador e em celulares, tanto para os sistemas operacionais Android quanto para IOS. Sua construção, segundo a SEED/PR, foi pensada para auxiliar o trabalho dos professores da educação regular, professores de apoio de AEE, profissionais intérpretes e para estudantes surdos. Além desse público diretamente matriculado nesse sistema de ensino, o SDL alcança um vasto público externo que deseja ampliar seu vocabulário de sinais.

O SDL conta aproximadamente com 300 vídeos, que se subdividem em 13 disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em História, que é o foco desta pesquisa. Há um maior acervo de itens lexicais do que nas outras disciplinas, somando 41 vídeos de 30 segundos a 1 minuto de duração, em média. Entre as palavras marcadas em *playlist* constam: abolição, antropologia, apogeu, arqueologia, barroco, cana-de-açúcar, capitalismo etc.

⁷ Fonte: Secretaria Estadual de educação do Paraná. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1511>>.

Outro produto importante é o Manuário Acadêmico e Escolar (MAE) com três plataformas de vasão dos sinais-termos produzidos: o primeiro é o site oficial,⁸ onde são organizados todos os conteúdos; o segundo, a página do Facebook, onde são postados sinais-termos de diversas disciplinas; o terceiro é a TV INES, em que são publicados os materiais mais bem trabalhados do ponto de vista televisivo. Cada uma dessas plataformas abertas ao público é usada para dar vasão a uma gama de conteúdos que podem ser livremente utilizados em sala de aula.

A versão mais aprimorada do Manuário está disponível no site da TV INES, dentro da pasta de programação educativa. Trata-se de um programa que apresenta novos itens lexicais em Libras. Na sua versão mais televisiva, embora seja apresentado como um dicionário acadêmico bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – Português), tem mais compromisso com a estética do que com os moldes rígidos que um dicionário apresenta, deixando assim o *layout* dicionaresco se apresentar no site oficial do Manuário.

Em comum, o site oficial e a apresentação da TV INES, tem-se a pesquisa desenvolvida pela equipe do Departamento de Ensino Superior do INES (DESU). A cada episódio são apresentadas curiosidades, cultura e história sobre a vida de filósofos, pensadores, entre outros. O programa auxilia estudantes surdos, ouvintes e intérpretes na leitura e no aprendizado dos sinais.

Todas as informações são apresentadas valorizando em primeiro plano a visualidade em detrimento da oralidade; a Libras a ser sinalizada obrigatoriamente por um surdo, e não por um ouvinte fluente em Libras; e legenda em português com versão em voz e audiodescrição para contemplar ouvintes e deficientes auditivos. Todas as informações obtidas nessa seção estão disponíveis na TV INES, na Revista Espaço do INES e no site do Manuário mantido pelo INES, ou seja, produções explicitamente endógenas, mas por não ter a devida atenção de outras instituições de ensino.

Todos esses materiais são essenciais para a educação de surdos e sua disponibilidade em plataformas gratuitas e o fácil acesso são um convite para que o professor de História as introduza em suas aulas. Hoje, observa-se que o acúmulo de informações é diferente do que historicamente ocorria na educação. Vemos a própria BNCC se moldando a este quadro e dedicando

⁸ Fonte: Manuário Acadêmico e Escolar. Disponível em: < <http://www.manuario.com.br/home>>.

conhecimentos, habilidades e competências com base nas TDIC. Se por um lado o consumo de informações era fundamentado na oralidade ou em livros, hoje a informação está dentro das redes de computadores, dos celulares, das interações nos ambientes digitais (GUIMARÃES, 2015). Essa modernização pode contribuir com os avanços da educação de surdos, uma vez que a maior parte das produções intelectuais deles não estão em livros, sequer na oralidade. Há um grande acervo de conteúdo disponível em rede; é importante que o professor de História tome posse dessas produções a fim de oportunizar aos alunos surdos igualdade de conhecimento.

Ao explorarmos a teoria que discorre sobre as TDIC, é possível encontrar críticas e advertências; por exemplo, que se deve evitar uma imagem “fetichizada” do uso desses recursos (GUIMARÃES, 2015). Contudo, pode-se salientar que todas as especificidades surdas acabam convergindo para uma orientação cada vez maior desse recurso. Ademais, há uma elevação da Libras como forma legítima de comunicação no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Toma-se como exemplo uma experiência atual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dentro do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na proposta do Enem, até a edição de 2016, não se aceitava que a avaliação fosse baseada no uso integral da Libras. O INEP justificava que a tradução, quando plena, isentava o surdo do exercício da leitura da prova, ou seja, uma língua natural era compreendida apenas como um recurso de acessibilidade. Esse entendimento foi formalizado em maio de 2012 por uma nota explicativa do INEP. No entanto, depois de muita luta de órgãos defensores dos interesses dos surdos, o Enem aceitou o processo de avaliação integral em videoprova em Libras, ratificando o entendimento de 2012 e ratificando a Língua de Sinais como forma legítima de avaliação.

Nesse movimento de mudança do INEP dentro da prova do Enem pode-se ilustrar várias questões debatidas até o momento: a visão da escrita como fonte principal de percepção sendo arduamente defendida; a Libras sendo vista apenas como recurso de acessibilidade; a tradição nas formas de avaliar; entre outras. No entanto, há agora as seguintes questões: a Libras como principal fonte de percepção; o uso de TDIC como balizadoras da avaliação; e a reconfiguração das formas de se avaliar em função das mídias e da informática que trouxeram um perfil específico para a educação especial.

Considerações finais

Na presente pesquisa houve inicialmente a necessidade de se utilizar uma pesquisa documental focando a BNCC e outros documentos educacionais, inclusive com atenção às legislações sobre ensino de História, bem como uma vasta pesquisa de rede focando na produção da comunidade surda para a produção de materiais educativos. Todos esses elementos foram confrontados à luz da teoria vigente, que aponta caminhos para uma educação baseada na telemática para todos, uma educação bilíngue para sujeitos surdos e o novo perfil do sistema de ensino com base na cultura digital.

Espera-se que os novos e os tradicionais métodos de ensino de História estejam igualmente dispostos aos processos de renovação curricular. Podemos concluir que não é produtiva uma visão simplista das diversas metodologias, portanto, deve-se ater a essa série de problemas trazidos do mundo tecnológico com o entendimento de que tais tecnologias não são “inimigas” e que os métodos tradicionais também têm sua eficiência. Há muitos produtos que podem ser utilizados em sala de aula que valorizam a educação dos surdos e trazem uma abordagem bilíngue inovadora, mas sem uma investigação profunda sobre as novas abordagens, há pouca aceitação do que é produzido para a comunidade surda. São necessários a valorização das diversas construções metodológicas e o patrocínio a mudanças nas técnicas de ensino com vistas à implementação das TDIC.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm]. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei no 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 jun. 19.

BRASIL. A Base Nacional Comum Curricular (2018). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>]. Acesso em: 26 nov. 2019.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (Org.). *Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais*. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília, DF: MEC, 2007.

FERREIRA, M. F. L.; LIMA, M. da C. E. F. *Fundamentos metodológicos do ensino de história*. 1. ed. Sobral: 2016.

GUIMARÃES, S. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, A. R. de A. Entre o nacional e o regional: uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino da história. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 24, n. 45, p. 293-319, 2017.

NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 5, n. 2, p. 1-23, jun. 2008.

NASCIMENTO, J. K. F. do. *Informática aplicada à educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES, H. M. M. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.