

A PRÁXIS PEDAGÓGICA E OS APRENDENTES SURDOS: IMPLICAÇÕES E PRESSUPOSTOS DO PARADIGMA VYGOTSKYANO NA PRÁTICA

LA PRAXIS PEDAGÓGICA Y LOS ESTUDIANTES SORDOS: IMPLICACIONES Y SUPUESTOS DEL PARADIGMA VYGOTSKYANO EN LA PRÁCTICA

PEDAGOGICAL PRAXIS AND DEAF LEARNERS: IMPLICATIONS AND ASSUMPTIONS OF THE VYGOTSKIAN PARADIGM IN PRACTICE

Bianca Silva Lopes COSTA¹
Yuri Miguel MACEDO²

RESUMO: Esse artigo trata sobre o Paradigma da Aprendizagem de Levy Vigotsky (1896 - 1934) e as implicações que essa mesma teoria pode possibilitar para uma prática educativa que dinamize a aprendizagem dos educandos surdos. Destarte, a teoria sociointeracionista com seus pressupostos de aprendizagem pode viabilizar práticas que medeiem conhecimentos significativos, partindo das especificidades e das experiências sócio-históricas dos educandos surdos. Nesse sentido, esse estudo analisou as possíveis implicações do Paradigma Sociointeracionista de Levy Vigotsky para a práxis pedagógica com educandos surdos e como esses mesmos princípios podem viabilizar práticas voltadas para a aprendizagem desses sujeitos. A metodologia utilizada por esse trabalho foi a análise documental, a qual contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das implicações do sociointeracionismo para o processo de ensino-aprendizagem dos aprendentes surdos. Os resultados deste estudo é a consolidação de um rico ensaio teórico e pedagógico que permite a compreensão e possível aplicação dos constructos teóricos do sociointeracionismo de Vygotsky para a prática pedagógica com educandos surdos, de forma a fomentar aprendizagens significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Surdez. Sociointeracionismo.

RESUMEN: *Este artículo trata sobre el Paradigma del Aprendizaje de Levy Vigotsky (1896 -1934) y las implicaciones que esta misma teoría puede posibilitar para una práctica educativa que dinamice el aprendizaje de los estudiantes sordos. De este modo, la teoría socio-interaccionista con sus supuestos de aprendizaje, puede posibilitar prácticas que median conocimientos significativos, basándose en las especificidades y las experiencias socio-históricas de los estudiantes sordos. En este sentido, este estudio analizó sobre las posibles implicaciones del Paradigma Socio-interaccionista de Levy Vigotsky para la praxis pedagógica con estudiantes sordos y como estos mismos principios pueden posibilitar prácticas direccionadas al aprendizaje de estos sujetos. La metodología utilizada por este trabajo fue el análisis documental, la que contribuyó para una comprensión más*

¹ Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), Itaberaba – BA – Brasil. Professora na Rede de Ensino Público. Doutorado em Educação (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5956-2417>. E-mail: biancalscosta@gmail.com

² Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Itabuna – BA – Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Relações Étnico-Raciais. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0926-6553>. E-mail: yurimacedo@id.uff.br

profundizada de las implicaciones del socio-interaccionismo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sordos. Los resultados de este estudio es la consolidación de un rico ensayo teórico y pedagógico que permite la comprensión y posible aplicación de los constructos teóricos del socio-interaccionismo de Vygotsky para la práctica pedagógica con los estudiantes sordos de modo que se fomente aprendizajes significativos.

PALABRAS CLAVE: *Práctica pedagógica. Sordera. Socio-interaccionismo.*

ABSTRACT: *This paper deals with the Learning Paradigm of Levy Vigotsky (1896-1934) and the implications this same theory can provide for an educational practice that energizes the learning of deaf learners. Therefore, the socio-interactionist theory with its assumptions of learning, can enable practices that mediate significant knowledge, starting from the specificities and socio-historical experiences of deaf learners. In this regard, this study analyzed possible implications of Levy Vigotsky's Socio-interactionist Paradigm for pedagogical praxis with deaf students and how these same principles can enable practices aimed at the learning of these subjects. The methodology used for this study was the documentary analysis, which contributed to a deeper understanding of the implications of socio-interactionism for the teaching-learning process of deaf learners. The results of this study are the consolidation of a rich theoretical and pedagogical essay that allows the understanding and possible application of Vygotsky's socio-interactionist theoretical constructs to pedagogical practice with deaf students in order to foster meaningful learning.*

KEYWORDS: *Pedagogical practice. Deafness. Socio-interventionism.*

Introdução

O presente artigo trata sobre o Paradigma da Aprendizagem de Levy Vigotsky (1896-1934) e as implicações que essa mesma teoria pode possibilitar para uma prática educativa com educandos surdos. Esse estudo analisou as possíveis implicações do Paradigma Sociointeracionista de Levy Vigotsky para a práxis pedagógica com educandos surdos e como esses mesmos princípios podem propiciar práticas voltadas para a aprendizagem desses sujeitos de forma mais significativa.

Essa análise se configurou em uma pesquisa bibliográfica, constituindo-se em um estudo exploratório, *Revisão de Literatura Exploratória*, que partiu de uma análise estrita de fontes de estudos já elaboradas, como livros de referência que tratam sobre os pressupostos sociointeracionistas no processo de ensino-aprendizagem. Dada ainda a lacuna prevaiente em algumas pesquisas que tratam sobre o sociointeracionismo de Vygotsky, mas centradas em aspectos da aprendizagem da língua, letramento, da cultura e das interações em relação à aprendizagem.

Esse trabalho vem a contribuir para essas discussões centrando sua análise no elemento práxis pedagógica, por entender que as mediações possibilitadas pelo educador são de extrema importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1988), a interação social é mediadora do processo de aquisição cognitiva geral que se dá através da linguagem.

No processo de ensino-aprendizagem nesse paradigma, o educador se constitui como principal mediador da aprendizagem dos seus educandos, possibilitando-lhes o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Vygotsky (1988) considera que os processos psicológicos superiores não são inatos, originando-se nas relações entre os sujeitos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

A Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP) pensada por Vygotsky, constitui-se em um dos seus constructos teóricos que o autor salienta como de extrema relevância para as aprendizagens. Nesse sentido, Vygotsky (1988) ressalta a importância do papel do mediador como central para a potencialização dessas aprendizagens.

O autor ainda salienta que essa zona representa a potencialidade através da qual se é possível constituir o lugar onde os conceitos espontâneos e já formulados pelo aprendiz se encontram com os conceitos científicos que lhe são apresentados.

O artigo encontra-se dividido em 4 subtítulos: a prática pedagógica e a aprendizagem; trajetória histórica na educação de surdos e as práticas pedagógicas nesse percurso; modelos educacionais no processo de ensino-aprendizagem para os surdos e a concepção sociointeracionista nas práxis.

Os títulos e subtítulos tratam sobre a definição do que seria a práxis, a trajetória das práticas e os modelos educacionais adotados para com os surdos e finaliza elucidando sobre os constructos teóricos do sociointeracionismo e suas implicações para práticas pedagógicas significativas no processo de ensino-aprendizagem dos educandos surdos.

A prática pedagógica e a aprendizagem

A palavra prática derivada do verbo praticar originária do latim *practicare*, que significa agir, tratar com as gentes, levar a efeito, fazer, realizar, cometer, executar, atuar profissionalmente ou como amadores, exercer, exercitar: praticar o magistério. Conforme Aurélio, a prática seria o saber que é provindo da experiência, aplicação da teoria que se manifesta no discurso, na conversação (FAZENDA, 2001).

Ao serem analisados os conceitos apresentados relativos à prática, pensa-se a mesma como algo *fácil* de acontecer, sem maiores conflitos e angústias. No entanto, ao atentar-se para um sentido mais próximo do real, situando-a no contexto das salas de aulas atuais, nas quais estão presentes alunos surdos juntamente com os ouvintes, percebe-se um novo significado adquirido pela mesma, o qual se reflete em práxis pedagógicas desprovidas da reflexão, ação tão cara para o exercício do ensinar.

Conforme Perrenoud (2002), a práxis quando pensada concomitante à reflexão ganha novos contornos, que transcendem a simples ação do refletir no calor da ação. O educador não irá refletir momentaneamente apenas sobre uma situação corriqueira ocorrida em sala de aula, mas consistirá em um reexaminar constante sobre suas ações educativas, objetivos, procedimentos e saberes. Tratar-se-á de uma relação com sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, autoanálise, questionamento e experimentação.

O aprender poderia ser concebido como conhecer algo e retê-lo na memória, por estudo, extrair lições daquilo que se observa ou vivencia. Porém, partindo da premissa de práxis, definida a partir do paradigma reflexivo, essa definição mostra-se insuficiente. A variedade de definições de aprendizagem propostas e encontráveis em autores depende, geralmente, do destaque dado a um ou outro aspecto determinante ou meta proposta pela filosofia pedagógica e/ou teoria epistemológica da aprendizagem.

Dessa forma, constitui-se como uma tarefa difícil de se conceituar precisamente. Todavia, ao partir-se para uma definição na qual não se trata apenas de compreender conceitos novos ou não, entendidos juntamente com ferramentas interpretativas, mas ao tratar-se de entender, sobretudo, quais são as consequências disso para a transformação das relações pedagógicas, uma definição mais ampla e corporativa sobre a aprendizagem surge, estando profundamente relacionada com a prática pedagógica.

Quando se diz que aprender significa estar atento, ler e escutar, receber conhecimentos, acredita-se estar descrevendo a realidade, e, em muitos sentidos, de fato pode-se estar, pois é verdade que a aprendizagem se manifesta por tais sinais, porém ela apenas se

manifesta, não se efetua. Nas diversas teorias da aprendizagem o significado da palavra aprender pode variar, entretanto, a grande maioria a definirá através de concepções que descrevem manifestações biológicas e comportamentais do aprender e não o efetuar da aprendizagem.

Ao definir-se o aprender através de um conjunto de manifestações, se observa a partir daí um conjunto de condições que não autoriza de forma alguma confundir a aprendizagem e um determinado número de indicadores comportamentais, que podem ser necessários, mas jamais confundidos com as operações mentais complexas.

Ora, pelo fato de que essa atividade não pode ser diretamente observável, segundo Fernandez (2001), o pensamento preguiçoso associa simplesmente os sinais externos, ou melhor, as condições de sua manifestação, aos seus resultados, e acredita que basta garantir a existência dos primeiros para haver a emergência dos segundos, assim, acredita-se nas aquisições sem história, postula-se incessantemente a existência de máquinas de aprender, oculta-se eternamente o processo em benefício do produto. Esquece-se, até mesmo, a gênese dos próprios conhecimentos e, não lembrando mais de tê-los construído, acredita-se em poder transmitir o conhecimento.

Nesse sentido, é onde se enraíza nos indivíduos a representação da aprendizagem, porém essas representações não podem manifestar-se duravelmente, nem serem objeto de consenso, se não estiverem coerentes a um conjunto de práticas sociais; assim, o conceito de aprendizagem ganha sentido na prática pedagógica. As representações da aprendizagem legitimam práticas de ensino, e estas, a partir de suas concepções do aprender, influenciam metodologias que incidirão sobre o processo de ensino-aprendizagem, e esse ciclo continuará a perpetuar-se constantemente.

Trajectoria histórica na educação de surdos e as práticas pedagógicas nesse percurso

Percebe-se que durante muito tempo, ou seja, que nos diversos períodos históricos, os surdos sempre estiveram à margem da sociedade, sendo considerados como deficientes, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas. Conforme Lodi (2005), os registros da história sobre a educação de surdos datam do século XVI, a partir do trabalho desenvolvido pelo monge beneditino Pedro Ponce de León. Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da

época sobre a incapacidade dos surdos acerca do desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem.

Segundo Cavalcanti (2013), no período da antiguidade as pessoas com surdez eram excluídas da sociedade, pois pensava-se que não possuíam inteligência. Na concepção dos gregos o pensamento só poderia se desenvolver a partir da fala, e a ausência dela configurava-se como inaptidão para a aprendizagem. Além disso, os romanos acreditavam que os surdos eram pessoas enfeitiçadas ou castigadas pelos deuses, por conseguinte deveriam ser eliminadas do meio social e escravizadas.

Conforme a mesma autora, já na Idade Moderna, precisamente a partir do século XVI, os surdos tiveram um outro tipo de tratamento. A concepção que permeava nesse momento era a de que os surdos poderiam ser instruídos: tal tese fora defendida pelo médico Girolamo Cardano, que afirmava a possibilidade do aprendizado da leitura e da escrita por parte dos surdos.

Nessa perspectiva, outros educadores procuraram aplicar metodologias, objetivando dessa forma possibilitar que o surdo se comunicasse. Conforme Cavalcanti (2013), o *oralismo* foi uma característica marcante desse período: através desse método pretendia-se que a pessoa surda pronunciasse palavras a partir da repetição constante das mesmas. Nessa sociedade a fala representava o elemento central para o exercício do homem no meio social.

Já no período histórico conhecido como Contemporâneo, a *visão clínica* foi a que prevaleceu. Tal pensamento apregoava que a única forma de salvar o surdo seria através do uso da fala, pela restauração da audição, pois se ela fosse restaurada, a fala também o seria. Por conseguinte, a visão curativa prevaleceu por muito tempo, sendo o oralismo incentivado e estimulado por muitos educadores.

No congresso de Milão, ocorrido em 1880, a legitimação da língua oral foi suprema, o que subjugou os surdos por muito tempo às práticas ouvintistas. Dessa forma, as ideias divulgadas pelo oralismo orientaram as práticas educacionais voltadas para os surdos durante um século.

Essa situação começou a ter algumas mudanças a partir do começo do século XX, pois o *oralismo* não obteve resultados importantes na educação das pessoas com surdez. Contudo, uma visão reducionista predominou nesse momento histórico: os surdos eram vistos como deficientes, dessa forma, o problema da surdez e suas consequências continuou ligado ao próprio surdo.

Na década de 1960 a língua de sinais passa a ter um reconhecimento mais significativo por parte dos educadores, e, assim, passa a ser pensada como um importante instrumento para possibilitar a inclusão do surdo na sociedade. Além disso, a utilização dessa língua permitiria a construção de uma identidade surda e o respeito às diferenças. Esse movimento teve início a partir dos trabalhos de Willian Stokoe que publicou trabalhos importantes e incentivou outros estudiosos a pesquisarem sobre a surdez e a língua de sinais. Segundo Paz (2012, p. 16), nesse período de 1960,

[..] a língua de sinais tornou a ressurgir com o aparecimento de uma nova abordagem comunicativa para a educação de surdos – a Comunicação Total. Pode-se dizer que a importância dessa concepção consistiu, inicialmente, em deslocar a língua oral do centro na educação de sujeitos com surdez, passou-se a priorizar todas as formas de comunicação dos mesmos, independente da forma como se daria.

No entanto, nos anos de 1980, várias críticas à Comunicação Total foram geradas, o mesmo autor ressalta que tais discussões se voltavam para outra filosofia da educação de surdos, o *bilinguismo*. Esta abordagem teórica tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua primeira (L1) a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua (L2), a língua oficial de seu país.

No Brasil, o surdo Jorge Sérgio L. Guimarães publicou, em 1996, no Rio de Janeiro, o livro *Até onde vai o Surdo*, através do qual Guimarães narrou suas experiências de pessoa surda. A partir dessa obra, várias outras foram divulgadas por outros estudiosos, principalmente concentradas na Língua de Sinais. Além disso, muitas leis relativas ao processo educacional dos surdos foram modificadas e ampliadas de forma a atender às necessidades e promover a inclusão dos mesmos na sociedade. Segundo SOUZA *et.al.* (2019), é articulado por fins em comum e respaldado por normas elaboradas pelo órgão competente, que visam ao desenvolvimento do processo educativo em um país, no caso do Brasil, é o Ministério da Educação (MEC).

Incluído nessas novas mudanças da legislação educacional brasileira, o decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dentre outras diretrizes, orienta que o atendimento educacional especializado deve contemplar os surdos em suas necessidades específicas e que o mesmo deve acontecer ao longo de todo o processo de escolarização, sendo articulado à proposta pedagógica do ensino comum, que veio para somar com o desenvolvimento das práxis para com esses educandos, configurando-se em um grande avanço no processo

educacional para as pessoas com surdez. Segundo Paz (2012, p. 10), nesse novo modelo educacional, a modalidade:

L1 a Libras deve ser considerada como a primeira língua a ser ensinada para o surdo, uma vez que o domínio desta é que a segunda língua, língua Portuguesa L2, deverá ser ensinada. O método foi implantado pela primeira vez na Suécia e chegou ao Brasil em 1990 e tem sido aplicado nas escolas com o auxílio de intérpretes de libras no ensino regular. A educação bilíngue possibilita a discussão das identidades surdas, relações de poder, conhecimento entre surdos e ouvintes entre outras, e considera o envolvimento de todos (surdos e ouvintes) nas decisões; profissionais qualificados professores e intérpretes; identificação da situação linguística, das variações regionais, o conhecimento gramatical da L2 e a confecção de materiais didáticos para o ensino.

Nesse contexto, vários modelos educacionais com os seus pressupostos pedagógicos foram perpetuados por vários educadores, que com suas práticas trataram de expandir e consolidar tais metodologias. Destarte, conforme Wood, Brunner e Ross (1976) em suas pesquisas com crianças que foram estimuladas às aprendizagens a partir dos elementos conceituais e categoriais vygotskyanos, ressaltaram que mediações pedagógicas que tomam como ponto de partida o conceito de ZDP possibilitam que o aprendiz, além da interação, desenvolva aprendizagens, as quais, se estivessem sozinhos, não teriam o mesmo êxito que alcançaram com a mediação interativa, a partir do investimento na zona de desenvolvimento proximal, doravante ZPD.

Percebe-se que os constructos da teoria sociointeracionista podem viabilizar essas aprendizagens, porque um mediador, ao atuar a partir da prerrogativa da ZPD, possibilita um aprendizado mais significativo, ou seja, as aprendizagens fluem de forma mais substancial, pois a interação com o mediador envolverá muito mais elementos na aprendizagem do que simplesmente o ensino de um modelo. Assim, os elementos interação, mediação e ZPD potencializam a aquisição de competências cognitivas na resolução de problemas e consequentemente do avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Modelos educacionais no processo de ensino-aprendizagem para os surdos

O *oralismo* configurou-se como um modelo educacional no qual a práxis pedagógica deveria se concentrar em métodos voltados exclusivamente para o ensino da fala aos surdos. Segundo Cavalcanti (2013), essa metodologia pautava-se no princípio de que todo surdo deveria ser treinado, no sentido de que pudesse se comunicar através da fala, e isso se daria a partir da prática da língua oral por esses indivíduos.

Essa perspectiva fundamenta-se no princípio de que os sujeitos surdos são pessoas que possuem uma anormalidade, ou seja, são considerados como *pacientes* que possuem alguma doença relacionada à audição e por isso necessitam de tratamento médico. A recuperação da fala deverá ocorrer a partir da restauração do ouvir.

Assim, devem ser utilizados em larga escala, pelos profissionais da educação, exercícios terapêuticos de treinamento auditivo, de leitura labial, ou seja, o treinamento constante para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor. Além disso, devem ser praticadas atividades voltadas para a preparação do órgão fonador. Essa metodologia foi muito difundida entre os educadores que atuam ou atuaram na abordagem oralista. Conforme Marinho (2011), essa visão clínica geralmente utiliza-se de categorias para classificar os sujeitos surdos a partir de graus de surdez, não contemplando esses indivíduos segundo suas identidades culturais.

Skliar (1998, p. 37) salienta que o *ouvintismo* pode ser definido como um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva, a língua oral é incentivada de forma a estimular a repetição de palavras por parte do surdo, ou seja, o treinamento oral é trabalhado com os sujeitos que possuem surdez. Assim, conforme o mesmo autor, “quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implica, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares”.

Nesse sentido, os sujeitos surdos ficam sendo rotulados de deficientes, não se atentando para a ideia de que cada indivíduo possui uma identidade cultural e linguística específica. O trabalho com a Língua de Sinais foi pensado, inicialmente, como uma forma de comunicação, porém, com o passar do tempo, percebeu-se a importância da mesma para o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com surdez e sua consequente *positividade* em possibilitar o reconhecimento das identidades surdas.

A partir das pesquisas de Willian Stokoe, linguista americano, que aprofundou os seus estudos sobre a língua, apresentando-a como legítima e com estrutura própria, o processo de ensino-aprendizagem para com os surdos passou a buscar mais teorias do conhecimento que fundamentassem práticas mais significativas.

A língua de sinais tem sido o centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem para com os surdos. Configura-se como modalidade espaço-visual, com uma estrutura linguística diferente da Língua Portuguesa, contudo, constitui-se completa como qualquer língua oral.

Tal língua é a língua natural dos sujeitos surdos e é adquirida naturalmente a partir do contato com falantes. Constitui-se como uma língua que não é universal, pois cada nação apresenta a sua própria língua de sinais. Quadros (2007) nos diz que a inclusão de surdos na escola vem demonstrando que os alunos com surdez, em relação aos ouvintes, se encontram com um desempenho acadêmico muito defasado, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem parecidas, o que demonstra uma situação de inadequação do sistema de ensino em relação ao processo de inclusão dessas pessoas.

O processo de escolarização tem sido muito pouco responsável, apresentando déficits que implicam diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos, que não acompanham o ritmo das instituições, não por causa da deficiência que possuem, mas devido a uma série de elementos que dificultam o processo.

A não interação da linguagem é dos aspectos que interferem no processo cognitivo desses indivíduos, porque, além de estabelecerem um contato deficitário com a língua do grupo social no qual estão inseridos, não são compreendidos e oportunizados em sua própria língua. Mesmo com a presença do intérprete escolar, não há uma garantia de socialização e interação entre os sujeitos.

Não há um oferecimento real de suporte e assistência aos alunos surdos e professores, para que o atendimento seja de qualidade e equitativo. Não é realizada, como ressalta Lacerda (2006), a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita de forma a contemplar as reais necessidades desses indivíduos.

Assim, existe uma necessidade urgente de construção de propostas educacionais efetivas que realmente possam atender às necessidades e demandas das pessoas com surdez, pois, partindo de tal premissa, haverá possibilidades reais de desenvolvimento das capacidades dos alunos surdos. A exemplo disso, Danielli *et al.* (2020) nos elucidam que os jogos enfatizados pelo ato de brincar, ao mesmo tempo proporcionam a interação, a aprendizagem de regras sociais e o prazer que o ato de jogar pode proporcionar.

É nesse sentido que a teoria da aprendizagem de Vygotsky (1987; 1988) pode vir a contribuir para o pleno progresso do processo de aprendizagem dos educandos surdos, tendo em vista que o teórico, em sua teoria, destaca o desenvolvimento da linguagem a partir da dimensão sócio-histórica dos indivíduos, ou seja, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relação, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Uma prática pedagógica que contemple esses pressupostos teóricos vem a dinamizar e a potencializar a aprendizagem dos educandos surdos.

A concepção sociointeracionista nas práxis

A abordagem sociointeracionista, cujo principal representante, Vygotsky (1896-1934), compreende as relações entre indivíduos, sociedade, psiquismo humano e a educação como correlacionados com a concepção interacionista, se baseia nos princípios do materialismo dialético. Conforme Rego (2003, p. 20), Vygotsky

[...] considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem se constitui como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Ao compreender que a interação do indivíduo com o meio constitui-se como uma característica definidora da constituição humana, a abordagem interacionista indica novas bases de compreensão da atividade humana, contradizendo as teses ambientalistas e inatistas³, pois o indivíduo não é constituído como produto do meio e resultado unicamente do aspecto hereditário e maturacional, mas, segundo Vygotsky (1988), a atividade humana é uma interação dialética que se dá desde o nascimento, entre indivíduo, o meio social e cultural no qual está inserido.

Os educadores, segundo essa abordagem, teriam um papel primordial, o de mediar o desenvolvimento dos indivíduos, possibilitando que estes possam se apropriar da experiência culturalmente acumulada, pois, além de sistemática, as atividades educativas são intencionais e têm o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Rego (2001, p. 144) salienta que:

[...] ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprende a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, que são atividades extremamente importantes e complexas que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas

³ Segundo Rego, a abordagem *Inatista* compreende que o ser humano já nasce com suas aptidões inatas. Sendo originária da filosofia racionalista e idealista, o Inatismo ressalta que os indivíduos já nascem com suas capacidades prontas, assim, durante o seu desenvolvimento, esses sujeitos, a partir de fatores maturacionais e hereditários, terão definidas as suas capacidades. Já a concepção *Ambientalista* (conhecida como associacionista, comportamentalista ou behaviorista), que tem suas raízes no empirismo, considera a realidade como fenômeno objetivo, sendo que o mundo é concebido como pronto e acabado, o homem como produto desse meio, constituindo-se como um organismo passivo (REGO, 2001).

acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Outro aspecto abordado nessa teoria refere-se à capacidade que o trabalho pedagógico deve possuir para promover avanços no desenvolvimento dos educandos: este fundamento encontra-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), e pode ser definido como:

[...] o espaço entre as conquistas já adquiridas pela criança (aquilo que ele já sabe, que é capaz de desempenhar sozinho e aquelas que para se efetivar, dependem da participação de elementos capazes (aquilo que a criança tem a competência de saber ou de desempenhar somente com a colaboração de outros sujeitos) (REGO, 2001, p. 106).

Essa concepção impulsiona uma nova visão sobre o aprender que supera a tese de que o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, e argumenta que a aprendizagem só acontecerá se houver amadurecimento.

Além disso, suscita também uma mudança profunda no modo de compreender e exercitar a práxis pedagógica com os educandos surdos, pois, como afirmou Vygotsky (1987), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirigem às funções psicológicas superiores que estão em via de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes nos sujeitos, necessitam da intervenção e da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem.

O sociointeracionismo de Vygotsky vem a propor uma prática que pensa no educando, seja ele surdo ou não, como ser pensante e capaz de produzir conhecimento. Os conhecimentos acumulados devem ser mediados de forma a desenvolverem capacidades intelectuais, não se restringindo à transmissão de conteúdos, mas na superação dessa ação, levando o aluno a pensar, através de formas de acesso de apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-los autonomamente ao longo de sua vida, indo mais além de sua permanência no espaço educacional.

O papel do educador é fundamental para a construção do conhecer. Todo esse conhecimento, patrimônio material e simbólico, consiste no conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, constructos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade construiu ao longo de sua história, e que para mediá-los há a necessidade de uma práxis mediadora e reflexiva.

Mas, para que exista essa apropriação é preciso que haja também a internalização, a qual implica na transformação dos processos externos (concretizados nas atividades entre as pessoas) em um processo intrapsicológico, no qual a atividade é reconstruída internamente. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual.

A partir da ação partilhada, a relação entre educador e educando é dimensionada e o ato de construir conhecimentos acontece de maneira significativa e natural; além disso, as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Nessa perspectiva, como salienta Rego (2001, p. 110):

[...] o paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais [...]. Essas passaram a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem a responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram como também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Dessa maneira, a heterogeneidade passa ser vista como fator imprescindível para as interações e, conseqüentemente, para as aprendizagens. Os diferentes ritmos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada sujeito imprimirão no cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, as quais incidirão na ampliação das capacidades individuais.

Outro aspecto a ser salientado dentro do paradigma sociointeracionista vygotskyano em relação às práxis diz respeito à prática reflexiva no exercício do educador. A reflexão constante sobre a práxis pedagógica deve constituir um exercício diário do docente. Essa situação pode encaminhar o professor a pensar nos paradigmas que influenciam sua prática.

O professor deve reexaminar constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes, ingressando em um ciclo permanente de aperfeiçoamento. Esse momento de avaliação, de reflexão do educador, requer que as “defasagens” detectadas em sua ação pedagógica sejam superadas com uma prática reflexiva, na qual o educador faz indagações, tenta compreender seus fracassos, projeta-se para o futuro e busca constantemente referências que conduzam seus procedimentos de maneira que crie uma aprendizagem significativa tanto para si mesmo como para todos os educandos.

O sociointeracionismo vem possibilitar uma prática em que o professor, no exercício do seu papel, oferece diversificadas possibilidades de aprendizagens, incitando situações,

formulando problemas, arquitetando percursos, engendrando meios e suscitando, nos aprendizes surdos e não surdos, o prazer pelo conhecimento, pois, como observa Nunes (2007), os professores precisam provar sua utilidade demonstrando aos alunos a importância e suscitando o interesse pelo que ensinam, apostando na possibilidade de levar os discentes a refletirem sobre seus valores, diferenças e práticas cotidianas, permitindo-os relacionarem suas situações cotidianas com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial.

A prática pedagógica derivada do sociointeracionismo privilegia a dialogicidade, especialmente o diálogo entre culturas (interculturalidade). Estratégia de formação inovadora e radical, a práxis fundamentada nessa concepção possibilita a superação de práticas e visões etnocêntricas e a convivência pacífica com o diferente.

O paradigma vigotskyano permite uma prática pedagógica que contempla uma proposta educacional dentro de uma perspectiva interativa e dinâmica, primando por uma sociedade democrática e multicultural, fundada no diálogo, na assunção da diversidade, e na possibilidade de que todos os seres humanos se assumam politicamente frente ao mundo, por fim, é permitido redefinir a prática de acordo com as demandas da sociedade contemporânea.

As leituras exploratórias desse trabalho, sobre os estudos relativos ao sociointeracionismo e as práxis pedagógicas, possibilitaram a compreensão das significativas contribuições que os postulados sociointeracionistas vêm a propiciar para o processo de ensino-aprendizagem com educandos surdos.

Conforme Magalhães (1996), Vygotsky vê o conhecimento como uma reorganização, concedendo, ao mesmo, uma dimensão revolucionária à educação. Contrapondo o behaviorismo, o pragmatismo e mesmo o interacionismo, pois, entre outras razões, não consideravam as construções sócio-históricas, dando espaço para formações individualistas e alienadas. Vygotsky veria a *práxis* como a atividade humana, por excelência, como organizadora e efetivadora. Como próprio método, já se constitui como produção de um conhecimento, o qual pode e deve ser organizado para o propósito de reorganizar o conhecimento, promover emancipação, colaborando para a construção da consciência, entendida, *vygotskyanamente*, como aquilo que é próprio do ser humano, e que é construída pela interação do sujeito com o objeto através dos artefatos culturais (instrumentos/ferramentas).

Procedimentos metodológicos

Essa análise se configurou em uma pesquisa bibliográfica, constituindo-se em um estudo exploratório, *Revisão de Literatura Exploratória*, que partiu de uma análise estrita de fontes de estudos já elaboradas, como livros de referência que tratassem sobre os pressupostos sociointeracionistas no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia de caráter qualitativo utilizada por esse estudo foi a análise documental, ou seja, a análise de literaturas que abordassem sobre a teoria sociointeracionista. A análise documental utilizada nesse estudo contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das implicações do sociointeracionismo no processo de ensino-aprendizagem dos aprendentes surdos.

Resultados e discussão

O resultado deste estudo foi a consolidação de um rico ensaio teórico e pedagógico que permitiu a compreensão e possível aplicação dos constructos teóricos do sociointeracionismo de Vygotsky para a prática pedagógica com educandos surdos, de forma a fomentar aprendizagens significativas.

Ressaltando que a interação entre os sujeitos sociais e o meio é uma relação dialética, pois os indivíduos não só internalizam as formas culturais como também intervêm e as transformam. Nesse sentido, o contato que esses indivíduos têm com o meio e com seus pares deve ser mediado a partir de uma prática dialógica que atue diretamente na zona de desenvolvimento proximal, uma vez que o sujeito não tem contato direto com os objetos, e sim mediado.

Por isso a necessidade de uma mediação dentro da concepção sociointeracionista, a qual gere situações que provoquem nos estudantes surdos a necessidade e o desejo de se aprofundar e experimentar situações de aprendizagem.

Considerações finais

Por séculos acreditou-se na educabilidade dos surdos de forma limitativa e restrita, muitas vezes, a partir de teorias com conceitos cristalizados e predições perfeccionistas imutáveis e estáticas sobre a inteligência. Nesse sentido, educações com práticas pedagógicas diferenciadas foram efetivadas, porém, sem resultados que realmente oportunizassem o desenvolvimento pleno das pessoas com surdez.

Guerra *et al.* (2018, p. 982) nos elucidam sobre todos os processos já apresentados e nos apresentam que:

A complexidade dessa interpretação e a instrumentalização teórica, prática, social e cultural historicamente construída pela humanidade propicia avançar a prática social existente, possibilitando ao educando incorporar as ferramentas básicas necessárias à leitura, compreensão e transformação da realidade existente, ponto crucial num processo educativo.

Ao longo da história da humanidade, a deficiência de alguns indivíduos refletiu o julgamento social carregado de valores e estereótipos. Este julgamento, à medida que a sociedade foi se requintando e se sofisticando, tornou-se mais influente.

Fonseca (1995, p. 05) indica:

Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Há implicitamente uma relatividade cultural, que está na base do julgamento que distingue os “deficientes” e não “deficientes”. Essa relatividade obscura, tênue, sutil e confusa, procura, de alguma forma afastar ou excluir os indesejáveis, cuja presença “ofende”, “pertuba” e “ameaça” a ordem social”.

Esses conceitos e atitudes relacionados à deficiência refletiram julgamentos e critérios sociais de rendimento e de normalidade, marcados por estigmas que definiram ações e pensamentos educacionais.

Fonseca (1995, p. 09) afirma que,

Com a progressiva acumulação de fatos, foi-se construindo uma teoria, que hoje integra a defectologia humana e que envolve naturalmente uma taxonomia própria, cujo objetivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros, [...] desta base nasce a necessidade de materializar a tendência mais atual da integração do deficiente, conferindo-lhes as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.

Destarte, um novo pensar e agir em relação à deficiência vem ganhando espaço. A abertura de fissuras no já cristalizado pensamento educacional, influenciado, muito tempo, por valores sociais e concepções de aprendizagens psicológicas, as quais culminaram em definições e práticas desprovidas de uma compreensão mais abrangente sobre o deficiente, estão sendo redefinidas por novas concepções que possibilitam práticas que desenvolvem um trabalho racional; essas tem primado pela diversidade de oportunidades, procurando favorecer cada indivíduo de forma que venha a ser uma pessoa, “no mais alto significado que se possa atribuir ao termo” (MAZZOTA, 1993, p. 16).

A práxis educativa, sendo tão complexa, é também tão essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Possui características que lhe são peculiares e singulares, as quais podem ser decisivas para a construção do conhecimento dos educandos surdos. Assim, a abordagem sociointeracionista, com seus pressupostos teóricos e metodológicos, pode possibilitar o desenvolvimento de uma aprendizagem e uma escola para os surdos em que a heterogeneidade e as necessidades desses indivíduos possam ser priorizadas e dimensionadas. Em que a capacidade de crescimento do ser humano seja ilimitada, e não “carimbada” como “incapaz” devido às especificidades e estruturas individuais. Os educandos surdos devem ser atendidos a partir de propostas teórico-metodológicas que conduzam todos ao lugar comum, às mesmas coisas, ou seja, à cidadania.

Assim, os constructos teóricos vygotskyanos se constituem em um caminho promissor no processo de ensino-aprendizagem dos educandos surdos, porque, além de apontarem caminhos para a realização de uma educação favorável ao desenvolvimento de competências cognitivas alicerçadas nas potencialidades singulares de cada sujeito, coloca-se a serviço de valores sociais e culturais diferentes dos dominantes, que na maioria das vezes, se encontram aliados a preceitos políticos e econômicos que não contemplam os sujeitos nas suas idiossincrasias e singularidades constituintes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNE, C. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ARANHA, M. L. *et al.* **Filosofando**: introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1991.
- BERNI, R. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015.
- COOL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 03.
- DANIELLI, F.; FREITAS, K. T. D.; PEREIRA, R. G.; CARDOSO, F. L. Criação e desenvolvimento de jogos digitais cooperativos para crianças: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1295-1308, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13069>
- FAZENDA, I. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUERRA, M. G. G. V.; CUSATI, I. C.; SILVA, A. X. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 979-996, jul./set., 2018. E-ISSN:1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.11257>

LACERDA, C. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>

LODI, A. C. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 01-18, 1996.

MARINHO, R. C. **Filosofias educacionais**: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Faculdade Eficaz, 2011.

MAZZOTA, M. J. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MOREIRA, P. O fator lingüístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, 2007.

NUNES, C. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. *In*: **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Maud X: FAPERJ, 2007.

PAZ, F. J. Inclusão sócio - educacional do aluno surdo: perspectiva bilíngue na escola inclusiva. **Fórum Internacional de Pedagogia**, 2012.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

REGO, T. C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SKLIAR, C. **Educação & Exclusão**: abordagens sócio – antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. A organização dos sistemas de ensino nos países do Mercosul. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1670-1687, out. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12752>

TAVARES, K. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROOS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology**, v. 17, p. 89-100, 1976.

Como referenciar este artigo

COSTA, B. S. L.; MACEDO, Y. M. A práxis pedagógica e os aprendentes surdos: implicações e pressupostos do paradigma vygotskyano na prática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 554-572, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14002>

Submetido em: 01/08/2020

Revisões requeridas em: 20/11/2020

Aprovado em: 26/12/2020

Publicado em: 01/02/2021