

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

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

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

Bianca Silva Lopes COSTA¹
Yuri Miguel MACEDO²

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 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.

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*

¹ Secretaría de Educación del Estado de Bahía (SEC), Itaberaba – BA – Brasil. Profesora en la Red de Educación Pública. Doctorado en Educación (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5956-2417>. E-mail: biancascosta@gmail.com

² Universidad Federal del Sur de Bahía (UFSB), Itabuna – BA – Brasil. Estudiante de Máster en el Programa de Posgrado en Educación y Relaciones Étnico-Raciales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0926-6553>. E-mail: yurimacedo@id.uff.br

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.*

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 Vigotsky's socio-interactionist theoretical constructs to pedagogical practice with deaf students in order to foster meaningful learning.*

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

Introducción

Este artículo aborda el Paradigma del Aprendizaje de Levy Vygotsky (1896-1934) y las implicaciones que esta misma teoría puede permitir para una práctica educativa con alumnos sordos. Este estudio analizó las posibles implicaciones del Paradigma Socio-interaccionista de Levy Vygotsky para la praxis pedagógica con alumnos sordos y cómo estos mismos principios pueden proporcionar prácticas dirigidas al aprendizaje de estos sujetos de forma más significativa.

Ese análisis se configuró en una investigación bibliográfica, constituyéndose en un estudio exploratorio, Revisión de Literatura Exploratoria, que surgió de un análisis estricto de fuentes de estudios ya elaboradas, como libros de referencia que tratan sobre los supuestos socio interaccionistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puesto el hueco prevaleciente en algunas investigaciones que tratan sobre el socio-interaccionismo de Vygotsky, pero centradas en aspectos del aprendizaje de la lengua, literacidad, de la cultura y de las interacciones con relación al aprendizaje.

Ese trabajo contribuye para esas discusiones centrando su análisis en el elemento praxis pedagógica, por entender que las mediaciones posibilitadas por el educador son muy importantes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Vygotsky (1988), la interacción social es mediadora del proceso de adquisición cognitiva general que sucede a través del lenguaje.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje en ese paradigma, el educador se constituye como principal mediador del aprendizaje de sus estudiantes, posibilitándoles el dominio y la apropiación de los diferentes instrumentos culturales. Vygotsky (1988) considera que los procesos psicológicos superiores no son innatos, originándose en las relaciones entre los sujetos y se desarrollan a lo largo del proceso de internalización de formas culturales de comportamiento.

La Zona de Desarrollo Proximal o Potencial (ZDP) pensada por Vygotsky, se constituye en uno de sus constructos teóricos que el autor señala como de extrema relevancia para los aprendizajes. En ese sentido, Vygotsky (1988) señala la importancia del rol del mediador como central para la potencialización de esos aprendizajes.

El autor también señala que esa zona representa la potencialidad a través de la cual se es posible construir el lugar en el que los conceptos espontáneos y ya formulados por el aprendiz se encuentran con los conceptos científicos que se les presentan.

El artículo está dividido en 4 subtítulos: la práctica pedagógica y el aprendizaje; trayectoria histórica en la educación de sordos y las prácticas pedagógicas en ese recorrido; modelos educacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los sordos y la concepción socio interaccionista en las praxis.

Los títulos y subtítulos tratan sobre la definición de qué podría ser la praxis, la trayectoria de las prácticas y los modelos educacionales adoptados con los sordos y finaliza elucidando sobre los constructos teóricos del socio interaccionismo y sus implicaciones para prácticas pedagógicas significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sordos.

La práctica pedagógica y el aprendizaje

La palabra práctica derivada del verbo practicas originaria del latín *practicare*, que significa actuar, tratar con la gente, llevar a cabo, hacer, realizar, cometer, ejecutar, actuar profesionalmente o como novatos, ejercer, ejercitar: prácticas la docencia. Según Aurélio, la práctica es el conocimiento que proviene de la experiencia, aplicación de la teoría que se manifiesta en el discurso, en la conversación (FAZENDA, 2001).

Al analizarse los conceptos presentados relativos a la práctica, se piensa como algo *fácil* de suceder, sin conflictos o angustias. Sin embargo, al poner atención a un sentido más cerca de lo real, situándola en el contexto de las aulas actuales, en las que están presentes alumnos sordos juntamente con los oyentes, se percibe un nuevo significado adquirido por ella misma, el que se refleja en praxis pedagógicas desproveídas de la reflexión, acción tan cara para el ejercicio de la enseñanza.

Según Perrenoud (2002), la praxis cuando pensada concomitantemente a la reflexión gana nuevos contornos, que trascienden la sencilla acción de reflexionar en el calor de la acción. El educador no va reflexionar momentáneamente solo sobre una situación cotidiana sucedida en aula de clase, pero consistirá en una reexaminación constante sobre sus acciones educativas, objetos, procedimientos y saberes. Se tratará de una relación con su práctica y consigo mismo, una postura de auto-observación, autoanálisis, cuestionamiento y experimentación.

El aprendizaje se podría concebir como conocer algo y retenerlo en la memoria, por estudio, extraer lecciones de lo que se observa o vivencia. Pero, partiendo de la premisa de praxis, definida a partir del paradigma reflexivo, esa definición se muestra insuficiente. La variedad de definiciones de aprendizaje propuestas y encontrarles en autores depende, generalmente, del destaque puesto a uno u otro aspecto determinate o meta propuesta por la filosofía pedagógica y/o teoría epistemológica de aprendizaje.

De ese modo, se constituye como una tarea difícil de conceptualizar precisamente. Sin embargo, al partirse para una definición en la que no se trata solamente de comprender conceptos nuevos o no, entendidos juntamente con herramientas interpretativas, sino al intentar entender, sobre todo, cuáles son las consecuencias de eso para la transformación de las relaciones pedagógicas, una definición más amplia y corporativa sobre el aprendizaje surge, estando profundamente relacionada con la práctica pedagógica.

Cuando se dice que aprender significa estar atento, leer y escuchar, recibir conocimientos, se cree estar describiendo la realidad y, en muchos sentidos, de hecho se

puede estar, pues es verdad que el aprendizaje se manifiesta por tales señales, pero solo se manifiesta, no se efectúa. En las diversas teorías de aprendizaje el significado de la palabra aprender puede variar, sin embargo, la gran mayoría la definirá a través de concepciones que describen manifestaciones biológicas y comportamentales del aprendizaje y no la efectuación del aprendizaje.

Al definirse el aprendizaje a través de un conjunto de manifestaciones, se observa a partir de eso un conjunto de condiciones que no autoriza de forma alguna confundir el aprendizaje y un determinado número de indicadores comportamentales, que pueden ser necesario, pero jamás confundidos con las operaciones mentales complejas.

Ahora bien, como esta actividad no puede ser directamente observable, según Fernández (2001), el pensamiento perezoso se limita a asociar los signos externos, o mejor dicho, las condiciones de su manifestación, a sus resultados, y cree que basta con asegurar la existencia de los primeros para que surja la de los segundos, así, cree en las adquisiciones sin historia, postula incesantemente la existencia de máquinas para el aprendizaje, oculta eternamente el proceso en favor del producto. Se olvida incluso la génesis del propio conocimiento y, al no recordar cómo construirlo, se cree capaz de transmitirlo.

En este sentido, es donde la representación del aprendizaje está arraigada en los individuos, pero estas representaciones no pueden manifestarse de forma duradera, ni ser objeto de consenso, si no son coherentes con un conjunto de prácticas sociales; así, el concepto de aprendizaje cobra sentido en la práctica pedagógica. Las representaciones del aprendizaje legitiman las prácticas docentes, y éstas, desde sus concepciones del aprendizaje, influyen en las metodologías que afectarán al proceso de enseñanza-aprendizaje, y este ciclo seguirá perpetuándose constantemente.

Trayectoria histórica en la educación de sordos y las prácticas pedagógicas en ese recorrido

Se percibe que, durante mucho tiempo, es decir, que en los diversos períodos históricos, los sordos siempre estuvieron al margen de la sociedad, siendo considerados como con discapacidad, incapaces y desapropiados de sus derechos y de la posibilidad de elecciones. Según Lodi (2005), los registros de la historia sobre la educación de sordos tienen fecha en el siglo XVI, a partir del trabajo desarrollado por el monje benedictino Pedro Ponce de León. Su trabajo no sólo influyó los métodos de enseñanza para sordos a lo largo de los tiempos, como también demostró que eran falsos los argumentos médicos y filosóficos

y las creencias religiosas de la época sobre la incapacidad de los sordos acerca del desarrollo del lenguaje y, por lo tanto, para toda y cualquier aprendizaje.

Según Cavalcanti (2013), en el período de la antigüedad las personas con sordera eran excluidas de la sociedad, pues se pensaba que no tenían inteligencia. En la concepción de los griegos el pensamiento solo podría desarrollarse a partir del habla, y la ausencia de ella se configuraba como inaptitud para el aprendizaje. Además de eso, los romanos creían que los sordos eran personas hechizadas o castigadas por los dioses, por consiguiente deberían ser eliminadas del medio social y esclavizadas.

Según la misma autora, ya en la Edad Moderna, necesariamente a partir del siglo XVI, los sordos tuvieron otro tipo de tratamiento. La concepción que permeaba en ese momento era la de que los sordos podrían ser instruidos: tal tesis ha sido defendida por el médico Girolamo Cardano, que afirmaba la posibilidad del aprendizaje de la lectura y de la escritura por parte de los sordos.

En esta perspectiva, otros educadores buscaron ampliar metodologías, objetivando de ese modo posibilitar que el sordo se comunicara. Según Cavalcanti (2013), la *oralidad* fue una característica importante de ese período: a través de ese método se pretendía que la persona sorda pronunciara palabras a partir de su repetición constante. En esa sociedad el habla representaba el elemento central para el ejercicio del hombre en el medio.

Ya en el período histórico conocido como Contemporáneo, la *visión clínica* fue la que prevaleció. Tal pensamiento pregonaba que la única forma de salvar el sordo sería a través del uso del habla, por la restauración de la audición, pues si ella fuera restaurada, el habla también lo sería. Por consiguiente, la visión curativa prevaleció por mucho tiempo, siendo la oralidad incentivada y estimulada por muchos educadores.

En el congreso de Milán, sucedido en 1880, la legitimación de la lengua oral fue suprema, lo que subyugó los sordos por mucho tiempo a las prácticas oyentes. De ese modo, las ideas divulgadas por el oralismo orientaron las prácticas educacionales direccionadas a los sordos durante un siglo.

Esa situación empezó a tener algunos cambios a partir del comienzo del siglo XX, pues la oralidad no obtuvo resultados importantes en la educación de las personas con sordera. Sin embargo, una visión reduccionista predominó en ese momento histórico: los sordos eran vistos como incapaces, de ese modo el problema de la sordera y sus consecuencias siguió relacionado al propio sordo.

En la década de 1960, la lengua de signos comenzó a tener un reconocimiento más significativo por parte de los educadores, y así se empezó a pensar en ella como una

herramienta importante para permitir la inclusión de las personas sordas en la sociedad. Además, el uso de este lenguaje permitiría la construcción de una identidad sorda y el respeto a las diferencias. Este movimiento se inició a partir del trabajo de Willian Stokoe, que publicó importantes obras y animó a otros estudiosos a investigar sobre la sordera y la lengua de signos. Según Paz (2012, p. 16, nuestra traducción), en este periodo de 1960

[..] el lenguaje de signos resurgió con la aparición de un nuevo enfoque comunicativo para la educación de los sordos: la Comunicación Total. Se puede decir que la importancia de este concepto fue, inicialmente, desplazar la lengua oral del centro en la educación de los individuos con sordera, se comenzó a priorizar todas las formas de comunicación de los mismos, independientemente de cómo se.

Sin embargo, en la década de los ochenta, se generaron varias críticas a la Comunicación Total, el mismo autor señala que dichas discusiones se dirigieron a otra filosofía de la educación de los sordos, el *bilingüismo*. Este enfoque teórico tiene como supuesto básico que los sordos deben ser bilingües, es decir, deben adquirir como primera lengua (L1) la lengua de signos, que se considera la lengua natural de los sordos y, como segunda lengua (L2), la lengua oficial de su país.

En Brasil, el sordo Jorge Sergio L. Guimarães publicó en 1996, en Río de Janeiro, el libro *Até onde vai o Surdo*, a través del cual Guimarães narraba sus experiencias como persona sorda. A partir de este trabajo, otros estudiosos publicaron varios más, centrados principalmente en la lengua de signos. Además, se modificaron y ampliaron muchas leyes relativas al proceso educativo de los sordos para satisfacer las necesidades y promover su inclusión en la sociedad. Según Souza y Kerbauy (2019), se articula por propósitos comunes y se apoya en normas elaboradas por el órgano competente, que tienen como objetivo el desarrollo del proceso educativo en un país, en el caso de Brasil, es el Ministerio de Educación (MEC).

Incluido en estos nuevos cambios en la legislación educativa brasileña, el Decreto N ° 7.611, del 17 de noviembre de 2011, entre otras directrices, establece que la atención educativa especializada debe considerar a los sordos en sus necesidades específicas y que debe ocurrir en todo el proceso de escolarización, siendo articulado a la propuesta pedagógica de la educación común, que vino a sumarse al desarrollo de las prácticas para estos estudiantes, estableciendo un gran avance en el proceso educativo para las personas con sordera. Según Paz (2012, p. 10, nuestra traducción), en este nuevo modelo educativo, la modalidad:

L1, Libras debe ser considerada como la primera lengua a enseñar a los sordos, puesto que el dominio de esta es que la segunda lengua, la lengua portuguesa L2, debe ser enseñada. El método se implantó por primera vez en Suecia y llegó a Brasil en 1990 y se ha aplicado en las escuelas con la ayuda de intérpretes de libras en la educación regular. La educación bilingüe permite debatir sobre las identidades de los sordos, las relaciones de poder, el conocimiento entre sordos y oyentes, entre otros, y considera la participación de todos (sordos y oyentes) en las decisiones; profesionales cualificados, profesores e intérpretes; identificación de la situación lingüística, las variaciones regionales, el conocimiento gramatical de la L2 y la preparación de materiales didácticos para la enseñanza.

En este contexto, varios modelos educativos con sus supuestos pedagógicos fueron perpetuados por varios educadores, que con sus prácticas intentaron ampliar y consolidar dichas metodologías. Así, según Wood, Brunner y Ross (1976) en su investigación con niños a los que se les estimuló el aprendizaje a partir de los elementos conceptuales y categóricos vygotskianos, señalaron que las mediaciones educativas que toman como punto de partida el concepto de ZDP permiten que el alumno, además de la interacción, desarrolle aprendizajes que, si estuvieran solos, no tendrían el mismo éxito que lograron con la mediación interactiva, a partir de la inversión en la zona de desarrollo próximo, en adelante ZDP.

Se percibe que los constructos de la teoría interaccionista social pueden permitir estos aprendizajes, porque un mediador, actuando desde la prerrogativa de la ZDP, permite un aprendizaje más significativo, es decir, los aprendizajes fluyen más sustancialmente, porque la interacción con el mediador implicará muchos más elementos en el aprendizaje que la simple enseñanza de un modelo. Así, los elementos interacción, mediación y ZDP potencian la adquisición de habilidades cognitivas en la resolución de problemas y, en consecuencia, el avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Modelos educacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los sordos

El *oralismo* se configuró como un modelo educativo en el que la práctica pedagógica debía centrarse en métodos enfocados exclusivamente a la enseñanza del habla a los sordos. Según Cavalcanti (2013), esta metodología se basaba en el principio de que toda persona sorda debería estar capacitada para comunicarse a través del habla, y esto ocurriría a partir de la práctica del lenguaje oral por parte de estos individuos.

Esta perspectiva se basa en el principio de que los sujetos sordos son personas que presentan una anomalía, es decir, se consideran *pacientes* que tienen alguna enfermedad relacionada con la audición y que, por tanto, requieren tratamiento médico. La recuperación del habla debe producirse a partir del restablecimiento de la audición.

Así, los ejercicios terapéuticos de entrenamiento auditivo, la lectura de labios, es decir, el entrenamiento constante para la identificación de la palabra hablada a través de la decodificación de los movimientos orales del emisor, deben ser utilizados a gran escala por los profesionales de la educación. Además, deben practicarse actividades destinadas a preparar el órgano fonador. Esta metodología estaba muy extendida entre los educadores que trabajan o trabajaban en el enfoque oral. Según Marinho (2011), esta visión clínica generalmente utiliza categorías para clasificar a los individuos sordos en función de los grados de sordera, no considerando a estos individuos según sus identidades culturales.

Skliar (1998) señala que el *escuchismo* puede definirse como un conjunto de representaciones de los oyentes, a partir de las cuales el sordo se ve obligado a mirarse a sí mismo y a narrarse como si fuera un oyente. En esta perspectiva, se fomenta el lenguaje oral para estimular la repetición de palabras por parte de los sordos, es decir, se trabaja el entrenamiento oral con los sujetos que tienen sordera. Así, según el mismo autor, "cuando una persona sorda recibe el mismo trato que un oyente, está en desventaja. La democracia implica, pues, el respeto a las peculiaridades de cada alumno: su ritmo de aprendizaje y sus necesidades particulares" (SKLIAR, 1998, p. 37).

En este sentido, los individuos sordos son etiquetados como discapacitados, sin prestar atención a la idea de que cada individuo tiene una identidad cultural y lingüística específica. El trabajo con la lengua de signos se pensó, en un principio, como una forma de comunicación, sin embargo, con el paso del tiempo, se comprendió la importancia de la misma para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con sordera y su consecuente *positividad* al permitir el reconocimiento de las identidades sordas.

A partir de las investigaciones de Willian Stokoe, lingüista norteamericano, que profundizó en sus estudios sobre la lengua, presentándola como legítima y con estructura propia, el proceso de enseñanza-aprendizaje para sordos comenzó a buscar más teorías de conocimiento que pudieran fundamentar prácticas más significativas.

La lengua de signos ha sido el centro de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los sordos. Se configura como modalidad espacio-visual, con una estructura lingüística diferente a la del portugués, sin embargo, es completa como cualquier lengua oral.

Este lenguaje es la lengua natural de las personas sordas y se adquiere de forma natural por el contacto con los hablantes. Es una lengua que no es universal, porque cada nación tiene su propia lengua de signos. Quadros (2007) nos dice que la inclusión de las personas sordas en la escuela ha demostrado que los alumnos con sordera, en relación con los oyentes, están con un rendimiento académico muy atrasado, a pesar de que sus capacidades

cognitivas iniciales son similares, lo que demuestra una situación de inadecuación del sistema educativo en relación con el proceso de inclusión de estas personas.

El proceso de escolarización ha sido muy poco responsable, presentando déficits que implican directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas sordas, que no siguen el ritmo de las instituciones, no por la discapacidad que tienen, sino por una serie de elementos que dificultan el proceso.

La no interacción del lenguaje es uno de los aspectos que interfieren en el proceso cognitivo de estos individuos, ya que, además de establecer un contacto deficitario con la lengua del grupo social en el que están insertos, no son comprendidos y oportunos en su propia lengua. Incluso con la presencia del intérprete escolar, no se garantiza la socialización e interacción entre los sujetos.

No existe una oferta real de apoyo y asistencia a los alumnos y profesores sordos, para que el servicio sea de calidad y equitativo. No se realiza, como señala Lacerda (2006), la construcción de procesos lingüísticos adecuados, el aprendizaje de contenidos académicos y el uso social de la lectura y la escritura para satisfacer las necesidades reales de estos individuos.

Por lo tanto, es urgente la construcción de propuestas educativas efectivas que realmente puedan atender las necesidades y demandas de las personas con sordera, ya que, partiendo de esta premisa, habrá posibilidades reales de desarrollar las capacidades de los alumnos sordos. Por ejemplo, Danielli *et. al.* (2020) dilucidan que los juegos enfatizados por el acto de jugar, al mismo tiempo proporcionan la interacción, el aprendizaje de las reglas sociales y el placer que el acto de jugar puede proporcionar las necesidades reales de estas personas.

Es en este sentido que la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1987; 1988) puede contribuir al progreso pleno del proceso de aprendizaje de los alumnos sordos, considerando que el teórico, en su teoría, destaca el desarrollo del lenguaje desde la dimensión socio-histórica de los individuos, es decir, el lenguaje es esencial para el ser humano para el establecimiento de diversos tipos de relaciones, para la expresión del pensamiento y la constitución de la subjetividad. Una práctica pedagógica que contemple estos supuestos teóricos dinamizará y mejorará el aprendizaje de los alumnos sordos.

La Concepción Socio-interaccionista en la Praxis

El enfoque socio-interaccionista, cuyo principal representante, Vygotsky (1896-1934), entiende las relaciones entre los individuos, la sociedad, el psiquismo humano y la educación como correlato de la concepción interaccionista, se basa en los principios del materialismo dialéctico. Según Rego (2003, p. 20, nuestra traducción), Vygotsky

[...] considera el desarrollo de la complejidad de la estructura humana como un proceso de apropiación por parte del hombre de la experiencia cultural histórica. Según él, organismo y entorno ejercen una influencia recíproca, por lo que lo biológico y lo social no están dissociados. Desde esta perspectiva, la premisa es que el hombre se constituye como tal a través de sus interacciones sociales, por lo que es visto como alguien que se transforma y es transformado en las relaciones producidas en una determinada cultura.

Al entender que la interacción del individuo con el medio se constituye como una característica definitoria de la constitución humana, el enfoque interaccionista señala nuevas bases de comprensión de la actividad humana, contradiciendo las tesis ambientalistas e innatistas, pues el individuo no se constituye como un producto del medio y resultado únicamente del aspecto hereditario y madurativo, sino que, según Vygotsky (1988), la actividad humana es una interacción dialéctica que se da desde el nacimiento, entre el individuo, el medio social y cultural en el que está inserto.

Los educadores, según este enfoque, tendrían una función primordial, la de mediar en el desarrollo de los individuos, permitiéndoles apropiarse de la experiencia culturalmente acumulada, porque, además de ser sistemáticas, las actividades educativas son intencionales y tienen el compromiso de hacer accesible el conocimiento formalmente organizado. Rego (2001, p. 144, nuestra traducción) señala que:

[...] Al interactuar con estos conocimientos, el ser humano se transforma: aprende a leer y a escribir, obtiene el dominio de formas complejas de cálculo, construye significados a partir de información descontextualizada, amplía sus conocimientos, maneja conceptos científicos jerarquizados, actividades sumamente importantes y complejas que posibilitan nuevas formas de pensar, insertarse y actuar en su entorno. Esto significa que las actividades desarrolladas y los conceptos aprendidos en la escuela (que Vygotsky llama científicos) introducen nuevos modos de funcionamiento intelectual: abstracciones más amplias y generalizaciones sobre la realidad (que a su vez transforman los modos de uso del lenguaje). En consecuencia, a medida que el niño amplía sus conocimientos, modifica su relación cognitiva con el mundo.

Otro aspecto abordado en esta teoría se refiere a la capacidad que debe poseer el trabajo pedagógico para promover avances en el desarrollo de los alumnos: este fundamento se encuentra en el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), y se puede definir como:

[...] el espacio entre los logros ya adquiridos por el niño (lo que ya sabe, que es capaz de realizar solo y los que, para hacerse efectivos, dependen de la participación de elementos capaces (lo que el niño tiene competencia para conocer o realizar sólo con la colaboración de otros sujetos) (REGO, 2001, p. 106, nuestra traducción).

Esta concepción impulsa una nueva visión del aprendizaje que supera la tesis de que el desarrollo es un prerrequisito para el aprendizaje, y sostiene que éste sólo se producirá si hay maduración.

Además, también plantea un cambio profundo en la forma de entender y ejercer la praxis pedagógica con los alumnos sordos, ya que, como afirmaba Vygotsky (1987), la buena enseñanza es la que hace avanzar el desarrollo, es decir, la que se dirige a las funciones psicológicas superiores que están en proceso de completarse. Esta dimensión prospectiva del desarrollo psicológico permite comprender procesos de desarrollo que, aunque presentes en los sujetos, necesitan la intervención y colaboración de compañeros de cultura más experimentados para consolidarse.

El interaccionismo social de Vygotsky propone una práctica que piensa en el alumno, sordo o no, como un ser pensante y capaz de producir conocimiento. El conocimiento acumulado debe ser mediado para desarrollar capacidades intelectuales, no restringidas a la transmisión de contenidos, sino en la superación de esta acción, llevando al estudiante a pensar, a través de formas de acceso a la apropiación de los conocimientos elaborados, para que pueda practicarlos autónomamente a lo largo de su vida, superando su permanencia en el espacio educativo.

El papel del educador es fundamental para la construcción del conocimiento. Todo este conocimiento, patrimonio material y simbólico, consiste en el conjunto de valores, conocimientos, sistemas de representación, construcciones materiales, técnicas, formas de pensar y de comportarse que la humanidad ha construido a lo largo de su historia, y que para mediarlos es necesaria una praxis mediadora y reflexiva.

Pero para que exista esta apropiación debe existir también la internalización, que implica la transformación de los procesos externos (materializados en las actividades entre personas) en un proceso intrapsicológico, en el que la actividad se reconstruye internamente.

El largo camino del desarrollo humano sigue, por tanto, la dirección de lo social a lo individual.

A partir de la acción compartida, se dimensiona la relación entre educador y educando y el acto de construcción del conocimiento se da de manera significativa y natural; además, se establecen las relaciones entre sujeto y objeto de conocimiento. En esta perspectiva, como señala Rego (2001, p. 110, nuestra traducción):

[...] el paradigma esbozado sugiere, pues, un redimensionamiento del valor de las interacciones sociales [...]. Estas pasaron a ser entendidas como una condición necesaria para la producción de conocimiento por parte de los estudiantes, particularmente aquellas que permiten el diálogo, la cooperación y el intercambio de información mutua, la confrontación de puntos de vista divergentes y que implican la división de tareas donde cada uno tiene la responsabilidad que, sumada, dará como resultado el logro de un objetivo común. Por lo tanto, corresponde al profesor no sólo permitir que se produzcan, sino también promoverlas en la rutina diaria de las aulas.

Así, la heterogeneidad se considera un factor esencial para las interacciones y, en consecuencia, para el aprendizaje. Los diferentes ritmos, experiencias, trayectorias personales, contextos familiares, valores y niveles de conocimiento de cada sujeto imprimirán en la vida escolar cotidiana la posibilidad de intercambiar repertorios, cosmovisiones, que incidirán en la ampliación de las capacidades individuales.

Otro aspecto a destacar dentro del paradigma social-interaccionista vygotskiano en relación con la praxis se refiere a la práctica reflexiva en el ejercicio del educador. La reflexión constante sobre la praxis pedagógica debe ser un ejercicio diario del profesor. Esta situación puede llevar al profesor a reflexionar sobre los paradigmas que influyen en su práctica.

El profesor debe reexaminar constantemente sus objetivos, procedimientos, pruebas y conocimientos, entrando en un ciclo permanente de mejora. Este momento de evaluación, de reflexión del educador, requiere que las "lagunas" detectadas en su acción pedagógica sean superadas con una práctica reflexiva, en la que el educador se pregunte, intente comprender sus fallos, se proyecte hacia el futuro y busque constantemente referencias que conduzcan sus procedimientos de forma que se cree un aprendizaje significativo tanto para él como para todos los alumnos.

El socio-interaccionismo viene a posibilitar una práctica en la que el profesor, en el ejercicio de su papel, ofrece posibilidades diversificadas de aprendizaje, incitando situaciones, formulando problemas, construyendo caminos, engendrando medios y suscitando, en los alumnos sordos y no sordos, el placer por el conocimiento, porque, como señala Nunes (2007)

los profesores tienen que demostrar su utilidad mostrando a los alumnos la importancia y despertando el interés por lo que enseñan, apostando por la posibilidad de llevar a los alumnos a reflexionar sobre sus valores, diferencias y prácticas cotidianas, permitiéndoles relacionar sus situaciones cotidianas con problemas históricos inherentes a su grupo de convivencia, su localidad, su región y la sociedad nacional y mundial.

La práctica pedagógica derivada del interaccionismo social favorece la dialogicidad, especialmente el diálogo entre culturas (interculturalidad). Estrategia de formación innovadora y radical, la praxis basada en este concepto permite superar las prácticas y visiones etnocéntricas y la convivencia pacífica con los diferentes.

El paradigma vigotskyano permite una práctica pedagógica que contempla una propuesta educativa dentro de una perspectiva interactiva y dinámica, primando por una sociedad democrática y multicultural, fundada en el diálogo, en la asunción de la diversidad, y en la posibilidad de que todos los seres humanos se asuman políticamente frente al mundo, finalmente, se permite redefinir la práctica de acuerdo a las demandas de la sociedad contemporánea.

Las lecturas exploratorias de este trabajo, sobre los estudios relacionados con el interaccionismo social y la praxis pedagógica, permitieron comprender los aportes significativos que los postulados interaccionistas sociales vienen a brindar para el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos sordos.

Según Magalhães (1996), Vygotsky ve el conocimiento como una reorganización, otorgando, al mismo, una dimensión revolucionaria a la educación. Contrastando el conductismo, el pragmatismo e incluso el interaccionismo, porque, entre otras razones, no consideraban las construcciones socio-históricas, dando cabida a formaciones individualistas y alienadas. Vygotsky veía la *praxis* como la actividad humana por excelencia, como organizadora y realizadora. Como método en sí, ya se constituye como una producción de conocimiento, que puede y debe organizarse con el fin de reorganizar el conocimiento, promover la emancipación, colaborar para la construcción de la conciencia, entendida, *vygotskyanamente*, como aquello que es propio del ser humano, y que se construye por la interacción del sujeto con el objeto a través de artefactos culturales (instrumentos/herramientas).

Procedimientos Metodológicos

Ese análisis se configuró en una investigación bibliográfica, constituyéndose en un estudio exploratorio, *Revisión de Literatura Exploratoria*, que partió de un análisis estricta de fuentes de estudios ya elaboradas, como libros de referencia que trataran sobre los supuestos socio-interaccionistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología cualitativa utilizada en este estudio fue el análisis documental, es decir, el análisis de la literatura sobre la teoría interaccionista social. El análisis de documentos utilizado en este estudio contribuyó a una comprensión más profunda de las implicaciones del interaccionismo social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sordos.

Resultados y Discusión

El resultado de este estudio fue la consolidación de un rico ensayo teórico y pedagógico que permitió la comprensión y posible aplicación de los constructos teóricos del interaccionismo social de Vygotsky para la práctica pedagógica con alumnos sordos con el fin de fomentar el aprendizaje significativo.

Destacando que la interacción entre los sujetos sociales y el medio ambiente es una relación dialéctica, porque los individuos no sólo interiorizan las formas culturales sino que también las intervienen y las transforman. En este sentido, el contacto que estos individuos tienen con el entorno y con sus compañeros debe ser mediado desde una práctica dialógica que actúa directamente en la zona de desarrollo próximo, ya que el sujeto no tiene contacto directo con los objetos, sino mediado.

Por tanto, la necesidad de mediación dentro de la concepción interaccionista social, que genera situaciones que provocan en los alumnos sordos la necesidad y el deseo de profundizar y experimentar situaciones de aprendizaje.

Consideraciones finales

Durante siglos se creyó en la educabilidad de los sordos de forma limitativa y restringida, a menudo desde teorías con conceptos cristalizados y predicciones perfeccionistas inmutables y estáticas sobre la inteligencia. En este sentido, se han llevado a cabo educaciones con prácticas pedagógicas diferenciadas, sin embargo, sin resultados que realmente proporcionen oportunidades para el pleno desarrollo de las personas con sordera.

Guerra, Cusati y Silva (2018, p. 982, nuestra traducción) nos elucidan sobre todos los procesos ya presentados y nos presentan que:

La complejidad de esta interpretación y la instrumentalización teórica, práctica, social y cultural construida históricamente por la humanidad proporciona para avanzar en la práctica social existente, permitiendo que el alumno incorpore las herramientas básicas necesarias para la lectura, comprensión y transformación de la realidad existente, un punto crucial en un proceso educativo.

A lo largo de la historia de la humanidad, la discapacidad de algunos individuos ha reflejado un juicio social cargado de valores y estereotipos. Este juicio, a medida que la sociedad se ha vuelto más refinada y sofisticada, se ha vuelto más influyente.

Fonseca (1995, p. 05, nuestra traducción) indica:

En muchos sentidos, el tema de la discapacidad refleja la madurez humana y cultural de una comunidad. Existe implícitamente una relatividad cultural, que está en la base del juicio que distingue a los "discapacitados" de los no "discapacitados". Esta relatividad oscura, tenue, sutil y confusa busca de alguna manera alejar o excluir a los indeseables, cuya presencia "ofende", "perturba" y "amenaza" el orden social".

Estos conceptos y actitudes relacionados con la discapacidad reflejaban juicios y criterios sociales de rendimiento y normalidad, marcados por estigmas que definían las acciones y pensamientos educativos.

Fonseca (1995, p. 09, nuestra traducción) afirma que,

Con la progresiva acumulación de hechos, se fue construyendo una teoría, que hoy integra la defectología humana y que naturalmente implica una taxonomía propia, cuyo objetivo es encontrar un pensamiento educativo para algunos casos y un pensamiento preventivo para otros, [...] de esta base nace la necesidad de materializar la tendencia más actual de la integración de los discapacitados, otorgándoles las mismas condiciones de realización y de aprendizaje sociocultural, independientemente de las condiciones, limitaciones o dificultades que el ser humano manifieste.

Por tanto, una nueva forma de pensar y actuar en relación con la discapacidad ha ido ganando espacio. La apertura de grietas en el pensamiento educativo ya cristalizado, influenciado durante mucho tiempo por los valores sociales y las concepciones del aprendizaje psicológico, que culminaron en definiciones y prácticas carentes de una comprensión más integral del discapacitado, están siendo redefinidas por nuevas concepciones que posibilitan prácticas que desarrollan un trabajo racional; éstas han priorizado la diversidad de oportunidades, buscando favorecer a cada individuo para que se

convierta en persona, "en la más alta acepción que pueda atribuirse al término" (MAZZOTA, 1993, p. 16).

La praxis educativa, siendo tan compleja, es también tan esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene características peculiares y singulares, que pueden ser decisivas para la construcción del conocimiento de los alumnos sordos. Así, el enfoque interaccionista social, con sus supuestos teóricos y metodológicos, puede permitir el desarrollo de un aprendizaje y una escuela para sordos en la que se pueda priorizar y escalar la heterogeneidad y las necesidades de estos individuos. En el que la capacidad de crecimiento del ser humano es ilimitada, y no se "estampa" como "incapaz" debido a las especificidades y estructuras individuales. Los alumnos sordos deben ser atendidos desde propuestas teóricas y metodológicas que lleven a todos al lugar común, a lo mismo, es decir, a la ciudadanía.

Así, los constructos teóricos de Vygotsky constituyen un camino prometedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sordos, porque, además de señalar caminos para el logro de una educación favorable al desarrollo de habilidades cognitivas fundamentadas en las potencialidades únicas de cada sujeto, se pone al servicio de valores sociales y culturales diferentes a los dominantes, que en la mayoría de los casos, están aliados a preceptos políticos y económicos que no consideran a los sujetos en su idiosincrasia y singularidades.

REFERENCIAS

- ANTUNE, C. **Vigotsky, 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 vygotkyano 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. *et al.* 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.

Cómo referenciar este artículo

COSTA, B. S. L.; MACEDO, Y. M. La praxis pedagógica y los estudiantes sordos: implicaciones y supuestos del paradigma vygotskyano en la práctica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 558-576, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14002>

Enviado el: 01/08/2020

Revisiones requeridas el: 20/11/2020

Aprobado el: 26/12/2020

Publicado el: 01/02/2021