
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DA COMUNIDADE SURDA NO URUGUAI: DO BILINGUISMO AO PLURILINGUISMO

CONSIDERATIONS ON BILINGUAL EDUCATION OF THE DEAF COMMUNITY IN
URUGUAY: FROM BILINGUALISM TO PLURILINGUALISM

CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD SORDA EN
URUGUAY: DEL BILINGÜISMO AL PLURILINGÜISMO

Leonardo Peluso¹

RESUMO

Neste artigo apresento algumas das discussões teóricas desenvolvidas em duas investigações realizadas no Uruguai na Área dos Estudos Surdos-Tuilsu, na Universidad de la República. Nestas investigações revisamos o modelo atual de educação bilíngue LSU-Espanhol e propomos migrar para uma educação plurilíngue, pluriletrada e intercultural. As principais considerações feitas para propor essa migração são as seguintes. O modelo bilíngue continua a ver o espanhol como língua de maior prestígio e de cultura acadêmica, o que representa o risco de reconstruir as relações de opressão da língua oral sobre a língua de sinais no contexto escolar. Da mesma forma, o bilinguismo tende a considerar a LSU como um dispositivo didático e não como uma língua em si, o que pode ter como consequência a assimilação da perspectiva clínica no contexto educacional (dispositivo didático = artefato para compensar uma deficiência). A proposta bilíngue mantém uma postura **escriturocêntrica** segundo a qual, a única forma da cultura letrada, é por meio do espanhol escrito, ignorando o papel desempenhado pelas video-gravações em LSU no desenvolvimento da cultura surda pluriletrada. Tampouco o bilinguismo reconhece o espanhol surdo como uma variedade possível do espanhol, persistindo a opressão do espanhol estandar sob a forma de modelo **normo-oyente (normo-ouvinte)**. Por fim, a proposta bilíngue ignora que a comunidade surda está inserida em um mundo globalizado, que requer uma educação da qual participem, além das línguas nacionais, línguas globais e línguas regionais, tanto línguas de sinais com as línguas orais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue; Letramento; Línguas de Sinais; Plurilinguismo; Escrita; Video-gravações.

¹ Doctor en Letras - Universidad Nacional de Córdoba. Profesor Agregado en CENUR Litoral Norte, Sede Salto, Universidad de la República. Coordinador del Área Estudios Sordos y de la Carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-español (TUILSU). E-mail: leonardo.peluso@gmail.com

Submetido em: 15/07/2022 - **Aceito em:** 10/10/2022

ABSTRACT

In this paper I present some theoretical discussions that we carried out in two researches that were developed in Uruguay in the Area of Deaf Studies-Tuilsu, of the University of the Republic. In these researches we review the current model of LSU-Spanish bilingual education and propose migrating towards a plurilingual, pluriliterate and intercultural education. The main considerations made to propose such migration are the following. The bilingual model continues to see Spanish as the most prestigious and academic language; this presents the risk of reconstructing, in the school context, the relationship of oppression of the oral language over the sign language. Likewise, bilingualism tends to consider LSU as a didactic device and not as a language in itself, which can have the consequence of holding the clinical perspective in the educational context (didactic device = artifact to compensate for a disability). The bilingual proposal maintains a writing centered perspective, according to which the only form of literate culture is through written Spanish, ignoring the role played by LSU viso-recordings in the development of pluriliterate Deaf culture. Bilingualism does not recognize Deaf Spanish as a possible variety of Spanish, persisting the oppression of standard Spanish in the form of the normo-hearing model. Finally, the bilingual proposal ignores that the Deaf community is inserted in a globalized world, so it requires an education in which they participate, in addition to national, global languages and regional languages, both sign and oral languages.

KEYWORDS: Bilingual education; Literacy; Sign languages; Plurilingualism; Writing, Video recordings.

RESUMEN

En este trabajo presento algunas de las discusiones teóricas desarrolladas en dos investigaciones realizadas en Uruguay en el Área de Estudios Sordos-Tuilsu de la Universidad de la República. En dichas investigaciones revisamos el modelo actual de educación bilingüe LSU-español y proponemos migrar hacia una educación plurilingüe, pluriletrada e intercultural. Las principales consideraciones realizadas para proponer dicha migración son las siguientes. El modelo bilingüe continúa viendo al español como la lengua más prestigiosa y de cultura académica, lo que representa el riesgo de reconstruir las relaciones de opresión de la lengua oral sobre la lengua de señas en el contexto escolar. Asimismo, el bilingüismo tiende a considerar a la LSU como un dispositivo didáctico y no como una lengua en sí misma, lo que puede tener como consecuencia asimilar la perspectiva clínica en el contexto educativo (dispositivo didáctico = artefacto para compensar una discapacidad). La propuesta bilingüe mantiene una postura escriturocéntrica según la cual la única forma de cultura letrada es a través del español escrito, desconociendo el papel que juegan las visograbaciones en LSU en el desarrollo de la cultura sorda pluriletrada. Tampoco reconoce, el bilingüismo, al español sordo como una variedad posible de español, persistiendo la opresión del español estándar bajo la forma de modelo normo-oyente. Por último, la propuesta bilingüe ignora que la comunidad sorda está inserta en un mundo globalizado, por lo que requiere una educación en la que participen, además de las nacionales, lenguas globales y lenguas regionales, tanto de señas como orales.

PALABRAS CLAVES: Educación bilingüe; Letramento; Lenguas de señas; Plurilingüismo; Escritura; Video-grabaciones.

1 INTRODUCCIÓN

En este artículo caracterizo a la educación bilingüe tal como se desarrolló en su forma más hegemónica en Uruguay: español-lengua de señas uruguaya (LSU). A partir de esto muestro cómo esta propuesta educativa tiene dos ejes que han sido centrales en la concepción modernista de la política lingüística: el español estándar y la escritura. Seguidamente describo avances en el terreno de la educación plurilingüe, en el campo de la descripción de la actual comunidad lingüística sorda y en el marco de los estudios sobre escritura, textualidad diferida y cultura (pluri)letrada. A partir de esto discuto los ejes del paradigma bilingüe tradicional y hago un contrapunto entre esta propuesta educativa (y de política lingüística) y la que entendemos como una plurilingüe, pluriletrada y pluritecnológica.

El enfoque es más teórico que empírico y parte de los desarrollos que venimos realizando en Uruguay en torno a los conceptos de **textualidad diferida**, **cultura pluriletrada** e **ideología escriturocéntrica** (PELUSO, 2019; PELUSO, 2020), en diálogo con la noción de educación plurilingüe, marco que rompe con el tradicional modelo modernista de educación bilingüe (CONSEJO DE EUROPA-DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2020) y con los datos obtenidos en los dos proyectos de investigación que integro. Por un lado, partimos de los datos provenientes de la investigación educativa *Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo de estudiantes sordos* ya finalizada, que contó con el financiamiento de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). Y, por otro, se analizan los derivados de la investigación *Textualidad diferida y cultura pluriletrada: investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales*, actualmente en proceso y financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar), a través del Programa Investigación y Desarrollo (CSIC, I+D, 2021).

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo articula los datos provenientes de las dos investigaciones mencionadas que, a su vez, están ampliamente conectadas con pesquisas anteriores realizadas en el campo de la educación de los sordos, de la textualidad diferida y de la cultura pluriletrada. Lo que propongo es incentivar, a partir de esta base empírica y educativa, la discusión teórica acerca de los marcos conceptuales, ideológicos y de política lingüística que subyacen a la implementación de los modelos educativos que pretenden inscribirse dentro del paradigma del reconocimiento de la lengua de señas.

La investigación *Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo de estudiantes sordos* estuvo integrada por cuatro educadores que trabajan de forma directa con estudiantes sordos en instituciones bilingües LSU-español: una instructora sorda; una maestra especializada en educación de la comunidad sorda (ambas insertas en el sistema educativo en la órbita de la educación bilingüe para sordos de la ANEP); un lingüista especializado en la enseñanza de lengua, fundamentalmente en la de segundas lenguas en su modalidad lectora, que trabaja en enseñanza de comprensión lectora de español a estudiantes sordos en el nivel educativo terciario; y un lingüista especializado en Estudios Sordos, que actualmente trabaja en la temática de la textualidad diferida y del uso de videos por parte de la comunidad sorda como forma alternativa de **letramento** en su lengua nativa.

En la investigación se articularon metodologías provenientes de la lingüística aplicada (DA MOITA LOPES, 2002 Y 2006; CAVALCANTI, 2004; SILVA, 2022) y de la crítica (RAJAGOPALAN, 2003). Esto permitió, en una primera etapa, un análisis crítico de la experiencia de cada participante de la investigación a partir de la construcción de dos dimensiones: el repertorio lingüístico de los estudiantes; y la enseñanza/aprendizaje de lengua y **letramento** en la educación de los sordos. A través de este análisis pudimos desarrollar un modelo descriptivo de las diferentes etapas por las que pasan los estudiantes sordos a lo largo de su escolarización en el dominio lingüístico-discursivo, teniendo en cuenta ambas dimensiones: repertorio lingüístico (LSU/ español/ inglés/SSI, LSA, LIBRAS) y desarrollo de la competencia lingüística (en sus dos modalidades: oralidad y textualidad diferida). En una segunda instancia, el modelo descriptivo se puso en debate en las propias instituciones educativas y en el trabajo con los estudiantes sordos a efectos de evaluarlo en el campo (DE LEÓN, LARRINAGA, PELUSO y SILVEIRA, 2019).

El documento final producido es una descripción de las diferentes etapas que se dan en el desarrollo lingüístico-discursivo de los estudiantes sordos uruguayos, que oficia como una suerte de directriz educativa, de carácter oficial, que abona en la propuesta de educación de los sordos en Uruguay (DE LEÓN, LARRINAGA, PELUSO y SILVEIRA, 2019).

El proyecto *Textualidad diferida y cultura pluriletrada: investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales* tiene como objetivos profundizar en el desarrollo teórico del concepto de **textualidad diferida** y de **culturas pluriletrada y pluritecnológica**, y describir y comparar los usos y funciones que ciertos colectivos universitarios, conformados por oyentes y sordos, le otorgan a las audio-visograbaciones y a la escritura. En él se articulan la observación participante en las carreras de Psicología y de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-español, la encuesta universalmente aplicada a estudiantes y docentes de estos contextos universitarios y las entrevistas, en profundidad, a algunos integrantes de esta población que ya habían hecho la encuesta. Esta articulación metodológica permitió triangular la información y la comparación entre las poblaciones sorda y oyente, y entre la

estudiantil (mayoritariamente joven) y docente (en general, mayor y con más afectación por parte de las prácticas letradas académicas).

Esta investigación posibilitó corroborar el repertorio lingüístico actual de la comunidad sorda, ya desarrollado para la población infantil en la investigación educativa, pero en el nivel terciario, dado que se trabaja con adultos. En la medida en que se buscaba describir la forma en que sordos y oyentes universitarios transitan por diferentes escenarios letrados, los datos mostraron que los sordos, en una abrumadora mayoría, prefieren las videograbaciones en LSU frente al español escrito para todas las actividades que involucran formas discursivas letradas: académicas, religiosas, burocráticas y de información, de entretenimiento y trabajo. Asimismo, también indicaron que confían más en la textualidad videograbada en su lengua que en los textos escritos en español.

Frente a la situación de los sordos como comunidad lingüística, relevada a partir de las investigaciones y teniendo en cuenta el marco teórico que hemos desarrollado en torno a la textualidad diferida y a la cultura pluriletrada, se torna necesario discutir los nuevos rumbos que podría tomar la educación de los sordos a efectos de poder contemplar sus intereses y particular relación con las lenguas y tecnologías que conforman su repertorio lingüístico y discursivo. En este artículo historiaré la educación bilingüe de los sordos para deconstruir sus supuestos principales y pensar nuevas estrategias educativas a partir de las investigaciones actuales que venimos desarrollando en el campo.

3 PILARES DEL MODELO BILINGÜE: ESPAÑOL ESTÁNDAR Y ESCRITURA

En Uruguay se instaló paulatinamente un sistema educativo, hegemónico, con perspectiva modernista, a partir del cual el bilingüismo es concebido como la capacidad de cada hablante de hablar una segunda lengua en independencia de la primera o materna, es decir, sin **parafrasearla** y, por lo tanto, los modelos educativos que se desarrollan bajo este presupuesto buscarán mantener las lenguas implicadas de forma independiente (TITONE, 1976; MUÑOZ LICERAS, 1992). En la educación de los sordos esto se apoyó en dos pilares muy interconectados: el papel de relevancia del hablante nativo de la lengua a aprender como modelo lingüístico (el español estándar) y el de la escritura en las prácticas letradas (visión **escriturocéntrica**).

El proyecto de educación bilingüe de la comunidad sorda se instrumentó en la educación pública uruguaya de forma gradual y con diferencias importantes según la etapa. En Educación Inicial y Primaria (hasta 11 años inclusive) se trabaja sin servicio de interpretación LSU-español. En Educación Secundaria Básica (hasta 15 años inclusive) se trabaja en instituciones pensadas para oyentes con grupos de estudiantes sordos. Algunos

docentes dictan sus clases directamente en LSU y otros lo hacen en español con servicio de interpretación LSU-español.

Se muestra un gradiente, entonces, desde una educación más plenamente bilingüe (estudiantes sordos habitando contextos sordos), hacia una típicamente de **bilingüismo inclusor** (estudiantes sordos habitando contextos pensados y organizados para oyentes, con servicio de interpretación LSU-español). En este trabajo no entraré en consideraciones sobre lo que he denominado **bilingüismo inclusor**, dado que me interesa en particular discutir el modelo propiamente bilingüe, esto es, aquel en el que los espacios son pensados exclusivamente para estudiantes sordos y donde se los reconoce como hablantes de LSU.

El papel del español estándar en la educación bilingüe de los sordos. Un objetivo central en la educación bilingüe es la enseñanza del español estándar en su modalidad escrita, tanto para la producción como para la comprensión. Como señalé antes, esto se ancla en una perspectiva modernista, con mucho arraigo en las teorías y metodologías de enseñanza de segundas lenguas que se desarrollaron hasta fines del siglo XX, según las cuales su objetivo último era que el aprendiz se convirtiera en un hablante nativo de dicha lengua.

Si bien el modelo bilingüe hegemónico para los sordos se centra en la enseñanza del español estándar, entendiendo que la LSU es la lengua materna y/o primera y/o natural de los estudiantes, no siempre se instrumentó una estrategia de enseñanza de segunda lengua para el español, por la dificultad que suelen tener muchos docentes para reconocer, en las prácticas sociales y educativas, el papel de la LSU en el estudiantado sordo. Por ello, en el marco de la educación bilingüe, a veces se mantuvieron las viejas estrategias heredadas del oralismo para la enseñanza del español que suponían descuidar el hecho de que la LSU es la lengua primera y natural de los estudiantes sordos. En síntesis, se trata de una perspectiva que ha buscado, en la mayoría de los casos, imponer el modelo de hablante nativo (el español estándar), propio del paradigma moderno de enseñanza de segundas lenguas, manteniendo generalmente una metodología oralista.

El modelo bilingüe y su visión claramente escriturocéntrica. Esta visión supone entender que la cultura letrada se compone, exclusivamente, de textos escritos y que la escuela tiene como propósito primario el letramento de sus estudiantes a partir de la enseñanza de la escritura.

Entonces, el modelo bilingüe en la educación de los sordos asume, además, que el repertorio lingüístico de los estudiantes es: LSU como lengua nativa y primera, con una especialización funcional en la oralidad y carente de escritura (ágrafa) y, por lo tanto, reducida a la comunicación cara a cara; y español como lengua segunda y del grupo mayoritario, con una especialización funcional en la escritura y carente de oralidad, propia del ámbito letrado.

La asunción del papel central de la escritura y de que el estudiantado cuenta con este repertorio lingüístico hace que la educación bilingüe de los sordos se enfoque particularmente en la enseñanza del español escrito, invisibilizando a la LSU en tanto lengua de oralidad. Esto la coloca, muchas veces, en un lugar degradado: entre un dispositivo didáctico y una lengua no letrada. Así, la LSU es escasamente vista como una lengua; por el contrario, en general es usada en el contexto educativo como un mero instrumento al servicio de transmitir oralmente los contenidos curriculares. No se la toma como un objetivo de enseñanza en sí misma. Al tratarla como una lengua no letrada no se asume la posibilidad de que los estudiantes sordos estudien a partir de textos en LSU. La textualidad para el estudio será siempre en español.

El modelo bilingüe en su versión hegemónica es una perspectiva educativa que tuvo cierta trascendencia histórica, pero que, visto desde el presente y a la luz de los antecedentes señalados, ofrece serias dificultades para reconocer cabalmente a la LSU. Entiendo que tuvo su importancia, porque la educación bilingüe fue clave en la lucha contra el oralismo y para la despatologización de la comunidad sorda. Mucha política lingüística a favor de la LSU se hizo en Uruguay a través de la implementación de la educación bilingüe, en tanto política nacional. Esto ocurrió porque la educación bilingüe habilitó el ingreso de la LSU a la educación formal, con las consecuencias positivas que eso tuvo tanto a nivel del estatus de la LSU como de su estructura. En cuanto al estatus, la LSU dejó de ser una lengua estigmatizada y reducida a los ámbitos domésticos, para volverse una lengua del ámbito formal. En el plano de la estructura, la LSU vivió un enorme desarrollo en los campos léxicos formal-académicos y en los procesos de estandarización. Asimismo, a nivel formativo, los estudiantes sordos se pudieron liberar de las arduas sesiones de oralización (entrenamiento fono-articulatorio y de lectura labial) y apelar a su lengua natural para la trasmisión de los contextos curriculares, con un efecto inmediato en los procesos educativos. A partir del advenimiento de la educación bilingüe en Uruguay, la comunidad sorda alcanzó rápidamente niveles educativos a los que antes no tenía acceso.

Sin embargo, como señalé antes, el modelo bilingüe presenta importantes dificultades, dado que se mantiene muy pegado a la enseñanza del español estándar y de la escritura. Es un modelo que usa a la LSU como vehículo de comunicación y de transmisión de contenidos curriculares y, frecuentemente, no la coloca como un objeto en sí misma para la reflexión metalingüística. En estos contextos educativos se habla **en** LSU, pero no **sobre** la LSU. Este lugar que ocupa la LSU, invisibilizada, en el marco de un modelo educativo que centra toda su batería didáctica en el español estándar escrito, hace pensar que seguimos asistiendo, en los casos más radicales, a nuevas versiones del oralismo, si lo entendemos como el modelo educativo que coloca como objetivo central al desarrollo de las competencias de español, sin darle importancia al desarrollo de las competencias en LSU. Claro que la

perspectiva de educación bilingüe no propone el mismo oralismo tradicional, aquel que prohibía a la LSU y centraba toda la batería didáctica en tratar de convertir a los sordos en hablantes y escribientes de español estándar, tomando el llamado **modelo normo-oyente** como meta. El modelo bilingüe se desmarca claramente del oralismo clásico y de la patologización de las comunidades sordas, habilitando la presencia de la LSU en el salón de clases.

4 LAS IDENTIDADES SORDAS EN EL MODELO BILINGÜE

La distribución funcional de las lenguas que se instituye en el modelo bilingüe se podría caracterizar como diglósica: la lengua mayoritaria y de prestigio es el español y está funcionalmente especializada en la escritura y en las prácticas letradas; y la lengua minoritaria y patrimonio de la comunidad sorda es la LSU, que tiene un prestigio emergente, está en proceso de estandarización y se encuentra funcionalmente especializada en la oralidad. Esta distribución tiene su contrapartida en el encuentro de identidades entre sus hablantes y entre los marcos culturales que se articulan con dichas identidades.

En cuanto a los hablantes, los contextos educativos bilingües son espacios en los que los oyentes (hablantes nativos de español) siguen teniendo mayor prestigio y poder que los sordos (hablantes nativos de LSU). Son escasas las personas sordas que integran los planteles docentes y es aún más raro el papel de los sordos en los lugares de toma de decisión. En el caso de las escuelas, por ejemplo, los sordos, mayoritariamente, intervienen en estos programas educativos en calidad de **instructores**, esto es, poseedores de un título de menor valor y reconocimiento que el de **maestros**, título habilitante para ejercer la docencia en las instituciones escolares uruguayas. Asimismo, recién en 2021, luego de 35 años de implementación del modelo bilingüe en la educación pública uruguaya, en la escuela de Montevideo se designó a una directora sorda. El resto de las instituciones educativas está regido por oyentes, así como son oyentes, en su totalidad, las autoridades que planifican las propuestas educativas hacia la comunidad sorda. Se trata, entonces, de una educación **para** sordos, pero que aún no es realizada **por** sordos.

En cuanto a las identidades sordas y a los marcos culturales identificatorios como propios de la comunidad, encuentro que el modelo bilingüe ha tenido muchos problemas para transformar los espacios formales en verdaderos contextos interculturales con bajo nivel de conflicto fronterizo. Por un lado, sigue costando mucho, desde la percepción de los oyentes, eliminar los prejuicios relativos a la **discapacidad auditiva**. Gran parte de los oyentes sigue viendo a los sordos en términos de la **discapacidad** o de la **falta**, lo que hace temblar los propios cimientos del modelo bilingüe, dado que no se construyen educandos bilingües sino discapacitados, que usan una lengua de señas para compensar dicha problemática. En el borrador, que sirvió de insumo para discutir sobre la formación de los docentes oyentes que

trabajarían en la educación bilingüe (analizado en PELUSO y LODI, 2015), se establece la visión actual sobre el repertorio lingüístico de los estudiantes sordos: “Bilingüismo entendido como LSU como primera lengua y lectura, escritura y oralidad en español como segunda lengua”. De este, la concepción que se desprende es que la LSU es la lengua de las prácticas conversacionales y el español es la lengua de las prácticas letradas, al tiempo que se reconoce que los sordos son hablantes nativos de LSU. Pero, y en contradicción con lo primero, se plantea que los estudiantes sordos poseen “deficiencia auditiva” y se habla de la “función compensatoria de la Lengua de Señas”. Entonces, se reconoce a la LSU como la lengua primera de los estudiantes y, de forma simultánea, se la degrada a un mero recurso didáctico y/o compensatorio en el marco de la construcción de sus estudiantes como carentes y no ya como, simplemente, hablantes de una lengua minoritaria.

Por último, si bien está presente la LSU en el contexto escolar (en general, como recurso didáctico y/o compensatorio), ni esta ni los elementos de la cultura sorda están presentes como contenidos curriculares a desarrollar. En la tradicional escuela bilingüe para sordos en Uruguay no se enseña sobre literatura sorda (uruguaya y/o internacional), ni sobre geopolítica sorda, ni sobre historia sorda (uruguaya y/o universal), ni sobre filosofía sorda, ni sobre gramática de la LSU, ni sobre otras lenguas de señas. Los temas relacionados con la cultura e identidades sordas están prácticamente ausentes del currículum abierto, por lo que el modelo bilingüe se vuelve uno reproductor de la cultura y de las identidades hegemónicas, propio de la institución escolar como **aparato ideológico del Estado** (Althusser, 1988).

5 A PERSPECTIVA PLURILINGÜE Y PLURILETRADA

La perspectiva plurilingüe, que entiendo debe ser el nuevo escalón en el desarrollo de los modelos educativos que atienden a la comunidad sorda, se sostiene en dos conceptos teóricos que permiten romper con la ideología lingüística que subyace en la educación bilingüe, por su adhesión al hablante nativo de español/español estándar y por su perspectiva tradicionalmente **escriturocéntrica**. Estos conceptos son: **textualidad diferida** y **plurilingüismo**.

La textualidad diferida incluye a la escritura y a las grabaciones y está en la base del desarrollo de la cultura pluriletrada. El concepto de **textualidad diferida** se deriva de los estudios de las relaciones entre escritura y oralidad, para los que la escritura es una “tecnología de la palabra” (ONG, 1982). Esta tecnología tiene como propiedades estructurales la **permanencia** y **visibilidad** (ONG, 1982; SAMPSON, 1996). Desde esta perspectiva, la escritura, como tecnología, hace del texto un objeto manipulable y permanente en el tiempo, a diferencia de la oralidad que no es manipulable por su propia evanescencia. Por ser permanente, el texto se separa del momento de enunciación, liberándose de las coordenadas físicas y temporales inherentes a su producción, lo que permite, a su vez, su manipulación.

Por ser manipulable, se amplifican las posibilidades de reflexión sobre él, es decir, la función metalingüística y meta-representacional (OLSON, 1991), la propiedad de planificación y de control (OCHS, 1979), y la actividad de interpretación en ausencia del enunciador (OLSON, 1998).

Desde este marco también se plantea que el manejo generalizado de la escritura por parte de una comunidad produce el advenimiento de la cultura letrada (ONG, 1982; GOODY Y WATT, 1996; SAMPSON, 1996; OLSON, 1998), entendida como aquella en la que la información privilegiada, tanto formal, burocrática como literaria, se sostiene y transmite a través de los textos escritos, los que cuentan con sistemas de archivo. A esta perspectiva que sostiene que la escritura es la única vía para generar textos que habiliten la cultura letrada la hemos denominado, en trabajos anteriores, ideología **escriturocéntrica** (PELUSO, 2020). Esta ideología ha tenido y tiene especial impacto en nuestras prácticas educativas, fundamentalmente en los espacios de enseñanza de lengua.

En diálogo con lo que se sostenía tradicionalmente en los estudios sobre oralidad y escritura, en nuestros desarrollos teóricos proponemos introducir el concepto de **textualidad diferida** como uno más abarcativo que el de **escritura**, pero que mantiene las mismas propiedades que esta. Entendemos por **textualidad diferida** a toda textualidad que se encuentre mediada por una tecnología, tanto sea una tecnología de escritura como una de grabación (PELUSO, 2020). Ambas se caracterizan por separar al texto de su momento de enunciación, convirtiéndolo en un objeto permanente y manipulable (propiedades antiguamente atribuidas solo a la escritura). Se entiende que las diferencias tecnológicas y de producción de textos diferidos entre ambas tecnologías no hacen a lo esencial: una de ellas, la escritura, es una tecnología representacional, utiliza unidades gráficas que representan unidades de la lengua (los fonemas para el caso de la escritura del español); y la otra, la grabación, es una tecnología registral, que opera registrando a los hablantes en el momento de la enunciación. Las dos trabajan de manera diferente, pero producen textos que se separan del momento de enunciación, al estar fijados se vuelven manipulables, y al ser archivados y publicados permiten la conformación de culturas letradas.

Desde esta perspectiva, lo que hace a la esencia de la cultura letrada no son los textos escritos sino los diferidos (escritos y grabados) y su posibilidad de ser archivados y publicados. Al migrar del concepto de escritura hacia el de textualidad diferida se puede sostener que hoy en día se produce el desarrollo de **culturas pluriletradas**, es decir, ya no letradas a partir de una única tecnología, la escritura, sino a partir de diversas tecnologías para la producción de textualidad diferida (escritura y grabaciones), así como de diferentes soportes tecnológicos para el acopio, archivo y publicación de los textos diferidos (por ejemplo, su circulación por internet).

La perspectiva plurilingüe se centra en la competencia lingüística de los aprendices (su lengua materna). El concepto de **plurilingüismo** surge como oposición al de **bilingüismo equilibrado** (dos lenguas independientes) y a los modelos modernistas de enseñanza de lengua, que han sido hegemónicos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y de lingüística aplicada durante el siglo XX. Como se plantea en el apartado “¿Qué es el ‘plurilingüismo’?” del documento oficial *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (CONSEJO DE EUROPA-DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2002), esta perspectiva propone dos cortes con respecto a la concepción moderna de bilingüismo/multilingüismo.

Por un lado, el plurilingüismo enfatiza en que los hablantes posmodernos globalizados no están en contacto solamente con dos lenguas, sino que, por el contrario, manejan múltiples lenguas, con diferentes funcionalidades y dominio/**proficiencia**, tanto minoritarias y de identidad, como mayoritarias y de participación global (FAIRCLOUGH, 2006). A partir de esto, la propuesta plurilingüe deja de subrayar que el objetivo de toda enseñanza de segunda lengua sea el aprendizaje de esta, lo más cercanamente posible al modelo nativo, y pasa a centrarse en la competencia nativa en la lengua materna de los aprendices. Haciendo foco en la competencia lingüística como hablante de una lengua materna, se propone la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras desde una perspectiva comunicativa funcional, es decir, según el uso comunicativo que cada aprendiz le quiera dar, así como del grado de **proficiencia** que quiera y pueda alcanzar. Esto libera todo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua de la histórica opresión que ofrecía el modelo de hablante nativo como objetivo. Desde esta posición, quienes aprenden una segunda lengua deben disfrutar de las funciones comunicativas que esta ofrece, sin concentrarse en alcanzar el modelo nativo.

La propuesta plurilingüe de enseñanza de lengua, claramente vinculada a políticas e ideologías **pluriglósicas**, defiende la variedad lingüística de cada aprendiz, se desprende de la histórica opresión de los estándares y hace foco en las funciones comunicativas de las lenguas y no en sus modelos nativos. Es una perspectiva que no solo reconoce las identidades lingüísticas de los aprendices, en tanto hablantes de una lengua materna, lo que tiene mucho de política lingüística, sino también que visibiliza los procesos cognitivos que realizan los aprendices y las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento implicadas.

Actualmente, en el ámbito de la pedagogía lingüística han cobrado fuerza los conceptos de **translenguaje**, **prácticas translingüísticas** y **pedagogía translingüística** (CUMMINS, 2008; GARCÍA, 2009), que enfatizan en la importancia de no mantener las lenguas separadas en los procesos de enseñanza de lengua; sino, por el contrario, de tender puentes entre ambas, colocando como central la competencia lingüística de los estudiantes. Inclusive, para algunos investigadores, las prácticas translingüísticas suponen ir más allá del propio concepto de lengua como estructura (OTHEGUY, GARCÍA, REID, 2015).

En la reformulación que se hizo en 2020 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, en el apartado “Competencia plurilingüe y pluricultural” se hace una mención específica al *translanguaging* como una corriente actual de importancia en el campo de la enseñanza de lenguas, si bien se mantiene el concepto de plurilingüismo como base conceptual. Allí se concluye: “En la actualidad existe un gran número de expresiones similares, pero todas ellas se engloban en el término plurilingüismo” (CONSEJO DE EUROPA-DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2020, p. 40).

En Uruguay, la perspectiva plurilingüe es marco conceptual de la actual Ley General de Educación. Allí se establece que “La educación lingüística tendrá como propósito [...] formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. (URUGUAY, 2008: Artículo 40, inciso 5).

En este trabajo, entonces, discutiré la educación de los sordos desde la perspectiva que ofrece el plurilingüismo, dado que es la posición actual del Uruguay y el término que, consideramos, mejor engloba la diversidad de posturas que se oponen a la perspectiva del bilingüismo.

6 EDUCACIÓN PLURILINGÜE Y PLURILETRADA DE LA COMUNIDAD SORDA

Las perspectivas plurilingüe y pluriletrada imponen a la educación bilingüe hegemónica para sordos dos grandes rupturas: una, con el **escriturocentrismo**, muy anclado en el sistema educativo en general y en el de los sordos en particular; y otra, con el modelo de hablante nativo (estándar), muy presente y focalizado en las propuestas de enseñanza de segundas lenguas y, por lo tanto, de enseñanza de español para los sordos.

La ruptura con el escriturocentrismo coloca en el centro del proceso de letramento a las visograbaciones en LSU. La perspectiva **escriturocéntrica** plantea que la escritura es la única vía para el desarrollo de la cultura letrada. La ruptura con esta perspectiva en educación implica asumir los presupuestos teóricos, antes señalados, según los cuales la cultura letrada no solo está desarrollada como punto de partida de textos escritos, sino de la producción, publicación y archivo de cualquier texto que sea diferido, tanto sea a partir de la tecnología de la escritura como de la tecnología de grabación. Se entiende, entonces, desde esta perspectiva, que el concepto **textualidad diferida** es mucho más abarcativo que el de **escritura**, dado que se centra en las características estructurales y funcionales de los textos y no en la mecánica de la tecnología que los produjo.

Partiendo de esta ruptura, en el ámbito de la educación de los sordos se puede sostener que los procesos de letramento deberían centrarse en el manejo de las tecnologías para la producción y reproducción de visograbaciones en LSU. Esto obviamente no implica desconocer los procesos de letramento en español, sino reconocer que, en el caso de

hablantes de LSU, todo el proceso que conlleva volverse sujetos letrados debería estar regido por la textualidad en LSU, dado que es la lengua base de la competencia lingüística.

En el nivel más concreto, romper con la posición **escriturocéntrica** supone que, a lo largo del proceso de letramento, los estudiantes deberían apropiarse de la tecnología de grabación, entender las diversas funciones de la cultura letrada y conocer y desarrollar los tipos textuales y géneros discursivos de la LSU relacionados con estas. Para que esto ocurra, los estudiantes tendrían que poder manejar los aspectos formales de las grabaciones y su archivo; así como también las características estructurales de la lengua, lo que implica el desarrollo de la función metalingüística. Para que se promueva este desarrollo no basta con filmar y reflexionar sobre la lengua, sino que se necesita, además, el manejo de otros dispositivos tecnológicos que habiliten el análisis metalingüístico, tan común en los letramentos en lengua oral. Con esto hago referencia a lo que Auroux (1996) denominó las “tecnologías de gramatización”, que estarían conformadas por “señarios” y gramáticas descriptivos. Asumir el letramento en LSU implica colocar a dicha lengua como objeto de reflexión, en el sentido que le otorgan Auroux (1996) y Olson (1991), desde una perspectiva metalingüística, a través de la enseñanza de la gramática, del uso de gramáticas y léxicos (*señarios*) descriptivos y del análisis de textos visograbados en LSU.

Al tiempo que se produce el proceso de letramento en LSU, una educación pluriletrada y plurilingüe para los sordos tiene que aspirar a que los estudiantes también transiten por el proceso de letramento en español (segunda lengua) y en lenguas extranjeras, tanto de señas como orales. Asimismo, centrarse en el letramento en LSU supone adoptar una perspectiva metalingüística hacia el aprendizaje de segundas lenguas de señas y de segundas lenguas orales, las que serán vistas desde la reflexión sobre la propia lengua. Esto implica un corte metodológico con respecto a las didácticas de la lengua desarrolladas por el oralismo y muchas veces importadas por parte de la educación bilingüe, en las que se enseñaba la lengua oral sin tener en cuenta la lengua de señas de los aprendices.

Con la ruptura de la perspectiva **escriturocéntrica** se apunta a la consolidación de una propuesta educativa que promueva procesos de letramento que permitan a sus educandos convertirse en sujetos que pueden transitar por la actual cultura pluriletrada y pluritecnológica de las comunidades sordas, en la que las grabaciones en lengua de señas tienen un rol trascendente, pero en la que también la escritura de la lengua oral tiene una importante presencia y función.

La ruptura con el modelo de hablante nativo libera a los estudiantes sordos de la opresión del español estándar. La ruptura con el modelo estándar como objetivo en la enseñanza de segundas lenguas viene de la mano de la perspectiva que ofrece el concepto de **plurilingüismo** en oposición al de bilingüismo. El modelo bilingüe desarrollado de la

comunidad sorda organiza su currículo lingüístico haciendo foco en la enseñanza del español escrito, como objetivo principal, y la meta última es que los estudiantes sordos lean y escriban de forma similar a los estudiantes oyentes. Sigue manteniéndose como central el modelo estándar relacionado con el hablante nativo de español. La ruptura con este modelo supone tener en cuenta dos aspectos: el repertorio lingüístico de la comunidad sorda actual y el abandono del modelo estándar como modelo opresor.

Un aspecto más básico es la nueva consideración acerca del repertorio lingüístico de la comunidad sorda uruguaya, en la medida en que se la caracteriza como una comunidad lingüística plurilingüe y no ya reducida al exclusivo manejo del español, como lengua del país, y de la LSU, como lengua minoritaria y de identidad étnica. Tradicionalmente la educación bilingüe (como su propio nombre lo indica) refiere a dos lenguas: la oral y la de señas. En algunas situaciones puntuales se ha introducido, en Secundaria, la enseñanza de inglés, pero en ningún caso la de otra lengua de señas que no sea la LSU. Esto no ocurrió ni siquiera en escuelas de ciudades fronterizas donde asisten estudiantes hablantes de la lengua de señas brasileña (LIBRAS) (FIGUEIRA, 2016; VAZ, 2017) y se ha desarrollado una variedad fronteriza, la LIBRALSU (FIGUEIRA, 2016). La ausencia de lenguas de señas extranjeras en los contenidos escolares refuerza, justamente, el argumento que vengo sosteniendo hasta ahora: que las escuelas bilingües para sordos en realidad siguen escondiendo una fuerte perspectiva oralista, en tanto se continúa privilegiando a la lengua oral como el objetivo de la educación. Por ello, al incorporar una lengua extranjera en el currículo escolar, esta será también oral, no considerando siquiera la posibilidad de que sea una lengua de señas.

Contrariamente a esta posición hegemónica en la educación bilingüe, entendemos que la educación plurilingüe debe tomar en cuenta el actual repertorio lingüístico de la comunidad sorda uruguaya: LSU como lengua natural y materna, español como lengua segunda; lengua de señas argentina (LSA) y *língua brasileira de sinais* (LIBRAS) como lenguas extranjeras de contacto fronterizo; sistema de signos internacional (SSI) como sistema de comunicación global; e inglés como lengua oral extranjera global. Así, una verdadera propuesta plurilingüe debe ofrecer una posición entre lenguas que las coloque en igualdad de condiciones y sea acorde a la realidad lingüística de sus educandos.

El otro aspecto que está implicado en la ruptura con el modelo bilingüe es el abandono del español estándar (el modelo de hablante nativo) como meta de la enseñanza de segundas lenguas en su competencia productora (obviamente que la lectura ofrece otras consideraciones). Como lo ha demostrado la literatura, largamente, son muy escasos los procesos por los que los sordos alcanzan una competencia en producción de español escrito semejante a la de un hablante nativo de español, básicamente porque no lo son (DE LEÓN, FLORES, GONZÁLEZ, ROMERO, TOURON, 2014). Por lo tanto, el español estándar y el modelo de hablante nativo han continuado constituyendo, en el marco de la educación bilingüe, una

forma de opresión hacia los estudiantes sordos, similar, en algunos aspectos, a la que antiguamente se realizaba desde el oralismo.

Esto tiene muchas consecuencias, por ejemplo, en el plano identitario la incorporación opresora del español estándar puede promocionar y reforzar en los estudiantes la idea de tener una patología del lenguaje (dado que a veces se miden las dificultades en la escritura desde una perspectiva patológica y de **dificultades de aprendizaje**). Por otra parte, el hecho de que el español se constituya en una lengua de opresión dificulta promover el deseo de su aprendizaje. La propia opresión hace que los sordos no vean la importancia y funcionalidades que tiene el español en el actual contexto lingüístico nacional y global. Muchos sordos descubren esta importancia fuera de los contextos escolares, en el marco de situaciones lingüísticas naturales en las que el español tiene su relevancia (por ejemplo, en el uso de redes sociales, en las búsquedas en Internet, en la asignación de nombres a los productos audiovisuales que se quieran compartir, etc.).

Asimismo, la opresión del modelo nativo que opera en muchas instituciones escolares hace que no perciban que el español es una lengua que también les pertenece, por ser uruguayos, y que puede ser una lengua de identidad en la medida en que forma parte del repertorio lingüístico de la comunidad. Por ello, desde el Área de Estudios Sordos de la Udelar estamos promoviendo, en términos académicos y políticos, al **español sordo** como patrimonio de la comunidad sorda. Y desde esta posición entendemos que la educación plurilingüe debe abandonar el modelo estándar de español desde una perspectiva opresiva e incorporar la idea de que cada estudiante sordo podrá acomodarse de una manera diferente y propia en relación a su competencia de español (según sus intereses, deseos, potencialidades cognitivas, etapa de la vida, etc.). Abandonar la posición opresiva del modelo estándar no significa renunciar al modelo estándar en el contexto educativo. Por el contrario, el estándar de español es altamente interesante en la educación, pero no como un modelo opresor sino como una variedad de español a conocer y disfrutar (básicamente en la lectura), en igualdad de condiciones con respecto al **español sordo**, otra variedad para conocer y disfrutar.

7 REFLEXIONES FINALES

Creo haber demostrado cómo la educación bilingüe, de suma importancia para la ruptura con el oralismo tradicional, mantiene algunas problemáticas que merecen una nueva transformación. Estas se resumen en que, en general, en el modelo bilingüe se continúa abrazando una ideología **escriturocéntrica**, por lo que no se reconoce ni atiende a la emergente cultura letrada en LSU como punto de partida de la circulación de videos en dicha lengua; y en que persiste una posición bilingüe, por lo que no se reconoce el actual repertorio lingüístico actual de la comunidad sorda uruguaya al tiempo que se sigue promoviendo como

objetivo central la variedad estándar de español, es decir, el modelo de hablante nativo. Esto último no parece permitirle a la educación bilingüe romper con ciertas posturas típicas del viejo oralismo en relación al papel hegemónico y opresor que tiene el español estándar.

Finalmente, he planteado que la perspectiva **plurilingüe** y **pluriletrada** ofrece una clara ruptura frente a estas problemáticas relatadas. Por un lado, desde esta modalidad educativa se busca colocar en una posición de relevancia al letramento que se desarrolla como punto de partida de la producción y comprensión de visograbaciones en LSU. Por otro, desde la posición plurilingüe se busca reconocer el actual repertorio lingüístico de la comunidad sorda uruguaya, proponiendo introducir la enseñanza y reflexión de varias lenguas de señas extranjeras y del inglés como lengua oral extranjera global; así como también se fomenta el abandono del modelo de hablante nativo de español como lugar de opresión.

Entiendo que la perspectiva plurilingüe profundiza no solo en el reconocimiento de la LSU, en igualdad de condiciones en relación al español, sino que también avanza en el reconocimiento de las identidades y cultura sordas, largamente estigmatizadas y aplastadas por los discursos de la enfermedad y la discapacidad.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

ÁLVAREZ, Claudia. **Acerca de los servicios de interpretación en la Universidad de la República y en la Universidad del Trabajo del Uruguay**. 4to. FLA. Montevideo: ANEP, 2012.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

CAVALCANTI, Marilda. Applied Linguistics: Brazilian Perspectives. **AILA Review**, v. 17, n. 3, p. 23-30, 2004. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/233652751_Applied_Linguistics_Brazilian_perspectives Acceso: 18 de setiembre de 2022.

CONSEJO DE EUROPA-DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ Acceso: 17 de abril de 2022

CONSEJO DE EUROPA-DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Volumen Complementario. Madrid: Instituto Cervantes, 2020. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/ Acceso: 17 de abril de 2022.

CUMMINS, Jim. Teaching for Transfer: Challenging the two Solitudes Assumption in Bilingual Education. En: CUMMINS, J. y HORNBERGER, N. (Ed). **Encyclopedia of Language and Education Vol. 5: Bilingual Education...** 2da. edición. Boston: Springer, 2008.

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo (Ed.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. El relato como proceso de construcción de la identidad social en un salón de clase de lectura en lengua materna. En: CURCÓ, C.; COLÍN, M.; GROULT, N. y HERRERA, L. (Ed.). **Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina**. México: UNAM, 2002. p.327-345

DE LEÓN, Adriana; FLORES, Ignacia; GONZÁLEZ, Rodrigo; ROMERO, Carina y TOURÓN, Germán. **Los sordos, el español escrito y la comunicación. Tuilsu-Imagen Producciones 2014: consideraciones teóricas, metodológicas y políticas**. Montevideo: Tuilsu-FHCE-Udelar, 2014. Disponible en: <https://tuilsu.edu.uy/librillo2014.pdf> - Acceso: 17 de abril de 2022.

DE LEON, Adriana; LARRINAGA, Juan Andrés; PELUSO, Leonardo y SILVEIRA, Mariana. Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes sordos. En: **Marco curricular de referencia nacional - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje** (p. 45-69 y 78-89). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Documento oficial, 2019. Disponible en: <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56> Acceso: 17 de abril de 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.

FIGUEIRA, Mariana. **Comunidade surda da fronteira, experiência compartilhada**. Dissertação (Mestrado) - UFSM, Santa María, 2016.

GARCÍA, Ofelia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R.; MOHANTY, A.; PANDA, M. Ed. **Social justice through multilingual education**. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2009. p.140-158

GOODY, Jack y WATT, Ian. Las consecuencias de la cultura escrita. En GOODY, J. (Comp.). **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona: Gedisa, 1996. p.39-82

MUÑOZ LICERAS, Juana (Ed.). **La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor, 1992.

OCHS, Elinor. Planned and unplanned discourse. En: GIVON, T. (Ed.). **Discourse and syntax**. New York: Academic Press, 1979. p.51-80

OLSON, David. **El mundo sobre papel**. Barcelona: Gedisa, 1998.

OLSON, David. La cultura escrita como actividad metalingüística. En: OLSON, D. y TORRANCE, N. (Comp.). **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona: Gedisa, 1991. p.333-358.

ONG, Walter. **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. Buenos Aires: Fondo de

Cultura Económica, 1982.

OTHEGUY, Ricardo; GARCÍA, Ofelia y REID, Wallis. Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PELUSO, Leonardo. Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 32, pp. 1-22, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38329> Acceso: 17 de abril de 2022.

PELUSO, Leonardo. **La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar**. Montevideo: Área de Estudios Sordos-Tuilsu-Udelar, 2020. Disponible en: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf> Acceso: 17 de abril 2022.

PELUSO, Leonardo; LARRINAGA, Juan Andrés y LODI, Ana Claudia. Public Policies on Deaf Education. Comparative Analysis Between Uruguay and Brazil. En: PINK, William y NOBLIT, George (Ed.). **Second International Handbook of Urban Education**, v. 1. Chan: Springer, 2017. p.613-626.

PELUSO, Leonardo y LODI, Ana Claudia. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-posições**, Campinas, v. 26, n. 3, pp. 59-81, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>. Acceso: 17 de abril de 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade, e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escritura**. Barcelona: Gedisa, 1996.

SILVA, Daniel. “A propósito de Linguística Aplicada” 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **DELTA**, n. 31 especial, p. 349-376, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0102-445007158226872892> Acceso: 18 de setiembre de 2022.

TITONE, Renzo. **Bilingüismo y educación**. Barcelona: Fontanella, 1976.

URUGUAY. **Ley n.º 18437 de 2008. Ley General de Educación**. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acceso: 28 de abril de 2022.

VAZ, Cristiano. **Educação de Surdos na Fronteira Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)**. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, 2017.

Revisão gramatical realizada por: Mariana Monné Vuono

E-mail: monnemariana@gmail.com