

La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas

Leonardo Peluso*, Ana Claudia Balieiro Lodi**

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507803>

Resumen

Este trabajo pretende deconstruir la concepción, largamente extendida del carácter visual de los sordos. Esta concepción supone, en general, una banalización de las relaciones que los sordos establecen con el mundo circundante y se nutre de una perspectiva discapacitológica de la sordera. En el caso de la educación, esta banalización llevaría a la idea de que el carácter visual de los sordos puede y debe ser construido pedagógicamente. Nosotros mostraremos que la relación de los sordos con lo visual cobra particular sentido cuando pensamos que la lengua del grupo discurre por el canal visual y que eso confiere particularidades a su experiencia lingüística y discursiva. Los sordos organizan el mundo lingüístico y enunciativo en el plano visual y, desde esa perspectiva, se puede considerar que el carácter visual de los sordos no les es externo, sino constitutivo de su subjetividad y de la forma en que organizan la realidad.

Palabras clave: lenguas de señas, educación, sordos, visibilidad

* Universidad de la República; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay.
leonardo.peluso@gmail.com

** Universidade de São Paulo - USP; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto; Departamento de Educação, Informação e Comunicação; Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
analodi@ffclrp.usp.br

The visual experience of the Deaf. Political, Linguistic, and Epistemological matters

Abstract

This paper intends to deconstruct the long held idea of the visual character of the Deaf. This idea trivializes, in general, the relationships the Deaf establish with the world around them and comes from the perspective of the disability. In the realm of education, this trivialization could lead to the conception that the visual character of the Deaf can and must be pedagogically constructed. The Deaf organize the linguistic and enunciative world in the visual arena and so we can consider that the visual character of the Deaf is not something external, but built in their subjectivity and the way they organize reality. We will show that the relationship of the Deaf with the visual experience takes new meaning when we think that their language runs through the visual channel which entails peculiarities to their linguistic and discourse experience.

Keywords: *sign languages, education, Deaf, visual character*

Introducción

En los discursos científicos provenientes del campo de la clínica, así como también muchas veces del área de la Educación, se observa la persistencia de una forma de entender a los sordos que los sitúa en el terreno de la discapacidad. Estos discursos, muy poderosos en nuestras culturas, en tanto hegemónicos, han determinado que sea esta la visión que, generalmente, adoptan los oyentes hacia los sordos, a quienes aún tratan de *sordo-mudos* a pesar de la expresa lucha que mantienen las comunidades sordas desde hace décadas para que esto deje de ocurrir.

Estos discursos clínicos, que se centran en la falta, asumen una perspectiva de déficit que, en la mayoría de los casos, tiene como contrapartida la noción de compensación. Estos discursos tienen varias aristas, pero muchos de ellos incluyen lo que se podría generalizar como la idea del carácter visual de los sordos (que de aquí en más llamaremos la *visualidad* de los sordos). Esta idea supone asumir que los sordos compensan la falta de audición mediante la agudización de su percepción visual. En la creencia popular, muchas veces se convierte a los sordos en *superhumanos*, es decir, en humanos con *superpoderes oculares* a la hora de manejarse por el mundo circundante. Esta creencia supone pensar que los sordos ven cosas que los oyentes no alcanzan a distinguir y, además, que la agudeza visual los prepara mejor para estar en el mundo que ellos creen es el mundo pensado para oyentes. Obviamente que esta visión hiper positiva no es otra cosa que la contraparte de una perspectiva que se centra en el déficit, en la asunción de la ideología de la normalidad y que busca, a nivel discursivo, elementos compensatorios que la atenúen.

Esta misma forma de mirar/concebir a los sordos puede ser observada incluso en muchos de los discursos que toman en cuenta la existencia de las lenguas de señas. Aunque dichos discursos están constituidos por enunciaciones que sostienen que las lenguas de señas son las lenguas primeras de las comunidades sordas y que por dicha razón es necesario asegurar, a los estudiantes sordos, una educación bilingüe; lo que se nota en la práctica, en muchos casos, es una subordinación (y hasta se podría decir una *sumisión*) de las lenguas de señas a las lenguas orales mayoritarias del país. Esto ocurre cuando en los procesos educativos diseñados para los estudiantes sordos no se toma en cuenta la materialidad visual y espacial constitutiva de las lenguas de señas y la intrínseca relación que existe entre lengua y cultura(s). En este sentido, se introduce la perspectiva de visualidad de los sordos, que permea sus culturas, y da forma a sus producciones materiales e intangibles, y que debe ser

proporcionada por los educadores, quienes muchas veces lo hacen pensando desde la lógica oyente, en tanto hablantes de una lengua oral.

Así, al igual que ocurre con los discursos clínicos y educativos que se centran en la falta y/o el déficit, entendemos que ciertos discursos que provienen del supuesto territorio del bilingüismo, también contienen ideas discapacitológicas, tal vez de forma aún más perversa que los centrados en el déficit, por ser ideas que quedan disfrazadas bajo enunciados que promueven la lengua de señas. Una lectura acrítica de estos discursos puede llevar a una comprensión equivocada de los mismos, en tanto se crea que estos discursos, contradictoriamente bilingües, están haciendo el reconocimiento y la defensa de las lenguas de señas en toda su plenitud lingüística y cultural.

De esta forma creemos que, en el fondo, estos discursos no logran salir de una banalización de la manera en que se entiende el carácter visual de los sordos, dado que tienden a colocar a las lenguas de señas en la categoría de recursos didácticos, en la medida en que la despojan de su estatus de lengua y no logran relacionar la visualidad de los sordos con la materialidad de los significantes de sus lenguas, ni con los efectos que esto tiene en los modos de decir y en la constitución de las subjetividades sordas y sus culturas.

¿Enseñando a los estudiantes sordos a ser visuales?

La articulación de los discursos de la compensación de la pérdida auditiva por la visión con los que consideran a las lenguas de señas en los espacios educativos sin comprender cabalmente el carácter verbal de las mismas, produce una idea banalizada de la visualidad de los sordos. Esta banalización puede conducir a sostener el absurdo de que dicha visualidad puede y hasta debe ser construida *pedagógicamente*, como un recurso o un instrumento didáctico para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes sordos. Estos discursos articulados pueden ser reconocidos tanto en las propuestas educativas que defienden la presencia de la lengua de señas en los mismos espacios físicos y discursivos que las lenguas orales, como en los programas que incluyen a las lenguas de señas en sus *currícula*.

En el primer caso, que trata de las propuestas de educación inclusiva y/o de integración, se reconoce la presencia de un discurso dirigido a mantener, de forma velada, una organización educativa que tiende a perpetuar la ideología hegemónica y dominante de *silenciamiento* de la diferencia lingüística, social y cultural de los sordos mediante la imposición de los procesos discursivos de las lenguas orales en

las prácticas educativas realizadas con los estudiantes (Lodi, 2013). Esta especie de *sumisión* lingüística de las lenguas de señas, realizada de forma no explícita, puede ser reconocida tanto en los discursos didácticos y pedagógicos que defienden y estimulan el uso de recursos visuales organizados, planificados y ejecutados por y para oyentes (como si estos fueran suficientes para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes sordos); como en el trabajo en aulas supuestamente inclusivas con dichos estudiantes, en las que se les presentan y discuten conceptos escolares a partir de la lógica de la lengua oral, sin tener en cuenta los modos de decir que son específicos de las lenguas de señas. Estas prácticas se justifican mediante el argumento de que de esta forma se estaría trabajando con la visualidad que necesitan los estudiantes sordos a efectos de promover el aprendizaje de tales conceptos.

Lamentablemente, de manera no muy diferente, programas que incluyen a las lenguas de señas en sus *currícula*, escuelas o clases llamadas *bilingües para sordos* a veces también caen en cierta banalización de lo visual en relación a los sordos. Si bien se dice que en estos espacios se usa la lengua de señas y que se provee de recursos visuales variados (mapas, imágenes, videos, entre otros) para apoyar el aprendizaje de los estudiantes; la lógica curricular y las prácticas pedagógicas utilizadas terminan no tomando en cuenta la organización discursiva, visual y espacial específica de las lenguas de señas. Se reduce el uso de tales recursos a una supuesta visualidad de los sordos y con ello se cree que con eso se está realizando un trabajo que propende a propiciarla.

Se observa de esta forma que en nombre del uso de la lengua de señas y de la educación bilingüe para sordos, muchos de quienes actualmente trabajan con estos estudiantes en su intento de acercarse a sus características lingüísticas y culturales, muchas veces uniendo sus voces a la de los sordos, no se dan cuenta de que en sus prácticas aún están presentes reducciones y banalizaciones sobre la visualidad constitutiva de este grupo social. Se vuelven presentes, de este modo, en el salón de clases (y muchas veces también en el plano teórico), todas las marcas de origen de los diferentes actores que intervienen y de la ideología dominante que traspasa y que todavía persiste en la educación de los sordos y que reproduce las relaciones de poder que existen entre oyentes y sordos y entre las lenguas orales y las lenguas de señas. Ingresan a las diferentes esferas que constituyen la educación bilingüe de los sordos discursos que cargan prejuicios, deformaciones y desconfianza sobre las lenguas de señas y sobre el saber de los sordos. Desconfianza de que, a través de las

lenguas de señas, los sordos no sean capaces de pensar, de querer, de saber.

Parafraseando a Paulo Freire (2014), quien discute la relación entre hombres blancos y negros, en estos discursos que mencionábamos anteriormente se observa cómo se perpetúa la ideología hegemónica que, históricamente, ha marcado la relación entre oyentes (que piensan y proponen la educación) y sordos: los oyentes traen la Historia en la mano, y la Historia es suya, y se la *regalan* a los sordos porque los quieren, sin entender que en la Historia de los sordos también está la cultura de los oyentes. A partir de estas desconfianzas, de estos prejuicios, que acompañan la banalización de la visualidad de los sordos, las lenguas de señas siguen siendo vistas como inferiores, pobres, incapaces de expresar el mundo, la belleza, o la ciencia, aún cuando se defiende su uso en la educación. Posicionándose desde una supuesta perspectiva bilingüe, muchos educadores en el fondo siguen creyendo que esto solo se puede hacer en la lengua de quien oye, que es la mejor y la más linda, porque detrás de ella están Camões, Cervantes, Saramago o García Márquez.

En esta lógica se enseña a los sordos a ser visuales; a buscar mediante una visualidad impuesta y equivocada (porque viene de la sensibilidad y de la lengua de los oyentes) la organización del conocimiento escolar/académico pensado a partir de la lengua oral escrita, y centrado en ésta, dejando a la lengua de señas en un lugar absurdo: el de recurso didáctico para mejor acceder a lo que se quiere transmitir. Se descaracteriza lo que es propio de la lengua que los constituye.

Al contrario de lo que pueden sostener algunos educadores que banalizan la visualidad de los sordos, para nosotros, la visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo, que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso. De esta forma, y en consonancia con las afirmaciones realizadas por Freire (2014), no creemos que pueda haber “práctica pedagógica que no parta del concreto cultural e histórico del grupo con el que se trabaja (p.71, la traducción es nuestra), entendiéndose que la “comprensión de la cultura supone la comprensión de la lengua y del lenguaje” (p.43, la traducción es nuestra).

Así, pensar en educación bilingüe y asumir, verdadera y cabalmente, el presupuesto de que la lengua de señas es la lengua de los sordos implica modificar, políticamente, las relaciones de poder y de saber en el interior de la escuela. Significa, como defiende Freire (2014), comprender que la escuela, que reproduce la ideología del grupo dominante, puede (y debe) habilitar la crítica hacia esa ideología. Según el autor, siempre hay opciones que no corresponden al modelo vigente impuesto. Para

que esto pueda ser posible, se vuelve necesario subvertir, políticamente, las relaciones de poder y de saber en el interior de la escuela, en la medida en que educar es, en esencia, un acto o una práctica política (Freire, 2014).

Al comentar una carta escrita por los indígenas iranxes a un grupo de misioneros con quienes dialogó durante la 8ª *Assembleia do Conselho Indigenista Missionário* (CIMI), en 1982, Freire (2014) llama la atención sobre lo que en ella estaba implícito: “No necesitamos que nos vengan a enseñar lo que significa ser iranxes, porque ya somos iranxes. En el fondo esto significa: tenemos una historia y una cultura que nos constituye como iranxes. No necesitamos que ustedes lo vengan a interpretar” (p. 72-73 la traducción es nuestra).

De esta forma, en analogía al comentario de Freire, afirmamos que no es necesario enseñar a los sordos lo que significa ser sordo, o lo que significa estar en el mundo y construir sus experiencias del mundo, las que son culturales en tanto lingüísticas, a través de un falso supuesto de visualidad, que gana relevancia y sentido porque nosotros, los oyentes, los otros pero también los *normales/sanos/mayoritarios/hegemónicos*, no nos constituimos en torno a una lengua visual sino sonora. Los sordos, al igual que los iranxes o cualquier otro grupo social y lingüístico minoritario en el interior de un Estado, poseen una historia y una cultura que los constituye como sordos. Ellos no necesitan que nadie se lo interprete.

En este marco entendemos lo que Campello (2008) define como *Pedagogía Visual*, al discutir la educación de los sordos desde el lugar del sordo: una pedagogía “que se para sobre los pilares de la visualidad, o sea, [que] tiene en el signo visual a su mayor aliado en el proceso de enseñar y aprender” (p.10, nota a pie de página n. 2, la traducción es nuestra). Para la autora, esta práctica implica una resignificación de la relación sujeto-conocimiento y, por lo tanto, se vuelve de particular importancia pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sordos para ir más allá del uso de recursos visuales no lingüísticos o discursivos y colocar en el centro de la cuestión los modos de decir específicos de las lenguas de señas. Para Campello (2008) entonces, las prácticas pedagógicas visuales, en todos los niveles de enseñanza, no pueden ser desplazadas de los procesos constitutivos de los sujetos sordos, de su modo de ser y estar en el mundo, relativos a las experiencias visuales que los constituyen. Como apunta Freire (2014) “No hay otro punto de partida, en ningún proceso educativo correcto, que no sea el punto en el que están los educandos. Y no del punto en el que los educadores piensan que están” (p.72, la traducción es nuestra). Aquí retomamos la

cuestión de la visualidad de las lenguas de señas y, por lo tanto, de ser sordo y de su cultura: la visualidad no es algo que les sea externo, sino constitutivo.

Las lenguas de señas y lo visual como constitutivo de las subjetividades sordas

Como hemos señalado largamente en este trabajo, la relación de los sordos con lo visual cobra particular sentido cuando pensamos que la lengua del grupo discurre por el canal visual y que eso confiere particularidades a su experiencia lingüística y discursiva. Creemos que este es el argumento más sólido a la hora de dar cuenta de la visualidad de los sordos en términos no banalizados y que, obviamente, sustenta los programas de la verdadera educación bilingüe y bicultural. Entonces, en este trabajo pretendemos plantear con fuerza la concepción de que los sordos organizan el mundo lingüístico y enunciativo en el plano visual y, desde esa perspectiva, se puede considerar que la visualidad no les es externa, sino constitutiva de su subjetividad y de la forma en que organizan la realidad.

Históricamente se creyó que una de las características esenciales de los sistemas verbales era su carácter oral o sonoro. En los rasgos que señala Hockett (1961) este es un elemento central, y así aparece recogido en textos ya clásicos como el de Miller (1985) quien, en los años ochenta, planteaba en uno de los manuales de psicolingüística más difundidos de la época: “todas las lenguas humanas son orales, y existen métodos generales mediante los que pueden ponerse por escrito” (p. 19).

En simultaneidad con estos planteos, desde los años sesenta, con los trabajos de Stokoe (1960) se viene sosteniendo, en oposición a la idea del carácter intrínsecamente sonoro del lenguaje humano, que las lenguas de señas pertenecen al plano verbal, aún cuando en lugar de ser sonoras son visuales. Se rechaza así lo sonoro como un elemento esencial de lo verbal.

En ese sentido la obra de Saussure (1916/1993¹) da pie a esta afirmación. El viraje terminológico y conceptual que realiza este autor al proponer las ventajas de utilizar *significante* en lugar de *imagen acústica* como una de las entidades del signo lingüístico (así como *concepto* en lugar de *significado*), produce un nivel de formalización teórica tal que habilita a desligar al signo de toda materialidad. En este nivel de formalización se puede sostener entonces, sin caer en contradicciones teóricas, que las

lenguas de señas tienen significantes que organizan una materialidad viso-espacial a diferencia de

1. La primera fecha hace referencia al año en que la obra fue escrita; la segunda al de la edición consultada.

las lenguas orales que organizan una materialidad sonora (Peluso, 2010b).

Teniendo en cuenta este movimiento teórico, sostener que los sordos hablan una lengua que es intrínsecamente visual, como hicimos en los apartados anteriores, cobra un particular significado, dado que supone que lo visual forma parte de la constitución del significante. Con una lengua de esta naturaleza, la enunciación es también visual (Lodi, 2014). Las propias formas de decir que utilizan los sordos suponen colocar sujetos y objetos en el espacio y determinar acciones entre sí y para sí, las que también se mueven en el espacio y relacionan esos actores en una situación, que también es colocada espacialmente. De esta forma, la organización del discurso es completamente visual a punto de partida de hablar una lengua cuyos significantes organizan una materialidad visual.

Por otra parte, numerosas teorías desde la lingüística (Saussure, 1916/1993), desde la tradición heredera de la hipótesis Sapir-Whorf sobre el relativismo lingüístico (Bustos, 2004; Hoijer, 1954; Lyons, 1977; Penn, 1972), desde la psicolingüística (Fodor, 1983, 1984; Karmiloff-Smith, 1994); desde la psicología sociocultural e histórica (Vygotski, 1931/1995, 1934/2001), desde el psicoanálisis (Freud, 1915/1976a, 1915/1976b; Lacan, 1959/1975) y desde la corriente narrativa (Bruner, 1986, 1991; Moita Lopes, 2002), muestran las intrincadas relaciones que existen entre lenguaje y pensamiento, adjudicando al lenguaje (o a la lengua) un papel clave en la determinación de las formas en que los seres humanos actuamos en el mundo.

Solo para desarrollar algunos de estos planteos, vamos a comentar someramente lo que se ha sostenido desde la psicología sociocultural e histórica, desde el relativismo en lingüística, desde el psicoanálisis y desde la teoría narrativa. Son todas corrientes de pensamiento que tienen poco o nulo diálogo entre sí, pero que tienden a converger en un similar punto en cuanto a asumir el impacto que tiene el lenguaje sobre el pensamiento.

Según Vygotski (1934/2001) con la internalización del lenguaje por parte del niño el pensamiento queda a tal punto afectado por este que se vuelve un pensamiento verbal (principalmente ligado a la conciencia y a la voluntad). Si partimos de esta teoría, se podría sostener que el pensamiento verbal, cuya unidad es el signo, va a estar determinado, en su propia esencia, por la materialidad de la lengua que se habla (sea esta sonora o visual). Asimismo, siguiendo a este autor (Vygotski, 1931/1995), todas las funciones psicológicas superiores, en tanto lingüísticamente determinadas, también van a estar afectadas por el lenguaje. Así, la memoria, la atención, la conducta voluntaria y todas las funciones consideradas superiores van a tener una relación

estrecha con lo sonoro o con lo visual dependiendo del tipo de materialidad que cada lengua organiza para el significante. Toda la actividad consciente y voluntaria está claramente ligada al lenguaje, y por lo tanto, no es ajena a dicha materialidad.

Por otra parte, desde la perspectiva del relativismo en lingüística, muy de la mano de lo que se denominó la lingüística antropológica, a partir de la famosa hipótesis Sapir-Whorf, se entiende que las categorías léxicas son un sistema de generalizaciones que muestran u ocultan rasgos del mundo, impactando sobre la idea que tenemos de este y de cómo se organiza. Una versión fuerte de esta hipótesis establece que la lengua determina, casi por completo, la forma en que los hablantes interpretan al mundo, en la medida en que a través de las categorías léxicas que cada lengua le provee, estos conceptualizan, memorizan y clasifican el mundo circundante. Versiones más débiles de esta hipótesis sostienen que la lengua, a nivel semántico, no determina el pensamiento del hablante, sino que tiene influencia sobre este. Actualmente se aceptaría más una versión atenuada del relativismo en lingüística, que se denominó la hipótesis Whorf-Korzybski, que señala que las formas en las que los hablantes denominan o enuncian determinadas situaciones, objetos, sensaciones, entre otros, influye en la manera en que actúan frente a los mismos (Penn, 1972)

También el psicoanálisis ofrece una particular perspectiva en cuanto a la relación entre conciencia y lenguaje. Para Freud (1915/1976a) los contenidos del inconsciente (representaciones-cosa) solo pueden acceder a la conciencia cuando se unen a una representación-palabra. Por lo tanto, para este autor, el lenguaje cumple una función clave en la estructuración de un tipo de pensamiento (que no sería el único ni el más importante dentro de esta teoría). Lacan (1959/1975) a lo largo de su obra, y habiendo sido afectado por la teoría saussuriana, de la que realiza su particular lectura, profundiza en esta concepción de la relación entre lenguaje y pensamiento que había iniciado Freud años antes. Para este autor el lenguaje nos captura, nos vuelve su lugar de funcionamiento y, a través de este movimiento, nos convierte en sujetos.

Desde la teoría narrativa, Bruner (1986, 1991) y Moita Lopes (2002) también señalan que construimos nuestra realidad y también los mundos posibles a través del lenguaje, fundamentalmente a través de los relatos y de las argumentaciones que realizamos. Según estos autores las narraciones que hacemos y que los otros hacen no solo nos permiten entender y construir el mundo circundante, sino también a nosotros mismos, en tanto nuestra propia identidad es también una narración. Para estos autores, la identidad no es otra cosa que el cruce y la negociación de relatos

que hacemos sobre nosotros mismos y que los otros hacen sobre uno. Y es en ese cruce en el que existimos como individuos al tiempo que negociamos los patrones culturales que sostienen nuestra propia posición identitaria en un determinado contexto socio-histórico.

Desde todas estas perspectivas, algunas ofreciendo una hipótesis muy fuerte en relación a la determinación que tiene el lenguaje sobre el pensamiento humano, otras ofreciendo una hipótesis de relación débil, se señala la trascendente relación que tiene la lengua que hablamos en los modos en que entendemos el mundo y en las formas en que procesamos el conocimiento y, aún más, en la forma en que elaboramos nuestra propia idea de nosotros mismos.

Si tenemos en cuenta, entonces, que las lenguas de señas organizan una materialidad viso-espacial en el plano del significante, lo que a su vez determina los modos de decir, es claro que siguiendo estas hipótesis de la relación entre pensamiento y lenguaje, la idea de la *visualidad* de los sordos cobra una clara nueva dimensión. A partir de estos señalamientos, los sordos son visuales, no porque hayan *amplificado* ese sentido o porque al no tener audición desarrollan una cultura centrada visual, sino porque, principalmente, hablan una lengua visual, enuncian sus textos en el plano espacial y su pensamiento ha sido afectado por categorías de una lengua cuyo significante organiza una materialidad viso-espacial.

Así, desde diferentes ángulos y perspectivas, es posible concluir que el lenguaje ocupa un lugar trascendente en la constitución de las subjetividades y de las culturas. Por lo tanto, el hecho de que las lenguas de señas organicen una materialidad visual (o viso-espacial) para el significante es un hecho que muestra su particular papel en la constitución de los sordos como sujetos visuales. Perspectiva que lejos de banalizar la idea de la visualidad de los sordos, la coloca en un plano central y constitutivo en su experiencia de vida. Pensamos que este es el argumento más sólido para sostener la visualidad de los sordos y que, además, es sumamente útil para diferenciar a los sordos y sus formas visuales de estar en el mundo de las personas que, si bien no oyen, no han adquirido ninguna lengua de señas (de aquí en más los llamaremos *no-oyentes*, como se propone en Peluso, 2010b).

A diferencia de los sordos, los no-oyentes no tendrían una visualidad consolidada a partir de una relación con una lengua viso-espacial. Por el contrario, sus formas de vivir la visualidad pasan, probablemente, por ciertas modalidades gestuales que, si bien no lingüísticas, también se *cuelan* en su experiencia comunicativa. Por esta ra-

zón su experiencia con lo visual es de una naturaleza radicalmente diferente con respecto a la de los sordos. Son personas que no solo han sido ilegítimamente exiliadas de su lengua, sino también, y por causa de esto, han sido ilegítimamente exiliadas de su visualidad.

Análisis del Informe sobre problemáticas para abordar en los cursos de capacitación docente relativos a la educación del alumno sordo

En Uruguay, en el año 2006, se formó una comisión de carácter oficial con representantes de varias instituciones públicas y especialistas en la temática de la educación bilingüe de los sordos, que tenía como propósito redactar un documento a efectos de dar recomendaciones para la instrumentación de un curso, a nivel oficial, de capacitación para profesores que trabajan con sordos en el marco de la educación bilingüe.

Dicha comisión estaba integrada por lingüistas oyentes, docentes sordos y oyentes, padres oyentes de sordos, intérpretes y autoridades educativas oyentes (en Uruguay no hay, por el momento, autoridades educativas sordas). Cabe señalar que todos los integrantes estaban vinculados a instituciones sordas, mayormente educativas, pero también políticas, y eran manifiestamente defensores de la lengua de señas y de su presencia en la educación de los sordos.

El documento resultante del trabajo de este equipo técnico, llamado *Informe sobre problemáticas para abordar en los cursos de capacitación docente relativos a la educación del alumno sordo*, es un documento que nunca fue publicado, dado que forma parte del Expediente 11538/06 de fecha 3 de abril de 2006, generado a partir de la Resolución de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) No. 1212/08, en la que se designaba al equipo técnico sus funciones.

Si bien este informe nunca fue publicado, el mismo circuló de forma extraoficial, por correo electrónico, entre todos los docentes que trabajan con sordos, fundamentalmente a nivel de secundaria. Si bien tuvo impacto en el sentido de haber circulado entre el cuerpo docente, y de haber sido elaborado por un equipo técnico conformado por *expertos* de reconocida trayectoria y de peso en instituciones de referencia nacional, lo que lo puso, por un buen lapso en el lugar de texto de autoridad, finalmente nunca se lo tomó en consideración para la realización de ningún curso de formación docente ni de posgrado, por lo que a la larga su incidencia terminó siendo

nula en el sistema educativo uruguayo.

Nosotros lo elegimos para analizar en este artículo porque se trata de un claro ejemplo de la asunción, desde un lugar de autoridad y de peso académico y político, de una perspectiva banalizada de la visualidad de los sordos en el marco de un discurso defensor de las lenguas de señas y de su educación bilingüe. Como veremos en el análisis de este documento, esta banalización se debe, fundamentalmente, a que se parte de una idea de la visualidad de los sordos en la que no se asume el papel que juega, en ella, la lengua de señas, la que no logra ser diferenciada, en última instancia, de un recurso didáctico y/o compensatorio de una falta.

A continuación transcribimos el índice del documento. Sobre dicho índice, así como también sobre ciertos párrafos del mismo, haremos un breve análisis de algunos elementos que se muestran particularmente pertinentes para ejemplificar lo que sostenemos en este artículo. Cabe señalar que, por el tipo de documento analizado, este no tiene páginas, por lo que a lo largo del análisis los fragmentos serán citados según el ítem en el que aparecen.

1. Identidad del sordo.

1.1 Aspectos generales de la deficiencia auditiva.

1.2 Consecuencias de la ausencia de dimensión sonora en un entorno familiar oyente.

1.3 El niño sordo y sus pares oyentes.

2. Perfil lingüístico del niño sordo.

3. Perfil cognitivo del niño sordo: bases teóricas de las condiciones del desarrollo cognitivo.

3.1 Aspectos que pueden considerarse como diferenciadores en el desarrollo psicolingüístico del niño sordo durante los primeros años de vida.

3.2 El papel del analizador visual en el niño sordo.

4. Problema de la inseguridad lingüística del alumno sordo.

5. La función compensatoria de la Lengua de Señas.

6. La oralidad.

7. La educación de la persona sorda.

7.1 Bilingüismo entendido como LSU como primera lengua y lectura, escritura y oralidad en español como segunda lengua.

7.2 Características del trabajo con los niños sordos en Primaria.

7.3 Características del trabajo con los adolescentes sordos en Secundaria. Una escuela secundaria para construir.

7.4 Los temas curriculares, su necesidad y profundidad.

7.5 El rol del Intérprete de L.S.U.

8. La didáctica específica de la lengua escrita.

9. El perfil del docente de sordos

- Elección personal y vocación para trabajar con sordos.
- Formación especial sobre la totalidad de la temática.
- Hablante experto de LSU como la columna que debe sostener la formación para los docentes de los alumnos sordos. Perfeccionamiento de la Lengua de Señas. Curso teórico y mucha práctica en la escuela y en el liceo.
- Formación específica para alfabetizar en español.
- Conocimientos expertos sobre el perfil del alumno sordo y sobre didácticas específicas de todas las disciplinas. Conocimiento acerca del enfoque pedagógico bilingüe entendido como uso pedagógico y socializador de la LSU y aprendizaje sostenido de la lectura, escritura y oralidad en español.
- Ayudas técnicas orientadas a mejorar la intervención educativa. Tecnología de lo visual, videos subtitrados, mapas, ilustraciones.
- Ayudas técnicas dirigidas a suprimir las barreras de comunicación.
- Curso diferenciado para maestros y profesores.

10. El papel de los padres, su perfil y necesidades.

11. La evaluación.

12. La instancia de la creación léxica.

Como se desprende del índice del documento, existe una voluntad manifiesta de colocar a la lengua de señas en un lugar de relevancia en las recomendaciones a tener en cuenta para la realización de cursos para la formación de docentes que irán a trabajar con sordos. La comisión parte de la adopción de la perspectiva educativa bilingüe clásica: lengua de señas como primera lengua y lengua sonora (escrita y oral) como segunda lengua, tal como puede ser claramente observado en los ítems 7 al 9. Sin embargo, la concepción que se tiene de esta lengua es altamente prejuiciosa y se halla bajo sospecha. Por momentos la lengua de señas hasta parece quedar despojada de su carácter verbal.

Si nos adentramos en el análisis más detallado del índice del documento, se puede observar que en el ítem 1, y de acuerdo al desglose que se hace del mismo, se reduce la identidad del sordo (o de los sordos) exclusivamente a la deficiencia auditiva. No se menciona a la lengua de señas como un elemento central en la constitución de las identidades sordas. Esto resulta extremadamente contradictorio si se entiende que es una comisión que impulsa la educación bilingüe de los sordos. Teniendo en cuenta esto, la visión que se termina expresando en este informe, al menos en este apartado, es una visión discapacitológica y patologizante, que no consigue ver las características de los estudiantes sordos en términos de hablantes de una lengua minoritaria y pertenecientes a una comunidad lingüística que sostiene sus prácticas discursivas en dicha lengua.

Para el caso del ítem 2, relativo al perfil lingüístico del niño sordo, se sigue con similar visión que para el apartado anterior, en la medida en que no se menciona la lengua de señas. Nos parece muy significativo el desarrollo que se hace del mismo al interior del documento:

2.1 La función de la lengua materna asumida por la lengua fónica en los individuos oyentes, está prácticamente ausente en el caso del niño sordo nacido en un hogar oyente. El niño sordo a pesar de su evidente capacidad natural para operar lingüísticamente como cualquier niño no puede pues, a causa de su sordera, apropiarse adecuadamente de una lengua oral y menos aún a la edad correspondiente (entre 1 año y 4 años). Este niño enfrenta pues su propio destino con enormes potencialidades pero con importantes restricciones a su experiencia y, por ende, a su conocimiento del mundo.

2.2 Características de la discapacidad: la barrera significativa para la lengua fónica

Si bien el niño sordo está afectado por una deficiencia auditiva, su discapacidad (inhibición biológica para ciertos roles socioculturales) se ubica a nivel de la lengua oral o lengua fónica. El niño deficiente auditivo es un *discapacitado de la lengua oral* porque no accede (a causa de su deficiencia auditiva) a los modelos lingüísticos sonoros que se le ofrecen naturalmente a través del habla de su entorno. No puede pues organizar un sistema lingüístico a partir de lo que dicen oralmente los otros, como lo hace el niño oyente. La falla biológica producida por la deficiencia auditiva constituye una barrera para la percepción del significativo fónico. Esta ausencia de percepción impide la competencia funcional compleja relacionada con la lengua oral. La visión viene a suplir este déficit y se constituye en el canal perceptivo destinado a captar la transferencia a la gestualidad del medio comunicativo. La *barrera sensorial (barrera significativa)* permite caracterizar ajustadamente la experiencia del niño sordo. Su percepción auditiva, altamente dañada, no está en condiciones de transmitir al cerebro los datos lingüísticos acústicos necesarios y suficientes para que las *operaciones lógicas* (relaciones de identificación, oposición, intersección e inclusión) inicien el procesamiento que mantendrá en niveles normales la actividad intelectual [el destacado es nuestro].

Llama la atención que en ningún caso se menciona a la lengua de señas dentro del ítem sobre el repertorio lingüístico de los sordos y se hace particular hincapié en la relación de los sordos con la lengua oral. Se asume una perspectiva claramente *discapacitológica* y desde ese lugar se muestra una supuesta falta, relativa a la relación de los sordos con la lengua oral. ¿Es esa una adecuada descripción del repertorio lingüístico de los sordos?

La perspectiva *discapacitológica* toma particular fuerza cuando se describe al sordo como *discapacitado de la lengua oral*, entendiendo por esto que la relación que establecen los sordos con la lengua oral (¿incluye esto las modalidades escritas y orales?) es desde la discapacidad, la falta, la deficiencia. Es impactante la construcción que se realiza del sujeto sordo como sujeto de la educación. Esa misma perspectiva es retomada en el ítem 6, cuando en el documento se concluye que es “legítimo proponer una nueva aproximación a la concepción de la problemática que afecta al niño sordo: *la deficiencia auditiva como deficiencia de la lengua oral*” (el destacado es nuestro).

En el ítem 3, que trata sobre el perfil cognitivo de los niños sordos, se realiza un *viaje* por los territorios de la falta y de la carencia. Aún en la parte que trata sobre el papel de la visión en los sordos, que se señala en el segundo subpunto, no se lo hace desde una perspectiva lingüística, o al menos cultural, sino que se lo hace en comparación negativa con quienes tienen un pensamiento verbal, citando al propio Freud de quien aseguran, sin aclarar datos, que dijo que: “El pensamiento visual... se halla más cerca de los procesos inconscientes que el pensamiento verbal y es sin duda más antiguo que este, tanto ontogénica como filogenéticamente”.

Todo el capítulo sugiere que el déficit cognitivo de los sordos proviene de su incapacidad de adquirir una lengua oral, sin considerar, además, que lo verbal también viene de la mano de la lengua de señas (algo que Freud, en la época en que escribió su obra, obviamente no sabía).

Es interesante observar que este mismo movimiento es realizado cuando se discuten las cuestiones relativas a la oralidad (ítem 6) y a las didácticas específicas de la lengua escrita (ítem 8). O sea, en un primer término se presentan razonamientos que conducen al lector a concebir a los sordos como deficientes o discapacitados, para luego, con esta concepción sedimentada, buscar mudar de perspectiva hacia el reconocimiento del papel de la lengua de señas. ¿Sería este el camino esperado para un documento que se propone reconocer y promover la lengua de señas y su centralidad en los procesos educativos de los sordos?

La fragilidad conceptual y epistemológica que existe en este documento puede ser nuevamente observada si nos detenemos en el ítem 4, en el que se habla de la inseguridad lingüística de los sordos. No queda claro en qué consiste dicha *inseguridad lingüística*, ni quién o qué la determina. Al analizar este enunciado en perspectiva con el documento entero, se puede presuponer que esta *inseguridad* estaría relacionada con la falta de lenguaje oral (que por momentos pareciera asimilarse a la falta de lenguaje, tal como se postulaba en el viejo discurso oralista) y a las cuestiones que involucran las relaciones sociales de los sordos con los oyentes. En esta misma dirección, y dentro de dicho ítem, aparece el apartado titulado *La fragilidad del sentimiento de identidad ligada a la inseguridad lingüística* en el que se desarrolla una particular relación entre inseguridad lingüística y fragilidad identitaria. Se sospecha tanto, entonces, de la capacidad lingüística de los sordos como de su identidad.

Esta visión de los sordos como deficientes y/o discapacitados, de la lengua de señas como inferior a las lenguas orales (o no lengua), y de la educación bilingüe de

los sordos entendida casi como un modelo reparador y no como un derecho lingüístico, se va reiterando en los diferentes apartados, tal como se puede observar en el ítem 5 que trata, específicamente, de la *función compensatoria* de la lengua de señas. Hablar de función compensatoria de una lengua no resiste el menor análisis lingüístico. Una lengua es una lengua, no un artefacto para compensar una falta. Una lengua supone identidad. Una lengua transforma el pensamiento de quienes la hablan. Al hablar de función compensatoria de una lengua se la transforma en un mero artefacto para subsanar una falta, se la despoja de su carácter verbal. Esto lleva directo a la idea de que la lengua de señas es un recurso didáctico útil para mejor enseñar los contenidos curriculares.

Entre los apartados 7 y 11 inclusive se menciona el importante papel que juega la lengua de señas (LSU para el caso de Uruguay) en la educación de los sordos, contradiciendo todo lo dicho en los ítems anteriores. Inclusive se sostiene que, para esta comisión, “Bilingüismo [es] entendido como LSU como primera lengua y lectura, escritura y oralidad en español como segunda lengua” (llama la atención la mención que se realiza de la oralidad). Sin embargo, como planteamos anteriormente, esta defensa es construida siempre a partir de la negación de la normalidad de los sordos (y hasta, por momentos, enfatizando la deficiencia). En esta lógica es que en el informe, aún en los apartados que tratan sobre la educación bilingüe y sobre la importancia de la lengua de señas en tanto primera lengua de los sordos, igualmente se colocaron enunciados en los que se cuele la ideología de la deficiencia, tales como: “[la lengua de señas es la] única lengua para la cual el niño sordo no es *deficiente*” (ítem 7.1) [el destacado es nuestro] o “la Lengua de Señas se revela como una alternativa ante los casos de verdadera *incompetencia* en la expresión escrita” (ítem 9) [el destacado es nuestro]. El discurso de la deficiencia sobrevuela todo el informe.

El ítem final, número 12, trata de la instancia de la creación léxica. En este apartado se niega el proceso de creación léxica, el que es cotidiano en los contextos educativos y en las nuevas situaciones que vive la comunidad sorda, expuesta a la globalización. El documento propone atar a la lengua de señas frente a su natural devenir, con un discurso que recuerda el de las Academias de las Lenguas, surgidas junto a los Estados Nacionales y a los procesos de gramatización de los emergentes vernáculos en lucha contra la hegemonía del latín.

De esta forma, todo este apartado es un texto anacrónico que tiene un claro trasfondo político y colonizador sobre la lengua de señas y los modos de pensamiento

de los sordos. Al contrario de lo que se expresa en el documento, la creación léxica, que es parte del proceso de intelectualización de cualquier lengua, es algo natural y espontáneo, e imprescindible cuando una lengua pasa a ocupar nuevas funciones. Por ejemplo, pensemos en lo que le ha ocurrido al español y al portugués en los campos semánticos vinculados a las tecnologías de la información y la comunicación: ahora googleamos, chateamos, formateamos, usamos mouse, etc. Como se señala en Peluso (2010a), a punto de partida del análisis de los procesos que ocurren sobre la LSU en un secundario de Montevideo al que asisten sordos en un programa en el que cursan en dicha lengua, la intelectualización, básicamente la creación léxica y la expansión semántica del léxico ya existente, es un proceso que tiene tanto una función externamente como internamente orientada, por lo que es espontáneamente sostenido por los propios hablantes que lo necesitan para hablar y pensar sobre las nuevas realidades que les son presentadas. Como la historia largamente ha demostrado, es un proceso que no puede ser detenido a través de políticas y planificaciones lingüísticas, ya que es parte del estar vivo de cualquier lengua. Lo llevan adelante sus hablantes, si no es difícil que se establezca, ante las cambiantes funciones que asume su lengua y en general es afectado por las relaciones de contacto entre los pueblos y entre las comunidades lingüísticas. Esto obviamente hace que, dicho proceso, no quede ajeno a las relaciones de poder que se establecen entre las lenguas y entre los pueblos, pero la historia también muestra que esto no se puede evitar.

En términos generales se puede concluir, luego del análisis del documento elaborado por la comisión, que estamos ante un texto que construye dos sujetos sordos diferentes: por un lado los sordos son discapacitados, deficientes, sospechados; y por otro lado los sordos son hablantes de una lengua de señas, que por momentos es entendida como tal pero que por momentos se la despoja de su carácter verbal y se le atribuye una función compensatoria ante una supuesta falta de lengua oral. Esta dicotomización con la que se trata a los sordos muestra los efectos de la banalización de la visualidad de este grupo, así como los peligros que encierran ciertos discursos que se erigen desde un supuesto lugar de defensa de las lenguas de señas, pero que en el fondo caen en una postura contraria a la que explicitan.

Conclusiones

En este trabajo hemos caracterizado lo que proponemos llamar la visualidad de los sordos, que es un tema recurrente y común en la literatura que trata el tema de

los sordos. Hemos mostrado que en los diferentes discursos, así como también en las propias prácticas educativas, existen dos formas distintas de conceptualizar dicha visualidad: una forma banalizada de la misma, que no puede dar cuenta de su real dimensión en la medida en que no la relaciona de forma estrecha y fuerte con las características de las lenguas de señas; en oposición a una concepción muy potente, que es científica y política, en la medida en que centra el argumento de la visualidad de los sordos en las características de la materialidad de las lenguas de señas, en los modos de decir de sus hablantes y en los directos efectos que esto tiene en el pensamiento, en las subjetividades, en las identidades, en las culturas, y en la forma en que los sordos se representan el mundo y en consonancia actúan en él.

Desde una perspectiva banalizada, los sordos son torpemente vistos como visuales, en tanto que se cree que super desarrollan un sentido para compensar la falta de otro. Es una noción de visualidad que se centra en la falta y, por lo tanto, es una perspectiva que pone bajo sospecha el carácter verbal de las lenguas de señas así como también las propias posibilidades de desarrollo cognitivo de los sordos. Desde este lugar ideológico, se centra a los sordos en la discapacidad, aún cuando se reconozca la lengua de señas y se señale su importancia. El tema es que se la despoja de su carácter visual y se la transforma en un mero artefacto compensatorio de una falta. Esta transformación en artefacto compensatorio se puede leer, claramente, en el documento analizado pero también, por ejemplo, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en las diferentes leyes nacionales que se desprenden de ella. Allí se habla de la importancia de la lengua de señas, que es un derecho de los sordos, pero se lo hace de una manera tal que termina quedando despojada de su propia verbalidad para transformarse en un artefacto compensatorio que es útil para la comunicación, para la información, para *tender puentes* con la cultura oyente mayoritaria, y para mejorar la vida de los discapacitados y su entorno social.

Desde una perspectiva no banalizada de la visualidad, la que nosotros pretendemos sostener en este trabajo, esta característica de los sordos se entiende en relación a los efectos constitutivos que, como ya dijimos, tiene la lengua de señas sobre los sordos, en tanto organiza una materialidad visual y no sonora. En ese sentido nos alejamos por completo de una visión compensatoria frente a una falta y de la idea de que los sordos desarrollan lo visual porque carecen de la audición. Por el contrario, nos centramos en una perspectiva desde la cual se entiende que la visualidad de los sordos es enteramente dependiente de que hablan una lengua cuyo significante or-

ganiza una materialidad visual.

Tomando esta posición científica, a la vez que política, en este artículo mostramos los efectos que esto puede tener en la educación de los sordos, tanto a nivel teórico como práctico y sostuvimos que la visualidad de los sordos no se puede enseñar, ya que es una manera de estar en el mundo, que está fundamentalmente determinada por la lengua de señas y por los modos de decir. Por ello la única forma que tiene la educación de ser consonante con la visualidad de los sordos es constituirse verdadera y plenamente en una educación bilingüe y bicultural. Si la educación de los sordos es bilingüe y bicultural, no es necesario enseñarles a ser visuales, dado que la visualidad está garantizada solo por el mero discurrir de su lengua en el marco de las naturales prácticas discursivas que se constituyen a través de ella.

Finalmente hemos analizado un documento que presenta las claras contradicciones que ocurren cuando se sostiene una perspectiva banalizada de la visualidad de los sordos articulada con una concepción de la importancia de la lengua de señas en la educación. Por un lado la lengua y los procesos cognitivos de los sordos quedan bajo sospecha, en el contexto del discurso de la falta y de la discapacidad; y por otro lado se da importancia a la enseñanza de ser visuales y al uso de la lengua de señas en el salón de clases, que termina siendo considerada como un mero recurso didáctico y un artefacto que compensa una falta.

Este texto nos pareció interesante para analizar en este trabajo porque ejemplifica exactamente lo que es una perspectiva banalizada de la visualidad de los sordos en el marco de una concepción que defiende la lengua de señas y la educación bilingüe. Sin embargo, textos como este actualmente desbordan las instituciones de enseñanza en todos los niveles y en todos los países de los que tenemos noticias, tanto en América como en Europa. Y esto nos tiene que hacer pensar y cuestionar sobre los rumbos que está tomando la educación bilingüe luego de tres décadas de implementación en Occidente.

Referências bibliográficas

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa: Barcelona.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza: Madrid.
- Bustos, E. de. (2004). *Lenguaje, comunicación y cognición: temas básicos*. Madrid: UNED.
- Campello, A. R. S. (2008). *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Fodor, J. A. (1984). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da tolerância* (2ª ed., Ana Maria Araújo Freire, Organização e notas). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, S. (1915/1976a) Apêndice C. Palabra y cosa. In S. Freud, *Obras Completas* (Tomo XIV). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1915/1976b) Lo inconsciente. In S. Freud, *Obras Completas* (Tomo XIV). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hockett, C. F. (1961). Linguistic elements and their relation. *Language*, 37, 29-53.
- Hoiyer, H. (Ed.) (1954). *Language in culture: Conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lacan, J. (1959/1975). En memoria de E. Jones. Sobre la teoría del simbolismo. In J. Lacan, *Escritos II*. México: Siglo XXI Editores.
- Lodi, A. C. B. (2013, jan./mar.). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, 39(1), 49-63.
- Lodi, A. C. B. (2014). Texto e discurso em Libras: possibilidades de apropriação de práticas de leitura e produção de textos/discursos por alunos surdos. In A. Ernst, V. J. Leffa, & A. Sobral (Orgs.). *Ensino e linguagem. Novos desafios* (pp. 97-126). Pelotas: EDUCAT.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, G. A. (1985). *Lenguaje y habla*. Madrid: Alianza.

- Moita Lopes, L. P. da. (2002). El relato como proceso de construcción de la identidad social en un salón de clase de lectura en lengua materna. In C. Curcó, M. Colin, N. Groult y L. Herrera (Eds.), *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina* (pp. 327-345). México: UNAM.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado en febrero de 2015 de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497>.
- Peluso, L. (2010a). Entre la semántica y la representación: reflexiones en torno a la Lengua de Señas Uruguaya y sus hablantes. In A. Torrano, & A. Videira (Orgs.), *Representación en ciencia y arte* (pp. 175-184). Córdoba: Editorial Brujas.
- Peluso, L. (2010b). *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros/UdelaR.
- Penn, J. (1972). *Linguistic relativity versus innate ideas. The Origins of the Sapir-whorf hypothesis in German thought*. The Hague: De Gruyter Mouton.
- Saussure, F. de (1916/1993). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Stokoe, W. C. (1960). Sign Language Structure. An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics* (8), University of Buffalo, New York.
- Vygotski, L. S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas. *Problemas del desarrollo de la psique* (Tomo III, pp. 183-206). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1934/2001). Pensamiento y lenguaje. In L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas. Problemas de Psicología General* (Tomo II, pp. 9-348). Madrid: Visor.

Submetido à avaliação em 28 de fevereiro de 2015; aprovado para publicação em 04 de julho de 2015.