

EL ESTUDIANTE SORDO Y LA LENGUA ESCRITA: ENTRE MODOS DE REPRESENTACIÓN DEL PENSAMIENTO

*O ESTUDANTE SURDO E A LÍNGUA ESCRITA: ENTRE MODOS DE REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO*

*THE DEAF STUDENT AND THE ALPHABETIC WRITTEN LANGUAGE: BETWEEN MODES OF THOUGHT REPRESENTATION*



Ezer Wellington Gomes LIMA<sup>1</sup>  
e-mail: ezer.lima@ufr.edu.br



Luiz Antonio Gomes SENNA<sup>2</sup>  
e-mail: senna@uerj.br

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

LIMA, E. W. G.; SENNA, L. A. G. El estudiante sordo y la lengua escrita: Entre modos de representación del pensamiento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023076, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18iesp.1.18475>



- | **Presentado en:** 22/03/2023
- | **Revisiones requeridas en:** 15/05/2023
- | **Aprobado en:** 29/07/2023
- | **Publicado en:** 19/09/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis – MT – Brasil. Profesor Adjunto UFR/ICHS. Doctor en Educación.

<sup>2</sup> Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ), Río de Janeiro – RJ – Brasil. Profesor Titular de Lingüística Aplicada del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Río de Janeiro UERJ/PROPED.

**RESUMEN:** Teniendo en cuenta la situación educativa actual de las personas sordas, aquí principalmente en lo que respecta a los numerosos aspectos pertinentes a la representación de las habilidades de escritura, y debido a la falta de estímulos adecuados a su potencial cognitivo, socioafectivo, lingüístico y político-cultural, muchos de ellos pueden haber sufrido pérdidas considerables en el desarrollo del aprendizaje. Este estudio tiene como objetivo contribuir a la comprensión de algunos factores que pueden conducir a graves limitaciones en el desarrollo de las habilidades de escritura por parte de los estudiantes sordos, por lo tanto, contribuyendo al campo de la alfabetización. Se encuentra aquí una revisión teórica de conceptos, ideas e ideologías, que revela que la dificultad que enfrenta la persona sorda en la producción de textos escritos está más allá de las metodologías y/o acciones pedagógicas de la escuela empleadas ordinariamente aplicadas en la enseñanza del lenguaje escrito.

**PALABRAS CLAVE:** Sordera. Educación. Escritura. Modos del pensamiento.

**RESUMO:** Considerando a atual conjuntura educacional dos sujeitos surdos, principalmente os inúmeros aspectos pertinentes à representação da escrita, verificamos que, por não receberem estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural, muitos desses estudantes têm sofrido perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. Posto isso, este estudo visa a contribuir para a compreensão de fatores que concorrem para a difícil relação do surdo com o desenvolvimento de produção de texto na escola com o objetivo de cooperar para o processo de alfabetização, levando em conta suas dificuldades e perspectivas. O enfoque da pesquisa é de ordem teórico-conceitual, por centrar-se na (re)construção de conceitos, ideias e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos sobre a temática. Os dados obtidos na investigação revelam que a dificuldade que o surdo enfrenta ao produzir textos escritos na escola está para além das metodologias e/ou ações pedagógicas empregadas no ensino da língua escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez. Educação. Escrita. Modos de pensamento.

**ABSTRACT:** Considering the current educational situation of deaf individuals, here mostly concerning to the numerous aspects pertinent to the representation of writing skills, and due to a lack of stimuli appropriate to their cognitive, socio-affective, linguistic and political-cultural potential, many of them may have suffered considerable losses in the development of learning. This study aims to contribute to the understanding of some factors that may lead to severe constraints on the development of writing skills by deaf students, therefore, contributing to the field of literacy. One finds herein a theoretical review of concepts, ideas and ideologies, which reveals that the difficulty faced by the deaf person in written texts production is beyond the school's methodologies and/or pedagogical actions employed ordinarily applied in the teaching of written language.

**KEYWORDS:** Deafness. Education. Writing. Modes of thought.

## Introdução

Los dilemas sobre la escritura alfabética y sus implicaciones para el aprendizaje, muy presentes en la vida escolar cotidiana, consisten en una invitación a reflexionar sobre un grupo específico de estudiantes, los sordos, matriculados en diferentes escuelas del país. De hecho, la producción escrita de estos estudiantes ha sido objeto de investigación nacional e internacional<sup>3</sup> debido a las historias recurrentes de fracaso escolar y las dificultades de los educadores, debido a la ausencia de una formación específica, proporcionar la adecuada apropiación de la estructura de la lengua escrita y sus respectivos usos. La presencia y el uso del lenguaje escrito en el ambiente escolar son constantes, por lo que es común calificar este espacio como representativo de la cultura alfabetizada, que adquiere fuerza y representatividad, a nivel ideológico, de un nivel de conocimiento. En este sentido, la relación con el conocimiento y con la escuela es, al mismo tiempo e indisolublemente, una relación social y subjetiva.

No se puede negar que los sordos, al igual que otras asignaturas, constituyen un grupo de estudiantes que, por alguna razón, presentan numerosas dificultades para acceder a la escritura alfabética. Tal discusión tiene en cuenta no solo las dificultades presentadas por los sordos en relación con el lenguaje escrito, sino también las reflexiones que impregnan su forma única de ver y, por lo tanto, de representar el mundo.

Así, teniendo como motivación el contexto presentado, la pregunta que es urgente e impulsa este estudio es: *¿Cómo es posible comprender las propiedades mentales que las personas sordas, en sus diferentes niveles de pérdida auditiva, transfieren a la escritura, que hacen que sus textos no sean reconocidos como tales?* Esta pregunta central se presenta como un hilo conductor para el conocimiento de los caminos científicos, unidos a los aspectos legales, culturales y políticos que aparecen constituyendo la sorda, la sordera y el costo de una escritura cohesionada y adecuada a los ojos de la cultura científica.

En este sentido, el enfoque metodológico adoptado en este estudio es teórico-conceptual, porque se centra en la (re)construcción de conceptos, ideas e ideologías necesarias para mejorar los fundamentos teóricos ya desarrollados sobre el tema. Para obtener datos, revisamos una variedad de libros, tesis, disertaciones, revistas especializadas, anales de reuniones científicas e investigaciones en el Banco de Tesis de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), con el fin de observar los avances y dilemas relacionados con la adquisición de escritura de estudiantes sordos.

---

<sup>3</sup> Entre la vasta bibliografía que trata el tema, es posible citar los estudios de Lodi *et al.* (2002), Fernandes (2003), Midena (2004) y Gesueli (2006).

Dicho esto, el estudio se impone como una fuente de evidencia para organizar el creciente número de información, intervenciones y descubrimientos científicos. Este tipo de investigación permite, en general, reunir una gran cantidad de resultados de otros estudios, ya sean empíricos, disertaciones o tesis, con el fin de analizar las diferencias que tratan con el mismo objeto.

### **El reto del estudiante sordo: escribir**

Para avanzar en el análisis de aspectos relacionados con las prácticas de inclusión, especialmente en lo que respecta a la producción textual escrita de estudiantes sordos, se entiende la necesidad de relativizar el rigorismo del pensamiento positivista para someter al estudiante sordo a un proceso que simplemente impone una forma estándar de la lengua en detrimento de cualquier proceso complejo de aproximación al uso de un sistema gramatical totalmente nuevo y desconocido. Sin embargo, incluso si se cuestiona la violencia de los procesos mecanicistas de alfabetización y enseñanza en la lengua materna, no se puede perder de vista el hecho de que, incluso hoy, las personas sordas, incluso aquellas que han completado la educación básica, no dominan la escritura alfabética y sus usos a niveles comparables a los de las personas oyentes (LODI; LACERDA, 2009; LEBEDEFF, 2010). Dado que el lenguaje escrito no es solo un código de expresión, sino más bien un lenguaje de cultura y prácticas ciudadanas, la dificultad de la educación básica para alfabetizar efectivamente al individuo sordo causa un daño significativo a los recursos de capacitación e integración social (SENNA, 2021).

Fernandes (1989) presenta datos sobre la comprensión de textos escritos por 40 personas con sordera profunda (mayores de 18 años, con escolaridad que va del cuarto al octavo grado de la escuela primaria). Después de leer dos textos, estos estudiantes fueron instruidos para reproducir lo que leían oralmente o en lenguaje de señas. Luego, deben hacer una producción escrita sobre el texto presentado. Los resultados de la investigación mostraron que los participantes tenían muchas más dificultades en la producción escrita que en la reproducción oral o el lenguaje de señas. Al final de la investigación, se encontró que sólo alrededor del 50% de los participantes de la investigación entendieron adecuadamente el texto o, al menos, la idea central de la propuesta textual. Sin embargo, la gran mayoría mostró limitaciones en la reproducción escrita. Según este autor, las personas sordas, en general, no están preparadas para realizar actividades de comprensión de textos, posiblemente debido a la ausencia de esta actividad en situaciones escolares.

A continuación, citamos el estudio de Góes (1996), quien, al analizar la producción textual de personas sordas de entre 14 y 26 años, en educación complementaria, identificó que los textos escritos se produjeron durante varios meses, a partir de actividades en las que los estudiantes podían recurrir a la ayuda del profesor. Los textos presentaban ciertas desviaciones de las reglas de construcción del lenguaje escrito, a saber: uso inadecuado y omisión de preposiciones; terminación verbal que no corresponde a la persona y al tiempo verbal; inconsistencias entre el pasado y el presente; inflexión de género inapropiada (adjetivos, artículos); y el uso incorrecto del pronombre personal. Los textos también fueron analizados para la cohesión textual, verificando el uso de referencias ambiguas, teniendo en cuenta los pronombres personales y posesivos, cuya ausencia causa pérdidas en la interpretación.

La producción textual de los estudiantes investigados por Góes (1996) presentó ciertos compromisos, no sólo por el uso inadecuado de aspectos cohesivos, sino también por la inclusión de palabras inventadas, con significados no convencionales, así como por la ausencia de conexión entre las partes del texto. El autor concluyó, entonces, que, incluso habiendo pasado por un largo período de escolaridad, los sordos presentan numerosas dificultades con la escritura, dificultades que resultan del uso restringido del lenguaje escrito por parte de esta población en su vida cotidiana.

A su vez, Quadros (1997) menciona que la enseñanza de la lengua portuguesa a sordos, independientemente del nivel de pérdida auditiva, siempre se ha basado en metodologías diseñadas para la enseñanza de niños oyentes y que, por esta razón, los resultados fueron considerados un fracaso. A raíz de esta discusión, Silva (2001), en su texto titulado "Construcción de significado en la escritura de sordos", justifica que la mayoría de los textos escritos por estos sujetos son evaluados de manera superficial. El autor afirma que, en la escritura de los sordos, "hay una inmensa área subyacente". Además, explica que, para extraer un sentido en este tipo de producción, "[...] es necesario recurrir a diversos sistemas de conocimiento y activación de procesos y estrategias cognitivas e interaccionales" (SILVA, 2001, p. 50, nuestra traducción). Para el autor, es necesario, entonces, considerar todos estos aspectos, reafirmando que el "significado del texto" está más allá de un "producto observable".

A través de un estudio realizado por Azevedo, Giroto y Santana (2015), es posible tener una estimación de la producción científica nacional sobre la sordera. Los autores mapearon los artículos publicados en la "Revista Brasileira de Educação Especial" desde su creación en 1992 hasta 2013, con el objetivo de seguir la trayectoria de la sordera y sus especificidades, así como el tratamiento que se le da. La investigación reveló 49 artículos para el análisis de los autores,

que consideraron: la distribución anual de esta producción científica; tipo de autoría; área de formación de los autores; género textual empleado; tipo de investigación realizada; temas relacionados con la sordera; Enfoques terapéuticos y educativos utilizados. Estos artículos apuntan a una tendencia creciente en la producción de estudios cuyo tema "Alfabetización" fue el más vinculado a la sordera, mientras que el "Bilingüismo" figuró como el enfoque más enfatizado. Según los autores, diferentes investigadores se ocupan de:

Alfabetización y sordera: caracterizada en 13 artículos, con reflexiones sobre los diversos aspectos del proceso de apropiación del portugués escrito como segunda lengua (L2), por personas con sordera, además de la discusión sobre técnicas y evaluaciones, habiendo sido el tema más recurrente, en el total de artículos analizados (AZEVEDO; GIROTO; SANTANA, 2015, p. 468, nuestra traducción).

Como podemos observar, la preocupación por los aspectos relacionados con la producción y práctica de la escritura para personas sordas de alguna manera ha sido la agenda de numerosas investigaciones científicas en los últimos años. Sin embargo, son pocos o poco frecuentes los resultados realmente significativos que garanticen a los sordos el pleno acceso a la lengua portuguesa para que se satisfagan sus necesidades sociales relacionadas con el uso de la escritura alfabética.

### **Modos de representación del pensamiento**

En el escenario escolar, específicamente, el lenguaje escrito aparece, al mismo tiempo, como un objetivo y un medio de aprendizaje, en detrimento del lenguaje oral, rara vez listado como objeto de enseñanza escolar. Esta situación es particularmente dañina, porque dificulta la legitimidad de la escritura como instrumento de comunicación para ser utilizado en la vida cotidiana, afirmando la distancia entre la enseñanza y la realidad de los estudiantes.

En este contexto, también es necesario comprender que el lenguaje oral y el lenguaje escrito constituyen códigos lingüísticos autónomos, lo que los caracteriza como idiomas distintos entre sí. Sin embargo, es importante mostrar que en el uso del lenguaje escrito hay interferencias directas del habla cuando ambos se utilizan dentro de la misma comunidad lingüística. Son "[...] interferencias típicas de situaciones lingüísticas de contacto" (SENNA, 2019, p. 47, nuestra traducción).

Con respecto al lenguaje, Neves (2012) afirma que su complejo motivador se encuentra entre el componente conceptual y el componente discursivo. El autor también dice que los componentes generales relacionados con el emisor y el receptor, la forma y el significado, la figura y el fondo, abarcan la vinculación de ciertos aspectos determinantes para la composición



del lenguaje, a saber: cognitivo, cuando un fenómeno de característica biológica se basa en las perspectivas, es decir, en las prerrogativas individuales del sujeto; acciones pragmáticas, muy íntimas con el discurso, la apropiación cultural y simbólica; sintáctico-semántica, propiamente relacionada con fenómenos lingüísticos; a un sistema estructural diseñado para un propósito particular. Tales aspectos de la descripción del lenguaje en uso, del lenguaje en función, están implicados, por lo tanto, en el "[...] La consideración de las estructuras lingüísticas está guiada por lo que representan de la organización de los medios lingüísticos que expresan las funciones que cumple el lenguaje" (NEVES, 2012, p. 51, nuestra traducción).

Más concretamente sobre los aspectos que engloban la lengua, especialmente desde el punto de vista gramatical/lingüístico, el autor afirma:

El lenguaje no puede ser descrito o explicado como un sistema autónomo (GIVON, 1995), inmune a una relación con factores externos de activación: aunque el sistema lingüístico exhibe cierto grado de arbitrariedad, se activa motivado por factores externos (NEVES, 2012, p. 51, nuestra traducción).

El autor contribuye a la comprensión del funcionamiento del lenguaje como un espacio de comprensión más amplia y la función de la gramática a partir de fenómenos lingüísticos. Así, comprender la idea de composición lingüística de la lengua escrita y todas las funciones que representa nos hace reflexionar sobre el habla desde sus especificidades y la lengua escrita desde su organización, estructura y, sobre todo, su función social.

En el texto "*Morfología: Las palabras de la lengua*", escrito por Fromklin y Rodmam (1993), los autores discuten aspectos generales de la lengua enfatizando la pronunciación, la forma y el concepto del signo lingüístico (la palabra). Discuten sobre la cadena lineal del sonido de las palabras, así como sobre la idea de la palabra, que parte de un conocimiento lingüístico previo, de las gramáticas internalizadas. Según los autores: "Las producciones orales del niño no son palabras encadenadas por mera casualidad, porque de una frase mucho más temprana revelan la adquisición de principios" (FROMKLIN; RODMAM, 1993, p. 358, nuestra traducción). Así

[...] a medida que los niños adquieren más y más lenguaje, se acercan cada vez más a la gramática adulta y comienzan no solo a usar palabras de funciones sintácticas y gramaticales, sino también a adquirir los morfemas flexionados y derivados del lenguaje. Finalmente, se adquieren todas las flexiones, junto con las reglas de sintaxis, y las producciones orales de los niños resultan ser similares a las producidas por los adultos (FROMKLIN; RODMAM, 1993, p. 358-359, nuestra traducción).

En la evidencia de los hechos que revelan el proceso de adquisición del lenguaje escrito por parte del estudiante sordo, especialmente el que tiene sordera profunda, es evidente, por lo tanto, tal dificultad que el sujeto tiene para acceder al código escrito, principalmente por la ausencia de habla. Obviamente, es importante reafirmar siempre que el habla y la escritura conforman sistemas autónomos entre sí, pero en términos de forma, son similares en ciertos aspectos.

Cabe mencionar que los signos realizados por los sordos, usuarios de Libras, en su vida cotidiana, presentan características globales de orden tridimensional, debido a su organización visuoespacial, ya que combinan diferentes elementos de comprensión y significado. Sin embargo, tanto el lenguaje oral como el escrito tienen características organizativas muy cercanas desde el punto de vista de la segmentación y la linealización frasal.

Fromklin y Rodmam (1993) enfatizan la importancia del contacto entre los lenguajes orales y escritos al mencionar que las reglas fonológicas y morfológicas surgen en el individuo bastante temprano, aún en la infancia. Para ellos:

La capacidad del niño para generalizar patrones y reglas de forma también es evidente en su desarrollo fonológico. En las primeras etapas de la adquisición del lenguaje, los niños pueden no distinguir, por ejemplo, entre consonantes sonoras y sordas. Pero cuando comienzan a establecer el contraste en un conjunto, es decir, cuando aprenden que /p/ y /b/ son fonemas distintos, también comienzan a distinguir entre /t/ /d/, /s/ /z/, y así sucesivamente. Estas fases y patrones fijos apoyan la noción de que la adquisición del lenguaje significa construcción gramatical (FROMKLIN; RODMAM, 1993, p. 363, nuestra traducción).

Según estos autores, las producciones orales del niño no son palabras encadenadas por mera casualidad, al contrario, desde una edad muy temprana "[...] revelar la adquisición de los principios de formación de oraciones" (FRONKLIN; RODMAM, 1993, p. 358, nuestra traducción). En otras palabras, significa decir que, al dominar el habla, el niño se acerca cada vez más a la gramática del adulto y, a partir de entonces, comienza a usar palabras de funciones sintácticas y gramaticales, así como a adquirir los morfemas flexionados y derivados del lenguaje.

Todas estas afirmaciones, además de los enfrentamientos y contrastes entre el lenguaje oral, el lenguaje escrito y Libras, se centran en el sujeto sordo, especialmente aquel con sordera profunda, que no domina el lenguaje oral, pero que, por otro lado, tiene el dominio de Libras y se comunica perfectamente con sus compañeros, pero no escribe. Entonces surge la siguiente pregunta: ¿qué atención ha prestado la escuela, en general, a este tema?



La respuesta a esta pregunta se establece a través de una comprensión basada en la hipótesis de que diferentes modos de pensamiento interfieren en la representación mental que los individuos sordos hacen de la escritura alfabética, causando un impacto en la producción de textos escritos. Por lo tanto, aquí se vuelve importante distinguir y operar solo con los dos modos de pensamiento y sus respectivos sujetos sociales, que vienen a ser representados, simbólicamente, por: modo de pensamiento "narrativo" y modo de pensamiento "científico" (BRUNER, 2002).

El pensamiento narrativo aborda la forma en que las intenciones humanas se comportan en las situaciones más diversas. En este sentido, las historias creadas por los sordos, debido a su forma única de ver y representar el mundo, trazan informes de acciones humanas en circunstancias de experiencias ubicadas en un tiempo y espacio personalmente definidos. Por otro lado, el discurso teórico, donde se constituye la escritura alfabética, se establece más allá de los hechos y acciones particulares, apuntando a formulaciones ampliamente abstractas, constituidas de acuerdo con el pensamiento científico.

Así, como hemos observado, los dos tipos de pensamientos funcionan de manera diferente en relación con el ordenamiento de la experiencia personal del individuo y la construcción de la realidad. Sobre el pensamiento narrativo, en particular, Bruner (2002, p. 140, nuestra traducción) se pronuncia de la siguiente manera:

Las realidades narrativizadas, sospecho, son demasiado ubicuas, su construcción demasiado habitual o automática para ser accesible a una fácil inspección. Vivimos en un mar de historias, y como los peces que (según el proverbio) son los últimos en ver el agua, tenemos nuestras propias dificultades para entender lo que significa nadar en las historias. No es que no tengamos la competencia para crear nuestros relatos narrativos de la realidad, ni mucho menos, somos, más bien, demasiado versados. Nuestro problema, por el contrario, es alcanzar una conciencia de lo que hacemos tan fácilmente y automáticamente, el viejo problema del prise de conscience.

La teoría de Bruner incorpora coherentemente las contribuciones de la maduración y las contribuciones del ambientalismo. El autor cree que es a través de unos y otros que el niño organiza los diferentes modos de representación de la realidad, a partir de las técnicas que su cultura le transmite. Según esta teoría, el desarrollo cognitivo del niño depende del uso de técnicas de elaboración de la información para codificar la experiencia, teniendo en cuenta los diversos sistemas de representación a su disposición.

Para este autor, la revolución cognitiva ha sido incapaz de revelar los misterios de la mente y ha ofrecido propuestas educativas de alcance muy limitado, y es necesario que la

psicología vuelva a acentuar el papel de la cultura en la formación de nuestro lenguaje y nuestros pensamientos. Bruner también comenta que es posible enseñar todo a los estudiantes, siempre y cuando utilicen procedimientos adaptados a los estilos cognitivos y sus necesidades.

En este sentido, la teoría de Bruner nos lleva a un (re)planteamiento y/o replanteamiento de ciertas prácticas escolares, ya que, durante las últimas décadas, muchos docentes han privilegiado el uso sistemático y universal de estrategias pedagógicas que sirven a una mayoría de estudiantes, en detrimento de un mayor equilibrio y diversificación de metodologías, en una evidente devaluación de los procesos de transmisión del conocimiento y de los nuevos métodos de aprendizaje múltiple. Notoriamente, el aprendizaje de calidad no puede prescindir de uno u otro, especialmente en la educación de los sordos. De hecho, cualquier exclusivismo solo puede causar malos resultados.

Evidentemente, creer en la inteligencia del estudiante sordo refleja la comprensión de cada comportamiento extraño, de cada error, de cada intento de producción escrita, basado en la hipótesis de un sistema cognitivo complejo, que permite (re)conocer al sujeto y su forma única de pensar/actuar. Senna (2003, p. 9, nuestra traducción), al abordar esta cuestión, afirma:

Para la escuela, esto es muy difícil, porque su concepción de la inteligencia humana está fuertemente vinculada a la concepción de un modelo de comportamiento intelectual, construido en conjunto con toda una cultura científica de la experiencia social, en la que se acordó comprender ciertos patrones de comportamiento como aceptables o correctos, en detrimento de una multitud de otros patrones de comportamiento, tomado como incorrecto, inaceptable, insalubre, ignorante, etc.

Ante este argumento, es necesario ver en el estudiante sordo una inteligencia manifestada diferente a la acordada en la escuela, para asegurar la resignificación de la práctica docente, que, en primer lugar, debe proporcionar un ejercicio diario de tolerancia y respeto por los demás, conceptos universales y, sobre todo, esenciales en la educación.

También debemos ser conscientes del hecho de que los sordos, desde el punto de vista de la psicomotricidad<sup>4</sup>, presenta rastros de una ligera desorientación, debido al grado de pérdida auditiva, lo que hace aún más difícil comprender y aprehender conceptos esenciales para la constitución del lenguaje escrito. Tales factores indican divergencias entre el sujeto sordo y la escritura alfabética.

---

<sup>4</sup> Lima, Pereira y Moraes (2011), en su estudio, titulado "Influencia de la sordera en el desarrollo motor y el equilibrio en los niños", señalaron que los niños sordos presentaron un menor desarrollo en relación con los niños oyentes, a partir de la tarea de control postural, motricidad fina, motricidad global, equilibrio y organización temporal.

En gran medida, las dificultades que encuentran los sordos profundos en el proceso de alfabetización resultan del hecho de que no se les proporcionan experiencias adecuadas para descubrir las propiedades de un sistema de expresión verbal totalmente desconocido, ya que no han pasado por el proceso de adquisición del habla.

Al trasladar al lenguaje escrito la unidad de pensamiento que representaba de manera adecuada al lenguaje de señas, por lo tanto, no condicionado a las cadenas de relaciones causales y secuenciales requeridas por los sistemas verbales (orales o escritos), las condiciones de producción del texto por parte de los sordos lo hacen aparentemente desconectado y a menudo difícil de entender. Es importante señalar que Libras y el lenguaje escrito están asociados con dos modos diferentes de representación del mundo, ni mejores ni peores que el otro, sino con diferencias que se manifiestan en formas igualmente diferentes de organización textual. En el caso de los sordos, Libras y la forma de representar el mundo que le es peculiar constituyen su universo simbólico, su cultura y la forma en que comparte las experiencias y sentidos del mundo. Su entrada en el universo de las prácticas de escritura alfabética exige, en consecuencia, el descubrimiento de un nuevo modelo de representación mundial y prácticas culturales, algo que por tanto supera con creces el mero descubrimiento de un código escrito.

Dada la práctica que consiste en el uso de metodologías en las que Libras sirve como marco lingüístico para la adquisición del lenguaje escrito, Goes (1996) hace la siguiente afirmación:

[...] tales indicaciones refuerzan la suposición de que los textos analizados fueron construidos con apoyo parcial en las reglas de uso de Libras, lo que podría explicar en gran parte las características de la escritura de los estudiantes. Con respecto a esta posible instrucción de signos en la escritura del portugués, debe recordarse que las lenguas de signos aún no tienen un sistema escrito que les corresponda, dada la complejidad de la representación de las estructuras tridimensionales del medio gestual visual (GOES, 1996, p. 11, nuestra traducción).

Las declaraciones presentadas por Goes (1996) resaltan un tema muy importante para que pensemos en la forma en que los sordos profundos organizan, secuencian y estructuran el texto escrito, especialmente en la escuela. La comunicación en Libras confirma un proceso de interacción en el que la población sorda comparte mensajes, ideas, sentimientos y emociones, que se organizan directamente a partir de sus creencias, valores, historia de vida y cultura.

En términos generales, Libras se comunica de manera integral como un todo, es decir, una vez enmarcado por un marco, es individualizado y único. A través de la comunicación por

signos, el sujeto sordo tiene una relación espontánea con el entorno y el espacio en su entorno social.

Libras también se establece a través del lenguaje corporal, a través de movimientos corporales, expresiones faciales y señales con las manos. El lenguaje escrito, a su vez, se presenta de manera secuencial, lineal, a través de marcadores de causalidad, rasgos muy específicos de su estructura lingüística. Así, en un intento de unir sistemas tan complejos y distintos, el estudiante sordo a menudo termina escribiendo lo que se le indicó, dando paso solo a un intento fallido de segmentar un universo representacional infinitamente más grande que el contenido gobernado por el código alfabético.

Como podemos observar, producir textos es una de las actividades más complejas de realizar de un sujeto sordo, porque es típicamente una cuestión de organización espacial. Para los sordos, la producción de textos es, por lo tanto, la producción de órdenes espaciales. Es mediante la comprensión de las formas en que se organizan los conceptos que el sujeto sordo será capaz de entender la forma en que se proyecta la distribución de la información.

No hay duda de que el lenguaje como estructura se muestra, en su cara interior, como el contorno del pensamiento. Y, en este sentido, tanto Libras como el habla están asociados con ciertos tipos de representación mental y/o ciertas formas de pensar. Sin embargo, Libras y el habla constituyen sistemas distintos, pero al mismo tiempo, de naturaleza muy cercana: espontáneos e intuitivos.

Ante esto, es notorio que las posibilidades de transferir Libras al texto escrito son limitadas, porque la forma en que la comunicación en Libras es establecida por sus usuarios, de manera global y tridimensional, no se acerca en casi nada a la complejidad y abstracción que impone el código alfabético. Esto, en cierto modo, justifica los estudios que se han difundido sobre la dificultad que tiene el estudiante sordo para dominar el texto escrito, especialmente aquellos que utilizan únicamente Libras, sin ningún otro tipo de referencia como soporte para la adquisición del lenguaje escrito. En este sentido, Senna (2019, p. 495, nuestra traducción) revela que,

[...] Libras, así como otros sistemas análogos de expresión, perjudican enormemente en el contexto de tal relación con el pensamiento, porque sus estructuras y formas de organización no se someten al orden de las estructuras que están consagradas en la cultura académica.

De hecho, no hay ningún hecho general más relevante en referencia a la lengua escrita que su naturaleza. Es un fenómeno independiente del sujeto y de su intencionalidad; Una

entidad de carácter autónomo y con un fuerte estatus de poder, considerada como el centro y motor del conocimiento.

A partir de este hallazgo, los enfrentamientos y contrastes aquí presentados buscan resaltar la dificultad que los estudiantes sordos, especialmente aquellos con sordera severa/profunda, han tenido, en todos estos años, para tratar de desarrollar un texto escrito que sea reconocido como validado y legitimado.

Al mismo tiempo, tratamos de mostrar que, lamentablemente, las numerosas metodologías difundidas para hacer frente a todo este problema siguen siendo insuficientes. De hecho, nadie problematiza el tema central del proceso de adquisición y desarrollo de la escritura para sordos, ni las prerrogativas individuales de estos sujetos. Lo más evidente son los valores impuestos a la lengua de señas brasileña, especialmente en la determinación del estatus de la lengua, que "[...] aún persiste en una lectura de su estructura y su funcionamiento basada en supuestos pertenecientes al dominio de la palabra" (SENNA, 2019, p. 487, nuestra traducción).

Observamos, por lo tanto, que el éxito académico de estos estudiantes está siendo relacionado con un patrón de comportamiento de un individuo que es altamente centrado y prospectivo en la concepción de una mente que piensa, es decir, esa mente que es capaz de establecer una idea de predicación, una mente subjetiva. Esto, a su vez, presenta una organización sintáctica equivalente a un orden secuencial, que parte de la racionalidad de la ciencia, propia de los miembros de la comunidad, que se clasifican como una mayoría político-cultural.

### Consideraciones finales

De las discusiones planteadas en este estudio sobre la educación de los sordos y su relación con el lenguaje escrito, nos damos cuenta de que, a pesar de cualquier intento de presentar simplemente una propuesta de enseñanza determinante para la alfabetización de estos estudiantes, es necesario considerar los sujetos involucrados en este proceso, teniendo en cuenta tanto a los profesores como a los estudiantes sordos que se verán afectados por las acciones pedagógicas determinantes o no en este proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

El acceso a situaciones reales de estos alumnos agiliza la reflexión entre la teoría y la práctica, lo que, a su vez, facilita la permanencia de la asignatura sorda en la escuela y garantiza una educación progresiva y de calidad. En este sentido, la gran cuestión a la que hay que llegar para dar cuenta de la problemática de enseñar a las personas sordas no está exactamente

circunscrita en la forma de enseñar (métodos o procedimientos didácticos), sino en abarcar un amplio modelo de representación y sistematización del tipo de discurso académico transmitido por los profesionales de la educación en el acto de tratar con el estudiante sordo en sus diferencias. Es necesario definir, entonces, un medio favorable para que el maestro pueda ser instrumentalizado efectivamente para el ejercicio de su función, siendo sensibilizado en cuanto a la necesidad de buscar medios más adecuados para la educación de los sordos.

Dado que la escritura fue idealizada por y para un cierto sujeto de la razón cartesiana, que primero piensa y luego se expresa, no puede ser naturalizada y entendida como un objeto de carácter universal. Por lo tanto, se hace necesario conocer en el estudiante, especialmente aquí, el estudiante sordo, en primer lugar, la forma en que el texto interno se establece en él, para que sea posible reconocer al sujeto en su singularidad. A partir de ahí se hace posible elaborar estrategias que son fundamentales y específicas para la toma de cierta conciencia lingüística, a partir de la cual se basa la comprensión de los diferentes tipos de códigos.

Toda esta comprensión sobre las singularidades de las formas de pensar y operar los códigos de expresión constituye una base adecuada de la alfabetización del estudiante sordo. A esto – el individuo sordo – pertenece el derecho a una educación que toma como presupuesto lo que le es peculiar, incluso desde el punto de vista intelectual, que exige principios y procesos de enseñanza igualmente únicos.

Es importante destacar que echar un ojo superficial al texto escrito producido por el sujeto sordo, centrándose solo en el contenido expresado, con una visión reduccionista, a menudo contaminada por conceptos como trastornos, disfunción, déficit de aprendizaje, no contribuye en nada a su desarrollo, excepto la cosificación del estigma de la privación de significado. Este tipo de enfoque de la producción textual del individuo sordo le niega el derecho a comprender la naturaleza de los hechos que se manifiestan en lo que se ve como "error" y, en consecuencia, a entenderlo como un hecho lingüístico, y no como una marca de deficiencia.

Incluso después de numerosos estudios que componen estrategias y/o metodologías dirigidas al sujeto sordo, son pocos los resultados que efectivamente logran avanzar en el universo de la escritura alfabética. Sin embargo, según Bruner (2001), es posible enseñar cualquier materia de manera honorable a cualquier niño, en cualquier etapa de desarrollo. En este proceso, siempre debemos considerar el desarrollo intelectual de la asignatura, así como la tarea de enseñar ciertos contenidos y representar su estructura en términos de la visualización que dicho estudiante tiene de las cosas.

Podemos decir, entonces, que la resignificación de las acciones pedagógicas también contribuye al fortalecimiento de la comprensión del contenido, especialmente al estimular la construcción de un espacio de cooperación mutua entre el profesor y el estudiante sordo, cultivando la empatía entre ambos. Al hacerlo, se construye la relación de complicidad y cooperación. En consecuencia, se respeta el conocimiento y el ambiente escolar favorece el intercambio y la búsqueda de soluciones.

Dicho esto, cada profesor debe evaluar conscientemente su práctica, haciéndose responsable del aprendizaje de este estudiante en un sentido verdaderamente más amplio, con el fin de conciliar la representación teórica de los hechos a través del lenguaje escrito, así como la representación mental e intuitiva de los estudiantes sordos y sus especificidades.

## REFERENCIAS

- AZEVEDO. C. B; GIROTO. C. R. M; SANTANA. A. P. O. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 21, n. 4, p. 459-476, out./dez., 2015. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mpNGysQxgYjSTzGXdCdZNcm/?lang=pt>. Acceso el: 11 jul. 2022.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médica, 2002.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- FERNANDES, S. F. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2003.
- FROMKIN, V.; RODMAN, R. **Introdução à Linguagem**. Tradução: Isabel Casanova. Coimbra: Editora Almedina, 1993.
- GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 277-292, 2006. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/3XVGL5KrfKmDVvvnRh5MXwL/?format=pdf&lang=pt>. Acceso: 25 de junio de 2022.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 36, 2010. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acceso: 27 de junio de 2022.



LIMA, T. C. S.; PEREIRA, M. C. C.; MORAES, R. Influência da surdez no desenvolvimento motor e do equilíbrio em crianças. **Brazilian Journal of Motor Behavior**, 2011, v. 6, n. 1, p. 16-23. ISSN 1980-5586. Disponible en:

<http://www.socibra.com.br/bjmb/index.php/bjmb/article/viewFile/25/22>.

Acceso en: 05 jul. 2022.

LODI, A. C. B. *et al.* **Letramento e minorias**. 2002.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MIDENA, M. C. M. **O surdo e a escrita na clínica fonoaudiológica**: um estudo de caso. Orientadora: Prof. Dra. Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro. 2004. 135 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2004.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

SENNA, L. A. G. O Planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o letramento. **Educação e Linguagem**. São José dos Campos, SP, p. 200-216, 2003. ISSN: 1415-9902. Disponible en: [http://www.senna.pro.br/biblioteca/plan\\_letramento.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/plan_letramento.pdf). Acceso: 12 de abril de 2022.

SENNA, L. A. G. O Estatuto linguístico da língua Brasileira de sinais e a superação do estigma na educação de surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 25, n. 3, p. 487-500, 2019. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JX4fq7FNrrp86PRwNd8RmbM/?lang=pt>. Acceso: 12 jun. 2022.

SENNA, L. A. G. Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos em educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. **Bilinguismo cultural**: estudos sobre línguas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris, 2021. p. 15-36.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

### ***CRedit Author Statement***

---

**Reconocimientos:** No aplicable.

**Financiación:** Programa PROCENCIA y las fundaciones FAPERJ y CECERJ

**Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.

**Aprobación ética:** No aplicable.

**Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.

**Contribuciones de los autores:** La investigación se llevó a cabo de forma colectiva y equitativa.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**

Corrección, formateo, normalización y traducción.

