

CULTURA LETRADA EN LA EDUCACIÓN DE LAS COMUNIDADES SORDAS

CULTURA LETRADA NA EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES SURDAS

LITERATE CULTURE IN DEAF COMMUNITIES EDUCATION

Leonardo Peluso
Universidad de la República
leonardo@psico.edu.uy
0000-0003-3797-6309

Lodenir Karnopp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
lodenir.karnopp@ufrgs.br
0000-0002-5370-5587

María Laura Mentasti
Instituto Superior del Profesorado de Educación Especial, Buenos Aires
marial.mentasti@bue.edu.ar
0009-0004-3224-3290

Sol Muñoz
Instituto Superior del Profesorado de Educación Especial, Buenos Aires
marias.munoz@bue.edu.ar
0000-0002-6599-9391

María Alicia Sinigaglia
Instituto Superior del Profesorado de Educación Especial, Buenos Aires
aliciasinig@gmail.com
0009-0006-6669-2179

Resumen

Este trabajo fue realizado por un equipo interdisciplinario, interinstitucional e internacional, conformado por educadores y lingüistas de Argentina, Brasil y Uruguay. El objetivo fue investigar ciertos procesos de alfabetización y *letramiento* presentes en propuestas de educación bilingüe de las comunidades sordas. Partimos de la caracterización de la comunidad sorda como comunidad lingüística y de las nociones de *textualidad diferida* y de *letramiento*.

La metodología utilizada fue de corte cualitativo y exploratorio y consistió en el análisis de tres manuales de enseñanza de lengua. El análisis mostró la complejidad de los materiales estudiados, tanto por las exigencias tecnológicas (para su creación y posterior utilización por parte del estudiantado), como por las de recursos humanos formados, que a su vez fueran plurilingües y con diversas adscripciones identitarias. Esto pone en relieve la necesidad de que exista una política de Estado que pueda sostener este tipo de pedagogía.

Palabras clave: Lenguas de señas; texto diferido; visograbación; manuales didácticos.

Resumo

Este trabalho foi realizado por uma equipe interdisciplinar, interinstitucional e internacional de educadores e linguistas da Argentina, Brasil e Uruguai. O objetivo foi investigar determinados processos de alfabetização e letramento presentes em propostas de educação bilíngue para comunidades surdas. Partimos da caracterização da comunidade surda como uma comunidade linguística e das noções de textualidade diferida e letramento.

A metodologia utilizada foi qualitativa e exploratória e consistiu na análise de três manuais de ensino de línguas. A análise evidenciou a complexidade dos materiais estudados, quer em termos de requisitos tecnológicos (para a sua criação e posterior utilização pelos alunos), quer em termos da necessidade de recursos humanos formados, eles próprios multilingues e com identidades diversas. Este facto evidencia a necessidade de uma política de Estado que possa apoiar este tipo de pedagogia.

Palavras-chave: Línguas de sinais; textualidade diferida; visogravação; manuais didáticos.

Abstract

This work was carried out by an interdisciplinary, interinstitutional, and international team composed of educators and linguists from Argentina, Brazil, and Uruguay. The objective was to investigate certain literacy processes present in bilingual and intercultural education proposals within Deaf communities. We began by characterizing the Deaf community as a linguistic community and by exploring the notions of deferred textuality and literacy.

The methodology employed was qualitative and exploratory, consisting of an analysis of three language teaching manuals. The analysis revealed the complexity of the materials studied, both due to the technological demands (for their creation and subsequent use by students) and the need for well-trained human resources, who are multilingual and possess diverse identity affiliations. This highlights the necessity for state policies to support this type of pedagogy.

Keywords: Sign Language; deferred textuality; sign language recorded textuality; educational manuals

Recibido: 5/12/2024
Aceptado: 11/04/2025

1. Introducción

Este trabajo fue realizado por un equipo interdisciplinario, interinstitucional e internacional. Lo conforman educadores y lingüistas con trayectoria en enseñanza, investigación y extensión en el campo de la educación de la comunidad sorda en Argentina, Brasil y Uruguay. Se enmarca en la línea de investigación Textualidad Diferida y cultura pluriletrada que se lleva adelante en el Centro Universitario Regional Litoral Norte (Cenur-LN), sede Salto, de la Universidad de la República (Udelar) del Uruguay, en convenio con el Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Brasil.

El objetivo de este trabajo fue investigar algunos aspectos de la forma en que se llevan adelante los procesos de alfabetización y *letramiento* en las actuales propuestas de educación bilingüe de las comunidades sordas, el papel que juegan, en estos procesos, los videos en lenguas de señas y la incipiente cultura letrada que se ha ido generando en torno a estos.

El marco conceptual de este trabajo articula tres vertientes teóricas: los conceptos de *textualidad diferida* y *cultura pluriletrada*, la noción de *comunidad sorda* como comunidad lingüística y la perspectiva de pedagogía lingüística y enseñanza de lenguas que separa alfabetización de *letramiento*.

La comunidad sorda es una comunidad que comparte similar repertorio lingüístico, en el que la lengua de señas es la primera/nativa/materna de sus integrantes y la lengua oral la segunda y de la mayoría del país que habitan. En estas comunidades se generalizó el uso de las visograbaciones como forma de producir la textualidad diferida, entendida como aquella textualidad separada de su momento de enunciación, que se vuelve permanente y objetivada. La generalización de una tecnología para separar texto de contexto de enunciación y sus posibilidades de archivo habilitaron el desarrollo de una cultura letrada en torno a estos textos visograbados que por el momento es incipiente, dado el poco tiempo que tiene de desarrollo. Si entendemos que el *letramiento* es la adquisición de las diferentes formas y funciones que tienen los textos escritos en una determinada comunidad, la educación bilingüe de las comunidades sordas no puede desconocer que, en la actualidad, dichas comunidades han desarrollado una cultura letrada en sus lenguas de señas.

La metodología utilizada es de corte cualitativo y exploratorio. Analizamos tres manuales usados en contextos educativos de nuestros países, teniendo como criterio de selección que posean visograbaciones en lengua de señas en sus propuestas educativas, que sean de acceso libre y que estén dirigidos a estudiantes de nivel primario, con el objetivo de la enseñanza de la escritura de una lengua oral (español o portugués). El análisis mostró la complejidad de los materiales estudiados, tanto a nivel de las propuestas pedagógicas de alfabetización bilingüe como de los recursos humanos y tecnológicos implicados para su realización; también puso en relieve la necesidad de que exista una política de Estado que pueda sostener este tipo de pedagogía.

2. Marco teórico

2.1. Las comunidades sordas como comunidades lingüísticas

A partir de los pioneros trabajos de Erting (1982), quien definió a la Sordera como un fenómeno similar al de la etnicidad (distingue *Deaf*, identidad sorda, de *deaf*, condición física de no oír) y mostró la importancia de la lengua de señas en la conformación de las comunidades sordas, se han desarrollado diversas formas de conceptualizar dichas comunidades desde una perspectiva socioantropológica. Sin embargo, más allá de las diferencias, que en general se ubican en cómo se entienden los límites de estas comunidades, todas estas definiciones plantean el papel central que tienen las lenguas de señas para su consolidación.

Desde la perspectiva que asumimos en este trabajo, una comunidad sorda es una comunidad lingüística, es decir, una comunidad que tiene relaciones frecuentes y permanentes con similar repertorio lingüístico. Para el caso de Argentina, Brasil y Uruguay, este repertorio se podría considerar así: lengua de señas como lengua primera/materna (*Língua Brasileira de Sinais* - Libras, Lengua de Señas Argentina - LSA, Lengua de Señas Uruguaya - LSU); lengua oral del país como lengua segunda/ adicional (español, portugués); lengua de señas extranjera (*Sistema de Signos Internacional* - ssi) y lengua oral franca/global (inglés).

Durante el siglo xx, las comunidades sordas tenían como única forma de manejo de textos diferidos a aquellos escritos en una lengua oral. Sin embargo, desde temprano en el siglo xxi, quienes integran la comunidad sorda han encontrado en las grabaciones su forma propia de generar textos diferidos (como veremos más adelante, el *signwriting* no tuvo impacto en el desarrollo de cultura letrada en las comunidades sordas por su escasa generalización).

En una investigación sobre la comunidad de habla para referirse a la comunidad sorda que utiliza la lengua de señas, Rodrigues y Almeida-Silva (2017) señalan que la lengua es una construcción social y no exclusivamente lingüística. Dicha construcción se ha realizado a través de asociaciones y escuelas de la comunidad sorda, es decir que estos espacios han jugado un rol clave en el advenimiento de una comunidad lingüística. Las escuelas de la comunidad sorda han sido instituciones privilegiadas para el desarrollo de la cultura sorda por posibilitar el encuentro entre personas sordas y por la presencia de la lengua de señas en sus prácticas sociales y pedagógicas. La diferencia que constituye las subjetividades sordas, la experiencia visual, la escolarización bilingüe y la posibilidad de adquirir una lengua y aprender unos de otros a través de la lengua de señas han sido algunas de las condiciones para que este colectivo se forme y permanezca unido (García y Karnopp, 2016).

Además, existen marcas culturales sordas (Lopes y Veiga-Neto, 2006) que conforman a las comunidades sordas ya que ofrecen posibilidades de aproximarse y establecer vínculos, así como el (re)conocimiento (de sí) en un tiempo y espacio cambiante y disperso.

Estas marcas se desarrollan a partir del encuentro con el otro y con la lengua de señas.

2.2. Textualidad diferida, cultura pluriletrada y comunidades sordas

En este trabajo partimos de la noción de *textualidad diferida* y su relación con la escritura. Según lo que se señala en Peluso (2020), por *textualidad diferida* entendemos aquella textualidad que ha sido separada de su momento de enunciación mediante una tecnología. En la actualidad existen dos tecnologías que permiten producir textualidad diferida: los sistemas de escritura y las grabaciones. Estos textos diferidos tienen las siguientes características estructurales: son permanentes, son un objeto físico manipulable y son archivables. Estas características estructurales promueven ciertas funciones: la interpretación en ausencia de quien enunció el texto, el control y la planificación, el desarrollo de un metalenguaje (en general, a través de las gramáticas y los diccionarios descriptivos o prescriptivos) y nuevas estructuras sintácticas, tipos textuales y géneros discursivos.

Todas estas propiedades han sido inicialmente atribuidas a los textos escritos (Ong, 1982; Goody y Watt, 1996; Olson, 1998; Sampson, 1996). Sin embargo, el concepto de textualidad diferida permite trasladar estas propiedades a los textos grabados. Si bien estas propiedades se mantienen, las tecnologías para su desarrollo actúan de forma diversa. Mientras que los sistemas de escritura son de carácter representacional, dado que un grafema representa una unidad de la lengua; las tecnologías de grabación son registrales, pues registran al hablante enunciando su texto (Peluso, 2020). Consideramos que estas diferencias, aunque hacen referencia a las formas de manipulación de las tecnologías y a los procesos psicolingüísticos implicados, resultan periféricas a nuestra perspectiva de análisis.

Las características de la textualidad diferida hacen posible el desarrollo de cultura letrada, en la medida en que está conformada por textos diferidos archivables, que circulan en una comunidad con determinadas funcionalidades. En este marco, entendemos que la ideología escriturocéntrica es aquella que insiste en sostener que el uso de un sistema de escritura es la única vía posible para la generación de cultura letrada, desconociendo el papel que actualmente juegan las grabaciones (Peluso, 2020). A partir de la consideración de que las grabaciones producen textualidad diferida al igual que los sistemas de escritura, sostenemos que las nuevas subjetividades letradas son pluriletradas, en la medida en que dominan ambas tecnologías.

Esto es particularmente evidente para las comunidades sordas, dado que han encontrado en las visograbaciones la tecnología que hace posible producir sus textos diferidos en lengua de señas, hecho que se ha generalizado a nivel regional e internacional.

Las comunidades sordas se encuentran desarrollando su cultura letrada a través de las visograbaciones en sus respectivas lenguas de señas o en lenguas de señas extranjeras; así como también mediante la escritura de una lengua oral.

Cabe reconocer que existe un sistema de escritura (tecnología representacional) para las lenguas de señas: *signwriting*. El *signwriting* es un sistema que representa las unidades mínimas sin significado (parámetros) de una lengua de señas, por medio de un sistema de símbolos gráficos y combinables. Estos parámetros son: configuración, orientación de las manos, expresión facial y corporal, ubicación espacial, direccionalidad y movimiento. En el siguiente ejemplo (Figura 1), presentamos la escritura en *signwriting* de la seña SORDx en Libras (por una convención establecida en el campo de la lingüística de la lengua de señas, el nombre de la seña se transcribe en español mayúscula, asimismo en el caso de Libras, LSA y LSU se evita consignar los morfemas flexivos de la categoría nominal para respetar la estructura morfológica de dichas lenguas).



Figura 1: Seña SORDx en Libras en *signwriting*.

Este ejemplo nos permite entender cómo se representan los parámetros en la seña SORDx. El *signwriting* permite la construcción de textos completos, con puntuación y otros elementos gráficos.

Dicho sistema no ha tenido ningún desarrollo en las comunidades sordas de Uruguay y Argentina y no es usado en ninguna institución educativa y/o académica en esos países. Sin embargo, tiene cierta presencia en Brasil, principalmente en el ámbito académico. El *signwriting* en Brasil tiene un objetivo básicamente didáctico y de equiparación entre las lenguas, pero no es una práctica social generalizada.

2.3. Alfabetización y letramento

En esta sección nos basaremos en la diferenciación entre *alfabetização* y *letramento* (Soares, 2020) que tiene mucho peso en la academia brasileña y que ha sido traducida en algunos textos en español como “alfabetización” y “letramento”. Esta diferenciación se aparta de la terminología hegemónica con la que en español se trata el concepto de “alfabetización”. Para citar un ejemplo próximo a nuestros desarrollos conceptuales, el enfoque pedagógico de las prácticas de lenguaje que se asume en el Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación e Innovación, 2019), se considera que la alfabetización desde un punto de vista pedagógico-didáctico implica dos procesos: uno, el aprendizaje del sistema de escritura y la puntuación (alfabetización en el sentido convencional del término), y otro, el conocimiento del lenguaje que se escribe, relacionado a las prácticas de lectura y escritura más allá del conocimiento del sistema.

En este texto optamos por diferenciar *alfabetización* de *letramento* porque entendemos que resulta útil considerar ambos procesos de forma separada, aunque evidentemente se influyen.

La *alfabetización* es el proceso de apropiación de la tecnología de la escritura, es decir, del conjunto de técnicas —procedimientos y destrezas— necesarias para la práctica de la lectura y la escritura.

La alfabetización supone el dominio del sistema de representación (que es la escritura alfabética, para las lenguas orales, y el *signwriting* para las lenguas de señas) y de las normas ortográficas.

Por su parte, el *letramiento* es la capacidad de utilizar textos diferidos (escritos o grabados) para participar en prácticas sociales y personales letradas (es decir, aquellas que involucran la textualidad diferida). Esto supone el manejo de diversas habilidades, tales como: interpretar, informar, informarse, interactuar con otros, sumergirse en lo imaginario o ficcional, apreciar lo estético, ampliar el conocimiento, seducir o inducir, divertirse, orientarse, apoyar la memoria, entre otros (Soares, 2020: 27). En las prácticas letradas, el texto diferido es el lugar de la interacción entre quienes producen el texto y quienes lo leen. No hay géneros en los que los textos sean más complejos o menos complejos; cualquier género puede materializarse en textos con distintos niveles de complejidad.

Entonces, el letramiento no es un método, no es alfabetización (aunque la incluye para el caso de las lenguas orales) ni una destreza (aunque implica un conjunto de destrezas). Alfabetización y letramiento son procesos simultáneos e interdependientes en el caso del aprendizaje de la escritura alfabética de las lenguas orales o del *signwriting* para las lenguas de señas.

La alfabetización, entendida como la adquisición de la tecnología de la escritura, no precede ni es un requisito previo para el letramiento; al contrario, los estudiantes aprenden a leer y escribir participando en actividades de letramiento, es decir, leyendo y produciendo textos reales, en el sentido de estar insertos en prácticas sociales de lectura y escritura.

3. ¿Escribimos y leemos mediante visograbaciones en lengua de señas?

De acuerdo a lo planteado en los apartados anteriores, las visograbaciones permiten la construcción de textos diferidos, es decir, de textos separados de su contexto de enunciación. En la medida en que la comunidad sorda argentina, brasileña y uruguaya han generalizado las prácticas de producción de textos diferidos en sus respectivas lenguas de señas, podemos entender que se está desarrollando la cultura letrada en dichas lenguas a partir del uso de esta tecnología y de otras (internet, redes sociales, etc.) que permiten su inclusión en el circuito de la cultura: producción, archivo, circulación y consumo.

Este es un proceso reciente, que ha hecho que diferentes comunidades académicas, educativas y políticas hayan desarrollado distintas formas de entenderlo y nombrarlo, así como de reconocer y valorar su lugar en el marco de las prácticas sociales de las comunidades sordas y educativas.

Mientras que las comunidades sordas han adoptado masivamente las visograbaciones para producir sus textos, esto no ha sido retomado necesariamente desde las prácticas educativas en la educación bilingüe de las

comunidades sordas de forma generalizada. Las visograbaciones circulan dentro de los ámbitos escolares, pero no siempre son tomadas como parte de la cultura letrada de las comunidades sordas, sino que son consideradas únicamente como recursos didácticos.

Este hecho quizás se explique por su reciente aparición y de la práctica audista y escriturocéntrica dominante, según la cual las lenguas orales son entendidas como superiores a las de señas, así como el sistema de escritura de las lenguas orales es concebido como central en el proceso de letramiento de las comunidades sordas, pero no así las tecnologías de grabación.

Si bien, como señalamos, en muchos espacios de educación bilingüe no se reconoce a las visograbaciones como parte de la cultura letrada, en otros tantos se está reconociendo la función de los videos en su consolidación.

El reconocimiento de la importancia de los videos se puede deber a múltiples causas (Peluso, 2022; Muñoz, 2021; Karnopp *et al.*, 2021):

- La comunidad sorda estaba esperando tener una tecnología para realizar sus prácticas letradas por lo que rápidamente se apropió de la tecnología de visograbación.
- Las escuelas de las comunidades sordas con un proyecto pedagógico-político bilingüe necesitaban tener una tecnología que permitiera el letramiento en lengua de señas, dado que, en términos generales, poseen como objetivo fundacional e histórico la alfabetización y el letramiento en la lengua materna de sus estudiantes.
- La masiva presencia de la lengua de señas registrada en videos como prácticas sociales letradas ha hecho que estas no puedan ser dejadas de lado y por lo tanto han comenzado a incluirse en las prácticas didácticas pedagógicas.
- El masivo uso de visograbaciones como parte de las prácticas letradas de las comunidades sordas ha promovido un cambio en su conceptualización.
- La presencia de las visograbaciones emerge en un momento de plena discusión sobre cómo gestionar las dos lenguas (orales y de señas) en la escuela, con debates tales como qué lengua emplear, en qué momento, qué contenido, con qué valor o quiénes, y sobre la implicancia de los cambios en el currículum y la evaluación.
- Los relatos de quienes integran las comunidades sordas sobre sus trayectorias educativas interpelan los procesos vividos en sus escuelas y constituyen una importante retroalimentación para pensar las prácticas de letramiento.

En este contexto, diversas comunidades han adoptado terminología diferente para nombrar las prácticas vinculadas al uso de videos como textualidad diferida. Según si el peso está puesto en el aspecto funcional y de las prácticas (que el texto esté separado de la situación de enunciación y se desarrolle el uso de textos diferidos en el marco de una cultura letrada) o en el aspecto estructural (el tipo de tecnología implicada: registral o representacional) la forma de nombrar a esas prácticas en español y en portugués ha sido: 1) leer en lengua de señas y escribir en lengua de señas (énfasis en lo funcional y en las prácticas); 2) leer/ver/consumir videos y producir/grabar videos (énfasis en lo estructural).

El uso de los términos *leer* y *escribir* tiene un importante peso político-pedagógico, dada la trascendencia que comporta la escritura en los programas y las normativas educativas vigentes en los tres países.

Por ejemplo, el Diseño Curricular del Área de las Prácticas de Lenguaje de la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Mendoza, 2012) tiene como ejes de contenido las prácticas sociales de lectura y escritura. Lo mismo se desprende de la Ley General de Educación de Uruguay (Uruguay, 2008) y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de Brasil (Brasil, 2021).

En este marco, en el campo de la educación hay quienes consideraron necesario usar los términos *leer* y *escribir* para referirse a los quehaceres involucrados en el uso de visograbaciones, dada su implicancia político-pedagógica. Sin embargo, en el campo de la educación de las comunidades sordas hay quienes han preferido usar las palabras *producir* y *consumir* para referirse a la utilización de visograbaciones, por la ventaja de marcar diferencias entre esta tecnología y la tecnología representacional, y de distinguir entre visograbaciones y *signwriting*.

A pesar de la diferencia al nombrar estos procesos, existe la coincidencia generalizada entre educadores e investigadores de que las visograbaciones permiten la participación y construcción de cultura letrada.

4. Metodología

En Argentina, Brasil y Uruguay la educación bilingüe de las comunidades sordas ha sido la propuesta educativa defendida por la comunidad sorda hablante de LSA, Libras y LSU y por investigadores de diferentes áreas. Se entiende que la educación bilingüe adopta a las lenguas de señas (visoespaciales) como lenguas primeras y a las lenguas orales (sonoras) como lenguas segundas en la escuela. Sin embargo, para implementar esta propuesta existen desafíos relacionados con la formación de profesores y la producción de materiales didácticos específicos, que sean bilingües y usen de forma equilibrada escritura y grabaciones. Estos materiales continúan siendo muy escasos en nuestros países.

La metodología utilizada en este trabajo es de corte cualitativo y se ubica en el nivel exploratorio. A partir de nuestra inserción en contextos educativos que se definen como bilingües en los tres países, haremos una breve caracterización de la forma en que se ha incorporado el uso de visograbaciones, para luego centrarnos en el análisis de tres materiales didácticos bilingües de acceso libre, con visograbaciones, que son utilizados en las escuelas a nivel primario, uno por cada país, que tienen como objetivo proporcionar actividades y enseñar a leer y escribir en español o en portugués (según el país) a estudiantes integrantes de la comunidad sorda.

A través del análisis de contenido de los manuales, describiremos las concepciones que sustentan los tres materiales didácticos sobre las lenguas y sus relaciones; textualidad diferida (escritura y grabaciones) y su enseñanza; y reflexionaremos respecto a cómo estas concepciones se vinculan con los objetivos y actividades planteados, así como con los marcos teóricos que fundamentan la educación bilingüe.

5. Enseñanza y visograbaciones: tres manuales para aprender a leer y escribir en lengua oral

5.1. Presentación y descripción de los tres manuales

a. Manual de Argentina: *Español como segunda lengua para estudiantes sordos/as de 2.º ciclo de la escuela primaria: Prácticas del lenguaje*.¹ Este material didáctico fue producido a través de Canales Asociación Civil, una institución dedicada a promover, entre otras cosas, la elaboración de materiales educativos que colaboran con la educación intercultural bilingüe LSA-español. La producción de este manual comienza en el año 2023, es publicado en mayo del 2024 y sus autoras son Cecilia Alonso y Sol Muñoz, docentes sorda y oyente respectivamente, quienes se desempeñan desde hace más de quince años en escuelas de la comunidad sorda.

Se trata de un material de uso libre y gratuito al que se puede acceder mediante solicitud a Canales Asociación Civil. Es posible descargarlo en PDF y puede ser utilizado en formato digital o impreso ya que contiene los códigos QR para ver los textos visograbados en LSA. Estos poseen además la opción de activar subtítulos en español, haciendo un clic en el índice.

Este manual tiene como objetivo principal la enseñanza del español escrito, aunque también promueve el desarrollo de la LSA y de la reflexión interlingüística. Su propuesta pedagógico-didáctica se enmarca en el área de las Prácticas del Lenguaje del diseño curricular jurisdiccional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Mendoza, 2012), en intersección con metodologías de enseñanza de español como segunda lengua. Toma como tema de referencia el propuesto por el material educativo *Estudiar y aprender en quinto* para las prácticas del lenguaje: *Un viaje a la selva de la mano de Horacio Quiroga* (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2023).

Los destinatarios son estudiantes de la comunidad sorda de segundo ciclo de la educación primaria. La secuencia didáctica gira en torno a la vida del escritor Horacio Quiroga (temática de cuarto/quinto grado) y propone prácticas de lectura y escritura en ambas lenguas. Los tipos textuales abordados son la biografía y los epígrafes. También se incluyen textos informativos en LSA sobre cuestiones metalingüísticas, como los marcadores temporales y los verbos con foco en el pretérito perfecto simple y en el imperfecto. El material cuenta además con distintas actividades para resolver en ambas lenguas. Como actividad final propone la producción de dos nuevas biografías de Horacio Quiroga, una en LSA y la otra en español.

A lo largo de la secuencia de trabajo se puede acceder a reflexiones gramaticales sobre los textos presentados a través de un anexo, al que pueden ir mediante hipervínculos. Incluye en su último tramo un glosario en línea en el que se traduce a la LSA un léxico seleccionado, fundamentalmente relacionado con los aspectos metalingüísticos trabajados en el manual.

¹ Disponible en: <https://www.canales.org.ar/archivos/materiales/PI-esp-2-ciclo-cuadernillo-hq-Canales.org.ar.pdf>

b. Manual de Brasil: *Portugués para niños sordos: lectura y escritura en lo cotidiano (Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano)*.² Este manual cuenta a su vez con un texto dirigido a docentes,³ que no va a ser analizado en este trabajo.

El material didáctico fue producido por el Núcleo de Acessibilidade e Inclusão de la Universidade Federal de Minas Gerais (NAI-UFMG); Pró-Reitoria de Extensão (Proex); Centro de Extensão da Faculdade de Letras (Cenex-FALE); Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED). Silva y Guimarães (2016), en un artículo que publican sobre el manual, describen cómo este se produce a partir de la recolección de una serie de actividades bilingües elaboradas para el trabajo en clase con estudiantes de la comunidad sorda, sistematizándolas posteriormente a efectos de publicar un libro de texto en portugués y Libras, dirigido a la enseñanza del portugués escrito.

Señalan que el libro es un recurso orientador, que presenta una secuencia de actividades en portugués, pero que a su vez depende de los videos en Libras para realizar las actividades. Los videos desarrollan los conceptos trabajados a lo largo de las unidades, proporcionan glosarios bilingües y explican cómo funciona el portugués en comparación con la Libras.

Los materiales didácticos fueron creados por un equipo multidisciplinario de las áreas de Lengua y Diseño Visual. Esta propuesta se dirige a estudiantes de la comunidad sorda a partir de los ocho años que ya han iniciado su proceso de alfabetización y son hablantes de Libras. Esto significa que, para utilizar el material de forma satisfactoria, es necesario dominar algunas habilidades relacionadas con el reconocimiento de las convenciones del sistema de escritura del portugués y haber alcanzado un nivel básico de portugués escrito y de Libras.

Este proyecto implicó la creación de contenidos lingüísticos bilingües y el diseño gráfico del material (ilustraciones y diagramación). Para su evaluación y revisión se aplicó en una clase de estudiantes de la comunidad sorda de una escuela pública. Los últimos ajustes se realizaron de forma colaborativa entre los equipos y finalmente se produjo el material impreso y visograbado (Silva y Guimarães, 2016). El material está organizado en tres unidades con temas orientadores para el desarrollo de las lecciones. Las tres unidades priorizan el uso de portugués y Libras en la vida cotidiana, tocando temas tales como: presentación personal, familia, números, rutinas, horarios, etc.

El libro de texto tiene tres personajes principales: Lili (una chica negra), Guto (un chico blanco) y un tercer niño que introduce, en Libras, consignas y aclaraciones. Los personajes aparecen en todas las unidades y muestran situaciones habituales de lectura y escritura, al tiempo que proponen la realización de diversas actividades relacionadas con los temas presentados.

Hay distintas ilustraciones a lo largo del libro básicamente como apoyo visual al vocabulario.

² Disponible en:

http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portugues12surdos/PORTUGUES%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS_ALUNO.pdf

³ Disponible en:

http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portugues12surdos/PORTUGUES%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS_PROFESSOR.pdf

c. Manual de Uruguay: *Cuaderno para leer y escribir en Primero*.⁴

Este material didáctico fue producido por el Programa de Lectura y Escritura en Español (Prolee), que depende de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP), en Uruguay. El Prolee es un programa a nivel nacional, de carácter oficial, que tiene por objetivo atender los procesos de alfabetización y letramiento para todo el Uruguay. En este marco, este manual de enseñanza fue pensado, en un inicio, para estudiantes oyentes y videntes que concurren a las escuelas, quienes se ubican en la franja etaria que va de los seis a los once años inclusive. Se realizó una propuesta para cada año, de la que analizaremos exclusivamente la correspondiente a primero, cuyos estudiantes estarían en el entorno de los seis años. El material didáctico no cuenta con una versión para docentes.

El manual fue publicado por primera vez en el año 2016, destinado fundamentalmente a oyentes y videntes, como señalamos antes; pero la publicación de una versión con traducción a la LSU visograbada, con lector de texto, que es la que analizaremos en este trabajo, fue realizada en 2023. El Centro de Recursos para Sordos (Cereso), también dependiente de ANEP, hizo la traducción a la LSU visograbada.

Cuaderno para leer y escribir en Primero se encuentra en línea, allí advertimos que está dividido en cinco capítulos: "Yo soy Zorrito", "El sapito glo glo glo", "El violín perdido", "Venancio vuela bajito" y "El castillo encantado". A su vez, tiene una sexta opción que permite descargar en PDF la versión original, es decir no traducida, del manual. Al ingresar a cada uno de esos cinco capítulos, aparecen lecturas sencillas, en formato de cuento infantil, y otras con información sobre los diferentes animales o escenarios involucrados en las historias. Asimismo, se ofrecen tareas de lecto-escritura (escribir palabras, ordenamiento de letras).

Este manual articula textos escritos, grabaciones e ilustraciones en una plataforma interactiva digital virtual, colocada en la página de la ANEP, a la que se accede a través de las computadoras que provee, de forma universal, el sistema público de enseñanza. En la plataforma se puede leer en español al tiempo que visualizar los textos traducidos a la LSU. Asimismo, como señalamos, la plataforma ofrece pequeñas actividades de escritura en español, no así de producción de videos en LSU.

5.2. Incorporación del uso de visograbaciones para propuestas de letramiento en español o portugués: análisis de los materiales didácticos

a. El alcance de las propuestas es diferente

El material de Buenos Aires es una propuesta de enseñanza bilingüe hecha por una Asociación Civil. Toma como referencia uno de los temas propuestos en los cuadernillos *Estudiar y aprender de 2.^{do} ciclo del nivel primario* elaborado por la Gerencia Operativa Curricular, organismo gubernamental del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2023).

⁴ Disponible en: <https://libros.anep.edu.uy/>

Su alcance es nacional pero su implementación queda librada a criterio de cada institución escolar.

El manual brasileño fue elaborado en un curso de extensión de una universidad pública, atendiendo a la propuesta de educación bilingüe que surge de políticas educativas, entre las cuales se cuentan la Política Nacional de Educação Especial en la perspectiva de la Educação Inclusiva (Brasil, Ministério da Educação, 2008).

El manual uruguayo es de alcance nacional y forma parte de las políticas educativas públicas del país. Se realizó a través de organismos gubernamentales dependientes de la ANEP. Con el criterio de que los materiales deben ser comunes para la totalidad del estudiantado, se trata del mismo manual que se usa en las escuelas de oyentes.

Se observa que los manuales tienen diferentes alcances en cada país, algunos más regionales, otros más nacionales, así como diferentes lugares en el marco de la enseñanza pública.

Los manuales de Uruguay y Brasil fueron elaborados en el marco de una política pública estatal. A su vez, el manual uruguayo forma parte de una política pública nacional, en la medida en que se sugiere su uso en todas las escuelas de las comunidades sordas. El manual de Argentina surge por una iniciativa de una organización civil no gubernamental.

b. Los tres manuales son textos pensados a largo plazo

El manual uruguayo forma parte de los materiales elaborados por la ANEP a efectos de ser usados por estudiantes que estén cursando primer año en todo el país, tanto integrantes de la comunidad sorda como oyentes. Es un material elaborado y promovido para ser usado por y dentro del sistema.

El manual brasileño fue elaborado para uso en clases de estudiantes de la comunidad sorda de los años iniciales del nivel primario que ya han comenzado su proceso de alfabetización y han alcanzado un nivel básico de portugués escrito y de Libras.

El manual argentino es un material pensado para estudiantes de la comunidad sorda de nivel medio de escuela primaria. Desarrolla una propuesta de enseñanza con una modalidad organizativa de proyecto, es decir, que está estructurada por una secuencia de actividades que implican prácticas de lectura, escritura y reflexiones sobre el lenguaje en ambas lenguas. Su duración se extiende por lo menos a dos meses e incluye la elaboración final de un producto visograbado y otro escrito.

c. Los manuales fueron producidos por equipos interdisciplinarios e interlingüísticos (integrantes de la comunidad sorda y oyentes)

El manual argentino fue producido por un equipo interdisciplinario enmarcado en la Asociación Civil Canales, conformado por dos docentes, una intérprete en LSA-español, una especialista en Prácticas del Lenguaje, una diseñadora gráfica, una técnica en filmación y edición de video y profesionales de informática. El equipo estuvo conformado por integrantes de la comunidad sorda y por oyentes.

El manual brasileño fue producido por un equipo interdisciplinario de las áreas de Lengua y Diseño Visual.

Incluye desarrollo de contenido, traducción de textos en portugués a Libras, filmación, proyectos gráficos e ilustraciones. Fue ejecutado por docentes, estudiantes y profesionales del diseño y la informática de la UFMG. El equipo estuvo integrado por integrantes de la comunidad sorda y oyentes, al igual que el manual argentino.

El material uruguayo es una traducción a la LSU visograbada de un material que ya había sido realizado para trabajar en el proceso de letramiento con estudiantes oyentes hablantes nativos de español. La traducción del material a la LSU visograbada la realizó el equipo del Cereso, que es interdisciplinario (intérpretes, traductores, docentes de lengua, técnicos audiovisuales y profesionales de informática) e interlingüístico (integrantes de la comunidad sorda y oyentes).

En los tres manuales se necesitaron equipos interdisciplinarios, interlingüísticos e interculturales que trabajaran colaborativamente por la complejidad que supone la realización de este tipo de textos bilingües y pluritecnológicos. Tal vez esta complejidad sea una de las razones por las que hay tan pocos materiales de esta naturaleza.

d. Los manuales están disponibles a través de internet

El manual uruguayo está disponible en línea, en la página oficial de la ANEP y ofrece la posibilidad de ser descargado como PDF. Sin embargo, como los enlaces a los videos traductores son en línea dentro de un programa y no están colocados como links o códigos QR en el texto, la versión descargada no ofrece acceso a las traducciones en LSU visograbada.

El manual brasileño tiene dos personajes, Lili y Guto, que dialogan con los estudiantes a lo largo de las actividades invitándolos a ver los videos en Libras. Asimismo, un mediador sordo llamado Tales informa, explica las actividades, aclara algunos contenidos y traduce palabras del portugués a Libras a través de videos, dibujos y fotos. En su versión tanto *online* como en PDF digital se accede a los videos en Libras a través de hipervínculos. Es posible descargar una versión en PDF para ser impresa en papel perdiendo, en este caso, el acceso a los textos en Libras.

El manual argentino es un documento descargable que está disponible en línea. Se encuentra en la página web de la Asociación Civil Canales. Cuenta con códigos QR que son a su vez enlaces, por lo que se puede trabajar tanto en versión impresa como en digital. Los textos en español remiten a videos en LSA y las respuestas a las consignas pueden a su vez desarrollarse en video y enviarse a través de enlaces.

Para acceder a la versión bilingüe, el manual uruguayo solo puede ser utilizado *online*. Los manuales argentino y brasileño admiten su utilización fuera de la página y, en el caso argentino, también siendo impreso dado que cuenta con códigos QR. Este, además, ofrece la opción de subir videos realizados por los estudiantes en el marco de las tareas propuestas.

e. Los manuales presentan imágenes que acompañan el texto

El manual brasileño ofrece ilustraciones que acompañan la temática de los textos y otras imágenes de señas que sirven para aprender léxico en portugués escrito.

El material de Uruguay presenta imágenes para acompañar los textos con función de paratexto o contexto gráfico.

Finalmente, el manual argentino agrega además la característica de que utiliza imágenes de captura de pantalla de determinados momentos de las visograbaciones, para proponer la resolución de consignas y actividades de reflexión metalingüística.

El uso de las imágenes aparece con propósitos diferentes en los tres manuales: imágenes que muestran señas (captura de pantalla de visograbaciones y otras que son dibujos de señas) e ilustraciones (fotos, dibujos) que no representan a la lengua.

f. Los manuales son propuestas bilingües que incluyen videos en lengua de señas (LSA, Libras, LSU)

El material argentino es una producción realizada partiendo de una didáctica plurilingüe, desde la cual el español se enseña haciendo pie en la lengua de señas. Los textos que se encuentran en el manual han sido pensados en su mayoría en ambas lenguas. Algunos textos fueron producidos solo en LSA y otros únicamente en español. Recorriendo el cuadernillo encontramos distintos apartados en los cuales se abordan de manera progresiva las prácticas de la lectura, la escritura y reflexiones sobre el lenguaje en ambas lenguas.

El manual brasileño es una propuesta de enseñanza de portugués para estudiantes de la comunidad sorda, focalizando en la lectura y escritura de dicha lengua, sobre temas de la vida cotidiana. Los videos en Libras acompañan las actividades con el objetivo de contextualizar y explicar los contenidos de lectura y escritura del portugués. El manual fue producido en etapas. Primero, el equipo produjo los contenidos lingüísticos bilingües y, luego, se aplicaron en una clase de estudiantes de la comunidad sorda de una escuela pública para su evaluación y revisión. La elaboración y concepción didáctica está dirigida a la enseñanza del portugués como segunda lengua para estudiantes de la comunidad sorda y los videos en Libras contribuyen a ese propósito.

El manual uruguayo es una propuesta que podría denominarse bilingüe, dado que todos los textos están traducidos del español a la LSU. Sin embargo, no sería un texto bilingüe en su proceso de elaboración, ni en su concepción didáctica, dado que es la traducción que se hizo de un manual dirigido a hablantes de español como lengua materna. Esto implica que los textos no fueron pensados para hablantes de español como segunda lengua, ni las actividades organizadas para ser realizadas a través de videos en LSU. Se mantienen las mismas actividades propuestas para hispanohablantes sin tener en cuenta que los estudiantes de la comunidad sorda no son hablantes de español como primera lengua.

Los tres manuales, si bien se presentan como bilingües, muestran diferentes perspectivas didácticas, que van desde la accesibilidad hasta el plurilingüismo. Los tres tienen diferentes formatos y hacen distinto énfasis en relación al lugar que les dan a las lenguas. El material de Uruguay es una traducción de un manual pensado inicialmente para oyentes en el que posteriormente se incluyó la traducción a la LSU (accesibilidad); en el material

brasilero, la Libras está al servicio de la lectura del portugués; y, finalmente, el argentino es un manual en el que el español y la LSA están en diálogo y ambas son objeto de estudio.os) que no representan a la lengua.

g. Los manuales fueron pensados para dialogar con otros textos

Muchos de estos textos están dentro del propio sistema (por ejemplo, el manual uruguayo dialoga con los otros de la misma serie propuestos para grados superiores y con diversos materiales alojados en Cereso) y otros son externos a este. Cada docente puede trabajar con el manual de forma intertextual y de acuerdo a las diferentes situaciones que se desarrollen. Los tres manuales son propuestas textuales para la enseñanza de lengua que suponen pautas de trabajo, pero no se cierran en sí mismos.

6. Reflexiones finales

Los manuales se inscriben dentro de políticas lingüísticas y educativas diversas. Algunos responden a una política pública estatal, en tanto otros son expresión de la iniciativa de una organización civil no gubernamental. El hecho de formar parte de políticas de carácter nacional potencia el alcance del material en la medida que involucra un posicionamiento desde el Estado en la propuesta didáctica.

Es destacable que todos los manuales hayan sido elaborados por equipos interdisciplinarios, interlingüísticos e interculturales, hecho que garantiza que los productos realizados sean lingüísticamente acordes a las características de la población a la que están dirigidos y sensibles a los marcos culturales implicados. Asimismo, se observa una alta complejidad en las propuestas y, por lo tanto, en los requerimientos de recursos tecnológicos y humanos formados, así como de apoyo financiero de los proyectos que las llevan adelante. Por otra parte, estos materiales también demandan equipamiento tecnológico a quienes los vayan a usar. Un ejemplo de ello es que para su uso se vuelve necesario contar con tecnologías que permitan la grabación y edición de videos, la conexión a internet para el trabajo *online*, etc. Por lo anteriormente señalado, pensamos que estos materiales deben ser acompañados por una política de Estado sostenida en el tiempo que posibilite su uso a estudiantes y docentes.

La forma de incorporación de los videos no es similar en los manuales analizados. En uno de ellos los videos son parte de la traducción de un texto pensado originalmente para estudiantes oyentes; mientras que en los otros dos los videos fueron realizados teniendo en cuenta, desde el inicio, que estaban dirigidos a hablantes de lengua de señas y, por lo tanto, que formaban parte de la construcción de la propuesta didáctica.

Independientemente de los videos, estos manuales también se ubican en una perspectiva particular en cuanto a su concepción de enseñanza de segunda lengua. Son manuales en los que se conceptualiza que la enseñanza de la lectura de una segunda lengua debe realizarse a punto de partida de la primera, por lo que ambas lenguas juegan un papel de relevancia en las actividades.

Las propuestas de lectura y de producción de textos en lengua de señas operan con textos a través de actos de lectura y escritura en su lengua materna/primera, construyendo así un saber letrado transferible a la lengua segunda/adicional.

Para finalizar, a partir de la descripción y el análisis de los materiales didácticos es posible sostener que se está consolidando la tendencia a la producción de materiales pluriletrados en la educación de las comunidades sordas, es decir, a materiales que incluyen diversidad de tipos textuales visograbados en lengua de señas. Estos materiales pluriletrados (textos visograbados en lengua de señas, textos escritos en lengua oral), que toman en cuenta las características de las comunidades sordas, promueven procesos de letramiento al interior de las instituciones educativas de la comunidad sorda de una manera novedosa y distintiva, y generan efectos que impactan en las prácticas pedagógicas que involucran las complejas relaciones que las personas letradas y plurilingües tienen con la diversidad de textos diferidos que se les presentan, en distintas lenguas y con múltiples soportes tecnológicos, siendo sensibles frente a los actuales desarrollos de la cultura letrada de las comunidades sordas.

Asimismo, si bien los materiales didácticos se enmarcan en una política de educación bilingüe o plurilingüe de las comunidades sordas por la incorporación de textos visograbados en lengua de señas, debido a las heterogeneidades encontradas en los tres materiales didácticos, entendemos que esta incorporación de videos forma parte de un proceso más general por el que está atravesando la educación de las comunidades sordas (y también de las oyentes) y que supone entender, en el plano educativo, el papel que juegan las grabaciones en los actuales desarrollos de las culturas letradas (Peluso *et al.*, 2024). En este sentido, creemos que estos manuales representan un tipo de propuesta que estaría en una etapa inicial del contexto educativo de los tres países.

Por último, queremos destacar que los materiales analizados son el efecto de la articulación entre los avances tecnológicos, la generación de cultura letrada en lengua de señas a través del soporte video, las luchas de las comunidades sordas por sus derechos lingüísticos y el desarrollo de nuevas propuestas en enseñanza de lengua que incluyen a las grabaciones como una tecnología más dentro de los procesos de letramiento. Esta articulación estaría (re)configurando a la escuela de las comunidades sordas en dirección a una institución plurilingüe, pluritecnológica y pluriletrada.

Referencias bibliográficas

- Brasil, Ministério da Educação. 2008. *Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. PNEEPEI/MEC. Brasília, Secretaria de Educação Especial [en línea]. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica-educespecial.pdf>
- Brasil. 2021. Lei n.º 14191. Altera a Lei n.º 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasilia [en línea]. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm

- Erting, Carol. 1982. *Deafness, communication and social identity: an antropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool*. Doctor of Philosophy dissertation in Anthropology. Washington D.C., American University [en línea]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1961/thesesdissertations:1990>
- García, Barbara Gerner de y Lodenir Becker Karnopp. 2016. Panoramic View of Bilingual Deaf Education in Latin America, en Barbara Gerner de García y Lodenir Becker Karnopp (orgs.). *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Washington D.C., Gallaudet University Press: 1-19.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación. 2023. *Estudiar y aprender en Quinto: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales*. 1.ª edición para el alumno. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [en línea]. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiar-y-aprender-2023>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación e Innovación. 2019. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación [en línea]. Disponible en: <https://progresionescaba.bue.edu.ar/fileprog/NP-PL-dise%C3%B1o-curricular.pdf>
- Goody, Jack e Ian Watt. 1996. Las consecuencias de la cultura escrita, en Jack Goody (ed.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, Gedisa: 39-82.
- Karnopp, Lodenir Becker, Madalena Klein y Márcia Lice Lunardi-Lazzarin (orgs.). 2021. Cultura Surda na Contemporaneidade: (re)significações. *Revista Espaço/INES*, 56: dossier completo.
- Lopes, Maura Corcibi y Alfredo Veiga-Neto. 2006. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24: 81-100.
- Mendoza, Silvia (dir.). 2012. *Diseño curricular para la escuela primaria. Segundo ciclo de la escuela primaria. Educación general básica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [en línea]. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/03/26/08cc2a79e893f24e0b93cdc04b2794f50848dbe9.pdf>
- Muñoz, Sol. 2021. Las prácticas sociales de lectura y escritura en Lengua de Señas Argentina dentro de la educación multicultural bilingüe de la comunidad sorda: lineamientos pedagógicos. *Revista Educação Especial em Debate*, 6, 11: 5-25.
- Olson, David. 1998. *El mundo sobre papel*. Barcelona, Gedisa.
- Ong, Walter. 1982. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Peluso, Leonardo. 2020. *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Montevideo, Área de Estudios Sordos y Tuilsu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República [en línea]. Disponible en: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>

- Peluso, Leonardo. 2022. Consideraciones sobre la educación de la comunidad sorda en Uruguay: del bilingüismo al plurilingüismo. *Revista ETD. Educação Temática Digital*, 24, 4: 848-865 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669209>
- Peluso, Leonardo, Lucía Holly y Mariana Silveira. 2024. Cultura (pluri)letrada e institución educativa, en *Libro de Actas del 3.º Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva. Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente*. Madrid, Grupo de Investigación Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa (Ecole), Universidad Complutense: 331-335 [en línea]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/109135>
- Rodrigues, Angélica y Anderson Almeida-Silva. 2017. A noção de erro, sinalizador nativo e comunidade de fala na Libras: uma perspectiva sociolinguística. *Revista Leitura*, 1, 58: 68-91 [en línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.201758.68-91>
- Sampson, Geoffrey. 1996. *Sistemas de escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Silva, Giselli Mara da y Angélica Beatriz Castro Guimarães. 2016. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico, en Luis Gonçalves (org.). *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt, New Jersey, American Organization of Teachers of Portuguese/Boavista Press: 79-96 [en línea]. Disponible en: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesI2_surdos/Silva_Guimar%C3%A3es_2016_artigo.pdf
- Soares, Magda. 2020. *Alfabetização e letramento*. São Paulo, Contexto.
- Uruguay. 2008. Ley n.º 18437. Ley General de Educación. Montevideo, Parlamento, IMPO [en línea]. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/18437>

Nota

La sección “5.1. Presentación y descripción de los tres manuales” presenta los tres textos que se van a analizar. El manual argentino fue elegido y descrito por María Laura Mentasti, Sol Muñoz y María Alicia Sinigaglia; el manual brasileño, por Lodenir Karnopp; y el uruguayo por Leonardo Peluso. El resumen y el resto de las secciones fueron escritos por la totalidad de quienes escribimos el artículo.

Disponibilidad de los datos

En el artículo se analizan tres manuales de enseñanza de lengua. Los mismos son de acceso público y están disponibles *online*.

Manual de Argentina: *Español como segunda lengua para estudiantes sordos/as de 2.º ciclo de la escuela primaria: Prácticas del lenguaje*. Disponible en: <https://www.canales.org.ar/archivos/materiales/PI-esp-2-ciclo-cuadernillo-hq-Canales.org.ar.pdf>

Manual de Brasil: *Portugués para niños sordos: lectura y escritura en lo cotidiano (Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano)*. Disponible en:

http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/PORTUGUES%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS_ALUNO.pdf

Manual de Uruguay: *Cuaderno para leer y escribir en Primero*. Disponible en: <https://libros.anep.edu.uy/>

Nota de aceptación

Este texto ha sido aceptado para publicación por el único Director-Editor de la revista, Adolfo Elizaincín, quien ha actuado de acuerdo a lo establecido en la "Declaración de comportamiento ético" de la revista *Lingüística* (https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/Declaracion_comp_etico.pdf), primer párrafo del capítulo "Obligaciones del Director-Editor". A esta declaración deben adherir, explícitamente, el Director-Editor, los árbitros y los autores.