

# EM QUE OS SISTEMAS DE SINAIS CONTRIBUEM PARA A CONCEITUALIZAÇÃO?<sup>1</sup>

Gérard Vergnaud

---

Bom dia! Obrigado por terem me convidado e, assim, me permitirem debater com vocês.

## 1. O QUE É A CONCEITUALIZAÇÃO?

Conceitualizar é identificar os objetos do real, suas propriedades, suas relações, suas transformações.

Tudo poderia ser dito com esta definição, exceto pelo fato de que, justamente, essa identificação traz um problema e o faz de várias formas.

Por um lado, muitas propriedades dos objetos são direta ou indiretamente perceptíveis, (como sua cor, forma, trajetória ou, ainda, sua função nos usos domésticos, por exemplo). Por outro lado, certos objetos resultam de uma construção e não correspondem diretamente a qualquer percepção; essa construção foi, muitas vezes, laboriosamente buscada no decorrer da história e resulta da coordenação de uma grande diversidade de fenômenos entre si. É o caso de vários objetos teóricos importantes da ciência, que não correspondem diretamente a qualquer percepção.

Eis aqui quatro exemplos bem conhecidos:

- o conceito de **força** de Newton, independente da velocidade e da trajetória do movimento;
- o conceito de **evolução** de Darwin, que contradiz a concepção então recebida por todos de uma criação *ex nihilo* (que Deus criou tudo do nada) das espécies;
- o conceito de **gene**, inventado por Mendel um século antes que fosse lançado o programa internacional de decodificação do genoma.

---

<sup>1</sup>Traduzido por Camila Rassi, com revisão de Luca Rischbieter, Maria Lucia Faria Moro e Maria Tereza Carneiro Soares, do original em francês: Vergnaud, G. (2001). Qu'apportent les systèmes de signes à la conceptualisation? Conférence introductive au Colloque "Conceptualisation et Surdité". CNEFEI (Centre National d'Études et Formation de l'Infance Inadaptée), *La Nouvelle Revue de l' AIS, Adaptation et Intégration Scolaires*, 17, 171-179.

- o conceito de **inconsciente** de Freud, que limita o papel da consciência em benefício dos processos inconscientes, e coloca-a na penumbra dos processos psíquicos, enquanto antes ela (a consciência) se encontrava em plena luz.

Nenhum desses objetos de pensamento é diretamente perceptível.

## 2. QUAL É A CONTRIBUIÇÃO DOS SISTEMAS DE SINAIS?

O papel dos sinais é tão importante na conceitualização que é tentador considerar que somente a linguagem permite o pensamento.

Rigorosamente falando, essa ideia é falsa. É delicado, então, analisar as relações entre conceitos e formas simbólicas. Como, aliás, no caso da surdez - as crianças que nasceram surdas não têm acesso a esta atividade natural para os ouvintes, que é a linguagem oral – uma conclusão foi rapidamente elaborada no passado, a de que a surdez impediria a conceitualização.

Há, assim, uma segunda questão delicada, que é a de analisar as dificuldades encontradas pelos surdos durante seu desenvolvimento, conforme o tipo de surdez, congênita ou adquirida, conforme as condições nas quais eles viveram sua experiência pessoal do mundo, conforme o lugar que a linguagem oral ou a linguagem dos sinais ocupou nesta experiência, e conforme o momento no qual eles tiveram acesso a uma ou à outra.

Não sou um especialista em surdez, nem em aprendizagem da linguagem. Entendi que me convidaram para este colóquio para pensar com vocês sobre questões de princípio. A pesquisa está mais à nossa frente que atrás. Os princípios que vou destacar permanecem vagos e, principalmente, não se transformam diretamente em recomendações práticas.

Primeiro princípio: *a conceitualização é um processo que, no início, não implica a linguagem.*

Durante meses, a conceitualização pede, relativamente, pouca contribuição da linguagem. Depois, evidentemente, é diferente. De fato, a conceitualização é, antes de tudo e, fundamentalmente, produto da percepção e da ação. A relação com os objetos do mundo, para o bebê, é primeiramente o resultado da exploração que ele pode fazer do mundo por meio de sua atividade: visual, gestual, auditiva, cenestésicas, etc. A identificação dos objetos materiais e das pessoas é uma condição de sobrevivência: ela começa com objetos bem banais para os adultos, mas cujas propriedades não são tão facilmente compreendidas pelos bebês. Ela continua, em seguida, com objetos bem menos triviais, como os do meio técnico, e com a aprendizagem das ciências.

Segundo princípio: *o movimento vai do sincretismo à análise.*

A identificação dos objetos nas situações nas quais se encontra o bebê não é fácil. Já na amamentação, o seio materno é identificado pelos gestos do bebê e pelos movimentos do corpo do bebê, comandados pela mãe. Porém, esse objeto está integrado nas cenas temporariamente organizadas, nas quais intervêm muitos outros objetos além do seio, como também outros sentidos, afora o tato, o olfato e as estimulações bucais.

Da mesma forma, um pouco mais tarde, na cena na qual a mãe dá de comer ao bebê em sua cadeirinha, com objetos bem identificados pela sua forma, cor e função, como o prato, o copinho e a colherinha, o bebê primeiramente tem uma percepção sincrética e pragmática dos objetos e das coisas. A conceitualização requer a análise da situação em seus aspectos

físicos, espaciais e temporais, e o reconhecimento de invariantes: a forma do copinho pode mudar, mas ele não vai deixar de ser um copinho.

O reconhecimento dos invariantes (o que permanece igual no movimento, em certas deformações, em certas mudanças de aspecto, em certos desaparecimentos...) se baseia primeiramente na percepção e na continuidade da percepção. Foi também uma grande descoberta de Piaget a de mostrar que é um verdadeiro trabalho de pensamento, para o bebê, o de considerar que o objeto continua a existir, mesmo quando ele desapareceu. É uma aquisição cognitiva um tanto lenta, que depende das condições nas quais ocorre esse desaparecimento.

Terceiro princípio: *a necessidade de análise diz respeito também à linguagem.*

Falo aqui sobre a linguagem oral. É um ponto de referência importante para as primeiras aprendizagens linguísticas, em relação ao qual podemos formular questões sobre a aprendizagem da língua de sinais.

No início não existe o objeto e as suas propriedades, mas a situação. No início não existe a palavra, mas o fluxo de palavras que envolve a criança, sobretudo a palavra da mãe. Mesmo se é tentador avaliar a aprendizagem da fala pela aprendizagem das palavras, as pesquisas contemporâneas mostram que o bebê também é sensível à prosódia, e a essas outras unidades linguísticas que são a frase, o sintagma, a sílaba...tomemos um exemplo: você pronuncia diante de um bebê de cinco a seis meses:

- seja *"um menininho / levou para passear um cachorro grande. / Este cachorro grande/ puxava sua coleira"*.

Coloquei uma barra de corte entre "menininho" e "levou", depois entre as duas frases, e depois entre "cachorro grande" e "puxava".

- seja *"um menininho puxava / um cachorro grande. Este cachorro / grande puxava a sua coleira"*.

As barras foram colocadas em não conformidade com a sintaxe.

O bebê presta mais atenção no primeiro tipo de enunciado do que no segundo. Nas produções sonoras dos bebês de até um ano, depois de terem passado pela fase de balbúcio, as formas prosódicas, de amplitude maior que a palavra, são vitoriosas entre muitos deles: esses bebês mantêm verdadeiras conversas prosódicas sem se preocupar com o sentido dessas prosódias.

Entretanto, ao mesmo tempo, os bebês são igualmente sensíveis às sílabas e a alguns de seus componentes, notadamente às vogais e às consoantes oclusivas. Podemos nos referir à excelente obra de Bénédicte de Boysson-Bardies (1996).

As crianças surdas de nascença não têm o benefício dessas experiências sonoras.

Duas questões aparecem então:

1- Os gestos e mímicas que envolvem o bebê surdo também constituem objetos por ele analisados? E trata-se de que tipo de análise? Quais são as unidades por ele identificadas na linguagem de sinais? Gesto completo, sintagma, unidades menores?

2- Que efeitos, necessariamente diferentes, isto tem para as crianças nascidas surdas em uma família que pratica a linguagem de sinais, e para as que nasceram em um meio de pessoas que ouvem, com pais que talvez não sejam muito conscientes da surdez de seu bebê, ou a quem pareça evidente que a língua oral deva ser ensinada a qualquer preço, e o mais rapidamente possível?

Quarto princípio: *o fluxo das formas verbais e dos gestos sinalizados não permite, isoladamente, a aprendizagem da linguagem.*

A relação com a atividade na qual o bebê está engajado com outrem é essencial. Em uma atividade conjunta com o seu bebê, a mãe fala o tempo inteiro, o bebê não entende nada e, entretanto, é assim que ele aprende a falar. Portanto, a referência aos objetos e às atividades é absolutamente indispensável.

Se não houvessem objetos reconhecidos como tais pelos bebês, com algumas de suas propriedades, não vemos de que forma eles poderiam associar, a esses objetos, sintagmas, enunciados ou palavras. Os invariantes linguísticos se baseiam, então, nos invariantes operatórios que são os objetos e suas propriedades.

Quinto princípio: *o desenvolvimento da linguagem é muito rápido.*

Os progressos da linguagem nos bebês são muito rápidos; os bebês são, aliás, mais precoces na compreensão do que na produção.

Dispomos de dados estatísticos sobre o número de palavras consideradas pelas mães como conhecidas pelos seus bebês. Conforme estudos americanos conduzidos por Elizabeth Bates, levando em conta 1600 mães, os bebês de 8 meses compreenderiam umas trinta palavras em média, e os de 16 meses, aproximadamente 200. Esses números dobram para os 10% dos bebês que são mais avançados, e caem pela metade para os 10% dos bebês menos avançados. É impressionante. E ainda mais impressionante: depois de dois anos, as crianças aprendem entre 4 e 10 palavras por dia! (Boysson-Bardies, 1996).

Sexto princípio: *existem grandes diferenças entre as crianças.*

Essas diferenças são substanciais entre os bebês de uma mesma cultura e, mais ainda, entre bebês de culturas diferentes. As mães americanas parecem mais preocupadas que as mães francesas ou japonesas em ensinar palavras a seus bebês, e ficam mais orgulhosas da quantidade de palavras que eles conhecem. Suas práticas de linguagem são, aliás, diferentes quando elas se dirigem a seus bebês. As mães francesas têm uma conversa mais natural quando elas comentam um livro ilustrado e não insistem necessariamente nas palavras que elas querem que seus filhos retenham, contrariamente às mães americanas.

Durante o segundo ano, alguns bebês adotam uma atitude analítica que os levam a reconhecer e a produzir mais palavras, enquanto outros bebês se contentam em imitar a prosódia, dando assim sinais externos de riqueza da conversa, sem pagar o preço da análise, e sem que as unidades linguísticas utilizadas sejam realmente significativas.

Essa rapidez da aquisição da linguagem faz com que, aos cinco anos, as crianças já tenham um grande domínio de sua língua materna. Isso é verdadeiro para todas as línguas. As diferenças, às vezes espetaculares, entre as crianças (principalmente em torno dos 2 e 3 anos), seja pelo estilo de produção, seja pelo número de palavras conhecidas, depois se amenizam; os mais precoces no aspecto linguístico não mantêm necessariamente sua superioridade na sequência. Dizem que Einstein não falava aos 5 anos. Parece que algumas crianças têm necessidade de um sistema completo de produção de linguagem para compreender palavras, enquanto outras são mais “exploradoras” (Boysson-Bardies, 1996).

Não conheço pesquisas análogas sobre a aprendizagem da linguagem de sinais para os bebês surdos. Certamente, devem existir. Mas se não existem, é importante remediar esta lacuna.

### **Comentário:**

O início da linguagem nas pessoas com deficiência auditiva é um assunto de pesquisa que deveria ser levado a sério, tamanha é a importância da função semiótica no processo de conceitualização. Um conceito não é totalmente um conceito enquanto não for explicitado em um esquema. Piaget e Vigotski concordam sobre esse ponto.

Para uma criança pequena, de até 6 anos, os sistemas de sinais são a linguagem oral, o desenho, os gestos. Em seguida, será também a linguagem escrita, que apresenta outros problemas, como sabemos; e, mais tarde, finalmente, serão as formas simbólicas de todos os tipos (diagramas, tabelas, formalismos e outros sistemas semióticos) que as ciências e as artes inventaram para representar e comunicar.

Para as crianças surdas que já adquiriram uma linguagem de comunicação eficiente, quer se trate da linguagem de sinais ou da linguagem oral (apesar do sofrimento que representa esta aprendizagem para as crianças surdas), não vejo razões, *a priori*, para pensar que as aprendizagens dos diagramas ou da álgebra sejam mais difíceis para elas do que são para as crianças que ouvem. Porém, essa opinião poderia ser desmentida pelo fato de que nenhum sistema semiótico é autossuficiente, e que a linguagem natural acompanha sempre sua produção e sua interpretação. A linguagem natural não é um sistema simbólico dentre outros; ele é a metalinguagem de todos os outros sistemas de simbolização.

### **3. O QUE É A LÍNGUA DE SINAIS?**

Aqui temos, não mais um princípio, mas uma pergunta. É muito importante para o tema que abordamos hoje, saber se a linguagem de sinais é totalmente equivalente à linguagem oral. As opiniões não são unânimes a esse respeito. Alguns consideram que o caráter icônico da língua de sinais lhe tiraria uma parte da liberdade que permite o arbitrário do sinal nas línguas comuns. Sabemos que Saussure fazia do arbitrário do sinal uma característica essencial das línguas.

Na verdade, os linguistas tendem mais a considerar que a língua dos sinais não difere fundamentalmente das outras línguas. Conforme Robert Tremblay e Fernande Charron, dois autores quebequenses que publicaram uma obra em 1992 sobre o assunto que abordamos hoje:

- ela não é de forma alguma redutível à mímica, e comporta muita arbitrariedade nas relações significante / significado;
- ela permite transmitir abstrações, inclusive metalinguísticas;
- ela tem uma sintaxe própria;
- ela permite o deslocamento de proposições inteiras;
- ela é própria de uma comunidade e assegura a coesão de uma cultura;
- ela permite a criatividade e tem um caráter gerador como as línguas comuns;
- existem períodos na aquisição da língua dos sinais pelas crianças, os quais têm relação com os das crianças que aprendem a falar: balbucio, palavras-frases...

Portanto, ela é uma língua como as outras.

Contudo, gostaríamos de saber mais a respeito, pois pequenas diferenças entre línguas podem ter efeitos importantes, principalmente quanto à categorização e ao pensamento racional.

Além disso, muitos deficientes auditivos não são totalmente surdos e, portanto, têm certo acesso à linguagem oral. Certamente, eles usam meios linguísticos complementares, emprestados às duas línguas. Inversamente, a ausência de domínio da linguagem oral pode ter efeitos sobre a conceitualização. Em certos textos produzidos pelos surdos, observamos a ausência ou um pequeno número de artigos, de preposições, de conjunções; as concordâncias verbais, às vezes, contêm falhas. É natural pensar que estas lacunas estejam relacionadas com a sintaxe da língua dos sinais; porém, não tenho competência para responder a esta pergunta, mesmo sob a forma de hipótese.

Os principais parâmetros da língua de sinais (a configuração das mãos, seu movimento e sua orientação, o lugar da articulação...) mostram que seu alfabeto é completo e acabado, como o da língua oral ou da língua escrita.

As regras de derivação ou de flexão (adjunção de afixos às raízes, declinações segundo o tempo dos verbos, o número e o gênero, aspectos distribucionais, etc.), tudo isto existe na língua dos sinais, assim como nas outras línguas.

Se as estratégias cognitivas das pessoas surdas, na percepção e na ação, são provavelmente as mesmas que as das ouvintes, podem existir efeitos específicos da surdez sobre os processos de conceitualização que são fortemente estruturados pela linguagem, como é o caso para as relações complexas e, também, para os conceitos que não correspondam diretamente a qualquer percepção.

A título de exemplos, eis aqui alguns dos conceitos abstratos estudados por Tremblay e Charron (1992) em seu estudo sobre os alunos surdos do CEGEP<sup>2</sup>, localizado na Velha Montréal: filosofia, razão, dúvida, crítica social, sistema, espaço informal, cultura, ideologia, linguagem, saber, norma linguística, vontade. Os resultados globais deste estudo mostram que as performances dos surdos são inferiores em 12% em comparação com aquelas das pessoas ouvintes e com níveis escolares parecidos. Isto deve ser confirmado e analisado com mais detalhes.

Que recomendam Tremblay e Charron?

- 1- Crianças pequenas e surdas devem ser colocadas precocemente em contato com uma língua natural completa; evidentemente, a língua dos sinais, se é difícil ensinar-lhes a língua oral.
- 2- Um meio comunicacional rico e diversificado é necessário. Logo, é importante que as crianças surdas tenham interações cotidianas com pessoas significativas, implicadas em seus progressos.
- 3- É necessário desenvolver sistematicamente o raciocínio lógico, a leitura e a escrita. Depois de dez ou onze anos, não se deve deixá-los em um nível de leitura inferior (recomendação que não é restrita às crianças com deficiência auditiva).

Essas recomendações parecem sensatas, mas elas levantam novas questões.

É necessário tentar verificar, por meio de estudos empíricos, se as crianças surdas são atualmente colocadas em contato, de forma sistemática, com uma língua, e com qual língua? No caso da língua dos sinais usada com os bebês, devemos saber se se trata de uma língua completa, principalmente do ponto de vista lexical e sintático. Essa linguagem é

---

<sup>2</sup>CEGEP - Colégio de Ensino Geral e Profissional.

acompanhada por que meio de comunicação emocional? Por quais expressões faciais, em especial? Enfim, quando começa a aprendizagem da leitura e com quais métodos? Por meio de quais atividades?

Podemos avaliar, então, como o acompanhamento da criança surda, por um ou vários mediadores, é essencial. As crianças nascidas surdas em uma família de ouvintes parecem as mais ameaçadas: pelo duplo silêncio da língua oral e da língua dos sinais.

O idioleto (variação da língua específica a uma pessoa) dos gestos e das expressões faciais que não podem deixar de aparecer na comunicação espontânea dos pais não tem todas as características da língua; não é uma língua completa. Além disso, não é espontâneo, para os pais ouvintes, usar a língua de sinais em sua interação com o bebê. E se tentarmos fazer com que a criança reproduza sons, proibindo a língua dos sinais, para que túnel de sofrimento a estamos enviando? E por quanto tempo, assim estaremos atrasando a formação de uma língua suficientemente rica para dar conta das necessidades de comunicação da criança, necessidades que, conforme já vimos, já são enormes na idade de 5 anos? Não estaremos travando, por um tempo muito longo, o desenvolvimento da competência para a segmentação das frases e dos sintagmas, que aparece já desde o primeiro ano de vida?

Último princípio: *a interiorização da linguagem*.

Se seguirmos os passos de Vigotski no que concerne às relações entre pensamento e linguagem, somos levados a considerar que é a interiorização das formas do diálogo com o outro que permite compreender as formas da linguagem interior, que acompanha o pensamento. Disse claramente “que acompanha o pensamento” porque, como bom piagetiano, eu não identifico o pensamento com a linguagem, mesmo que ela seja linguagem interior. Vigotski tinha razão em ficar contra a posição de Piaget, pois este tinha a linguagem egocêntrica (a criança fala com ela mesma) como uma primeira linguagem; e tinha a linguagem socializada como uma segunda linguagem, a qual era, para Piaget, uma construção laboriosa. Para Vigotski, a natureza da linguagem egocêntrica é outra: ela resulta da interiorização da linguagem com o outro; e sua função é uma função de controle e de antecipação.

Esse é um ponto sobre o qual existe uma contradição não dissimulada entre Vigotski e Piaget, enquanto em muitos outros aspectos suas análises são convergentes ou complementares.

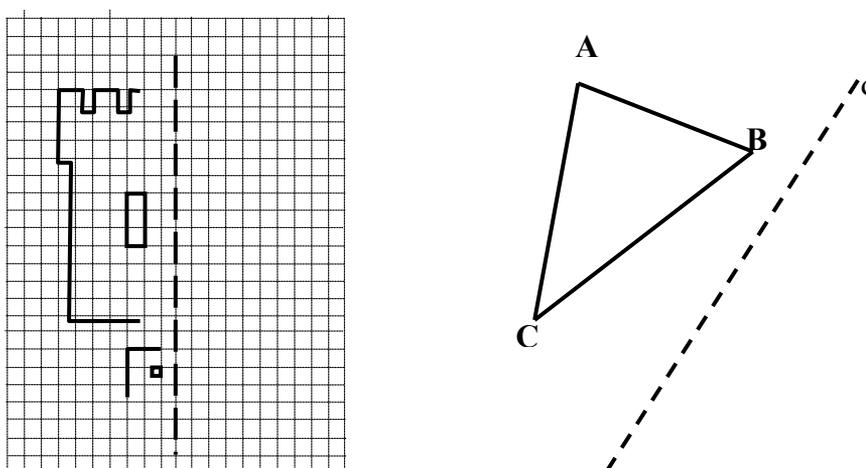
#### **4. FORMA OPERATÓRIA E FORMA PREDICATIVA DO CONHECIMENTO.**

Se Vigotski tem boas razões para considerar que a linguagem não apenas exprime o pensamento, mas que ela o realiza, não podemos, em decorrência disso, sustentar que o pensamento não formulado não seria pensamento. Os objetos e propriedades identificados na percepção e na ação, ou construídos na atividade, são a base indispensável do funcionamento cognitivo.

A matemática é uma boa ilustração desse ponto de vista. No esquema da contagem, as palavras-número são, evidentemente, um componente indispensável para o bom andamento da atividade. Porém, não menos indispensáveis são as operações de correspondência biunívoca entre os objetos, os gestos da mão e do braço, os gestos do olhar, os gestos da voz. As palavras são provenientes do repertório dos significantes linguísticos, mas elas não teriam qualquer sentido sem as outras atividades e sem a correspondência.

Para contar um pequeno conjunto, é necessário observar propriedades de ordem na sucessão dos gestos, e sincronizar os diferentes registros gestuais implicados, de forma a assegurar a boa correspondência entre as duas extremidades da cadeia: os objetos a enumerar e as palavras pronunciadas. Além disso, a criança deve cardinalizar, isto é, considerar que a última palavra-número pronunciada não representa somente o último elemento da coleção, mas o cardinal de toda a coleção. Esta é uma competência que não é da ordem da linguagem. Ela é muito importante para o desenvolvimento do conceito de número, já que somente podemos fazer adições com cardinais.

Um outro exemplo, desta vez tomado da geometria, permite mostrar que a complexidade do pensamento e a complexidade da atividade de linguagem não são redutíveis uma à outra.



O primeiro desenho evoca uma atividade que podemos dar sem dificuldade a crianças do CE2.<sup>3</sup> Desenhamos meia fortaleza em um quadriculado e pedimos à criança para desenhar, por simetria, o outro lado da fortaleza.

Todos os ângulos são retos, o eixo de simetria é vertical, as unidades de comprimento são facilmente identificáveis; não há dificuldades conceituais importantes. Todavia, alguns dos gestos a serem feitos não são tão simples, como o traçado, sem rasura, de um segmento em cima do quadriculado, começando e parando no lugar certo. É uma competência perceptivo-gestual.

Esta atividade implica, também, certa conceitualização do espaço, notadamente a orientação. Porém essa conceitualização não pode ser equiparada à que está implicada na atividade seguinte, proposta aos alunos três ou quatro anos mais tarde, na 6<sup>a.</sup> ou 5<sup>a.</sup><sup>4</sup> pedimos-lhes, então, para traçar o simétrico de um triângulo em relação a uma reta. Eles precisam, para isso, usar uma régua não graduada, um esquadro, um compasso, conhecer as propriedades da mediatriz, etc. O conhecimento implicado aqui é muito mais rico e mais complexo do que no

<sup>3</sup>CE2 – da escola elementar do sistema francês, correspondendo, aproximadamente, ao terceiro ano do ensino fundamental brasileiro

<sup>4</sup>6<sup>e.</sup> e 5<sup>e.</sup> – da escola básica do sistema francês, correspondendo respectivamente, ao 7<sup>o</sup> e ao 6<sup>o</sup> ano do ensino fundamental brasileiro.

primeiro caso. Mas nos dois casos, trata-se da forma operatória do conhecimento, a forma que permite o “fazer”.

Falemos agora da forma predicativa do conhecimento. Eis aqui quatro enunciados significativos:

- a fortaleza é simétrica,
- o triângulo A'B'C' é simétrico do triângulo ABC em relação à reta d.
- a simetria conserva os comprimentos e os ângulos.
- a simetria é uma isometria.

No primeiro caso, o adjetivo “simétrico” enuncia uma propriedade do objeto “fortaleza”. No segundo caso, ele caracteriza uma relação entre três objetos: os dois triângulos e a reta. Imaginamos que não é provavelmente simples para um aluno de 6<sup>a</sup>, enunciar essa frase e, talvez, até mesmo compreendê-la.

No terceiro caso, a simetria se torna um objeto de pensamento e pode, por sua vez, ter propriedades. Por meio de uma operação linguística de nominalização, podemos falar de um objeto novo que não corresponde diretamente a qualquer percepção, mas resulta de uma construção a partir de um conjunto variado de experiências e de fenômenos.

No quarto caso, uma nova operação de pensamento intervém, com a noção de isometria, que resulta, no plano linguístico da nominalização, das propriedades de conservação dos comprimentos e dos ângulos.

Nessa transição, percebemos que as palavras podem tomar sentidos relativamente diferentes. O "a" de "a fortaleza" designa esta fortaleza particular do desenho, enquanto o "a" de "a simetria" é um universal, que remete a todas as simetrias.

As significações, portanto, devem ser tomadas ao nível dos sintagmas e dos enunciados, e não somente ao nível das palavras.

As pessoas com deficiência auditiva encontram mais dificuldades que as que ouvem nesses dois tipos de atividades que são o desenho do simétrico e a enunciação das propriedades das figuras e da simetria.

De minha parte, nada vou afirmar. Porém, proponho uma questão: se o conceito de lado se expressa de forma diferente conforme as figuras (triângulo, quadrado, quadrilátero...) e se falta um termo comum para designar o lado independentemente da figura; ou então, inversamente, se uma mesma palavra - “medida” - expressa ao mesmo tempo, os comprimentos, as áreas, os volumes e as massas, podemos pensar que existam obstáculos para a comunicação e para a conceitualização, já que esta consiste, em grande parte, na extração das propriedades e das relações comuns, e em sua diferenciação.

## CONCLUSÃO

Os bebês ouvintes começam a dar um sentido às palavras e aos sintagmas desde a idade de oito ou nove meses. Não parece que isso ocorra mais tarde para as crianças confrontadas com o universo linguístico da língua de sinais. Mas não é suficiente avaliar o começo de uma função, é necessário levar em conta seu desenvolvimento e enriquecimento, do ponto de vista lexical e do ponto de vista sintático, incluindo na sintaxe a prosódia - que é decisiva nas frases interrogativas, afirmativas ou negativas -, as perguntas, as ordens, as

---

<sup>5</sup>Lembrar: 6<sup>a</sup>, no sistema de ensino francês, pode equivaler ao 7<sup>o</sup> ano do ensino fundamental brasileiro.

repreensões, os encorajamentos, etc. A linguística pragmática, que estuda a linguagem por meio dos diálogos, enriquece consideravelmente nossa concepção da língua. A língua dos sinais não escapa dessas considerações: reconhecer e memorizar um esquema fonético para reproduzi-lo é uma competência diferente do reconhecimento e da compreensão de uma palavra, de um sintagma, de um enunciado, de um texto. A questão do sentido não é redutível à questão da forma do significante.

Contudo, sem o significante e sua propriedade de ser estável, apesar das variações que ele inevitavelmente sofre, na enunciação, não faríamos perguntas sobre a questão do sentido. A representação de uma palavra emerge dos traços deixados na memória pelos diferentes exemplares desta palavra, “ouvidos” nas diferentes situações, quer se trate das palavras produzidas pelo pai, mãe, irmã ou professor. Isto é verdadeiro na língua dos sinais bem como nas outras línguas. Além disso, o sentido não se baseia somente nessas similitudes e regularidades. Ele se baseia também na relação estabelecida pelo sujeito entre as formas estáveis da linguagem que são suscetíveis de ser reconhecidas, e a referência a representações do mundo compartilhadas por ele e os outros.

Observamos numerosas diferenças entre as crianças; e numerosas diferenças em relação à pronúncia normal: é necessário ouvir "bravo" quando a criança diz "bavo", ou ouvir "sapato" quando ela diz "papato". A comunicação só é possível porque o adulto interpreta o que a criança pequena diz. Desta forma, ele empresta muito a ela.

De que forma esse ajustamento recíproco do adulto e da criança se manifesta, na língua dos sinais?

Esse é um caminho de pesquisa indispensável a pesquisar.

Agradeço muito a atenção de vocês.

## REFERÊNCIAS

- DE BOYSSON-BARDIES, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob.
- TREMBLAY, R.; Charron F. (1992). *Conceptualisation et surdit *. Montréal: CEGEP du Vieux Montréal.
- VERGNAUD, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berne: Peter Lang.
- VERGNAUD, G. (Ed.) (1994). *Apprentissages et didactiques. O  en est-on?* Paris: Hachette.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pens e et langage*. F.S ve trad, original de 1934. Paris: La Dispute.