

SURDEZ E BILINGUISMO

Eulalia Fernandes
Organizadora

Organizadora

Eulalia Fernandes

Pós-doutora em Educação pela UERJ

Autores

Angela Carrancho da Silva

Doutora em Educação, Ciência e Tecnologia pela UNICAMP

Celeste Azulay Kelman

Mestre em Educação pela UnB

Claudio Manoel de Carvalho Correia

Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUCSP

Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira Santos

Mestre em Educação pela UERJ

Lodenir Becker Karnopp

Doutora em Linguística e Letras pela PUCRS

Maria Cristina da Cunha Pereira

Doutora em Linguística pela UNICAMP

Ronice Muller de Quadros

Doutora em Linguística e Letras pela PUCRS

ISBN 978-85-7706-004-7



A leitura, a compreensão dos textos e a produção escrita são tarefas árduas ao surdo em sua trajetória escolar e profissional. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português e o oralismo ocupam o papel principal. Em razão disso, crianças, jovens e adultos surdos não têm o verdadeiro acesso ao saber escolar pelas limitações que lhes são impostas. Para além do aprendizado de uma língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos é uma discussão muito mais ampla, de ordem política, social e cultural, uma vez que a língua é o instrumento que concretiza todas as interações sociais.

Como se dá a evolução dos conceitos no domínio da linguagem pelos surdos? Qual o papel dos adultos ouvintes como mediadores em escolas que pretendem ser verdadeiramente democráticas? Responder a essas e muitas outras questões foi o grande objetivo dos autores deste livro, que, com suas pesquisas e vivências do cotidiano, dão concretude

SURDEZ E BILINGUISMO

Eulalia Fernandes
(Organizadora)

Angela Carrancho da Silva
Celeste Azulay Kelman
Claudio Manoel de Carvalho Correia
Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira Santos
Lodenir Becker Karnopp
Maria Cristina da Cunha Pereira
Ronice Muller de Quadros

 Editora
Mediação

7ª Edição

Porto Alegre
2015

Coordenação Editorial: Jussara Hoffmann
Assistente Editorial: Luana Aquino
Revisão de Texto: Rosa Suzana Ferreira
Capa: Juliana Stockinger
Editoração: Daniel Ferreira da Silva
Impressão: Gráfica e Editora Pallotti

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S961 Surdez e bilinguismo / Eulalia Fernandes (organizadora); Angela Carrancho da Silva ... [et al.]. – 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.
104 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7706-004-7

1. Surdez. 2. Bilinguismo. 3. Surdos - Educação. 4. Língua brasileira de sinais. 5. Surdos - Letramento. 6. Surdos - Inclusão escolar. 7. Aquisição da segunda língua. 8. Multiculturalismo. I. Fernandes, Eulalia. II. Silva, Angela Carrancho da.

CDU 376.353
CDD 371.912

Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507

Todos os direitos desta edição reservados à

Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda.

Av. Taquara, 386/908 Bairro Petrópolis Porto Alegre RS
CEP 90460-210 Fone/Fax (51) 3330 8105

www.editoramediacao.com.br



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do Editor.

© by Organizadora e Autores, 2005

Printed in Brazil/Impresso no Brasil

SUMÁRIO

Apresentação / 5

Capítulo 1 – Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem / 7

EULALIA FERNANDES

CLAUDIO MANOEL DE CARVALHO CORREIA

O conceito de signo: visão tradicional / 7

Signo: implicações no desenvolvimento cognitivo / 9

A linguagem e os processos mentais / 14

O processo de maturação cognitiva / 16

Aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças surdas / 18

A língua de sinais como primeira língua / 20

Capítulo 2 – O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos / 27

RONICE MULLER DE QUADROS

Bi(multi)linguismo em meio a tantos desencontros / 27

O ‘bi’ em bilinguismo: o ensino tardio nas escolas brasileiras / 29

Uma educação bilíngue linguística e culturalmente aditiva? / 33

Capítulo 3 – A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar / 39

ANGELA CARRANCHO DA SILVA

O professor como mediador / 40

Em respeito à singularidade do surdo / 45

O papel indispensável do mediador / 47

cotidiano escolar com relação à educação do surdo. Discute aspectos pertinentes à inserção de tecnologia na prática pedagógica e a importância do respeito à singularidade da constituição do sujeito surdo, para que se possa aprofundar o debate acerca da educação e do respeito às diferenças.

Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira Santos é autora do quarto capítulo, destacando os debates mais relevantes no contexto educacional/escolar em que se evidencia o espaço de bilinguismo para surdos. Seu texto aborda a questão das propostas curriculares para educação dos surdos, analisando o nível de resposta educativa que deve ser garantida aos alunos. A autora focaliza, também, as ofertas educacionais destinadas a garantir o acesso ao currículo escolar e traça diretrizes de atuação para os profissionais da área.

Como autora do quinto capítulo, Lodenir Becker Karnopp trata das práticas de leitura e de escrita de textos na escola, com base em depoimentos de universitários surdos e em pesquisas que a autora vem desenvolvendo sobre o ensino de língua portuguesa para surdos a partir de uma perspectiva bilíngue. O texto leva a uma reflexão sobre a especificidade implicada pelas formas que são estabelecidas as relações entre língua de sinais e língua portuguesa e também sobre as relações entre língua e identidade.

O texto de Maria Cristina da Cunha Pereira, a seguir, discute a aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. A autora analisa relatos de crianças surdas expostas à língua de sinais brasileira, bem como mostra a importância do adulto como parceiro e coautor do discurso quer seja na aquisição da língua de sinais, quer seja na da língua portuguesa.

Celeste Azulay Kelman responsabiliza-se por fechar nossa coletânea com o capítulo sete. O capítulo versa sobre o multiculturalismo nas sociedades e suas relações com a surdez. O objetivo é ampliar as possibilidades de participação do aluno surdo em processo multicultural no contexto escolar, fazendo uso tanto das práticas culturais mais universais como das práticas específicas de sua comunidade.

Agradeço a cada um dos colegas, não apenas a inestimável colaboração para a organização deste livro, mas a imensa alegria de tê-los como especiais parceiros de metas e objetivos profissionais.

Agradeço, também, a todos os surdos e suas famílias, aos profissionais da área da surdez, aos colegas de academia, aos funcionários e às equipes técnicas que trabalharam conosco, aos ex-alunos, aos ex-orientandos, à Editora Mediação pela seriedade com que tornou possível a concretização de nosso projeto e a todos que, a cada dia, enriquecem e alegam o nosso caminho, contribuindo, a todo instante, para que sejam mantidos em nossos corações o amor ao trabalho e a alegria pelas lutas e conquistas.

Eulalia Fernandes

CAPÍTULO I

BILINGUISMO E SURDEZ: A EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS NO DOMÍNIO DA LINGUAGEM

EULALIA FERNANDES

CLAUDIO MANOEL DE CARVALHO CORREIA

A capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, mediações lógicas entre nós e os objetos que pertencem ao universo da experiência, permitindo, por meio dessa faculdade, a produção dos significados. Essa competência permite ao ser humano, em qualquer instância, a produção de novos signos, de combinações entre signos e novos sentidos para os signos em jogo, não apenas no processo de comunicação, como também no processo cognitivo.

O conceito de signo: visão tradicional

O sistema linguístico é entendido, dentro das ciências humanas, como uma capacidade eminentemente humana de comunicação por meio de símbolos e é compreendido, também, como condição para o desenvolvimento cultural, além de se constituir na realização mais elaborada e completa do homem em sua capacidade de operação com signos o que infere à aquisição da língua um lugar privilegiado no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. Através da aquisição gradual de um sistema simbólico, o ser humano descobre uma maneira de adaptação ao meio e novas formas de pensamento transformando sua concepção de mundo. A linguagem que é parte desse universo simbólico representa uma capacidade intrínseca do homem, diferente em espécie de qualquer outro organismo. Tratar do conceito de signo é, portanto, fundamental para um estudo do desenvolvimento dos processos de significação, considerando as etapas de evolução cognitiva.

Observando o sistema das ciências apresentado por Peirce (CORREIA, 2002), especificamente no subitem sobre a história da psicolinguística e seus objetivos a partir de seu nascimento, no início da segunda metade da década de 50, o estudo dos signos, sob a perspectiva da psicolinguística, deveria pressupor o desenvolvimento de várias funções intelectuais do indivíduo, tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração e

capacidade para comparar e diferenciar. Essas questões deveriam ser englobadas à psicolinguística, na medida em que essa ciência nasce da reunião entre a psicologia e a linguística em prol de um entendimento sobre as relações entre a linguagem e o pensamento.

Em teorias específicas sobre a conceituação de signo e sua evolução, encontramos enfoques e referências diversas. Como exemplo, temos a definição da linguística estruturalista, nas bases do pensamento de Ferdinand de Saussure, fundador da linguística estrutural, que define, em seu livro, “Curso de linguística geral” (1916), o signo como “social e imutável”. O conceito de arbitrariedade e imutabilidade do signo é uma consequência direta do fato de o signo ser encarado como um fenômeno social. O signo é arbitrário, pois o significante é produto de uma convenção. Na verdade, o que Saussure quer dizer com o seu conceito de imutabilidade do signo linguístico é que o significado do signo, em outros termos, a contraparte do significante, como um produto das convenções sociais de uma determinada comunidade linguística só pode ser modificado por essa comunidade linguística em seu uso efetivo e pelo tempo.

Além da explanação sobre o conceito social e imutável do signo saussureano, baseando-se nas implicações da ênfase dada por Saussure à língua como fenômeno social, devemos perceber, também, as limitações impostas por uma teoria do signo baseada em uma relação diádica, na qual o significado é entendido apenas como um produto das relações que estão em jogo no nível paradigmático do sistema linguístico. Outra questão emerge da exclusão do objeto na análise do significado. Como podemos entender um produto significativo, cujo objetivo é representar algo real ou não, através de um conceito que exclui o objeto que é o ponto de partida do processo de representação? Portanto, as discussões sobre a percepção e sua evolução para níveis superiores de cognição são totalmente abandonadas nessa perspectiva, mostrando a insuficiência dessas teorias para as ciências cognitivas e suas vertentes.

Assim, entendemos que a staticidade do conceito saussureano para as análises cognitivas emerge, além das questões explicitadas, do próprio conceito de signo saussureano que, por um lado, exclui o objeto da análise, e por outro, entende o significado como um produto de contrastes internos ao sistema que está longe de descrever a dinâmica do processo de significação, que depende das inferências sociais, psicológicas e culturais que emergem das experiências de mundo dos indivíduos.

Signo: implicações no desenvolvimento cognitivo

Na medida em que trabalhamos neste capítulo com a questão da evolução dos conceitos em uma perspectiva que envolve o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, estamos propondo uma revisão nos parâmetros do conceito de imutabilidade do signo, principalmente porque novas questões foram lançadas pelas teorias emergentes das experiências realizadas por Vygotsky, e descritas em seu livro, “Pensamento e linguagem”, publicado pela primeira vez, em 1934, no qual constata que o signo evolui como produto do desenvolvimento dos processos cognitivos do indivíduo.

Através de suas pesquisas, Vygotsky (1989) concluiu que os signos são formações dinâmicas e não estáticas, seu desenvolvimento é individual, não social. Os signos modificam-se à medida que a criança se desenvolve e, também, de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. A natureza psicológica e a estrutura do signo modificam-se de acordo com o desenvolvimento da criança.

Como evidência da evolução dos conceitos dos signos, acompanhando o processo de maturação linguística e cognitiva do indivíduo, tomamos como base a afirmação de Vygotsky (1989, p. 104).

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata-se de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Parece, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de uma palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica.

Vygotsky (op. cit.) afirma ainda que

o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que essa é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. Nossas investigações experimentais confirmam plenamente essa tese básica. Não só provaram que o estudo concreto do desenvolvimento do pensamento verbal é possível usando-se o significado das palavras como unidade analítica, mas também levaram a outra tese, que consideramos o resultado mais importante de nosso estudo, e que decorre diretamente da primeira: o significado das palavras evolui. A compreensão desse fato deve substituir o postulado da imutabilidade do significado das palavras.

O estudo do signo nos moldes propostos por este capítulo visa à exploração desse enfoque da teoria do signo, principalmente no que se refere à imutabilidade e à individualidade, à medida que entendemos que o significado de um signo é um fenômeno psicológico, em outros termos, individual, e passível de evolução e modificação no curso do desenvolvimento cognitivo. O significado é, assim, um fenômeno que depende da maturação cognitiva do intérprete. Essas questões que identificam a teoria de Vygotsky estão de acordo com a definição peirceana do signo triádico, sobretudo, no que concerne à teoria do intérprete.

No que se refere ao conceito da evolução dos signos acompanhados da maturação cognitiva e linguística, explicitado na citação de Vygotsky, contradizendo o conceito de imutabilidade dos significados, propomos, através de um exemplo linguístico, as evidências da evolução dos conceitos no domínio da linguagem, mostrando que a fala da criança, desde a fase infantil até a adolescência, coincide com a do adulto apenas em sua referência objetiva básica, mas não no nível das referências conceituais dos significados. Ao conceituar a palavra “saúde”, por exemplo, usando as palavras poéticas do trágico grego Eurípedes, do século IV a.C., em sua obra “Alceste”, poder-se-ia dizer que “saúde é a presença de uma ausência”. Para um adulto, esse conceito, por si só, basta: atinge a mente e a emoção. Não se pode defini-la dessa forma, no entanto, para uma criança de sete anos. Seria necessário buscar outros recursos mais práticos e outros apelos subjetivos para explicar a uma criança o que é “saúde”. As referências objetivas básicas coincidem, na criança e no adulto, mas não há equivalência nas suas referências conceituais a esse nível de abstração. Isso é uma evidência de que os conceitos das palavras evoluem, acompanhando o processo de maturação linguística e cognitiva (FERNANDES, 1993, p. 10).

Se, por um lado, Vygotsky postula um conceito de signo mutável e dinâmico, através da maturidade psicológica e cognitiva do indivíduo, por outro, Peirce, postula um conceito de signo mutável e dinâmico pelas relações lógicas instauradas na relação entre os três correlatos da entidade: o *representamen*, o objeto e o intérprete. Estamos afirmando, assim, que os dois conceitos se apresentam com definições eminentemente dinâmicas do significado, sendo, no caso de Vygotsky, dada a ênfase no caráter psicológico da entidade signo e seu desenvolvimento através da maturação cognitiva, e, no caso de Peirce, na função lógica do signo e sua evolução através da geração dos intérpretes.

O conceito peirceano de signo é definido como um signo que representa algo para alguém, porém, sob certo aspecto. Esse algo é o objeto

que o signo representa sem abarcar o todo desse objeto que representa e, por meio desse processo de representação, se direciona para alguém (todo signo representa alguma coisa para alguém), gerando, na mente do intérprete, outro signo equivalente ou desenvolvido, o qual Peirce intitula como interpretante¹. Assim, podemos perceber que a própria geração dos interpretantes, como signos mais desenvolvidos, constitui um processo dinâmico e evolutivo na mente do intérprete.

Em suma, a união dos conceitos de signo de Vygotsky e Peirce, nesse enfoque, se apresenta como arcabouço teórico satisfatório para o estudo dos processos de desenvolvimento das significações, permitindo um entendimento da evolução dos signos por um prisma dinâmico, dialético (ênfatisando as relações entre mente e experiência no processo de produção dos signos) e lógico (observando as relações internas entre os elementos que compõem o signo). Portanto, se os signos crescem através da evolução cognitiva dos intérpretes, eles também crescem, em sua estrutura lógica, através da geração dos interpretantes.

Esses conceitos estão de acordo com o objetivo deste estudo pelas noções de evolução e crescimento que transcendem a visão tradicional. Em ambas as teorias, tanto a significação, como processo, e o signo, como entidade abstrata, são entendidos como fenômenos de natureza dinâmica.

Um dos pontos de aproximação entre o pensamento de Peirce e os conceitos de Vygotsky apresenta-se na definição de “mediação”. Esse conceito se constitui como uma chave para o entendimento da forma como Vygotsky entendia o desenvolvimento humano por uma perspectiva sócio-histórica. Para Vygotsky, o homem, enquanto sujeito cognoscente, se relaciona com os objetos do mundo da experiência através de entidades abstratas mediadoras, que são os signos. Em outros termos, representações do mundo da experiência que o circunda.

Oliveira (1993, p. 59) aponta a importância do conceito de mediação no pensamento de Vygotsky.

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe.

Assim, para Vygotsky, a natureza da mediação se constitui como capacidade humana de “operar mentalmente sobre o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 59) e, por meio dessa operação, ele constata a existência de “algum

¹ PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 94.

tipo de conteúdo mental de natureza simbólica” (idem, *ibidem*) que se representa na experiência como um todo, transpondo essa experiência para o mundo mental do indivíduo.

A semiose, que caracteriza a atividade dos signos, se constitui exatamente como processo de transposição do mundo da experiência externa, para um mundo mental, uma realidade refletida desse mundo externo na mente do indivíduo. Nesse ponto, encontramos relações entre Peirce e Vygotsky. Porém, a ênfase da definição de Vygotsky se dá no aspecto social da origem desse processo, enquanto que, para Peirce, a ênfase é dada no aspecto lógico e fenomenológico da construção das representações.

A ênfase na origem social das mediações nos é explicada por Oliveira (1993, p. 60):

Se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpoem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpersonais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, o homem aprende gradualmente do mundo sociocultural um sistema simbólico fundamental para fazer os recortes da realidade e, assim, organizar e ordenar a experiência apreendida, gerando, nesse processo, as interpretações. O processo de apreensão desse sistema simbólico se dá gradativamente no curso de seu desenvolvimento cognitivo, através de um processo de apreensão que Vygotsky chamou de “internalização” dos dados do universo sociocultural.

É importante pensarmos que a definição do conceito de “mediação” e “internalização” se apresenta como processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não é entendido como um processo abstrato e desarticulado do contexto sociocultural dos indivíduos. A relação se dá em nível dialético, entre os signos e o universo sociocultural, e entre os signos e a mente interpretadora. Vale ressaltar que Peirce resolve em seu conceito de signo as separações entre o mundo cultural e o mundo mental, na medida em que o interpretante se constitui como correlato do signo que introduz, no processo de interpretação, as inferências da esfera social, cultural e psicológica do indivíduo. E por outro lado, a própria noção de semiose

constitui um processo dialético, de forma que, no processo de apreensão dos fenômenos constituintes da experiência, o homem o traduz em signo, um processo mental de interpretação e recorte da realidade. Santaella (1995, p. 86) nos diz que,

nascer, para nós, não é senão chegar e encontrar o universo da linguagem coletivamente já em curso e que esse curso não depende de cada uma de nossas existências individuais. “A linguagem não está em nós. Somos nós que estamos na linguagem”, diria Peirce.

Assim, esse processo de “internalização” pode ser entendido como semiótico, na medida em que, no decorrer desse processo, o mundo sociocultural é apreendido com o objetivo de gerar significados como ordenadores do processo de interpretação. Desse modo, a “internalização” de Vygotsky pode ser observada, também, como um processo de semiose. Através da geração dos signos-interpretantes, o intérprete infere, na geração dos significados, suas experiências prévias de mundo.

Frawley (1999, p. 122), ao apresentar suas críticas à tradução para o inglês dos termos técnicos russos usados por Vygotsky, nos descreve o conceito dinâmico e evolutivo implícito na terminologia russa.

Una mirada a los términos rusos reales clarifica considerablemente este punto. Un término técnico para “internalización” es *vrashchivanie* que literalmente significa “encarnar”. El carácter dinámico y evolutivo de la noción se pierde en la traducción nominal inglesa. *Vrashchivanie* implica que el pensamiento superior surge a partir de la transformación activa y nutriente de lo externo, dentro de la experiencia personalmente significativa. Otros dos términos rusos apoyan esta interpretación. El término para “significado”, como sabemos por el capítulo I, es *smysl*, pero más específicamente *osmyslivanie*, “significación”; la experiencia es *perezhivanie*, literalmente “vivir a través”, pero probablemente mejor traducido como “experiencia vivida” (...) Así, cuando hablamos de internalización en la teoría vygotskyana, estamos describiendo más propiamente la encarnación de la experiencia vivida del significado personal.

Essa questão explicitada por Frawley serve para mostrar que o processo de “internalização”, em sua definição original, se aproxima em muito do conceito de semiose e de sua atividade de tradução da experiência em signos, na medida em que, em russo, esse termo tem como sentido a “encarnação da experiência vivida dentro do significado pessoal”.

Se, por um lado, Vygotsky enfatiza o caráter psicológico desse processo de tradução da experiência, por outro, Peirce o considera como uma apreensão, em caráter lógico, da experiência. Dessa forma, a “internalização” necessita da “mediação” para corporificar a experiência apreendida.

A linguagem e os processos mentais

Essas definições desenvolvidas nos itens anteriores são fundamentais para as discussões sobre as relações entre a linguagem e o pensamento. De que forma a linguagem, como um sistema semiótico, ou melhor, sistema simbólico, cujos signos são dependentes das convenções sociais e culturais de uma determinada comunidade linguística, se constitui como um sistema organizador do pensamento? Frawley (1999, p. 124), a partir das discussões sobre a definição de mediação para Vygotsky, afirma que *el habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento*.

Na medida em que a língua é um sistema de símbolos, ela se constitui como uma “macromediação” em sua forma sintagmática de organização desses símbolos e contém unidades menores, isto é, signos que se organizam nessa “macromediação” para gerar significados (CORREIA, 2001, p. 109). Essa organização é fundamental para o entendimento das relações entre o pensamento e a linguagem. A teoria dos signos que emerge do pensamento de Peirce é, portanto, fundamental para o entendimento dos processos de geração dos conceitos. Para Santaella (1995, p. 19), “qualquer pensamento se processa por meio de signos. Qualquer pensamento é a continuação de um outro, para continuar em outro. Pensamento é diálogo”.

Tanto em Peirce, como em Vygotsky, encontramos um conceito de signo que rompe com as limitações impostas por conceitos diádicos, dicotômicos e, também, behavioristas de entendimento dos processos de significação. Vygotsky (1989a, p. 44-45), ao discutir sobre a estrutura das operações com signos, postula uma relação dialética e reclama um engajamento ativo por parte do intérprete.

Toda a forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo (o que pode ser representado pela fórmula simples $S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R . O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente).

Encontramos, nessa citação, relações com o conceito peirceano de signo. Há a relação dialética entre mente interpretadora e signo, que Peirce introduz em seu conceito de signo. Como pudemos observar, para Vygotsky, o indivíduo deve estar engajado no estabelecimento dessa relação

significante. Em outros termos, o que Vygotsky chama de “elo de segunda ordem” é a mediação do signo introduzido pela mente interpretadora. Essa definição rompe, portanto, com as limitações das relações $S \rightarrow R$, através da introdução do signo, por parte do intérprete, como mediação. Outra definição importante nessa citação de Vygotsky é a noção do signo que “age sobre o indivíduo”. Essa característica, também, aproxima o conceito vygotskyano de signo do conceito peirceano, na medida em que descreve a atividade potencial do signo de significar algo para alguém, afetando diretamente a mente interpretadora, em um processo dialético entre signo e mente interpretadora, determinando, nesse processo, o interpretante. Como observa Santaella (1995, p. 86), “a relação do signo com o interpretante delinea-se porque o signo deve afetar uma mente (existente ou potencial) de modo a determinar (criar) algo nessa mente, algo esse que é chamado de interpretante”.

Assim, o interpretante é a interpretação, a representação do signo numa mente interpretadora qualquer afetada pelo signo. Santaella (1995, p. 88) alerta-nos para o fato de que “Peirce não fala em significado do signo”, porém, algumas aproximações podem ser feitas nesse sentido. Como ela afirma, “o interpretante é o significado do signo, ao mesmo tempo que se constitui em outro signo”. Portanto, o processo de significação é sempre um processo dinâmico, cujas características primordiais são a continuidade, a evolução e o crescimento.

Retomando Vygotsky, esse processo de atividade do signo com a mente interpretadora, tem, como consequência, a condução dos seres humanos a uma estrutura de comportamento especificamente humana, um tipo específico de processamento psicológico com origens na esfera sociocultural. Assim, a ação dos signos e seu caráter de mediação são entendidos como processos psicológicos ou, nos termos de Vygotsky, “processos mentais superiores”. Segundo Vygotsky (1989a, p. 45), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Dessa forma, nos encontramos frente a uma definição de signo cuja ênfase se encontra em uma visão do homem como um ser com a capacidade de produção e operação com signos. O homem é entendido como uma criatura cuja característica é a capacidade eminentemente humana de gerar signos em um nível de processamento mental e psicológico que o diferencia de outros animais.

É importante percebermos que essa capacidade humana de uso e operação com signos se apresenta, na teoria de Vygotsky, como um

processo de desenvolvimento que segue o curso da maturação cognitiva e linguística dos seres humanos. Nesses termos, o desenvolvimento dessa capacidade de uso de signos está sujeita às leis básicas do desenvolvimento psicológico.

Na perspectiva de Vygotsky, os signos evoluem de forma paralela à maturação cognitiva dos indivíduos, sendo que esses signos são fruto dessa capacidade cognitiva do homem de “internalizar” e “mediar” a experiência que o cerca e, através deste processo evolutivo, gerar o conhecimento. O signo está, portanto, sujeito às leis do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e das formas como o pensamento funciona.

Esse processo de dependência do signo às leis do desenvolvimento cognitivo pode ser explicado pela compreensão de que há um desenvolvimento individual, independente da relação social objetiva que mostra que os significados de um signo se modificam à medida que a criança se desenvolve e, também, de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. O desenvolvimento dos processos cognitivos interfere de modo a refletir que o significado (sentido) de um significante (o vocábulo, em si mesmo, a “imagem” acústica) se altera para o indivíduo de acordo com o desenvolvimento de seus processos cognitivos (FERNANDES, 1999).

Assim, encontramos nas teorias de Vygotsky a ênfase no desenvolvimento daquilo que chamava de “processo mental superior”, sendo que o signo, como pudemos observar, se apresenta como essa forma de “processo mental superior”. Conforme Vygotsky, o signo é, portanto, um produto mental superior, caracterizado pela complexidade e pelo dinamismo.

Vygotsky (1989a, p. 51) concluiu que a função mediadora ou, em seus termos, o “aspecto indireto” dessas operações psicológicas se constitui como uma característica essencial dos processos mentais superiores. A utilização dos signos é, portanto, uma atividade que segue o desenvolvimento psicológico dos indivíduos e se apresenta como um processo dialético e dinâmico, caracterizado pela mediação da experiência, através do signo interpretado pela mente. Esse processo resulta nos significados que apresentarão variações no que concerne a sua realidade subjetiva.

O processo de maturação cognitiva

Para Vygotsky, o signo só é imutável em sua referência objetiva, isto é, o indivíduo usará o mesmo significante “saúde”, por exemplo, aos sete e aos dezesseis anos, mas é mutável, em relação ao desenvolvimento de seus processos cognitivos (referência ao processo de maturação). Isso quer dizer que, ao usar a palavra “saúde”, aos sete anos, o indivíduo não tem

o mesmo domínio cognitivo que terá sobre o seu significado (sentido) ao usá-lo aos dezesseis anos (FERNANDES, 1999, p. 69).

A utilização dos signos é, portanto, resultado de um processo complexo e é dependente das leis do desenvolvimento cognitivo humano. É fundamental enfatizarmos esse caráter evolutivo dos signos, contextualizado no desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, na medida em que entendemos que apresentam variações por serem resultados da maturação gradativa da cognição e da linguagem.

Vygotsky (1989a, p. 51-52) descreve a operação com signos como resultado do desenvolvimento cognitivo humano:

Observamos que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas.

Desse modo, o uso dos signos por parte da criança nos é descrito por Vygotsky como um processo de internalização, cujo desenvolvimento de um determinado estágio depende do desenvolvimento e da maturação do estágio precedente. Em outros termos, podemos entender o desenvolvimento do uso dos signos como um processo histórico (dependente do desenvolvimento do indivíduo sob as leis socioculturais que regem sua comunidade) e dinâmico, no qual a referência subjetiva do signo evolui qualitativamente (e quantitativamente em termos de estruturação de sentenças) a partir de uma referência subjetiva anterior.

O significado do signo, para evoluir, depende da maturação cognitiva do indivíduo, como um vetor impulsionador, através do qual ocorrem inferências de novas referências subjetivas qualitativamente superiores, oriundas de estágios cognitivos superiores. Esse processo está profundamente relacionado ao conceito vygotskyano de “desenvolvimento”. Vygotsky (1989a, p. 63) assim define o processo de desenvolvimento cognitivo humano: “o desenvolvimento, nesse caso, como frequentemente acontece, se dá não em círculos, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”. Peirce também nos apresenta uma visão do desenvolvimento das cognições como um processo relacional, de forma que uma certa

cognição é determinada pela cognição anterior conhecida. Segundo Peirce (1980, p. 69),

a cognição que mal começa já está mudando; só no primeiro instante se pode dizer que seja intuição. É, portanto, apreendê-la seria um evento que não aconteceria no tempo. Além disso, todas as faculdades cognitivas que conhecemos são relativas, e seus produtos são relações. Mas a cognição de uma relação é determinada por cognições anteriores. Nenhuma cognição não determinada por outra anterior pode ser conhecida.

Nesse ponto, os conceitos de Peirce aproximam-se dos de Vygotsky, na medida em que o processo de geração das cognições é resultado de um desenvolvimento, no qual as cognições anteriores determinam as cognições posteriores, em um processo eminentemente dinâmico e evolutivo. Novamente vale ressaltar que, enquanto Vygotsky observa o desenvolvimento cognitivo por uma perspectiva psicológica e, sobretudo, dependente do desenvolvimento sociocultural, Peirce, de forma distinta, observa o desenvolvimento das cognições por uma perspectiva baseada na lógica, no qual cognições prévias são vetores para a constituição das cognições posteriores. Encontramos, dessa forma, uma visão evolutiva e dinâmica nos conceitos desses dois pensadores, demonstrando, assim, a importância de um diálogo entre suas teorias para uma análise mais consistente do desenvolvimento cognitivo humano.

Aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças surdas

Feitas as considerações que regem a base teórica de nossas análises, passamos a nos referir, diretamente, às questões que envolvem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas.

Afirmamos, no início deste capítulo, que a capacidade humana de significação se apresenta como uma competência específica para a operação, produção e decodificação dos signos, permitindo, através dessa faculdade, a produção dos significados. Essa constatação infere à aquisição da língua um lugar privilegiado não apenas no que se refere ao processo de comunicação, mas também ao desenvolvimento cognitivo. Afirmamos, também, que através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Tendo em vista essas colocações, torna-se bastante claro, portanto, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade.

Embora a literatura sobre a aquisição de uma língua seja pródiga nesse sentido, ainda é tempo de frisar, mais uma vez, que dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação. Insistimos nessa afirmação, aparentemente óbvia, porque ainda é muito comum ouvirmos profissionais da área da surdez apontarem crianças surdas em fase de aquisição de língua portuguesa (sem terem domínio de língua de sinais) como falantes em potencial, pois “entendem o que falamos pela leitura orofacial e ‘já’ se comunicam razoavelmente”, apontando esses “sintomas” como o caminho do “sucesso garantido”.

Partindo dos pressupostos teóricos que regem este capítulo, apenas o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre signos e novos sentidos para os signos em jogo, não apenas no processo de comunicação como no processo cognitivo. Admitir tais recursos instrumentais em uma criança surda privada de língua de sinais como sua primeira língua e apenas aprender a língua portuguesa equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua e, conseqüentemente, privá-la de seu direito a ter a sua disposição os caminhos naturais a seu desenvolvimento.

Petitto e Marantette (1991) revelaram, através de suas pesquisas, que os seres humanos (ouvintes e surdos) balbuciam naturalmente, aos três meses de idade, tanto em língua de modalidade oral, quanto em de modalidade sinalizada. Se crianças ouvintes, filhas de ouvintes, sem contato com língua de sinais balbuciam tanto em língua de característica oral-auditiva como espaço-visual e crianças que nascem surdas, filhas de pais surdos, do mesmo modo, balbuciam nessas duas modalidades, é factual concluirmos que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseca ao indivíduo e, mais, que o domínio de uma língua em toda a sua potencialidade é tão imprescindível ao desenvolvimento que a natureza humana prevê para todos essa dupla possibilidade. O fato de crianças ouvintes não desenvolverem a língua de sinais após o balbucio se deve apenas ao fato de não estarem expostas a ela (bem como crianças brasileiras desenvolvem a aquisição do português e não do inglês, se não estiverem expostas a essa língua, por exemplo). Do mesmo modo, o fato de crianças surdas não desenvolverem a língua oral-auditiva após o balbucio se deve ao fato de não estarem expostas a ela, naturalmente, por causa da surdez. É uma constatação óbvia. Deveria, no entanto, ser igualmente óbvio que o balbucio nas duas modalidades linguísticas é uma constatação de quão imprescindível a natureza humana demonstra ser a aquisição da língua nas fases naturais a sua maturação. Também deveria

ser óbvio que uma criança surda não consegue adquirir uma língua de modalidade oral-auditiva no tempo necessário exigido para o seu desenvolvimento.

A língua de sinais como primeira língua

Vygotsky (1989) pontua que o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala e só é um fenômeno da fala na medida em que essa é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. Esse intrincado e complexo sistema que envolve linguagem e pensamento revela o quanto ineficaz se torna o constante passo a passo na direção de “fazer uma criança surda falar” ao invés de propiciar a ela um meio rápido de comunicação linguística através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que protege e cumpre o papel fundamental de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter o domínio, de fato, de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos linguísticos.

Além disso, sabemos que, se o significado de um signo é um fenômeno psicológico, ou seja, individual e passível de evolução e modificação no curso do desenvolvimento cognitivo, privar uma criança surda do domínio total e fluente de uma língua no menor tempo possível é (às vezes irrevivelmente) impedi-la de usufruir do jogo dos signos em seus múltiplos e sempre novos sentidos que apenas a aquisição de uma língua pode oferecer, principalmente nos primeiros anos de vida.

Ademais, acompanhando o conceito de signo peirceano (todo signo representa alguma coisa para alguém, gerando na mente do intérprete outro signo equivalente ou desenvolvido, designado interpretante) como admitir esse jogo indispensável ao desenvolvimento de um indivíduo que não tem o pleno domínio de uma língua para se desenvolver? De que forma pode esse indivíduo introduzir suas inferências psicológicas, sociais e culturais no processo evolutivo de geração dos signos-interpretantes sem o domínio de um sistema simbólico e abstrato que lhe sirva como meio de tradução das experiências em cognição? Quantas lacunas estariam sendo criadas em nome da pressuposição de que a aprendizagem da língua da maioria dos falantes da comunidade (os ouvintes) é que daria à criança surda condições de desenvolvimento social e cognitivo? Quantas etapas de desenvolvimento estariam sendo desprezadas nas fases naturais de sua evolução, sob a alegação de que ela será capaz de alcançar o que se estabelece como meta social? Que metas estariam sendo alcançadas afinal? Que objetivos estão

sendo perseguidos em prol desses parâmetros ultrapassados em detrimento dos reais objetivos da formação psicossociocultural deste indivíduo? Em que a língua de sinais, como primeira língua, ainda se encontra determinada pelo descrédito de tantos especialistas da área? Mesmo tentando deixar de lado os aspectos psicossocioculturais que privilegiam o direito e a necessidade de o surdo ter a língua de sinais como primeira língua, levando em consideração os termos específicos das teorias apresentadas neste capítulo, questionamos: como o desprezo da língua de sinais como primeira língua e a priorização da língua de modalidade oral-auditiva pode preservar o desenvolvimento dos processos de significação linguística, indispensáveis ao desenvolvimento do indivíduo?

Se a natureza da mediação homem-mundo se constitui como capacidade humana de “operar mentalmente sobre o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 59) e essa operação inclui “algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica” (idem, ibidem) há de se colocar em bons termos a responsabilidade que cabe à aquisição de uma língua já nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, permitindo através de um sistema de signos que a criança, no processo de semiose, traduza a experiência na qual está exposta e em constante interação com signos.

Se, na perspectiva de Vygotsky, o ser humano aprende gradualmente do mundo sociocultural um sistema simbólico fundamental para fazer os recortes da realidade e, assim, organizar e ordenar a experiência apreendida, a falta do domínio do instrumental linguístico em termos ideais (que permita à criança não apenas uma comunicação básica, mas o sucesso de usar uma língua como principal instrumento do pensamento) é inadmissível, sob qualquer alegação. Afinal, linguagem (língua adquirida) e pensamento mantêm uma relação em nível dialético, entre os signos e o universo sociocultural, entre os signos e a mente interpretadora.

Ademais, o desenvolvimento do uso dos signos é um processo histórico (VYGOTSKY, 1991a, 51sgs), dependente do desenvolvimento do indivíduo sob as leis socioculturais que regem sua comunidade, levando em conta que a referência subjetiva do signo evolui qualitativamente e quantitativamente a partir de referências subjetivas anteriores. Como preservar esse desenvolvimento natural sem dar à criança surda um instrumental lógico realmente eficaz para a realização dos processos cognitivos em seus mecanismos mentais, desde o início de seu desenvolvimento? As questões apresentadas por Vygotsky que inferem a mutabilidade do signo em decorrência do processo de maturação apontam para uma aquisição que permita o pleno domínio de um instrumental linguístico eficaz desde os primeiros anos de vida? Assim, a concepção de que a língua de sinais

deve apresentar-se como a primeira língua da criança surda transcende as questões do universo da comunicação e mostra as relações signícas como fundamentais para a concepção dos universos sociocultural e cognitivo do surdo. Por outro lado, Peirce (1980, p. 131-132) alerta para o fato de que “o problema do que seja o ‘significado’ de um conceito intelectual somente pode ser resolvido através do estudo dos interpretantes, ou propriamente dos efeitos significados dos signos”. Desse modo, se faz mister desde os primeiros anos de vida a aquisição de um sistema simbólico específico, um instrumental signifiante para as crianças surdas, que permita o desenvolvimento dos “conceitos intelectuais”, ou, como diria Peirce, “interpretantes”, um processo de transformação da experiência em cognição, processo dependente dos signos como representações mentais dessa experiência traduzida na semiose. A partir da atenta análise da geração dos interpretantes, poderemos, como pesquisadores na área de linguagem e cognição, observar com mais clareza as relações entre a linguagem e o pensamento, entre o universo sociocultural e cognitivo, relações que refletem, sobretudo, a capacidade de abstração e racionalização de um indivíduo.

Isso posto, finalizamos este capítulo com uma discussão sobre as questões que envolvem a surdez e o bilinguismo na educação do surdo tendo em vista o universo da linguagem e da cognição. Tratamos também de determinar os espaços linguísticos no meio psicossociocultural do surdo, de acordo com os pressupostos teóricos aqui apresentados.

É fato que a educação com bilinguismo para surdos apresenta-se como a diretriz dos modelos educacionais. Assim, é senso comum dizer-se que a língua de sinais deve ser considerada a primeira língua do surdo e a língua portuguesa, sua segunda língua. Em termos signícos, no entanto, o que isso representa? Estudar e observar os dois tipos de linguagem que estão sendo usados pelo indivíduo bilíngue é, sobretudo, observar duas diferentes formas de pensamento, na medida em que todo pensamento é estruturado em categorias de signos, sendo esses signos dependentes tanto das percepções do indivíduo como das leis e convenções sociais e culturais que determinam as categorias de simbolização e referências daquele determinado código.

Se o indivíduo somente tem acesso direto aos objetos que estão no universo da experiência através de um processo de mediação, isto é, através de recortes da realidade da experiência mediados pelos sistemas de simbolização (sistemas de linguagem), podemos entender que o bilinguismo se caracteriza pela utilização de dois sistemas simbólicos distintos. A partir desse pressuposto, é possível afirmar que toda a relação do indivíduo com o universo da experiência está refletida no mundo mental

das representações dos sistemas simbólicos que utiliza no momento de escolha do uso de um ou de outro código que dispõe. No uso de um determinado sistema ou código, as características dos signos que estruturam esse sistema simbólico regido por leis de convenção arbitrárias modelam o pensamento em categorias. A semiose, como processo, é o princípio que descreve as formas como esse processo se realiza na mente de um dado intérprete: no processo de percepção e apreensão da experiência, a mente interpretadora converte a experiência apreendida em signo, em signos do sistema de linguagem que o indivíduo dispõe e escolhe para atualizar na dependência do contexto.

O indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos. O conhecimento de um sistema simbólico é o conhecimento da forma como aquele determinado sistema de linguagem categoriza a experiência. Assim podemos entender a importância do estudo da natureza da língua de sinais como sistema simbólico específico para o indivíduo surdo, que, através de signos de natureza gestual, espacial e visual, melhor traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência da criança surda, desprovida da capacidade de escutar os sons da linguagem verbal articulada e aprendê-la de forma natural, ou melhor, através de processos de aquisição próprios a um ouvinte. A língua de sinais é o sistema mediador da criança surda por excelência, e a semiose é o conceito que melhor descreve essa atividade de mediação entre as percepções e sua transformação em conceitos mentais. Em uma perspectiva semiótica, a língua de sinais deve ser observada não apenas como a língua de uma minoria linguística, mas por sua natureza e peculiaridades de estruturação e representação que são próprias de um sistema signifiante distinto da linguagem verbal articulada. Por razões paralelas, mas de mesma base teórica, o percurso de aprendizagem da língua portuguesa buscará inferir novas representações signícas próprias de seu universo psicossociocultural e, por isso mesmo, em muitos aspectos diversas das até então concebidas por um usuário de língua de sinais.

Esse ponto é fundamental, pois, quando Peirce fundou sua Semiótica como uma ciência “pragmática”, tinha em mente a ideia de uma ciência que observasse os efeitos conceíveis dos signos na mente interpretadora. É essa perspectiva pragmática, nos termos de Peirce, que devemos buscar na valorização do ensino bilíngue: buscar os efeitos conceíveis dos signos em língua de sinais e dos signos em língua portuguesa e observar suas diferenças na geração das significações e interpretações na mente dos indivíduos surdos.

Assim, as discussões sobre o estudo dos processos de bilinguismo devem estar baseadas no conceito de que são 1. sistemas significantes distintos, com natureza e estruturação distintas; 2. organizados por signos que demonstram as diferentes formas de categorização da experiência; 3. sistemas abstratos que afetam ativamente mentes potenciais que introduzem experiências concretas de mundo no processo de geração dos significados. Desse modo, o uso de dois sistemas significantes distintos por um mesmo indivíduo dá um instrumental de conversão das experiências percebidas em cognições, através de leis e regras que estruturam os sistemas de linguagem. Falar em cognição é falar de “interpretante”, e falar de “interpretante” é falar de processos subjetivos superiores que refletem a visão de mundo de um indivíduo surdo ou ouvinte.

Em uma perspectiva semiótica, podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda.

Em tese, aceita-se a aquisição da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua numa visão que vem ocupando o espaço do senso comum, entre pesquisadores e profissionais da área da educação de surdos. Tem-se dado pouco espaço, no entanto, para a discussão da qualidade e garantia da aquisição e domínio dessas duas línguas, no que se refere às investigações que pautam as características que apresentamos neste capítulo. O universo signico e suas intrincadas redes de elaboração mental, de modo geral, cedem espaço a outras pre-ocupações dos educadores: aceita inicialmente mais como um fator de mediação para a aquisição dos conteúdos escolares ou como instrumento de comunicação com o universo escolar, a língua de sinais se apresentou, muitas vezes, como um caminho de solução para as estratégias de ensino-aprendizagem; é comum admitir-se a presença da língua de sinais apenas como o meio para se chegar “à língua da maioria, a língua portuguesa”; com frequência, vimos, também, a língua de sinais ser defendida apenas por ser uma língua de uma minoria linguística. Embora se apresentem como preocupações e lutas fundamentais à vida e à educação dos surdos, estudos que descrevessem a importância da aquisição da língua de sinais nos complexos caminhos da linguagem e do pensamento estiveram menos presentes no cotidiano acadêmico. Este capítulo buscou, portanto, este espaço menos visitado pelas investigações da área, procurando contribuir com os estudos que voltam seus olhares para outros aspectos de uma proposta de um bilinguismo para surdos. Em outros termos, procuramos

ressaltar que, embora fundamentais, as questões que envolvem as razões de um bilinguismo para os surdos devem estar antecedidas pelas questões que envolvem suas concepções dos universos signicos, que conferem e garantem, *a priori*, sua própria mediação com as concepções dos universos psicossocioculturais que o cercam.

Não temos dúvida de que os espaços linguísticos determinados pelo bilinguismo inferem, no meio psicossociocultural do surdo, o respeito a sua integridade como indivíduo, a melhor forma de introduzi-lo no meio social e, mais especificamente, no universo escolar. Neste capítulo procuramos ressaltar, no entanto, que estes espaços linguísticos inferem, no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, as potencialidades básicas de construção de seu universo signico em razão dos meios e culturas em que sua mente habita.

Referências

- CORREIA, C. M. de C. *Semiiose e desenvolvimento cognitivo: estudo sobre as estratégias de construção dos processos signicos em sequências lógicas*. Rio de Janeiro, 2001. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- _____. Observações sobre o desenvolvimento histórico da psicolinguística sob a ótica do sistema pelreano das ciências. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2., 2002. São José dos Campos, Anais... São José dos Campos: Univap, 2002. p. 346-350.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- _____. Desenvolvimento do comportamento linguístico da criança. *Saúde, Sexo e Educação*, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR), n. 2, ano 2, p. 6-16, mar. 1993.
- _____. Pensamento e linguagem. In: CARNEIRO, M. (Org.). *Pistas e travessias: bases para estudos da linguagem*. Rio de Janeiro: EDUERJ 1999. p. 63-81.
- FRAWLEY, W. *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. de. O pensamento de Vygotsky na psicologia soviética. In: RODRIGUES, N.; MANSUR, L. L. (Orgs.). *Temas em Neuropsicologia*. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 58-63.
- PERCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. Escritos coligidos. In: *Os pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- PERITTO, L. A.; MARANTETTE, P. F. *Modo manual de balbuciar: evidência da ontogenia da linguagem*. *Revista Science*, Quebec, v. 251, mar. 1991.
- SANTAELLA, L. *A teoria geral dos signos: semiiose e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.
- VGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.