

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DISTÚRBIOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA TERAPÊUTICA

Jaime Luiz Zorzi*

Resumo

O presente artigo discute a possibilidade de se aplicar a teoria piagetiana na área dos distúrbios da comunicação enfocando, principalmente, alguns problemas ligados ao desenvolvimento inicial da linguagem. O surgimento do simbolismo, que engloba a linguagem, depende dos progressos da inteligência sensório-motora, pré-verbal. É possível, desta forma, que problemas quanto à aquisição da linguagem sejam causados por alterações desta etapa do desenvolvimento cognitivo que, embora elementar, serve de base para toda a evolução futura. Nestes casos em que a criança não consegue adquirir linguagem, a abordagem terapêutica deve se aprofundar no sentido da análise dos recursos que tal criança tem para interagir com o meio. A partir dos dados assim obtidos pode-se desenvolver uma proposta terapêutica visando incentivar a ação da criança no sentido da mesma alcançar, através da constituição de um sistema de esquemas sensório-motores, aquele nível de organização cognitiva necessária para a evolução de toda a atividade representativa.

Introdução

O objetivo deste artigo é propor uma reflexão acerca da aplicação da teoria piagetiana na prática fonoaudiológica.

Neste momento tal reflexão está voltada, principalmente, para as questões da aquisição

inicial da linguagem, especificamente, para aqueles casos considerados como 'retardo de linguagem'. Uma discussão neste sentido se faz necessária pelo fato de que o desenvolvimento da linguagem aparece como indissociado da evolução da inteligência, da formação do conhecimento. É em virtude de tal relação, desta solidariedade entre lingua-

* Professor do Curso de Fonoaudiologia da PUC-SP. Mestre em Distúrbios da Comunicação.

gem e processos mentais que a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget pode ser incorporada aos elementos de análise e compreensão dos distúrbios da comunicação.

Enfocar o aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil não corresponde a um reducionismo de análise, a uma abordagem restrita, unilateral, como algumas vezes se quer acreditar. Este enfoque implica em situar os processos cognitivos na posição de destaque que têm em relação ao desenvolvimento lingüístico. Falar em cognição não significa omitir a natureza social da linguagem, ou ignorar a importância da relação adulto-criança, quer no sentido da individuação, da formação da personalidade, quer no sentido da constituição das bases para a evolução do discurso. O que se pretende é expandir, estender a análise, acrescentar à propriedade comunicativa, expressiva da linguagem, sua função de representação conceptual e inseri-la no quadro mais geral da constituição da função simbólica.

A construção do conhecimento, considerando-se af também a aquisição da linguagem, resulta de um processo de interação do sujeito com o meio social e físico, com o mundo das pessoas e das coisas. É através das trocas entre sujeito e meio que a inteligência se estrutura, se organiza. Por outro lado, na medida em que a inteligência assim se constitui, abre a possibilidade de novas interações, mais ricas e mais complexas que as anteriores e assim sucessivamente. Dois fatos importantes surgem deste processo de interação: em primeiro lugar, pode-se notar o

aspecto da construção progressiva do conhecimento e, em segundo lugar, fica evidenciado o papel ativo do sujeito em tal construção. Desta forma, se do ponto de vista do adulto, ou das respectivas trajetórias finais, a inteligência e a linguagem se apresentam como realidades sociais, do ponto de vista da criança em desenvolvimento este caráter social não é dado desde o início: a socialização é algo que se constrói progressivamente. O sujeito não passa direto do plano biológico para o social, sem antes percorrer etapas em que progressiva e ativamente consolida uma socialização.

A evolução da inteligência que se caracteriza pela elaboração gradual das operações mentais está estreitamente ligada às relações interpessoais. São as trocas com os outros, os conflitos gerados nestas interações e a possibilidade de assimilá-los que contribuem para a descentralização do pensamento, que permitem os progressos deste pensamento no sentido da diferenciação dos pontos de vista, de conseguir colocar-se na posição do outro, de avançar na socialização.

Considerar o desenvolvimento cognitivo não significa simplesmente aplicar testes, quantificar resultados, determinar a posição do sujeito em relação a uma média estatística. Os procedimentos deste gênero, como os testes de inteligência tradicionais, são incompatíveis com uma teoria voltada para a gênese do conhecimento. Tampouco corresponde a descrever ou analisar uma somatória de habilidades mentais como a capacidade de memória, discriminação e assim por diante. O desenvolvimento cognitivo é visto no sentido

da construção do conhecimento por meio da elaboração contínua de novas estruturas. Estas estruturas prolongam aquelas anteriores, porém, ultrapassando-as. Devido a este caráter genético, toda conduta, por mais ou menos evoluída que seja, tem uma filiação, uma história que remonta à própria organização biológica.

Dado o caráter seqüencial, progressivo da constituição da inteligência, é que se pode falar em períodos ou etapas de desenvolvimento. Cada período se caracteriza pela integração e diferenciação de certas estruturas que se refletem nas condutas da criança. São tais estruturas em processo de evolução que servem de instrumentos de interação com o meio físico e social, que determinam as possibilidades de assimilação, de compreensão por parte do sujeito, de como ele consegue organizar a realidade.

O período sensório-motor corresponde à etapa inicial do desenvolvimento cognitivo e ocupa, aproximadamente, os dois primeiros anos de vida da criança. A característica fundamental deste período diz respeito à formação de uma inteligência prática, baseada na ação e que se apóia em percepções e movimentos. Por estar limitada aos dados imediatos, tal inteligência não ultrapassa os limites daquilo que pode ser diretamente percebido.

Esta primeira etapa é rica na consolidação, diferenciação e coordenação de esquemas. Partindo da exercitação dos reflexos, já organizados hereditariamente, o sujeito consolida ações primárias como a fonação, o olhar, o pegar, o ouvir e o sugar. Da atividade

de tais esquemas resultam as primeiras coordenações, entre elas: visão e audição, preensão e sucção, visão e preensão etc. Graças a estas coordenações elementares, novos esquemas podem ser diferenciados e é desta forma, por exemplo, que a ação de pegar pode gerar esquemas como balançar objetos, chacoalhar, puxar, esfregar, bater e assim por diante. As condutas, propriamente inteligentes, surgem com as coordenações, agora complexas, envolvendo os novos esquemas. A criança começa a dar mostras de ser capaz de combinar esquemas de tal modo que alguns sirvam de meios e outros de objetivos finais de sua ação. Ocorre uma diferenciação entre meios e fins: tendo estabelecido um objetivo, a criança procura os intermediários adequados para alcançá-lo. É a partir deste momento em que consegue ordenar esquemas até então aplicados de forma isolada que a criança obtém as condições necessárias para compreender as relações dos objetos entre si. E, deste modo, ela descobre, por exemplo, que para poder pegar um objeto que está atrás de outro é necessário, primeiramente, afastar aquele que se apresenta como um obstáculo. Os esquemas adquirem uma mobilidade crescente, isto é, uma capacidade de se combinarem de maneiras variadas, o que dá lugar à construção de novos esquemas. Daí resultam as explorações empíricas com variação dos resultados e que geram, por exemplo, as condutas instrumentais como aquelas envolvendo o uso de uma vara ou barbante para atrair objetos distantes.

Os esquemas de ação atingem, pro-

gressivamente, um tal nível de mobilidade e rapidez de coordenação que resulta em transformações profundas do comportamento infantil. As explorações e tentativas começam a ser substituídas pela invenção súbita dos meios buscados frente a uma situação qualquer que se apresente como problema. Ao invés de ficar tateando, variando seguidamente a ação para conseguir descobrir o meio adequado, a criança consegue, agora, combinar mentalmente os esquemas e chegar, assim, à invenção dos procedimentos condizentes com a situação. As coordenações, restritas até aqui ao plano da ação, começam a se efetuar no plano do pensamento. Com este processo de interiorização que inicia a transformação dos esquemas de ação em esquemas mentais, surge a função simbólica e um novo período de desenvolvimento.

Como foi acima esboçado, no período sensório-motor se constitui uma inteligência prática graças à coordenação geral das ações. Tal coordenação reflete-se na organização do meio, no nível de compreensão da realidade. São as conquistas desta inteligência sensório-motora que permitem a elaboração das noções elementares de objeto, espaço, tempo e causalidade. A criança constrói uma concepção de mundo onde os objetos são permanentes e se deslocam uns em relação aos outros, onde há uma sucessão temporal dos eventos e onde uns objetos podem ser a causa daquilo que se observa em outros. Estas noções dizem respeito ao conhecimento físico ou causal, isto é, àquele conhecimento acerca da realidade e que a

criança aplica às pessoas e às coisas. É em razão de tal forma de conhecimento que a criança chega a atribuir aos outros, por exemplo, a capacidade de agirem independentemente, de serem centros autônomos, e, deste modo, vir a solicitá-los a fim de que sirvam de intermediários na consecução de objetivos não diretamente acessíveis para ela: pôr brinquedos em funcionamento, pegar objetos distantes etc.

Se, por um lado, a inteligência sensório-motora propicia a constituição das noções causais elementares, por outro lado, seu funcionamento prefigura, ao nível da ação, a lógica que se observa mais tarde ao nível da linguagem. A formação dos conceitos, das classes lógicas, por exemplo, envolve aspectos como a divisão das classes em subclasses, a inclusão de um objeto em uma classe e desta classe em uma classe maior e assim por diante. Tais características das classes lógicas já estão inscritas no funcionamento sensório-motor, tal como no caso da diferenciação dos esquemas em subesquemas, das classificações práticas e da hierarquia observada na coordenação dos esquemas. Constata-se, desta forma, no período sensório-motor, antecedendo o aparecimento da linguagem, o desenvolvimento de uma lógica das ações e, paralelamente, um domínio prático da realidade que constituem o que se consolidará, posteriormente, na forma de conhecimento lógico-matemático e conhecimento físico.

As primeiras condutas simbólicas marcam a passagem do plano da ação para o plano da representação. De acordo com

Piaget, a representação diz respeito à diferenciação entre significantes e significados. Tal diferenciação constitui a função simbólica que permite a evolução de situações ausentes por meio de símbolos ou signos. A formação desta função ultrapassa a atividade sensório-motora e está na base do aparecimento da linguagem, da brincadeira simbólica e da imitação diferida, isto é, daquela imitação que se dá na ausência do modelo.

As imagens mentais formam o sistema de significantes da função simbólica e é este sistema que possibilita as diversas formas de representação. A origem das imagens mentais está na imitação. Como um aspecto do funcionamento da inteligência infantil a imitação se encontra estreitamente ligada ao esquematismo sensório-motor. De início, a imitação só ocorre de forma imediata, isto é, na presença do modelo. Na medida em que os esquemas sensório-motores caminham no sentido da interiorização por combinação mental, a imitação evolui o suficiente para se efetuar sem a necessidade de movimentos exteriores, como as explorações ou tateios, até chegar à interiorização completa; neste momento a imitação adquire a forma de reprodução interna ou imagem mental. Enquanto os significantes da função simbólica são fornecidos pela imitação interiorizada, os significados são garantidos pelos esquemas de ação, uma vez que assimilar um objeto a um esquema corresponde a atribuir-lhe uma significação.

A constituição da função simbólica é assegurada pelo esquematismo sensório-motor, cuja evolução torna possível as diver-

sas formas de representação. Destas condutas representativas que começam a ter lugar, a imitação diferida e a brincadeira simbólica dizem respeito às formas de representação individuais e isto porque se apoiam em significantes simbólicos, criados pelo próprio sujeito. Quando envolvida em uma situação lúdica, por exemplo, a criança que utiliza simbolicamente um pedaço de pau como se fosse um carrinho, um boneco ou um barquinho, toma tal objeto como um significante passível de transformações diversas ditadas pelo seu interesse momentâneo. Contrariamente, a linguagem está relacionada com a formação dos conceitos e com a utilização dos signos verbais que correspondem aos significantes convencionais, no sentido de serem criados e aplicados socialmente e que não apresentam um caráter tão flexível quanto aquele dos símbolos.

A linguagem se manifesta como um modo particular da função simbólica e só vai se tornando acessível à criança em razão dos progressos de seu pensamento. A linguagem, portanto, é um produto da inteligência, mas um produto que repercute sobre esta mesma inteligência no sentido de vir a facilitar a transformação dos esquemas sensório-motores em conceitos.

A transformação dos esquemas de ação em esquemas mentais ou conceitos é a característica fundamental do período representativo que se estende, aproximadamente, dos 2 aos 7/8 anos de idade. Este processo de transformação, que envolve a reconstrução do conhecimento sensório-motor em conhecimento conceptual, graças à possibilida-

de de representação e às trocas que a linguagem propicia, marca a passagem do nível das ações para o nível da constituição das operações mentais. A formação dos conceitos é lenta e depende de coordenações progressivas no plano do pensamento, conforme pode ser observado, por exemplo, na evolução das classificações, das seriações e da conservação das quantidades.

O período representativo corresponde a uma etapa pré-operacional ou pré-lógica que é a base para a construção das operações lógicas-elementares. Apesar de lógicas, as primeiras operações deste gênero estão limitadas ao concreto, aquilo que é diretamente manipulável. Por este motivo, o novo período caracterizado por tais operações é aquele considerado lógico-concreto. Tal etapa, que tem início por volta de 7/8 anos, prolonga-se até aproximadamente o começo da adolescência, quando as coordenações em curso entre as operações atingem o caráter da lógica formal. É somente no momento em que o pensamento alcança este nível formal, abstrato, que o sujeito tem condições de apreender, via linguagem, aquelas relações lógicas que já deduzia no plano do concreto mas que eram incompreensíveis quando apresentadas verbalmente.

Retomar alguns dos aspectos da teoria piagetina pareceu importante na medida em que serviu para situar a aquisição da linguagem na dimensão do desenvolvimento cognitivo. Existe um vínculo estreito entre linguagem e desenvolvimento mental no qual a linguagem disposta como o tema dependente desta ligação.

Aplicação

A proposta de se aplicar o conhecimento que se tem acerca do desenvolvimento cognitivo infantil na área dos distúrbios da comunicação visa contribuir para o atendimento clínico de certos problemas de linguagem. Neste artigo, o enfoque está centrado no caso daquelas crianças pequenas que, embora já tenham ultrapassado a idade na qual a linguagem costuma surgir, apresentam um quadro caracterizado pela ausência ou desenvolvimento rudimentar desta linguagem e que nem sempre se faz acompanhar de uma problemática neurológica definida.

A análise de tais crianças costuma revelar, com freqüência, que muitas se encontram ainda em alguma fase do período sensório-motor, ao passo que aquelas que de algum modo apresentam algumas condutas representativas não conseguem constituir plenamente a atividade simbólica. Conseqüentemente, a criança não atingiu ainda a formação do símbolo ou, se de certo modo tal formação ocorreu, não foi suficiente para que o simbolismo se consolidasse.

Quando o exame não se restringe a aspectos ligados somente à linguagem e abrange as características do desenvolvimento cognitivo, pode revelar problemas desta espécie, principalmente quanto à constituição e coordenação dos esquemas sensório-motores. Neste sentido, observa-se, em geral, um sistema de esquemas sensório-motores empobrecido, de modo que o sujeito só interage com o meio através de um núme-

ro restrito de ações. Ele tende a manipular os objetos rapidamente, assimilando-os a um ou outro esquema, tais como aqueles de jogar, bater ou sugar. Desta forma, a criança pode revelar desde uma apatia frente aos objetos até uma conduta 'hiperativa' com a exploração breve e sucessiva do material. Parece que existem dificuldades quanto à diferenciação e combinação dos esquemas, como se o dinamismo da ação, base do desenvolvimento, estivesse prejudicado. É comum, por exemplo, crianças até com mais de três anos de idade com problemas quanto ao seguimento de trajetórias, de coordenar meios e fins para resolver situações simples ou mesmo compreender que a queda de um objeto independe da necessidade de impulsioná-lo para baixo. Tal comprometimento em termos da coordenação das ações traz como consequência uma alteração também com relação à construção das noções elementares de espaço, tempo, objeto e causalidade. Um sistema de esquemas de ação limitado se faz acompanhar de uma compreensão também limitada do mundo.

Embora seja comum o fato de que o chamado 'retardo na aquisição da linguagem' possa resultar de alterações significativas quanto ao desenvolvimento cognitivo, algumas vezes, tal alteração pode ter outras razões principais. Nestes casos, uma análise mais aprofundada deve ser feita no sentido de se pesquisar a possibilidade de comprometimentos importantes quanto à relação adulto-criança ou a existência de problemas de ordem afetiva. Porém, mesmo que assim seja a suspeita inicial, a análise do desenvolvimento

cognitivo deve ser realizada uma vez que pode haver casos, por exemplo, em que os problemas na interação adulto-criança, são consequência e não causa das dificuldades observadas. Um bebê que não tenha condições de responder às abordagens maternas pode, gradativamente, provocar alterações nesta interação fazendo com que, por exemplo, a mãe o aborde ou estimule cada vez menos freqüentemente.

A consideração dos aspectos envolvidos no desenvolvimento cognitivo torna possível uma avaliação ou exame de crianças pequenas com problemas de linguagem, sem que seja necessário recorrer aos aspectos lingüísticos do comportamento. Tal análise pode ser feita através da observação de condutas espontâneas e que são manifestações típicas da inteligência infantil: a imitação, o brinquedo ou atividade lúdica e a atividade 'séria' por meio da qual a criança diferencia e constrói novos esquemas.

A imitação pode ser analisada através da apresentação de uma série de modelos variáveis em termos de complexidade, que envolvem ações conhecidas e novas, visíveis ou não visíveis no corpo da própria criança: por exemplo, movimentos de mãos e movimentos relativos ao rosto. Tal imitação pode revelar se a criança reproduz somente os modelos conhecidos, familiares, ou se já considera movimentos novos; se procura reproduzir tais modelos por meio de tentativas, ou se a reprodução é rápida e sem esta espécie de tateios.

No que se refere aos demais comportamentos, os mesmos podem ser vistos com

a criança manipulando objetos diversos, como é o caso de miniaturas de coisas da casa, bonecos, cubos de encaixe, caixinhas, blocos de madeira, etc. A manipulação destes objetos pode dirigir-se no sentido do brinquedo e revelar se o mesmo tem ainda um caráter prático, sensório-motor, ou se já caminha na direção do simbolismo e, neste caso, que grau atingiu. Tal manipulação pode dar indícios quanto a que esquemas a criança já possui, que tipos de relações ela estabelece entre os objetos; como ela os explora, assim como ela é capaz de diferenciar e combinar seus esquemas quando surgem situações novas para resolver. Tal situação de observação deve ser repetida algumas vezes podendo-se nela incluir também a figura de pessoas da família, tais como a mãe ou o pai da criança.

É possível, desta forma acima esboçada, ter-se uma idéia, ainda que limitada a um contexto clínico, de como a criança interage com as pessoas e as coisas e que nível de conhecimento ela já conseguiu organizar. Caracteriza-se, assim, não só o grau de desenvolvimento que a criança alcançou, mas também é possível obter uma amostra de sua forma de interação, de aspectos quantitativos e qualitativos de tal relação. Certamente, uma situação de exame ou avaliação nunca é suficiente para se conhecer mais profundamente as características ou dificuldades de uma criança. Porém, aquilo que se consegue apreender nesta situação pode servir de diretriz para um procedimento terapêutico sempre aberto no sentido de buscar um conhecimento mais detalhado da criança, ao mesmo tempo

em que leva adiante o objetivo de superação dos problemas encontrados.

A abordagem terapêutica propriamente dita tem por base a retomada de toda a atividade espontânea das crianças com o objetivo de propiciar a consolidação dos esquemas sensório-motores. O que se pretende é que tais crianças consigam construir ou consolidar um sistema de esquemas passível de diferenciações mais constantes que possibilitem, desta forma, maior mobilidade e novas coordenações.

Tal mobilidade do sistema de esquemas é de importância fundamental para o desenvolvimento uma vez que é o aumento de sua velocidade, no sentido da facilidade e fecundidade das coordenações, que permite a combinação mental dos esquemas, assim como a interiorização da imitação na forma de imagens mentais. É desta possibilidade cada vez mais acentuada dos esquemas poderem se articular mutuamente das mais variadas formas e em velocidade crescente que advêm as condições para o surgimento da representação. Paralelamente a estes progressos, tal processo de coordenação resulta num maior conhecimento do meio físico e social, uma vez que combinar esquemas implica em relacionar objetos ou fatos entre si. Desta forma, tem-se a constituição dos dois pólos do conhecimento: conhecimento extraído das próprias ações e conhecimento dos objetos.

O trabalho pode ser iniciado enfatizando aqueles esquemas e coordenações mais elementares, a fim de consolidar a atividade dos mesmos, como é o caso da visão, da prensão, da audição, da coordenação

visão-preensão e visão-audição. Na medida em que tais ações se aprimorem, outras situações podem ser mais incrementadas no sentido de diferenciá-las, fazendo com que o pegar, por exemplo, se modifique para gerar ações do tipo balançar, bater, chacoalhar e assim por diante.

Como foi anteriormente citado, o que se observa em muitas crianças com problemas de linguagem é que elas possuem um conjunto restrito de ações para interagir e que há dificuldades quanto à diferenciação de tais esquemas para dar origem a outros. Além do mais, é comum que tais crianças apresentem uma imitação esporádica e pouco precisa na medida em que têm dificuldades para acomodar seus esquemas àqueles movimentos apresentados como modelos. Em vista de tal circunstância, uma atitude terapêutica importante diz respeito ao incentivo da atividade imitativa.

Via de regra, a imitação é uma característica presente, ainda que de modo rudimentar, desde praticamente a segunda fase sensório-motora. A partir da quarta e principalmente no decorrer da quinta fase do período sensório-motor, torna-se possível a imitação de modelos novos e complexos. Para que se possa empregar a imitação como um meio de diferenciar esquemas antigos a fim de construir os novos, a mesma deve ser muito trabalhada. Pode-se começar fazendo uma espécie de inventário daqueles esquemas mais elementares e que predominam no comportamento da criança a fim de transformá-los nos modelos a serem apresentados. O objetivo é fazer com que a imitação se torne uma

conduta sistemática, que comece com as ações já conhecidas da criança para chegar até os novos modelos que exigem maiores diferenciações dos esquemas. A imitação, portanto, é um meio pelo qual pode-se atuar sobre o processo de acomodação no sentido de promover variações nos esquemas a fim de que os mesmos possam se modificar mais facilmente em função dos dados da experiência. Convém lembrar, ainda, que é precisamente o desenvolvimento da imitação que leva à formação dos significantes da atividade simbólica. Além do mais, a imitação em termos da interação criança-meio social, é um veículo que propicia a relação interpessoal estando envolvida, por exemplo, na distinção eu-outro e na formação das correspondências entre os termos desta oposição.

Paralelamente a este trabalho com a imitação e os esquemas mais elementares, incentiva-se a atuação mais livre sobre os objetos a fim de propiciar a construção, aprimoramento ou generalização das ações. Pode-se propor situações que permitam a exploração das propriedades físicas e espaciais dos objetos, como é o caso de fazer rolar brinquedos em uma rampa, de colocar um objeto dentro do outro para estudar a relação entre conteúdo e continente, de deslocar objetos por meio de barbantes etc.; situações envolvendo canecas e cubos de encaixe a fim da criança tentar ordená-los; miniaturas de objetos e bonecos para serem utilizados em possíveis ações simbólicas e assim por diante.

Em poucas palavras, a proposta aqui esboçada procura incrementar aquelas condutas espontâneas da criança e que estão di-

diretamente relacionadas com seu desenvolvimento cognitivo do qual depende a evolução da própria linguagem. Quanto à imitação, esta é incentivada no sentido de facilitar o processo de acomodação, isto é, o processo de diferenciação ou modificação dos esquemas a fim de que uma determinada situação possa ser assimilada. Os modelos propostos são aquelas ações características do período sensorio-motor e que, por esta razão, são mais acessíveis às crianças. Além deste aspecto, a imitação se revela efetiva em termos de contribuir na criação de vínculos entre terapeuta e criança. Com relação ao que se chamou de atividade 'séria', a mesma se refere à criação daquelas situações que, embora sejam rotineiras, se apresentam como um desafio ou problema para o sujeito e cuja superação pode demandar a formação de novos esquemas. Tais situações são encontradas, por exemplo, nas tentativas de equilibrar um objeto sobre o outro, de colocar um objeto dentro do outro, na compreensão do papel de um barbante ou uma vara no deslocamento de objetos distantes, nos agrupamentos de objetos em função de suas semelhanças e assim por diante. Por sua vez, o incentivo da atividade lúdica permite que a criança brinque com seus esquemas, que os exercite na medida em que os mesmos são retomados em

outro contexto. Por exemplo, após ter descoberto certas relações de equilíbrio entre os corpos, a criança passa longo tempo se divertindo em empilhar os mais diversos objetos. Desta forma, ela pode como que reforçar suas ações sensorio-motoras ou simbólicas, uma vez que as põe em funcionamento embora ludicamente.

Do ponto de vista desta abordagem, a criança tem um papel ativo na construção de seu conhecimento, de sua linguagem. Assim sendo, há necessidade de se questionar também o papel do terapeuta na relação com ela. A postura coerente com esta proposta opõe-se à visão do terapeuta como aquele que é o dono do saber que a criança, enquanto aprendiz, deve alcançar. O papel do terapeuta deve ser o de propiciar situações que permitam a ação e a descoberta por parte das crianças. Não existe certo ou errado em termos do desenvolvimento cognitivo uma vez que as respostas 'erradas' representam passos necessários na direção do conhecimento mais aprofundado. Deste modo, o terapeuta não precisa assumir a posição daquele que corrige, que ensina o certo, podendo ficar livre para buscar a troca com a criança, para procurar aprender com ela ao mesmo tempo em que buscar facilitar a sua ação sobre o meio.

Summary

This article discusses the possibility of the application of the piagetian theory in communication disorders, with particular emphasis in problems related to the first stages of language development. The first manifestations of symbolism, which includes language, depend on progress in sensory-motor intelligence, pre verbal.

Therefore, it is possible that language acquisition problems are caused by alterations in that stage of cognitive development, that is elementar, but is the basis for the subsequent development. When a child is not able to acquire language, the therapeutic approach should look further into the resources the child has to interact with the environment. Based on these data, a therapeutic plan can be designed leading the child to act, and reach, through the construction of a sensory-motor schemes system, the necessary level of cognitive organization for the development of the representative activity.

Bibliografia

- INHELDER, B. The Sensorimotor Origins of Knowledge. In: INHELDER, B. e outros ed. *A reader in Developmental Psychology*, 1976.
- PIAGET, J. Language and Thought from the Genetic Point of View. In: ELKIND, D., ed. *Psychological Studies*, 1967.
- . *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- . *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- . *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- PIAGET, J. e SZEMINSKA, A. *A Gênese do Número na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, INL, 1975.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. *A Gênese das Estruturas Lógico-Elementares*. Rio de Janeiro, Zahar/INL, 1975.
- PIAGET, J. *Estudos Sociológicos*. Forense, 1973.
- ORNITZ, E. M., RITVO, E. R. e GAUDERER, E. C. Autismo. Revisão Crítica da Literatura. In: *Psiquiatria Infantil. Estudo Multidisciplinar*. Org. LIPPI, J. R. S. e Cruz, A. R. ABENEPI, 1987.
- SINCLAIR, H. The Transition from Sensorimotor Behaviour to Symbolic Activity. *Interchange* 1(3), 119-126, 1970.
- SINCLAIR, H. Epistemology and the Study of Language. *Problemes Actueles en Psycholinguistique*. C.N.R.S., Paris, 1974.
- SLOAT, L. P. e VOYAT, G. Language and Imitation in Development. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 12, nº 2, 1983.
- SLOBIN, D. I. *Psicolinguística*. São Paulo, Ed. Nacional/Edusp, 1980.
- ZORZI, J. L. *Desenvolvimento Cognitivo e a Constituição da Função Simbólica*. Dissertação de mestrado em fase final de elaboração.