

A EVOLUÇÃO DO SIMBOLISMO COMO BASE PARA A COMPREENSÃO E DIAGNÓSTICO DO RETARDO DE LINGUAGEM

Jaime Luiz Zorzi

FONOAUDIÓLOGO E PROFESSOR DO DEPARTAMENTO DE
DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO DA PUC-SP

Resumo

Este artigo discute o processo de formação da atividade representativa apontando relações entre o desenvolvimento do brinquedo simbólico, a aquisição da linguagem e a formação das imagens mentais. Procura, ainda, mostrar as ligações entre tais condutas simbólicas e a evolução geral da inteligência com o objetivo de se compreender melhor o retardo de aquisição da linguagem e de definir possíveis procedimentos para fins de avaliação e orientação terapêutica de tal patologia.

Abstract

This article discusses the development of representational abilities, studying the relations between symbolic play, language acquisition and the constitution of mental images. It stresses the relations between symbolic behavior and the general development of intelligence. The understanding of those relations allows a better comprehension of the delay of language acquisition and it also helps defining evaluative procedures and further therapeutic follow up.

A certa altura do desenvolvimento da criança, começamos a observar determinados comportamentos que facilmente identificamos como uma brincadeira. Mas é uma brincadeira diferente, porque envolve um 'fazer-de-conta', um brincar ou jogar simbolicamente. Neste mesmo período, que comumente corresponde ao decurso do segundo ano de vida, observamos também as primeiras palavras ou enunciados verbais ligados ao desenvolvimento da

linguagem. O aparecimento da brincadeira simbólica e da linguagem põe em evidência a formação de algo novo na evolução infantil, que se refere à capacidade de representar, de evocar fatos e objetos ausentes. A criança consegue, por meio de palavras, gestos ou objetos, representar ou significar algo que não está presente. É agindo desta forma que ela finge dar de mamar para sua boneca, simula tomar banho com uma esponja que encontra pela casa ou, ainda, tenta relatar verbalmente algo que aconteceu. Enfim, aquela exploração do mundo por meio de ações sensoriomotoras ou práticas, como jogar, revirar e bater objetos começa a dar lugar a uma forma mais complexa de explorações, que corresponde à manipulação e organização simbólicas deste mesmo mundo.

Objetivos

O simbolismo rapidamente começa a povoar a vida da criança provocando transformações evidentes em seu comportamento. O surgimento desta capacidade de simbolização traz questões importantes para aqueles que trabalham com o desenvolvimento infantil. O que é simbolizar? Como surge? Como evolui? Quais comportamentos revelam a presença do simbolismo? Quais as possíveis relações entre as diferentes condutas simbólicas? É pensando em problemas deste tipo que procurarei discutir neste artigo alguns aspectos relevantes acerca do desenvolvimento da linguagem e da brincadeira simbólica, enfocando-as do ponto de vista representativo. O objetivo de tal análise é evidenciar certas relações entre tais condutas simbólicas, que podem ser empregadas para fins de diagnóstico e terapia nos casos de retardo de aquisição da linguagem.

A Representação

Podemos observar na literatura uma variedade de estudos acerca da evolução da brincadeira simbólica. Neste sentido, Lowe (1975), constata que tal forma de simbolismo, de natureza lúdica, revela, além dos interesses individuais da criança, suas necessidades emocionais e até mesmo o nível que ela pode ter alcançado em termos de desenvolvimento cognitivo. Nicolich (1977) fala da possibilidade de se recorrer às condutas lúdicas como uma forma de avaliação do desenvolvimento simbólico sem a necessidade do emprego de testes ou situações de caráter lingüístico. Inhelder e outros (1972) recorrem à evolução da brincadeira simbólica para procurar compreender a constituição progressiva da capacidade de representar.

É possível encontrarmos, também, estudos que analisam relações entre a brincadeira simbólica e a linguagem. Por exemplo, Nicolich (1981) estabelece um paralelo entre estas condutas representativas apontando que certos progressos observados na evolução da linguagem correspondem a avanços similares no âmbito da brincadeira simbólica. Analisando crianças portadoras de distúrbios na área da linguagem, Lovell e outros (1968) indicam diferenças significativas quanto à organização da brincadeira simbólica em tal grupo quando comparadas com crianças sem alterações verbais. Enquanto este último grupo emprega a linguagem para dar sustentação ao simbolismo envolvido no brincar, mesmo nas situações em que não há brinquedos à disposição, com as crianças do primeiro grupo não acontece a mesma coisa. Embora elas tenham a mesma idade que as demais, organizam a atividade lúdica de forma elementar, dependendo ainda da presença de objetos ou brinquedos para que o simbolismo possa surgir. Seguindo o mesmo tipo de análise, Terrel e outros (1984) também constataam a possibilidade dos distúrbios da linguagem serem acompanhados por dificuldades comparáveis na evolução da brincadeira simbólica.

O brincar simbolicamente é uma manifestação complexa do comportamento porque, como diz Winnicott (1975; p. 75) "... o brincar das crianças possui tudo em si...". Este mesmo autor lembra, ainda, que a psicoterapia enfoca o conteúdo simbólico da brincadeira. Tal conteúdo, de caráter afetivo, tem sido estudado pelas teorias do desenvolvimento emocional. Não é pretensão deste artigo dirigir a análise para o aspecto afetivo do brincar, mas sim procurar abordar o caráter constitutivo, de formação em relação às demais condutas representativas, em especial a linguagem.

A gênese do simbolismo foi estudada por Piaget (1975) – edição original de 1946 –, tendo suscitado inúmeros trabalhos, como os anteriormente citados. Do ponto de vista deste autor, o aparecimento da linguagem e da brincadeira simbólica está ligado à formação da função simbólica que diz respeito à capacidade de representar. Tal função envolve, além da linguagem e da brincadeira simbólica, as imagens mentais, a imitação diferida e a resolução de problemas por combinação mental de ações. O simbolismo, enfim, se estende a todas as condutas que revelam a capacidade de evocar coisas ou situações ausentes, que vão além daquilo que pode ser percebido.

Em trabalho anterior, tendo como base a teoria piagetiana, tive a oportunidade de pesquisar aspectos da formação da função simbólica enfocando a linguagem, a brincadeira de 'faz-de-conta' e a imitação (Zorzi, 1988). Diversas questões apareceram, e podem aqui ser empregadas como referência para as análises agora desenvolvidas.

A evolução do brinquedo

Uma das questões que surgem diz respeito à gênese do brincar, a sua origem. Seria a brincadeira um tipo de coisa nova que aparece em determinado momento e já de forma simbólica ou haveria uma atividade lúdica anterior a qualquer tipo de simbolismo? Se observarmos o período sensoriomotor, veremos uma forma de brincar na qual a criança, desde muito cedo, repete constantemente as ações que já domina como que se as exercitasse. É o chamado 'brinquedo de exercício-motor': ações que a criança já possui, tais como jogar, bater ou empilhar e que foram aprendidas numa situação de desafio para sua inteligência, podem assumir um caráter lúdico na medida em que são colocadas em ação sem que haja um 'problema' a resolver por meio delas. A criança parece simplesmente brincar com suas ações. No decorrer do segundo ano de vida são, também, ações rotineiras ou habituais da criança, como aquelas ligadas ao banho, alimentação e sono, que passam a ser realizadas fora da situação usual. Geralmente na presença de objetos ligados a tais ações, ou mesmo na presença de miniaturas dos objetos, a criança reproduz estas ações e, desta forma, começa a fingir que dorme, toma banho ou se alimenta.

O que há de comum entre o brinquedo de exercício-motor e a evocação de ações do dia-a-dia é o fato de que em ambas as situações a criança extrapola o contexto em que as coisas originalmente se desenvolvem. Porém, enquanto o 'exercício-motor' nada tem de simbólico, a tendência a evocar as ações habituais leva a criança a agir de forma representativa. Ela não mais se limita a reproduzir situações fora do contexto, mas passa a usar ou requerer objetos que substituem os usuais e permitem a evocação ou representação das ações: tem lugar o 'fazer-de-conta'.

Condutas pré-simbólicas

Podemos dizer, portanto, que o brincar não se constitui bruscamente, e tem, como todas as condutas infantis, uma gênese ligada ao desenvolvimento sensoriomotor. Assim sendo, cabe perguntar como é que o simbolismo se incorpora à atividade lúdica já existente. Neste sentido, no trabalho anteriormente citado (Zorzi, 1988), foi possível constatar um movimento de formação e consolidação do símbolo no brincar infantil. Inicialmente começaram a surgir, no interior de um conjunto de atividades puramente sensoriomotoras, algumas ações que, embora não tivessem um caráter evidentemente simbólico, não mais se limitavam às características dos esquemas ou ações sensoriomotoras. Tais condutas,

consideradas de transição ou pré-simbólicas, dizem respeito ao uso convencional dos objetos, aos esquemas simbólicos e ao esboço de aplicações de ações em outros. Embora correspondam às primeiras condutas que vão além do domínio sensoriomotor, as mesmas estão muito centradas na atividade da criança e não chegam, ainda, a representar, por meio de símbolos propriamente ditos, os objetos ou acontecimentos ausentes.

Uso convencional de objetos

Embora não haja um rigor com relação à idade cronológica, podemos observar que, por volta do início do segundo ano de vida da criança, surge comumente uma tendência a usar objetos de forma convencional. Começa a haver tentativas de imitar o que os outros fazem com as coisas. É assim que a criança pega uma esponja e a esfrega pelo corpo, passa o pente no cabelo, mexe uma colher dentro de uma xícara e daí por diante. Ela tende a aplicar aos objetos não mais quaisquer ações, mas sim aquelas ligadas ao uso apropriado ou convencional dos mesmos. Aqui podemos ver o papel da imitação que está se tornando uma conduta sistemática e permitindo, assim, que a criança desenvolva novas ações reproduzindo o que os outros fazem.

Esquemas simbólicos

O aparecimento do simbolismo no brincar se dá na forma de esquemas simbólicos. O esquema simbólico corresponde à reprodução fictícia, pela criança, daquelas ações rotineiras de sua vidinha. Na medida em que já está desenvolvendo a capacidade de usar os objetos de modo convencional ou apropriado, ela recorre a miniaturas ou objetos reais para fingir, por exemplo, que come com a colher, que toma alguma coisa na xícara ou na mamadeira, que dorme e assim por diante. De forma ainda elementar, algumas poucas ações, ligadas principalmente às refeições, ao sono e ao banho, tendem a ser constantemente reproduzidas. O caráter simbólico destas condutas é ainda rudimentar, uma vez que estão centrados, principalmente, nas ações da própria criança.

Aplicações das ações em outros

O passar do tempo mostra uma sistematização dos esquemas simbólicos, que parece levar

a um início de descentração do símbolo lúdico. Isto quer dizer que a criança começa a aplicar ações em outros personagens, como a mãe e os bonecos. Estes, ocasionalmente, são tomados como participantes do jogo simbólico, embora fiquem limitados a sofrer algumas ações: são alimentados, lavados ou acariciados. O simbolismo deixa de se restringir à criança e suas ações e sofre uma espécie de generalização: começa a se dirigir ao outro. Algumas considerações cabem aqui com respeito ao desenvolvimento global da criança. Estamos falando de alguém que se desenvolve satisfatoriamente, sem problemas, que interage com o mundo e obtém conhecimentos acerca das pessoas e das coisas. Sabemos que este desenvolvimento é fortemente influenciado pelas características da interação adulto-criança. Podemos observar o quanto o adulto pode levar uma criança a se desenvolver, auxiliar em seu crescimento. Porém, podemos nos perguntar, também, o quanto a própria criança estimula o adulto a estimulá-la. Que indicadores o adulto tem de que pode solicitar mais da criança, apresentar situações ou desafios novos, sabendo que ela possui condições de responder? Esta conduta que agora analisamos e que diz respeito à tendência da criança a generalizar as ações a outros personagens parece mostrar o papel que ela própria tem no sentido de orientar ou mostrar para o adulto quais as novas características que a interação pode assumir. Ela sinaliza, dá indícios daquilo que é capaz de compreender, levando, assim, o adulto a inferir que coisas novas podem ser introduzidas na relação. Quando começa este tipo de brincadeira de faz-de-conta, a criança está dando mostras de que conseguiu fazer certa distinção entre ela e o outro, entre sua ação e a ação de outros, entre ela, enquanto sujeito de ações ou recipiente de ações. Ela parece estar dizendo para o adulto: 'Olha, você não é simplesmente uma extensão de meus desejos, um meio para eu conseguir meus objetivos ou alguém que me manipula. Você agora é meu parceiro. Somos, de certa forma, iguais'. Assim sendo, ela pode agir sobre o adulto da mesma forma que o adulto age sobre ela: alimentando, banhando, acariciando etc. O próprio adulto parece se sentir nesta nova posição e a assume. Ele transforma-se no parceiro do brinquedo simbólico. A criança mostra que é capaz de simbolizar e de envolver o adulto em seu simbolismo. O adulto, por sua vez, parece receber sinal verde para incrementar a relação usando o instrumento simbólico que lhe é mais peculiar: a linguagem. Obviamente, não estou querendo dizer que o adulto começa a usar linguagem com a criança a partir deste momento. Ele usa a linguagem desde o nascimento da criança. Mas agora, mesmo uma situação de brinquedo pode servir para dar mostras da capacidade simbólica infantil e estimular, desta forma, o simbolismo do adulto, que passa a se confrontar com situações criadas pela criança e que são altamente favoráveis para o uso da linguagem. A possibilidade de lidar com símbolos vem enriquecer a interação adulto-criança.

Condutas simbólicas

Sistematização da aplicação de ações em outros

O brincar tende a se tornar simbolicamente mais evoluído quando a generalização de ações a outros personagens se torna mais diversificada e sistematizada. Na medida em que a criança atribui aos outros uma capacidade de agir análoga às que ela mesma possui, ocorre como que um desligamento ou descentralização do símbolo em relação à ação própria. Os bonecos oferecidos à criança, por exemplo, começam a ser considerados como parceiros ou substitutos das pessoas reais e, deixando de ser simplesmente passivos, recebem certo poder de ação, sentimentos, capacidades e intenções. A criança generaliza não só suas ações, mas transpõe também seus sentimentos e desejos, como se eles partissem dos brinquedos. Ao invés dos parceiros serem diretamente alimentados, a criança passa a julgar se eles querem comer ou não, dá ordens para que durmam, não chorem e daí por diante.

Seqüencialização de ações simbólicas

A brincadeira de faz-de-conta evolui não só no sentido da afirmação do simbolismo, mas também no sentido de começar a ocorrer certa coordenação entre as ações. Aspectos do cotidiano até então representados isoladamente passam a se combinar em seqüências mais complexas e mais próximas daquelas ações reais. Em vez de simplesmente colocar o boneco na caminha, a criança primeiramente a arruma, pondo nela o colchão e o travesseiro para, só depois, deitar o boneco. As ações, até então revividas isoladamente e se sucedendo de acordo com os acontecimentos imediatos, parecem agora se subordinar a um certo poder de antecipação e organização que imprime uma determinada direção a tais ações. Desta forma, o brincar se enriquece com o início do planejamento das condutas. Quando chega a este ponto, a criança, que até então tendia a explorar os objetos de forma rápida e sucessiva, começa a dar mostras de que, sendo capaz de manipular simbolicamente os brinquedos e até mesmo organizar pequenas seqüências de ações coordenadas, pode ficar muito mais tempo ligada àquilo com que está brincando.

Uso de símbolos

Embora as condutas lúdicas já não se limitem à própria criança e comecem a se combinar

em seqüências, o simbolismo só se completa quando atinge o nível da representação independente. Em outras palavras, a brincadeira simbólica torna-se verdadeiramente representativa quando a criança começa a usar substitutos simbólicos que podem corresponder a objetos, gestos e palavras. Em vez de ficar limitada a colocar um boneco em uma miniatura de cama, mesmo sem ter tal objeto a sua disposição, a criança recorre a outro que possa cumprir a função de substituto simbólico: um pedaço de madeira, uma esponja, um cubo etc. Desta forma, vemos que o símbolo se completa quando um objeto é transformado em outro e/ou quando gestos ou palavras sustentam ou criam, ficticiamente, um fato ausente. Por exemplo, a criança vai dar banho na boneca e, embora não tenha um chuveiro presente, finge abrir um, 'de mentirinha', fazendo movimentos giratórios com a mão e dizendo que é o chuveiro e que a água está quente. Com a consolidação do símbolo, o brincar simbolicamente desliga-se do contexto imediato e passa a trazer situações que independem da presença de objetos a elas ligados. Uma vez que a criança não se prende somente àquilo que está visível, fica evidente o papel da linguagem na evolução do brinquedo. A linguagem é altamente propícia para evocar e criar situações. Vemos, assim, a coordenação ou inter-relação que ocorre entre as próprias condutas simbólicas: linguagem e brinquedo se desenvolvem ao mesmo tempo e se influenciam mutuamente. A situação de brinquedo abre espaço para a linguagem fluir, como que solicitando todos os recursos representativos. A linguagem, por outro lado, reforça o simbolismo do brinquedo na medida em que o sustenta e dirige.

O uso de símbolos marca uma nova etapa em termos do desenvolvimento infantil uma vez que o acesso à representação permite que a inteligência prática ou sensoriomotora predominante até então se torne conceitual. Observamos, assim, o início de um novo período de evolução (período representativo) que comumente ocorre por volta do final do segundo ano de vida.

Quando chega a este ponto, a criança parece indicar para o adulto que ela está abrindo o cenário da representação. É como se ela dissesse: 'Não se iniba. Podemos dar asas à imaginação'. E os adultos, por sua vez, tendem a se envolver neste jogo de fantasia e criação. Verificamos, portanto, que o simbolismo só se consolida no brincar infantil de forma gradativa e hierárquica. Para tanto, é necessário duas coisas. Por um lado, que ocorra uma descentração em relação à atividade própria da criança; isto quer dizer que ela deve ser capaz de generalizar suas ações a outros, assim como reproduzir as ações que são típicas destes outros: fazer comida, limpar a casa, telefonar e assim por diante. Por outro lado, para que a representação se afirme como tal, é necessário que a criança consiga recorrer a símbolos e/ou à linguagem para evocar situações.

Esquemáticamente, encontramos a seguinte seqüência de evolução do brinquedo:

Formação hierárquica do simbolismo no brinquedo

- | | |
|--|--|
| Conduitas de transição
(pré-simbólicas) | 1. Uso convencional dos objetos |
| | 2. Esquemas simbólicos |
| | 3. Aplicação em outros |
| Conduitas simbólicas | 4. Sistematização da aplicação em outros |
| | 5. Coordenação de ações simbólicas |
| | 6. Uso de símbolos |

De forma resumida, este é o trajeto que podemos observar em termos da manifestação do símbolo na ação de brincar. As condutas de transição ou pré-simbólicas antecedem e preparam as condutas simbólicas mais evoluídas. Entre estas condutas de transição, nem sempre fica visível uma seqüência rígida de surgimento. O que mais chama a atenção é que os esquemas simbólicos são as ações mais freqüentes neste ponto do desenvolvimento e envolvem, em geral, o uso convencional dos objetos. Quando analisamos uma criança e ela sistematicamente atua por meio destas condutas pré-simbólicas, podemos supor que a mesma atingiu, em termos de nível de desenvolvimento cognitivo, até a sexta fase sensoriomotora que é, em si, também um momento de transição entre a inteligência prática e a inteligência representativa.

No que diz respeito às condutas simbólicas, também não há uma hierarquia nítida entre o tempo em que a aplicação de ações em outros se torna sistemática e diversificada e o aparecimento destas ações simbólicas coordenadas. Na medida em que elas se sistematizam já tendem a se combinar em seqüências. Porém, tais condutas seguramente antecedem o uso de símbolos que, quando surge, deixa claro que a criança está entrando em nova etapa de desenvolvimento: um período marcado pela capacidade de representação, o que é visível não só no brinquedo, mas também na própria evolução da linguagem.

Certamente, o desenrolar do brinquedo simbólico não termina com a possibilidade de usar símbolos. Esta descoberta ocorre, em geral, por volta do fim do segundo ano de vida e tende, em seguida, a crescer, no sentido de se tornar cada vez mais complexa e rica. Partindo da simbolização elementar daquilo que vivencia no dia-a-dia, a criança caminha no sentido de diferenciar papéis, inventar situações e personagens novos, coordenar sua brincadeira com a de outros, dividir papéis com estes outros, criar roteiros planejando uma

dramatização, até chegar a marcar a situação de brinquedo com a invenção de regras, criadas e aceitas por todos.

O que pretendi neste item foi abordar o desenvolvimento inicial do simbolismo no brinquedo, a fim de analisar como este conhecimento pode ser aplicado na compreensão e superação dos problemas de evolução da linguagem.

Linguagem

Se analisarmos agora a linguagem, do ponto de vista da representação, será que tal característica é atingida logo a partir dos primeiros enunciados verbais? Colocando de outra forma, a linguagem é o meio socialmente privilegiado para representar fatos e conhecimentos, quer eles digam respeito ao passado, ao presente ou ao futuro. Esta possibilidade de representar está pronta desde os momentos iniciais da aquisição da linguagem ou, como a brincadeira simbólica, só se constitui gradualmente? O desenvolvimento das crianças pequenas nos mostra que a linguagem inicialmente não tem um caráter representativo estabelecido, uma vez que também se encontra centrada na ação e presa ao contexto imediato. Desta forma, a linguagem surge primeiramente acompanhando a atividade momentânea da criança, sendo que seus enunciados não se diferenciam das próprias ações. Isto quer dizer que a criança pode usar um termo ou o nome de um objeto, como 'bola', por exemplo, quer para solicitar a bola, para chamar a atenção de alguém para a bola, para referir-se à ação de jogar a bola, para dar a bola a alguém, para mostrar o local em que fica a bola, ou mesmo para dar mostras de que reconhece o objeto que está a sua frente. O mesmo enunciado pode referir-se, desta forma, ao objeto, à ação, a um local e assim por diante. É exatamente por estarem ligados a tudo que podemos dizer que os enunciados deste tipo são indiferenciados. Além do mais, existe uma dependência do contexto imediato, uma vez que estes enunciados só ocorrem quando os objetos estão presentes, visíveis, ou quando há indícios sobre a presença dos mesmos.

Esta fase do desenvolvimento da linguagem corresponde, em termos de complexidade na evolução da representação, àquela etapa elementar da brincadeira simbólica em que podemos notar a presença das condutas pré-simbólicas: uso convencional dos objetos, esquemas simbólicos e início da aplicação de ações em outros. Não só o brinquedo e a linguagem apresentam níveis similares em termos de complexidade simbólica, mas também tendem a evoluir simultaneamente como se fossem, de alguma forma, aspectos sincronizados e interdependentes do desenvolvimento.

A representação verbal só se consolida quando ocorre um desligamento entre a linguagem e a atividade momentânea da criança. Uma das primeiras coisas que podemos observar neste sentido diz respeito às tentativas de reconstrução de ações passadas. A criança, agora, procura falar sobre o que já aconteceu, o que implica a representação de algo não presente, não perceptível: é uma tentativa de evocar o passado. Esta dissociação entre a linguagem e a ação progride no sentido de os enunciados começarem a descrever ou explicitar as ações. Embora a linguagem continue a acompanhar a ação, vemos um acontecimento novo que é o da linguagem representar a ação. A criança vai descrevendo suas ações e a linguagem passa a ter como que um papel orientador das mesmas. A linguagem permite a atualização das ações já realizadas, isto é, possibilita que a criança fale sobre o que já passou; permite a descrição ou narração das ações em curso, assim como torna viável a antecipação do que irá acontecer. Desta forma, os enunciados assumem a forma de uma narrativa que se estende à reconstituição, manutenção e orientação das ações. É a partir de tal ponto que a linguagem se afirma como conduta representativa. Cabe lembrar aqui que, neste momento, a linguagem está presente também no nível da brincadeira simbólica, dando suporte àquela conduta.

Embora a linguagem e a brincadeira simbólica sejam formas de representar a realidade, existem diferenças marcantes entre elas. Do ponto de vista da formação dos significantes, isto é, dos representantes que são empregados para simbolizar alguma coisa, enquanto que o brincar põe à mostra um simbolismo próprio, individual, criado pela criança mesma e de acordo com seus sentimentos ou interesses subjetivos, a linguagem diz respeito aos elementos lingüísticos, os signos, que são significantes coletivos, cujos significados correspondem a conhecimentos construídos socialmente.

Abordado desta maneira, o brincar infantil tem a ver com a transformação simbólica da realidade, conforme os desejos da criança. A linguagem, por outro lado, embora também possa sofrer as influências do subjetivismo infantil, está ligada à formação dos conceitos, à busca da compreensão e organização da realidade, à procura de um meio comum de relação com o outro.

Como foi dito, a linguagem está carregada de significados que correspondem a um conhecimento social, geral, mas que não é compreendido pela criança somente por meio da exposição às informações lingüísticas. Apesar de logo cedo começar a dominar a gramática e usar os mesmos termos da linguagem dos adultos, isto não significa que a criança atribua aos termos os mesmos significados que aqueles. Os significados da linguagem da criança estão restritos à compreensão ainda limitada de mundo que ela tem. Embora esteja exposta a uma linguagem que expressa conhecimentos já construídos e dominados por outros, e apesar de procurar usá-la, a criança necessita fazer uma espécie de reconstrução de tal saber.

Cabem aqui algumas palavras de Vygotsky (1979; p. 68) a respeito do domínio da gramática em oposição à compreensão dos conceitos envolvidos na linguagem:

... a criança pode operar com proposições subordinadas, com palavras como porque, se, quando e mas, muito antes de dominar realmente as relações causais, condicionais ou temporais. Domina a sintaxe da linguagem antes de dominar a sintaxe do pensamento. Os estudos de Piaget provaram que a gramática se desenvolve antes da lógica e que a criança aprende relativamente tarde as operações mentais que correspondem à forma verbal que já utiliza há muito.

Devemos perguntar, então, que papel cabe à linguagem no processo de formação de conceitos se este não depende simplesmente de informações passadas lingüisticamente ou do domínio da gramática. Acredito que a linguagem deva ser concebida no contexto da interação social, não simplesmente como meio de transmissão de informações, mas sim como projeção das próprias pessoas, veículo de trocas, de relações, como meio de representação e comunicação. Neste sentido, a linguagem permite que no processo de interação questões sejam formuladas na busca de causas, motivos ou explicações; que a criança seja estimulada no seu fazer; que se troquem experiências; que surjam contradições entre o pensamento da criança e de seus interlocutores; que hipóteses acerca das coisas sejam expostas, questionadas, desfeitas e refeitas. É esta dinâmica, implicando a participação do outro, que contribui para o desenvolvimento cognitivo infantil. E é neste sentido que talvez possamos falar, como Piaget, em socialização do pensamento, na medida em que o mesmo se torna comunicável buscando não só se fazer claro, mas também procurando considerar a perspectiva do outro.

Podemos, ainda, ir além, e nos perguntarmos se não seria a construção da gramática por parte da criança, e sua organização na forma de discurso, uma conseqüência mesma da necessidade ou busca de comunicação e representação, ou seja, do processo de relação entre o sujeito e o meio.

A linguagem deve ser colocada em um contexto amplo de desenvolvimento. Ela é, por um lado, um meio de interação, de relação e de construção de conhecimento; e, por outro lado, algo que a criança precisa conhecer e dominar: linguagem como meio e objetivo do conhecimento, ao mesmo tempo.

Imagens mentais

'Representar' diz respeito à possibilidade de evocar fatos ou objetos ausentes. Isto significa

que a criança se torna capaz de lidar com coisas só imaginadas, que seu pensamento vai além daquilo que está no campo de sua percepção. Porém, para que fatos e objetos possam ser trazidos para o nível do pensamento, é necessário que a inteligência crie recursos para tanto. Estes recursos correspondem às imagens mentais. Piaget (1975) atribui ao desenvolvimento da imitação o papel de elemento formador das imagens mentais. Para ele, estas imagens se referem a uma espécie de cópia ou imitação interior.

A formação das imagens mentais assegura o surgimento da função simbólica que podemos ver manifestada com o aparecimento da linguagem e da brincadeira simbólica, por exemplo. Tais imagens garantem os significantes que a atividade representativa necessita.

No caso da linguagem, por um lado, são as imagens auditivas que tornam possível que a criança reproduza ou repita, somente mais tarde, uma palavra nova que ouviu em determinada situação. Ocorre como que uma cópia interna da palavra no momento em que ela é ouvida e que se atualiza em outra situação que a criança acredita ser adequada para usar aquela palavra ou enunciado novo. Ainda com relação à linguagem, intervêm também imagens visuais, uma vez que até a simples atribuição de um nome a um objeto que está sendo visto pode implicar o estabelecimento de relações entre o objeto presente e um objeto ausente, que serve como referência para dar o nome e que é evocado pelo pensamento graças às imagens mentais. Para ilustrar o que está sendo dito, vamos pensar em uma criança que generaliza o nome que aprendeu como sendo de determinado objeto. Ela sabe, por exemplo, que certo brinquedo que tem em casa chama-se 'bola', e assim o nomeia. Porém, rapidamente, ela passa a atribuir, espontaneamente, o mesmo nome a objetos redondos, a outras bolas diferentes daquela sua: laranjas, maçãs e até mesmo a lua. Para que esta generalização seja possível, a criança precisa, de alguma forma, comparar o objeto que ela vê e atribui o nome (outras bolas, lua etc.) àquele já conhecido, mas não visível (sua bola). A criança deve, portanto, pôr em relação um objeto perceptível com um objeto ausente, mas que se faz presente no seu pensamento na forma de imagem mental. Isto não quer dizer que as imagens mentais sejam coisas das quais a criança tenha consciência. Como os demais processos do pensamento, as imagens podem se dar no nível do funcionamento inconsciente da cognição. Comparando, desta forma, os objetos entre si e sentindo neles alguma semelhança, de acordo com seu ponto de vista, a criança chega à conclusão de que eles podem receber o mesmo nome. Na realidade, estamos diante de um processo complexo de classificação que a própria linguagem ajuda a desencadear.

No que diz respeito à brincadeira, é também esta capacidade de formar imagens que possibilitará o aparecimento do simbolismo. Por meio delas a criança pode evocar situações, objetos e os representar através de gestos, palavras e outros objetos. Retomando um

exemplo já citado, como é que a criança poderia fazer-de-conta que está abrindo a torneira de um chuveiro, caso não tivesse uma espécie de modelo interno deste movimento? Este modelo interno, no caso, formado em situações passadas nas quais a criança presenciou os gestos de outras pessoas ligando chuveiros, corresponde a uma cópia interior que é a própria imagem mental.

Como podemos perceber, existe uma série de relações entre linguagem e brincadeira simbólica: são manifestações de uma mesma função (função simbólica); surgem aproximadamente ao mesmo tempo; evoluem simultaneamente seguindo, de certa forma, um ritmo análogo de complexidade; coordenam-se no sentido de a linguagem fazer parte do brinquedo e do brinquedo ser um momento favorável para reforçar o uso da linguagem e seu poder de representação. Além do mais, como condutas representativas, dependem do desenvolvimento da imitação e da formação das imagens mentais. Linguagem e brincadeira simbólica são, enfim, preparadas por todo o processo de evolução da inteligência sensoriomotora que antecede e possibilita o surgimento da representação quando atinge determinado ponto de desenvolvimento.

O Retardo de Aquisição de Linguagem

As ligações entre linguagem e brincadeira simbólica dão mostras de que as mesmas tendem a interferir no desenvolvimento uma da outra. Quando observamos crianças que não enfrentam dificuldades que impeçam seu desenvolvimento, encontramos, via de regra, uma evolução paralela e interdependente destas condutas. Porém, estamos falando de crianças que têm condições gerais favoráveis para um bom desenvolvimento.

Como poderíamos pensar no caso daquelas crianças que apresentam um retardo no desenvolvimento da linguagem? Estas crianças nos são freqüentemente encaminhadas para uma avaliação fonoaudiológica porque, ao contrário do que se poderia esperar e, por algum motivo, não desenvolveram satisfatoriamente a linguagem.

Devemos começar procurando compreender o que é o retardo de linguagem. Como o próprio nome sugere, tal quadro diz respeito ao atraso no aparecimento da linguagem, ou mesmo a sua evolução mais lenta, podendo atingir o aspecto de compreensão e de expressão verbal. Discutindo possíveis fatores emocionais na origem do retardo de linguagem, Spinelli (1986; p. 169), chama a atenção para o fato de que *"... freqüentemente o que se vê são distúrbios de comunicação em sentido amplo, verbal e não verbal"*. Este mesmo autor lembra-nos, ainda, que diversos são os fatores relacionados ao desenvolvimento da linguagem e que, por isso, a idéia de etiologia única nem sempre corresponde à realidade.

Estamos, portanto, frente a uma patologia complexa, de origens nem sempre identificadas e de múltiplas manifestações. Porém, o que parece mais chamar a atenção neste quadro, a ponto de até defini-lo, é a alteração da linguagem. Isto, a meu ver, tem implicações quanto às condutas freqüentemente adotadas para a avaliação fonoaudiológica. Costuma-se privilegiar a linguagem para avaliar e compreender a própria linguagem. Mas será isto possível quando ela está ausente ou mesmo pouco desenvolvida? Tarefa difícil! Até mesmo pouco produtiva, principalmente porque sabemos que a linguagem não é algo que se desenvolve de forma autônoma, como se fosse uma simples questão de tempo. Encontrar soluções que nos ajudem em nosso trabalho depende de conhecermos melhor os problemas com que lidamos. Por isso, há necessidade de irmos além da linguagem.

Avaliação e Orientação Terapêutica

Este artigo foi sendo escrito no sentido de colocar a linguagem no contexto das condutas representativas. O objetivo foi o de fundamentar uma forma de ajudar a compreender os problemas de evolução de linguagem a partir de dados fornecidos também por comportamentos não verbais e que podem dar indícios a respeito do desenvolvimento global da criança.

A questão pode ser colocada da seguinte forma: temos a nossa frente uma criança apresentando uma história de atraso de linguagem. Como podemos tentar compreender o problema desta criança que ainda não fala, ou que tem uma linguagem muito elementar?

O que proponho aqui é procurar situar o desenvolvimento mais amplo da criança para, daí, tentarmos compreender o atraso de sua linguagem. Precisamos buscar respostas para perguntas do tipo: Qual o nível de desenvolvimento cognitivo que a criança possivelmente já atingiu? Todo o desenvolvimento está prejudicado? Ou o comprometimento maior é em relação à linguagem? Existem outras condutas simbólicas? Que nível de representação a criança pode ter alcançado? Quais as diferenças entre estas diversas situações? É possível detectar fatores causais? Que implicações esses conhecimentos podem ter para a terapia? Embora nem sempre seja possível obter respostas que expliquem as causas, podemos, no mínimo, procurar aumentar nossa compreensão acerca da extensão ou profundidade do problema.

Em um processo de avaliação, para podermos obter dados, lançamos mão de vários recursos: entrevistas com os pais; observação da criança interagindo com os mesmos; informações de outros profissionais; informações escolares; e o exame direto da própria criança.

No que se refere ao exame direto da criança, é possível pesquisarmos uma série de itens do tipo: características motoras gerais; indícios de alterações orgânicas, como problemas neurológicos, síndromes ou déficits sensoriais; ausência ou presença de linguagem; formas utilizadas para comunicação; facilidade de interação com o examinador; interesse ou atenção pelo que é apresentado; falhas de compreensão ou expressão; articulação; motricidade oral; e assim por diante. Geralmente, damos também brinquedos para a criança manipular, mas nem sempre conseguimos interpretar os possíveis significados de tal manipulação.

Sabemos que existem vários níveis de organização do brincar infantil. Falamos da formação da brincadeira simbólica começando com o uso convencional dos objetos até se consolidar com a utilização de símbolos. Convém lembrar, no entanto, que o brincar tem início com as atividades puramente sensoriomotoras e que estas continuam presentes na vida da criança mesmo quando surge o simbolismo. Vendo a criança brincar com objetos, é possível fazermos uma análise qualitativa e até mesmo quantitativa de suas ações. Desta forma, podemos até caracterizar, com certo grau de aproximação, o nível de desenvolvimento cognitivo alcançado pela criança e relacioná-lo com os problemas que observamos na área da linguagem. O modo de agir das crianças revela o modo de compreensão de mundo que elas têm. Embora uma criança não fale ou tenha grande dificuldade neste sentido, podemos recorrer a outras formas de comportamento para conhecê-la.

Ao exame direto da criança podemos incorporar uma rotina de análise do brinquedo. Para tanto, devemos apresentar para ela uma série de brinquedos, envolvendo desde miniaturas de coisas da casa até objetos sem uso determinado: bonecos, caminha, panelas, sofá, cadeira, mesa, mamadeira, escova de cabelo, pente, escova de dentes, fogão, xícara, prato, caixa de fósforos vazia, esponja de limpeza, frutinhas, pequenos blocos de madeira, pedaço de papel, lápis, pedaço de pano e canecas ou cubos de encaixe, por exemplo.

O material deve ser oferecido à criança e esta deve ser incentivada a manipulá-lo. Podemos recorrer à ajuda dos pais para brincarem com a criança. Esta situação acaba se tornando propícia para observações a respeito da forma de relação que se estabelece entre pais e criança, como se dá a comunicação entre eles, isto é, que recursos utilizam para se comunicar, qual é o ambiente lingüístico que criam, como os pais incentivam a criança, como vêem seu brincar e daí por diante. Devemos, porém, procurar observar como a criança, espontaneamente, lida com os objetos, sem a interferência de outras pessoas. A observação pode começar com a criança e seus pais brincando juntos, e caminhar no sentido de vermos a criança brincando também sozinha, o que deve ser uma coisa comum em sua vida. Só a título de exemplo, para mostrar a importância de vermos a manipulação espontânea por parte da criança, citarei a diferença de interpretação que podemos dar a duas

condutas semelhantes, sendo uma delas eliciada pelo adulto e a outra partindo da própria criança. O significado da ação de colocar um boneco sobre a cama imitando o que a mãe acabou de fazer, corre o risco de não ser igual ao significado da mesma ação, só que executada espontaneamente pela criança. No primeiro caso, de imitação, não necessariamente a criança precisa ter compreendido a relação simbólica entre o boneco e a cama, isto é, que o boneco representa uma pessoa, que a miniatura da cama representa uma cama real e que, conseqüentemente, o boneco sobre a cama simboliza o ato de dormir. Ela pode estar reproduzindo o que o outro fez como uma ação simplesmente sensoriomotora: colocar um objeto sobre outro. Diferente pode ser o significado desta mesma ação, só que partindo da própria criança, que coloca o boneco sobre a cama, faz sinal de silêncio, por exemplo, ou procura cobri-lo com um pano. A presença do simbolismo fica mais explícita nestas ações.

Com freqüência, podemos precisar de algumas sessões a fim de que a criança possa ir agindo mais à vontade, e de que uma observação cuidadosa se torne possível. Conhecer pessoas leva tempo, e isto se aplica também às crianças. Certamente, um procedimento de avaliação clínica representa somente uma parcela do que a criança é e daquilo que consegue fazer. Daí a razão de buscarmos todas as informações possíveis sobre ela, como, por exemplo, o relato dos pais sobre sua forma de agir em casa, brinquedos e tipos de atividades que prefere, como reage para superar os obstáculos do dia-a-dia, o que gosta de fazer na escola e daí por diante.

Nesta situação de brinquedo temos a possibilidade de observar:

1) Tipos de ações realizadas:

- *sensoriomotoras*: se as ações são realizadas com um só objeto de cada vez, com dois ou mais objetos e o que faz com os mesmos - pega, revira, põe na boca, apalpa, bate, põe um dentro do outro, esfrega, joga etc.
- *simbólicas*: quais e em que nível se encontram - uso convencional dos objetos, esquemas simbólicos, aplicação de ações simbólicas em outros, uso de símbolos; se tais ações são aplicadas isoladamente ou formam seqüências.

2) Freqüência com que as ações ocorrem:

- que tipo de ação predomina: sensoriomotora/simbólica;
- quais ações são mais sistemáticas;
- quais ações só ocorrem esporadicamente.

3) Diversidade das ações:

- poucas ações aplicadas repetidamente;
- ações diversificadas.

4) Tempo e forma de manipulação:

- manipula rapidamente e solta;
- manipula o objeto, mas se surge alguma dificuldade já o abandona;
- explora demoradamente os objetos como que procurando experimentá-lo de várias formas.

5) Linguagem ou outras formas de comunicação.

É freqüente precisarmos de mais tempo e de outros recursos para chegar a uma certa compreensão da criança. Não obstante, a experiência clínica tem mostrado, com base neste tipo de observação aqui apresentada, determinadas classes de respostas ou comportamentos que, dado o nível de consistência encontrado, ajudam a entender o atraso no aparecimento da linguagem. Observamos alterações que podem ser classificadas da seguinte maneira:

1) *Ausência de simbolismo*

Apesar de a criança, em termos cronológicos, já ter atingido e mesmo ultrapassado a fase esperada para o desenvolvimento da linguagem, esta não apareceu. Mas o problema não está somente na linguagem. Em geral, fica evidente uma série de alterações, muitas das quais podemos perceber na análise de como a criança manipula ou brinca com os objetos:

- ausência de qualquer conduta simbólica: brinquedo simbólico, linguagem ou imitação diferida;
- podemos encontrar uma forma de comunicação pré-verbal e não representativa, como é o caso de apontar objetos ou dirigir a mão de alguém para conseguir alguma coisa;
- dificuldades tanto de expressão quanto de compreensão da linguagem. Algumas vezes reagem a solicitações elementares e provavelmente muito repetidas pelos adultos: dar tchau, mandar beijo etc. Temos aqui o indício de que o nível de desenvolvimento da inteligência pode ainda não ser suficiente para permitir maior compreensão da linguagem a que a criança está exposta;
- a atividade da criança está limitada a ações sensoriomotoras, fazendo crer que ela ainda se encontra em alguma fase do período sensoriomotor, que é pré-verbal e antecede qualquer forma de simbolismo. O fato de a criança estar em uma fase pré-simbólica justifica a ausência de condutas representativas;

- o relato dos pais tende a confirmar que, também em casa, a criança limita-se a explorar os objetos de uma forma somente sensoriomotora, havendo ausência de condutas simbólicas;
- os dados fornecidos pelos pais podem ainda indicar, em geral, que: as crianças têm uma história de que foram bebês muito calmos, parados, quietos e que 'não davam trabalho'; a imitação não é uma conduta bem desenvolvida e sistemática; existem dificuldades de interação com outras crianças;
- a observação da interação/comunicação entre pais e criança tende a revelar uma situação que parece pouco estimuladora. Antes de ver neste fato uma situação causal, devemos pensar se isto não está ocorrendo por falta de responsividade da criança aos estímulos que chegam de fora ou mesmo porque esta não consegue indicar para os pais que eles devem ir além, puxá-la em seu desenvolvimento. As dificuldades da criança podem estar provocando o que chamamos de falhas de interação/estimulação;
- não há, simplesmente, uma defasagem cronológica: a criança deveria estar em tal fase, esperada para a idade, mas ainda está em outra, mais elementar. Se comparada com crianças mais novas, que estejam nesta mesma fase mais elementar, ela mostrará, mesmo assim, certa desvantagem no sentido de que as ações que consegue realizar com os objetos são em menor número e menos variadas. O atraso é geral, com uma diferença quantitativa e qualitativa em termos de formação de conhecimento;
- manipulação rápida dos objetos: desinteresse, poucas ações sobre eles - parece não 'saber' o que fazer com os mesmos. O fato de a criança estar manipulando um só objeto de cada vez, ou já estar lidando com dois ou mais ao mesmo tempo e estabelecendo certas relações entre eles, fornece-nos indicadores acerca de seu desenvolvimento sensoriomotor. Explorar propriedades físicas de objetos tomados conjuntamente (bater com um objeto em outro para produzir sons ou deslocamentos) ou ainda relacioná-los espacialmente (empilhar objetos, colocar um dentro do outro) significa um grau de evolução maior do que limitar-se a explorar os objetos um a um sem envolver qualquer relação entre eles;
- correspondem a casos mais sérios, com comprometimento geral do desenvolvimento: tendem a ter maiores dificuldades em termos de aquisição de conhecimentos e evoluem, muitas vezes, no sentido de se tornarem crianças com distúrbios de aprendizagem, manifestando dificuldades escolares frequentemente significativas;
- necessitam de trabalho anterior à linguagem, visando a formação do esquematismo sensoriomotor a fim de preparar e facilitar o desenvolvimento simbólico geral;
- o trabalho fonoaudiológico precisa ser intenso e, em geral, prolongado - deve envolver criança, família e escola;

- os comportamentos simbólicos e o desenvolvimento de conceitos, apesar de limitações, tendem a surgir com os progressos da inteligência sensoriomotora;
- é importante pesquisar a história da criança no sentido de identificar possíveis causas: síndromes, alterações neurológicas, traumatismos, prematuridade etc.;
- estas características são comuns em patologias que envolvem deficiência mental. Nestes casos, as dificuldades tendem a ser significativas e o desenvolvimento, apesar do trabalho, lento e mais limitado. Porém, problemas como os que descrevemos são comuns em crianças que, de acordo com a avaliação neurológica, não apresentam um quadro lesional claro ou evidenciado. São crianças que, embora não sejam portadoras de grandes deficiências, têm dificuldades importantes em termos de evolução. Por sua vez, tendem a responder melhor aos tratamentos.

2) *Presença de condutas ligadas ao simbolismo*

Acabamos de falar de crianças que não haviam ainda desenvolvido qualquer conduta simbólica. Por outro lado, podemos encontrar outras que, embora estejam apresentando certo desenvolvimento simbólico, estão defasadas em relação àquilo que se poderia esperar para a idade cronológica que possuem. Linguagem e brinquedo simbólico, embora presentes, são condutas ainda rudimentares. Estes casos parecem ser o prolongamento ou seqüência da situação anterior, isto é, são crianças que ultrapassaram aquela fase de ausência de simbolismo, que estão construindo suas capacidades de representação, mas com certas limitações. Em síntese, podemos observar as seguintes características:

- desdobramento do quadro anterior;
- linguagem rudimentar, falha: poucos enunciados que tendem a ser curtos, isolados; pouca fluência; dificuldades na elaboração de narrativas; falhas de compreensão, dominando mais aquilo que é repetitivo; a linguagem pode ainda estar ligada ao imediato e nem ter atingido um patamar de representação como, por exemplo, quando a criança é capaz de falar de coisas passadas ou de antecipar o futuro;
- podem existir falhas de interação/comunicação entre pais e criança;
- o brinquedo simbólico está presente, mas também é menos evoluído do que se poderia esperar;
- é possível, em geral, conseguirmos precisar que nível de desenvolvimento simbólico estas crianças alcançaram, por meio da análise de suas ações: se são ainda pré-simbólicas (ou de transição, como é o caso dos esquemas simbólicos e do uso convencional dos objetos), ou se já atingiram o simbolismo propriamente dito e em que grau (aplicação sistemática de ação em outros, seqüências, uso de símbolos);

- em geral, as ações são pouco diversificadas, tanto no plano sensoriomotor quanto simbólico;
 - conseguem atuar com dois ou mais objetos de cada vez, relacionando-os quer no nível do conhecimento sensoriomotor (pôr um objeto dentro do outro, empurrar ou aproximar objetos com outros) quer no nível simbólico (pôr a colher na panela para fazer comida, pôr o boneco na cama);
 - necessitam trabalho de fono intenso e prolongado, envolvendo atuação com a família e a escola;
 - o trabalho deve visar: ao desenvolvimento das condutas representativas (linguagem, brinquedo simbólico e imitação diferida); à formação de conceitos; e, indispensavelmente, à retomada de atividades sensoriomotoras.
- Deve ficar claro que as dificuldades que foram expostas podem ser maiores ou menores. Podem ser até próximas das características do desenvolvimento normal. Porém, o que define o quadro descrito é a presença de defasagens em todas as formas de comportamento: sensoriomotoras e simbólicas.

3) *Discrepância entre as condutas representativas: brincadeira simbólica mais desenvolvida que a linguagem*

Como foi discutido ao longo deste artigo, em se tratando de evolução sem alterações, é comum encontrarmos a criança desenvolvendo linguagem e brincadeira simbólica. Isto é freqüente quando existem condições favoráveis de crescimento, condições estas que dependem da própria criança e do meio no qual ela se desenvolve.

Acabamos de ver, por outro lado, que certas alterações no desenvolvimento podem impedir a evolução de uma forma ampla, comprometendo todo o processo de formação de condutas, tanto sensoriomotoras quanto simbólicas. O resultado é um atraso geral.

Porém, é comum, também, encontrarmos crianças que, apesar de possuírem um desenvolvimento sensoriomotor satisfatório, de já terem até conseguido estruturar a brincadeira simbólica, não adquirem linguagem no momento esperado ou, se esta aparece, não evolue como as demais condutas. Que significado pode ter tal discrepância?

Vemos, portanto, que o desenvolvimento sensoriomotor da criança não mostra alterações, está de acordo com o que se poderia esperar para sua faixa etária. Vemos até que ela já consegue lidar com símbolos, que é capaz de representar. E a criança, de fato, dá mostras disto: usa gestos representativos, como, por exemplo, gestos de tomar banho, pôr roupa na boneca ou acender um palito de fósforo.

O que pode estar acontecendo? Temos indícios de que o desenvolvimento cognitivo, isto é,

a formação de conhecimentos, está se processando adequadamente e que, no ponto em que a criança se encontra, até poderíamos esperar linguagem e... nada, ou muito pouco. Aquém do esperado de qualquer forma.

Aí nos lembramos que o simbolismo do brinquedo é pessoal, criado pela própria criança e, desta forma, é mais particular, mais interior. Por outro lado, a linguagem é uma forma de representação interpessoal, que põe as pessoas em relação, sendo assim, mais dependente do que vem de fora.

Devemos começar nos perguntando se esta criança tem condições sensoriais para receber a linguagem a que está exposta, se ela é capaz de ouvir. As perdas auditivas prejudicam principalmente as relações via linguagem oral, que dependem da recepção sonora. De fato, esta pode ser a característica de crianças com deficiência de audição: uma defasagem em termos de desenvolvimento de diferentes áreas. A linguagem subordinada à audição, não poderia, desta forma, estar no mesmo grau de evolução de outras condutas que sofrem menos prejuízos em função de tal patologia. O trabalho de Novaes (1981) aborda a questão da avaliação do desenvolvimento simbólico em crianças deficientes auditivas.

Porém, observamos problemas de ordem semelhante em crianças ouvintes. E de novo perguntamos: Se esta criança dá mostras de que ouve, que está desenvolvendo sua inteligência e organizando conhecimentos, que está até mesmo criando outras modalidades de simbolismo, por que a linguagem não acompanha tal evolução? A criança, enfim, revela condições para adquirir linguagem. Chega até a uma certa compreensão do que é falado, podendo ocorrer, assim, uma discrepância também em relação aos níveis de recepção e expressão orais.

Se voltarmos a pensar que a linguagem é meio de relação, parece ser necessário dirigir nossa análise para este aspecto, a fim de tentarmos compreender melhor a problemática apontada. Poderá haver alterações que dizem respeito à relação ou interação adulto-criança e que impeçam ou dificultem principalmente a aquisição da linguagem? A resposta é afirmativa. Alguns problemas deste tipo podem até ser aqui expostos.

Sabemos que a criança tem um impulso para o crescimento. Sabemos, da mesma forma, que os adultos tendem a criar expectativas sobre tal crescimento e, em geral, atuam com base nos sentimentos assim gerados. Isto é, os adultos, de forma espontânea, parecem propícios a perceber os momentos em que podem estimular a criança, solicitar algo a mais do que estava sendo solicitado. E, se isto conseguem, é porque estavam atentos à própria mostra de capacidades que a criança vai dando a todo momento. Assim agindo, os adultos, naturalmente, vão propondo situações de mudança, coisas novas que podem ajudar a criança a aprender algo mais. É o caso, por exemplo, da mãe que, sentindo a habili-

dade manual de seu filho, resolve dar-lhe a colher para que ele coma sozinho. A criança, é claro, vê-se frente a uma situação de desequilíbrio, ou seja, uma situação nova que exige dela determinadas mudanças: ela deve descobrir como pegar a comida do prato, como equilibrar este alimento sobre a colher e como realizar movimentos ajustados para fazê-la chegar até a própria boca. A iniciativa também pode ter partido do bebê: ele mesmo dando mostras para a mãe de que quer tentar comer sozinho e a mãe, por seu lado, aceitando a proposta. Sabemos, também, que os adultos tendem a valorizar as conquistas das crianças e isto, podemos pensar, deve refletir na própria valorização que elas vão fazendo de si mesmas.

A criança parece sentir a expectativa do adulto e a ela responder. Isto também fica claro quando pensamos em linguagem. Por que a criança abandona, modifica ou vai substituindo aquelas formas pré-verbais de comunicação e vai procurando cada vez mais conquistar a linguagem? Isto ocorre porque ela vai se tornando capaz de representar seu conhecimento, de lidar com símbolos, porque vai sendo solicitada no sentido de aprender o novo, vai sendo atraída por ele. E a criança se envolve com a linguagem porque esta amplia e enriquece seu próprio poder de relação.

A situação de trocas, estabelecida na relação adulto-criança, vai criando aqueles momentos em que as velhas formas não mais funcionam. A criança, por exemplo, pode querer comunicar algo e, não tendo os recursos suficientes para tanto, busca novos meios de comunicação. O adulto, por outro lado, também cria constantemente necessidades deste tipo quando não consegue compreender o que a criança deseja transmitir, levando-a, assim, a rever seus métodos, ou mesmo quando incita diretamente novas formas de comunicação.

Temos, assim, esboçadas algumas condições fundamentais para o desenvolvimento da linguagem: a capacidade da criança; a necessidade que ela sente de conquistar recursos que permitam uma interação com os outros mais efetiva e mais ampla, que dê conta de um mundo que cresce cada vez mais, além das expectativas de mudança ou crescimento que os adultos passam para ela.

Porém, alguns problemas podem surgir e acarretar prejuízos em termos de aquisição de linguagem.

Podemos pensar, inicialmente, no caso daquela criança que acaba não encontrando uma estrutura de comunicação propícia para que passe de uma forma de expressão não verbal para a comunicação oral. Como as demais crianças, ela começa desenvolvendo formas não verbais de expressão (apontar, choramingar, fechar e abrir as mãos em um gesto falso de preensão, levar as pessoas até aquilo que deseja e assim por diante), mas que tendem a se manter por muito mais tempo, porque não se criam necessidades efetivas de mudanças. O

que a criança domina é como que suficiente para satisfazê-la, pelo menos naquilo que é mais imediato. Há uma ausência ou carência de expectativas ou solicitações que não propicia situações de mudança. Poderíamos dizer que o ambiente não favorece os desequilíbrios da comunicação, embora a criança pudesse ter condições de superá-los.

Se, por um lado, pode ocorrer um baixo grau de estimulação ou de expectativas de mudança, que mantém a suficiência da criança como que conservando seu desenvolvimento comunicativo, encontramos também o contrário. O meio propõe ou cria desequilíbrios tão grandes que a criança não consegue superar. Os adultos, por exemplo, podem exigir que a criança fale de uma maneira diferente daquela que ela consegue quando começa a falar, ou até mesmo solicitar mais do que ela pode produzir. Friedman (1986) mostra que o comportamento verbal disfluido, que é normal em termos de desenvolvimento de linguagem, pode gerar situações de não aceitação quando não é compreendido pelos pais. Estes acabam criando uma expectativa de que a criança deve se expressar de forma diferente do que faz. Porém, há um inconveniente: ela não é capaz. O resultado pode ser o início da gagueira. É também possível que, por outro lado, a ansiedade assim criada, no sentido de mostrar para a criança que ela não cumpre as expectativas, pode chegar até a impedir que ela fale. A criança parece fugir ou evitar a situação de tensão que o ato de falar acaba suscitando. É como se ela, seguindo nosso exemplo em determinados momentos, pensasse: 'Melhor ficar de bico calado'. Espera-se mais do que é possível e a consequência pode ser um atraso de aquisição de linguagem.

É freqüente, por exemplo, encontrarmos casos de crianças pequenas cujos pais se sentem muito preocupados porque elas ainda não estão falando. Geralmente eles até ignoram que isto possa ser comum na idade delas. Outros pais, quando vêem que seus filhos começam falando tudo 'errado', ou que falam pouco, também sentem ansiedade e preocupação, que acabam fazendo parte da relação com as crianças. A expectativa existe, mas em demasia, como se fosse mal-dosada e, o que é mais grave, na forma de ansiedade. Em situações deste tipo, as crianças, sentindo a tensão, parecem não encontrar o ambiente ideal para seus inseguros ensaios no mundo da linguagem e preferem se reservar. Isto, em geral, não impede que elas continuem se desenvolvendo em outras áreas, causando, assim, aquelas defasagens que muitas vezes observamos.

Procurando resumir o que foi dito, eis algumas características que devem ser observadas em crianças com quadros deste tipo:

- 1) Desenvolvimento geral sem problemas significativos.
- 2) Linguagem que tende a ser menos desenvolvida que as demais condutas representativas.
- 3) Necessidade de se pesquisar possível deficiência auditiva.
- 4) Quando ouvintes, mostram compreensão verbal melhor do que a expressão: não costumam ter dificuldades significativas com relação à recepção.

- 5) Conseguem desenvolver comunicação, embora não verbal.
- 6) Tendem a usar os pais como intermediários para interação com outras pessoas.
- 7) Alterações quanto à relação adulto-criança, principalmente ligadas ao aspecto de estimulação e expectativas frente à comunicação verbal.
- 8) Nem sempre há necessidade de trabalho fonoaudiológico direto com a criança. Pode-se começar com um processo de orientação familiar.
- 9) Tem-se mostrado muito efetivo o encaminhamento destas crianças para escolas. A possibilidade de relacionamento com pessoas as mais variadas no ambiente escolar (adultos, outras crianças) parece ajudar no sentido de quebrar aquela situação que barrava o desenvolvimento da linguagem. A criança tem chances de vivenciar novas situações de comunicação que certamente provocarão desequilíbrios e necessidades de modificações que ela poderá ser incentivada a conquistar.
- 10) Em geral, a criança reage rapidamente ao eventual trabalho fonoaudiológico e sua ida à escola.
- 11) A linguagem tende a evoluir visivelmente em razão das novas experiências que a criança pode ter em variadas situações de comunicação.
- 12) Superadas as dificuldades com a linguagem, pode apresentar um desenvolvimento escolar futuro sem alterações.

Considerações Finais

Certamente, não é possível esgotar os fatos relacionados ao atraso de aquisição de linguagem. Temos uma patologia complexa, com muitos fatores envolvidos.

O que procurei fazer, foi mostrar que a linguagem está interligada com outros aspectos do desenvolvimento, que faz parte da formação da função simbólica e que se torna possível graças à constituição da inteligência.

As relações da linguagem com outras condutas inteligentes têm sido bastante exploradas, como apontei no início deste artigo. A própria atividade clínica, apesar de suas limitações, também tem confirmado que é possível analisar e compreender a linguagem de formas não exclusivamente verbais ou somente ligadas ao aspecto de comunicação.

Podemos tentar entender a criança a partir de um conjunto mais vasto de manifestações que revelem, com maior precisão, como ela está compreendendo o mundo e organizando seus conhecimentos. A linguagem faz parte deste processo. Uma visão mais global e interligada dos sintomas ou alterações pode ajudar a definir diagnósticos e orientar o trabalho terapêutico.

Referências Bibliográficas

- COSTA VAZ, F. A. (coord.) (1989). *Cuidados ao recém-nascido normal e patológico*. Sarvier.
- FRIEDMAN, S. (1986). Gagueira: origem e tratamento. *Revista Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, EDUC. 1(4): 189-191.
- INHELDER, B. et al. (1972). Les débuts de la fonction symbolique. *Archives de Psychologie*. (41): 187-243.
- LOVELL, K. et al. (1968). A study of some aspects of the play and language of young children with delayed speech. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (9): 41-50.
- LOWE, M. (1975). Trends in the development of representational play in infants from one to three years: an observational study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 16(1): 33-47.
- NICOLICH, L. M. (1977). Beyond sensorimotor Intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*. 23(2):99.
- _____. (1987). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*. (52): 785-797.
- NOVAES, B. C. A. C. (1981). *Organização de um procedimento para a avaliação da função semiótica visando a sua aplicação em crianças deficientes auditivas*. São Paulo, PUC. Dissertação de Mestrado.
- PIAGET, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar.
- SPINELLI, M. (1986). Fatores emocionais na origem do retardo de linguagem. *Revista Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, EDUC. 1(4): 169-178.
- TERREL, B. Y. et al. (1984). Symbolic plays in normal and language – impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*. (27): 424-429.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Antídoto.
- WINNICOTT, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago.
- ZORZI, J. L. (1987). Desenvolvimento cognitivo e distúrbios da aquisição de linguagem: uma proposta terapêutica. *Revista Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, EDUC. (2):314, 115-125.
- _____. (1988). *Relações entre o desenvolvimento cognitivo e a constituição do simbolismo. A consideração de tais aspectos em uma proposta fonoaudiológica*. São Paulo, PUC. Dissertação de Mestrado.