

## Os Aspectos Cognitivos e a Linguagem Verbal: Uma Interação dos Esquemas Simbólicos

Risonete Lima de Almeida<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho apresento considerações sobre o processo de aquisição da linguagem à luz de abordagens teóricas que refletem diferentes concepções de sujeito e de linguagem. O artigo contempla o conhecimento lingüístico da criança a partir de enfoque construtivista e estudos sobre a interação social e o aparato orgânico funcional. Objetiva-se, com este estudo, discutir de forma conceitual e analítica o percurso que a criança percorre para a aquisição da linguagem verbal e a construção de habilidades que acionam dados cognitivos e lingüísticos. A discussão sobre a interação da criança com os esquemas simbólicos, como condição para o desenvolvimento cognitivo e para a aquisição das primeiras palavras legitima a opção teórica pela psicogenética piagetiana porque considera a interlocução social e a atividade estruturante da criança.

**Palavras-chave:** Aquisição de Linguagem. Esquemas Simbólicos. Desenvolvimento Cognitivo.

### Introdução

Os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem se encontram direcionados para diferentes modelos teóricos que refletem concepções de sujeito e de linguagem também diversas. A abordagem piagetiana, por exemplo, admite que o desenvolvimento da linguagem é, antes de qualquer coisa, guiado por uma estruturação interna (GOLDGRUB,

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras – UFBA, Especialista em Psicopedagogia Escolar e Clínica – Centro de Estudos de Pós-Graduação Olga Mettig, Graduação em Letras – UFBA.

2001), o que não significa admitir, tal como no inatismo, a presença de capacidade lingüística previamente estruturada no organismo, mas somente potencialmente presente. Assim, a universalidade de certas estruturas da linguagem não implica, absolutamente, que estas sejam inatas.

Enquanto os seguidores da concepção inatista atribuem à hereditariedade as condições de evolução do pensamento individual, Piaget considera que a inteligência depende da ação do sujeito sobre os objetos, numa espécie de diálogo entre estruturas internas e a realidade externa. Assim posto, a aquisição da linguagem demanda o uso de funções cognitivas organizadas e estruturadas desde a mais tenra idade, uma vez que a criança dispõe de instrumentos cognitivos construídos durante este período.

Muito se fala sobre a relação da aquisição da linguagem com os aspectos cognitivos, no entanto, sempre é dado um enfoque generalizado. A que aspectos cognitivos se referem muitos dos estudos sobre linguagem que pressupõem esta relação? Algumas vezes falam de construção, de interação e de emergência da linguagem, sem, entretanto, demonstrar o caminho que sugere sua gênese.

Com o intuito de promover a compreensão sobre os aspectos próprios das habilidades intelectuais, com o enfoque para o desenvolvimento da linguagem, faz-se necessário elucidar os conceitos estritamente específicos da Epistemologia Genética. Assim, tomo o termo “psicogenética” como parte desse exame conceitual. Piaget, ao falar em psicogenética, não se limita a explicar como é possível o conhecimento de um adulto. Discute, ainda, as condições necessárias para que a criança chegue, na vida adulta, ao conhecimento, a partir da construção da própria capacidade de conhecer, através de trocas entre o organismo e o meio (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

Referindo-se à criança ou ao adulto, estamos diante de um sujeito – toda e qualquer pessoa, mas, especificamente neste contexto discursivo, em referência à pessoa que busca construir o conhecimento, ou seja, o sujeito epistêmico, assim tratado por Piaget. Outro conceito refere-se ao objeto: entende-se que não se limita a objetos animados e inanimados, abrange, portanto, os aspectos físicos e culturais que nos circundam – natureza, idéias, valores, relações humanas.

Posto assim, a psicogenética discorre sobre o conhecimento que acontece a partir da ação do sujeito epistêmico sobre o objeto do conhecimento, o que implica em um movimento que não se restringe a explicar e mostrar o que conhece, mas revela um sentido de organização, estruturação e explicação, a partir do experienciado.

Piaget considera que o conhecimento não é adquirido apenas porque se ouvem as palavras, mas através da experiência que a criança vivencia no seu ambiente. Desse modo, a construção do conhecimento ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da criança, sendo este estado de maturação determinante do seu nível de competência. O desenvolvimento cognitivo acontece via as invariantes funcionais de organização e adaptação com seus mecanismos: o da assimilação e o da acomodação.

O processo de organização é inerente ao próprio funcionamento do organismo, dada a existência de leis internas que regulam as compensações entre os vários sistemas constitutivos de todo ser vivo. Assim, cada órgão constitutivo de um organismo vivo possui suas próprias regulações, seja órgão interno, como o coração, por exemplo, seja um órgão que se exterioriza via ações, como o olho, a mão, entre outros (PIAGET, 1987).

Por adaptação, compreende-se o processo que modifica o próprio organismo e a ação dele emanada. Significa dizer que os mecanismos de assimilação e de acomodação são responsáveis pela internalização do mundo externo, ou seja, a assimilação incorpora a realidade aos esquemas de ação do indivíduo ou o processo em que o indivíduo transforma o meio para satisfação de suas necessidades, e a acomodação reestrutura os esquemas de assimilação, dando lugar a um novo conhecimento.

Este novo conhecimento ocorre em sucessivas progressões até que se torne possível falar em autonomia cognitiva. Isso é decorrente da complexidade das estruturas mentais, que Piaget denominou de estágios de desenvolvimento intelectual, a saber, sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. A linguagem, neste enfoque, é uma construção a partir da inteligência sensório-motora, que evolui passo a passo, até se concretizar, na maioria das crianças, no período pré-operatório, mais ou menos aos dois anos de idade.

### **As primeiras palavras revelam o percurso de construção do conhecimento**

A criança, antes de dois anos de idade, já revela conhecimento lingüístico, mas não se constitui em conhecimento conceitual, o fato de a criança nomear um objeto e se dirigir ao mesmo não garante que ela já construiu conhecimento sobre o mesmo. Piaget parte do princípio de que o tipo de lógica que caracteriza o pensamento da criança aparece na forma como esta usa a linguagem. A linguagem, neste sentido, depende

da cognição, pois se refere a um conceito (daí a afirmar que a criança adquire a linguagem por volta dos 18/24 meses), no sentido de um “nome” que expressa algo abrangente – a palavra “carro” é um conceito na medida em que se refere a qualquer carro, carros de diferentes tipos e formas.

Posto assim, mesmo antes de a criança produzir as primeiras palavras já se encontra presente a cognição, até porque os esquemas de linguagem são aperfeiçoamentos dos esquemas mentais; outra revelação é a inteligência prática empregada na solução de pequenos problemas de ordem vivencial, a exemplo de alcançar objetos distantes, classificar outros, realizar pequenas deduções de objetos aparentemente à mostra.

Em consonância com os estudos piagetianos, Visca (1995) também observa que os estágios das operações intelectuais, que implicam no desenvolvimento da linguagem, são construídos em uma ordem sucessiva e integrativa, o que significa manter certa linearidade no surgimento dos aspectos lingüísticos e nos níveis de complexidade, sem contudo, implicar em idades cronológicas fixas. Lembra que, por se tratar de estágios, e todos comportarem uma estrutura constituída de esquemas de ação, a gênese de cada uma delas será a estrutura precedente, o que determina um *continuum* equilíbrio da cognição. Assim, cada estágio indicará as possibilidades de aprender e de uso da linguagem que tem cada sujeito.

Ao se referir às etapas da construção da capacidade de conhecer do ser humano, que vai do “nível elementar das trocas bioquímicas entre o organismo e o meio até o nível das trocas simbólicas” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p.7), considera-se que o desenvolvimento intelectual da criança revela dois aspectos: o aspecto psicossocial, que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e o desenvolvimento psicológico, i.e., o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas que ela deve descobrir sozinha (PIAGET, 1978).

Para esta compreensão vejamos um exemplo que revela este tipo de inteligência. Quando uma criança produz a palavra “au-au” para cachorro, certamente ela ouviu alguém trazer esta denominação, mas ninguém disse a esta mesma criança que alguns animais que possuem características semelhantes a um cachorro (quatro patas, rabo etc.), e que ela ainda não sabe como denominá-los, devam também ser denominados de “au-au”, como geralmente testemunhamos na produção das primei-

ras palavras.

Outro ponto a considerar é que dificilmente ouviremos a criança produzir a palavra “au-au” direcionada a um referente que não possua características prototípicas do cachorro, como, por exemplo, dirigida ao objeto “mesa”. É possível que a criança utilize a palavra “au-au” ao ver a mesa em que comumente o seu cachorro fica próximo. Neste caso, a palavra pode ser utilizada para comunicar ou questionar sobre um evento já ocorrido, acessando um fato que ficou registrado a partir daquele contexto. O cachorro da família sempre fica embaixo daquela mesa, ao ver a mesa e não ver o cachorro, a criança pode olhar e falar “au-au”, como quem deseja falar: “Onde está o cachorro?”, “Meu cachorro não está ali!”.

Justificam-se os eventos descritos acima pelo fato de o universo lingüístico da criança que ainda utiliza “au-au” como expressão designativa para animais que se assemelham ao cão, em qualquer de suas características, ser limitado de maneira a não lhe permitir o uso de outras tantas expressões mais classificatórias. Significa, também, que a criança já trabalha cognitivamente, pelo menos com duas classes de objetos, “au-au” e “não au-au”. Na segunda situação, evidenciamos que a criança, por meio da via intelectual associativa “mesa/cão”, pensa em pares e indaga sobre presença/ausência, e isso é o que Piaget já assegura como sendo pensamento móvel. Contudo, este evento só é possível se a criança já possui a noção de objeto permanente construída.

A este respeito, é importante lembrar os estudos de Luria sobre a origem das palavras, quando afirma que as primeiras palavras emitidas estão ligadas à ação da criança e à sua comunicação com os adultos, são palavras dirigidas ao objeto e possuem no início “um caráter simpráxico, estão, assim, fortemente enlaçadas com a prática” (LURIA, 1986, p. 30). Posteriormente, a palavra passa deste contexto simpráxico para o sinsemântico, no qual se separa progressivamente da prática, e converte-se em um signo autônomo, que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade.

Para ele, entretanto, a palavra não somente designa uma ação e separa suas características, mas possui uma complexa função intelectual de generalização. Assim, “a palavra “mesa” designa qualquer mesa (de escrever, de cozinhar, de jogo, redonda ou quadrada, de três ou quatro pernas etc.). Quer dizer, a palavra não só separa um traço, também generaliza as coisas, as inclui em determinadas categorias” (LURIA, 1986, p. 37), e esta é uma importante função, quando a criança torna-se

capaz de designar com uma palavra este ou outro objeto, num processo de inclusão em categorias. Observa-se, então, que este sentido de linguagem está associado aos caminhos percorridos para construção do conhecimento do objeto.

### **A interação social e o aparato orgânico como sistemas da linguagem**

No princípio da década de 80, do século passado, pesquisas com enfoque lingüístico seguem os pressupostos piagetianos e revelam esta inspiração. Bates e colaboradores procuraram justificar o aspecto sucessivo do desenvolvimento infantil, propondo uma continuidade funcional entre os períodos pré-lingüístico e lingüístico.

Atribuindo aos comportamentos comunicativos do período sensorio-motor o *status* de proto-categorias lingüísticas, Bates e outros (1979) estudaram a emergência dos proto-performativos durante o primeiro ano de vida, i.e., os autores examinaram o estabelecimento da comunicação intencional (gesto, contato de olho, vocalizações) antes do aparecimento da linguagem verbal, ligada aos seus primeiros usos. Para eles, as estruturas performativas desenvolvem-se anteriormente ao seu aparecimento no discurso e refletem o estágio cognitivo do sujeito.

Diferentemente de Piaget, estes pesquisadores enfocavam a interação mãe-filho como determinante de distintas fases lingüísticas. Ao observarem as transformações que passam a interação mãe-filho, experiência com crianças de dois a doze meses, identificaram três fases: perlocutória, ilocutória e locutória. Na fase perlocutória, a criança, que dispõe de um sistema pré-figurado de intencionalidade e predisposições para fins sociais (ri mais para pessoas e vozes do que para outros estímulos visuais) exerce um efeito sistemático sobre o ouvinte sem ter um controle intencional consciente desse efeito. A mãe interpreta a atividade motora da criança como sinais, e as interações estabelecem-se a partir do prazer mútuo dos parceiros, preparando as bases da interação social.

Aproximadamente dos dez meses em diante, inicia-se a fase ilocutória, em que a criança usa sinais não-verbais para pedir e dirigir a atenção do adulto a objetos e eventos. Situa-se no quinto estágio do período sensorio-motor, momento em que a criança percebe que suas ações não são a fonte dos eventos do mundo. Isto lhe permite analisar as relações meio-fim das quais participa e, então, usar o mundo externo a serviço de seus objetivos. Ao mesmo tempo, este estágio propicia o aparecimento dos protoimperativos e proto-declarativos como, por exemplo,

mostrar o objeto, dar o objeto e apontá-lo para conseguir a atenção do adulto. Em outras palavras, a criança aprende a sinalizar.

A partir dos doze meses, na fase locutória, os performativos sensorio-motores cedem lugar à comunicação via palavras com um valor simbólico. A criança constrói proposições e emite sons nas mesmas seqüências performativas, expressas anteriormente de forma não verbal. As vocalizações anteriores transformam-se, gradualmente, em proposições com valor referencial. Esse desenvolvimento está subordinado às capacidades de representação interna próprias ao sexto estágio do período sensorio-motor, período em que a criança varia as condições de exploração e tateamento do objeto, quando também é notória a descoberta de novos meios para realizar uma ação. De posse dos processos de reversibilidade, da inteligência, e a partir da elaboração de organização causal e/ou espacial, a criança parece perceber que os esquemas do seu repertório são adequados para atingir todos os fins.

Percebe-se que o uso da interação social como unidade de análise representa um avanço extraordinário nesta perspectiva, definido como elemento que oferece as condições para o desenvolvimento humano. Significa, portanto, que o bebê, desde o momento de seu nascimento, é imerso na interação com o adulto, num mundo repleto de sistemas simbólicos, entre os quais a linguagem, e que é nesse contexto que ele irá, gradativamente, se constituir como sujeito, conceitualizando e organizando a realidade. Entretanto, reitero a importância da ação para o acesso ao mundo físico e social, estabelecendo significados e conceitos que levam à construção do conhecimento.

Bates e colaboradores tentaram achar a explicação para as diferenças individuais no comportamento lingüístico de crianças pequenas durante a fase de transição entre as primeiras palavras e as primeiras ocorrências sintáticas. Conclui-se, então, que os progressos pré-lingüísticos alcançados são devidos à maturação dos esquemas sensorio-motores, já que existe uma coincidência entre as idades em que estes fenômenos lingüísticos surgem e os achados piagetianos sobre o desenvolvimento intelectual.

Outro estudo que também se inspira na abordagem piagetiana é o de Albano, quando adota o símbolo no sentido piagetiano para explicação, em parte, da origem da linguagem. Contudo, há um distanciamento teórico entre as duas abordagens.

Para Albano (1990) a linguagem remete a unidades simbólicas. Neste enfoque se chega à linguagem partindo da sensorimotricidade

lingüística, a qual designa qualquer compreensão em que haja uma combinatória mínima de unidades simbólicas – momento que revela a combinação de palavras ou divisão em unidades menores, fenômeno presente quando a criança ensaia as primeiras palavras e formas fonéticas significativas. Em seu modelo, a aquisição das primeiras palavras corresponde ao momento em que a criança começa a utilizar os recursos que desenvolveu durante os três primeiros semestres de vida.

Albano considera que, por volta dos dois anos, a criança apresenta o resultado de esforços constantes para aderir às convenções da língua de sua comunidade – momento denominado de explosão dos símbolos. A convivência social torna-se condição para transformação da fala inicial até se atingir o modelo da fala adulta. As primeiras investidas da criança acontecem graças à sua criatividade e curiosidade ativas, que se unem a uma inteligência lingüística especializada, que a partir de produções crescentes se organiza progressivamente.

Considera, portanto, a importância do aspecto inatista (aparato orgânico) que fornece os recursos para o início da formação da linguagem, cabendo à subjetividade o papel de administrar esses recursos disponíveis. Assim, a criança provida de uma percepção auditiva refinada, desde o início da vida, aciona esse aparato, demonstrando um exercício constante que envolve interação com as vocalizações iniciais, plasticidade neurológica, subjetividade e contato com o meio social.

É importante esclarecer que os estudos de Piaget estiveram direcionados às pesquisas sobre o desenvolvimento intelectual do sujeito, concentrando-se na gênese do conhecimento e no papel da criança nessa construção. Albano, por sua vez, considera o sujeito com sua carga pessoal, seu ritmo de aquisição da linguagem e habilidades próprias, incluindo a estrutura genética e a capacidade sensorio-motora inata, aspecto este que caracteriza uma concepção teórica diferente da abordagem piagetiana.

Ao se falar em aquisição da palavra, torna-se necessário compreender as etapas que a criança percorre para construir o seu sistema lingüístico, e de que forma ela domina este sistema, constituindo-se num falante. O panorama aquisicional nos mostra que as primeiras aquisições são os segmentos sonoros até se concretizarem na unidade macro – o texto. Este processo parece repetir, gradualmente, as primeiras elaborações do sujeito para a construção do conhecimento. Obviamente, este processo é dependente do funcionamento cerebral e do desenvolvimento de um complexo sistema que é responsável pela fala.



Os níveis de estruturação lingüística (fonético, fonológico, lexical, sintático, semântico, discursivo) apresentam o exercício lingüístico característico de cada subsistema da organização lingüística. No nível fonético, a aquisição tem início com os primeiros sons produzidos pela criança, ainda destituídos de significado, período marcado por condutas de Pré-Fala (TEIXEIRA, 1995), tais como choros, vocalizações esparsas e arrulhos, produzidos porque a criança sente prazer em articular. Nesta etapa, também surge o balbucio - começo da noção de sílaba, quando a criança apresenta repetição freqüente e regular da mesma sílaba. O processo de aquisição da linguagem é individual e o estímulo que a criança recebe é condicionado a um contexto lingüístico e segue o modelo fornecido pelo adulto.

Os últimos meses antes do primeiro ano de vida da criança já representam a organização do nível fonológico e marcam a transição para o período das primeiras palavras, marcado pela “imitação”, período chamado de ecolalia. A criança, inicialmente, produz jargão - cadeias de três ou mais sílabas em sucessão contínua, como em tentativa a produzir enunciados semelhantes aos do adulto, embora ainda destituídos de significado. Estes enunciados se caracterizam pelo aspecto entoacional e indicam a transição para o período das holófrases - primeiras palavras propriamente ditas - emitidas quando já existe intencionalidade de estabelecer comunicação e quando a criança começa a interagir com o mundo adulto e com as situações que exigem recursividade.

A criança ingressa no nível lexical a partir do momento em que os sons que antes não possuíam sentido passam a ter significado. A esse respeito, Teixeira (1995) considera o contexto situacional interativo, ressaltando que as primeiras produções de palavras individuais são carregadas de diversos significados a depender das diferentes situações. A expansão do vocabulário da criança marca a presença do nível semântico que perpassa pelos demais níveis da linguagem.

Neste período holofrástico, instala-se o sistema lexical, com a expansão gradual do vocabulário, que parte, em média, de cinco palavras aos 12 meses, atingindo 50 palavras por volta dos 16 meses de idade. Quanto ao aspecto quantitativo das produções, Teixeira (1995) destaca a presença da variabilidade fonológica, i.e. uma mesma palavra é produzida ao mesmo tempo de diferentes maneiras, a exemplo: [ka], [‘kau] CARRO. Reitera, ainda, que as primeiras palavras propriamente ditas “são aquelas formas que a criança usa como símbolos convencionados em situações em que existe intencionalidade de estabelecer comunica-

ção, ao interagir com o mundo adulto” (TEIXEIRA, 1995, f. 5).

Vê-se, pois, que as pesquisas sobre aquisição da linguagem, concentradas na Psicolinguística, também direcionaram o interesse para as habilidades cognitivas da criança, com sustentação da importância do aparato orgânico e da interação com o ambiente.

### **A linguagem verbal como uma conduta da função semiótica**

Piaget denominou e estudou como função semiótica a capacidade que tem o sujeito de gerar imagens mentais ou ações. É composta de condutas formadas quase que conjuntamente, são: imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem verbal. Os esquemas simbólicos são ações coordenadas e formadas pelas cinco condutas que constituem a função semiótica. Assim, a passagem da inteligência sensório-motora para o período do pensamento simbólico é demarcada pela capacidade de representar o mundo. Representar consiste em eleger um significante para as coisas existentes objetiva ou subjetivamente.

No período da inteligência sensório-motora, mesmo não havendo ainda representação já há indícios de significações, posto que toda assimilação, em qualquer etapa da vida, ocorre à medida que significações são atribuídas. O que ocorre, porém, é que, no início da formação dos esquemas motrizes, significantes e significados são indiferenciados pelo sujeito, de maneira que não podemos atribuir ainda a presença do símbolo nem do sinal, portanto também não é correto falar em semiótica do sujeito (PIAGET, 1971).

Por volta do segundo ano de vida surgem as condutas que caracterizam a evocação tipo representativa, pois a criança recorrerá a lembranças de eventos e objetos passados e, gradativamente, apresentará significantes diferenciados.

As condutas são bem definidas e obedecem a certa ordem de aparição. Primeiro a imitação, porque é ela que precede a representação. Significa compreender que a imitação tem início porque já existe no sujeito a capacidade esquemática para assimilar as ocorrências externas. Assim, quando um adulto exibe um gesto, qualquer que seja a conduta, mesmo verbal, a criança assimila a conduta e a reproduz segundo os esquemas que possui. Se no primeiro momento há uma assimilação automática, no momento posterior a criança reproduz o que lhe é possível, em razão daquilo que pré-existe nela, uma capacidade representativa rudimentar. (PIAGET e INHELDER, 1982, p. 49).

Findo o período sensório-motor, a criança já generaliza habilmente

as imitações, de maneira que essa conduta se torna diferida e, assim, o ato se desliga do contexto, tornando-se significante diferenciado. Logo, em parte, a representação do pensamento, como assinala o psicogenético Battro (1976) quando retoma a tese de Piaget de que a imagem é uma interiorização da imitação; e, ainda, a de que a imitação é o ato por meio do qual se reproduz um modelo.

O senso comum dificilmente admitiria que a imitação fosse um caminho para se construir a originalidade; pareceria um paradoxo. Mas, o estudo da função semiótica destaca exatamente a conduta imitativa como a propulsora da criação. São os esquemas assimilativos que internalizam as informações para que os esquemas acomodativos possam lhe dar a forma semelhante ao que fora assimilado. Como o corpo, a face, a fala, enfim, tudo é único no sujeito porque cada qual, de fato, é único. Seja geneticamente, seja anátomo-fisiologicamente falando, os esquemas acomodativos jamais poderiam reproduzir as condutas alheias sem que marcas lhe fossem impressas.

Do ponto de vista lingüístico, a aquisição das primeiras palavras não é apenas um ato imitativo. A imitação acontece porque pressupõe a presença de esquemas verbais constituídos no sujeito. A fala do outro desencadeia a “reprodução criativa”, porque, nesse caso, a criança falará não exatamente o que o outro falou, mas falará a partir do que o outro lhe forneceu como modelo, todavia adaptado à sua própria capacidade e condições de fala. A criança adquire novas formas lingüísticas a partir da fala de seus pais, por exemplo, entretanto, a utilização das palavras do universo vocabular de seus pais não é suficiente para “explicar tudo nos enunciados da criança, com base nas imitações reduzidas da fala do adulto” (SLOBIN, 1980, p. 147).

Tal assertiva se refere à possibilidade de encontrarmos combinações estranhas não produzidas e nem previstas pelo adulto e também ao fato do adulto tentar ensinar à criança uma forma lingüística, e esta persistir na produção de acordo com as suas próprias regras gramaticais. A este respeito, Slobin (1980, p. 147) afirma que “a criança não é capaz de imitar a forma lingüística, seguindo a gramática do adulto de todos os enunciados que ouve, e também prossegue produzindo novos enunciados que nunca ouviu antes”.

Sobre isto, Albano (1990) cita a regularização de irregularidades, tais como FIZ/FAZI. O exemplo, diferentemente das abordagens tradicionais, baseadas, de uma forma ou de outra, na noção de imitação, “salienta a criatividade do aprendiz, valorizando a sua capacidade de

produzir formas nunca antes ouvidas como FAZI” (p.8).

Assim, primeiramente, a fala é apenas um ato, como já foi exposto, e nesse caso falaríamos do balbucio; por conseguinte, entraríamos no campo da representação, ratificando que em decorrência da palavra ser um significante, é dita em certo contexto, com finalidades definidas, identificáveis, logo é preciso internalizá-la e acomodá-la, como qualquer outro objeto. A diferença marcante é que qualquer tipo de linguagem, pelo seu caráter de representação se torna indissociável do esquema intelectual, potencializando o pensamento e até decuplicando sua capacidade.

No período intuitivo simbólico, ou aquele em que os esquemas simbólicos preponderam, outras condutas se aliam à imitação - são o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e finalmente a linguagem. Devemos assinalar que a criança, ao adquirir as primeiras palavras, necessariamente, estará iniciando o desenvolvimento das referidas condutas porque se encontrará no período anunciado.

Uma vez transposta a fase sensorial, aquela em que a percepção prepondera, e ingressado na fase da representação, quando então favorece o surgimento da função semiótica, o sujeito acessa a linguagem e o pensamento. Assim, a criança passa a elaborar imagens, o que lhe possibilita, usando uma linguagem figurativa, ter o mundo em sua cabeça e poder representá-lo de diversas maneiras.

O que não se pode confundir é imagem com linguagem. Há diferenças acentuadas, uma vez que a linguagem se põe em sistemas de signos totalmente convencionados, arbitrariamente construídos, tanto que entre o significante e o significado não há relação de igualdade, sequer de semelhança. Todavia, em relação à imagem do objeto e ao próprio objeto há quase que uma igualdade, uma cópia do real, pois através dessa imagem a criança evoca o objeto, evoca uma outra pessoa, um fato ou uma paisagem, uma experiência qualquer.

A linguagem, porém, não é valorada para a criança como é para o adulto. A criança evoca o sistema de signos apenas e somente para situações muito particulares. Na maioria das vezes, a criança age mais mentalmente através dos correspondentes imagísticos que encontra no ambiente circundante, e isso porque a palavra ainda não tem valor de conceito. Seu pensamento é bastante finalístico, não consegue pensar na generalidade das coisas, tanto que, quando fala, ela tem a visão interna do que fala, daí que sua linguagem é mais alusiva e menos informativa, como se o outro pudesse, tal como ela, ver o objeto a que se refere. Isso

explica, por sua vez, porque quando ela tenta representar suas imagens o faz a partir dela própria, sem considerar como o outro poderá representá-la também, o que constitui um exemplo do que Piaget denominou de egocentrismo intelectual (PIAGET, 1973).

Por ser um pensamento fundamentalmente imagístico, a criança tende a representar aquilo que evoca com total particularidade, encerrando seu pensamento nela própria, revelando pouca capacidade de comunicação através da linguagem verbal, e o símbolo prepondera. Esse tipo de pensamento é a marca do jogo simbólico, uma conduta que a criança adquire e lhe torna capaz de transformar o real segundo sua própria vontade, à revelia dos demais, levando em conta apenas suas necessidades e desejos momentâneos. Assim, é possível que a criança se satisfaça em tomar uma cadeira como se fosse um ônibus, por evocação dos assentos vistos no transporte coletivo, o que significa apreensão de algum atributo parcial pelo qual a relação significante e significado se estabeleceu, mas certo é que pelo pensamento simbólico lhe é permitido transformar o real, o que ocorre à medida que o jogo simbólico vai se desenrolando, permitindo o livre curso da imaginação e da expressão infantil.

Como pensamento e linguagem estão estritamente ligados, relembramos que a criança lida com a imagem como se fosse o substituto do objeto, e quando pensa, então, o faz estabelecendo relações entre as imagens. Piaget (1979) nos lembra que, na criança, os termos da linguagem são utilizados como correspondentes imagísticos e são observados internamente, vistos, ao mesmo tempo em que pronuncia a palavra. Assim, a criança pode optar por não agir sobre o objeto materialmente falando, mas nomeando seu substituto e todo o restante da ação se realizar mentalmente, logo, egocentricamente.

Mas ainda cabe-nos falar do jogo simbólico como forma de promover a adaptação social e isso se relaciona também com a linguagem. Piaget e Inhelder (1982, p. 51) dizem que a criança vê-se obrigada a adaptar-se incessantemente ao mundo adulto, cujos interesses e regras lhe são exteriores, e a um mundo físico que ainda não compreende e não domina. Isso a coloca diante de motivações para assimilar o real sem coações nem sanções. Nisso reside a importância do jogo, pois, de um lado, assimila o real, por outro, imita os modelos e os acomoda finalmente às suas possibilidades, o que constitui uma adaptação constante.

Como a linguagem é um instrumento básico, fundante no processo de adaptação social, e a criança não a cria, antes deve apreendê-la e

aprendê-la, o que se faz de forma socialmente impositiva, naturalmente que não expressará suas necessidades e experiências mais singulares, próprias do seu eu. Assim é que o sujeito via sistema de símbolos do jogo simbólico cria formas de expressão mais adaptáveis a si próprio (PIAGET e INHELDER, 1982, p. 52).

Uma vez que nos referimos à construção do real, observemos o que diz Luquet (*apud* PIAGET E INHELDER, 1982, p. 53) sobre o desenho quando o define e o situa entre as demais condutas: “o desenho é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico, cujo mesmo prazer funcional e cuja mesma autotelicidade apresenta, e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação do real”. Assim, o desenho aparece semelhantemente a um jogo, onde a construção do real é uma experiência que também marca uma assimilação, uma tentativa de imitação representacional e uma acomodação da realidade, ao que precisa ser comunicado, socializado.

### **Linguagem e pensamento infantil**

A linguagem verbal, tomada como uma das condutas próprias da função semiótica, surge quase ao mesmo tempo em que outras formas do pensamento semiótico, salvo nos casos em que o sujeito é afetado por alterações patológicas. Neste momento, é de meu interesse expor a evolução da capacidade lingüística como trunfo teórico que ampara e ancora meus argumentos na pesquisa *Aquisição das primeiras palavras: um estudo sobre aspectos lingüísticos em interação com ações intelectuais* (ALMEIDA, 2007).

A linguagem é concebida como sistema de signos que serve para expressar idéias e sentimentos. Isso pressupõe, por um lado, a forma que a constitui, e por outro a função que lhe é inerente. Caracteriza a linguagem a correspondência entre significantes e significados, e seu objeto formal sugere os estudos sobre os componentes fonético, fonológico, lexical, sintático, semântico, discursivo, dentre outros. Aqui o interesse recai sobre os aspectos lingüísticos, subjacentes ou explícitos, que marcam o desenvolvimento da linguagem verbal e que contribuem para a ampliação do universo vocabular e revelam funções comunicativas.

Lembremos, inicialmente, que, ao ingressar no mundo dos falantes, o sujeito já se torna aprendiz da língua e seu domínio dar-se-á progressivamente em contato com o social e, concomitantemente ocorre o desenvolvimento da capacidade intelectual. Entender essas

concomitâncias leva-nos a situar aspectos da evolução do domínio verbal com os esquemas intelectuais do sujeito.

Durante os primeiros anos de vida, mais especificamente durante o período sensório-motor, que se estende, em média, até os dois anos de idade, as trocas sociais, restritas a pequenos grupos, geralmente a família nuclear, iniciam sucessivas adaptações que se dão nos mecanismos inatos e também nos adquiridos socialmente através dos cuidados que são dirigidos à criança, como alimentação e higienização. Ora, esses contatos favorecem os formatos de atenção conjunta – são situações em que adulto e criança observam um mesmo objeto ou evento – e da ação conjunta – nas situações em que adulto e criança atuam conjuntamente sobre um mesmo objeto –, o que também favorece o início da reciprocidade e alternância de papéis, porém de maneira ainda bastante rudimentar.

Essas trocas, favorecidas pela reciprocidade e alternância de papéis, têm pelo menos dois pontos que julgamos importante valorizar. O primeiro é o fato de que o adulto ajuda a criança a elaborar novos esquemas de ação quando a estimula por apoio imediato e adequado aos esquemas que ela já possui. O segundo ponto de igual importância é que, apoiando a criança, o adulto lhe atribui capacidades, habilidades que se somam àquelas que lhe são próprias, e isso amplia suas possibilidades porque influencia aspectos de natureza subjetiva.

Isto teria menor importância para a linguagem se esta fosse um aprendizado resultante de simples automatismos neural e vocal. Como as trocas entre adulto e criança ocorrem permeadas e intermediadas por palavras, essas palavras não são apenas instrumentos que organizam as ações recíprocas, mas parte do conteúdo que une as pessoas envolvidas nas trocas sociais.

Marcado por mudanças bem visíveis, o período sensório-motor visibiliza o choro, o sorriso, como recursos vocais, uma evolução para o balbúcio, a lalação, a partir de quando as trocas sociais serão as modeladoras dos fonemas que se adequam à língua materna daquele contexto, de maneira que, aproximadamente aos doze meses de idade, a criança já tem domínio de algumas vogais e consoantes.

Daí pra frente, as primeiras palavras começam a surgir, mesmo que ainda não sejam bem em conformidade com a pronúncia do idioma que se ensaia, e apenas ao final dos 18 meses é que a criança começa a ter mais domínio da pronúncia das palavras. Além disso, nesta etapa, basta uma palavra para enunciar a idéia completa, é assim que a criança

se comporta.

Embora haja diferença entre os desempenhos das crianças na aquisição das primeiras palavras, alguns aspectos são característicos dessa etapa, a exemplo da evolução dos fonemas, a estabilidade na pronúncia das consoantes e até mesmo a combinação de duas palavras que geralmente ocorre no segundo ano de vida e “surgem também as primeiras flexões dos substantivos (distinção de número e gênero) e dos verbos (primeiro a pessoa, mais tarde os modos indicativo e imperativo e em seguida as flexões de tempo)” (PALACIOS, 1995, p. 154). Até o final dos dois anos de idade, os estudos apontam como desenvolvimento lingüístico as hiper-regularizações e as primeiras preposições, artigos, pronomes pessoais e possessivos que surgem em decorrência das representações simbólicas.

O desenvolvimento dos esquemas intelectuais e da linguagem verbal não poderia ocorrer sem que fosse concomitante. A complexidade que caracteriza a competência lingüística e a complexidade que constitui acionar um esquema intelectual para apreender o mundo real e comunicar sobre suas impressões, minimamente demanda um tempo relativamente longo. Dois anos parece-nos razoável, daí que Piaget (1979, p. 27) pode afirmar que antes de ser uma questão lingüística ou uma questão propriamente lógica, é um problema de natureza funcional. Ele explica que, mesmo respondendo a função primeira da linguagem em consenso com todos os demais lingüistas, a linguagem serve para comunicar o pensamento, este último deveria ser muito simples para que a linguagem o comunicasse diretamente sem maiores conflitos.

Como as ações motoras surgem antes das palavras, seguindo o pensamento piagetiano podemos supor que suas primeiras manifestações vocais já estão, em parte, ligadas a anúncios imperativos, desejos, manifestações atreladas às ações. Todavia, também é possível extrapolar as suspeitas de que as apelações lingüísticas da criança não sejam de fato uma expressão do seu pensamento, mas uma lógica que é inerente ao próprio processo que cerca e percorre a aquisição das primeiras palavras.

### **Considerações Finais**

A discussão acerca dos esquemas simbólicos nos revela que durante a aquisição das primeiras palavras a criança constrói esquemas cognitivos, tais como esquema de ação, esquema de classificação e bases necessárias para o esquema conceitual. Aqui não cabe a apresenta-



ção de modo mais detalhado deste conteúdo. Faço isso quando trato dos esquemas cognitivos específicos que interagem com os aspectos lingüísticos, material que apresentarei em artigo inédito.

Legítimo a opção teórica pela psicogenética piagetiana para discorrer sobre os aspectos lingüísticos e a aquisição da linguagem verbal porque me dá a segurança de estar empreendendo um estudo que me permite trilhar um caminho onde as explicações do desenvolvimento do sujeito se dão pela ação coletiva, mas também pela sua atividade estruturante, considerando que nenhum dos pólos da relação social seja preponderante sobre o outro, tal como defendem o ambientalismo e o inatismo estruturante.

Observando as concepções de Piaget sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, concluo que ele defende que a gênese do pensamento se encontra nos esquemas de ação, e estes, por sua vez, já prefiguram na forma de seu funcionamento e de sua estruturação. A complexidade que guarda a estrutura do pensamento humano lhe permite atualizações mediante as trocas sociais. Disso ocorre que, dos esquemas de ação simples à formação da função semiótica, e do processo de transformação dos esquemas verbais, à linguagem conceitual, há um percurso que envolve a atividade intelectual constante, mas essa é uma atividade que decorre necessariamente de interlocução social verbal.

Finalmente, o estado do pensamento que alcança o conceito é completamente diferente do estado observado no período sensório-motor. Trata-se de esquemas intelectuais que apresentam mobilidade e amplitude de ação, além de capacidade e vontade de interação social. No plano da representação e da socialização do pensamento, embora devamos considerar as invariantes funcionais, a organização e a adaptação e seus respectivos mecanismos, a assimilação e a acomodação, ainda é preciso verificar as variações contextuais que formam verdadeiros amálgamas e acabam por interferir nas diversas combinações que participam auto-regulando o processo de aquisição das palavras.

Validamos, portanto, o aspecto integrativo da construção piagetiana quando considera que cada estágio indicará as possibilidades de cada sujeito. Assim, a criança que produz vocalizações e balbucios apresenta condições necessárias para a aquisição das primeiras palavras. Os estágios anteriores ao das primeiras palavras são marcados por sistemas de ações interiorizadas, executadas simbolicamente e supõem, em algum momento do desenvolvimento, um sistema de operações que podem ser combinadas de todas as maneiras.

Neste sentido, a criança repete na linguagem o mesmo percurso do desenvolvimento intelectual feito até o momento do surgimento das primeiras palavras. Primeiro a criança experimenta vocalizações, depois o balbúcio, com unidades sonoras destituídas de significado, depois as palavras com significado. Tudo isso surge, mas não de forma idêntica ao modelo adulto. As palavras iniciais são marcadas por alguns processos de simplificação fonológica que se caracterizam por inversões, supressões, acréscimos, na construção de um padrão de linguagem de acordo com a capacidade da criança. Para tanto, a criança aciona dados cognitivos e lingüísticos já interiorizados.

**Abstract:** *This work presents some considerations on the language acquisition process from the perspective of theoretical approaches that reflect different language and subject conceptions. The article analyses the child's linguistic knowledge from the constructivist perspective; it takes into consideration studies on social interaction and the functional organic apparatus. The aim of this study is to discuss the child's verbal language acquisition and his/her construction of skills that require cognitive and linguistic data conceptually and analytically. Discussion about the interaction between the child and symbolical schemes, as a requirement for cognitive development and for the acquisition of first word, legitimates the option for Piaget's psychogenetic theory, once it takes into account social interaction and the child's structural activity.*

**Keywords:** *Language Acquisition. Symbolical Schemes. Cognitive Development.*

### Referências

ALBANO, Eleonora C. *Da Fala à Linguagem: tocando de ouvido*, 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ALMEIDA, Risonete Lima de. *Aquisição das primeiras palavras: um estudo sobre aspectos lingüísticos em interação com ações intelectuais*. Salvador, 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.

BATES, Elizabeth et al. *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979.

BATTRO, Antonio M. *O pensamento de Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária LTDA, 1976.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas v. 1., 1995.

GOLDGRUB, Franklin W. *A Máquina do Fantasma: aquisição de linguagem e constituição do sujeito*. Piracicaba: Unimep, 2001.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*, 2.ed. Tradução Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1987.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: Ditel, 1982.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.

SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolinguística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. O processo de aquisição da linguagem pela criança. *Revista do Espaço Möebius*. Salvador, 1995.

VISCA, Jorge. *El diagnostico operatório en la practica psicopedagogica*. Buenos Aires. Ag. Serv, 1995.