

SIMONE ROCHA DE VASCONCELLOS HAGE

AVALIANDO A LINGUAGEM

ENQUANTO ATIVIDADE

*Dissertação apresentada ao departamento de
Linguística do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Linguística,
sob a orientação da Profª Drª Maria Cecília
Perroni.*

UNICAMP - 1994

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Maria Cecília Perroni
Profa. Dra. Ester Mirian Scarpa
Profa. Dra. Rosa Attié Figueira

ORLANDO E QUINHA:

*“O fruto do meu trabalho é também
fruto dos senhores que me
deram a vida e a coragem
para vivê-la”.*

CÉSAR:

*“Seu incentivo, seu amor e
sua compreensão são as
verdadeiras bases deste trabalho”*

JÉSSICA E VINÍCIUS:

*“Vocês têm sido a prática daquilo
que tenho buscado no teórico”*

*Jéssica (3;2): “Mãe, tá bom de isquevê...
Agora, vem bincá comigo”.*

*Vini (0;10): [ããã] - vocaliza, olha para a
mãe e para o prato de comida.
Mãe: “É, eu sei, tá com fome,né?”*

AGRADECIMENTOS

Uma vez alguém me disse que produzir um trabalho científico é semelhante a gerar um filho: é um processo fascinante, desafiador, angustiante, exaustivo, mas ao final, sempre, gratificante. Um filho não depende só da mãe para nascer, mas de outros que fornecem uma colaboração indispensável, como o pai, o médico, o vendedor da loja de enxovais... e tantas outras pessoas. Da mesma forma, agradeço aqui a essas tantas pessoas que me auxiliaram a gerar esta dissertação.

À Profa. Dra. Maria Cecília Perroni que, além de ser orientadora foi também cúmplice deste trabalho, na medida em que leu no original diversos textos da área fonoaudiológica. Se hoje, eu tenho um pouco de lingüista, você tem um pouco de fonoaudióloga. Com você eu aprendi a re-significar ... na escrita.

À Profa. Dra. Ester Scarpa pela minha iniciação nos estudos sobre a Aquisição da Linguagem no IEL - UNICAMP e pelas críticas, extremamente enriquecedoras, no meu exame de qualificação.

À Profa. Dra. Rosa Attié Figueira pela cuidadosa análise do meu texto no exame de qualificação. Seus estudos tiveram uma valiosa contribuição neste trabalho.

À todos os professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, responsáveis pela minha formação em linguagem.

Ao CNPq pelo apoio financeiro à este trabalho e ao ensino e pesquisa deste país, Brasil.

À Universidade do Sagrado Coração, pela minha formação universitária e pela oportunidade de ingressar na carreira docente.

À Universidade de São Paulo - Campus de Bauru, pelo apoio e incentivo à minha formação de mestre.

Aos meus pacientes de avaliação e diagnóstico em linguagem pela riqueza de experiências que me possibilitaram.

Aos meus alunos e estagiários, cujas indagações e comentários foram a fonte geradora para a busca de novos conhecimentos.

Às minhas colegas fonoaudiólogas e docentes, pelo apoio e companheirismo durante a redação final desta dissertação.

Aos docentes e profissionais da área médica, Dr. Alfredo Tabith Junior, Prof. Dr. Mauro Spinelli e Prof. Dr. Raymundo Manno Vieira que, mesmo não conscientes disso, contribuíram, cada um à sua maneira, para o meu fascínio pela linguagem.

À Andréia Alves Pereira pelas intermináveis impressões e re-impressões desta dissertação.

Agradeço, especialmente, a Fonoaudióloga e Mestre Rosana Gomes Buchala, cuja parceria nestes anos de idas e vindas de Bauru-Campinas-Bauru me possibilitou um crescimento profissional e pessoal.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para a concretização deste trabalho.

Muito Obrigado

RESUMO

O interesse desta dissertação detém-se na avaliação clínica de linguagem, realizada em crianças com possíveis dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Tem-se como objetivo analisar os procedimentos avaliativos tradicionalmente empregados na clínica fonoaudiológica para investigar tais dificuldades e apontar para uma outra perspectiva de avaliação com base nos estudos da área da Aquisição de Linguagem.

As diretrizes da análise dos procedimentos avaliativos tradicionais são: a capacidade de investigar a linguagem na ausência da oralidade, o embasamento em algum construto teórico e sua identificação, e ainda, se tal construto possibilita contemplar a linguagem independentemente de estruturas lingüísticas.

Para discutir uma outra perspectiva de avaliação, aborda-se no capítulo 3 os estudos sobre a comunicação pré-verbal, as pesquisas envolvendo a avaliação da comunicação intencional em crianças com distúrbios na comunicação, os pressupostos teóricos da teoria sócio-interacionista e trabalhos de autores brasileiros que discutem direta ou indiretamente a questão da avaliação de linguagem com base naqueles pressupostos.

No quarto capítulo discute-se a avaliação de linguagem enquanto atividade, tecendo-se considerações sobre como, o quê e por que avaliar a linguagem sob tal perspectiva.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

1. INTRODUÇÃO: A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO EM FONOAUDIOLOGIA.....	1
2.A AVALIAÇÃO CLÍNICA DE LINGUAGEM	7
2.1. Testes formais com foco de análise sobre a emissão e compreensão das estruturas lingüísticas	8
2.2. A avaliação de condutas simbólicas	17
2.3. Triagens-teste para a avaliação do desenvolvimento de linguagem em crianças abaixo dos três anos	23
3. EM DIREÇÃO A UMA OUTRA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM.....	27
3.1.Os estudos sobre a comunicação pré-verbal.....	31
3.2.A avaliação das habilidades comunicativas	45
3.3.A teoria sócio-interacionista	58
3.4.A avaliação de linguagem sob a ótica do sócio-interacionismo.....	72
4. AVALIANDO A LINGUAGEM ENQUANTO ATIVIDADE	85
5. CONCLUSÕES	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

1.INTRODUÇÃO:

A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO EM FONOAUDIOLOGIA

Estudar a linguagem humana tem sido uma tarefa árdua e ao mesmo tempo fascinante para os pesquisadores de diferentes segmentos das ciências humanas, entre eles: filósofos, lingüistas, psicólogos e recentemente, neurolingüistas e fonoaudiólogos. O interesse do Fonoaudiólogo pela linguagem se deve a uma de suas áreas de atuação profissional que abrange os atrasos e distúrbios de linguagem de qualquer natureza com a tarefa de previní-los, avaliá-los e tratá-los. Este profissional que antes tinha um interesse prático sobre a linguagem, ou seja, interessado apenas em desenvolver técnicas que trouxessem resultados nas terapias desta área, vem sentindo a necessidade de ter uma melhor compreensão sobre a linguagem: como ela é adquirida, qual a sua função, qual seu papel no desenvolvimento das funções mentais superiores. Por este motivo, vem se colocando ao lado de outros pesquisadores com a mesma necessidade. Compartilhando do interesse em compreender melhor o complexo fenômeno que é a linguagem,

venho participando e acompanhando os estudos dos pesquisadores do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, UNICAMP, especificamente, da área da Aquisição de Linguagem.

O interesse pela linguagem nesta dissertação detém-se na avaliação inicial deste fenômeno em crianças pequenas, em ambiente clínico.

A avaliação clínica de linguagem, realizada antes de uma possível intervenção terapêutica, é um procedimento usual e necessário ao fonoaudiólogo, mesmo estando ele ciente de que esse procedimento é circunstancial e fragmentado, na medida em que a linguagem das pessoas não se revela em todos os seus usos e formas em apenas algumas sessões. Nem mesmo em muitas. Para se chegar perto da possibilidade de esgotar os usos e formas da linguagem do ser humano teríamos que criar um número imenso de situações de interlocução, com diferentes interlocutores. E isso é praticamente impossível. Entretanto, mesmo admitindo nossa pequenez diante da tarefa de avaliar a linguagem na clínica, esse procedimento tem sido realizado procurando trazer alguma luz sobre o diagnóstico e processo terapêutico das patologias da linguagem.

De um modo geral, os fonoaudiólogos em sua prática clínica têm estruturado suas avaliações sobre uma concepção de linguagem que a vê apenas como código, com níveis ou subsistemas a serem investigados, ou seja, sobre uma concepção que investiga a linguagem enquanto produção e compreensão fonético-fonológica e sintático-semântica através de repetição de lista de palavras, nomeação de figuras, identificação de erros gramaticais, definições de termos, complementação de sentenças orais e outras estratégias similares. Esse tipo de prática tem como base os pressupostos teóricos da

chamada lingüística “das formas”, descrita como aquela que se preocupa em explicitar as regras que permitem a formação das sentenças, ou seja, aquela que considera a língua um conjunto de regras que permite ao falante construir expressões bem formadas para transmitir informações (Lyons, 1982). Nesse tipo de concepção, privilegia-se quase que absolutamente a função referencial da linguagem em detrimento das outras.

Muitos fonoaudiólogos vêm percebendo que essa forma de conceber a linguagem não tem sido suficiente para descrever seus distúrbios, muito menos para explicá-los ou tratá-los. Artigos e dissertações vêm sendo elaborados no sentido de apontar novos caminhos para dar conta dos procedimentos avaliativos e terapêuticos nas patologias da linguagem. Levy (1988) ao analisar as inter-relações lingüísticas de uma criança portadora de Síndrome de Down e seus terapeutas (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo) concluiu que a forma como a linguagem é concebida e utilizada pelo terapeuta traz conseqüências sobre sua maneira de conduzir suas avaliações e terapias. Numa dessas inter-relações a autora pôde constatar que o terapeuta, ao privilegiar demasiadamente a forma lingüística (estrutura gramatical, articulação dos fonemas) de que a criança está se utilizando para participar do diálogo, acaba por desconsiderar outras formas de participação, como os gestos e as vocalizações. Muitas vezes a fala da criança torna-se ininteligível, segundo a autora, não por sua dificuldade articulatória, mas pelo fato do terapeuta não aceitar participações verbais afastadas do padrão lingüístico da língua materna ou participações que não estejam condizentes com o plano terapêutico previamente estabelecido.

A concepção de linguagem que vem sendo adotada por estes profissionais da área de distúrbios da comunicação (ver, por exemplo, Palladino (1986), Levy (1990), Arantes (1994)) e por alguns lingüistas com interesse na dimensão patológica da linguagem (ver, por exemplo, Coudry e Possenti (1983), Coudry e Scarpa (1985), Coudry (1988)) é aquela que não vê a linguagem só como um código com a finalidade de transmitir informações excluindo o sujeito que fala e os fatores múltiplos contextuais de interpretação, mas como uma atividade, uma ação. Franchi (1977) faz uma declaração apropriada sobre esta forma de ver a linguagem, a qual é salientada neste trabalho: “A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado, mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido que, ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias”(p.22).

Tal concepção aqui referida é aquela que privilegia a linguagem enquanto procedimento cognitivo e enquanto procedimento comunicativo (cf. Lemos, 1982). Como procedimento cognitivo, a linguagem tem um papel constitutivo no conhecimento de mundo da criança e como procedimento comunicativo, tem um papel de ação sobre o outro na interação social. Esta concepção tem suas bases no pensamento de Vygotsky (1988). Segundo o autor, a linguagem tem origem num sistema social, mediado por outras pessoas, e desempenha um papel importante na própria cognição. É a capacidade especificamente humana da linguagem que permite as crianças

desenvolverem meios de superar a ação impulsiva, de solucionar problemas e de controlar seu próprio comportamento. Fala e ação tem uma relação dinâmica no desenvolvimento. Após um estágio inicial em que ambas estão fundidas, a primeira passa a preceder a segunda, ou seja, a fala passa a determinar e dirigir a ação. A fala adquire assim uma função planejadora, além da função já existente de refletir o mundo exterior.

Ao se privilegiar estes aspectos da linguagem, não se está ignorando estudos sobre a mesma enquanto atividade cerebral e suas bases neurofisiológicas, estes aspectos apenas não são o foco de análise deste trabalho. Pesquisas com abordagens diversas podem e devem existir para auxiliar, cada um à sua maneira, no entendimento do complexo fenômeno que é a linguagem.

Portanto, tendo como objeto de estudo a avaliação clínica de linguagem, principalmente de crianças que não falam, é objetivo desta dissertação fazer uma análise crítica dos procedimentos tradicionais usados para avaliar possíveis dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem e discutir uma outra perspectiva de avaliação voltada para a linguagem enquanto atividade, com base nos avanços da Linguística e da Psicolinguística. A partir do momento em que a linguagem passa a ser vista não só como um código ou conjunto de signos e regras fono-morfo-sintáticas, mas também como atividade comunicativa e cognitiva (enquanto via de estruturação do próprio conhecimento), inclusive de gramática, ela é passível de ser investigada em crianças com menos de três anos de idade e em crianças com limitação ou ausência de linguagem verbal numa idade cronológica posterior ao esperado. Esse tipo de concepção de linguagem

amplia o universo empírico de investigação, na medida em que inclui os comportamentos comunicativos não verbais na esfera do fenômeno linguagem. Na área médica e fonoaudiológica tal concepção abre fronteiras, pois possibilita contemplar a linguagem na ausência de estruturas lingüísticas.

O capítulo 2, apresentado a seguir, tem por objetivo a análise crítica dos procedimentos avaliativos referidos acima.

O capítulo 3 abordará os estudos sobre a comunicação pré-verbal, as pesquisas envolvendo a avaliação da comunicação intencional em crianças com distúrbios na comunicação, os pressupostos teóricos da teoria sócio-interacionista que têm contribuído para uma outra perspectiva na investigação clínica da linguagem e trabalhos de autores brasileiros que discutem direta ou indiretamente a questão da avaliação de linguagem, com base naqueles pressupostos.

Já no capítulo 4 passa-se a discutir a avaliação de linguagem enquanto atividade, tecendo-se considerações sobre a mesma na clínica fonoaudiológica.

Finalmente, o capítulo 5 é destinado às conclusões deste estudo.

2. A AVALIAÇÃO CLÍNICA DE LINGUAGEM

A avaliação é o momento mais crítico de qualquer ato social que o ser humano realiza, seja no campo político, jurídico, pessoal ou clínico. Avaliar implica em “fazer uma apreciação, formar juízo ou conceito acerca de” (Ferreira, 1975:164), tarefa que demanda responsabilidade e ponderação. O que dizer então da avaliação de linguagem? A linguagem envolve tamanha complexidade que médicos, lingüistas, neurolingüistas, neuroanatomistas, psicólogos e fonoaudiólogos ainda estão empenhados na tarefa de explicar.

Em função disso, a plena avaliação da linguagem ainda não escapa à utopia. Entretanto, diante dessa utopia, simplesmente abandonar tal tarefa é assumir uma postura passiva e contemplativa à respeito da linguagem, não contribuindo na tentativa de estudá-la e conhecê-la.

Vários trabalhos vêm abordando a questão da avaliação de linguagem baseados em diferentes perspectivas de análise e em diferentes concepções de linguagem.

A forma clássica de avaliação de linguagem são os testes formais com foco sobre a linguagem enquanto parte do processo de aprendizagem (testes de recepção auditiva e visual, de memória sequencial auditiva e visual, etc) ou sobre algum nível da estrutura lingüística (testes de vocabulário, articulação, estrutura gramatical, etc), portanto, só passíveis de aplicação em crianças com um certo nível de desenvolvimento lingüístico. A seguir, alguns destes testes serão apresentados, principalmente aqueles mais difundidos na Fonoaudiologia.

2.1 - TESTES FORMAIS COM FOCO DE ANÁLISE SOBRE A EMISSÃO E COMPREENSÃO DAS ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS

Dentre os testes que avaliam a linguagem enquanto parte do processo de aprendizagem, o I.T.P.A. (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) é o mais conhecido na Fonoaudiologia, principalmente pelo fato de existir uma adaptação brasileira. Este teste foi elaborado por S. Kirk e J. Mc

Carthy nos Estados Unidos (Illinois University Press) na década de 60 com o objetivo de avaliar crianças com aprendizagem lenta ou difícil, seja no rendimento global, seja em habilidades específicas como a linguagem. Uma adaptação brasileira foi feita por Bogossian e Santos (1977).

O I.T.P.A. é composto por 12 subtestes, envolvendo:

(1) recepção auditiva, (2) recepção visual, (3) memória eqüencial visual, (4) associação auditiva, (5) memória seqüencial auditiva, (6) associação visual, (7) clusura visual, (8) expressão verbal, (9) clusura gramatical, (10) expressão manual, (11) clusura auditiva e (12) combinação de sons. Os subtestes são estruturados para avaliar a comunicação levando-se em conta a recepção (denominada “entrada da mensagem”, que pode ser tanto auditiva-verbal como visual) e a expressão (denominada “saída da mensagem”, que pode ser verbal ou motora). Por exemplo, os subtestes (1), (2), (3), (6), (7) e (10) não dependem da resposta verbal da criança, podendo ser aplicados em crianças com desordens severas na linguagem oral, como aponta Luick et al (1982). Todos os subtestes, para sua realização, dependem da compreensão verbal da criança, mesmo que auxiliada por estímulos visuais. O subteste específico para avaliar a expressão verbal (8) exige da criança descrição verbal de objetos como bola, botão, envelope e cubo. A contagem de pontos se baseia na quantidade de conceitos emitidos (termos que envolvam cor, classe, forma, função, composição e outros) através da fala.

TEPSI, “Teste de Desenvolvimento Psicomotor”, é um outro teste que tem sido aplicado em clínica e escola por psicólogos e fonoaudiólogos no Brasil, em populações de crianças com problemas de

aprendizagem. Segundo Gouveia (1992), o teste tem por objetivo avaliar o desenvolvimento psíquico de crianças entre dois e cinco anos em três áreas básicas: coordenação, motricidade e linguagem, na tentativa de prevenir problemas de aprendizagem. O subtteste linguagem avalia a compreensão e a emissão de estruturas lingüísticas no que se refere à capacidade de compreender e executar certas ordens, manejo de conceitos básicos, vocabulário, capacidade de descrever e verbalizar.

Tanto os resultados do TEPSI como do I.T.P.A. são catalogados estatisticamente com atribuição de pontos às respostas das crianças. Testes similares são descritos em Berry (1969) como o “Utah Test of Language Development”.

São raras as publicações brasileiras na forma de testes de linguagem, salvo as adaptações, já mencionadas. Entretanto, no início da década de 80 foi elaborado e publicado por fonoaudiólogos, Braz e Pellicciotti (1981), um “Exame de linguagem - TIPITI”, com o objetivo de avaliar o desempenho lingüístico de indivíduos que procuram profissionais ligados à área de Distúrbios da Comunicação. As provas do TIPITI visam à avaliação da comunicação oral (compreensão de ordens verbais, utilização da linguagem oral para categorização, complementação de sentenças verbais, elaboração do discurso narrativo e outras), comunicação gráfica (leitura, ditado, cópia, redação, etc) baseada nos programas escolares e provas específicas para a avaliação das áreas de emissão do nível fonético-fonológico, de percepção auditiva e visual.

As provas foram aplicadas em sujeitos normais acima de três e abaixo dos dezoito anos de idade com o intuito de se obter níveis

aproximados de desempenho em uma população considerada dentro dos parâmetros de normalidade. Os resultados obtidos sobre essa população foram denominados pelas autoras de “dados de pesquisa prévia”, assim quando o exame foi aplicado em indivíduos com suspeita de distúrbios de linguagem, houve a possibilidade de comparação com os dados da normalidade, de acordo com determinadas faixas etárias.

Os resultados obtidos em cada prova, segundo as autoras, não foram interpretados isoladamente. A conclusão sobre o desempenho lingüístico veio da totalidade das respostas analisadas. Fatores como o tipo de interação durante a aplicação das provas, nível sócio-cultural, diferenças dialetais, experiências ambientais do avaliado precisariam ser considerados, de acordo com as autoras. Entretanto, na análise das provas não há indicação de como esses fatores foram considerados.

Além do TIPITI há também um outro exame, não publicado, intitulado “Um Modelo de Exame de Linguagem” (Salama e Vieira, 1976). O exame foi elaborado na década de 70 com o objetivo de fornecer aos profissionais da área dos Distúrbios da Comunicação uma série de provas que investigasse o sistema lingüístico do português. As provas são semelhantes ao do TIPITI e também têm como foco de análise a compreensão e a emissão de estruturas lingüísticas tanto à nível oral como escrito. Neste exame não há instruções de como a prova deve ser aplicada nem a análise de dados obtidos sobre uma população.

Testes ou exames formais são procedimentos avaliativos clássicos, citados como exclusiva forma de avaliação da linguagem numa literatura não menos clássica como Azcoaga et al (1981) e Launay e Borel-

Maisonny (1986). Entretanto, a utilização dos mesmos, principalmente como único procedimento de avaliação, implica em alguns problemas que comprometem sua validade.

O primeiro deles é que os testes avaliam a linguagem afastada do contexto comunicativo, o que os leva a se apresentarem como tarefas descontextualizadas, atemporais, principalmente, quando aplicados em crianças. Estas muitas vezes, podem não ver sentido na pergunta feita, conseqüentemente não responder como o examinador previa e obter um escore baixo, não fidedigno com suas reais possibilidades comunicativo-lingüísticas. A determinação de escores em linguagem também é um outro problema, porque quantifica uma capacidade mental humana altamente qualitativa que, justamente pela sua complexidade, não se evidencia em análises numéricas.

Os testes são estruturados sobre uma dinâmica de perguntas (examinador) e repostas (examinado) que não dão oportunidade ao avaliado de “fazer uso” da linguagem conforme suas possibilidades de comunicação, sendo que são justamente estas possibilidades que devem fazer parte do foco de análise do avaliador, pois elas são a base do processo terapêutico em linguagem.

De um modo geral, os testes ou exames estão centrados sobre a linguagem somente enquanto estrutura (forma) lingüística, ou seja, sobre a avaliação da competência do falante em compreender e produzir estruturas bem formadas quanto aos aspectos fonético-fonológico e sintático-semântico.

Vejam-se mais alguns exemplos:

O “Test for Auditory Comprehension of Language” - TACL é conhecido como um teste de linguagem que avalia especificamente a compreensão da sintaxe em crianças ouvintes, descrito em Brown (1986). Um outro teste semelhante é o “Northwest Syntax Screening Test” - NSST, descrito em Miller (1981). Existem também testes específicos para a avaliação do vocabulário, um dos mais conhecidos é o “Peabody Picture Vocabulary Test” - PPVT, seu objetivo é avaliar a compreensão auditiva do significado das palavras: o examinador diz uma palavra (exemplo: carro, bola, planta, galinha, etc) e solicita oralmente à criança que aponte a figura adequada. É descrito como um teste que auxilia na avaliação de crianças com dificuldades de linguagem (ver Elliott e Hammer (1988)). O “Templin - Darley Tests of Articulation” (3-8 anos) descrito em Berry (1969) é um teste de articulação. Os fonemas testados incluem 25 consoantes diferentes, 12 vogais e 6 ditongos, pertencentes ao inglês. O teste solicita da criança a repetição de uma lista de palavras foneticamente balanceada (lista que contém todos os fonemas da língua em questão aparecendo no mínimo três vezes em diferentes palavras) e a nomeação de figuras cujos nomes também estão foneticamente balanceados. Estratégias idênticas à estas são utilizadas por fonoaudiólogos no Brasil para auxiliar no levantamento de possíveis alterações fonético-fonológicas na fala da criança ou adulto.

A obtenção de uma amostra de fala espontânea para aplicar sobre ela algum tipo de medida padronizada de desenvolvimento da linguagem também é usual. Um exemplo clássico desse tipo de medida é o MLU. O “Mean Length of Utterance”-MLU, elaborado por Brown (1973),

psicólogo da área da Aquisição de Linguagem, tem como objetivo medir a extensão dos enunciados emitidos pelas crianças com base no número de morfemas utilizados pelas mesmas. Seu objetivo foi caracterizar estágios progressivos no desenvolvimento da linguagem. A medida é aplicada na criança a partir do momento em que ela apresenta enunciados de duas palavras justapostas, 18 ou 24 meses. O MLU é citado na literatura sobre avaliação da linguagem como forma de medida da complexidade sintática dos enunciados das crianças com atraso ou distúrbio de linguagem (ver, por exemplo, Blake et al (1993)).

A utilização do MLU como forma de avaliação, apesar de menos rígida e ritualizada que os testes, na medida em que é aplicado sobre produção espontânea da criança, também investiga a linguagem somente quanto à sua estrutura, especificamente, a sintática. Sua utilidade enquanto procedimento avaliativo, portanto, também é limitada, na medida em que só é viável sua aplicação a partir de um certo nível de desenvolvimento lingüístico da criança, quando ela é capaz de produzir sentenças de pelo menos duas palavras. Além disso, o MLU baseia-se em categorias gramaticais do sistema lingüístico do adulto, o que em si já é um problema para a análise da linguagem da criança, como será discutido no próximo capítulo.

Todas as formas de avaliação de linguagem descritas acima desconsideram a linguagem enquanto atividade comunicativa e discursiva. Elas só são possíveis de aplicação e relativamente úteis, quando a criança já apresenta um certo nível de compreensão e/ou emissão lingüística, sendo que a avaliação da emissão não ultrapassa os limites da sentença, não avaliando o discurso ou a enunciação.

Testes de linguagem, como os descritos, podem ser úteis como forma complementar da avaliação, principalmente quando o avaliador deseja investigar um aspecto específico da compreensão ou utilização do sistema lingüístico já em curso. Entretanto o uso exclusivo dos mesmos em qualquer avaliação ou em qualquer faixa etária apenas investiga a linguagem de forma parcial e fragmentada. Em crianças que não fazem uso da linguagem verbal, a maioria desses testes perde sua função. Assim como quando são aplicados em crianças com reduzida produção lingüística, na medida em que essa produção é ainda indeterminada semântica, pragmática e sintaticamente, semelhante à produção da criança normal nos períodos iniciais de aquisição de linguagem. A questão da indeterminação das primeiras produções lingüísticas será melhor explorada no tópico 3.3 do próximo capítulo.

Uma outra forma de investigar a linguagem é a utilização de um método observacional. Muitas são as vantagens dessa forma de avaliação, como a obtenção de dados que se aproximam mais das reais possibilidades comunicativo-lingüísticas do paciente. Muito mais que os testes, este tipo de avaliação exige a opção por uma teoria sobre a natureza da linguagem e um conhecimento substancial da mesma, a fim de que a observação seja ditada por algum construto teórico de referência.

Chiari (1989) faz a opção por uma forma de avaliação observacional num estudo em que faz uma proposta de avaliação fonoaudiológica para 80 pacientes em diferentes faixas etárias (entre 1 e 3 anos), com perda de audição neurossensorial profunda. Sua forma de investigação se baseou à princípio na observação de comportamentos espontâneos ou relativamente dirigidos dos pacientes. Em seguida, a autora

elaborou um protocolo de comportamentos passíveis de serem observados e registrados e aplicou provas para checar a presença ou ausência daqueles comportamentos. A partir dos dados levantados, a autora os organizou em três grandes áreas, as quais denominou: desempenho comunicativo, desempenho lingüístico oral e desempenho lingüístico gráfico. Doze comportamentos foram selecionados em cada grande área, de acordo com o seguinte critério: “comportamentos passíveis de serem observados e registrados com um sim, quando presentes e, com um não, quando ausentes” (Chiari, 1989:08). Os doze comportamentos da área desempenho comunicativo são: interage na comunicação com intencionalidade; interage verbalmente; interage gestualmente; inicia segmentos de interação; mantém segmentos de interação; estabelece troca de turnos na interação; denota organização de linguagem externa /interna; denota compreensão; utiliza o apoio de recurso de leitura labial e/ou gestual; utiliza o apoio do código gestual para expressar-se; utiliza o apoio do código lingüístico para expressar-se; consegue fazer-se entender.

No trabalho de Chiari (op.cit.) há uma preocupação em investigar a linguagem independentemente de estruturas lingüísticas através de um método dito observacional. Contudo, nele não há evidências do suporte teórico sobre linguagem ou sobre aquisição de linguagem que justifique os critérios usados para analisar o chamado desempenho comunicativo.

Tem sido uma preocupação dos autores da área dos Distúrbios da Comunicação adotar alguma teoria de linguagem como suporte para os estudos das alterações na aquisição de linguagem. Alguns desses autores têm

adotado uma concepção que vê a linguagem como uma das manifestações da função simbólica, com base nos estudos de Piaget (ver principalmente, 1974 e 1975). Assim, na ausência da linguagem enquanto habilidade de interpretação e produção de símbolos orais para representar fatos e conhecimentos do passado, presente ou futuro, a avaliação de crianças com atraso ou distúrbio na aquisição de linguagem deter-se-ia na observação de outras condutas simbólicas como, por exemplo, a imitação diferida e o jogo simbólico. Essa avaliação pode ser de natureza experimental (testes) ou observacional. A seguir, comentam-se algumas delas.

2.2 - A AVALIAÇÃO DE CONDUTAS SIMBÓLICAS

No que se refere a testes, vários foram desenvolvidos para avaliar o tipo de ações realizadas pelas crianças em fase pré-escolar. Tais testes verificam se as ações estão organizadas ao nível sensório-motor, ou se estão organizadas num nível simbólico. Eles são freqüentemente aplicados em crianças com atraso ou distúrbio de linguagem. O “Miniature Toys Test”, proposto por Sheridan (1975), tem por objetivo a avaliação de condutas simbólicas, através da observação da criança manipulando brinquedos que

são miniaturas de objetos da realidade (cama, mesa, carro, avião). Egan e Brown (1986) utilizaram o “Miniature Toys Test” para avaliar crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem e concluíram que muitas dessas crianças tinham atraso em outras condutas simbólicas, além da linguagem.

Lewis et al (1992) descrevem um “prototype test” para avaliar o jogo simbólico em crianças pequenas com alterações também no desenvolvimento da linguagem. O teste consiste em avaliar a habilidade da criança para reproduzir na brincadeira ações que ela mesma realiza (finge que está dormindo ou comendo). Consiste também em avaliar sua habilidade para aplicar em bonecos ações que são realizadas com a criança (alimenta a boneca, põe o ursinho para dormir) e para fazer uso de substitutos simbólicos para objetos e pessoas (“faz de conta” que um cabo de vassoura é um cavalo, que a boneca é sua filha). Os resultados da pesquisa levaram os autores a concluir que a aplicação do teste para avaliar o jogo simbólico contribui no entendimento de crianças com atraso de linguagem ou do próprio jogo simbólico, pois fornece informações importantes para o diagnóstico ou para a forma de tratamento necessário. Isto porque possibilita identificar se o atraso é especificamente lingüístico ou se envolve a capacidade genérica de simbolização.

Novaes (1981) também propõe uma avaliação voltada para a função semiótica através de uma observação padronizada, para crianças com dificuldades na aquisição da linguagem, por deficiência auditiva (do tipo neurossensorial, bilateral, severa e congênita). A avaliação envolve provas de imitação diferida e jogo simbólico. As provas de imitação consistem na reprodução por parte da criança de movimentos de partes visíveis (mão,

barriga pé, etc) e não visíveis do corpo (pôr a língua para fora, fechar e abrir os olhos, etc), assim como movimentos com os objetos. Já as provas de jogo simbólico consistem na observação da criança manipulando objetos de vida diária (alimentação, vestuário, etc), de trânsito (carros, semáforo, etc) e outros. O objetivo do trabalho foi organizar e investigar a aplicabilidade dos procedimentos descritos acima para avaliar o grau de desenvolvimento da função semiótica em crianças deficientes auditivas. Os aspectos imitação diferida e jogo simbólico, da função referida acima, foram investigados por não exigirem emissão e recepção oral, que na criança deficiente auditiva estão ausentes. A autora adota a teoria piagetiana para explicar a gênese da linguagem. Ela conclui que o procedimento avaliativo organizado é aplicável em crianças deficientes auditivas e que o conhecimento da fase em que a criança está em termos cognitivos oferece subsídios para a habilitação e reabilitação de crianças com esse tipo de patologia.

A avaliação do jogo simbólico ou de outros aspectos do desenvolvimento da criança não deve, sem dúvida, ser desconsiderada. Aliás, a visão global da criança levando em conta seu desenvolvimento motor, físico, emocional ou das ações simbólicas é altamente produtiva numa avaliação clínica. Entretanto, a avaliação desses aspectos não deve substituir a avaliação de linguagem propriamente dita em função da criança não apresentar estruturas lingüísticas, uma vez que a linguagem, diferentemente da concepção adotada por aqueles autores referidos neste tópico, não se define apenas pela habilidade de interpretar e produzir símbolos orais para representar a realidade. A linguagem é uma atividade cognitiva e comunicativa que se manifesta no comportamento da criança desde o primeiro ano de vida, através das suas ações sobre os outros e sobre o

mundo. Isto se dá, antes do surgimento das estruturas lingüísticas, as quais tradicionalmente tem-se considerado como o início da linguagem.

A necessidade de uma concepção de linguagem que não a veja só enquanto forma já vem sendo sentida por profissionais que lidam com crianças com distúrbios na comunicação e os tem levado a repensar sobre os métodos ou instrumentos para identificar precocemente tais distúrbios.

Rossetti (1991), professor de distúrbios da comunicação, num artigo sobre avaliação da comunicação, afirma que somente 28% dos atrasos do desenvolvimento em crianças são detectados antes dos cinco anos de idade. Segundo o autor, aqueles interessados na intervenção precoce dos distúrbios da comunicação precisam aprimorar sua competência clínica, começando por adotar instrumentos de investigação que auxiliem na identificação de patologias da comunicação antes dos três anos de idade (p. 45). Uma outra afirmação importante daquele autor para esta discussão sobre a avaliação de linguagem é aquela que diz que o clínico deve fazer uma combinação de procedimentos avaliativos que pode envolver: entrevista com pais, observação do comportamento da criança e da sua interação com o outro em ambientes naturais (p. 46). Portanto, a necessidade de procedimentos avaliativos que possibilitem a investigação da linguagem independentemente de estruturas lingüísticas, já vem sendo sentida por pesquisadores da área dos Distúrbios da Comunicação. Uma das formas de atender a esta necessidade tem sido a elaboração de “screenings” para avaliar a linguagem em crianças abaixo de três anos de idade.

Antes de discutir procedimentos dessa natureza, passa-se a comentar a publicação de um autor fonoaudiólogo que aponta relações entre o

desenvolvimento da brincadeira simbólica, a aquisição da linguagem e a formação de imagens mentais buscando compreender os atrasos de linguagem. Zorzi (1993) é comentado independentemente dos trabalhos anteriores deste tópico, pelo fato de seu posicionamento em relação à avaliação de crianças com déficit em linguagem acrescentar aspectos referentes aos comportamentos comunicativos não verbais e à interação da criança com as pessoas.

Zorzi (1988, 1993) inspira-se na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento intelectual, portanto, concebe a linguagem como uma das manifestações da atividade simbólica. De acordo com o autor, a maneira como a criança organiza sua atividade para explorar as características dos objetos e o nível de significação atribuído a eles são alguns dos aspectos importantes da avaliação da criança com atraso de linguagem. Tal avaliação, especificamente, investiga: os tipos de ações realizadas (sensório-motoras, construtivas ou simbólicas) e a forma de manipulação dos objetos (rápida, exploratória, diversificadora, etc). Além desse tipo de análise que se apoia numa teoria piagetiana, Zorzi (1993) aponta também para a importância da observação da comunicação não-verbal da criança com atraso de linguagem e da sua interação com os adultos. No que se refere a este último aspecto, ele afirma: “Para poder adquirir linguagem, a criança precisa de pessoas que falem com ela, que dêem significado às suas tentativas de comunicação, que criem situações nas quais novas habilidades comunicativas sejam exigidas, que invistam em seu crescimento e que sejam também capazes de compreender seus ensaios e erros no campo da linguagem” (Zorzi, 1993:65)

Apesar de sua posição cognitivista sobre a aquisição da linguagem, o autor menciona em diversas partes do seu livro a importância da experiência da criança na interação com os adultos e o papel do ambiente em que vive no seu desenvolvimento. Por este motivo, faz parte de sua avaliação a investigação dos comportamentos não verbais das crianças e dos esquemas interacionais dos quais participa. Assim, o autor dá um passo em direção à uma outra perspectiva de avaliação em linguagem, perspectiva esta que será discutida nos próximos capítulos.

Voltando à questão apresentada anteriormente: como avaliar a linguagem em crianças com limitação ou ausência de estruturas lingüísticas? Existem alguns testes ou triagens que avaliam o desenvolvimento da linguagem antes dos 3 anos de idade com o intuito de detectar precocemente distúrbios no desenvolvimento, mais especificamente, no desenvolvimento da linguagem. Comentam-se, a seguir, alguns deles.

2.3 - TRIAGENS-TESTE PARA A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS ABAIXO DE TRÊS ANOS

Diferentemente dos trabalhos discutidos em 2.1, os que serão descritos e comentados a seguir, apesar de também serem padronizados, não têm como foco de análise a emissão e compreensão de estruturas lingüísticas propriamente ditas, na medida em que eles têm por objetivo a investigação do desenvolvimento da linguagem antes dos três anos de idade.

“Early Language Milestone Scale” - ELM, por exemplo, é uma triagem padronizada utilizada normalmente por pediatras com o objetivo descrito acima para uma detecção precoce de desordens na linguagem. O ELM foi originalmente elaborado por Coplan et al (1982) para avaliar uma população de 119 crianças consideradas de alto-risco com possíveis distúrbios no desenvolvimento. A triagem avalia o desenvolvimento da linguagem antes dos três anos, envolvendo, de acordo com os autores, expressões sonoras, recepção auditiva e comunicação por meios visuais, através de entrevista com os pais e, esporadicamente, exame direto sobre a criança. A linguagem é vista por eles não só como um sistema simbólico para

armazenar ou trocar informações. Ela engloba a fala, a compreensão e a comunicação por meios visuais como o sorriso, o reconhecimento visual das pessoas da família ou objetos e a imitação ou iniciação de gestos (Coplan et al 1982:677). Em função dessa visão, os autores selecionaram 41 itens para perguntar aos pais ou para observá-los nas crianças que foram organizados em três categorias:

Expressões sonoras - arrulhos, vocalização recíproca, gargalhadas, balbucio, uso específico de “mama”, primeiras palavras além de “mama” e “papa”, manifestação de 2 ou mais desejos, uso de sentenças e outros.

Recepção auditiva - alerta à voz, reconhecimento de certos sons, ato de parar uma atividade ou ouvir “não”, atendimento de ordens verbais ato de apontar objetos ou partes do corpo nomeados por alguém, etc.

Comunicação por meios visuais - reconhecimento dos pais ou objetos através da visão, respostas para expressões faciais dos adultos, imitação de jogos gestuais, ato de apontar para objetos desejados e outros.

Após o acompanhamento mensal das 119 crianças até a idade de 36 meses, Coplan et al (op.cit.) concluíram que o ELM mostrou-se um instrumento útil na detecção de possíveis distúrbios no desenvolvimento em crianças abaixo de 3 anos, especificamente o desenvolvimento da linguagem.

A validade do ELM foi novamente confirmada num acompanhamento de 657 crianças a partir do nascimento até a idade de 36 meses (Walker et al, 1989), sendo ele considerado novamente útil enquanto procedimento de triagem.

Uma triagem-teste semelhante ao ELM, segundo Walker (op.cit.) é o “Denver Developmental Screening Test” - DDST a qual não se teve acesso. Segundo os autores referidos acima, o DDST não têm sido considerado um “screening-test” sensível às desordens da linguagem.

O “Sequenced Inventory of Communication Development” - SICD (Hedrick et al, 1984) também é uma triagem-teste que tem por objetivo investigar o desenvolvimento da linguagem abaixo dos três anos para diagnosticar precocemente atraso na linguagem. A triagem é composta de uma escala desenvolvimental receptiva que avalia reconhecimento, discriminação e compreensão em relação à fala e de uma escala desenvolvimental expressiva que avalia a imitação de gestos ou sons, iniciativa na comunicação e respostas no diálogo. Os itens de cada escala são semelhantes ao ELM.

A elaboração de triagens-teste para investigar o desenvolvimento da linguagem em crianças abaixo de 36 meses é reflexo da necessidade dos profissionais do campo clínico de ter instrumentos avaliativos que não dependam de um certo nível de estruturação da oralidade para sua utilização. Sem dúvida, a investigação de uma comunicação não necessariamente verbal reflete uma concepção de linguagem mais ampla e implica na possibilidade de se detectar precocemente alterações no desenvolvimento infantil, ou mais especificamente, no desenvolvimento da linguagem.

A utilização de triagens-testes é útil quando se tem por objetivo obter informações genéricas e imediatas a respeito do desenvolvimento da criança. Contudo, o profissional que as utilizar deve estar ciente de que se por um lado esses testes permitem uma análise comparativa com uma escala de

desenvolvimento padrão, eles não vão além de uma eleição de características que só terão uma significação quando investigadas em contextos avaliativos mais naturais e somados à informações sobre a história de vida do bebê.

A análise daqueles procedimentos avaliativos no campo clínico, principalmente na prática fonoaudiológica, foi possível, em parte, graças a um levantamento bibliográfico feito através do programa MEDLINE - Banco de dados - na biblioteca da USP- Campus Bauru (SP). Através desse levantamento foram selecionados cerca de 600 artigos dos últimos vinte anos (1974-1994) que trataram, de alguma forma, da investigação de déficits em linguagem. Daqueles 600, 286 fazem um uso explícito de alguma forma de teste de linguagem. Já aqueles que fazem uso de um método observacional para investigar a linguagem na ausência de estruturas linguísticas, que puderam ser encontrados nas bibliotecas, serão comentados no tópico 3.2 do próximo capítulo.

3. EM DIREÇÃO À UMA OUTRA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM

A importância ou mesmo a necessidade de se avaliar a linguagem em crianças independentemente de estruturas lingüísticas, assim como a necessidade de se investigar a linguagem em contextos discursivos, já vem sendo sentida na área dos Distúrbios da comunicação, como foi apontado no último tópico do capítulo anterior. Diversos trabalhos sobre avaliação vêm discutindo essas necessidades. A fim de que possamos apresentá-los e analisá-los, antes, é oportuno entender a origem da mudança de visão sobre a investigação em linguagem, ou mesmo sobre a própria linguagem, entre os profissionais do campo clínico.

A razão desta mudança está na influência dos estudos da Área da Aquisição de Linguagem que têm pesquisado, desde a década de 70, o chamado período pré-lingüístico.

O interesse em pesquisar o período que antecede o aparecimento das estruturas lingüísticas surgiu com os estudiosos daquela

área que adotam alguma forma de interacionismo, a saber, pesquisadores que apontam a interação da criança com o mundo que a cerca, particularmente com as pessoas que cuidam dela, como tendo um papel importante nas transformações qualitativas da criança. Conforme Lemos (1986:233) “o termo interacionismo abriga e esconde sob sua sombra posturas muito diversas, cuja única afinidade parece ser a ênfase na situação comunicativa natural em que a linguagem se apresenta para a criança”. Dentre essas posturas existe uma que por algum tempo se dedicou a buscar uma continuidade funcional e estrutural entre os comportamentos comunicativos não verbais e verbais.

A busca de tal continuidade, contudo, tem suscitado controvérsias entre os pesquisadores da área da Aquisição de Linguagem, pois não existe ainda uma explicação transparente a respeito da mesma. A relação na ontogenia entre o desenvolvimento comunicativo e o lingüístico está ainda sem resposta (Golinkoff et al, 1983). Alguns autores, inclusive, questionam a existência de uma continuidade estrutural entre a comunicação pré-verbal e a verbal (Shatz, 1983; Bloom, 1983). Segundo Shatz (op.cit.), há uma mudança qualitativa entre desenvolvimento comunicativo e desenvolvimento lingüístico. Também para Messer (1983) há ainda um entendimento parcial a respeito da relevância do comportamento não verbal no processo de aquisição de linguagem. Contudo, que as duas competências estão relacionadas, disso não há dúvida.

Apesar das posições intermediárias ou mesmo contrárias sobre a questão da continuidade, diversos estudos têm sido realizados para esclarecer a relação entre comunicação pré-verbal e verbal. Sugarman (1983), definindo bem essa divergência de opiniões, afirma que a continuidade ou não continuidade entre a comunicação pré-verbal e verbal depende do aspecto

privilegiado neste desenvolvimento. Se considerarmos a linguagem enquanto atividade comunicativa, a continuidade existe. Contudo, se considerarmos a linguagem apenas como um complexo sistema de regras para representação simbólica, não há uma continuidade garantida, na medida em que a comunicação pré-verbal não se utiliza de um sistema dessa natureza. Para a autora, alguma experiência pré-verbal parece ser necessária a alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem. A respeito disso, afirma que a menos que as crianças tenham aprendido algo sobre comunicar-se, antes de falar, não teriam motivação para aprender a língua materna. Contudo, ela também afirma que o desenvolvimento da comunicação não verbal por si só não é suficiente para explicar o aparecimento da comunicação verbal.

Essa questão, sem dúvida, é polêmica na área da Aquisição de Linguagem. Não se tem aqui a intenção de resolvê-la, pois não é este o objetivo desta dissertação. Entretanto, considera-se de extrema utilidade, neste trabalho, o levantamento da literatura sobre o desenvolvimento da atividade comunicativa antes do surgimento das estruturas lingüísticas, uma vez que pesquisas realizadas com crianças com desordens de linguagem nos últimos anos têm apontado que a avaliação desse desenvolvimento pode ser útil na busca de indicadores de possíveis Distúrbios da Comunicação. Cite-se o estudo de Wetherby, Yonclas e Bryan (1989). Elas compararam o perfil comunicativo de crianças com déficits na comunicação de natureza diversa (Distúrbio Específico de linguagem, Autismo e Síndrome de Down) na faixa etária em torno de três anos com o perfil comunicativo de crianças normais entre 11 e 27 meses. Diferenças significativas foram encontradas entre a comunicação não verbal das crianças normais e a comunicação das crianças com patologias.

Em função da constatação dessas diferenças, aquelas autoras puderam concluir que a investigação da comunicação não verbal quanto à funcionalidade e intencionalidade pode ser útil na identificação precoce de possíveis desordens na comunicação. Outros estudos enfatizam a relevância da avaliação desses aspectos em crianças pequenas, eles serão apresentados e discutidos no tópico 3.2 deste capítulo.

Passa-se agora a apresentar alguns trabalhos que enfatizam a comunicação não verbal, representativos na área da Aquisição de Linguagem.

3.1 - ESTUDOS SOBRE A COMUNICAÇÃO PRÉ-VERBAL

Halliday (1975) é um dos autores clássicos da literatura da Aquisição de Linguagem. Ele contribuiu para a compreensão da estruturação da linguagem na criança no período pré-verbal. Para explicar como a linguagem aparece no infante, ele adotou uma perspectiva funcional, ou seja, analisou as emissões (vocalizações articuladas e não articuladas) de uma criança a partir do momento em que elas eram significadas pelo adulto, levantando seis tipos de funções para aquelas emissões nos dados de seu sujeito:

Função instrumental: função da linguagem usada para satisfazer as necessidades materiais da criança. Esta função inclui “expressões” verbais de desejo que representam estruturas lingüísticas do tipo “Eu quero aquele objeto ali”. (p.19)

Função regulatória: função utilizada para controlar o comportamento do outro. A função regulatória é diferente da função instrumental, segundo o autor, porque esta última tem o foco de atenção sobre os objetos ou sobre o seu desejo não levando em conta quem os realiza. Já em situações em que a linguagem é usada com função regulatória, as “expressões” são dirigidas para alguém em particular. Em linhas gerais, são seqüências de sons que representam estruturas do tipo “Vamos passear” ou “Vamos brincar”. (p.19)

Função interacional: usada para interagir com as pessoas que estão em convívio com a criança. As expressões utilizadas, as quais podem ser próximas ou não do padrão articulatório do adulto, representam em geral cumprimentos do tipo “Oi”, “Tchau”, “Sim?”. (p.19)

Função pessoal: usada para expressar sentimentos pessoais em relação às pessoas ou ao ambiente. São vocalizações não identificadas como palavras associadas à gestos que representam prazer, interesse, contrariedade, retraimento e outros da mesma natureza. (p.20)

Função heurística: utilizada para a exploração do ambiente na busca da identificação do nome dos objetos e ações. Nesses momento a criança passa a ter expressões muito próximas do padrão articulatório da linguagem adulta (p.20)

Função imaginativa: função de linguagem pela qual a criança cria um mundo próprio. Inicialmente pode-se observar um “mundo” apenas de sons, mas gradualmente esse mundo próprio constituído de sons vai se constituindo de pequenos relatos de estórias ou fantasias. Essa função de linguagem é identificada quando observamos uma criança, por exemplo, emitindo seqüências de sons que parece representar um “falar consigo mesma” ou ainda falando trechos de estórias que lhes foram contadas enquanto empilha blocos de madeira. (p.20)

Existe ainda uma sétima função descrita por Halliday, a informativa, que é considerada uma função sofisticada, pertencente às funções de linguagem do adulto, pois fazer uso da linguagem para transmitir uma informação envolve a internalização de complexos conceitos lingüísticos

que a criança muito pequena não tem (no caso do sujeito de Halliday, não antes dos 22 meses).

As quatro primeiras dessas funções foram observadas no sujeito no período entre 9 e 18 meses, denominado de Fase I. A característica principal dessa fase é, segundo o autor, a de que a criança não lida com estruturas lingüísticas, mas com um sistema de significação constituído de expressão e conteúdo. A aquisição se dá através das funções que o sistema de significação passa a ter na interação da criança com o mundo. Portanto, a linguagem ou melhor, a proto-linguagem deste período, não é analisada como um sistema de estruturas, na medida em que ela é ainda um sistema não específico com funções voltadas para atender as necessidades da criança.

Halliday (1975) caracterizou como Fase II o período de transição entre o sistema funcional de linguagem descrito anteriormente e o sistema lingüístico utilizado pelo adulto. Esse período corresponde, nos dados do sujeito Nigel, à fase entre 18 e 24 meses.

O período de transição é caracterizado por dois aspectos:

1o) Mudança na direção da funcionalidade, ou seja, quando a linguagem, segundo o autor passa a assumir basicamente duas funções: uma para qual ela serve para codificar a experiência da criança como observadora dos objetos, pessoas e ações que vê no mundo, contribuindo no aprendizado dela em relação ao seu ambiente (função matética), e outra pela qual a linguagem serve para participar, interferir nas situações, contribuindo na atuação da criança sobre o mundo e com as pessoas (função pragmática).

Através da caracterização desse aspecto, Halliday procurou estabelecer uma relação entre essas funções matética e pragmática que, segundo o autor, são do período pré-lingüístico e as funções ideacional e interpessoal da linguagem adulta.

2o) Avanço na aquisição do vocabulário e da estrutura. Na fase de transição para o sistema lingüístico adulto (fase II), a criança passa a inserir um terceiro nível entre o nível do conteúdo e da expressão. Esse terceiro nível é a estrutura léxico-gramatical da língua materna com a qual a criança está em contacto. Para explicar a aquisição da linguagem, ou ainda, a continuidade funcional e estrutural entre os período pré-lingüísticos e lingüístico, Halliday (op.cit.) parte do princípio de que essa aquisição é um processo sócio-semiótico, pois todo sistema social é um sistema de significações, sendo a linguagem derivada desse sistema. A criança ao construir um potencial de significação está ao mesmo tempo construindo um sistema semiótico-social. Ele salienta que suas conclusões sobre os dados de seu sujeito não têm a pretensão de representar um padrão universal que ocorre exatamente igual em todas as crianças. Entretanto, ele afirma que parece possível dizer que os primeiros comportamentos comunicativos têm funções distintas e observáveis e que suas primeiras estruturas lingüísticas apresentam uma distinção bipolar em termos de funções: matético ou pragmático, ou referencial ou expressivo nos termos de Nelson (cf. Halliday, 1975). Para o autor, as primeiras relações sistemáticas entre som e função num contexto determinado já constituem um sistema lingüístico inicial.

Concluindo, Halliday (op. cit.) afirma que a linguagem não é um processo autônomo e que é regido por algum nível superior de organização

semiótica-social. A tarefa da criança em aquisição de linguagem seria a de construir um sistema de significação que represente seu próprio modelo de realidade social. Esse processo seria interno (mental), porém, ocorrendo em contextos de interação social.

Um outro trabalho clássico na literatura da Aquisição da Linguagem sobre a busca de precursores no período pré-verbal para a linguagem é Bates, Camaioni e Volterra (1976). Elas definem esses precursores como proto-performativos, inspiradas na teoria dos Atos de Fala e os classificam em dois tipos: protodeclarativos e protoimperativos.

Os protodeclarativos são definidos com atitudes da criança em dirigir a atenção do adulto para algum evento ou objeto no mundo de seu interesse ou para chamar a atenção do adulto para si. Já os protoimperativos são atitudes da criança que têm a finalidade de fazer com que o adulto faça alguma coisa como pegar um objeto ou realizar uma ação que ela deseja. Essas atitudes ou comportamentos são caracterizados como, por exemplo, abrir e fechar a mão na tentativa de agarrar um objeto, olhando de volta para o adulto. Os comportamentos descritos por Bates et al (1976) são iguais aos descritos por Halliday (1975) com funções mais ou menos semelhantes. O foco de análise de ambos os estudos está sobre os comportamentos da criança que são interpretados como comunicativos pelo adulto e as funções que podem ter.

Como Bates et al (op.cit.) explicam o aparecimento da linguagem com base nos comportamentos comunicativos não verbais? Afirmam que esses atos elocucionais são parte dos comportamentos instrumentais do quinto estágio do período sensório-motor e que as

vocalizações que acompanham as atitudes da criança dão margem ao aparecimento da fala referencial, característica do último estágio deste período ou do início do simbolismo. Dessa forma, sua explicação remete-se ao domínio cognitivo, opondo-se às explicações de Halliday (1975) que concebe o processo de aquisição de linguagem como parte do processo de socialização da criança. Em decorrência de uma perspectiva funcionalista, esse último autor explica a possível continuidade entre a comunicação não verbal e verbal através das transformações, por reorganizações sucessivas, de um conjunto inicial de diversas funções até o nível funcional do sistema do adulto.

Tanto as explicações de Halliday (1975) como as Bates et al (1976) não esclarecem como a criança através da comunicação não verbal chega à língua. Bates et al (1982) apud Golinkoff (1983) num trabalho posterior afirmam que aprender a como se comunicar não é explicativo de como se aprende a língua propriamente dita. Entretanto, apesar da questão da construção da língua materna não ter sido plenamente desvendada na Aquisição da Linguagem, os trabalhos daqueles autores e de outros que serão discutidos a seguir, têm o valor inestimável de ter ampliado o foco de análise sobre a linguagem mostrando que ela não é apenas forma. A comunicação pré-verbal não é condição única para o aparecimento da linguagem enquanto estrutura, mas invariavelmente a precede e este fato empírico tem fornecido subsídios para a avaliação de crianças que não falam numa idade cronológica posterior ao esperado.

Bruner (1975, 1978), como não poderia deixar de ser mencionado entre os autores que estudaram a comunicação pré-verbal, foi o

pioneiro a adotar como foco de análise as trocas comunicativas estabelecidas entre a criança e seus interlocutores, ou seja, a interação entre eles e não o comportamento comunicativo da criança analisado isoladamente, como fizeram aqueles autores citados anteriormente. Ele parte do princípio de que desde o primeiro ano de vida a criança participa de eventos comunicativos com o adulto e neles está aprendendo formas de manifestar seus desejos e também aprendendo como entender os desejos dos outros, mesmo sem dominar estruturas lingüísticas. Quando a criança passa a se utilizar dessas estruturas, que envolvem um nível de significação mais complexo, ela, anteriormente, já dominou a natureza dos contextos comunicativos e suas convenções, assim como os sinais não-lingüísticos apropriados para cada contexto. Esse tipo de domínio é, segundo Bruner (1978) pré-requisito para o domínio lingüístico, ou seja, a representação construída pelas necessidades comunicativas estabelecidas ao longo da interação da criança com o adulto ajuda a criança a compreender o código lingüístico com o qual está em contacto.

A continuidade estrutural entre a comunicação pré-verbal e verbal é pelo autor justificada em função de duas afirmativas: a criança antes de ter a competência de enunciar uma sentença necessita incorporar um conhecimento implícito construído no nível do “comportamento ostensivo”, ou seja, não lingüístico, em que gestos são interpretados pelo adulto como significativos. A segunda afirmativa é que qualquer que seja a forma de transmissão de um significado (fala, gestos, etc), ele ocorre sempre dentro de um contexto social e em função dele. Portanto, os comportamentos sociais do bebê são precursores do aparecimento da linguagem (1978:21).

Basicamente, o autor divide o processo da passagem de sons aleatórios para a linguagem em três etapas:

Na primeira há o que ele chama de comportamentos de reclamação, pedido. A criança desde o nascimento apresenta atos inatos para expressar situações de desconforto (choro, por exemplo) e de prazer (vocalizações aleatórias ou lalação) sendo que a maioria das mães dos bebês em torno de 3 ou 4 meses são capazes de distinguir dois ou mais tipos de choros ou de vocalizações, dando à eles significações diferentes. Essas formas de “reclamação” quando atendidas, gradativamente perdem seu caráter reflexo e passam a ter um caráter de pedido. Segundo o autor, essa mudança é reconhecida pelas modificações que ocorrem no choro quanto à insistência e intensidade, pois em ambos passam a haver pausas, como na expectativa de uma resposta.

A segunda etapa é a da troca. Por volta dos 8 ou 10 meses, a criança solicita através de gestos e/ou vocalizações aleatórias objetos, devolvendo-os, para logo em seguida novamente solicitar e devolver (jogo de dar e receber). É uma forma de solicitação que envolve papéis reversíveis e que, segundo o autor, é uma etapa intermediária entre a etapa reclamar e a da reciprocidade.

Na terceira etapa, a da reciprocidade, há no comportamento da criança a presença de ações ou vocalizações que exigem uma resposta do outro. Dessa forma, Bruner propõe uma hierarquia nessas três etapas. O progresso nestas modalidades de manifestações comunicativas durante o primeiro ano de vida é de fundamental importância. Quando a criança persiste

por muito tempo numa etapa (como a da reclamação, por exemplo) isso evidencia um desenvolvimento comunicativo mais lento, segundo o autor.

A continuidade estrutural entre a comunicação pré-verbal e verbal é explicada através do domínio gradual pela criança das estruturas de ação e atenção conjugada presentes nos esquemas de interação com os adultos.

Os trabalhos de Bruner tiveram uma grande importância na abordagem interacionista nos estudos da Aquisição da Linguagem. Contudo, este autor atualmente já não defende uma posição tão forte. Vencido pelo argumento de que os esquemas de ação e atenção conjugada entre a criança e o adulto não explicam o aparecimento das estruturas linguísticas abstratas, Bruner (1983) passou a optar por uma “visão facilitativa” (cf. Lemos, 1986:241). Naquele artigo, Bruner afirma que mesmo que a interação social não seja constitutiva da gramática, talvez modele o processo de sua aquisição de um modo que possibilita à criança se tornar um “gramático” mais cedo. Isto porque as distinções gramaticais têm usos semânticos e pragmáticos. O autor argumenta que seria impossível aprender uma língua em funcionamento sem ao mesmo tempo aprender as complexidades envolvidas em usar um conjunto de símbolos tanto para representar como para comunicar.

Outros autores, além de Bruner, adotaram as trocas comunicativas entre criança e adulto como foco de análise. Bullowa (1979: introdução), em decorrência dessa perspectiva de análise, afirma que o olhar mútuo é uma forma fundamental de comportamento comunicativo humano e que a atenção mútua seletiva é o contexto para a comunicação. Da mesma forma, Bateson (1979), estudando a interação de uma mãe com seu bebê de

49 a 105 dias em 5 sessões descobriu que ambos se engajavam em atividades que pareciam fornecer um alto potencial de aprendizado. O bebê teria, segundo a autora, uma receptividade estruturada, desde muito cedo, para aprender. A mãe e a criança, muito antes da fala desta última, desenvolvem performances vocais conjuntas que funcionam como contextos de aprendizado.

Também Chappell et al (1979), estudando pares de mães e bebês nos primeiros oito dias de vida, descobriram que a verbalização da mãe co-ocorria com os estados de alerta do bebê, dando mais oportunidade para a interação face a face. Assim, a manipulação pela mãe dos momentos de alerta do bebê tem um papel no desenvolvimento da comunicação. Segundo as autoras, a sincronia dos eventos no período neonatal dá origem à aquisição do significado não só para a criança, mas também para a mãe, porque é apenas através do acordo mútuo que o significado existe.

Da mesma época são originárias pesquisas com bebês muito novos, como é o caso das de Brazelton (1979) que encontrou diferenças nos comportamentos dos neonatos relacionadas a diferenças nos comportamentos das mães dirigidos aos bebês. De acordo com esse autor a regulação dos comportamentos comunicativos é mútua.

Harding (1983), também analisando a inter-relação comunicativa entre mãe e criança, vê o aparecimento da comunicação intencional da criança como originário das habilidades cognitivas da mesma e de sua experiência social. O processo, segundo a autora, pode ocorrer da seguinte forma (p.95):

COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA

1. atos da criança (chora, espirra, bate com os pés, vocaliza, etc)

3. Na medida em que o bebê se desenvolve cognitivamente, seus comportamentos vão tendo uma direção: olha para alguém ou algo, move-se em direção à algo ou alguém, agarra um brinquedo, vocaliza enquanto tenta realizar algo.

5. Comunicação intencional: a criança começa a manifestar certos comportamentos como agarrar ou vocalizar enquanto mantém contato de olho com a mãe como uma forma de comunicar-se com ela.

7. A criança começa a usar palavras como forma de comunicação.

COMPORTAMENTOS DA MÃE

2. Efeito comunicativo: a mãe reage aos comportamentos do bebê

4. Inferência comunicativa: a mãe infere que os comportamentos do bebê são comunicativos: ajuda o bebê a pegar um brinquedo e interpreta o que o bebê quer. Ela consistentemente responde às vocalizações do bebê como se elas fossem parte de um diálogo.

6. A mãe responde às intenções comunicativas do bebê, requisitando vocalizações e posteriormente palavras.

Para sustentar a seqüência proposta acima, Harding (1983) acompanhou doze crianças (dos 6 aos 11 meses) e suas mães com foco de análise sobre as trocas comunicativas entre as mesmas. A coleta de dados foi feita através de observações em laboratório, em casa e acompanhamento pelos diários escritos pelas mães. As observações foram complementares e não comparativas.

Os resultados da pesquisa levaram a autora a categorizar os comportamentos comunicativos e a estabelecer uma seqüência hierárquica do desenvolvimento desses comportamentos. Comportamento comunicativo foi definido como qualquer reação da criança que possa ter sido interpretada como comunicativa, por exemplo: olhar direcionando, contato ocular, vocalizações, tentativas de apontar ou alcançar um objeto, tendo ou não intenção comunicativa. A seguir, a seqüência proposta por Harding (1983:99):

1)Comportamentos de procedimento: são comportamentos os quais têm efeito comunicativo sobre o outro. Esses comportamentos fazem parte da movimentação global da criança (por exemplo, vocalizar enquanto bate ou chuta uma cadeira) e parecem não estar sendo usados para comunicação.

2)Comportamentos instrumentais: são comportamentos direcionados a um objeto ou às mãos da mãe como um meio instrumental (por exemplo, tentativa de apanhar um objeto fora do alcance). São interpretados como comunicativo, mas não há indicação de que a criança esteja tentando comunicar-se.

3) Gestos intencionais: são comportamentos que consistem na coordenação de gestos, como estender o braço para apanhar um objeto, e olhar para a mãe.

4) Vocalizações intencionais: são comportamentos que consistem na coordenação de vocalizações e olhar direcionado à mãe.

5) Padrões coordenados: comportamentos que resultam da soma de tentar alcançar um objeto, vocalizar e olhar direcionado à mãe.

Note-se que os dois primeiros tipos de comportamentos (de procedimento e instrumentais) dependem da interpretação da mãe, ou seja, do outro para que sejam considerados como comunicativos, já que a autora afirma que não há evidências de intenção comunicativa por parte da criança.

Já os três últimos comportamentos descritos (gestos intencionais, vocalizações intencionais e modelos coordenados) são considerados como tendo intenção comunicativa, a qual parece estar relacionada com o “olhar para a mãe” e de alguma forma “aguardar uma resposta”. Se esta seqüência proposta pela autora deve ser vista como realmente hierárquica, como ela afirma, então fica claro que para os três últimos tipos de comportamentos surgirem houve a necessidade da atribuição de sentido pelo outro (a mãe) sobre os comportamentos da criança que à princípio não eram intencionalmente comunicativos.

O objetivo de Harding naquele estudo foi investigar a comunicação pré-verbal, procurando estabelecer etapas no desenvolvimento comunicativo. Contudo, como a autora mesmo afirma, o estudo não permitiu uma conclusão satisfatória sobre a relação da comunicação pré-lingüística e a linguagem, ou seja, apesar da comunicação poder ser precursora do

aparecimento da linguagem e justificar algumas de suas funções, ainda não está claro como os comportamentos comunicativos não verbais dão origem às estruturas lingüísticas.

Um dos aspectos interessantes da pesquisa daquela autora é o fato dela fazer uma análise dos comportamentos das mães, ou seja, da forma como elas reagem aos comportamentos do bebê, mostrando a sistematicidade nas interpretações e respostas das mães. Onze das doze mães apontaram especificamente o contacto de olho como um dos comportamentos comunicativos da criança, associando a linguagem verbal (fala) a esse contacto. Sete das doze mães afirmaram que as primeiras produções articuladas das crianças do tipo “dada” não foram consideradas palavra, mas frente à essas produções elas repetiam-na e aproximavam-na de alguma palavra como “daddy” (papai). Todas as mães foram observadas (e relataram em seus diários) consistentemente reagindo às vocalizações das crianças, interpretando-as como comunicativas.

A comunicação pré-verbal das crianças foi analisada num contexto dialógico que permitiu entender seus progressos, estando estes progressos intimamente relacionados com o sentido atribuído pelo adulto à ação da criança. Neste aspecto Harding (1983), Bullowa (1979), Chappell et al (1979) se aproximam de uma visão sócio-interacionista, a qual será explicitada posteriormente neste capítulo.

Um último clássico na área da Aquisição de Linguagem que defende um ponto de vista dialógico para explicar o desenvolvimento da linguagem é Dore. Em seu artigo de 1983, o autor propõe que o diálogo entre o adulto e a criança é um componente necessário da emergência da

linguagem. Para Dore, A e B (o bebê e a mãe) no início da atividade dialógica são uma unidade. A questão a ser respondida pela Aquisição da Linguagem é como AB se tomam diferenciados em entidades distintas como usuários da língua.

3.2 - A AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

As pesquisas apresentadas a seguir da área dos Distúrbios da Comunicação, baseiam-se em vários estudos apresentados no tópico anterior sobre comunicação pré-verbal.

Casby e Cumpata (1986) apresentam um protocolo para a avaliação da comunicação intencional não verbal testado em dez crianças com idade média de 2; 7, com Atraso de Linguagem. Baseando-se em estudos da área da Aquisição de Linguagem sobre comunicação pré-verbal (como Halliday (1975) e, principalmente, Bates et al (1976)), eles elaboraram um conjunto de procedimentos para eliciar comportamentos comunicativos daquelas crianças. Tais procedimentos foram denominados de “declarativos” e “imperativos”. Procedimentos declarativos eram aqueles que tinham por

objetivo fazer com que a criança tentasse obter a atenção do adulto. Vejam-se alguns exemplos:

1. Levar a criança a colocar 3 - 5 blocos num recipiente, em seguida, oferecer uma boneca no lugar do próximo bloco.

2. Rolar 3 - 5 bolas para a criança, em seguida, rolar uma mamadeira para ela.

3. Rolar 3 - 5 carros para a criança, em seguida, rolar uma bola para ela.

4. Levar a criança a alinhar 3 - 5 carros, em seguida, oferecer uma boneca no lugar do próximo carro.

5. Levar a criança a encaixar argolas numa vara, em seguida, oferecer uma argola sem furo.

Já os procedimentos imperativos eram aqueles que tinham por objetivo fazer com que a criança se dirigisse ao adulto para obter alguma coisa para ela:

1. Dar à criança um brinquedo de corda e aguardar a corda acabar.

2. Dar à criança uma caixa de música de corda e aguardar a corda acabar.

3. Colocar um brinquedo numa caixa transparente e dar à criança.

4. Colocar uma guloseima numa bolsa de plástico transparente e colocá-lo fora do alcance da criança.

5. Dar à criança um copo vazio e colocar o suco fora do alcance da criança.

Em suas conclusões, os autores consideram válida a utilização daqueles procedimentos para a eliciação de comportamentos comunicativos intencionais, pois todas as crianças sujeito apresentaram algum tipo de comportamento comunicativo frente a eles. Eles afirmam que os procedimentos que eliciam “imperativos” são mais úteis para a obtenção de comportamentos comunicativos do que os procedimentos que eliciam “declarativos” porque neles há uma finalidade ou objetivo palpável que a criança deseja conseguir. Lobato, Barrera e Feldman (1981) também chegaram às mesmas conclusões referidas acima ao avaliarem comportamentos comunicativos de 40 crianças e adolescentes com Deficiência Mental severa, através de um conjunto de procedimentos também definidos como “imperativos” e “declarativos”.

Casby e Cumpata (1986) enfatizam que o protocolo proposto para eliciar comportamentos comunicativos intencionais de crianças com distúrbios na comunicação é uma sugestão. Clínicos que queiram empregá-lo, devem no entanto estar alertas para a possibilidade da criança já apresentar comportamentos comunicativos intencionais, independente da eliciação, os quais não podem ser ignorados. Os autores finalizam seu artigo retornando o ponto de vista de Siegel apud Casby et al (op.cit.), de que o melhor e mais útil instrumento de avaliação é um clínico que tenha algum conhecimento sobre pesquisas e teorias em linguagem e alguma experiência com comportamentos comunicativos. Esta dissertação endossará esta afirmação nas páginas posteriores.

Alguns trabalhos da área clínica vêm sendo realizados com o intuito de buscar indicadores nos comportamentos comunicativos de crianças para um diagnóstico precoce de possíveis dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Citem-se as pesquisas de A. Wetherby, do departamento de Distúrbios da Comunicação, Tallahassee, estado da Flórida, realizadas com diferentes colaboradores.

Num daqueles trabalhos, Wetherby e Prutting (1984) examinaram o perfil comunicativo e as habilidades cognitivo-sociais de um pequeno grupo de crianças autistas entre 6 e 12 anos, diagnosticadas pela Sociedade Nacional dos Estados Unidos para Diagnóstico de Crianças Autistas. Essas crianças, no que se refere à linguagem, estavam num estágio precoce de desenvolvimento conforme os critérios do MLU (Brown, 1973). De acordo com as autoras, há ainda na área uma representação fragmentada dos comportamentos comunicativos da criança autista, na medida em que o uso de gestos funcionais e enunciados criativos (não ecológicos) analisados em contextos naturais de interação têm sido pouco explorados pela literatura.

Esta afirmação das autoras realmente procede, tanto que a literatura básica usada para a elaboração daquele estudo é da área da Psicolinguística. Citem-se alguns autores mencionados naquele trabalho: Bates et al (1975); Bates et al (1979); Bloom (1973); Brunner (1978); e outros.

O procedimento do estudo foi o seguinte: cada sujeito autista foi gravado interagindo com o investigador em dois dias separados por um intervalo de uma semana em casa, ou na clínica em que faziam tratamento.

Concomitante, foram gravados o mesmo número de crianças normais entre um e dois anos em suas casas, para fins comparativos.

Dois contextos avaliativos de gravação foram estabelecidos, um em que a criança era colocada frente a brinquedos para que os manipulasse, sendo que o investigador assumia a postura de responder naturalmente aos comportamentos comunicativos da criança, comentando e fazendo explicações sobre os atos dela. Esse contexto foi denominado de “não estruturado” ou brincadeira livre. Os brinquedos utilizados para encorajar a comunicação espontânea foram:

- uma caixa de surpresa
- um bichinho de brinquedo
- um caminhão basculante de brinquedo
- um jogo de memória
- soldadinhos
- animais de plásticos
- pescadores/barcos/varas de pescar de brinquedo
- telefone de plástico
- utensílios domésticos em miniatura (pratos, xícaras, colheres, garrafas)
- roupas de boneca

O outro contexto, denominado de “estruturado”, continha situações para “induzir” a criança a iniciar uma atividade comunicativa, sendo que o investigador também assumia a postura de responder naturalmente aos comportamentos comunicativos da criança. Vejam-se algumas situações, semelhantes às descritas em Casby e Cumpata (1986):

1.Comer um alimento de que a criança goste, na frente dela, sem oferecer-lhe.

2.Ativar um brinquedo de corda, esperar a corda acabar e colocar o brinquedo nas mãos da criança

3.Dar à criança quatro blocos para colocar numa caixa, um de cada vez (ou alguma outra ação como encaixar blocos ou deixá-los cair no chão, a qual a criança repetirá) e, logo em seguida, dar à criança uma figura pequena de animal para colocar na caixa.

4.Dar a criança um livro, encorajando-a a olhar e folhear o livro, em seguida, repetir a mesma atividade com um segundo livro.

5.Destampar uma jarra com bolhas e assoprá-las, em seguida, tampar a jarra firmemente e oferecer a jarra tampada para a criança.

6.Iniciar um jogo social familiar e não familiar com a criança até que a criança expresse prazer, então parar o jogo e esperar.

7.Encher um balão e esvaziá-lo vagarosamente, em seguida, dar o balão vazio nas mãos da criança ou colocá-lo perto de sua boca e esperar.

O investigador apresentava os objetos de ambas as situações comunicativas de uma maneira voltada para manter o interesse e a atenção da criança, sem usar comandos verbais para dirigir o comportamento dela.

A utilização de procedimentos avaliativos envolvendo contextos naturais de interação é mais produtiva do que os testes, na medida em que oferece oportunidade à criança de fazer uso da linguagem de acordo com o seu interesse e da forma que lhe é possível, seja usando gestos, vocalizações aleatórias ou mesmo algumas estruturas lingüísticas. Dados dessa natureza

têm um valor de análise mais efetivo, tanto para o diagnóstico, como para o processo terapêutico.

Tendo, portanto, os procedimentos descritos acima, como forma de avaliação, Wetherby e Prutting (1984) analisaram os comportamentos comunicativos da criança quanto à forma utilizada para se comunicar (vocal, gestual, verbal) e com relação à função dos mesmos. Após a análise das gravações, quinze funções foram levantadas, as quais foram divididas em dois grupos: funções ditas “interativas” (quando a criança dirigia-se ao adulto aguardando uma resposta dele com o intuito de solicitar um objeto ou uma ação, de protestar, obter a atenção do adulto para si e outras) e “não interativos” (quando a criança apresentava comportamentos não dirigidos ao adulto e não aguardando a resposta dele. Exemplo: vocaliza enquanto empurra um carrinho).

Comportamento ou ato comunicativo foi definido pelas autoras, naquele trabalho, como qualquer ato (verbal, vocal e/ou gestual) iniciado pela criança. Não foram considerados atos comunicativos aqueles em resposta à fala do investigador num contexto dialógico. Isto representa um erro metodológico, na medida em que o ato comunicativo da criança foi visto isoladamente, afastado do próprio contexto interacional do qual surgiu. A própria definição de comportamento comunicativo é questionável, contudo, estes aspectos serão discutidos posteriormente.

Convém ressaltar que, além da avaliação dos chamados atos comunicativos quanto à função e meio de comunicação, as autoras também investigaram a habilidade da criança em fazer uso de instrumentos (por

exemplo, usar um pano para puxar um objeto), imitação de gestos e vocalizações aleatórias, jogo simbólico e compreensão da linguagem.

A partir da análise dos resultados, Wetherby e Prutting (op.cit.) puderam concluir que crianças autistas demonstram uma falta de habilidade para atrair ou dirigir a atenção do adulto para si ou para um objeto e que elas parecem inicialmente adquirir uma comunicação intencional apenas voltada para obter algo do meio ambiente.

Não é meu objetivo, nesta dissertação discutir a validade das conclusões das autoras sobre Autismo, mas apontar para a importância de uma avaliação voltada para a atividade comunicativa de crianças que não falam.

Num outro trabalho, Wetherby, Yonclas e Bryan (1989) compararam o perfil comunicativo de crianças com déficits na comunicação, apresentando ausência ou limitação no uso de estruturas linguísticas, com o perfil comunicativo de crianças normais, acompanhadas, em média, do um aos dois anos, conforme estudo longitudinal sobre o desenvolvimento da comunicação intencional das mesmas (Wetherby et al, 1988). As crianças com déficits na comunicação tinham etiologias diversas: quatro eram portadoras de Síndrome de Down (faixa etária entre 2;6 e 2;11), três eram autistas (entre 2;6 e 4;4) e quatro tinham Distúrbio Específico de Linguagem (distúrbio envolvendo a capacidade de compreender e/ou fazer uso da linguagem verbal, na ausência de déficit cognitivo não linguístico), faixa etária em torno de 2;5.

Os procedimentos avaliativos utilizados foram os mesmos descritos em Wetherby e Prutting (1984), com exceção do fato de que durante

as sessões de avaliação, os pais (ou um deles) estavam na sala, sentados próximos a criança, assim como o investigador. Eles eram orientados para evitar dirigir o comportamento da criança, contudo, deveriam reagir naturalmente aos comportamentos comunicativos da mesma.

Já a concepção de ato ou comportamento comunicativo foi modificada no trabalho de Wetherby et al (1989). Um comportamento comunicativo dito intencional foi definido como um evento em que a criança dirige um ato motor e/ou vocal ao adulto (exemplo: contacto de olho, gestos indicativos, vocalização associada à contacto físico e outros), aguardando uma reação deste (cf. Harding (1984) e Sugarman (1984) apud Wetherby et al (1989)).

Os atos comunicativos ditos intencionais foram analisados sob alguns critérios (descritos em Wetherby et al (1988)) como: meio de comunicação (gestual, vocal ou verbal) e funções dos atos comunicativos com base em Halliday (1975) e Brunner (1981). As funções comunicativas foram agrupadas em três categorias, de acordo com Wetherby et al (1988) e Wetherby et al (1989):

A primeira categoria foi descrita como aquela contendo atos comunicativos com a função de obter algo do meio ambiente ou satisfazer uma necessidade física. A criança pode dirigir-se diretamente ao objeto desejado, mas demonstra aguardar que o outro lhe consiga o objeto requerido através, por exemplo, da conjugação do olhar para o objeto e para a pessoa, ou ainda, dando uma caixa para o adulto para que ele abra. Essa categoria além de incluir as funções comunicativas “solicitação de objeto” e “solicitação de ação”, inclui a função “protesto”, ou seja, quando a criança

faz uso de ações e/ou vocalizações para solicitar o término de uma ação do outro não desejada. Por exemplo, espremeia quando o adulto tenta colocá-lo numa cadeira de alimentação (cadeirão). Esses comportamentos são vistos como intencionais. Por estarem voltados para o meio ambiente, foram classificados como comportamentos regulatórios, de acordo com Wetherby et al (1988). Essa primeira categoria de funções é a combinação da função regulatória e instrumental de Halliday (1975) e é o que Bruner (1981) apud Wetherby et al (1988), chama de “regulação do comportamento”.

A segunda categoria é aquela que contém atos comunicativos da criança com a função de atrair ou “manter a atenção do outro sobre si mesma”. Esses comportamentos, em geral, são demonstrados quando a criança faz alguma ação graciosa para o adulto (função “exibir-se”), quando chama a atenção dele para que note sua presença (função “obtenção da atenção para si”), quando solicita do adulto permissão para fazer algo (função “permissão”), quando cumprimenta o adulto (função “cumprimento”). Esses comportamentos foram classificados como tendo a função de interação social, à semelhança da função interacional de Halliday (op.cit.) e do que Bruner (op.cit.) chama de “interação social”.

A terceira e última categoria é aquela que contém atos comunicativos ditos intencionais com a função de compartilhar o foco de atenção com o outro. Esses atos são identificados quando a criança dirige a atenção do adulto para um objeto, ação ou pessoa, que são foco de sua atenção (aponta, mostra um determinado evento do meio ambiente, por exemplo, um copo que quebrou), é a função “comentário”. Também fazem parte desta categoria atos comunicativos intencionais com a função de obter

informação sobre um objeto ou pessoa (função “informativa”). Esses comportamentos foram classificados como tendo a função de atenção conjunta, também semelhante à função informativa de Halliday (op.cit.) e do que Bruner (op.cit.) chama de “atenção conjunta”.

A classificação proposta pelas autoras para tais funções leva em conta exclusivamente o objetivo que é atribuído à criança quando da realização daqueles atos. Quanto à primeira função, o objetivo é obter um objeto ou uma ação através do adulto, quanto à segunda, é obter a atenção dele. Já quanto à terceira, é compartilhar o foco de atenção com o adulto, como também obter informação dele. Neste último caso, também se obtém algo através do adulto, a informação, contudo, de natureza muito mais complexa do que um objeto ou uma ação.

Na terceira categoria, inclui-se parte do que é necessário nas três categorias: compartilhar o foco de atenção com o adulto. Na verdade, sem compartilhar tal foco, nenhuma das funções é possível. Esquece-se também que a interação social, termo reservado à segunda categoria de funções, está presente em todas as três. Note-se que em todas elas é necessário que haja a participação de ambos os interlocutores (criança e o outro) na inter-ação.

Apesar dessas críticas, a adoção dos critérios meios de comunicação e funções comunicativas, para a análise dos comportamentos comunicativos, permitiu que as autoras chegassem a algumas conclusões significativas que podem ser úteis na detecção precoce de distúrbios da comunicação e também para auxiliar no diagnóstico diferencial daqueles distúrbios.

A primeira delas é que crianças normais fazem uso de funções comunicativas das três categorias descritas anteriormente desde os períodos iniciais de seu desenvolvimento pré-linguístico. Deve-se esclarecer que da terceira categoria das funções, só a função comentário foi encontrada na idade do início da pesquisa (11 meses), conforme Wetherby et al (1988).

Com o passar dos meses há o aparecimento de funções características de estágios mais avançados, como a função informativa (ato de pedir informação sobre um objeto, ação ou pessoa) da terceira categoria, e a diminuição de funções características de períodos mais precoces, como a função solicitação de rotina social (atos que donotam a solicitação, por exemplo, do jogo de esconde-esconde) da segunda categoria. Já as crianças com distúrbios na comunicação não apresentaram o mesmo perfil. As crianças autistas, por exemplo, do estudo de Wetherby et al (1989) apresentaram comportamentos comunicativos ditos intencionais somente da primeira categoria (regulatórios).

As crianças com distúrbios na comunicação do estudo de Wetherby et al (op. cit.) apresentaram, de um modo geral, um número maior de gestos e vocalizações ainda não identificadas como palavras comparadas com as crianças normais que, com o decorrer do desenvolvimento, foram fazendo uso de palavras e/ou gestos associados a palavras. As crianças portadoras de Síndrome de Down, por exemplo, de acordo com o estudo, apresentaram pouco gestos, comunicando-se basicamente através de vocalizações com riqueza entonacional, ao contrário das crianças com Distúrbio Específico de Linguagem. As autoras concluem que a proporção de funções comunicativas usadas por uma criança fornece parâmetros de seu nível de desenvolvimento comunicativo. Isto, segundo as autoras, é importante quando a criança ainda não apresenta língua propriamente dita.

Assim, um número reduzido de funções ou um padrão diverso do encontrado em crianças normais, pode ser o indício de algum distúrbio na comunicação.

Tanto o estudo de Wetherby e Prutting (1984) como o de Wetherby, Yonclas e Bryan (1989) e o de Rossetti (1991) enfatizam a importância de se investigar o tipo de comunicação da criança levando-se em conta os recursos comunicativos, a funcionalidade e a intencionalidade. Woodyatt e Ozanne (1992) também apontam a importância da avaliação desses aspectos ao descrever um caso de Síndrome de Rett (distúrbio neuromotor degenerativo que tem afetado somente crianças do sexo feminino, levando ao retardo mental profundo e causando perda das habilidades manuais). Eles salientam a necessidade da avaliação e tratamento das habilidades comunicativas em casos de Síndrome de Rett, focalizando a intencionalidade e funcionalidade da comunicação da criança (p. 83).

As pesquisas apresentadas anteriormente sobre a avaliação das habilidades comunicativas em crianças com distúrbios na comunicação de diversas naturezas representam um avanço significativo na área clínica, na medida em que não investigam a linguagem somente enquanto estrutura.

Como foi salientado no decorrer da apresentação daquelas pesquisas, todas se fundamentam em estudos da área da Aquisição da Linguagem, evidenciando, assim, uma preocupação em não correr o risco de proceder a uma análise sem o apoio de uma teoria. Há ainda outros aspectos a serem considerados na avaliação da atividade comunicativa das crianças pequenas. tais aspectos serão discutidos com base nos progressos dos estudos sócio-interacionistas da Aquisição de Linguagem. Passa-se agora a explicitar tais estudos.

3.3 - A TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA

Entende-se por uma teoria fortemente interacionista (sócio-interacionismo) aquela que defende que é através da atividade dialógica entre a criança e o outro, representante da espécie que já desenvolveu um sistema de significação, que o conhecimento de mundo (cognição) e linguagem são construídos na criança. A visão sócio-interacionista não enfatiza as bases neurofisiológicas que permitem o aparecimento da linguagem no ser humano, pois elas não são seu objeto de estudo, mas a atividade conjunta entre a criança e o representante da espécie e seu papel para o surgimento da linguagem no infante.

Como já foi mencionado no início deste capítulo o termo interacionismo abrange posturas muitas vezes diversas, tendo como único ponto em comum a “ênfase na situação comunicativa natural em que a linguagem se apresenta para a criança” (Lemos, 1986:233). Em função disso, deve-se restringir a designação “interacionista” ou melhor, “sócio-interacionista” àqueles trabalhos cuja unidade de análise não são os comportamentos comunicativos (verbais e não verbais) da criança vistos isoladamente, mas a interação, ou o diálogo entre ela e o adulto, visto como condição necessária para a aquisição da linguagem.

Vários estudos em aquisição de linguagem vêm sendo feitos sob a ótica do sócio-interacionismo, sendo que sua defensora mais forte é Lemos (ver, principalmente, 1981, 1982, 1986, 1989).

Foi durante a elaboração do seu primeiro trabalho em 1975 sobre aquisição de linguagem que surgiram as primeiras questões que levaram-na a adotar o diálogo como unidade de análise para entender o processo daquela aquisição e criança. Um dos fatos que chamou a atenção da autora durante a sua pesquisa foi que, antes do aparecimento das primeiras unidades lingüísticas, a criança apresenta vocalizações com um contorno prosódico significativo em resposta à fala da mãe que, por sua vez, tem uma atitude interpretativa constante sobre os comportamentos da criança, dando à este intercâmbio uma aparência de “diálogo”. A partir dessas observações, a autora identificou três processos constitutivos do diálogo inicial entre adulto e criança. Veja-se a descrição dos mesmos em Lemos (1989:64):

“O processo de especularidade, que se inicia pelo movimento do adulto no sentido de espelhar a produção vocal da criança, ao mesmo tempo em que lhe atribui forma, significado e intenção, processo este que se reverte, em seguida, já que passa a ser instaurado pelo movimento da criança no sentido de espelhar (ou ecoar) a forma produzida pelo adulto. Produtos desse processo de recíproco espelhamento são as primeiras emissões formalmente reconhecidas como palavras na fala da criança.

O processo de complementaridade, em que o adulto, em um primeiro momento, e a criança em um momento posterior, retoma o enunciado ou parte do enunciado do outro e o complementa ou expande com outro elemento. Produtos desse processo são tanto as primeiras combinações

de palavras ou uma “síntaxe inicial” quanto à própria progressão e coesão dialógicas, marcadas por uma intertextualidade primitiva.

O processo de reciprocidade ou reversibilidade, pelo qual a criança passa a assumir os papéis dialógicos antes assumidos pelo adulto, instaurando o diálogo e o adulto como interlocutor <...> Veja-se um exemplo ilustrativo dos dois primeiros processos:

(1) (L. sentado no chão ao lado de seus brinquedos)

adulto: Você vai brincar?

criança: Hum?

adulto: Hum?

criança: intá

adulto: Do que você vai brincar?

criança: nenê/nenê

adulto: Nenê? Hum?

criança: nenê intá

adulto: Nenê vai brincar?

criança: é nenê intá

(L. 1;9)”

No segundo turno da criança (“intá”) observa-se a especularidade imediata (“brincar” do enunciado do adulto) e no quarto turno (“nenê intá”) a complementaridade, em que a criança retoma “nenê” do enunciado do adulto e complementa com “intá”.

Um dos pontos importantes dos estudos de Lemos (ver 1982) é a noção de indeterminação. Sua análise da fala de crianças pequenas 9 antes

dos três anos) mostrou que as primeiras palavras ou construções são indeterminadas pragmática, semântica e sintaticamente. Isto se explica porque essas primeiras “palavras” só podem ser interpretadas, passando a ganhar sentido, dentro do contexto dos esquemas interacionais entre criança e adulto, dos quais fazem parte. Um exemplo pode ilustrar isso: determinada criança emprega as formas “acendeu” e “apaga” apenas para determinadas brincadeiras com o adulto, momentos em que apenas incorpora a forma linguística empregada pelo adulto nequeles esquemas. A etapa seguinte à mera incorporação é representada por um processo de descontextualização, uma atividade da criança que passa a explorar o uso daquelas formas em contextos outros que a seu ver podem ser relacionados. Nesta etapa, o uso das formas ainda é resultado de procedimentos isolados, ainda não relacionados. Assim, a autora conclui que “ a análise dos vocábulos e estruturas é posterior ao seu uso enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos relativamente eficazes”.(Lemos, 1982 : 104)

Esse ponto, uma vez aceito, tem consequências importantes na área da Fonoaudiologia, principalmente na avaliação, pois ao se avaliar crianças que se encontram nos estágios iniciais da aquisição da linguagem, não é produtiva a caracterização dessas primeiras produções como verbo, adjetivo ou nome, pois elas são ainda indeterminadas. Dessa forma, avaliações que procuram identificar subsistemas lingüísticos na fala da criança desses estágios iniciais estão buscando categorias do sistema lingüístico adulto, que ainda não existem no sistema de comunicação da criança. Sobre este aspecto, Lemos (1982) critica as teorias cognitivistas da aquisição da linguagem, uma vez que elas fazem uso de categorias da gramática do adulto na análise dos dados de crianças pequenas, em fases

iniciais da aquisição da linguagem, projetando assim o ponto de chegada ao de partida (cf. também Lemos, 1989). Fazendo uso de categorias do produto final da língua do adulto, os autores cognitivistas não conseguem dar conta do processo de aquisição da linguagem e acabam remetendo a explicação para um outro domínio: o cognitivo, que precederia e determinaria o lingüístico.

Assim, voltando à questão da indeterminação apontada por Lemos (1982), é somente quando a criança passa a relacionar as formas anteriormente já usadas, de maneira dissociada, que se dá início o processo de categorização das mesmas. Para ser capaz de descontextualizar as formas ou construções em uso, a criança vai aos poucos adquirindo a capacidade de combinar vocábulos independentemente do enunciado do adulto e da situação, estabelecendo relações entre esquemas diversos, mas com igual valor comunicativo. A autora enfatiza o fato de que esta seqüência - incorporação de segmentos da fala do adulto, sua descontextualização e a análise e reorganização finais - não é exclusiva das fases iniciais da aquisição da linguagem, mas se repete ao longo do desenvolvimento, a cada nova aquisição.

Com base na análise dos dados de suas crianças sujeito, a autora conclui o artigo afirmando que “é através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (Ou procedimento comunicativo) e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (Ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto OBJETO sobre o qual vai poder operar”. (p.120) Tal afirmação tem uma grande significação nesta dissertação, pois é a questão da avaliação de linguagem ENQUANTO ATIVIDADE que se pretende enfatizar no próximo capítulo, ou seja, a avaliação da atividade da criança sobre o

outro e sobre o mundo através da linguagem, não necessariamente dependente de estruturas lingüísticas.

Um outro ponto importante dos estudos de Lemos é a relevância da interpretação do adulto sobre as produções da criança, mesmo que ininteligíveis e aleatórias. Este ponto é também considerado no estudo de Harding (1983), apresentado anteriormente. De acordo com Lemos (1986, 1989) é através da interpretação constante do adulto, que dá forma, significado e intenção as primeiras produções da criança, que as mesmas vão ganhando significação (cf. também Rubino (1989)). Este aspecto apontado pelo sócio-interacionismo é importante para o Fonoaudiólogo, na medida em que este profissional tem como principal instrumento de atuação o seu próprio discurso. Quando uma criança é diagnosticada como tendo um atraso ou distúrbio de linguagem, mesmo que o fator etiológico envolva aspectos orgânicos, a principal forma de trabalho do fonoaudiólogo é a interação, ou seja, ele em suas sessões de terapia vai interpretar as produções da criança, mesmo que elas sejam ininteligíveis, dando a elas intenção, significado e forma. Será principalmente através de uma atividade dialógica que o fonoaudiólogo vai auxiliar na estruturação da linguagem da criança.

Um terceiro e último ponto a ser enfatizado nos trabalhos de Lemos (ver 1989) é a sua descoberta de uma dependência dialógica e, posteriormente, uma dependência discursiva das primeiras emissões da criança sobre os enunciados do outro. Tendo o diálogo como seu foco de análise, ela pôde constatar a presença de uma dependência dialógica nas fases iniciais da aquisição da linguagem. Veja-se um exemplo da autora:

“(A criança está brincando no chão e a mãe, em adiantado estado de gravidez, está sentada no sofá)”

criança: ivanta

adulto: levanta do sofá?

criança: levanta do sofá

adulto: E o que é que eu vou fazer? O que é que eu vou fazer?

criança: aí!

adulto: O que é que eu vou fazer? Fala pra mim o que que eu

vou fazer que aí eu levanto. Fala pra mim o que é que

é pra fazer.

criança: É pra fazê levanta.

(F. 1;9.28)”

(Lemos, 1989:66)

O segundo e o quarto turno mostram a dependência dialógica da criança na constituição dos seus enunciados (a criança repete “levanta do sofá” produzido pelo adulto e “pra fazê”, acrescentando “levanta”).

Essa dependência, segundo a autora, parece, pelo menos em parte, caracterizar a entrada de novos elementos na fala da criança e coexiste, nas fases mais avançadas do desenvolvimento de linguagem, com uma dependência discursiva. Essa segunda forma de dependência é caracterizada pela utilização por parte da criança de fragmentos do discurso do adulto incorporados e, depois, recontextualizados em outras situações que guardam

algum vínculo com a prática discursiva de origem (Lemos, 1989:67). Veja-se um exemplo ilustrativo naquele mesmo artigo:

“(criança brincando com blocos coloridos, ocasião em que o adulto usualmente lhe faz perguntas sobre cor e quantidade)

adulto: Quanto tem aqui?

criança: cinco

adulto: cinco?

criança: não, malélo

(M. 2;5)”

(Lemos, op.cit.:67)

O segundo turno da criança mostra a recontextualização de fragmentos do discurso do adulto, utilizados numa situação discursiva similar. Como o adulto costuma lhe dirigir perguntas genéricas ora sobre cores, ora sobre números, diante da estranheza do adulto à sua resposta “cinco”, a criança opta por oferecer uma alternativa, “malélo”, desta vez relacionada a cores.

É somente através de uma análise do diálogo criança-adulto que se pode observar uma especularidade diferida (momento da recontextualização) posterior a uma especularidade imediata (momento da incorporação de parte do enunciado do adulto). Convém lembrar que, segundo a própria Lemos, a incorporação de segmentos da fala adulta produzida em determinados esquemas interacionais, sua gradual recontextualização e posterior análise e reorganização não ocorrem apenas no

período de aquisição de linguagem, “mas parece ser a trajetória necessária de toda estrutura lingüística não assimilável pelos procedimentos lingüísticos de que já dispõe o sujeito”. (Lemos, 1982:110)

Além dos trabalhos de Lemos, outros estudos com base no sócio-interacionismo vêm sendo realizados, principalmente, no Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP.

Perroni (1983) realizou um estudo longitudinal, observacional, do desenvolvimento lingüístico de duas crianças. Seu objetivo foi descrever e explicar o processo do desenvolvimento do discurso narrativo sob a perspectiva sócio-interacionista, tendo, portanto, como unidade de análise a interação, com ênfase na origem dialógica do discurso. O estudo de Perroni identificou recursos importantes de construção do discurso narrativo pela criança e definiu etapas decisivas no desenrolar deste processo. A autora também encontrou em seus dados fenômenos como a dependência dialógica e a discursiva. Um dos aspectos enfatizados no seu trabalho foi a necessidade de se analisar as primeiras construções das crianças não em termos daquilo que destoam das do modelo adulto, mas dos recursos utilizados pelas crianças em direção à sua autonomia como narrador. O estudo de Perroni, hoje em forma de livro, tem sido de grande utilidade na área dos distúrbios da comunicação, na medida em que seu estudo sobre a narrativa em crianças normais tem servido de parâmetro na identificação de possíveis anormalidades na capacidade de narrar.

R. Figueira é também uma outra pesquisadora interacionista, cujos trabalhos têm se centrado na questão do processo de reorganização no desenvolvimento, especificamente o lingüístico. Em Figueira (inéd.), ela

afirma que o desenvolvimento da linguagem não é cumulativo (aumento quantitativo do repertório lingüístico), mas processual (transformações qualitativas no desenvolvimento pelo processo de reorganização), reconhecendo como um fato do desenvolvimento as crianças fazerem “uso” de estruturas lingüísticas antes de ter conhecimento sobre as mesmas. A evidência de que há um uso aparentemente correto, mas não analisado, de estruturas, anterior ao uso por conhecimento do sistema lingüístico, está na fase intermediária em que a criança comete desvios sintáticos e lexicais. É justamente através do chamado desvio ou “erro reorganizacional” que esta autora tem buscado entender o domínio progressivo da criança sobre sua língua.

Figueira (inéd.) afirma que os erros, ou melhor, os desvios que as crianças cometem durante o processo de aquisição da linguagem são marcas daquilo que está sendo rearranjado na sua produção lingüística, ou seja, são indícios de que a criança está finalmente operando sobre a língua. Este fato pode provocar erros de reconstrução na fala da criança que devem ser vistos como um progresso no desenvolvimento da linguagem. Alguns exemplos desses desvios: a criança diz “gentilosa” ao invés de “gentil”, diz “apagar” num contexto em que deveria dizer “acender”, diz “acaba” ao invés de “toma” (exemplo: “Não acaba o suco, não”), cometendo um desvio de substituição de item lexical.

Além de Figueira (inéd.), outros autores têm visto o erro como “constitutivo do processo de acerto” (Scarpa, 1987:07). Esta autora também não concebe o desenvolvimento da linguagem como um processo linear e cumulativo, mas como um processo de novas adaptações, de reorganizações

constantes. Essas reorganizações, de acordo com Scarpa (op.cit.), revelam a própria natureza da aquisição da linguagem como um processo de tentativas sucessivas de estruturação gramatical, de organizações e reorganizações discursivas e dialógicas que ocorrem em níveis e idades diversas.

Lemos (1982) no artigo em que aborda um dos dilemas dos estudos da aquisição da linguagem, faz uma afirmação referente à questão do desvio reorganizacional que merece destaque: “fenômenos como esse (aparecimento de formas aparentemente corretas “fez” e “sei” antes de “fazi” e “sabo”¹), indicativos de que a análise de vocábulos e estruturas é posterior ao seu uso enquanto procedimentos comunicativos e cognitivos relativamente eficazes, podem ser detectados ao longo de todo o desenvolvimento lingüístico”. (p.104)

Os erros ou desvios, aos quais esses autores se referem são aqueles encontrados no desenvolvimento normal da linguagem. Contudo, eles também podem ser evidências do progresso de crianças com Retardo de linguagem durante o processo terapêutico. No atendimento de crianças com esse diagnóstico, em que não foi encontrado uma causa neurológica ou sensorial, pode-se constatar que elas caminham de uma condição de ausência de estruturas lingüísticas para uma condição de produção especular, preenchendo seus turnos de fala com emissões que são partes do enunciado anterior do outro, para, posteriormente, apresentar emissões mais espontâneas, mas menos corretas em termos lexicais e gramaticais. Chega-se, mesmo, a ouvir comentários das mães do tipo: “ele(a) está falando bem mais em casa, mas errado”. O “errado” das mães se refere, em parte, ao que

¹ A inclusão do parêntese é minha

poderia ser chamado de “erros reorganizacionais” (cf. Figueira, inéd.) também presentes em crianças com o diagnóstico de Retardo de Linguagem durante a evolução do processo terapêutico. Dessa forma, o desvio também deve merecer um olhar cuidadoso do fonoaudiológico, principalmente durante a avaliação processual, aquela presente no processo terapêutico.

Finalizando a apresentação de alguns trabalhos da Psicolinguística com base na Teoria sócio-interacionista sobre aquisição de linguagem, não se poderia deixar de mencionar o estudo de Lier (1983).

Tendo como base tal teoria, a autora acompanhou um sujeito interagindo com adultos em seu cotidiano entre as idades de 0;7.6 e 1;5.28, com os objetivos de descrever a passagem da comunicação não verbal para a verbal e repensar a relação entre percepção e produção na constituição da linguagem. As conclusões de seu estudo, sem dúvida, são de interesse do fonoaudiólogo.

Através de um acompanhamento longitudinal do desenvolvimento comunicativo-lingüístico do seu sujeito, Lier pôde observar modificações graduais tanto na percepção como na produção da criança.

Quanto à percepção ela observou que inicialmente (em torno dos 7 meses), o som da fala humana é ainda um dentre os estímulos ambientais, ou seja, a criança reage igualmente ao som da fala assim como à estimulação visual, tátil ou cinestésica. Gradativamente a fala humana vai se tornando o elemento principal da captação da atenção da criança, assim como é veículo de solicitação de atenção pela mesma. Além de captar a atenção da criança, a verbalização passa a ser um dos atributos dos objetos, ou seja, a palavra passa a ter valor comunicativo somente quando é associada ao objeto (falar

do objeto apontando-o ou mostrando-o) ou à ação daquele objeto. Esse novo atributo do objeto é constituído com a participação do adulto uma vez que é ele que fornece a “forma sonora” ao objeto. Finalmente, é através dos mecanismo de simetrização e assimetização que são, respectivamente, definidos pela autora, como o momento em que ambos, criança e adulto, realizam as mesmas operações sobre um dado objeto e como o momento da negociação em curso, que a palavra passa a preceder a própria apresentação do objeto. Isso pôde ser constatado no sujeito da autora aos 11 meses quando a criança olhava ou apontava diante de perguntas do adulto do tipo: “Cadê a luz?” ou “Cadê o papai?”

No que se refere à produção, a autora pôde constatar que inicialmente a estrutura comunicativa se estabelece ao nível da ação (atos motores). Nos dados da autora isso pôde ser observado aos 9 meses e meio quando a criança participa da estrutura comunicativa ao nível da ação através dos jogos de dar e receber um objeto (bola, por exemplo), havendo na interação contacto de olho e atividade de permuta. Através dos mecanismos de assimetização e simetrização, a criança vai substituindo atos motores por vocalizações e, posteriormente, palavras. O foco de análise sobre a atividade dialógica permitiu observar os processos de especularidade e complementaridade durante a participação da criança no diálogo, a princípio, ao nível suprasegmental e, posteriormente, ao nível segmental.

A autora pôde concluir através do seu estudo que a continuidade entre uma comunicação dita pré-lingüística e a linguagem é garantida quando esta última é entendida como parte de um sistema comunicativo maior, que se constitui a partir do nascimento da criança como fruto do intercâmbio de

ações, emoções, conhecimento e, posteriormente, sons da fala. Sobre este aspecto, Lier (1983) afirma; “É na permuta, por sua vez, que se encontra o precursor da comunicação lingüística, ou seja, a linguagem se organizaria nessa estrutura comunicativa primitiva, emergindo dela no momento em que o objeto a ser permutado é o som da fala”(p.13). Assim, uma explicação coerente para a continuidade entre a comunicação pré-verbal e verbal é viável, quando se contempla a linguagem enquanto atividade comunicativa e cognitiva.

Lier (1983) também pôde concluir que “a noção de que a percepção tem uma evolução mais rápida do que a produção parece ser precipitada” (p.135). Ao acompanhar o desenvolvimento comunicativo do seu sujeito, ela pôde observar que há uma interdependência entre as modificações graduais que ocorrem nas suas produções e a evolução do objeto sonoro como veículo comunicativo, ou seja, a percepção e a produção parecem caminhar paralelamente. Convém lembrar, contudo, que a “produção” considerada pela autora não são as primeiras unidades lingüísticas propriamente ditas, mas as primeiras manifestações vocais da criança que revelam estar ela participando de uma estrutura comunicativa.

A partir dessa discussão sobre os pressupostos teóricos da teoria sócio-interacionista, discute-se alguns trabalhos sobre avaliação de linguagem, orientados por esta teoria.

3.4 - A AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM SOB A ÓTICA DO SÓCIO-INTERACIONISMO

O ponto de vista sócio-interacionista da área da Aquisição de Linguagem tem servido de base para diversos trabalhos em Fonoaudiologia e em Psicolinguística. Comenta-se aqui alguns, tendo como critério de seleção a preocupação dos mesmos, direta ou indireta, com a questão da avaliação de linguagem.

Palladino (1986) aborda num artigo a difícil questão da investigação de linguagem em crianças pequenas (em torno de 2,6 a 4 anos) com ausência, ou grandes limitações de linguagem, as quais não apresentam qualquer alteração de natureza somática e/ou psíquica que justifique déficit de linguagem. A proposta de avaliação de Palladino (op.cit.), como ela mesma afirma, baseia-se numa teoria interacionista, em que a linguagem tem um papel fundamental na construção do conhecimento da criança e seu processo de aquisição tem origem na atividade dialógica que, por sua vez, emerge das interações da criança com as pessoas.

A recuperação da história das condições do desenvolvimento de linguagem da criança é o primeiro aspecto abordado. A anamnese, instrumento de entrevista tradicional usado pelos clínicos, é realizada com a finalidade de explorar os dados interacionais do ambiente a fim de compreender o tipo e a qualidade das situações interativas da vida da

criança. Dessa forma, segundo a autora, a anamnese deixa de ter um caráter mecanicista de levantamento das impossibilidades da criança e possíveis causas, passando a levantar suas potencialidades.

Faz parte também desse procedimento avaliativo a observação direta da criança pelo clínico em situações lúdicas. Nessas situações é observada a interação da criança com diferentes parceiros: a mãe, o pai, irmãos e, é claro, o próprio clínico. Essa diversidade de parceiros é justificada pelo fato de impedir a obtenção de dados parciais e muitas vezes enganosos sobre o tipo de interação que a criança estabelece. A variação de interlocutores é, segundo a autora, um aspecto importante na análise da linguagem, pois fornece dados sobre a atividade dialógica estabelecida entre a criança e seu parceiro e, conseqüentemente sobre o processo de aquisição de linguagem da criança e possíveis falhas no mesmo que possam estar criando “uma condição patológica com origem interacional” (Palladino, 1986:06).

Ao final dessas observações, segundo a autora, o clínico deve fazer o “levantamento de dados” que sejam suficientes para compreender o processo de construção da linguagem da criança não se atendo a um aspecto exclusivamente lingüístico. Outros aspectos como o desenvolvimento cognitivo, social e emocional são considerados, na medida em que a própria teoria de linguagem adotada por essa proposta implica numa visão global e não segmentada da criança.

Palladino (op.cit.), neste artigo, traz uma contribuição significativa aos estudos relativos à avaliação de linguagem em crianças, uma vez que não concebe a linguagem apenas como um sistema puramente formal,

mas atribui à ela também uma função comunicativa passível de ser investigada em clínica. Seu foco de observação não está somente sobre as produções (lingüísticas ou não) das crianças, mas sobre a atividade dialógica estabelecida entre ela e seu interlocutor. Esse cuidado da autora reflete uma concepção de linguagem mais atual e não compactua com a idéia de que a linguagem possa ser adequadamente investigada afastada da interlocução, uma vez que as produções da criança não ocorrem num vácuo lingüístico, ou seja, estão sempre engajadas numa situação de troca. Entretanto, sua proposta não descreve os aspectos a serem observados na avaliação, o que segundo a autora, é justificado pelo fato de sua “proposta de investigação representar apenas um momento de reflexão, em vista da inexistência de dados que confirmem sua viabilidade e eficiência” (Palladino, 1986:10).

Quais seriam, então, especificamente os aspectos relevantes a serem observados na avaliação de linguagem na ausência de estruturas lingüísticas que serviriam de subsídios ao clínico para o diagnóstico e processo terapêutico nos distúrbios de linguagem? Ao meu ver, esta questão ainda precisa ser melhor explorada.

Nos trabalhos de Levy (ver principalmente, 1988 e 1990), fonoaudióloga clínica e professora universitária, também há a adoção de uma perspectiva interacionista e discursiva sobre a linguagem. Em Levy (1988) é feita uma análise das inter-relações lingüísticas entre uma criança portadora de Síndrome de Down e seus três terapeutas (Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional e Fonoaudiólogo). Discute-se a concepção de linguagem de base desses terapeutas e as repercussões da mesma sobre o andamento do processo terapêutico. A autora naquele trabalho conclui que terapias que valorizam apenas as formas, as regras, os produtos verbais, não são capazes

de aceitar as participações não lingüísticas e as recontextualizações feitas pelo paciente, o que leva a um processo terapêutico não efetivo no que se refere a trabalhar o uso real da linguagem. Dessa forma, a autora concorda com a importância da consideração dos comportamentos comunicativos e dos esquemas interacionais em que eles ocorrem na avaliação e terapia de linguagem.

O artigo de Levy (1990) não aborda diretamente a questão da avaliação. Entretanto, discute-se a tendência na Fonoaudiologia de reduzir a linguagem às formas, enfatizando a produção de frases fonológica e sintaticamente corretas como o único objetivo do processo de reabilitação terapêutica em linguagem. É questionado a supervalorização dos aspectos metalingüísticos, tanto em avaliação como em terapia. Essa supervalorização, segundo a autora, traz alguns problemas, como a suposição de que o exercício da metalinguagem leva ao domínio da linguagem. Além disso, a centralização na terapia (ou avaliação) sobre os aspectos formais da linguagem (nível fonético-fonológico, sintático-semântico) privilegia o enunciado ou sentença e desconsidera a enunciação e o discurso, cuja importância na própria constituição dos enunciados tem sido apontada na Lingüística desde Benveniste (1966).

O objetivo da autora naquele artigo é colocar em discussão a forma como as terapias de linguagem são planejadas, principalmente aquelas destinadas a deficientes mentais. Entretanto, a avaliação não deixa de ser discutida, uma vez que ela é um dos primeiros passos para o processo terapêutico. Conforme a autora afirma, se a avaliação tiver como foco exclusivo apenas a gramaticalidade de enunciados, fatalmente a terapia terá o

mesmo foco, desconsiderando outros elementos constitutivos da linguagem. Todos esses aspectos são discutidos em função da observação feita pela autora sobre duas crianças, uma normal e outra com Síndrome de Down. Ela demonstra em seu estudo que as condições oferecidas para a produção de seus enunciados são constitutivas dessa produção. Seu estudo contribui, portanto para apontar a necessidade dentro da Fonoaudiologia de uma reflexão acerca da própria natureza da linguagem, bem como de teorias de sua aquisição que levem em conta o papel das trocas comunicativas entre a criança e seu parceiro, representante da espécie, como constitutivas da linguagem do infante.

Um outro trabalho em Fonoaudiologia com uma forte concepção sócio-interacionista sobre a constituição da linguagem é a tese de doutorado de Freire (1990). O objetivo do seu estudo é o de propor uma forma alternativa de tratar o chamado Retardo de Linguagem que se caracteriza, segundo descrição da autora, como a “emergência tardia das primeiras palavras ou pelo desenvolvimento também tardio, lento ou peculiar das primeiras combinações de palavras” (p.09). Essa forma alternativa de terapia fonoaudiológica foi designada de abordagem dialógica que difere, segundo a autora, daquela proposta pela Fonoaudiologia tradicional em três aspectos: o fonoaudiólogo assume o papel de estruturante da linguagem do outro através de sua própria linguagem; a interação da criança com o fonoaudiólogo é o foco de análise para a (re)construção da linguagem do primeiro e “os desvios da linguagem são entendidos através da própria linguagem, sem recorrer a outros domínios que acabam tirando a especificidade do objeto fonoaudiológico” (Freire, 1990:15).

Nesta abordagem dialógica, a avaliação, segundo a autora, assume um novo estatuto, pois não busca o que falta na linguagem da criança enquanto estrutura lingüística como, por exemplo, “ausência de enunciados de dois vocábulos ou omissão de fonemas fricativos”, mas busca suas possibilidades comunicativas através da análise da atividade interacional entre criança e terapeuta.

Neste aspecto, essa dissertação concorda com o ponto de vista da autora, ou seja, a avaliação de linguagem deve analisar as possibilidades comunicativas da criança na presença e na ausência de estruturas lingüísticas. Independente da “forma” lingüística utilizada, o fonoaudiólogo deve estar atento aos usos que a criança faz da linguagem (para pedir, mostrar, comentar, explicar, etc), ao engajamento dela na atividade dialógica. Esses aspectos podem ser analisados independentemente da estrutura lingüística, mas, como aponta Freire (op.cit.), não podem ser observados tendo como foco apenas os comportamentos comunicativos da criança isolados da atividade dialógica.

Freire (1990:128) afirma que “os desvios, ou os chamados distúrbios de linguagem, representam apenas marcas ou pistas de subjetividade, sua interpretação terá lugar no decorrer do processo terapêutico dialógico, e portanto, a avaliação de linguagem, entendida enquanto possibilidade de relacionar efeito e causa, parte e todo, só será possível ao término daquele processo”. Assim, o ponto de vista de Freire (op.cit.) enfatiza o fato de que a avaliação só se completa ao término do processo terapêutico. Nesta dissertação, contudo, pretende-se apontar para a importância da avaliação de linguagem inicial, na medida em que esta avaliação fornece subsídios ao clínico para desenvolver a terapia e traz alguma luz sobre o diagnóstico.

Num artigo inédito, Arantes (1994) discute os quadros de atraso no desenvolvimento da linguagem, apontando-os como um lugar privilegiado para se refletir sobre a natureza da clínica fonoaudiológica. A autora salienta que independentemente da explicitação do diagnóstico etiológico dos atrasos de linguagem, a questão do papel e da atuação do fonoaudiológico no processo terapêutico desses quadros é pouco explorada. E ainda, quando o diagnóstico é obscuro, o clínico faz uso de interpretações explicativas diversas, que estão relacionadas à sua concepção de linguagem, nem sempre explicitamente assumida por ele.

De forma breve, Arantes (op.cit.) expõe as principais concepções de linguagem que normalmente norteiam a intervenção fonoaudiológica nos atrasos de linguagem. Dentre elas, adota uma concepção sócio-interacionista. De acordo com a autora, “ao fonoaudiólogo só pode interessar o fenômeno lingüístico como discurso, como atividade e, mais, como atividade dialógica” (p.28). Assim, para Arantes, a concepção de linguagem do interacionismo é a mais produtiva para o fonoaudiólogo, na medida em que a intervenção deste profissional, na maioria dos casos, é dialógica.

A autora discute os três momentos da intervenção fonoaudiológica, a saber, entrevista, avaliação e terapia.

Entendendo a entrevista como um momento que não pode ser visto como distinto da avaliação, a autora enfatiza que nela o terapeuta deve buscar identificar, no discurso da família, o lugar designado para a criança na linguagem. Se no discurso do outro a criança é falada, é no discurso da família que estão os indícios do que está ocorrendo com a criança. Assim, entender a linguagem de uma criança que não fala, implica obrigatoriamente observar como ela aparece no discurso da família, conforme enfatiza Arantes.

A respeito da avaliação, três formas de investigação são discutidas, uma com base no modelo formalista da Lingüística Tradicional, outra inspirada nas concepções piagetianas (ambas discutidas no capítulo 2 desta dissertação) e uma terceira voltada para a avaliação das condutas comunicativas da criança, buscando descrever as intenções dos comportamentos das crianças. Segundo a autora, todas essas formas de avaliação descrevem a linguagem enquanto falta (p.31).

Mesmo entendendo o ponto de vista da autora sobre a improdutividade da investigação de comportamentos comunicativos somente enquanto descrição, convém ressaltar, os motivos pelos quais esta dissertação toca na questão da comunicação pré-verbal.

Como já foi discutido no primeiro tópico deste capítulo, a comunicação não verbal não é esclarecedora da origem da linguagem enquanto estrutura, mas pode ser a comunicação usada pelas crianças com atraso de linguagem, por isso ela merece um lugar de reflexão e análise. A discussão sobre a observação e análise dos comportamentos comunicativos neste trabalho não é feita com o objetivo de detectar ausência ou presença de pré-requisitos para a linguagem verbal, mas orientada por uma outra perspectiva, que vê a linguagem enquanto ação sobre o outro e sobre o mundo. A constatação do fato da criança estar na linguagem enquanto atividade (ou fora dela) é relevante para o diagnóstico e para o processo terapêutico, como será discutido no próximo capítulo.

Voltando ao texto de Arantes (1994), ela também discute a “importação” de teorias ou modelos de outras áreas na Fonoaudiologia. Ela é da opinião que o diálogo entre as diversas disciplinas é necessário e útil, mas o fonoaudiólogo não pode ser aquele que só aplica os modelos, mas não reflete

sobre eles. Este é também o ponto de vista aqui defendido, como espera-se deixar claro nesta dissertação.

Além dos trabalhos discutidos acima, citem-se os de Carneiro (1984), Pereira (1985) e Rubino (1989), também fonoaudiólogas, que fundamentam suas pesquisas numa abordagem sócio-interacionista da área da Aquisição de Linguagem. Apesar desses trabalhos não abordarem diretamente a questão da avaliação em linguagem, eles têm um valor significativo no contexto deste trabalho, por conceberem a linguagem como uma atividade comunicativa e cognitiva e por adotarem como unidade de análise esquemas de interação entre a criança e os representantes da espécie.

No caso de Rubino (1989), ela analisou as interações entre um bebê (dos 4 aos 7 meses) e sua mãe e constatou que já aos 4 meses de idade toda a produção vocal dele é interpretada pela mãe. Rubino (op.cit.) salienta em sua dissertação a importância da representação do bebê como um interlocutor, traçando uma linha de desenvolvimento desde as primeiras interpretações da mãe, sobre as ações da criança, até ao proto-diálogo entre mãe e bebê (ao redor dos 6 meses). A autora conclui em seu estudo que já ao nascer o bebê é inserido num fluxo discursivo dialógico que contribui na constituição da linguagem da criança.

Retomando a questão da avaliação de linguagem, ela também tem sido preocupação dos lingüistas, principalmente de neurolingüistas.

Coudry e Possenti (1983), num artigo sobre a avaliação de discursos patológicos, afirmam que uma concepção de linguagem com base apenas na estrutura lingüística (como código, enquanto conjunto de regras fono-morfo-sintáticas que permitem ao falante construir expressões bem

formadas), desconsidera a enunciação, o discurso e a própria função comunicativa da linguagem, base da atividade lingüística entre dois interlocutores. Tendo, portanto, uma concepção de linguagem que considera os aspectos citados acima, ou seja, a atividade comunicativa, o discurso e a enunciação, os autores fornecem pistas de como avaliar um discurso dito patológico.

Em primeiro lugar, a avaliação deve permitir que o paciente seja locutor autônomo, dono de sua enunciação, e não somente alocutário, respondendo ao que lhe é perguntado como é usual nos testes padronizados. Isso permite verificar a autonomia enunciativa do avaliado, ou seja, o uso que ele faz da linguagem em contextos naturais. E como isto, poderia ser feito? Através de certas estratégias como: descrever um certo ambiente (quarto, sala), contar um fato que o paciente vivencia, etc. Uma outra forma, segundo Coudry e Possenti (1983), de se avaliar a autonomia enunciativa, é verificar a capacidade do paciente em fazer um uso diversificado da linguagem. Isso poderia ser avaliado solicitando-se do paciente que fale “como se fosse...” (um apresentador de programas, um vendedor, etc).

O que os autores desejam mostrar através daquele artigo é que a enunciação e o discurso podem e devem fazer parte da avaliação de linguagem de pacientes com alterações nesta área, trazendo uma contribuição muito mais efetiva à terapia. A investigação ou a análise de unidades além da sentença, como o discurso, pode esclarecer o quanto o paciente está em condições de enunciar e, ainda, qual sua capacidade de construir formas alternativas de significação, que é justamente o objetivo de uma terapia de

linguagem em indivíduos adultos que perderam a capacidade de fazer uso da linguagem em algumas (ou todas) de suas funções.

Coudry (1988) discute a questão da avaliação de linguagem em um estudo com sujeito afásicos. Ela critica a avaliação através de testes-padrão da Neurolingüística pelo fato deles centrarem sua investigação na metalinguagem (capacidade de falar, refletir sobre a própria linguagem), apresentando tarefas decontextualizadas ao paciente e lidando com materiais lingüísticos (lista de palavras para repetir, frases para completar, etc) filtrados de fatores discursivos importantes. Segundo a autora, estes testes, na verdade, não avaliam a linguagem, mas somente a “forma” lingüística.

No mesmo livro a autora também expõe sua concepção de linguagem, fundamentando-se na Teoria Sócio-interacionista da aquisição de linguagem e na Análise do Discurso. Coerente com sua concepção, Coudry (1988) apresenta estratégias de avaliação e reconstrução da linguagem de sujeitos afásicos.

No que tange à avaliação, a autora procurou utilizar procedimentos avaliativos que oferecessem condições de um diálogo natural, ou seja, que na medida do possível pudessem reproduzir as condições habituais da vida do sujeito afásico. Um exemplo desse tipo de procedimento foi a utilização do “álbum de retratos”, que tinha o objetivo de “fornecer ao sujeito afásico condições de ser predominantemente locutor, de ter a posse da palavra e a direção do diálogo. Neste procedimento somente o sujeito podia apresentar as pessoas, explicitar sua relação com elas, nomeá-las, referi-las a episódios singulares, provocar perguntas sobre as pessoas, circunstâncias e informações fatuais relativas às fotos” (COUDRY, 1988:87).

Ambos os trabalhos descritos anteriormente têm como uma de suas fundamentações teóricas a abordagem sócio-interacionista da aquisição da linguagem, apresentada anteriormente. Apesar do objeto de estudo daqueles trabalhos ser a avaliação e/ou reconstrução da linguagem em indivíduos adultos com distúrbios nesta área (Afasia, doença de Alzheimer), são abordados certos aspectos que são de interesse deste trabalho. Entre eles, cite-se a crítica à visão de linguagem com foco apenas na estrutura. Se esse tipo de visão traz limitações na avaliação de indivíduos adultos que apresentam, dentro do seu distúrbio de linguagem, também alterações do código lingüístico (de ordem fonológica, sintática ou semântica), muito maiores são as limitações na avaliação de crianças que não apresentam estruturas lingüísticas.

Como se pode notar, tanto fonoaudiólogos como lingüistas têm se preocupado com a questão da avaliação de linguagem, principalmente aqueles que concebem a linguagem como uma atividade e que, portanto, levam em consideração o sujeito (ou o paciente), que está fazendo uso da linguagem e as condições de determinação da significação. Coudry e Scarpa (1985) sobre este aspecto afirmam que a avaliação de linguagem oral ou escrita considera, muitas vezes como sintoma de déficit etapas transitórias de um processo normal de aquisição de um dado conhecimento e que isto decorre dos próprios procedimentos avaliativos, que se centram na patologia e não no sujeito-paciente.

Acrescenta-se que isto também decorre de um outro fator, que é o conhecimento fragmentado e restrito do objeto que o investigador se propõe a avaliar: a linguagem. Todo aquele profissional que se propõe a lidar com a

dimensão patológica da linguagem (e o Fonoaudiólogo é o principal deles) deve ter um amplo conhecimento sobre a mesma, desde suas bases neurofisiológicas até sua manifestação comunicativo-lingüística. Para tanto, deve estar atualizado em relação aos estudos do funcionamento da mente humana e das teorias lingüísticas e psicolingüísticas, principalmente as de aquisição da linguagem.

4. AVALIANDO A LINGUAGEM ENQUANTO ATIVIDADE

O que se pretende com este capítulo é tecer considerações sobre *como, o quê e por que* avaliar a linguagem enquanto atividade, independentemente de estruturas lingüísticas.

Essa forma de ver a linguagem reflete uma influência das pesquisas sobre a comunicação pré-verbal e também dos estudos sócio-interacionistas da área da Aquisição de Linguagem, apresentados no capítulo anterior.

Não se tem por objetivo aqui fazer um transporte direto daqueles estudos e pesquisas para a prática clínica. Tal atitude além de ser impraticável pela própria diferença de interesse na investigação da linguagem entre a Fonoaudiologia e a Psicolingüística (a primeira interessa-se pela dimensão patológica da linguagem), seria, no mínimo, ingênua.

A questão dos empréstimos de conhecimentos vindos de outras áreas como a Medicina, a Psicologia e a Lingüística tem sido constante na

formação da Fonoaudiologia enquanto ciência. Esses conhecimentos, sem dúvida, têm contribuído para construir os caminhos da atuação fonoaudiológica. Entretanto, após trinta anos de existência, a Fonoaudiologia tem condições de ter uma produção científica própria, voltada para o seu objeto de estudo e investigação: os distúrbios da comunicação. Isto absolutamente não significa que a Fonoaudiologia deva assumir uma postura auto-suficiente, pois além dela ser pretensiosa, é, no mínimo, também ingênua. Cabe aqui uma afirmação de Palladino, Pereira e Arantes (1985:113): “As eventuais contribuições advindas de outras disciplinas, para que possam ser devidamente incorporadas a reflexão na Fonoaudiologia, deverão necessariamente ser filtradas pelo investigador relativamente à natureza de seu objeto específico”.

Como já foi mencionado no primeiro capítulo e amplamente discutido no segundo, o objeto de análise desta dissertação é a avaliação, especificamente aquela inicialmente realizada em crianças com limitação ou ausência de estruturas lingüísticas. Várias patologias que envolvem distúrbios de linguagem apresentam este tipo de manifestação: o Retardo de Linguagem onde não se evidenciou uma causa orgânica, a Deficiência Auditiva, os quadros de Encefalopatia, de Autismo. Não é meu objetivo discutir a avaliação de linguagem relacionada à semiologia de cada uma dessas patologias, mas a avaliação deste fenômeno enquanto trabalho metodológico que exige uma sólida teoria de linguagem subjacente. A relação das considerações que serão feitas a seguir, com as patologias mencionadas acima, ficará por conta dos fonoaudiólogos que por ventura lerem esta dissertação, de acordo com suas especialidades.

Supõe-se que a primeira consideração a ser feita diz respeito ao que é necessário o fonoaudiólogo ter em mãos para realizar uma avaliação de linguagem.

Dir-se-ia que nada nas mãos, mas uma sólida teoria de linguagem na cabeça. Isto, contudo, torna a avaliação pouco imediata, na medida que o domínio da aplicação de testes, por exemplo, consome, no máximo, alguns meses, enquanto que o domínio de uma teoria de linguagem consome alguns anos.

A vantagem na utilização de testes, normalmente apontada por aqueles que os utilizam como única forma de avaliação, seria a possibilidade de reaplicá-los por diferentes clínicos e de avaliar um grande número de pacientes, ou seja, a possibilidade de obter dados “objetivos” que se evidenciam, em geral, em resultados numéricos e porcentagens. Contudo, cabem aqui algumas perguntas feitas por Perroni (inéd.) sobre a questão das vantagens do método experimental (teste) nos estudos da aquisição da linguagem: “qual a função das porcentagens enquanto medida? Seria ela a de permitir comparações entre as crianças para explicar o desenvolvimento (ou o distúrbio)(3), ou serviria ela apenas para validar a própria medida? Qual seria a distinção entre significância estatística e confiabilidade?”(p.07)

Dessa forma, o fonoaudiólogo antes de ceder às tentações de uma investigação em linguagem supostamente objetiva e prática, deve refletir sobre as indagações acima. Mesmo que se faça a opção pelo uso de testes, em função, por exemplo, dos objetivos de um trabalho científico que o fonoaudiólogo pretenda desenvolver, deve ele estar ciente que essa

metodologia de investigação pode fornecer apenas conclusões quantitativas sobre a linguagem, relativamente úteis para o seu estudo.

Conforme já foi apontado no capítulo 2, os testes têm uma relativa utilidade na avaliação de linguagem em curso, mas a maioria deles perde sua função em crianças que não apresentam linguagem verbal. Mas se os testes não são o melhor procedimento para investigar a linguagem, principalmente na ausência de estruturas lingüísticas, existiria algum outro ideal? Ideal não, contudo, com mais condições de se avaliar a linguagem enquanto atividade e obter dados qualitativos sobre um possível transtorno no seu desenvolvimento.

A avaliação observacional tem como principal vantagem a obtenção de dados mais qualitativos, na medida em que não se detém na análise do número de respostas corretas ou incorretas da criança, mas na natureza, forma e função da comunicação da mesma. Dados dessa natureza são muito mais relevantes para um possível processo terapêutico e para o próprio diagnóstico, não enquanto rótulo, mas enquanto momento de relação entre o que a criança manifesta e as possíveis origens (causa) dessa manifestação. O diagnóstico deve se preocupar com a explicitação do fenômeno observado e não simplesmente com a rotulação.

Uma outra vantagem desse tipo de investigação é a obtenção de dados menos artificiais e controlados pela dinâmica pergunta x resposta que, em geral, impõem os testes de linguagem, ou seja, dados mais condizentes com a realidade comunicativa-lingüística do paciente. Essa forma de avaliação é a única que possibilita a avaliação de linguagem enquanto

atividade, enquanto ação sobre o outro e sobre o mundo, independente de estruturas lingüísticas, a qual é objeto de discussão dessa dissertação.

Na avaliação observacional, o fonoaudiólogo pode ter como foco de análise as produções da criança, ou analisadas isoladamente da troca comunicativa que as originou, ou a atividade dialógica entre a criança avaliada e seu interlocutor.

A opção pelo segundo foco a princípio implica em alguns problemas de ordem prática. Como o clínico não tem como assumir dois papéis ao mesmo tempo, a saber, de investigador afastado da relação comunicativa e de interlocutor, ele necessita substituir seu papel de investigador por um outro clínico ou por uma câmera de vídeo. A primeira alternativa é impraticável, pois os fonoaudiólogos teriam sempre que trabalhar em parceria. A segunda tem sido a opção de alguns fonoaudiólogos em suas clínicas.

Superando-se os problemas de ordem prática (câmera de vídeo e/ou dois investigadores dentro de sala), é importante ressaltar que só a avaliação com foco sobre a atividade comunicativa entre a criança e seu interlocutor permite uma análise mais fidedigna da linguagem na criança. Só ela tem condições de investigar as condições em que o comportamento comunicativo da criança emergiu e a relação dela com a linguagem. Na falta daquelas condições para avaliar a atividade comunicativa conjunta, o fonoaudiólogo deve estar ciente de que a avaliação da linguagem é sempre parcial.

Durante a avaliação observacional sobre a interação da criança com o seu interlocutor é produtivo a variação do mesmo, conforme também

aponta Palladino (1986) e Wetherby et al (1989). Muitas vezes os dados obtidos somente sobre a interação criança-clínico podem ser parciais ou mesmo enganosos. Isto se daria ou pela criança não se sentir à vontade diante de uma pessoa praticamente estranha, ou ainda pelo clínico oferecer uma estrutura dialógica que não motiva a criança a participar, pelo próprio fato de não conhecê-la. Desse modo, a variação do par interacional na avaliação é útil, pois possibilita observar a atividade comunicativa da criança com diferentes interlocutores. Esses interlocutores, além do clínico, podem ser a mãe, um irmão mais velho ou uma outra pessoa que tenha razoável contato com a criança. De início, a artificialidade na forma de agir dessas pessoas que convivem com a criança pode se manifestar na clínica. Contudo, a experiência clínica com relação a essa variação tem mostrado que apesar de certa artificialidade inicial, essas pessoas sempre acabam fornecendo indícios da forma de interação típica entre a criança e elas.

O procedimento avaliativo do tipo observacional, em decorrência de sua própria natureza, não é (ou é pouco) dirigido, o que, sem dúvida, pode gerar uma assistemática na forma de coletar os dados. Essa assistemática pode ser minimizada adotando-se um certo padrão no como proceder na avaliação.

Uma proposta interessante com relação a este aspecto são os procedimentos avaliativos usados por Wetherby et al (1984), Wetherby et al (1989), que envolvem situações de brincadeira livre com determinados brinquedos (denominados contextos não estruturados) e situações ditas “provocadoras” de comunicação (contextos estruturados), conforme foi descrito anteriormente na apresentação dos trabalhos daqueles autores. Tanto

um como o outro procedimento avaliativo são descritos em Coggins et al (1987) e considerados úteis na avaliação de comportamentos comunicativos.

Convém ressaltar que as manifestações comunicativas de uma criança nos chamados contextos estruturados (Wetherby et al, 1989) devem ser analisados com cautela, na medida que um procedimento dito declarativo (ver Casby e Cumpata, 1986) pode provocar na criança um comportamento imperativo: ao fazer a criança encaixar argolas numa vara para em seguida oferecer uma argola sem furo pode levá-la a solicitar através de gestos e vocalizações uma argola que tenha furo e não o comportamento de chamar a atenção do adulto para o fato da argola não estar vazada. A linguagem é inesperada. Também é oportuno lembrar que uma certa padronização na maneira de coletar dados sobre a linguagem da criança não significa que o investigador deva ter uma postura rígida com relação à sua forma de interagir com a criança. Pelo contrário, ele deve assumir o papel de interlocutor ativo da criança, respondendo ou iniciando naturalmente às atividades comunicativas.

Para que a avaliação observacional possa promover condições semelhantes às condições naturais de comunicação, isto implica que o que se pretende selecionar da atividade comunicativa deve estar na cabeça dos investigadores ou do investigador-interlocutor e não nas mãos sob a forma de roteiro a ser seguido. E mesmo assim, as condições de avaliação nunca serão literalmente naturais. Para tanto, a avaliação teria que perder o caráter de avaliação.

Ter “na cabeça” o que se pretende eleger da investigação significa que, antes, o fonoaudiólogo deve eleger um suporte teórico sobre

linguagem para proceder à avaliação. Caso contrário, ele se verá diante de um amontoado de dados, sem saber analisá-los ou interpretá-los. Por isso, como já foi apontado em outros momentos dessa dissertação, é imperativo a quem se propõe a avaliar ou trabalhar a linguagem, o domínio de um construto teórico sobre a origem e a constituição da mesma.

Após algumas considerações sobre *como* proceder em situações em que se avalia a linguagem enquanto atividade, convém também ressaltar alguns aspectos sobre *o quê* considerar. Um desses aspectos é com relação à interpretação das pessoas que convivem com a criança sobre os comportamentos desta. A atribuição de sentido pelo adulto aos comportamentos da criança é apontada por Harding (1983), Lier (1983), Rubino (1989) e, principalmente por Lemos (ver, por exemplo, 1989) como uma atitude importante para que a linguagem se constitua no infante.

É um fato universal que os bebês ao nascerem não apresentam além do que ações reflexas em função das limitações que são impostas pela imaturidade do sistema nervoso central. Também é um fato universal que os bebês, após o nascimento, se não forem alimentados, protegidos por roupas, higienizados, socorridos, fatalmente não sobreviverão. Ora, esses cuidados, necessários para a própria existência do bebê, serão feitos por alguém com algum grau de desenvolvimento bio-psico-social superior ao do bebê (mãe, pai, babá, atendente de creche, irmão mais velho, avós, etc). Esse alguém, justamente por ser uma pessoa, pensa, age e, principalmente, reage, como reagirá, de alguma forma, aos comportamentos do bebê.

A linguagem, portanto, está presente no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento, pois os adultos falam não só

entre si, mas com a criança, mesmo enquanto bebê, interpretando através de sua linguagem qualquer comportamento da mesma.

Quando os adultos através da linguagem chamam a atenção da criança para os objetos, ações ou pessoas estão possibilitando a organização de sua percepção, conforme o ponto de vista vygotskyano que inspirou o sócio-interacionismo.

Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo-lingüístico apesar de envolver fatores biológicos (leia-se bases anatomo-fisio-neurológicas específicas do ser humano), depende da interação da criança com o mundo físico, mediado pelo mundo social.

Assim, os comportamentos da criança recém-nascida têm um efeito sobre as pessoas do meio ambiente que, por sua vez, significam, ou seja, atribuem intenção a eles. De alguma forma, ainda não plenamente esclarecida pelos estudiosos, essa atribuição de significação associada ao próprio desenvolvimento motor e sensorial do bebê possibilita que a criança passe a ter comportamentos direcionados como: olhar fixamente para alguém ou para um objeto, esticar os braços em direção a alguém ou objeto, voltar-se para um barulho. Esses comportamentos direcionados da criança geralmente fazem com que as pessoas que cuidam dela atribuam intenção, como se fossem comunicativos e, via de regra, passam a responder consistentemente aos mesmos: respondem verbalmente às vocalizações do bebê, pegam os objetos que pensam que o bebê está querendo. Dessa forma, a criança começa a “esperar” certos comportamentos das pessoas do meio ambiente para prosseguir com os seus. Esse processo culmina no surgimento da chamada “comunicação intencional” do bebê. O aparecimento da mesma está

relacionada com a conjugação da maturação neuro-sensorial do bebê e da atividade conjunta entre o bebê e aquele que cuida dele, segundo Harding (1983). O desenrolar desses acontecimentos, segundo diversos autores da Aquisição da Linguagem (alguns deles discutidos no capítulo anterior) são considerados pré-linguagem, ou precursores da linguagem. O termo “precursor” está sendo utilizado aqui para evidenciar a relação de um comportamento precedendo o outro no desenvolvimento, compartilhando ambos algumas características entre si (Sugarman, 1983).

Através dessa explanação não se está afirmando aqui que a carência de interpretação por parte do adulto sobre os comportamentos da criança seja a única responsável por atrasos ou distúrbios de linguagem de qualquer natureza. Quando a família de uma criança traz a queixa de que seu filho ainda não fala, ou fala pouco para a idade, pode-se estar diante de diversos quadros que têm como uma de suas manifestações o “não falar”. Pode-se estar diante de uma criança com perda auditiva, com um transtorno neurológico, ou ainda, diante de uma criança com um déficit de linguagem de origem interacional (déficit que comumente na Fonoaudiologia é atribuído à carência de estimulação). O que se está salientando aqui é que a investigação dessa interpretação é relevante na avaliação fonoaudiológica, mais especificamente na entrevista, juntamente com outros aspectos, na medida em que a carência dessa interpretação, dessa atribuição de sentido às produções da criança, pode estar criando uma “condição patológica com origem interacional” (Palladino, 1986:06) ou mesmo agravando uma condição patológica de origem orgânica.

Assim, o fonoaudiólogo, ao se deparar com a queixa de atraso no aparecimento da comunicação verbal, deve investigar a respeito da atividade comunicativa rotineiramente estabelecida entre a criança e aquele que cuida dela, em geral, a mãe. Tal investigação só é viável através da escolha de uma eficiente dinâmica de entrevista, pois obter dados de interação não é uma tarefa fácil. Esses dados, além de serem qualitativos, não escapam da subjetividade do julgamento de quem os obtém.

A dinâmica de entrevista diretiva através de pergunta e resposta não parece ser a mais eficiente para a obtenção de dados dessa natureza. Aliás, tal dinâmica em qualquer tipo de coleta de informações impõe uma relação discursiva de poder a favor do entrevistador, que pode comprometer a fidedignidade dos dados relatados. Martine (1991) faz uma análise da interação linguística na relação médico-paciente em ambulatórios de instituições públicas e aponta para o fato de que essa interação, na maioria das vezes, se caracteriza por uma relação discursiva assimétrica. Isto se dá em função da dinâmica de entrevista adotada (pergunta e resposta) dar sempre ao médico o domínio do tópico, não permitindo a cooperatividade e negociação do discurso, necessários à uma boa relação discursiva. No texto em que faz uma reflexão sobre a interação discursiva entre fonoaudiólogo e paciente em situações de entrevista, Hage (inéd.) afirma que a entrevista diretiva através de um sistema fechado de pergunta-resposta prejudica não só a interação discursiva entre fonoaudiólogo-paciente (ou família do paciente) como também a fidedignidade dos dados coletados. Perguntas previamente estabelecidas não dão possibilidade ao paciente de selecionar e organizar o que pretende relatar, assim como não dão possibilidade ao fonoaudiólogo de verificar como o paciente caracteriza a queixa de acordo com critérios pessoais.

Em situações de entrevista em que são relevantes informações sobre a atividade comunicativa da criança e os esquemas de interação em que ocorrem, é mais eficaz a obtenção dessas informações através de um discurso contínuo da família (não interrompido por perguntas diretivas) sobre o dia a dia da criança com aquele que cuida dela, ou seja, através de uma dinâmica de entrevista que não restrinja a fala da família a turnos de resposta.

Um outro aspecto a se considerar na avaliação é o que a princípio chamo de intencionalidade do comportamento comunicativo. Contudo, o que, empiricamente, nos atos comunicativos da criança pode ser caracterizado como intencional? Pergunta, sem dúvida, de difícil resposta, principalmente porque o termo intencional tem uma grande carga de subjetividade. Entretanto, num certo momento do desenvolvimento da criança (em torno do 8o e 9o mês) sua comunicação apresenta indícios que parecem não ser apenas fruto da interpretação do adulto, dando mostras da incorporação pela criança da atribuição de sentido do mundo social.

Quais seriam seus indícios?

Um deles é a constatação pelo adulto de algum comportamento da criança dirigido ao outro, iniciando a interação ou respondendo a ela. Em geral, esses comportamentos podem ser: contato de olho e/ou contato físico (cutucar, agarrar, puxar o outro), normalmente associados a gestos de apontar, vocalizações ou verbalizações.

A insistência no comportamento parece ser também evidência da uma “intencionalidade” ou incorporação da atribuição de sentido já estabelecida. Ela pode ser constatada, principalmente, quando a primeira interpretação (ou não interpretação) do adulto sobre o comportamento da criança não condiz com a suposta intenção dela.

O aguardar uma resposta do outro é um outro indicio de um comportamento dito intencional. A criança permanece à espera da resposta do outro, insistindo no seu comportamento, ou modificando-o com o intuito de tornar mais evidente sua “intenção”.

Tais indícios são passíveis de serem verificados em clínica, desde que dentro de uma avaliação observacional com foco de análise sobre a interação criança-clínico ou criança-mãe ou criança-irmão mais velho, como já foi salientado anteriormente.

O jogo livre, em que o clínico assume a postura de responder naturalmente aos comportamentos comunicativos da criança, é propício para a constatação dos indícios referidos acima.

Um outro aspecto que pode ser considerado na avaliação de linguagem enquanto atividade são as funções dos comportamentos comunicativos. A análise das mesmas na comunicação das crianças com distúrbios na comunicação no estudo de Wetherby et al (1989) permitiu que as autoras concluíssem que as funções dos comportamentos comunicativos daquelas crianças não têm o mesmo perfil das crianças normais. Assim, a caracterização de diferenças funcionais no uso da comunicação dita intencional pode auxiliar no diagnóstico precoce de distúrbios da comunicação ou mesmo no diagnóstico diferencial dos mesmos.

O meio de comunicação utilizado é um outro aspecto a ser considerado durante a avaliação inicial da linguagem em crianças, com ausência ou limitação de estruturas lingüísticas. Quando a criança não faz uso de estruturas lingüísticas, ela pode se comunicar ou através de gestos ou de vocalizações não identificadas como palavras, ou ainda, através da

associação de ambos. O predomínio exclusivo daqueles meios de comunicação numa criança acima de dois anos, por exemplo, pode ser indicativo de desordem no desenvolvimento da linguagem. Sabe-se que em torno de 18 meses as crianças com um desenvolvimento normal de linguagem vão substituindo gestos e vocalizações aleatórias por palavras propriamente ditas. Assim a insistência por parte da criança naqueles meios de comunicação merece investigação por parte do clínico.

Dentro de uma avaliação observacional com foco sobre a interação há de se considerar o engajamento da criança na atividade dialógica, ou seja, se há a ocorrência da mesma ou não. A constatação pelo clínico de um não engajamento da criança e a confirmação do mesmo através do relato da família, já é indicativo de algum problema na comunicação. Os bebês, mesmo antes de um ano, apresentam sinais de participação nas trocas comunicativas com o adulto, conforme foi apontado no tópico 3.1.

A partir do momento em que a criança apresenta sinais de participação na atividade comunicativa, é útil verificar que tipo de participação é essa. Para isso, o clínico pode se remeter aos processos constitutivos do diálogo (especularidade, complementaridade e reciprocidade) apontados por Lemos (1989), descritos anteriormente neste trabalho.

Por fim, faz-se algumas considerações sobre *por que* avaliar a linguagem enquanto atividade.

O primeiro e principal motivo para se avaliar a linguagem enquanto atividade é que essa investigação não depende da produção lingüística da criança, assim pode ser investigada naquelas crianças que não falam.

O segundo é inspirado nas pesquisas de Wetherby et al (1988) sobre o perfil comunicativo de crianças normais e Wetherby et al (1989) sobre o estudo comparativo entre o perfil comunicativo daquelas crianças com outras com patologias, conforme foram apresentadas no tópico 3.2. A avaliação de comportamentos comunicativos pode possibilitar um diagnóstico precoce de possíveis distúrbios no desenvolvimento da linguagem. Este é um motivo mais do que suficiente para se investir na busca de melhores procedimentos avaliativos para se investigar a comunicação não verbal, ou além, a linguagem enquanto atividade.

Apesar dos autores da Psicolinguística não terem encontrado evidências em suas pesquisas sobre uma continuidade estrutural entre formas de comunicação não verbal e verbal, é unânime o ponto de vista de que a primeira forma de comunicação precede a segunda e que enquanto atividade comunicativa e cognitiva, elas guardam uma continuidade. Esta evidência empírica é para o fonoaudiólogo muito útil, na medida em que ele pode buscar na avaliação da linguagem enquanto atividade indícios para o diagnóstico diferencial dos distúrbios da comunicação. Pesquisas merecem ser realizadas neste sentido.

Um outro aspecto a favor da avaliação de linguagem sob o ponto de vista da inter-ação da criança com o outro é que as primeiras produções linguísticas das crianças nos estágios iniciais de aquisição de linguagem são indeterminadas do ponto de vista pragmático, semântico e sintático (cf. Lemos (1989)). O mesmo princípio pode valer para crianças com patologia em linguagem, como é o caso do Retardo de Linguagem na ausência de um déficit sensorial ou neurológico. Assim, ao se avaliar crianças com poucas

emissões lingüísticas, não é produtiva a busca de categorias sintáticas ou semânticas naquelas emissões. Parece muito mais útil para a avaliação e para um possível trabalho terapêutico, que se busque a significação, ou ainda, a função que essas emissões têm no contexto interacional em que ocorrem, já que elas podem ter diferentes sentidos em contextos lingüísticos e extralingüísticos diversos. Exemplos ilustrativos podem ser o uso pela criança da palavra “água” para pedir água ou para pedir o copo para brincar. Outro exemplo pode ser o uso da fala formulaica |KòleKò |é| - “escolher qual é”, como forma de solicitar para uma pessoa que vá até uma estante para apanhar um brinquedo, o qual a criança escolherá.

Além disso, em crianças em que se vê a necessidade de uma investigação de linguagem, é necessário lembrar que elas podem apresentar em suas produções lingüísticas “erros” de origem reorganizacional, ou seja, aparentes desvios que fazem parte de um desenvolvimento prossessual, cuja principal característica é a constante reorganização de sistemas lingüísticos (cf. Figueira, inéd.). Assim, os desvios nas prováveis poucas produções lingüísticas das crianças em avaliação por suspeita de atraso na linguagem podem não ser necessariamente patológicas, mas a evidência de um processo de análise sobre a língua que a criança está tentando construir. Este é mais um motivo para se investir numa avaliação que prioriza a atividade comunicativa da criança, independentemente do uso de estruturas lingüísticas.

Finalizando este capítulo, salienta-se que a opção por uma avaliação de linguagem enquanto atividade em crianças com limitação ou ausência de estruturas lingüísticas não exclui a necessidade de outros tipos de avaliação, como por exemplo, a audiológica, a psicomotora, a neurológica, para que se tenha uma visão mais global da natureza do possível déficit.

5. CONCLUSÕES

Conforme exposto no primeiro capítulo, o objetivo desta dissertação foi analisar as formas de avaliação usualmente empregadas na clínica fonoaudiológica para investigar possíveis dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem e apontar para um outro tipo de procedimento avaliativo com base nos estudos da Psicolinguística.

A análise das formas tradicionais de avaliação clínica de linguagem teve como diretrizes para a discussão sua capacidade de investigar a linguagem na ausência da oralidade, seu embasamento em algum construto teórico e sua identificação, e ainda, se tal construto possibilita contemplar a linguagem independentemente de estruturas linguísticas. A partir daquela análise pôde-se concluir que os testes formais de linguagem com foco exclusivo sobre a emissão e a compreensão das estruturas linguísticas em geral não dão conta da investigação da linguagem quando a criança não fala, além de se apresentarem como tarefas descontextualizadas e extremamente rígidas, que não dão oportunidade ao avaliado de “fazer uso” da linguagem conforme suas possibilidades de comunicação.

Já as triagens-teste utilizadas na avaliação do desenvolvimento da linguagem em crianças abaixo de três anos, apesar de refletirem o reconhecimento dos profissionais da área clínica da necessidade de instrumentos avaliativos que não dependam exclusivamente da produção oral da criança, limitam-se a verificar comportamentos verbais afastados de uma atividade comunicativa, buscando neles indícios de categorias lingüísticas (sintaxe, vocabulário) pertencentes à linguagem do adulto.

A discussão apresentada sobre a investigação de condutas simbólicas como alternativa de avaliação de crianças com limitação ou ausência de estruturas lingüísticas mostrou uma não consideração dos comportamentos comunicativos e dos contextos interacionais em que ocorrem, na medida em que tal investigação adota uma concepção de linguagem que a define apenas como a habilidade de interpretar e produzir símbolos orais. Foi salientado que a avaliação das condutas simbólicas pode ser útil na avaliação de crianças com déficit de linguagem; contudo, não deve substituir a investigação específica de linguagem, pelo simples fato da criança não apresentar estruturas. O capítulo 2, portanto, dirigiu a discussão para a necessidade de se buscar uma concepção de linguagem que ofereça condições de avaliá-la independentemente de estruturas lingüísticas.

Para atender aquela necessidade, no capítulo 3 passou-se a discutir os estudos da área da Aquisição de Linguagem sobre o chamado período pré-lingüístico. Sem a intenção de resolver a polêmica a respeito da continuidade estrutural entre a comunicação pré-verbal e a linguagem propriamente dita, apresentou-se diversos autores que estudaram a comunicação pré-verbal. A importância daqueles estudos para a área dos

Distúrbios da Comunicação foi salientada em dois pontos: primeiro, eles buscam precursores da linguagem na atividade comunicativa da criança do primeiro ano de vida e não em outros domínios como na atividade sensório-motora. Segundo, aqueles estudos têm servido como base para investigar o perfil comunicativo de crianças com desordens no desenvolvimento da linguagem, buscando naquele perfil a identificação precoce de Distúrbios da Comunicação, conforme foi enfatizado no tópico 3.2.

Estudos com uma visão sócio-interacionista da área da Aquisição de Linguagem foram também apresentados. Eles apontaram diversos aspectos a respeito dos períodos iniciais da aquisição de linguagem, não considerados pela literatura tradicional da área. Tais aspectos foram considerados, nesta dissertação, como relevantes para a avaliação de crianças com limitação ou ausência de estruturas lingüísticas numa idade cronológica posterior ao esperado, compartilhando do mesmo ponto de vista de outros fonoaudiólogos que discutiram direta ou indiretamente a questão da avaliação de linguagem.

Assim, adotando uma concepção de linguagem que não a vê só como um código com a finalidade de transmitir informações excluindo o sujeito que fala e os fatores múltiplos contextuais de interpretação, mas como uma ação sobre o outro e sobre o mundo, fez-se diversas considerações sobre como, o quê e por que avaliar a linguagem enquanto atividade.

Com relação ao como avaliar, enfatizou-se a necessidade de se dominar uma teoria sobre a natureza e a constituição da linguagem para realizar uma avaliação observacional com foco de análise sobre a interação da criança com diversos interlocutores (clínico, mãe do paciente, irmão mais

velho). A avaliação observacional foi apontada neste trabalho como a melhor forma de se avaliar a linguagem, principalmente enquanto atividade, pois só ela tem como investigar em que condições de interação a comunicação intencional da criança emergiu.

Com relação ao o quê avaliar na linguagem enquanto atividade, foi enfatizada a investigação da interpretação dos adultos sobre os comportamentos das crianças com possível desordem no desenvolvimento da linguagem através da entrevista com os pais, na medida que tal interpretação é constitutiva do sentido das vocalizações da criança. Salientou-se a observação da presença ou não da intencionalidade nos comportamentos comunicativos, as funções deles, os meios de comunicação utilizados pela criança e o engajamento dela na atividade dialógica.

O primeiro motivo apontado para se realizar uma avaliação de linguagem enfocando a atividade comunicativa da criança foi o fato dela não depender exclusivamente da produção lingüística da criança, podendo, assim, ser investigada em crianças que não falam. E ainda, conforme exposto no capítulo 3, a caracterização da comunicação de crianças com patologias que envolvam desordens no desenvolvimento da linguagem pode auxiliar no diagnóstico precoce daquelas desordens.

Dois outros argumentos a favor da avaliação de linguagem enquanto atividade dizem respeito ao fato de que as poucas produções lingüísticas que as crianças com déficit de linguagem talvez apresentem podem conter “erros reorganizacionais” (cf. capítulo 4) e podem apresentar ainda uma indeterminação pragmática, semântica ou sintática (cf. capítulo 4).

Assim, estes são dois outros motivos para se investir numa

avaliação que privilegia a atividade comunicativa da criança com possível desordem na linguagem.

As diversas considerações feitas nesta dissertação não têm a intenção de ser originais ou inéditas, na medida que já foram apontadas tanto por autores da área da Aquisição de Linguagem como da área dos Distúrbios da Comunicação nos últimos anos. Contudo, é importante reuni-las e discutí-las, justificando suas bases teóricas e sua relevância no âmbito da avaliação de linguagem em Fonoaudiologia, tema este ainda pouco explorado.

Por fim, salienta-se que por detrás de todo “olhar” do avaliador existe uma teoria que seleciona os dados que estão sendo coletados. Dessa forma, não existe uma avaliação objetiva, imparcial que tem acesso direto ao dado dito “bruto”. A avaliação em qualquer área, também na Fonoaudiologia, é dirigida pela teoria adotada pelo investigador. Contudo, isto não deve ser visto como um problema, mas deve servir para o profissional estar ciente de que sua investigação é determinada pela teoria eleita por ele. Esta dissertação, portanto, não escapa à esta asserção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, L. (1994). “O Fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro”.
In: M.F.L. De Vitto (org.), **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez.
- AZCOAGA, J.E., BELLO, J.A., CITRINOVITZ, J. DERMAN, B. e FRUTO, W.M. (1981). **Los Retardos del Lenguaje en el Niño**. Buenos Aires: Paidós.
- BATES, E. CAMAIONI, L. e VOLTERRA, V. (1976). “The acquisition of performatives prior to speech”. In: E. Bates (org.), **Language and Context**. Nova Iorque, Academic Press.
- BATESON, M. C. (1979). “The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development”. In: M. Bullowa (ed.), **Before Speech**. Cambridge: University Press.
- BENVENISTE, E. (1966). **Problèmes de Linguistique Générale**. Paris: Gallimard.
- BERRY, M.F. (1969). **Language Disorders of Children**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- BLAKE, J., QUARTARO, G. e ONORATI, S. (1993). “Evaluating quantitative measures of grammatical complexity in spontaneous speech samples”. In: **Journal of child language**, 20(1):139-52.

- BLOOM, L. (1983). "Of continuity and discontinuity, and the magic of language development". In: R.M. Golinkoff (ed.), **The Transition from Prelinguistic to Linguistic**. New Jersey: L.E.A.
- BOGOSSIAN, M.A. e SANTOS, M.J. (1977). **Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas**. Rio de Janeiro: EMPSI - Empr. Psicologia Ltda.
- BRAZELTON, T.B. (1979). "Evidence of communication during neonatal behavioral assessment". In: M. Bullowa (ed.), **Before Speech**. Cambridge: University Press.
- BRAZ, H.A. e PELLICCIOTTI, T.H.F. (1981). **Exame de Linguagem TIPITI**. São Paulo: M.N.J.
- BROWN, R. (1973). **A First Language: the Early Stages**. Cambridge: Harvard University Press.
- BROWN, J.R. (1986). "An evaluation of the test for auditory comprehension of language". In: **Ear and Hearing**, 7(4):255-6.
- BRUNER, J.S. (1975). "The ontogenesis of speech acts". **Journal of Child Language** 2, 1-9.
- (1978). "From communication to language: a psychological perspective." In: Markova (ed.), **The Social Context of Language**. Chicester: Wiley & Sons (17-48).
- (1983) "The acquisition of pragmatic commitments". In: R.M. Golinkoff (ed.), **The Transition from Prelinguistic to Linguistic communication**. New Jersey: L.E.A.

- BULLOWA, M. (1979). **Before Speech**. Cambridge: University Press.
- CARNEIRO, C.R.(1984). **Primeiras Manifestações de Expressões de Relações Espaciais na Aquisição do Português como Primeira Língua**.Dissertação de mestrado,UNICAMP,Campinas.
- CASBY, M.W. e CUMPATA, J.F. (1986). “A protocol for the assessment of prelinguistic intentional communication”. In: **Journal of Communication Disorders**. vol.19, no4, 251-260.
- CHIARI, B.M. (1989). **Avaliação Fonoaudiológica: uma proposta para a seleção de candidatos ao programa de implantes cocleares**. Tese de doutorado, Escola Paulista de Medicina, São Paulo.
- COGGINS, T.E., OLSWAG, L.B. e GUTHRIE, J. (1987). “Assessing communicative intents in young children: low structured observation or elicitation tasks?.” In: **Journal of Speech and Hearing Disorders**. vol.52, 44-49.
- COPLAN, J., GLEASON, J.R. , RYAN, R. , BURKE, M. G. e WILLIAMS, M. (1982). “ Validation of an early language Milestone Scale in a highrisk population “. In: **Pediatrics**, vol. 70, nº 5, 677-683.
- COUDRY, M.I.H. e POSSENTI, S. (1983). “ Avaliar discursos patológicos”. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. nº 5, 99-109.
- COUDRY, M.I.H. e SCARPA, E.M.(1985).“De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit”. In:**Cadernos Distúrbios da Comunicação: série Linguagem**, nº 2.

- COUDRY, M.I.H. (1988). **O Diário de Narciso: discurso e afasia.** São Paulo: Martins Fontes.
- CHAPPELL, P.F. e SANDER, L.W. (1979). "Mutual regulation of the neonatal maternal interactive process: context for the origins of communication". In: M. Bullock (ed.), **Before Speech.** Cambridge: University Press.
- DORE, J. (1983). "Feelings, forms and interaction in the baby's transition to language". In: R.M. Golinkoff (ed.), **The Transition from Pre-linguistic to Linguistic.** New Jersey: L.E.A.
- EGAN, D.F. e BROWN, E.R. (1986). "Development assessment: 18 months to 4 ½ years. The miniature toys." In: **Child: Care, Health and Development.** vol. 12, nº 3.
- ELLIOT, L.L. e HAMMER, M.A. (1988). "Longitudinal changes in auditory discrimination in normal children and children with language-learning problems". In: **Journal of Speech and Hearing Disorders,** 53(4):467-74.
- FERREIRA, A.B.H.(1975). **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Fronteira.
- FIGUEIRA, R.A.(inédito). "O erro como dado de eleição nos estudos de Aquisição de Linguagem." A sair em: M.F.P. Castro (org.), **O método e o Dado no Estudo da Linguagem.** Campinas: UNICAMP.

- FRANCHI, C. (1977). “Linguagem - atividade constitutiva”. In: **Almanaque**, nº5, São Paulo: Brasiliense.
- FREIRE, R.M.A. (1990). **A Abordagem Dialógica**: uma proposta social em Fonoaudiologia. Tese de doutorado, PUC, São Paulo.
- GOLINKOFF, R.M. (1983). **The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication**. New Jersey: L.E.A.
- GOUVEIA, D.C.(1992) “TEPSI: Teste de Desenvolvimento Psicomotor Bases e Aplicativos”. **Temas sobre Desenvolvimento**, ano 2, nº8, 24-26.
- HADRICK, D.L. PRATHER, E.M., TOBIN, A.R. (1984). **Sequenced Inventory of Communication Development, Revised Edition**. Seatitle: University of Washington Press.
- HAGE, S.R.V. (inédito). “A questão da interação discursiva entre fonoaudiólogo e paciente em situações de entrevista”.
- HALLIDAY, M.K. (1975). **Learning how to mean**. Londres: Eward Arnold.
- HARDING, C.G. (1983). “Setting the stage for language acquisition: communication development in the first year.” In: Golinkoff e Gordon (ed.), **The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication**. New Jersey: L.E.A.
- LAUNAY, Cl. e BOREL-MAISONNY, S. (1986). **Distúrbios da Linguagem da Fala e da Voz na Infância**. São Paulo: Roca.

- LEMOS, C.T.G. (1981). “Interaccional processes and the child’s construction of language”. In: W. Deutsch (org.) **The Child’s Construction of Language**. Londres: Academic Press.
- ----- (1982). “Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original”. **Boletim da Abralín**, nº3, Universidade Federal de Pernambuco.
- ----- (1986). “Interacionismo e aquisição de linguagem”. **DELTA**, v.2, nº 2, 231-248.
- ----- (1989). “Uma abordagem sócio-constructivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões”. In: **Anais do I Encontro de Aquisição de Linguagem**. Porto Alegre: PUC-RS.
- LEVY, I. P. (1988). **Para Além da Nau dos Insensatos** : considerações a partir de um caso de Síndrome de Down. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas.
- ----- (1990). “O efeito patologizante da não adoção de uma perspectiva discursiva (e o inverso é verdadeiro)”. **Pró-fono**. Revista de Atualização Científica, v.2, nº 2.
- LEWIS, V., BOUCHER, J. e ASTELL, A. (1992). “The assessment of symbolic play in young children: a prototype test”. In: **European Journal of Disorders of Communication**. vol.27, nº3, 231-245.
- LIER, M.F.F.A. (1983). **A Constituição do Interlocutor Vocal**. Dissertação de mestrado, PUC, São Paulo.

- LOBATO, D., BARREIRA, R. e FELDMAN, R. (1981). "Sensoriomotor functioning and prelinguistic communication of severely and profoundly retarded individuals". In: **American Journal Mental Deficiency**, vol. 85.
- LUICK, A.H., AGRANOWITZ, A., KIRK, S.A. e BUSBY, R. (1982). "Profiles of children with severe oral language disorders". In : **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 47(1):88-92.
- LYONS, J. (1982) **Introdução à Lingüística Teórica**. São Paulo: Nacional.
- MARTINE, L.C.C. (1991). "Análise da constituição e reprodução no discurso médico-paciente: uma abordagem sócio-lingüística interacional". In: F. Tarallo (org.), **Fotografias Sócio-lingüísticas**. Campinas: Pontes.
- MESSER, D.J. (1983). "The redundancy between adult speech and nonverbal interaction: a contribution to acquisition". In: R.M. Golinkoff(ed.), **The Transition From Prelinguistic to Linguistic**. New Jersey: L.E.A.
- MILLER, J.F. (1981). **Assessing Language Production in Children: experimental procedures**. Baltimore: University Park Press.
- NOVAES, B.C.A.C (1981). **Organização de um Procedimento para a Avaliação da Função Semiótica Visando a sua Aplicação em Crianças Deficientes Auditivas**. Dissertação de mestrado, PUC, São Paulo.

- PALLADINO, R.R.R., PEREIRA, L.M.A. e ARANTES, L. (1985). “Investigação Lingüística: sua natureza e função”. **Cadernos Distúrbios da Comunicação** - série Linguagem, no 2.
- PALLADINO, R.R.R. (1986). “Reflexões sobre a investigação de linguagem em crianças pequenas”. **Revista Distúrbios da Comunicação**, v.1, no 1, (1-11).
- PEREIRA, M.C.C. (1985). **Interação e Construção do Sistema Gestual em Crianças Deficientes Auditivas, Filhas de Pais Ouvintes**. Tese de Doutorado, IEL: UNICAMP, Campinas.
- PERRONI, M.C. (1983). **O Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas.
- PERRONI, M.C. (inédito). “O que é o dado em Aquisição de Linguagem?” A sair em: M.F.P. Castro (org.), **O Método e o Dado nos Estudos de Linguagem**. Campinas: UNICAMP.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1974). **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel.
- PIAGET, J. (1975). **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro, Zahar.
- ROSSETTI, L. (1991). “Communication Assessment: birth to 36 months”. In: **ASHA**, vol. 33, no 4.
- RUBINO, R. (1989). **Representando o Interlocutor Vocal no Período Pré-lingüístico**. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo.

- SALAMA, S.M. e VIEIRA, S.M.M. (1976). **Um Modelo de Exame de Linguagem**. São Paulo: PUC.
- SCARPA, E.M. (1987). “O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar”. In: **Idéias**, 10, São Paulo: F.D.E.
- SHATZ, M. (1983). “On transition, continuity and coupling: an alternative approach to communication development.” In: R.M. Golinkoff (ed.), **The Transition from Prelinguistic to Linguistic**. New Jersey: L.E.A.
- SHERIDAN, M.D. (1975). “The Stycar Language Test”. In: **Development Medicine and Child Neurology.**, vol. 17, no 2, 164-174.
- SUGARMAN, S. (1983). “Empirical versus logical issues in the transition from prelinguistic to linguistic communication”. In: R.M. Golinkoff (ed.), **The Transition from Prelinguistic to Linguistic**. New Jersey: L.E.A.
- VYGOTSKY, L.S. (1988). **A Formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- WALKER, D., GUGENHEIM, S., DOWNS, M. e NORTHERN, J.L. (1989). “Early Language Milestone Scale and Language Screening of Young Children”. In: **Pediatrics**, vol. 83, no 2, 284-288.
- WETHERBY, A.M. e PRUTTING, C.A. (1984). “Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children”. In: **Journal of Speech and Hearing Research**. vol.27, 364-377.

- WETHERBY, A.M., CAIN, D.H., YONCLAS, D.G., WALKER, V.G. (1988). "Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage". In: **Journal of Speech and Hearing Research**. vol. 31, 240-252.
- WETHERBY, A, YONCLAS, D.G. e BRYAN, A.A. (1989). "Communicative profiles of preschool children with handicaps: implications for early identification". In: **Journal of Speech and Hearing Disorders**. vol. 54, 148-158.
- WOODYATT, G.C. e OZANNE, A.E. (1992). "Communication abilities in a case of Rett Syndrome". In: **Journal of Intellectual Disability Research**. vol. 36, 83-92.
- ZORZI, J.L.(1988).**Relações entre o Desenvolvimento Cognitivo e a Constituição do Simbolismo:** a consideração de tais aspectos em uma proposta fonoaudiológica. Dissertação de mestrado,PUC, São Paulo.
- ----- (1993). **Aquisição da Linguagem Infantil:** desenvolvimento, alterações, terapia. São Paulo: Pancast.