

1. A HIERARQUIA DA LINGUAGEM

1.1 Os SISTEMAS DE LINGUAGEM

Antes de abordarmos os sistemas de linguagem especificamente, importa referir Fonseca (1999b), que nos indica que a evolução do psiquismo da criança depende do progresso da sua motricidade como pré-requisito das aprendizagens mais complexas e simbólicas, como ler, escrever e contar, que se irão iniciar no momento em que a criança ingressa na escolaridade. Podemos compreender, assim, que o desenvolvimento se constrói numa lógica hierárquica, em que as ulteriores aquisições dependem da boa integração e do bom funcionamento das anteriores.

Também ao analisarmos o Programa do 1º CEB, 1990 do Ministério da Educação verificamos que é estabelecido que as crianças de 5-6 anos, quando iniciam a sua escolaridade, já adquiriram previamente competências linguísticas.

Deste modo, podemos compreender que as aprendizagens mais complexas são o processo evolutivo de outras mais simples.

De acordo com Citoler (1996), no processo de desenvolvimento da linguagem estão integradas as componentes receptivas e as componentes expressivas. A primeira diz respeito à compreensão por parte do indivíduo que está a receber a mensagem quer seja de forma oral (linguagem oral), quer seja de forma escrita (linguagem escrita). A segunda, a componente expressiva, diz respeito à capacidade produtiva por parte do indivíduo que quer transmitir uma mensagem ou uma ideia, quer seja de forma oral (linguagem oral), quer seja de forma escrita (linguagem escrita).

Também Fonseca (1999a,1995a), sugere que ao longo do desenvolvimento da linguagem podemos encontrar dois aspectos distintos, um aspecto executivo e um aspecto formulativo.

Assim, colocadas algumas ideias prévias, interessa definir os modelos nos quais nos iremos basear no tema explorado neste artigo.

Em primeiro lugar faremos referência ao modelo de Condemarin & Blomquist (1989), numa análise que nos demonstre a evolução do desenvolvimento da linguagem.

Para os autores, a criança inicia o desenvolvimento da linguagem pela estimulação ao nível auditivo, visual, táctil, olfactivo e gustativo, estímulos estes que, uma vez associados, permitem a construção de uma linguagem interna (Condemarin & Blomquist, 1989).

Concomitantemente, a criança vai ouvindo símbolos auditivos que se vão tornando cada vez mais significativos, desenvolvendo uma linguagem receptiva. Finalmente, após um período de assimilação, por processos de imitação, a criança consegue recorrer a símbolos verbais desenvolvendo uma linguagem expressiva, que está na base da aprendizagem da leitura.

Para Condemarin & Blomquist (1989), aos seis anos quando a criança entra para a escola, aprende a ler pela imposição de símbolos verbais visuais à sua linguagem auditiva. A palavra escrita representa símbolos auditivos, os quais por sua vez, representam experiências. Assim, mais tarde a criança seria capaz de se expressar através da escrita de símbolos gráficos. Neste sentido, para os autores acima mencionados, as etapas sequenciais do funcionamento verbal seriam, em primeiro lugar, a aquisição de significado, em segundo a compreensão da palavra falada, de seguida a expressão da palavra falada, em quarto lugar, a compreensão da palavra impressa (leitura) e em último, a expressão da palavra impressa (escrita).

Em segundo lugar, referimos o modelo de Fonseca (1999a, 1995a), o modelo de Myklesbust (1978 e 1967, cit. *in* Fonseca, 1999a, 1995a) e o modelo de Heaton & Winterson (1996).

	LINGUAGEM INTERIOR	LINGUAGEM FALADA	LINGUAGEM ESCRITA	LINGUAGEM QUANTITATIVA
Desenvolvimento harmonioso	Linguagem corporal não-verbal	Linguagem auditiva não-verbal	Linguagem visual não-verbal	Linguagem conceptual
Desenvolvimento à luz de Piaget	Período sensório-motor	Período pré-operacional	Período operacional	Período formal
Dificuldades de aprendizagem	Dispraxias Disgnosias	Disnomia–Disfasia Disartria	Dislexia-Disgrafia Disortografia	Discalculia
Incapacidade de aprendizagem	Apraxias Agnosia	Anomia-Afasia Anartria	Alexia Agrafia	Acalculia

Figura 1 – Modelo em Cascata da Hierarquia da Linguagem, *in* Fonseca (1999a, 1995a).

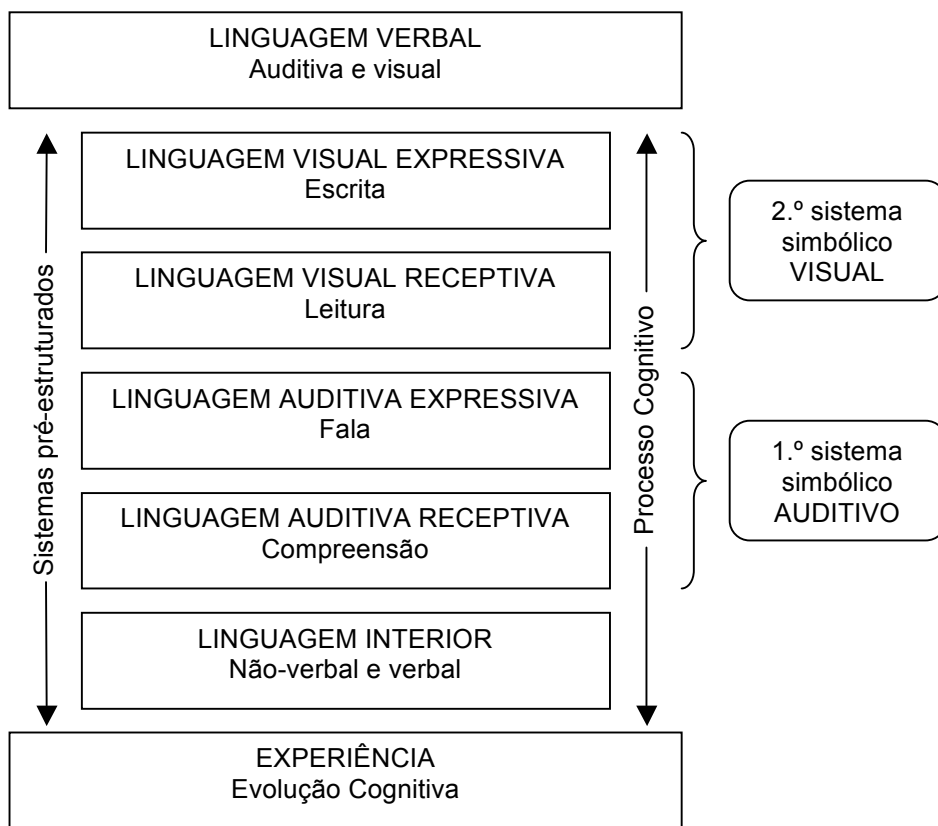


Figura 2 – Modelo de Hierarquização da Linguagem, *in* Myklebust (1978, 1967 cit. *in* Fonseca, 1999a, 1995a).

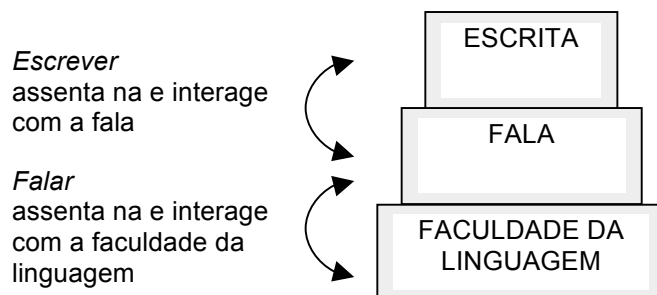


Figura 3 – Relação entre as três Faces da Linguagem, *in* Heaton & Winterson (1996:40).

Como podemos observar com base nas figuras, nos três modelos destacamos aspectos comuns ligados a quatro níveis da linguagem (Cruz, 1999a). Em primeiro lugar a linguagem interior, em segundo a linguagem auditiva ou falada, tanto a nível receptivo (compreensão) como a nível expressivo (fala), de seguida, a linguagem visual, tanto a um nível receptivo (leitura), como a um nível expressivo (escrita), por último e em quarto lugar encontramos a linguagem quantitativa (não abordada na nossa revisão por se tratar de uma linguagem que não diz respeito ao objecto de estudo desta investigação).

Em síntese, o papel da linguagem para a compreensão e a clarificação do processo de aprendizagem da leitura e escrita tem sido um importante objecto de estudo dos investigadores.

A aquisição da linguagem desenvolve-se desde o nascimento e vai evoluindo ao longo dos anos de vida da criança, das experiências e da interacção com o mundo exterior.

A criança nasce e vai-se desenvolvendo num meio, onde o acto da fala está constantemente presente. Desde recém-nascido, o bebé está disponível para comunicar, inicialmente com a mãe, quer seja com vocalizações, movimentos bucais, movimentos dos olhos, gestos, isto é, apelos e solicitações feitas de várias formas. Assim, durante este período a criança vai construindo o seu conhecimento da realidade e, por intermédio do adulto, desenvolve o seu processo de linguagem.

Para Piaget o sujeito constrói primeiro imagens mentais, depois símbolos e, por fim, signos linguísticos, demonstrando acordo com os três modelos acima mencionados onde a génese da hierarquia da linguagem está na experiência, ou na acção, desenvolvendo-se assim a linguagem interior – que será abordada no subcapítulo seguinte.

1.2 A LINGUAGEM INTERIOR

De acordo com Wallon (1979) a primeira forma de expressão da criança é eminentemente motora, isto é, a criança faz-se entender através de uma comunicação corporal, logo desde o nascimento.

Neste sentido, referimos Fonseca (1985) quando sugere que a criança não exhibe os seus movimentos como uma simples contracção muscular, sendo importante conhecer e compreender o sentido global destes movimentos como uma forma de comunicação.

Por seu lado Vygotsky (2000) defende que uma palavra sem significado não é uma palavra, enfatizando a importância das inter-relações que se desenvolvem entre os processos cognitivos e os comportamentos verbais ao longo do desenvolvimento.

É ao longo da aquisição das experiências, que se vai desenvolvendo uma linguagem não verbal, através do corpo, dos gestos, da expressão facial, do contacto olho-olho e da dialéctica das emoções, dando a significação às experiências (Fonseca, 1999a, 1995a). A linguagem gestual vai consolidando a linguagem interior (Fonseca, 1999a, 1995a).

Assim, podemos dizer que a criança não adquire primeiro as palavras e depois os seus significados (Fonseca, 1999a, 1995a, Johnson & Myklebust, 1991). As experiências significativas estão na base do desenvolvimento da linguagem, sendo que é da manipulação do mundo exterior que surge a significação da linguagem e a compreensão das palavras.

1.3 A LINGUAGEM AUDITIVA RECEPTIVA – COMPREENSÃO

Tal como foi referido anteriormente, nos três modelos apresentados, a linguagem auditiva evolui a partir da linguagem interior, para um nível receptivo, isto é a capacidade para se compreender aquilo que se ouve, designando-se por linguagem auditiva receptiva (Fonseca, 1999a, 1995a, Johnson & Myklebust, 1991).

Enquanto que a linguagem interior prepara a compreensão da experiência, a linguagem auditiva receptiva prepara a compreensão das palavras (Fonseca, 1999a, 1995a).

É nesta lógica hierárquica, onde a linguagem auditiva receptiva precede o desenvolvimento das outras linguagens superiores, que se explica a linguagem como sistema multissensorial, que integra a percepção e a conceptualização da realidade envolvente (Fonseca, 1999a, 1995a).

Atingida esta etapa do desenvolvimento, a criança passa de um comportamento passivo, onde é a receptora, para uma atitude mais activa onde é a emissora – Linguagem Auditiva Expressiva – tema desenvolvido a seguir.

1.4 A LINGUAGEM AUDITIVA EXPRESSIVA – PALA

Como apontam as figuras acima apresentadas, a terceira etapa do desenvolvimento da linguagem é designada por linguagem auditiva expressiva (Fonseca, 1999a, 1995a, Johnson & Myklebust, 1991).

Este nível, para Fonseca (1999a,1995a), implica uma análise segundo três dimensões distintas: a memorização, a formulação e a articulação.

Quanto à primeira, isto é, a memorização ou também designada por *retrieval*, referimos que, ao se tratar de uma chamada de informação ou do léxico para formular a expressão espontânea, entram em consideração a selecção das palavras e também a sua mobilização activa no discurso (Fonseca, 1999a,1995a).

Assim, como refere o autor, é importante que os sons da fala sejam armazenados e estejam disponíveis quando forem necessários à expressão, isto é, à fala.

No que diz respeito à segunda dimensão, ou seja, a formulação das frases, estamos perante uma questão de sintaxe e não uma questão léxica como anteriormente (Fonseca, 1999a,1995a).

A articulação, a terceira dimensão referida por (Fonseca, 1999a,1995a), diz respeito ao funcionamento que se verifica ao nível da produção de padrões motores (oromotores) necessários para falar, isto é, a associação entre as palavras e os padrões motores que traduzem os equivalentes auditivos interiorizados e os equivalentes motores expressivos.

Tomatis (1994:19) refere, ainda, a importância da intenção na linguagem, indicando que integrar e “dominar uma língua é usá-la até conseguirmos exprimir-nos, pensar e existir através dela. Na verdade, uma língua não é como se pensou durante muito tempo, uma reunião de palavras feita de acordo com determinadas regras, mas sim uma combinação de sinais, de grupos de sons destinados a comunicar a outrem os pensamentos, os sentimentos e as vontades...”.

1.5 A LINGUAGEM VISUAL RECEPTIVA – LEITURA

Com base nos modelos de Fonseca, (1999a, 1995a) e Johnson & Myklebust, (1991) constatamos que, posteriormente à linguagem auditiva se segue a linguagem visual. Nesta etapa, também se verifica um nível inicial que se prende com um aspecto receptivo e um nível superior que se prende com um aspecto expressivo. Em primeiro lugar centrar-nos-emos ao nível receptivo da linguagem visual – a leitura.

A aprendizagem da leitura começa com a aquisição da linguagem auditiva, abordada anteriormente.

A linguagem escrita, que depende de um processo visual, sobrepõe-se à linguagem falada que depende de um processo auditivo (Fonseca, 1999a, 1995a).

É neste sentido, que Fonseca (1999a, 1995a) afirma que a aprendizagem da leitura não constitui a aprendizagem de uma nova linguagem, sendo antes o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva e uma linguagem visual.

Desta forma, os sinais auditivos (fonéticos) têm que passar agora a corresponder a sinais visuais (gráficos ou ópticos), sendo necessário existir um funcionamento de transferências de sinais (Fonseca, 1999a, 1995a e Heaton & Winterson, 1996 cit. *in* Cruz, 1999a).

Assim, a leitura envolve uma descodificação de símbolos gráficos (grafemas) e uma associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas), que se lhes sobrepõe e conferem significado (Fonseca, 1999a, 1995a; Heaton & Winterson, 1996 cit. *in* Cruz, 1999a).

Abordamos agora o processo de leitura que, segundo Fonseca (1999a, 1995a) é constituído por cinco fases: a primeira – descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual; a segunda – identificação visuoauditiva e tactiloquinestésica que se opera na área de associação visual; a terceira – correspondência símbolo-som (grafema-fonema), que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja do código, sendo que cada letra tem um nome associado, envolvendo assim, um sistema cognitivo de conversão; a quarta – integração visuoauditiva

(visuofonética) através da análise e síntese, quando se generaliza a correspondência letra-som (grafema-fonema), que se opera no *girus angular* através de combinações de letras e sons, como se fossem segmentos e que unidos geram a palavra que possui um significado; por último, a quinta fase – significação, que envolve a compreensão através de um léxico, ou seja, de um vocabulário funcional que dá o sentido às palavras. Este processo dá-se na área de *Wernicke*, onde se converte o sistema visuofonético no sistema semântico.

Assim, podemos dizer que a aprendizagem da leitura envolve processos auditivos e visuais em estreita ligação, no sentido do sistema integrativo visuoauditivo ser funcional.

A Figura 4, abaixo representada, esquematiza o processo de leitura de Fonseca (1999a, 1995a).

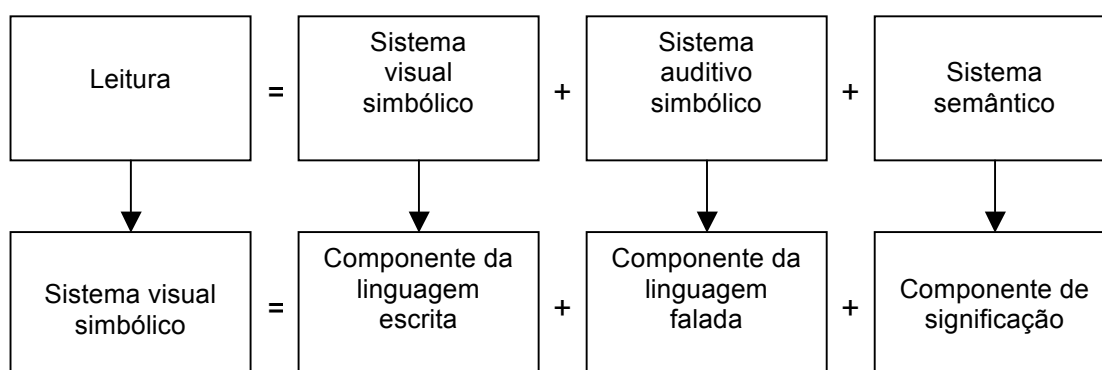


Figura 4 – Componentes Simbólicos da Leitura *in* Fonseca (1999a, 1995a).

Em síntese, a leitura é um duplo sistema simbólico que representa não só a realidade como a experiência – o segundo sistema simbólico. A aprendizagem da leitura constitui assim, uma relação simbólica entre o que se ouve e o que se diz e o que vê e o que lê (Fonseca, 1999a, 1995a).

1.6 A LINGUAGEM VISUAL EXPRESSIVA – PSCRITA

Por último, referimo-nos à linguagem visual no seu aspecto expressivo, isto é, a escrita.

Em primeiro lugar, importa referir que, em termos filogenéticos e ontogenéticos a linguagem visual expressiva é a forma de linguagem que mais tempo demora a ser adquirida (Fonseca, 1999a, 1995a).

Tal como as outras linguagens anteriormente analisadas, a linguagem visual expressiva, depende da integração e do funcionamento das anteriores, resultando numa utilização de diversas funções cognitivas.

Neste sentido, Fonseca (1999a, 1995a) sistematiza oito operações que estão envolvidas no processo de escrita, referindo Herman (1959), Nielsen (1962), Osgood (1957) e Penfield (1963): em primeiro lugar é mencionada a intenção; de seguida refere a formulação de ideias com recurso à linguagem interna, apelando à memorização das unidades de significação que se deseja expressar; em terceiro fala-nos da chamada das palavras à consciência (factor semântico); posteriormente é indicado o aspecto sintáctico, isto é, a colocação das palavras segundo regras gramaticais; em quinto lugar, a codificação com apelo à sequência das unidades linguísticas; de seguida o autor remete-nos para a necessidade de existir uma mobilização dos símbolos gráficos equivalentes aos símbolos fonémicos (correspondência fonema-grafema); em sétimo lugar, uma chamada dos padrões motores (conversão visuotactiloquinestésica) e por último, a praxia manual para a escrita propriamente dita.

A Figura 5, abaixo representada, esquematiza o processo de escrita de Fonseca (1999a, 1995a).

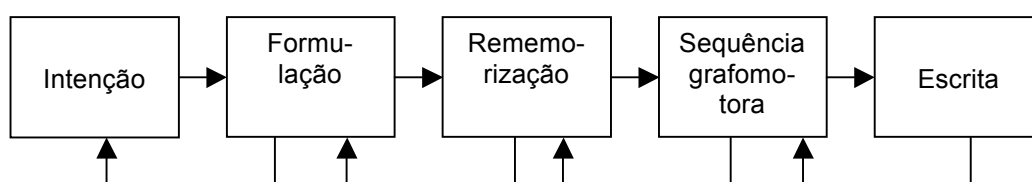


Figura 5 – Esquema das Operações Cognitivas da Escrita *in* Fonseca (1999a, 1995a).

Assim, com base na descrição anterior, apontamos a escrita como um processo que requer a conversão dos sons da fala – unidades auditivas - em equivalentes visuossimbólicos – unidades visuais, sendo um processo que envolve primordialmente uma análise e não uma síntese como era no caso da leitura (Fonseca, 1999a, 1995a).

Este autor, refere-nos ainda, duas fases que se podem constatar ao nível do processo de escrita. Por um lado, uma fase de execução ou gráfica, quando estamos ao nível da motricidade fina, da coordenação visuomotora e da memória tactiloquinestésica. Por outro, indica-nos uma fase de planificação ou ortográfica, quando estamos ao nível do factor semântico ou sintáctico.

Fazendo uma síntese deste nosso primeiro capítulo, reforçamos que, nos primeiros anos escolares as crianças são incentivadas a aprender a ler, isto é, a adquirir uma linguagem visual que se relaciona com a linguagem auditiva anteriormente adquirida, mas que se complexifica, pois na leitura são necessários vários requisitos – tema aprofundado no próximo capítulo.

A linguagem é o resultado da transformação da informação sensorial e motora em símbolos significativamente integrados, onde o seu desenvolvimento subentende a maturação dos processos pré-estruturados e a especialização hemisférica, pois só assim se compreende a passagem de um sistema auditivo simbólico a um sistema visual simbólico (Fonseca, 1999a, 1995a).

Assim, podemos referir que o desenvolvimento da linguagem coloca inicialmente um problema psicomotor que envolve uma área receptiva e uma área expressiva, sendo que o aspecto receptivo da linguagem escrita (leitura) estabelece uma relação significativa com o aspecto expressivo desta linguagem (escrita), onde existe uma dependência dialéctica da função verbal, que contempla os equivalentes auditivo-visuais (escrita) e os visuo-auditivos (leitura) (Fonseca, 1999a, 1995a).

Salienta-se ainda, que esta nossa abordagem, analisada em fases distintas, que constituem a hierarquia da linguagem, não poderá ser vista e interpretada como tal, visto que elas fazem parte de um todo e que, portanto, deverão ser entendidas e observadas como integradas num processo interligado.

Neste sentido, também Lerner (2003) sugere o desenvolvimento da linguagem, segundo uma hierarquia: a linguagem pode aparecer sob diversas formas como a linguagem oral, a leitura e a escrita; à medida que as crianças desenvolvem competências numa das formas de linguagem, conseguem perceber a lógica e transpô-la para outras aprendizagens, sendo que quando isto não acontece e têm dificuldade numa forma de linguagem, também podem ter noutras; a partir da linguagem oral desenvolvem o vocabulário (conhecimento semântico) e a consciência da construção frásica

(conhecimento sintáctico); à medida que vão ficando familiarizadas com os sons, enriquecem a sua base de sons e vão-se tornando aptas para uma aprendizagem da leitura; a linguagem é um sistema integrado e as várias áreas de aprendizagem dependem dela (símbolos verbais); a aquisição das habilidades linguísticas segue, a seguinte sequência de desenvolvimento: ouvir, falar, ler e escrever, sendo que ouvir e falar são considerados os sistemas primários da linguagem e o ler e escrever os sistemas secundários; ouvir e ler são considerados como sendo mecanismos de *input* e falar e escrever como mecanismos de *output*.

A Figura 6 a seguir apresentada, indica-nos este desenvolvimento segundo uma hierarquia.

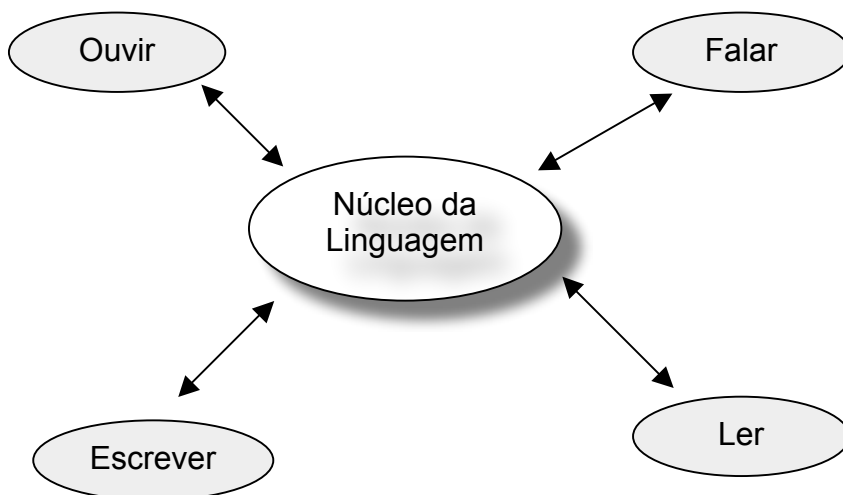


Figura 6 – As Formas de Linguagem Integradas no Núcleo da Linguagem *in* Lerner (2003)

Referências:

- Fonseca, V. da (1999b). *Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem – Tendências Filogenéticas e Ontogenéticas*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fonseca, V. da (1999a). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

- Fonseca, V. da (1995a). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Condemarin, M., Blomquist, M. (1989). *Dislexia Manual de Leitura Corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Heaton, P.& Winterson, P. (1996). *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Cruz, V. (1999a). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Wallon, H. (1979). *Do Acto ao Pensamento*. Lisboa: Moraes Editores.
- Fonseca, V. da (1985). *As Necessidades de Movimento da Criança*. In Temas de Psicomotricidade. Lisboa: UTL.
- Vigotsky, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tomatis, A. (1994). *Todos Nascemos Políglotas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Joshnson, D. J. & Myklebust, H. R. (1991). *Distúrbios de Aprendizagem – Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities – Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.