

NARAÍ LOPEZ BARBETTA

***DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE GÊMEOS:
relações comunicativas intra e extragemelares no contexto
da terapia fonoaudiológica em grupo***

200307378

CAMPINAS

2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

NARAÍ LOPEZ BARBETTA

***DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE GÊMEOS:
relações comunicativas intra e extragemelares no contexto
da terapia fonoaudiológica em grupo***

*Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação
da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, para
obtenção do título de Mestre em Saúde da Criança e do
Adolescente, área de Saúde da Criança e do Adolescente.*

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Panhoca

Co-Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lurdes Zanolli

CAMPINAS

2002

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
UNICAMP**

B233d Barbeta, Naraí Lopez
Desenvolvimento lingüístico de gêmeos: relações comunicativas intra
e extragemelares no contexto da terapia fonaudiológica em grupo. /
Naraí Lopez Barbeta. Campinas, SP : [s.n.], 2002.

Orientador : Ivone Panhoca, Maria de Lurdes Zanolli
Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Ciências Médicas.

1. Comunicação. 2. Gêmeos. 3. Grupos. 4. Literatura infantil.
I. Ivone Panhoca. II. Maria de Lurdes Zanolli. III. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. IV. Título.

Banca Examinadora da Tese de MESTRADO

“DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE GÊMEOS: relações comunicativas intra e extra-gemelares no contexto da terapia fonoaudiológica em grupo”

Orientadora:

Profa. Dra. Ivone Panhoca

Membros:

1. Profa. Dra. Ivone Panhoca

2. Prof. Dr. Antônio Azevedo de Barros Filho

3. Profa. Dra. Ana Paula de Freitas

4. Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

5. Prof. Dr. José Dirceu Ribeiro

Curso de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 05/12/2002

DEDICATÓRIA

A Deus.

Ao meu marido William.

Ao meu bebê.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram e foram meus parceiros neste caminhar, constituindo comigo este novo capítulo de minha vida. Em especial:

A Deus, em primeiro lugar, pela maravilhosa e infinita graça, ao longo dessa trajetória, pois concedeu-me sabedoria, discernimento e longanimidade.

Ao meu querido marido William, pelo amor, paciência e compreensão constantes e sem fim.

Ao meu bebê tão esperado que, nos últimos meses, encheu minha vida e meu trabalho de alegria.

Aos meus pais, Nelson e Nadir, pelo apoio e pela participação em todos os momentos.

Aos meus sogros, Romeu e Hilda, pela compreensão.

À minha irmã Nilcéia e meu cunhado Evandro, que mesmo à distância, continuaram me apoiando e me aconselhando.

Ao meu irmão Neriél e à minha cunhada Elibel, pelo suporte técnico tantas vezes necessários e urgentes.

Aos meus sobrinhos, Matheus e Filipe, pelos momentos de alegria e brincadeiras sem compromisso.

À minha querida amiga Claudia, pois nas situações difíceis ou nas “férias”, podia contar com sua presença, carinho e incentivo incondicional.

À minha orientadora, Ivone Panhoca, pela segurança, pelo apoio e participação em cada detalhe do trabalho, lendo e relendo o material inúmeras vezes.

À minha co-orientadora, Maria de Lurdes Zanolli, a Lurdinha, pela paciência e contribuição, principalmente durante a finalização.

Às fonoaudiólogas e amigas Miriam e Valéria, pela oração e amizade.

Às fonoaudiólogas queridas, Marita e Moema, pelo incentivo.

À amiga Marina, pelo apoio e pela firmeza ao enfrentar situações difíceis.

À Simone, secretária da Pós-Graduação, que, na maioria das vezes, foi muito mais que secretária, orientando e ajudando em tudo.

Às secretárias Renata, Sandra e Márcia, pelo suporte na clínica em Campinas e em Americana.

Às amigas do VisoBelle e em especial à Luciana, pelo apoio e preparo para tantos congressos.

Às auxiliares de pesquisa Aline, Sílvia, Beth e Fernanda, pela ajuda nas filmagens, transcrições e relatórios de todas as sessões.

Aos pacientes que participaram do grupo e seus pais, pela confiança e pelo respeito ao trabalho desenvolvido.

*Confie no Senhor de todo o seu coração e
não se apóie em seu próprio entendimento;
reconheça o Senhor em todos os seus
caminhos, e Ele endireitará as suas veredas.”*

Prov 3: 5-6

	<i>PÁG.</i>
RESUMO	<i>xxiii</i>
ABSTRACT	<i>xxvii</i>
1. INTRODUÇÃO	31
2. REFERENCIAL TEÓRICO	39
CAPÍTULO 1. O Mundo dos Gêmeos	41
1. O início de tudo: a concepção e a gestação gemelar.....	41
1.1. A mão da natureza e da ciência na frequência da gemelaridade.....	42
2. A gestação e o momento do nascimento.....	45
3. A singularidade do “ser gêmeo idêntico”.....	46
3.1. Alteração de linguagem.....	48
3.2. Linguagem X gêmeos idênticos X alterações.....	49
3.3. O desenvolvimento dos gêmeos.....	52
CAPÍTULO 2. Fundamentação Teórico-Epistemológica	54
2.1. Os conceitos de “mediação” e de “ação internalizada”.....	56
2.2. Lei da dupla formação de Vygotsky.....	59
2.3. Fala egocêntrica e discurso interior.....	60

2.4. Zonas de desenvolvimento.....	61
2.5. O desenvolvimento da linguagem oral e o gesto.....	63
2.6. O sujeito interativo.....	65
CAPÍTULO 3. Grupo Terapêutico-Fonoaudiológico.....	66
3.1. O papel do terapeuta.....	74
CAPÍTULO 4. A Literatura Infantil: Histórias para contar e ouvir.....	75
4.1. Breve histórico dos contos de fadas.....	76
4.2. Interação narrador/ouvinte X história infantil/brincadeira.....	77
4.3. Um olhar terapêutico sobre os contos de fadas.....	79
3. JUSTIFICATIVA.....	83
4. MATERIAL E MÉTODOS.....	87
4.1. Composição do grupo.....	90
4.2. Caracterização dos sujeitos.....	91
4.3. Atividades desenvolvidas tendo as histórias como tema central.....	93
4.4. Histórias utilizadas no decorrer do trabalho.....	94
5. ANÁLISE DE DADOS.....	105
5.1. O grupo.....	108
5.1.1. Conceitos “internos ao grupo”.....	115
5.1.2. Situações de construção conjunta.....	115

5.1.3. Conceito de gemelaridade.....	117
5.1.4. As possibilidades do grupo enquanto grupo terapêutico.....	118
5.2. Integrantes do grupo.....	119
5.2.1. Sujeitos 1 e 2.....	119
5.2.2. Sujeitos 3 e 4.....	126
5.2.3. Sujeito 5.....	132
5.2.4. Sujeito 6.....	134
6. RESULTADOS.....	139
6.1. A cristalização dos papéis.....	141
6.2. Situações de construção/produção conjunta.....	142
6.3. A construção de significados “internos” ao grupo: o grupo ganha identidade.....	143
6.4. Desenvolvimento do processo comunicativo.....	143
7. DISCUSSÃO.....	147
8. CONCLUSÃO.....	153
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157

LISTA DE FIGURAS

	<i>PÁG.</i>
Figura 1: Movimentos horizontal e vertical dentro do contexto grupal.....	108
Figura 2: Padrão de relações no início do grupo.....	109
Figura 3: Padrão de relações na fase intermediária.....	110
Figura 4: Padrão de relações na fase final do grupo.....	114



RESUMO

Embora o desenvolvimento de gêmeos seja muito semelhante ao de crianças não gêmeas, há pelo menos uma área em que costumam ficar defasados: a linguagem. Uma das hipóteses explicativas para esse fato poderia ser justamente a “situação gemelar”, pois tendo sempre a companhia do outro, não surgiria a necessidade objetiva de “contato linguístico” com outras pessoas, constituindo um fator cristalizador do atraso. Eles seriam um par auto-suficiente. (LURIA e YUDOVICH, 1987)

Pretendeu-se, aqui, verificar como a linguagem situa-se e desenvolve-se neste contexto de mundo partilhado com um irmão, que vivencia as mesmas situações cotidianas. Esse trabalho norteou-se pelos pressupostos da linha histórico-cultural de VYGOTSKY (1987;1988).

Este trabalho tem por objetivo compreender como se processa o desenvolvimento da linguagem de crianças gêmeas idênticas num contexto de grupo terapêutico.

Metodologicamente assumiu-se uma “posição desenvolvimental”, na qual um grupo de seis meninos (dois pares de gêmeos e dois não gêmeos), na faixa etária de 4-5 anos, foi atendido semanalmente durante 22 meses, tendo como atividade básica o ouvir-contar-recontar histórias infantis.

Os resultados mostraram o quanto as interações ocorridas entre as crianças contribuíram para o desenvolvimento da linguagem oral dos pares de gêmeos. Concluiu-se que a relação gemelar é um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico-social, no contexto da terapia fonoaudiológica em grupo.

Palavras-chave: linguagem – fonoaudiologia – grupoterapia – gêmeos idênticos



ABSTRACT

Although the development of twins are very similar to the development of children who are not twins, there is at least one area where they are usually behind the others: the language. And one of the hypothesis which tries to explain this fact is precisely the "twin situation", because a twin, always having the other twin's company, wouldn't feel any objective need for language contact with other people, constituting a factor which would crystallize the deficiency. They would be a "self-sufficient pair" . (LURIA & YUDOVICH, 1987)

Here, it intends to verify how the language is situated and developed in this context of a world shared with a brother, that lives the same daily situations. This work is founded on the sociocultural approach to human agency VYGOTSKY's (1987;1988).

The objective is to analyse identical twins language development in therapeutic group.

Methodologically, a group of six boys, age from 4 to 5 years (including two pairs of twins) received speech therapy during 22 months. All sessions were videotaped and transcribed. Therapy sessions focused on listening, telling and re-telling stories from children's literature and drawing and painting related to those stories.

The results supported that: the children's dynamic interaction that characterized the listening and telling (re-telling) of stories in group minimized the twin's reliance on gesture and alternative communication methods with ultimately more effective language.

The conclusion is that twins relationship is a powerful tool to language development in therapeutic group.

Key Words: language – speech pathology – therapeutic group – identical twins



1. INTRODUÇÃO

Ter filhos gêmeos é um fato inesperado, que pode provocar as mais diversas reações nas famílias: desde um grande entusiasmo com a novidade ou com a idéia de chegar mais rápido ao número de filhos planejado, até sérias preocupações diante da perspectiva do acréscimo nas despesas e trabalhos domésticos.

Mas como será esta fase? Como ter certeza do que esperar no momento pós-parto? Que mistérios podem envolver os bebês frágeis que acabaram de chegar ao mundo externo?

Os contrastes com os modos de criação nos aglomerados urbanos recentes são muitos.

A criança convive intensamente com um grupo social estável, uma família estendida de cerca de 30 pessoas, e tem, de sobra, oportunidades de interação social, de estabelecimento de vínculos e de brincadeira exploratória com acesso direto ao mundo adulto (BUSSAB, 2000, p. 7).

Assim, mesmo no caso de gêmeos idênticos, é praticamente impossível não aparecerem diferenças no decorrer de sua história de vida. As semelhanças podem, e normalmente são, mais marcantes, mas a singularidade de cada um merece ser valorizada.

O quadro acima sugere como irmãos gêmeos, trigêmeos, quadrigêmeos, quintuplos ainda chamam a atenção, provocam espanto e encantamento.

No final do século XIX, Francis Galton (1822-1911) já participara à *Anthropological Society of London* que os gêmeos poderiam ser estudados mais detalhadamente, com a finalidade de avaliar a contribuição de *natura* e *nurtura* (atualmente designados por genótipo e fenótipo) na determinação de caracteres quantitativos (GALTON¹, 1876, *apud* MUNSINGER, 1977).

A partir do trabalho inicial de Galton, o estudo de gêmeos cresceu muito e passou a constituir uma especialidade, geralmente denominada gemelologia (do latim, *gemellus* = gêmeo; *logus* = estudo) (BEIGUELMAN, 2001).

¹ GALTON, F. The history of twins, as a criterion of the relative powers of nature and nurture. *Royal Anthropol. Inst. of Great Britain and Ireland*, 6: 391-406, 1876.

Apesar disso, o fenômeno da gravidez múltipla ainda traz alguns mistérios para a Medicina, pois ainda não foi sequer verificado se o fator genético que resulta a gemelaridade descende do pai ou da mãe.

Em outras épocas, os pais até costumavam ser apanhados de surpresa com a vinda dos gêmeos na hora do parto. Com a chegada do ultrassom, há quase duas décadas, a confirmação da concepção de gêmeos passou a ser possível logo nos primeiros meses de gestação.

Contudo, embora o desenvolvimento seja muito semelhante ao de outra criança qualquer, há pelo menos uma área em que costumam ficar defasados, que é a linguagem. Um dos autores a pesquisar tal fato, refere-se à 40% dos gêmeos estudados apresentando uma linguagem própria, primitiva e ininteligível para outros (BAKKER, 1987).

Existem algumas hipóteses para isso. Uma delas seria o fato de a mãe raramente falar diretamente só com um dos filhos, favorecendo assim uma comunicação geral. Ou então, por estar sempre atarefada, ela teria menos tempo de se dedicar a conversar e estimular as crianças, visto que são dois filhos que requerem cuidados praticamente simultâneos. Um terceiro ponto poderia ser justamente a “situação gemelar”, que não cria a necessidade objetiva de desenvolvimento lingüístico como meio especial de comunicação, constituindo um fator cristalizador do atraso. O principal modelo de fala da criança é seu irmão, que não fala ainda ou pouco se expressa oralmente, utilizando uma linguagem elementar, por exemplo, entremeada com ação. Seriam um par auto-suficiente.

O que também não se sabe é se o início de vida dividido apertadamente durante nove meses no útero tem conseqüências sobre a personalidade de gêmeos.

Sabe-se também que gêmeos idênticos podem ter seus primeiros relacionamentos na mesma época, se casam mais ou menos juntos e os filhos nascem quase ao mesmo tempo. Comportamentos diversos, como fumar, ter insônia, divórcio, escolha da carreira, *hobbies*, tem mais chances de coincidir entre gêmeos.

Dentro desta perspectiva, pretende-se verificar, neste estudo, como a linguagem configura-se neste contexto de mundo partilhado com um irmão que vivencia as mesmas situações cotidianas.

Utilizou-se como meio básico a estimulação em grupo, por meio da narrativa da literatura infantil.

A linguagem, de acordo com a abordagem histórico-cultural proposta por VYGOTSKY (1987; 1988), ocupa papel central no desenvolvimento humano, pois é através dela que se torna possível “significar o mundo”, as ações, as pessoas e é partindo dessas significações que se pode construir sempre novos conhecimentos.

É na linguagem que as interações humanas se dão em sua maior amplitude. É nela que são negociadas as questões mais fundamentais. Na sociedade moderna, há pouco espaço para aqueles que estão privados da linguagem de alguma maneira.

As alterações de linguagem, principalmente aquelas que envolvem a linguagem verbal, seja em sua modalidade oral ou escrita, são vistas como sérios problemas às relações sociais. Alguém que “fala errado” ou de modo pouco compreensível terá seu acesso barrado a várias esferas das relações sociais. O mesmo ocorre com aqueles que têm dificuldades para se alfabetizar ou que dominam insatisfatoriamente a linguagem escrita.

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro-sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais (SACKS, 1998, p.22).

As atividades desenvolvidas em grupo colaboram/concorrem para o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos que dele participam, pois não se tratam de uma atividade de linguagem, mas de uma atuação com a linguagem.

No grupo terapêutico-fonoaudiológico, como aqui concebido, não há uma relação assimétrica, em que há um que ensina e outros que aprendem. A partir do conhecimento prático de cada um dos participantes, de sua história e cultura, um determinado conceito pode ser elaborado, ajustado e compartilhado.

Além disso, acredita-se que a experiência coletiva é um fator determinante para o desenvolvimento daqueles que possuem alterações de linguagem, uma vez que as relações interpessoais que ocorrem nesse tipo de trabalho possibilitam que os sujeitos envolvidos transformem suas capacidades.

Entre as estratégias utilizadas nos trabalhos desenvolvidos no grupo terapêutico, o recurso da narrativa da literatura infantil possibilita à criança desenvolver o gosto pelo fantástico, fornecendo-lhe não apenas materiais para a construção de sua brincadeira e regras internas dessa brincadeira, mas também materiais para suas (re) construções de histórias orais, trabalhando, simultaneamente, com as esferas simbólicas (desenho, oralidade, escrita e o jogo) em atividades, tais como: modelagem, pintura, colagem, dramatização, etc. Revivendo situações no jogo simbólico, rerepresentando trechos das histórias e reelaborando-os na brincadeira, as crianças podem evoluir, em um processo em que jogo e linguagem se entrelaçam.

Permite-se, assim, que a criança amplie seus referenciais de mundo. Daí a importância dos contos (modernos ou antigos, pensados, vividos, sentidos e propostos), não como mais um dado rígido ou imposto, mas como uma maneira de enriquecimento da sensibilidade e imaginação, levando a uma manipulação criativa da linguagem.

Dessa maneira, pretende-se, aqui, fazer um levantamento dos estudos e pesquisas já efetuados com crianças gêmeas idênticas, relacionando seu desenvolvimento gestacional, frequência da gemelaridade e possíveis complicações perinatais com as alterações de linguagem comumente encontradas entre elas. Além de relacionar as características singulares de seu crescimento e desenvolvimento compartilhado, com o irmão semelhante.

Então, tomando-se como referencial teórico a proposta de Vygotsky, serão examinadas as vantagens e desvantagens do grupo terapêutico-fonoaudiológico, considerado como um recurso promissor para o desenvolvimento de linguagem daqueles que apresentam alterações na comunicação oral.

Acredita-se que esta proposição abra um caminho novo para a integração dessas crianças à sociedade, de maneira plena e efetiva.



2. REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1. O MUNDO DOS GÊMEOS

1. O Início de tudo: a concepção e a gestação gemelar

Os bebês desenvolvem-se a partir de uma célula minúscula, um óvulo fecundado ou célula-ovo ou zigoto. Essa célula é resultado do encontro de um espermatozóide com o óvulo. Após a fecundação, inicia-se um processo de sucessivas divisões, denominado clivagem: o óvulo fecundado divide-se em dois; cada uma dessas células divide-se em duas, totalizando quatro e assim sucessivamente até o indivíduo estar composto por milhões de células de todos os tipos, todas relacionadas entre si, e formando uma unidade, tanto quanto o óvulo fecundado original.

Esse é o processo de uma concepção da qual resulta um único feto. Mas, pode acontecer que o ovário liberte dois óvulos no período da ovulação, e que esses óvulos sejam fecundados por dois espermatozóides. Nesse caso, formam-se dois ovos que se implantam isoladamente no útero e dão origem a dois fetos, cada um deles com uma placenta e um saco amniótico.

Quando isso ocorre, as características físicas dos fetos serão as mesmas que as normalmente apresentadas por quaisquer filhos de um mesmo casal, podendo ou não ser do mesmo sexo. Ou seja, não serão geneticamente mais parecidos do que irmãos nascidos em épocas diferentes. Essa é a gestação do tipo gemelar mais freqüente, em que os gêmeos recebem cientificamente a denominação de *diovulares*, *bivitelinos* ou *dizigóticos* (DZ). Popularmente são chamados de gêmeos fraternos (do latim, *frater* =irmão).

Outra possibilidade é aquela que ocorre quando, após a primeira divisão do óvulo recém-fecundado, cada uma das duas células divide-se e depois evolui independentemente. Nesse caso, o resultado é a formação de dois ovos que darão origem a dois fetos. Por serem originários da fecundação de um único óvulo, esses fetos evoluirão para dois gêmeos geneticamente idênticos pois possuem o mesmo patrimônio genético, sempre do mesmo sexo e com características físicas muito semelhantes. Recebem cientificamente a denominação de *mono-ovulares*, *univitelinos* ou *monozigóticos* (MZ). São os chamados gêmeos idênticos, apesar de essa denominação não ser muito apropriada, já que a identidade, aqui, refere-se ao genótipo e não ao fenótipo, ocorrendo casos em que os pares MZ podem apresentar diferenças fenotípicas (MACHADO, 1980).

Este desenvolvimento irregular desta célula-ovo única (zigoto) pode ocorrer entre um e quatorze dias depois da fertilização. Quando ocorre muito precoce (até o 3º dia) os gêmeos resultantes (30%) mostrarão, ao nascer, dois córions, dois âmnios (diamnióticos dicoriônicos) e duas placentas bem separadas ou unidas; após quatorze dias, essas alterações podem provocar a divisão da massa celular interna resultando o nascimento de gêmeos com dois âmnios e um córion (diamnióticos monocoriônicos) e uma placenta. Se mais tardias, essas alterações provocam a divisão do disco embrionário ocorrendo o nascimento de gêmeos com um único âmnio e um único córion (monoamnióticos monocoriônicos) e placenta única. Podem produzir uma repartição desigual do material embrionário resultando na ocorrência de maiores diferenças entre os pares MZ (BEIGUELMAN, 2001).

No caso de haver dúvida na identificação de gêmeos, deve-se observar que os idênticos apresentam características físicas extremamente semelhantes, como: a tonalidade da pele e dos olhos; o mesmo formato das mãos, dos dedos, das unhas e das orelhas; as impressões digitais são do mesmo tipo, com a mesma equivalência existente entre as impressões de ambas as mãos de uma pessoa. Além de tais semelhanças, gêmeos idênticos têm o mesmo grupo sanguíneo, o mesmo fator RH e eletrocardiogramas praticamente iguais.

Com o passar do tempo, à medida que vão se desenvolvendo fisicamente, apresentam outras características comuns, como o mesmo tipo de implantação dos cabelos e dos dentes. Quando ocorrem irregularidades na formação dentária ou capilar, elas podem manifestar-se da mesma forma em ambas as crianças ou, então, em imagem especular, isto é, de modo simétrico, como se fossem vistas num espelho (MACHADO, 1980).

1.1. A mão da natureza e da ciência na freqüência da gemelaridade

De acordo com MACHADO (1980), no Brasil, como no resto do mundo, a ocorrência de gêmeos dá-se, em média, na proporção de 1 para cada 80/90 gestações, e cerca de 2/3 do número total de gêmeos são dizigóticos. Enquanto o nascimento de gêmeos

fraternos pode ser mais freqüente em determinadas famílias, a probabilidade de nascerem gêmeos monozigóticos é a mesma em qualquer família, sendo que quando ocorre, numa família, o nascimento de gêmeos frateros na primeira gestação, a possibilidade de haver repetição desse fato ou de uma gravidez múltipla na próxima gestação é de cinco vezes maior do que a média, o que comprova a influência de fatores hereditários.

A freqüência dos nascimentos de gêmeos frateros apresenta variações sensíveis de acordo com os grupos raciais. Os asiáticos apresentam uma média de nascimentos gemelares bem menor que a mundial (1 em cada 150 gestações), ao passo que entre os caucasóides, por exemplo na Finlândia, se registra a mais elevada taxa de todo o mundo (1 em cada 65 gestações). A ocorrência de gêmeos idênticos, entretanto, é praticamente a mesma nos diferentes grupos raciais.

Outro fato constatado é o de que a probabilidade de ter gêmeos, sobretudo frateros, é maior à medida que aumentam tanto a idade da mãe como o número de filhos que ela já teve (MACHADO, 1980).

Por outro lado, um estudo realizado para verificar a incidência de gêmeos a partir de 1925, na cidade de Campinas, especificamente, constatou o declínio da incidência de gêmeos na período entre 1925 e 1965 de 42%. Tal fato seria devido, principalmente, a uma acentuada diminuição (60%) da proporção de parturientes negróides e a uma queda da paridade (9%) das mulheres caucasóides. A idade materna não influenciou nesta incidência de gêmeos. Já, depois de 1965, comprovou-se que a diminuição dos nascimentos gemelares foi influenciada pela diminuição da paridade, da idade materna e da prevalência de mulheres negróides na população (BEIGUELMAN e VILLARROEL-HERRERA, 1993).

Atualmente este quadro tem se mostrado em constante variação devido ao auxílio da ciência aos casais que sonham com um filho e não podem tê-lo de forma natural.

Desde 1978, quando a menina Louise Brown foi apresentada como o primeiro bebê de proveta do mundo, as técnicas de fertilização evoluíram muito. Há hoje várias formas que permitem aos casais realizar seu projeto de maternidade. Elas vão de medicamentos que induzem a ovulação da mulher, até a inseminação artificial e a fertilização in vitro. Todas são denominadas fertilização assistida.

A ciência, agora, dedica-se a aprimorá-las, buscando a gestação, tão esperada, com um feto saudável, visto que vários estudos mostram que a gravidez múltipla exige cuidados extras para se evitar complicações futuras para os bebês (PACHI et al., 1994), além de tentar minimizar o alto risco de gêmeos, consequência esta quase que automática na utilização das técnicas mais refinadas.

O nascimento de filhos múltiplos, que acontecia a uma média de 10 em cada 1.000 nascimentos, aumentou cerca de 10% nos últimos anos. Com a fertilização in vitro, a probabilidade de uma mulher ter filhos múltiplos é de cerca de 20 % e com indutores ovulatórios de 12,5 %. A probabilidade natural é de apenas 1,25 %.

COLLETO et al. (2001) num estudo realizado no Hospital Albert Einstein de São Paulo, no período entre 1995 e 1998, confirmaram uma incidência alta de nascimentos múltiplos, levando em conta 7.997 partos ocorridos nesta época.

As taxas de nascimento por 1.000 de trigêmeos, de gêmeos dizigóticos e de monozigóticos foram estimadas, respectivamente, como igual a 2.13, 19.51 e 4.50. Isto significa que, nos dois primeiros casos, os números foram os mais altos do país até o presente, indicando, também, que a fertilização assistida parece ser a causa mais provável dessa taxa de gêmeos excepcionalmente alta. É razoável levantar a hipótese de que mulheres de nível sócioeconômico alto, que se utilizam de hospitais particulares e recorrem à técnicas de fertilização assistida como recurso no caso de uma gestação tardia, estariam, com mais frequência, associadas a nascimentos múltiplos.

Já no caso dos gêmeos monozigóticos, o aumento nas taxas pode ser explicado como uma consequência dos efeitos residuais pelo longo tempo de uso de contraceptivos orais, tais como depressão de motilidade tubária, alterações das mucosas do endométrio e tubária, além do retardamento da ovulação no primeiro ciclo menstrual após a suspensão dos contraceptivos. Este é considerado como um ponto favorável ao nascimento de gêmeos idênticos. Mas esta taxa de gêmeos monozigóticos (4,5 por 1.000) é similar àquela encontrada no Brasil (4,1 por 1.000).

Dados mais recentes do Sistema de Informações de Nascidos Vivos (SINASC), mostram que em Campinas, na classificação quanto ao tipo de gravidez, de um total de 14.445 nascimentos, em 2001, 255 (17,6 por 1.000) foram duplas e 16 (1,1 por 1.000) triplas e mais (SMS-CAMPINAS, 2001).

2. A gestação e o momento do nascimento

De uma maneira geral e numa proporção bem maior do que em crianças únicas, os gêmeos enfrentam complicações obstétricas e perinatais relevantes, além de apresentarem, com mais frequência, anomalias e anormalidades congênitas.

Estudos comprovaram que o desenvolvimento fetal dos gêmeos ocorre num espaço menor devido à presença de um ou mais irmãos no útero; além disso, eles normalmente nascem antes do que as crianças únicas (sendo classificadas como pré-termos, ou seja, de menos que 37 semanas gestacionais) e apresentam baixo peso (menos que 2.500 g) e baixa estatura ao nascer (GEDDA et al., 1981; RUTTER e REDSHAWN, 1991; KEITH, 1994; BEIGUELMAN et al., 1997; BEIGUELMAN et al., 1998b).

No caso dos gêmeos monozigóticos, especificamente, há ainda competição por recursos intra-útero no período pré-natal, de acordo com a pesquisa de MOGFORD-BEVAN (2000).

Em mais um estudo, BEIGUELMAN (2001) considera, também, o fenômeno conhecido como *síndrome da transfusão entre gêmeos idênticos*, que consiste na passagem preferencial de sangue de um gêmeo para o outro, como um demonstrativo de diferenças entre o par de gêmeos ainda intra-útero, mas com conseqüências na relação peso ao nascer e quociente de inteligência (QI). Em seu estudo, o autor verificou que esse fenômeno acontece em cerca de 22% dos pares MZ, que mostram, por isso, uma diferença de 35% ou mais de hemoglobina entre eles. Segundo MUNSINGER (1977), se o gêmeo que recebe menos hemoglobina nascer com peso igual ou apresentar uma diferença de 300g para menos, em relação ao irmão, ele, freqüentemente, terá QI inferior. A hipótese de que esse fenômeno é responsável pela diferença de QI entre os gêmeos idênticos, encontra respaldo no fato de que tal diferença, normalmente, não ocorre entre os gêmeos fraternos, porque, nesses, as circulações fetais quase nunca estão conectadas.

BEIGUELMAN et al. (1998a) relatam que o padrão da taxa de crescimento fetal dos gêmeos, em comparação ao dos recém-nascidos de parto único é retardado. Além disso, em todos os casos do estudo, depois de 28 semanas de gestação, o crescimento dos fetos femininos mostrou-se levemente inferior ao dos fetos masculinos.

BEIGUELMAN e FRANCHI-PINTO (2000) também descrevem conseqüências como a alta taxa de mortalidade perinatal, que estaria fortemente influenciada pelo baixo peso, devido a sua associação com desordens respiratórias, metabólicas, imunológicas e neurológicas.

Outro aspecto relevante é o que diz respeito aos índices de Apgar² entre os recém-nascidos de parto único e entre gêmeos. Os gêmeos nascidos em primeiro lugar apresentam, em média, melhor estado clínico que os nascidos em segundo lugar, visto que os primeiros mostram uma proporção de índices de Apgar inferiores a 7, significativamente menores do que os nascidos em segundo lugar.

E a proporção de recém-nascidos com índices de Apgar que indicam bom prognóstico (maior ou igual a 8) foi menor nos gêmeos do que nos conceitos únicos (FRANCHI-PINTO et al., 1999).

No entanto, a maioria desses bebês desenvolvem-se normalmente a despeito de tais complicações. Evidentemente, existe o risco de comprometimentos psico-neurológicos nos casos de extremo baixo peso ou uma gestação extremamente prematura, encontrando-se, entre esses, casos de paralisia cerebral ou retardo mental (STEWART et al., 1987).

3. A singularidade do “ser gêmeo idêntico”

O foco dessa pesquisa são os gêmeos monozigóticos ou idênticos, que têm características peculiares que os acompanham e que serão descritas aqui.

À medida que se desenvolvem física e psicologicamente, os gêmeos idênticos tendem a apresentar diferenças físicas muito pequenas, mas as características psicossociais

² APGAR: ou contagem de Apgar, ou índice de Apgar é o método de avaliação clínica criado pela anesthesiologista americana Virginia Apgar, em 1953. Classicamente utilizada no primeiro (1º) e quinto (5º) minutos de vida do bebê.

podem ser bastante diferenciadas, ficando esse aspecto na dependência do meio ambiente em que serão educados.

A esse respeito já se realizaram inúmeros estudos e pesquisas com gêmeos univitelinos que, por motivos de ordem familiar ou social, foram criados separados um do outro, em ambientes muito distintos entre si. Tais estudos tinham como objetivo básico determinar que fatores do desenvolvimento estão ligados à herança genética – que é a mesma no caso deles – e que fatores estão relacionados com as condições ambientais, já que gêmeos idênticos parecem preencher todos os requisitos para atender ao raciocínio básico dos estudos sobre desenvolvimento e a genética do comportamento humano.

Todavia, atualmente, a ampliação do conceito de controle genético acaba deixando claro que qualquer particularidade de comportamento decorre, ao mesmo tempo, tanto de efeitos dos genes, quanto de fatores ambientais (BUSSAB, 2000).

Conforme a afirmação de CARVALHO (1998), a própria separação genes-ambiente pode representar um equívoco conceitual, visto que o gene contém uma informação química que será traduzida fenotipicamente dentro do ambiente em que esta tradução ocorrer. Funcionariam como componentes inseparáveis e complementares de um sistema sobre o qual se exercem também as pressões seletivas. Nessa linha de raciocínio, “... ser criado junto pode significar coisas diferentes para diferentes pares de gêmeos”. (BUSSAB, 2000, p.5).

Gêmeos idênticos criados juntos têm um ambiente mais semelhante, pois tendem a estudar na mesma escola e a partilhar mais atividades extracurriculares (SPITZ, 1996). Eles também são tratados de modo semelhante, mesmo quando criados em contextos distintos, por pais diferentes, observando-se histórias semelhantes de criação de gêmeos univitelinos em diferentes contextos sociais (HARRIS, 1998). Trata-se do efeito indireto dos genes. Crianças com características genéticas particulares provocam reações típicas nos familiares e pessoas próximas, levando a um resultado associativo entre o efeito direto e indireto do traço, o que sugere que as diferenças entre os gêmeos idênticos podem ser atribuídas a efeitos ambientais.

Tal argumentação aponta na direção de considerar o ser humano como um organismo criativo dinâmico, para quem a oportunidade de aprender e a experiência em novos ambientes acentuam os efeitos do genótipo sobre o fenótipo (BOUCHARD, 1998).

Os gêmeos monozigóticos apresentam um desenvolvimento normal, mas muitas dessas crianças mostram um atraso na aquisição da linguagem oral como forma efetiva de comunicação (MOGFORD-BEVAN, 2000; LYTTON et al.1977).

3.1. Alteração de linguagem

Considerando-se o desenvolvimento da linguagem, alguns autores utilizam o termo Alteração Específica da Linguagem (Specific Language Impairments), quando referem-se a crianças cujas dificuldades são especificamente lingüísticas, isto é, a alteração de linguagem é primária e não decorrente de uma outra alteração, como deficiência mental, deficiência auditiva, etc. (STARK e TALLAL, 1981; LAHEY, 1990; BISHOP,1992).

STARK e TALLAL (1981); BISHOP (1992); RICE (1997), concordam que a identificação de crianças com Alteração Específica da Linguagem incorpora fatores de inclusão e exclusão. Os fatores de inclusão referem-se ao baixo desempenho nos testes formais e padronizados do desenvolvimento da linguagem. Os fatores de exclusão são: perda auditiva, impedimentos no desenvolvimento cognitivo, impedimentos no desenvolvimento motor da fala, distúrbios sócioemocionais e sintomatologia neurológica.

Para SYDER (1997), no “atraso de linguagem”, as habilidades emergem na ordem natural do desenvolvimento, só que em uma velocidade mais lenta, sendo que o atraso pode ocorrer em todas as áreas da linguagem, em apenas uma ou em mais de uma. Além disso, esse atraso no desenvolvimento da linguagem pode estar ou não associado a um atraso do desenvolvimento como um todo. Já no “distúrbio de linguagem”, uma ou mais de uma das habilidades que compõem a linguagem pode deixar de se manifestar ou fazê-lo muito lentamente, podendo haver, assim, desvios ou distorções do padrão normal.

Nesta mesma direção, REED (1994), diferencia o retardo na aquisição e o distúrbio no desenvolvimento da linguagem. No retardo, as habilidades lingüísticas demorariam mais tempo para serem adquiridas, mas seguiriam a mesma seqüência do desenvolvimento normal e o grau de alteração seria similar entre os vários subsistemas de linguagem (fonologia, pragmática, semântica, morfologia, sintaxe). Já, no distúrbio, haveria um desvio na seqüência e velocidade em que as habilidades lingüísticas são normalmente adquiridas, ocorrendo uma falta de sincronia no desenvolvimento desses subsistemas.

3.2. Linguagem X gêmeos monozigóticos X alterações:

Ao que tudo indica, o primeiro estudo sistemático de desenvolvimento de linguagem em gêmeos foi conduzido por DAY (1932), que utilizou algumas medidas como extensão de sentenças, complexidade gramatical e vocabulário para comparação das crianças.

Pesquisas subseqüentes continuaram a afirmar que os gêmeos apresentavam um déficit no seu desenvolvimento de linguagem quando comparados com crianças únicas e as prováveis causas para este quadro têm sido investigadas.

LYTTON et al. (1977) conduziram um estudo procurando relacionar o desenvolvimento tardio de linguagem das crianças gêmeas com variáveis biológicas, tais como: peso ao nascer, valor de Apgar e tempo de gestação, mas os resultados finais apontaram para outra direção e embora o fator biológico possa contribuir para este atraso, os autores concluíram que as variáveis ambientais exercem uma influência de maior importância. A condição excepcional na qual os gêmeos experimentam a comunicação é interpretada como o principal responsável pelo atraso do desenvolvimento da linguagem.

DOUGLAS e SUTTON (1978) apontaram como possíveis causas do atraso na aquisição da fala, a condição gemelar, além das condições ambientais e sociais desfavoráveis, muitas vezes, presentes na vida dos gêmeos univitelinos. As crianças gêmeas que foram acompanhadas neste estudo demonstraram uma evolução rápida durante o processo de estimulação de linguagem proposto por eles, confirmando sua hipótese inicial e descartando qualquer déficit neurológico.

CROSSE (1980), considerou que o desenvolvimento físico do pré-termo é atrasado nos dois primeiros anos de vida, especialmente naqueles com idades gestacionais menores.

Gêmeos, mais do que outros irmãos, experimentam, desde pequenos, profunda intimidade e constante interação, o que resulta na criação de intenso elo afetivo. Assim, um irmão gêmeo constitui-se em possibilidade constante (e recíproca) de apoio emocional para o outro, em especial nos primeiros anos de vida. Por outro lado, haveria pouca estimulação intelectual mútua, sugerindo-se a colocação de gêmeos, desde bem cedo, em contextos de interação social, visando favorecer ao desenvolvimento cognitivo e social de cada membro do par (CLARK e DICKMAN, 1984).

HAY et al. (1987) verificaram o déficit da fala de crianças gêmeas quando comparadas com crianças únicas de mesma idade, constatando-se um atraso de cerca de oito meses na linguagem expressiva, de seis meses na compreensão verbal e de aproximadamente cinco meses no jogo simbólico. Este último aspecto - atraso nas atividades relativas ao jogo simbólico - foi relacionado diretamente com o comprometimento de fala, fator de grande interferência no desenvolvimento cognitivo da criança.

BAKKER (1987) verificou que 40 % de gêmeos pesquisados em seu estudo comunicavam-se através de uma linguagem “secreta”, também conhecida por criptofasia ou idioglossia. Esta linguagem seria própria, primitiva e ininteligível para outros, tendendo, com frequência a desaparecer precocemente.

Nessa linha de raciocínio, os gêmeos seriam um par auto-suficiente e disso adviria também, um hipodesenvolvimento em todos os aspectos da atividade mental que dependem da aquisição plena da fala pois, à uma linguagem “primitiva”, corresponderia também um funcionamento “primitivo” das atividades mentais (LURIA e YUDOVICH, 1987).

Outro aspecto relevante é que os gêmeos têm um extenso conhecimento comum e experiências mútuas que podem estar associadas a uma pressão reduzida para a comunicação com outros. Dessa maneira, o ambiente pós-natal e o padrão de interação

familiar associado à situação gemelar seriam os responsáveis pelo atraso na fala (RUTTER e REDSHAW, 1991).

LEWIS e THOMPSON (1992) realizaram um estudo no qual foi possível observar que o atraso no desenvolvimento da linguagem acompanha tanto gêmeos do sexo feminino quanto do sexo masculino. No entanto, o atraso em indivíduos do sexo masculino é de quase seis meses a mais do que em crianças do sexo feminino. Os mesmos autores afirmam, também, que os gêmeos monozigóticos são mais semelhantes nos tipos de desordens de linguagem que apresentam do que os dizigóticos.

A linguagem de gêmeos é, com frequência, caracterizada por alterações no sistema fonológico, com comprometimento da produção da fala, que tende a ser ininteligível para terceiros (DODD e McEVOY, 1994; McMAHON e DODD, 1997).

CAVALCANTI e XAVIER (1995) mostraram que o desenvolvimento da linguagem dos prematuros, no segundo e terceiro anos de vida, encontra-se defasado em relação ao dos nascidos a termo. As autoras acreditam que mães de crianças prematuras apresentam, com mais frequência, atitudes de superproteção e/ou superestimulação, podendo alterar o desenvolvimento global das crianças, principalmente quanto à linguagem.

MOGFORD e BISHOP (1993); MOGFORD-BEVAN (2000) apontaram como características/causas dessa condição atípica: a-) a falta de motivação pessoal para uma comunicação explícita; b-) oportunidades reduzidas de interação com a mãe; c-) presença de competição durante o processo de comunicação; d-) dificuldade no estabelecimento de identidade pessoal; e-) o aparecimento de linguagem autônoma; f-) o fato de a mãe não dirigir a fala diretamente para um filho ou outro; g-) um tempo de estimulação menor – teoricamente metade do tempo que a mãe dirigiria a uma criança não gêmea - devido à sobrecarga de atividades pós-natais.

Grande parte das crianças gêmeas apresentam intercorrências pré e pós-natais, como prematuridade, internação, baixo peso, e tais aspectos podem ser considerados de risco para uma possível alteração no desenvolvimento da linguagem (TOMBLIN e BUCKWALTER, 1998).

MOGFORD-BEVAN (2000) descreveu a situação gemelar como uma condição em que as experiências dos irmãos são divididas de maneira íntima e especial, criando um padrão diferenciado de circunstâncias interpessoais que influenciam a aquisição/desenvolvimento da linguagem. A condição de gêmeos não criaria uma necessidade “objetiva” de interação lingüística com outros, constituindo um fator cristalizador do comprometimento de linguagem.

Em relação a essa linguagem característica de gêmeos, outros estudos falam não propriamente em uma “linguagem autônoma” mas sim em uma persistência de formas imaturas de fala (BISHOP e BISHOP, 1998; MOGFORD-BEVAN, 2000).

THORPE et al. (2001) acrescentaram dados importantes quanto a esse tipo de linguagem. Os autores identificaram dois subtipos de linguagem secreta: a) a de compreensão partilhada que seria uma fala dirigida a todos, mas ininteligível aos pais, apesar de ser, aparentemente, compreendida pelo par de gêmeos; b) a linguagem secreta dirigida exclusivamente ao outro irmão que seria ininteligível aos pais, mas, claramente compreendida e usada somente pelas crianças gêmeas. Na maioria dos casos, parece ser um fenômeno desenvolvimental que ocorre no segundo ano de vida, juntamente com o surgimento de uma fala imatura, mas que tende a diminuir consideravelmente nos dezesseis meses seguintes. Neste estudo, foi descrito apenas um pequeno grupo de crianças, principalmente meninos gêmeos, que permaneceram utilizando essa linguagem secreta ainda aos trinta e seis meses. Esse grupo apresentava um pobre funcionamento da linguagem e cognição, além de se caracterizar por relações de dependência grande entre seus familiares.

3.3. O desenvolvimento dos gêmeos:

Todas as dificuldades/comprometimentos aqui apontados ocorrem, fundamentalmente, em gêmeos idênticos (ou monozigóticos – MZ) que se desenvolvem a partir da mesma célula-ovo e, portanto, compartilham da mesma carga genética. Nestas crianças, além da semelhança física - fator marcante no desenvolvimento psicológico da criança - outras características singulares foram apontadas por MAYER-GROSS et al. (1976):

a-) são impelidas a participar de uma “vida comum”, ao passo que indivíduos com diferentes constituições genéticas tendem – “naturalmente” – à procura e à constituição de condições sócioambientais próprias e individualizadas;

b-) Os dois membros do par são criados pela mesma família, na mesma época, e portanto, são sujeitos às mesmas condições sóciopsicoeconômicas daquela família naquela fase. Além disso são, em geral, educados na mesma escola;

c-) Os fatores apontados em a-) e em b-) tendem a fazer com que essas crianças sofram de uma série de dificuldades no desenvolvimento da “identidade do ego”;

WINNICOTT (1977) discutiu mais detalhadamente o processo de formação de identidade e desenvolvimento pelo qual passam os gêmeos univitelinos. Segundo esse autor, de um modo geral, quando o bebê é único, ele pode levar o tempo necessário para reconhecer sua mãe e o tempo que ela dispõe para ele e para outros interesses é maior.

Cada criança tem seu momento próprio para acolher um irmão ou irmã, ou seja, o momento em que ele pode genuinamente permitir/conceder à mãe uma nova gravidez. Mas o gêmeo tem sempre outro bebê com quem se defrontar. Por outro lado, a mãe tem sempre uma tarefa extra, acima de todas as outras, que é dar-se a dois bebês ao mesmo tempo. Aos poucos ela começará a perceber que é impossível satisfazer simultaneamente as necessidades imediatas de dois bebês e notará que sua finalidade não é tratar cada filho de maneira idêntica, mas tratá-lo como se fosse único.

O autor concorda que uma grande parte das dificuldades atribuídas aos gêmeos decorre do fato deles nem sempre serem reconhecidos como diferentes um do outro, mesmo naquilo em que são diferentes. Um fator relevante, nessa situação, é a escolha dos nomes que os pais costumam dar às crianças, sempre muito semelhantes nos pares de gêmeos. Soma-se a isso, o fato de tais gêmeos não saberem usar corretamente os pronomes “eu”, “você” e “nós”, indicando que é mais difícil para eles ter uma percepção clara de sua identidade, com conseqüências importantes sobre a construção da auto-imagem, fazendo

com que as crianças se vejam na condição de achar que só são aceitas pelos pais e parentes enquanto dupla, e não individualmente.

Se tal processo de construção de identidade transcorrer normalmente, os gêmeos poderão, quando maiores, deleitar-se com a exploração de suas semelhanças mútuas, ocorrendo brincadeiras e episódios divertidos decorrentes da gemelaridade (WINNICOTT, 1977).

Outra peculiaridade do desenvolvimento das crianças gêmeas é que elas dificilmente teriam oportunidades de brincar sozinhas, devido à presença do irmão e do estímulo de competição, levando à uma dificuldade na construção de sua individualidade (RUTTER e REDSHAW, 1991).

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA

Neste trabalho, entende-se a linguagem a partir da perspectiva sócio cultural (VYGOTSKY, 1987; 1988), segundo a qual a linguagem é definida como possibilidade de relação e mediação entre o homem e o mundo, o que possibilita a organização do pensamento e o planejamento da ação, favorecendo o desenvolvimento das funções mentais superiores e da consciência.

É difícil imaginar o homem antes da sociedade. A existência de ambos é de “reciprocidade histórica”. Nos critérios usados para identificar os inícios da espécie humana, a Antropologia não se limita a incluir traços anatômicos; exige outros, tais como: instrumentos fabricados ou traços de sepultura que supõem uma atividade ou crenças coletivas; que fala, portanto, da vida em sociedade.

É característico dos seres humanos o reunir-se em grupos: nascem, crescem e morrem dentro de grupos sociais. Em grupo trabalham, se divertem e descansam, e em grupo atravessam os momentos de alegria e crescimento, de tristeza e involução de seus ciclos vitais. Em grupos vivem a paz e fazem as guerras, constroem e destroem. Do bom funcionamento dos grupos de trabalho e de lazer depende o progresso físico, psicológico e social das sociedades humanas (BUSNELLO, 1986, p. 15).

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de agir, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretada pelos adultos, adquirem significado no “sistema de comportamento social” do grupo a que pertence.

Assim, segundo a perspectiva histórico-cultural, a dimensão social tem um papel básico.

Ele tem como um de seus pressupostos, a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA et al., 1992, p.24).

Assumindo que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, VYGOTSKY (1987; 1988) aponta novos caminhos para a superação da dicotomia social/individual. A relação entre estes dois planos é tratada em termos de vinculação genética (relativa ou pertencente à gênese) e não de oposição, já que a ação do indivíduo é considerada a partir da ação entre sujeitos (GÓES, 2000).

WERTSCH (1985) também aponta que, no estudo do humano, a opção pelo plano das interações evita o reducionismo, tanto individualista quanto sociológico.

As concepções de VYGOTSKY (1987; 1988) sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.

Esse autor rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema amplo e aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Essa idéia de grande flexibilidade cerebral não supõe, no entanto, um caos inicial, mas sim a presença de uma estrutura básica -

estabelecida ao longo da evolução da espécie - que cada um de seus membros traz consigo ao nascer.

Segundo esta abordagem, "... a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo 'outro'". (FONTANA & CRUZ, 1997, p.58).

2.1. Os conceitos de "mediação" e de "ação internalizada"

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação: o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação homem-meio social (incluindo-se aqui ele próprio), que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

A presença de elementos mediadores introduz um fator a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. "Justamente por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas, os processos mediados vão ser construídos ao longo do desenvolvimento, não estando ainda presentes nas crianças pequenas." (OLIVEIRA, 1998, p.33).

Nessa perspectiva trabalha-se, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.

Dois tipos de elementos mediadores devem ser considerados: os instrumentos e os signos. Os primeiros referem-se aos elementos externos, interpostos entre o homem e o objeto de seu "trabalho", ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Constituem meios pelos quais a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento. Os signos constituem um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é

orientado internamente. São “elementos” que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações e o processo de mediação. É fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, concentração), que distinguem o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (VYGOTSKY, 1988).

Assim, do uso dos signos decorre uma mudança qualitativa fundamental: o processo de internalização/utilização de sistemas simbólicos, que são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais e evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos.

Chama-se, aqui, de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um exemplo claro desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar, pelo bebê. Inicialmente, diante de um objeto inacessível, a criança apresenta os movimentos de alcançar e agarrar. Esses movimentos são interpretados, pelo adulto, como sendo um movimento de apontar um objeto. O apontar torna-se um gesto para o outro e, por meio da ação deste, o objeto é “alcançado” pela criança. Com isso, os movimentos da criança afetam a ação do outro e não o objeto diretamente. A atribuição de significados – por parte do adulto - à ação da criança, transforma o movimento de agarrar em gesto de apontar. Assim, ocorre uma mudança naquele movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecimento de relações.

Afirma-se, então, que o gesto, em seu caráter comunicativo, é criado na interação, só se tornando um gesto verdadeiro após manifestar-se (objetivamente) para o outro e ser entendido pelo outro como tal. Desse modo, a criança passa a ter controle de uma forma de sinal (ainda que rudimentar) constituída a partir do estabelecimento de relações sociais: “O desenvolvimento é alicerçado, assim, sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado”. (GÓES, 2000, p.22).

Assim entendido, o processo de internalização compreende uma série de transformações (VYGOTSKY, 1988). São elas:

- a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
- b) O processo que ocorre em nível social (interpessoal) passa a acontecer em nível individual (intrapessoal);
- c) A passagem de um processo interpessoal para intrapessoal é o resultado de uma série de acontecimentos ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que “substituem” os objetos do mundo real.

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (OLIVEIRA, 1998, p.35).

Toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social sobre ela se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis. As representações mentais da realidade exterior são os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. No caso específico da linguagem, que é o sistema de signos mais importante para o homem, os significados das palavras – na abordagem aqui adotada – são produto das relações históricas entre os homens.

A linguagem não é apenas mais uma faculdade ou habilidade, é o que possibilita o pensamento, o que separa o pensamento do não-pensamento, o que separa o humano do não-humano (CHURCH³, 1961, apud SACKS, 1998, p.73).

³ - CHURCH, J. **Language and the discovery of reality**. Nova York: Randon House, 1961.

Desse modo, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade.

A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese (VYGOTSKY, 1988).

2.2. Lei da dupla formação de Vygotsky:

De acordo com VYGOTSKY (1987; 1988), toda função psicológica desenvolve-se em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos (interpsicológica) e, depois, no próprio indivíduo (intrapicológica). O processo de desenvolvimento “vai” do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultados de apropriação de formas culturais de ação e de pensamento. Porém, embora fale-se nessa relação entre processos sociais externos e processos psicológicos internos, rejeita-se a idéia de isomorfismo entre o que ocorre nos dois planos. Os processos internos não são entendidos como “cópia do externo”, pois a internalização é capaz de transformar o processo e mudar sua estrutura e função (WERTSCH, 1985).

Internalização, então, é a reconstrução interna de uma operação externa.

Da regulação de/pelo outro nasce a auto-regulação, fundamento do ato voluntário.

Com base nessas concepções fica caracterizado, de um modo geral, o processo pelo qual o funcionamento no plano intersubjetivo permite criar o funcionamento individual (GÓES, 2000, p. 22).

Esse movimento interativo assume um papel fundamental, no qual a criança pode aceitar ou recusar a palavra do outro, organizar ou transformar sua idéia, perguntar ou responder, enfim, desenvolver-se.

A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de VYGOTSKY: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA et al., 1992, p.33).

Considerando a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, VYGOTSKY (1987; 1988) aponta duas funções fundamentais dela: a de intercâmbio social, cuja finalidade é a comunicação com seus semelhantes; e a de pensamento generalizante, em que se ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. É essa função que torna a linguagem um instrumento de pensamento; ela fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

2.3. Fala egocêntrica e discurso interior

O uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem. Isto é, não é apenas por falar com as outras pessoas que o indivíduo dá um salto qualitativo para o pensamento verbal. Ele também desenvolve, gradualmente, o chamado “discurso interior”, que é uma forma interna da linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo; um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas (VYGOTSKY, 1988).

Na criança, o percurso realizado para alcançar esta etapa, passa, primeiramente, pela fala socializada, com a função de comunicar, de manter um contato social.

No estudo da transição entre o discurso socializado e o discurso interior, Vygotsky discute a “fala egocêntrica”, que ocorre quando a criança dialoga consigo própria, sem que seja necessária a presença de um interlocutor. Ela é utilizada como apoio ao planejamento de seqüências a serem seguidas e como auxiliar na solução de problemas. Para ele, o surgimento da fala egocêntrica indica que a trajetória da criança vai, de fato, dos processos socializados para os processos internos. Como esse processo é gradual, a fala egocêntrica é vista como um procedimento de transição, no qual o discurso já tem a função que terá como discurso interior, mas ainda tem a forma da fala socializada, externa: “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”. (VYGOTSKY, 1988, p. 108).

Como dito anteriormente, o plano interno não consiste de reprodução das ações no plano externo. Assim, ocorrem transformações na fala ao longo dessa internalização. A história desse processo da fala social é também a história da “socialização do intelecto” (prático) das crianças, com a fala egocêntrica sendo vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior.

A relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças. Num primeiro momento, a fala acompanha as ações da criança e reflete todas as nuances do processo de solução de um problema de forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início do processo e com o tempo passa a preceder a ação, funcionando como um plano auxiliar já concebido mas não realizado ainda em nível prático.

Em resumo, inicialmente, a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, surge uma nova relação entre ambas e a fala passa a precedê-la, assumindo a função organizadora/planejadora. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação. Além disso, a fala se condensa/abrevia, configurando-se como uma nova sintaxe “de caráter contraído” (GÓES, 2000).

Defende-se, então, aqui, que o plano intrasubjetivo de ação é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo. Nesse sentido, Vygotsky considera a vinculação genética entre o caráter social e o individual das ações. Lembrando que o plano intersubjetivo não é o plano “do outro”, mas o da relação do sujeito com o outro (VYGOTSKY, 1988).

2.4. Zonas de desenvolvimento:

Outro conceito da perspectiva vygotskyana, que aplica-se ao presente trabalho, é o de zonas de desenvolvimento.

A capacidade que a criança tem de realizar tarefas de forma independente é chamada de zona ou nível de desenvolvimento real e caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, pois refere-se a etapas já alcançadas e conquistadas pela criança, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento.

Por outro lado, deve-se considerar, também, a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes, configurando-se a chamada zona ou nível de desenvolvimento potencial, ou as etapas posteriores.

Dessa maneira, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para empregar funções que estão em processo de desenvolvimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. É nesse momento que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora.

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por intermédio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1988).

Este conceito, talvez o mais divulgado e reconhecido como típico do pensamento de Vygotsky, está estreitamente ligado à postulação de que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente, marcando aqueles processos que já estão embrionariamente presentes no indivíduo, mas ainda não se consolidaram. Segundo OLIVEIRA (2000), a zona de desenvolvimento proximal é “o domínio da constante transformação”.

A ZDP define aquelas funções que ainda não se desenvolveram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes ainda em estado embrionário. Seriam os “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés dos “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988).

Isso não quer dizer que a criança realiza uma atividade imitativa, como um processo mecânico. Imitação, para Vygotsky, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. É uma oportunidade que a criança tem de realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento. Então, só é possível a imitação de ações que estão

dentro da zona de desenvolvimento proximal. “A boa aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas.” (GÓES, 2000, p. 24).

2.5. O desenvolvimento da linguagem oral e o gesto

Quanto a esse tópico, além da contribuição de VYGOTSKY (1988), tem-se também o subsídio do arcabouço teórico de WALLON (1988), que muito auxilia no entendimento da relação entre linguagem oral, gesto e a associação de ambos.

Para WALLON (1988), a motricidade humana começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. Este autor define uma tipologia do movimento, baseada nas sedes de controle, enfatizando que há os movimentos reflexos, controlados no nível da medula; há os movimentos involuntários, automáticos, controlados em nível subcortical pelo sistema extrapiramidal; e há os movimentos voluntários ou praxias, controlados no nível cortical pelo sistema piramidal. Entre tais movimentos, embora haja sucessão cronológica de aparecimento, não há derivação funcional, a eles correspondem à emergência de estruturas nervosas diferentes, entre as quais se estabelece subordinação funcional.

O recém-nascido está relacionado primordialmente com seu “eu” corporal e reage muito pouco aos objetos do mundo físico. Seu ponto de partida são os reflexos. São movimentos impulsivos, incoordenados e ineficazes, mas à medida que exprimem estados de desconforto ou de bem-estar, são interpretados pelo ambiente como sinais a serem atendidos. Isso mostra, segundo esse autor, que o ser humano é “geneticamente social”.

A partir dessa fase, os movimentos impulsivos tornam-se expressivos e inicia-se o período emocional. É o estágio em que aparecem as reações afetivas: alegria, surpresa, medo, etc. O bebê ainda necessita de toques, contatos visuais, estabelecendo os “diálogos tônicos”.

O próximo período é o sensório-motor ou projetivo. É o despontar da função simbólica, quando no final do segundo ano de vida a fala e as condutas representativas são inegáveis, aparece uma nova forma de relação com o real. Nesta fase, Wallon assinala o fato de que os gestos da mímica ou da fala apóiam a até conduzem o pensamento, ainda

frágil. Assim, aparecem as relações entre gesto-intenção, palavra-idéia, que tendem a se inverter ao longo do desenvolvimento.

Esta função é frágil no início, apóia-se ainda muito tempo nos gestos que a transportam, “projeta-se em atos”⁴.

Segundo esse autor: “A palavra carrega a idéia, como o gesto carrega a intenção”. (WALLON⁵, 1988, apud OLIVEIRA et al., 1992, p. 44).

Outra peculiaridade desta etapa é a aproximação entre o sensório-motor e o simbólico. Em rápida sucessão, instalam-se duas possibilidades de lidar com o real: a maneira direta, instrumental, que corresponde à gestualidade praxica, e a maneira simbólica, onde o objeto não é o que é e sim o que significa.

A dissociação entre significante e significado introduz uma nova dimensão na gestualidade, o “ideomovimento”.

Os gestos simbólicos não são instrumentais nem expressivos: eles transportam uma idéia que não é determinada pelo objeto manuseado.

Com a função simbólica e a linguagem, inaugurar-se-á o pensamento discursivo, que mantém com aquela uma relação de construção recíproca (WALLON, 1988).

Já para VYGOTSKY (1988), o gesto, primeira forma de comunicação, é o signo visual impresso no ar que contém a futura expressão da criança, seja sob a forma de fala, de escrita, de números, etc.

⁴ Projetar-se em atos ou Projetivo, aqui, é o equivalente de simbólico, desde que se tenha em mente o fato de que a função simbólica, no início, depende ainda das manifestações motoras que terminarão por interiorizar completamente e assim inibir ou pelo menos reduzir às suas manifestações puramente tônicas.

⁵ WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1988.

Desse ponto de vista, Vygotsky concorda que o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” por meio de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar.

Assim, os gestos constituem a primeira representação de significado.

Os gestos estão intrinsecamente relacionados à fala e a acompanham em determinadas fases: enquanto algumas crianças representam qualquer coisa por movimentos e mímicas, não usando de maneira alguma a fala como fonte de simbolismo, em outras, as ações são acompanhadas pela fala: a criança fala enquanto age. Já para um terceiro grupo de crianças pode começar a predominar a expressão puramente verbal não acompanhada por qualquer atividade. E finalmente, num quarto grupo de crianças, a fala torna-se o único modo de representação, desaparecendo a mímica e as expressões gestuais. A porcentagem de ações gestuais na brincadeira diminui com a idade, ao mesmo tempo em que a fala, gradualmente, passa a predominar.

É de consenso afirmar que a representação simbólica deve ser atribuída à fala e que é utilizando-a como base que todos os outros sistemas de signos são criados.

Pensando-se na evolução do homem, enquanto ser social, tem-se a linguagem em transformação, pois à medida que ela se desmembra da atividade prática, as significações, abstraídas dos objetos, vão sendo internalizadas.

A palavra passa a funcionar como símbolo quando ela deixa de ser, simplesmente, parte da ação, passando a evocá-la: é quando o verbal começa a desvincular-se do motor, representando-o. O desenvolvimento da linguagem, por sua vez, subsidia uma (re)elaboração do processo rumo ao abstrato (VYGOTSKY, 1988).

2.6. O sujeito interativo

Todos estes conceitos apontam que o caráter social da atividade do sujeito não está meramente na existência de um contexto social que influencia os processos subjetivos. O plano intersubjetivo está na gênese da atividade individual e participa da construção das

formas de ação autônoma ou de auto-regulação. O sujeito não é passivo e nem apenas ativo: é interativo (GÓES, 2000).

A criança é um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que integra formas maduras de sua cultura. Ela individualiza-se e se socializa simultaneamente. A relação social/individual implica, portanto, em vinculação genética (relativo ou pertencente à gênese) e constituição recíproca.

A linguagem intervém ativamente na formação e funcionamento de todos os processos psíquicos. Ela está intimamente ligada ao pensamento. Não é nem anterior e nem posterior a este, ambos se elaboram conjuntamente. Linguagem e pensamento coexistem numa cumplicidade indissolúvel, na qual a primeira dá forma e objetiva a existência do segundo.

Defende-se, ainda, que a individualização do ser humano passa, necessariamente, pelo crivo da simbologia e das representações, independentemente de como estas se manifestam – gestos, escrita, oralidade, postura como um todo.

Assim, a qualidade das aquisições individuais é, direta e fortemente, dimensionada pela qualidade do conteúdo a que se tem acesso e, por conseguinte, pelas articulações que o mesmo permite, no ambiente social do qual o sujeito faz parte (PALANGANA, 2000).

CAPÍTULO 3. GRUPO TERAPÊUTICO-FONOAUDIOLÓGICO

Meios e grupos são noções complexas que podem, às vezes, coincidir, mas são distintas. Para WALLON (1988), o meio é o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente (WALLON⁶, 1988, *apud* OLIVEIRA et al.,

⁶ WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1988.

1992). Pode-se falar, de uma maneira bem geral, de meios rurais ou de meios urbanos. Exemplo: aldeias, cidades, meios profissionais, escola.

Já os grupos têm sua existência baseada na reunião de indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel ou o lugar de cada um no conjunto. E o grupo se define pelo fato de as pessoas terem “objetivos comuns”.

Um conjunto de pessoas constitui um grupo, um conjunto de grupos e sua relação com os respectivos subgrupos se constitui em uma comunidade e um conjunto interativo das comunidades configura uma sociedade (OLIVEIRA et al, 1992).

Considerando os antepassados mais remotos do homem, pode-se observar que já eram dotados de instinto gregário. E a convivência em coletividade e, nela, a divisão de tarefas geraram a necessidade de comunicação. Os membros do sexo feminino - devido, provavelmente, à gestação, amamentação, cuidados com a prole e força física menor - ocupavam-se com atividades como: colheita de recursos vegetais, manutenção do fogo, captura de pequenos animais, dentre outras. Já os do sexo masculino, por sua vez, eram responsáveis pela manutenção do grupo e pela caça. Essa convivência embasada em atividades partilhadas e complementares fez com que as relações entre eles fossem além da parceria sexual, propiciando uma comunhão mais duradoura necessária à formação da família e, junto com ela, uma interação intensa que favorecia a comunicação (PALANGANA, 2000).

Em termos de saúde, o atendimento grupal é uma das modalidades de tratamento recomendada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1975), que pode ter tanto propósitos terapêuticos, quanto de promoção e prevenção de saúde.

ANZIEU (1978) trata da origem da palavra grupo. Segundo ele, grupo é um termo recente das línguas civilizadas, que apareceu no final do século XVI na França e na Itália, foi usado nas artes para designar um conjunto de sujeitos pintados ou esculpidos que compunham um tema e vem do italiano “*gruppo*”.

Só no século XVII a palavra “grupo” passa a significar toda reunião de pessoas vivas. E a partir do século XIX, o vocábulo aparece adjetivado, como em grupo escolar, grupo familiar, grupo de trabalho, ou expresso por sinônimos (ou quase), como sindicato ou equipe.

Segundo Freire,

Grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos (FREIRE, 1992, p.64).

O trabalho com grupos começou a se desenvolver de várias maneiras, ora psicoterapêuticos, ora de reflexão. Um dos primeiros trabalhos data de 1906, com Joseph Pratt, internista, oferecendo palestras e seminários a um grupo de pacientes tuberculosos em Boston. Esse trabalho é seguido pelos de Lazzell, psiquiatra, em 1921, Marsh, ministro religioso e psiquiatra em 1931, Burrow, psicanalista em 1925, Schilder em 1936 e tantos outros (ZIMMERMANN et al., 1997).

A literatura sobre psicoterapia de grupo na década de 50 mostra a aplicabilidade do tratamento de grupo a uma ampla gama de *settings* clínicos, inclusive hospitais gerais e psiquiátricos, clínicas ambulatoriais, programas de reabilitação e instituições correcionais.

A primeira experiência com grupo terapêutico documentada de maneira detalhada, parece ter sido a de W. R. Bion, psiquiatra militar inglês, encarregado, durante a Segunda Guerra Mundial, de cuidar de um hospital com quatrocentos homens. Como era impossível tratá-los individualmente, Bion, então passou a inseri-los numa situação psicanalítica em que o paciente fosse visto como uma comunidade que, mediante o trabalho em grupo seria conduzida a tomar consciência de suas dificuldades (CORRÊA, 1994).

Terminada a guerra, ele continua a estudar a psicoterapia de grupo e elabora noções fundamentais a essa forma de atuação, entre elas: que o comportamento do grupo se efetua em dois níveis: o da tarefa comum e o da emoção comum.

Em 1963, Pontalis propõe uma noção de grupo como um organismo, que não é um objeto real, mas um objeto representado, ou seja, um objeto que não existe de uma forma concreta, e sim, como uma imagem de um objeto. O grupo representa a imagem de um corpo, e assim ele funciona (ZIMMERMANN et al., 1997).

Segundo BION (1975) o grupo só se constitui enquanto tal, quando são observadas algumas condições básicas:

- a) ter objetivos comuns;
- b) ter um mínimo de três pessoas;
- c) ter um reconhecimento comum – por parte de seus membros – de que há limites às atuações do grupo dada sua posição e sua função em relação às unidades ou grupos maiores;
- d) flexibilidade, ou seja, capacidade de o grupo absorver ou perder membros sem perder a individualidade grupal;
- e) valorização de cada membro do grupo pelas contribuições que ele dá ao grupo;
- f) liberdade de movimento dentro do grupo: cada membro do grupo deve ter liberdade de movimentos dentro dele, sendo esta limitada apenas pelas condições geralmente aceitas, esperadas e impostas pelo grupo;
- g) necessidade de enfrentar descontentamentos surgidos em seu interior e gerar meios capazes de resolvê-los.

Ainda, segundo esse autor, haveria três pressupostos básicos aos quais o grupo se submete alternadamente, porque eles não ocorrem simultaneamente (um predomina ou oculta os demais): dependência em relação ao líder, ataque e fuga e pareamento, sendo esse último, a formação de subgrupos ou pares, decorrente das situações de ataque e fuga que ocorrem no grupo.

A expressão “Dinâmica de Grupo” significando estudo dos grupos humanos, surge no século XX e difere das formas de estudo utilizadas anteriormente.

Dinâmica de Grupo é um campo de estudo e de pesquisa dedicado ao desenvolvimento do conhecimento sobre a natureza dos grupos e da vida coletiva, às leis de seu desenvolvimento e suas inter-relações com os indivíduos que os compõem, com outros grupos e com instituições mais amplas (BUSNELLO, 1986, p.16).

Segundo PICHON-RIVIÈRE (1988) pode-se falar em grupo quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúne em torno de uma tarefa específica. No cumprimento e desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo, com um objetivo mútuo. A identidade do sujeito é vista como um produto das relações com os outros, e nesse sentido todo indivíduo está povoado de outros grupos internos de sua história.

Para FREIRE (1992) há dois tipos de grupos: primário e secundário, sendo a família o grupo primário e os grupos de trabalho, de estudo, instituições, etc., os grupos secundários. Em todos eles, o homem encontra lugar, um papel, uma forma de estar, que por sua vez constitui sua maneira de ser. Nesse espaço, o homem desempenha seus papéis, segundo sua história e as marcas que traz consigo.

A autora afirma, ainda, que um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos na constância da rotina e de suas atividades; no espaço heterogêneo das diferenças – físicas e psicológicas – entre cada participante; construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais; na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para a sistematização do conteúdo em estudo; com a ação exigente, rigorosa do educador e jamais com sua cumplicidade autocomplacente e com seu descompromisso; no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador.

No exercício disciplinado de instrumentos metodológicos, educa-se o prazer de se estar vivendo, conhecendo, sonhando, brigando, gostando, comendo, bebendo, imaginando, criando, e aprendendo juntos, num grupo (FREIRE, 1992, p.66).

Em relação a grupos com crianças, Slavson em 1976, mostrou que, num contexto grupal, elas tornam-se mais espontâneas. Quanto a trabalhos desenvolvidos com grupos de crianças dentro de instituições, destacam-se os trabalhos de Zimmermann em 1969, Di Loretto em 1970, Winnicott em 1976, entre outros, que mostraram que o grupo é indispensável à criança, não somente para o aprendizado de formas de convivência social,

como também para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência que ela terá desta última (ZIMMERMANN et al., 1997).

Na Fonoaudiologia do Brasil, o começo das atividades com grupos foi determinado quando, no início da década de 80, profissionais dessa área passaram a atuar no serviço público e, deparando-se com grande quantidade de sujeitos que necessitavam de atendimento, entenderam que não haveria possibilidade de atendê-los individualmente.

Assim, os primeiros atendimentos de grupos de pacientes em Fonoaudiologia, em São Paulo, ocorreram em instituições como a Prefeitura Municipal de São Paulo, Ambulatórios de Saúde Mental do Estado de São Paulo, Prefeitura Municipal de Osasco, entre outros (CORRÊA, 1994).

A escolha dessa prática clínica, em contraposição ao atendimento individual, era então justificada em função da demanda, (como ocorreu inicialmente no trabalho de Bion): havia uma grande quantidade de pessoas necessitando de terapia fonoaudiológica e o atendimento em grupo levaria à diminuição das filas de espera das instituições. Porém, a despeito de ter isso ocorrido há mais de uma década, há na Fonoaudiologia pouquíssima literatura enfocando o tema.

De relatos orais, colhidos em entrevistas com profissionais que participaram dessas experiências, Corrêa pôde perceber que *atendimento de grupo* era aquele em que se incluíam duas ou mais pessoas, no mesmo horário e local, assistidas pelo mesmo fonoaudiólogo (CORRÊA, 1994; SANTOS, 1993).

De acordo com CORRÊA (1994), o atendimento se configurava da seguinte maneira:

- 1) Os critérios utilizados para a formação desses grupos levavam em conta a faixa etária e/ou a patologia.
- 2) A avaliação de linguagem era realizada individualmente e quando concluída, iniciava-se a terapia.

- 3) Nas sessões com o grupo, considerava-se o paciente isoladamente, ou seja, o fonoaudiólogo ou trabalhava com todos os membros do grupo a dificuldade de um dos pacientes, ou dirigia sua atenção alternadamente ora para um ora para outro.
- 4) O objetivo da terapia fonoaudiológica era o “treinamento” e a correta “estimulação” da linguagem, realizada por meio de exercícios e brinquedos que o fonoaudiólogo propunha ao grupo.

Dessa maneira a terapia permanecia individual, mas, nessas condições, acontecia em grupo.

Visava-se, assim, à formação de grupos homogêneos, pressupondo-se que quanto mais comuns os sintomas, mais fácil a aprendizagem, inclusive porque a mesma bateria de exercícios seria aplicável a todos os participantes.

Além disso, a avaliação, por sua vez, permanecia desvinculada do processo terapêutico. Era entendida como um momento estático e definido, a serviço da coleta de dados do desempenho lingüístico do sujeito.

Um outro modo de olhar essa terapia, começou a surgir considerando que o trabalho em grupo na Fonoaudiologia mais do que uma alternativa economicamente viável, constituía-se numa atividade em que a linguagem poderia ser trabalhada em sua plenitude: como microcosmo social, o grupo terapêutico-fonoaudiológico traz as diferentes características do dia-a-dia da sociedade: o grupo incita, o grupo provoca, o grupo desafia; no grupo a linguagem é levada a desenvolver-se muito mais rápida e reflexivamente do que no atendimento terapêutico-individual.

Sendo o homem um animal gregário e a linguagem uma das funções psicológicas características da espécie humana, o grupo terapêutico constitui-se como opção destinada ao trabalho terapêutico-fonoaudiológico.

E é na atividade dialógica – “inerente” ao funcionamento do grupo que a língua é posta em funcionamento e onde há condição essencial para as produções discursivas. E reconhecendo-se que a língua não está pronta e que ela pode ser modificada na interação, tem-se aberto o espaço terapêutico da grupoterapia na Fonoaudiologia.

Os sujeitos se constituem nas interações e estas são acontecimentos singulares e determinadas pelas condições de produção no momento do discurso. Assim, as relações são estabelecidas por causa das condições de produção que se têm no momento.

Este é, ainda, um campo novo e recente na Fonoaudiologia e os caminhos desse “fazer”, iniciais. Mas, em concordância com PANHOCA (2002), acredita-se que o contexto grupal é destinado ao trabalho com a linguagem, visto que “... é exercida socialmente, configurando-se ao mesmo tempo como ferramenta para novas aquisições e como produto de atividades e usos ocorridos anteriormente...”. (PANHOCA, 2002, p.17).

Em qualquer campo grupal, sempre existe a presença simultânea de fatores disruptivos e coesivos, harmônicos e desarmônicos, da mesma forma que também sempre estão presentes, de modo concomitante, elementos conscientes e também os inconscientes.

Dessa maneira, o grupo vai proporcionar a instalação, a modificação e a reestruturação de uma série de fatores e atitudes que levarão a uma melhor adaptação do indivíduo em seu contexto social: “... que uma mudança só se produz coletivamente”. (GERALDI, 1997, p. 25).

Assim, o grupo terapêutico é visto, aqui, como um “microcosmo social” em que cada um vivencia experiências do coletivo e é nesse sentido que se afirma que o grupo é “um fórum para mudanças”.

Segundo ZIMMERMANN et al. (1997), os grupos são classificados de acordo com os critérios de finalidades: a) grupos operativos: ensino-aprendizagem, institucionais, comunitários ou terapêuticos; b) grupos psicoterápicos: psicodrama, teoria sistêmica, cognitivo-comportamental ou psicanalítico, sendo estes últimos, mais voltados para a área de psicologia.

3.1. O papel do terapeuta

No caso de grupos de crianças, é comum haver muitas oscilações, que vão de momentos de grande desorganização, de um verdadeiro caos, a momentos de depressão. Cabe, portanto, ao terapeuta, auxiliar as crianças a “dar nome às emoções e ao que está ocorrendo”. Para isso, pode-se usar um vocabulário acessível à compreensão da criança, não somente falando como a criança, mas para a criança.

Para ZIMMERMANN et al. (1997), ser terapeuta de grupo de crianças é desenvolver uma capacidade para entrar na brincadeira, sem, no entanto, perder de vista a função terapêutica. É aprender a ouvir, olhar para os conteúdos não-verbais e simbólicos do lúdico, e a conter angústias juntamente com o grupo. É continuar brincando de “esconde-esconde”, com a função de tentar achar o escondido na mente das crianças e do grupo como um todo.

PANHOCA (1999) destaca a importância do adulto mediador, já que, no grupo, ele ocupa o papel de representante “mais desenvolvido” da cultura e da linguagem em questão.

A função básica do mediador/conductor do grupo é iniciar/propiciar/manter o estabelecimento de relações entre os participantes, motivar a participação e criar “um grupo” com sua própria história, cultura e potencial para prover ajuda aos seus membros, visto que, no início, as crianças agem como um agregado de indivíduos e só mais tarde, como membros de um grupo (FATOUT, 1996).

Trazendo essa perspectiva para a terapia fonoaudiológica de grupo, é de suma importância o contexto social onde a linguagem acontece e, nesse sentido, as disposições para se adquirir e se desenvolver linguagem passam a ser consideradas como papéis sociais desenvolvidos e ampliados no grupo, e não mais condições individuais. (PANHOCA, 1999).

Ainda segundo essa autora, as crianças no contexto de grupo terapêutico já viriam equipadas com recursos e estratégias lingüísticas representativas de seu legado cultural; e no decorrer do processo terapêutico irão se apropriar de outras

estratégias/recursos, amadurecendo e diversificando as possibilidades de uso daquelas trazidas inicialmente. Ocorreria um processo de crescimento e enriquecimento contínuos, que contribuiria para o amadurecimento/desenvolvimento individual, bem como para o desenvolvimento do outro e, assim, da cultura.

Articulando o conceito de zona de desenvolvimento proximal, proposto por VYGOTSKY (1988), com o papel do terapeuta enquanto condutor do grupo terapêutico, tem-se a idéia de que é possível a interferência num contexto de terapia, por exemplo fonoaudiológica, visto que ele poderia provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente. De acordo com Vygotsky, o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Esse seria um papel primordial exercido pelo terapeuta quando se coloca como mediador no grupo terapêutico.

CAPÍTULO 4. A LITERATURA INFANTIL - HISTÓRIAS PARA CONTAR E OUVIR

O ato de narrar fatos, acontecimentos ou histórias é conhecido desde as mais primitivas civilizações. Para a manutenção de seus conhecimentos e transmissão destes, o homem lançou mão da narrativa, atribuindo-lhe a função de fixação, além da função lúdica e de entretenimento, que também lhe foi designada a princípio.

A transmissão de antigos ensinamentos, estabelecida por meio do processo de contar histórias de pai para filho, foi se cristalizando ao longo do desenvolvimento das sociedades e constituindo-se um meio comunicativo eficiente e efetivo. Como um ritual, as tradições e o folclore deram origem às histórias populares e aos contos (GARCIA, 1988).

O meio social moderno viu-se dominado pelo poder da imagem visual e a narrativa essencialmente de base oral dividiu seu espaço com a ilustração e os recursos da mídia.

4.1. Breve histórico dos contos de fadas

Os contos de fadas existem há milênios. Em diversas culturas, em todos os continentes, existem histórias com estruturas e narrativas semelhantes aos contos que são considerados clássicos (e que, em sua maioria, tem origem européia). Como um exemplo, tem-se a história *Cinderela* que já na China do século IX d.C. aparece com um registro de narrativa muito similar à atual (ABRAMOVICH, 1995).

Considerado por muitos o primeiro autor a escrever para crianças, no século XVII, o francês Charles Perrault foi, na verdade, o primeiro a coletar e organizar contos de fada em um livro (CADERMATORI, 1986).

Perrault ouvia as histórias de contadores populares, e então as adaptava ao gosto da corte francesa, acrescentando ricos detalhes descritivos, bem como diminuindo os trechos que conotavam os rituais da cultura pagã popular ou fizessem referências à sexualidade humana⁷. Também, ao final da história, escrevia sob a forma de versos, a “moral da história”, traduzindo sua preocupação pedagógica, pois as histórias deveriam servir para instruir moralmente as crianças. Ele escreveu várias obras para adultos, mas foi imortalizado pelo único volume que escreveu para crianças, *Contos da Mãe Gansa*.

Na Alemanha do século XIX, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, também realizaram um trabalho de coletânea de contos populares.

Sendo filólogos, seu interesse inicial era coletar tais contos para estudar a língua alemã e registrar seu folclore, de modo a recuperar a realidade histórica do país. Os contos que coletaram foram publicados em dois volumes intitulados *Contos da Criança e do Lar*, que jamais pretendeu ser um livro infantil, mas que foi adotado e lido por crianças do mundo inteiro.

⁷ No século XVII, as pessoas viviam sob o contexto de conflito religioso entre católicos e protestantes à época da contra-reforma católica.

Os irmãos Grimm registraram suas histórias nas versões originais, sem as adaptações e as lições morais de Perrault. E depois da publicação de seus trabalhos é que surgiu o que hoje conhecemos como “literatura infantil”, com autores do mundo inteiro escrevendo para crianças (CADERMATORI, 1986).

4.2. Interação narrador/ouvinte x história infantil/brincadeira

O livro ilustrado de histórias e contos de fadas parece desempenhar um papel importante no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social da criança, na medida em que se constitui como um ponto de intersecção importante dentro das atividades interativas entre a criança e o outro.

Assim, entende-se que as narrativas orais da literatura infantil encontram espaço dentro da estratégia do “brincar”, como mais uma atividade disponível para a criança, especialmente quando esta encontra-se no ambiente social do grupo terapêutico.

Segundo BETTELHEIM (1980), a criança atravessa sucessivamente três períodos da brincadeira:

- a brincadeira de exercício, essencialmente física, em que gasta muita energia física;
- a brincadeira simbólica, em que domina a imaginação (boneca, brincar de casinha, cavalo);
- a brincadeira de regras, em que o espírito racional e as capacidades lógicas se afirmam e a criança maior torna-se capaz de se dobrar a uma “regra da brincadeira”.

Cada fase, porém, não elimina as precedentes, mas as integra, embora, na fase final, todas as formas de brincadeira coexistam e se interpenetrem.

As brincadeiras de crianças em idade pré-escolar, freqüentemente, envolvem situações imaginárias, situações nas quais a tônica é o jogo de papéis. Estes ainda não envolvem regras pré-determinadas, mas, sem dúvida, estão presentes neles, algumas normas que determinam o comportamento dos participantes da brincadeira.

Os jogos com regras aparecem numa etapa posterior aos jogos de papéis. São jogos que permitem à criança se auto-regular. Se nas primeiras brincadeiras infantis e naquelas que envolvem situações imaginárias o prazer está no processo, na própria atividade, nos jogos com regras o prazer é obtido pelo resultado alcançado, e pelo cumprimento das normas do jogo (BETTELHEIM, 1980).

Estes elementos são suficientes para mostrar que a brincadeira, tal como a imitação, os gestos e o desenho, é uma atividade que está no alicerce da linguagem. Quando a criança brinca, ela experimenta suas forças novas, exercita sua imaginação, descobre e constrói pouco a pouco, os mecanismos lógicos. Este é o brinquedo da imaginação. Como diz Held, "... razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra". (HELD, 1980, p. 48).

Brincar deixa de ser visto como uma atividade física passando a ser privilegiada enquanto uma condição necessária para o desenvolvimento da capacidade de representar; como uma atividade que pode concorrer para a compreensão da realidade concreta.

Como relata Vygotsky:

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VYGOTSKY, 1988, p. 110).

O livro ilustrado traz, em si, a possibilidade do surgimento de situações compartilhadas e de oportunidades para a criança participar de criações coletivas: à medida que ouve, lê, brinca e explora o material narrativo de diferentes maneiras. Essa narrativa rica, desse ponto de vista, apresenta algumas características comuns com a brincadeira, englobando motivação, intenção e objetivos dos interlocutores, como, por exemplo, componentes verbais, não verbais (gestos, direção do olhar), variação de entonação, qualidade e volume de voz (GARCIA, 1988).

4.3. Um olhar terapêutico sobre os contos de fadas

Segundo Held, o papel da literatura fantástica e poética...

Não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. [...] é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo (HELD, 1980, p. 234).

Considerando-se que o significado dos contos e histórias é diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida, a criança, extrai significados, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Por esse motivo, é terapêutico, pois o conteúdo das histórias mesmo que não tenham nada a ver com a vida exterior da criança, podem ter a ver com seus problemas interiores.

A narrativa dos contos traz elementos do psiquismo infantil que encontram eco em maior ou menor grau – no estado emocional da criança que ouve uma história.

A narrativa dos contos infantis pode, muitas vezes, reproduzir a história de vida de uma criança. Ela nasce protegida pela família (equivalente à casa paterna dos contos), e vive nesse meio até alcançar a maturidade. Quando já está madura o suficiente, também é obrigada a deixar a segurança do lar para alcançar outros mundos: enfrentar a escola, fazer amigos fora de casa, ter que resolver seus conflitos com eles. Os contos infantis asseguram à criança que, por mais que ela possa ter problemas (notas baixas na escola, ser rejeitado pelos amigos, não falar bem, etc.) será capaz de atravessar a “floresta escura” e superá-los, como o herói dos contos.

Pelo processo de ‘viver’ temporariamente os conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra risco algum (AMARILHA, 1997, p. 19).

Assim entendido, o imaginário não é alienação, mas é uma forma de “revelação do real”. E, assim, a criança pode, ao mesmo tempo, identificar-se com um personagem, seus problemas e conflitos e ver como foi a solução encontrada por ele. Além disso – na busca dessa solução – poderá usar de imaginação e criatividade, como ocorre na história enfocada.

Assim, a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: compartilhar da vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e – resumindo tudo isso – transformar à sua vontade o universo... (HELD, 1980, p. 25).

Mas não cabe aos pais, professores ou terapeutas, interpretar ou exigir da criança uma interpretação direta da história. Ao contrário, cabe a eles instrumentalizar o pensamento e a fantasia da criança, sugerindo-lhe que desenhe sobre a história, reconte-a de seu modo, brinque de faz de conta com fantasias, bonecos, etc. relativos à história. Assim, “erra pouco” a família que conta a história para a criança tantas vezes quanto ela solicitar.

Para HELD (1980), é capital, além de ler a história, que a leitura seja feita em voz alta, pois a voz do adulto não só informa a criança quando poderá haver inquietude ou silêncio, mas a ajuda também, por suas entonações, a traçar a linha de demarcação entre o real e o ficcional; a aprender o humor do texto, suas entrelinhas e suas relações.

Para VYGOTSKY (1988), a infância é o período do jogo verbal e a mediação do outro vai auxiliando a criança a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade.

Dessa maneira, o uso da narrativa da literatura infantil associada à exploração (via brincadeiras), desse material, torna possível o acesso às esferas simbólicas, abrindo caminho para a criança construir/aprimorar a linguagem oral, através do desenho, do jogo simbólico, do gesto e da escrita.

PERRONI (1992) estuda o desenvolvimento narrativo nas crianças, dividindo-o em três fases (embora tais fases não sejam fixas e as crianças possam usar elementos de mais de uma fase ao mesmo tempo). São elas:

- 1) fase das protonarrativas: (aproximadamente dos 2 aos 3 anos). Os textos produzidos pelas crianças podem ser identificados como narrativas somente em conjunto com o adulto, havendo um equilíbrio, que encaminha-se para as colagens e combinações livres. As colagens seriam adaptações das construções, tanto sintáticas quanto semânticas, que as crianças fazem das histórias

tradicionais em suas narrativas. As combinações livres têm a função de preencherem “lugares ou espaços” narrativos.

2) Fase das narrativas primitivas: (aproximadamente dos 3 aos 4 anos). A criança já é um pouco mais independente na construção das narrativas e usa cada vez mais “fragmentos do discurso do adulto” retirados basicamente das narrativas das histórias.

3) A criança constitui-se como narrador: (a partir dos 4 anos, aproximadamente). Ela começa a ser autônoma na elaboração das narrativas, percebendo-se independente do narrador. Além disso, já apresenta a noção de tempo mais diferenciada e relaciona dois ou mais eventos em sequência.

Considerando-se essa linha de pensamento, defende-se que a situação de grupo terapêutico, com seus elementos, provoca, desafia, incita e leva a linguagem a um desenvolvimento mais rápido, já que há desenvolvimentos que não ocorrem se não houver situações de aprendizado que os provoquem.

E o recurso da narrativa da literatura infantil, com o poder mágico dos contos de fadas – o poder de fazer a criança conhecer e compreender-se melhor, tem permanecido entre as sociedades através dos séculos. O fascínio do simples ato de sentar-se junto a um adulto para ouvir uma história ainda é fortíssimo, mesmo perante um mundo cheio de brinquedos e maravilhas tecnológicas.

Há sempre lobos em torno de nós... Não é protegendo as crianças, mas, pelo contrário, expondo-as progressivamente à vida é que vamos fazer delas adultos equilibrados (HELD, 1980, p.89).



3. JUSTIFICATIVA

Historicamente, por questões financeiras e culturais, o homem se afastou do campo e foi para a cidade, com suas ofertas de estabilidade, de emprego, de moradia, de saúde, de higiene e outras. E nela começou a se agrupar. Com os agrupamentos surgiram dificuldades, inclusive nestas áreas citadas. O homem começou a acumular problemas psicossomáticos, impasses cognitivos e dilemas éticos e passou a conviver e lidar com eles.

Assim, neste contexto, surge um conceito muito veiculado atualmente: “a qualidade de vida”, que tem dimensões histórica, social, ecológica, econômica e psicológica, associadas por vários elos e que despertam desejos e expectativas de se conquistar algo que não se tem, “alguma coisa” que possa melhorar a vida.

A Fonoaudiologia, enquanto ciência, tem por objetivo primordial o estudo da comunicação humana e nesta condição pode participar ativamente, em diversas frentes, da melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. A linguagem, que envolve as relações interpessoais, é uma delas.

A questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; [...] ela é condição ‘sine qua non’ na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, [...] ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições; [...] é por ela que estas posições se tornam públicas; é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem... (GERALDI, 1997, p.4).

O homem desenvolve a linguagem nas relações e a relação mãe-filho é a principal. Mas hoje as mães estão fora de casa, trabalhando e, quando estão com seus filhos, a qualidade de relacionamento nem sempre é boa. As crianças são pouco estimuladas em todos os aspectos da aprendizagem. Verifica-se um acréscimo na incidência dos atrasos na aquisição e desenvolvimento de fala e linguagem. A entrada na escola dá-se cada vez mais precocemente para suprir a falta de pessoas, seja familiar seja social. E sabe-se, que o atraso de linguagem desencadeia um subdesenvolvimento dos aspectos da atividade mental.

Por outro lado, tem havido uma retomada da qualidade dos círculos familiares, sociais e de trabalho no intuito de quebrar o automatismo pessoal, favorecendo, então, um enriquecimento social e um maior desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento de linguagem, neste panorama, parece ser tema de suma importância, e no caso específico de gêmeos idênticos, muito mais, visto a escassez de bibliografia nacional ou estrangeira sobre o assunto, acrescentado-se a isto, a quantidade cada vez maior de casos à procura de recursos terapêuticos.

Como já dito aqui, os casos de parto de gêmeos têm aumentado consideravelmente e assim cabe aos profissionais da área, dedicarem tempo e estudo para melhor compreender e analisar como se processa o desenvolvimento de linguagem de tais crianças, partindo do gesto como precursor da fala até a expressão oral adequada; dar condições para um desenvolvimento intelectual e de linguagem adequado a estas crianças.

Obviamente não se pensa decifrar, neste trabalho, o enigma por inteiro, mas, quem sabe, trazer elementos que possam contribuir para o encaminhamento da referida compreensão.



4. MATERIAL E MÉTODOS

O projeto de pesquisa em questão foi aprovado e homologado na VIII Reunião Ordinária do CEP/FCM da UNICAMP, em 14/08/2001, sob o número 055/2001.

Utilizou-se como referencial teórico-metodológico a linha histórico-cultural que tem em VYGOTSKY (1987; 1988) seu grande expoente e segundo a qual a linguagem é entendida como uma construção sócio-histórico-cultural.

Dentro deste contexto de estudo, pode-se dizer que o método mais adequado para focalizar-se a produção da criança de forma não isolada da produção do adulto, é o naturalista/observacional (PERRONI, 1996), entendendo-se que formas individuais de agir, de pensar e de se comunicar não podem ser separadas das interações e de suas ocorrências em contextos culturais e históricos.

Assumiu-se, aqui, uma posição naturalista-observacional, em que o objeto de estudo é a língua em atividade e a relação do sujeito com ela, reconhecendo-se o desenvolvimento lingüístico como um processo dinâmico (PERRONI, 1996).

Além disso, tal metodologia permitiu uma análise detalhada e mais completa do processo de desenvolvimento, ao invés de descrever produtos estáticos, permitindo uma aproximação maior da “naturalidade”.

Assim, é imprescindível que a escolha do método seja compatível com a abordagem teórica eleita, que neste caso, está claramente configurada.

Não se trata de provocar resposta, mas de deixar falar a criança. Esses estudos permitem uma análise detalhada e mais completa do processo do desenvolvimento, em vez de descrever apenas produtos estáticos; permitem também que as categorias, antes impostas, emergjam dos dados. Ao recuperar a história do dado, por meio da descrição de suas condições de produção, podem (os estudos feitos nessa linha) permitir identificar a constituição histórica do sentido. O objeto de estudo é a língua em atividade e a relação da criança com ela; reconhecendo o desenvolvimento como um processo dinâmico, em constante fluxo, tentando dar conta da continuidade [...] o não controle das variáveis pode permitir uma aproximação maior da naturalidade, reconhecendo que o dado é o que acontece, não o que deveria acontecer, nem o que está faltando (PERRONI, 1996, p. 22).

Desse modo, um episódio que transcorre na área da clínica, em período curto, pode ser estudado de forma a revelar a manifestação de funções psíquicas superiores já formadas ou em formação (VYGOTSKY, 1987, 1988; WERNER, 1999; WERTSCH, 1985).

Lembrando que uma análise como a que se propõe dirige-se a minúcias indiciais (GÓES, 2000), destaca que os dados são considerados a partir das relações intersubjetivas que transcorrem no contexto do grupo terapêutico, o que implica em considerar a atuação e o papel do outro na regulação do comportamento do sujeito; assim, tal forma de análise aproxima-se das condições interativas e dialógicas reais “da vida”, possibilitando, portanto, uma articulação maior e mais acurada dos dados da história do indivíduo com o contexto histórico-cultural em que ele se insere.

É importante ressaltar, também, que o pesquisador, nessa modalidade de pesquisa, coloca-se como elemento que faz parte da situação que está sendo estudada, não pretendendo ter uma posição de observador neutro. Sua ação no ambiente e os efeitos dessa ação são, também, material relevante para a pesquisa.

4.1. COMPOSIÇÃO DO GRUPO

Um grupo com seis componentes : dois pares de gêmeos idênticos e duas outras crianças não gêmeas (todas do sexo masculino), na faixa etária de 4-5 anos, foi atendido semanalmente, durante 22 meses (em sessões de uma hora de duração), totalizando 61 sessões de terapia fonoaudiológica.

Tal processo terapêutico gerou um banco de dados com cerca de 61 horas de filmagens, que transcritas produziram aproximadamente 650 páginas (folha A4, espaço um e meio). As informações das transcrições foram gravadas em disquete, juntamente com os relatórios das sessões.

As crianças foram encaminhadas ao grupo, com base na lista de espera da clínica-escola do Curso de Fonoaudiologia da PUC- Campinas e do Setor de Pediatria da Unicamp. Como critérios para a seleção das crianças e formação do grupo levou-se em consideração tanto o aspecto homogeneidade (idade, sexo e diagnóstico fonoaudiológico) quanto o aspecto heterogeneidade (características sócio-histórico-culturais, nível de comprometimento lingüístico, gemelaridade/não gemelaridade).

A composição do grupo, segundo estes critérios, permitiria uma aproximação maior da “situação natural” vivenciada por toda e qualquer criança, que no seu dia-a-dia relaciona-se com “diferentes” (em determinados aspectos) e com “semelhantes” (em determinados aspectos) (PANHOCA, 2002 e no prelo).

O grupo aqui formado encaixou-se na classificação proposta por ZIMMERMANN (1997) como operativo-terapêutico, ou seja, um grupo que visa, fundamentalmente, à melhora de alguma situação de patologia dos indivíduos que o compõem.

No início dos trabalhos todas as crianças foram submetidas à avaliação neurológica, que não apontou nenhuma alteração neurocognitiva e à avaliação fonoaudiológica, que constatou atraso na aquisição da linguagem, com prejuízo da inteligibilidade.

Utilizou-se como forma básica de trabalho, o contar/recontar histórias da literatura infantil, muitas vezes complementado por atividades como desenho, pintura, colagem, como mostrado por PANHOCA (1999). As crianças tinham à sua disposição histórias, que foram escolhidas no decorrer do trabalho.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

- **Sujeito 1 - AX.** – Gêmeo idêntico de AS., quatro anos, oralidade extremamente comprometida. Frequentava creche municipal no início do grupo, mas no ano de 1999 e devido à mudança de bairro, não pôde continuar na escola. Morava em

Sumaré e somente o pai trabalhava. Os pais demonstravam grande preocupação com a fala da criança e dispostos a colaborar com o trabalho. Apresentava histórico de otites de repetição. Sempre era acompanhado pela mãe. Era, juntamente com seu irmão gêmeo, o mais novo de uma família com três filhos.

- **Sujeito 2 - AS.** - Gêmeo idêntico de AX., quatro anos, oralidade extremamente comprometida. Frequentava creche municipal no início do grupo, mas no ano de 1999 e devido à mudança de bairro, não pôde continuar na escola. Morava em Sumaré e somente o pai trabalhava. Os pais demonstravam grande preocupação com a fala da criança e dispostos a colaborar com o trabalho. Apresentava histórico de otites de repetição. Sempre era acompanhado pela mãe. Era, juntamente com seu irmão gêmeo, o mais novo de uma família com três filhos.

- **Sujeitos 3 - LU.** - Gêmeo idêntico, quatro anos, atraso no desenvolvimento de fala e linguagem. Frequentava escola infantil particular desde Agosto/97 e a família tinha bom nível sócioeconômico. A mãe o acompanhava e era, juntamente com seu irmão gêmeo M., o mais novo na família, tendo uma irmã mais velha.

- **Sujeitos 4 - MA.** - Gêmeo idêntico de L., quatro anos, atraso no desenvolvimento de fala e linguagem, sendo que apresentava também um atraso geral e um comprometimento motor do lado direito. Frequentava escola infantil particular desde Agosto/97 e a família tinha bom nível sócioeconômico. A mãe o acompanhava e era, juntamente com seu irmão L., o mais novo na família, tendo uma irmã mais velha.

- **Sujeito 5 - ED.** - Quatro anos, comprometimento grande da oralidade, mas apresentava boa compreensão. Frequentava creche municipal desde um ano e seis meses. A família morava na periferia de Campinas e tinha nível sócioeconômico baixo, tendo dificuldade, às vezes, para trazê-lo de ônibus ao atendimento. O pai estava desempregado na época e a mãe relatou que sofreu agressões, por parte dele, durante a gravidez de E. A mãe sempre o acompanhava, e demonstrava muita preocupação com sua fala. Era o segundo filho, num total de três.

- **Sujeito 6** - **WI.** - Três anos e meio, alteração de fala, mas não prejudicando sua inteligibilidade. Frequentava creche municipal desde os quatro meses. O pai era motorista e a mãe funcionária pública. Era o primeiro filho e quando iniciou no grupo a mãe estava no 4º mês de gestação gemelar.

4.3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS TENDO AS HISTÓRIAS COMO TEMA CENTRAL

Como já pontuado no decorrer da exposição teórica, acredita-se que as atividades, utilizadas como exploração das histórias, colaboram e abrem um caminho para que a criança avance na construção e aprimoramento de sua linguagem oral, através do entrelaçamento das esferas simbólicas do desenho, oralidade, jogo e escrita. Assim, utilizou-se recursos como:

- 1) contar a história selecionada pelas próprias crianças: realizado pela terapeuta, com o auxílio do livro ilustrado;
- 2) reconto da história: realizado pela terapeuta, e depois pelas crianças com a orientação da terapeuta;
- 3) escrita da história: efetuada pela terapeuta, como auxílio das crianças. A escrita é uma atividade simbólica convencional e arbitrária. Tem suas características próprias, não sendo um código e nem uma transcrição da oralidade.
- 4) desenho e pintura do mesmo relacionado com o tema da história: realizado individualmente por cada criança do grupo. O desenho é uma atividade simbólica em que o significante mantém uma relação com o real, é convencional, mas não completamente arbitrário, porque no desenho há uma regra, já que não se desenha qualquer coisa para significar qualquer coisa.

- 5) atividades de modelagem com massinha ou outros materiais: realizado por cada criança ou pelo grupo como um todo quando o objetivo é a confecção de um quadro, maquete ou outros, relacionados ao tema da história em questão.
- 6) atividades lúdicas como jogos: realizado em conjunto. O jogo é uma atividade simbólica em que o significado mantém relação com o real, visto que a criança elege um objeto para representar outro, com a condição de que ele possa permitir os gestos característicos do objeto a ser representado.
- 7) dramatização: realizado em conjunto, visando a integração de aspectos como atenção, memória e percepção das crianças para a história trabalhada. Utiliza-se como recurso fantoches, objetos relacionados ao tema, roupas, etc.
- 8) filme: apresentação do filme da história, normalmente no formato de desenho.

4.4. HISTÓRIAS UTILIZADAS NO DECORRER DO TRABALHO:

1) O PATINHO FEIO

- Duração: 1 mês
- Categoria: conto de fadas ⁸
- Atividades desenvolvidas a partir dele: contar, desenho, filme.

⁸ A divisão categórica dos histórias, aqui apresentada, foi sugerida por BETTELHEIM (1980).

‘O Patinho Feio’, de Hans Christian Andersen, é a estória de uma ave desprezada por sua feiúra, mas que no final prova sua superioridade para todos os que escarneceram e zombaram dele. A estória contém até mesmo o dado de o herói ser o mais novo e ter nascido por último, já que todos os demais patinhos perfuraram ao ovos e apareceram no mundo antes dele (BETTELHEIM, 1980, p. 133).

Apesar de ser uma história encantadora, leva a criança que se sente incompreendida e não apreciada a ver que existe uma alternativa para este fato. Na história, o patinho cresce para ter uma natureza diferente e se transformar num cisne, e a criança tem a possibilidade de adquirir qualidades melhores e fazer melhor do que os outros esperam, sendo da mesma natureza de seus pais e irmãos.

2) OS TRÊS PORQUINHOS

- Duração: 1 mês e meio
- Categoria: conto de fadas
- Atividades desenvolvidas a partir dele: contar, desenho conjunto, desenho individual, materiais das casas, modelagem, pintura do desenho, reescrita conjunta da história, colagem dos materiais em cartolina.
- É a história de três irmãos e um inimigo comum – o lobo – e qual a alternativa encontrada por cada um para se livrar e se proteger dele.
- É muito apreciada pelas crianças e abre um leque muito grande de possibilidades para exploração de conceitos novos e atitudes perante situações difíceis.

‘Os três porquinhos’ ensinam à criança pequenina, da forma mais deliciosa e dramática, que não devemos ser preguiçosos e levar as coisas na flauta, porque se o fizermos poderemos perecer. Um planejamento e previsão inteligentes combinados a um trabalho árduo nos fará vitoriosos até mesmo sobre nosso inimigo mais feroz – o lobo! A estória também mostra as vantagens de crescer, dado que o terceiro e mais sábio dos porquinhos é normalmente retratado como o maior e o mais velho (BETTELHEIM, 1980, p. 53).

- As casas que os porquinhos constróem também são indicativos do progresso no desenvolvimento, pois vão da palha, na choça desajeitada, até o tijolo, numa casa mais elaborada e forte. Mostra também o grau de preocupação e cuidado de cada um e a consequência de seu ato.

O menor dos porquinhos constrói sua casa com o menor dos cuidados – de palha; o segundo usa paus; ambos dispõem seus abrigos tão rapidamente e sem esforço quanto podem, de modo a poder brincar o resto do dia. Só o terceiro e mais velho dos porquinhos aprendeu a viver de acordo com o princípio da realidade: ele é capaz de adiar seu desejo de brincar, e de acordo com sua habilidade de prever o que pode acontecer no futuro (BETTELHEIM, 1980, p. 53-54).

- A criança, no decorrer da história, acaba identificando-se com um de seus protagonistas, e não só recebe esperança, mas também lhe é transmitido por meio do desenvolvimento de sua inteligência, é possível sair vitoriosa mesmo sobre um oponente muito mais forte.

‘Os três porquinhos’ dirige o pensamento da criança sobre seu próprio desenvolvimento sem nunca dizer o que deveria ser, permitindo à criança extrair suas próprias conclusões. Esse processo sozinho provê um verdadeiro amadurecimento, enquanto dizer para a criança o que fazer apenas substitui a servidão de sua própria imaturidade pelo cativeiro da servidão aos ditames dos adultos (BETTELHEIM, 1980, p. 56).

3) JOÃO E MARIA

- Duração: 1 mês e meio
- Categoria: conto de fadas
- Atividades desenvolvidas a partir dele: contar, uso de materiais da história, desenho, modelagem.
- É uma história que começa realisticamente, pois, os pais, sendo pobres, não sabem como dar sustento e boas condições aos filhos.

Assim, planejam deixá-los à própria sorte, na floresta, para que procurem um lugar ou alguém que possa cuidar deles.

- Mesmo que seja em um nível superficial, a história mostra como a pobreza e a privação tornam o homem mais egoísta e menos sensível aos sentimentos dos outros, e assim sujeito a empreender feitos malvados. Durante a história, as crianças vão percebendo também a importância da união dos irmãos ou companheiros, da inteligência e da esperança de reencontrar a família que dá apoio e oferece impulso ao crescimento.

‘João e Maria’ é um dos muitos contos de fadas onde dois irmãos cooperam num auxílio mútuo e alcançam o sucesso devido aos esforços conjugados. Estas histórias orientam a criança no sentido de transcender sua dependência imatura dos pais e alcançar os níveis seguintes e mais altos de desenvolvimento: valorizando também o apoio dos companheiros de idade. A cooperação com eles na realização das tarefas terá que substituir finalmente a dependência infantil e restrita aos pais (BETTELHEIM, 1980, p. 201).

4) CHAPEUZINHO VERMELHO

- Duração: 1 mês e meio
- Categoria: conto de fadas
- Atividades desenvolvidas a partir dele: contar, fantoches de dedos, desenho, brinquedos de casa e família, pintura do desenho, gravador, montagem da cesta da vovó.
- A história conta sobre uma criança que, a pedido da mãe, vai pela floresta até a casa da vovó, para levar-lhe doces e biscoitos. Mas, no meio do caminho, encontra-se com o lobo, que com sua maneira de falar gentil, prepara-lhe uma armadilha, envolvendo também sua avó. Mostra também a relação dos sentidos que a criança usa para compreender o mundo (audição, visão, tato, paladar e olfato).

- Chapeuzinho é uma criança que luta com outros tipos de problemas, mais maduros, pois mostra como ela reage às recomendações da mãe, aos questionamentos que faz quando encontra o lobo na floresta e quando encontra a vovó “parecendo estranha”. A história leva as crianças a perceber a relação do nome com a pessoa, a importância dos amigos (o coelho que chamou o caçador), a atenção, construção de novos conceitos como partes do corpo, caçador, arma, alimentos, etc.

‘Chapeuzinho Vermelho’ é amada universalmente porque, embora virtuosa, sofre a tentação; e porque sua sorte nos diz que confiar nas boas intenções de todos, que nos parecem tão bons, na realidade deixa-nos sujeitos a armadilhas (BETTELHEIM, 1980, p. 208).

5) BAMBI

- Duração: 1 mês e meio
- Categoria: conto clássico
- Atividades desenvolvidas a partir dele: contar, montagem de animais, fazendinha, desenho, modelagem, pintura e filme.
- O conto fala sobre o nascimento e o crescimento de um filhote de cervo, na floresta, e sobre as situações envolvidas nesse processo, como pôr ex: perda de um ente querido, conflito, solidão, amizade, problemas, solidariedade.
- É um conto que explora noções comuns a todos, usando como símbolo os animais. Os conceitos vão brotando no decorrer da história, como a família, irmãos, nomeação de animais, perigo e acima de tudo o crescimento de cada um.
-

6) GALINHA DOS OVOS DE OURO

- duração: 1 mês
- categoria: conto de fadas
- atividades desenvolvidas a partir dele: contar, plantar feijões, seleção de animais do conto, desenho conjunto.
- É também conhecido por: “João e o pé de feijão”. Mostra a história de um menino que faz uma troca, aparentemente tola, entre sua vaca leiteira e uma porção de sementes mágicas de feijão, provocando a ira e o desespero de sua mãe; e como ele enfrenta esta situação de maneira vitoriosa.
- A história conta que quando João recebe as sementes mágicas e nasce o pé de feijão até o céu, ele tem que tomar a iniciativa de escalá-lo, usando sua própria força, e depois arrisca sua vida várias vezes para conseguir os objetos mágicos e garantir a sua sobrevivência e de sua mãe.

A estória conta que, embora a crença na mágica possa ajudar a enfrentar o mundo por conta própria, em última análise devemos tomar a iniciativa e nos propormos a correr os riscos envolvidos em conduzir a vida (BETTELHEIM, 1980, p. 226).

7) O GATO DE BOTAS

- duração: 1 mês e meio
- categoria: conto de fadas
- atividades desenvolvidas a partir dele: contar, desenho, pintura, modelagem, dramatização, procurar figuras relativas à história, reescrita conjunta.

- História muito conhecida que mostra a trajetória de uma família, que diante de uma situação de morte, tem que se dividir, além de repartir os bens do falecido pai. Conta como o filho mais novo consegue sobressair-se dentre os demais irmãos, tendo ficado com o menor e mais simples dos bens: o gato da família.
- Por tratar-se de uma história aparentemente comum e viável, ela traz embutida, em seu cerne, a possibilidade de reverter um quadro ruim, usando-se a imaginação e bom senso. Como esses aspectos se apresentam na fala do amigo “Gato de botas”, é mais fácil para as crianças aceitarem as sugestões, dadas por ele, como úteis em suas próprias vidas e situações conflitantes.

8) DUMBO

- duração: 1 mês e meio
- categoria: conto clássico
- atividades desenvolvidas a partir dele: contar, brincadeira com bichos de pelúcia, desenho, pintura, filme, modelagem.
- Este conto traz a história irreal de um filhote de elefante que, além de possuir orelhas grandes, também é capaz de voar usando-as e fazer disso um fator positivo para sua vida. Este fato impulsiona-o para o estrelato.
- A história, apesar de imaginária, pode mostrar para as crianças, um novo panorama. Partindo de uma situação desfavorável é possível conquistar-se amigos, conseguir uma posição no seu meio ambiente e realizar coisas que não eram fáceis no início.

9) A PEQUENA SEREIA

- duração: 1 mês
- categoria: conto clássico
- atividades desenvolvidas a partir dele: contar, modelagem, desenho, pintura.
- O conto da “Pequena sereia” passa-se em dois ambientes distintos: o fundo do mar e depois na terra. Mostra, também, dois lados da vida da mesma pessoa, pois, quando estava com seus semelhantes, no mar, a sereia tinha tudo o que queria, tinha amigos e não precisava arriscar-se para nada. Sua vida era tranqüila e sem novidades. Mas, a partir do momento que ela resolveu mudar essa situação, ela teve que enfrentar desafios e hostilidades, porém conheceu o amor, a aceitação e o “novo”.
- A história pode mostrar para as crianças a recompensa de tomar a iniciativa, mesmo quando as circunstâncias são desfavoráveis e não garantam a segurança. Mas o conhecimento e a aceitação que vêm, em conjunto, com o medo e a incerteza podem ser gratificantes, a ponto de valer a pena o esforço.

10) REI LEÃO

- duração: 1 mês e meio
- categoria: conto clássico
- atividades desenvolvidas a partir dele: contar, quebra-cabeças da história, leitura com livro das crianças, elaboração oral conjunta, desenho, pintura, modelagem.

- O conto, um dos mais conhecidos dos últimos tempos, fala da trajetória de um filhote de leão que passou por uma família estruturada, perdas, solidão, insegurança, medo, limites, crescimento e maturidade até chegar à idade adulta fortalecido e cheio de objetivos e vitórias sobre o mal.
- O desenrolar de toda a história pode ser semelhante ao de muitas crianças que, muitas vezes, vêem-se diante de acontecimentos que vão além de sua vontade e que não encontram explicações. O exemplo de um personagem cativante como o “rei Leão” pode mostrar a elas que existem outros caminhos a serem percorridos e que cabe a cada uma a escolha e obstinação em segui-los.

11) CISNES SELVAGENS

- duração: 1 mês
- categoria: conto de fadas
- atividades desenvolvidas a partir dele: contar, recontar, desenho, colagem de material no desenho (penas), pintura.
- Este é mais um legado de Hans Christian Andersen (o homem das histórias eternas) que nasceu numa família pobre, na Dinamarca, em 1805. Passou a publicá-las em pequenos livros dedicados às crianças, declarando: “Este é o meu presente para o mundo.” O conto dos “Cisnes Selvagens” é um exemplo disso. Narra a história de uma família que acaba separando-se, devido a situações adversas.
- Esse conto mostra os caminhos sinuosos que podem ser descortinados diante de cada um e mostra também como a paciência, a vontade de viver e de ser feliz prevalecem sobre as tristezas.

A literatura infantil associada às estratégias de exploração da mesma leva as crianças a organizarem também suas falas rotineiras.

Considera-se que as histórias fazem parte da realidade da grande maioria das crianças do mundo todo, pois ao mesmo tempo que as divertem, as esclarecem sobre si mesmas e favorecem o desenvolvimento de sua personalidade. Também oferecem significado em vários níveis diferentes, e enriquecem a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode enumerar a multidão e diversidade de contribuições que essas histórias dão à vida da criança.

E como isso se dá num contexto grupal, tem-se a união de situação e estratégias visando ao desenvolvimento da linguagem de forma plena.



5. ANÁLISE DE DADOS

Vários foram os aspectos observados no decorrer do trabalho, no que diz respeito ao desenvolvimento do grupo terapêutico como um todo. Apesar disso, o foco, aqui, será o desenvolvimento da linguagem oral das crianças observadas, a sua relação com os gestos e como ocorreu a diminuição destes no decorrer do processo. As demais “esferas simbólicas”, como por exemplo: o desenho (mesmo estando relacionado com a linguagem oral), não serão priorizadas nas análises.

Primeiramente será analisado o grupo, enquanto grupo, e seus aspectos mais importantes quanto às relações entre participantes, os conceitos adquiridos no decorrer do trabalho, as situações de construção conjunta e o movimento interno do grupo, na condição de grupo terapêutico.

Após, serão analisados cada um dos participantes, em três momentos do trabalho terapêutico: fase inicial, intermediária e final, procurando-se mostrar como aconteceu o processo de desenvolvimento da linguagem oral dos indivíduos.

Todos os sujeitos serão analisados, inclusive as crianças únicas, (apesar de não serem o foco desta pesquisa) pois eram participantes do grupo e também porque serão tomadas como “referência” para o que ocorreu com os gêmeos. Utilizar-se-ão somente as iniciais dos nomes dos participantes, durante as análises, ficando então: TE.—terapeuta; aux.—auxiliar de pesquisa; AX.—sujeito 1; AS.—sujeito 2; LU.—sujeito 3; MA.—sujeito 4; ED.—sujeito 5; WI.—sujeito 6.

O grupo, inicialmente, era formado pela TE., aux., AX., AS., LU. e MA. Após 10 sessões, ocorreu a entrada de ED. e WI. para compor o grupo, visto que a proposta inicial era a presença de componentes heterogêneos, e entre estes, a gemelaridade/não gemelaridade.

Tanto o grupo, como cada participante individualmente, será analisada em três momentos do trabalho: fase inicial (sessão nº. 01 a 20), fase intermediária (sessão nº. 21 a 40) e fase final (sessão nº. 41 a 61), haja vista que o total de sessões é de 61.

5.1. O GRUPO

Observou-se, como define FREIRE (1992), os dois tipos de movimentos que ocorrem dentro do contexto de grupo: horizontal (história do próprio grupo) e o vertical (história de cada sujeito) num constante movimento, influenciando e modificando a cada momento, as relações entre os participantes (Figura 1).

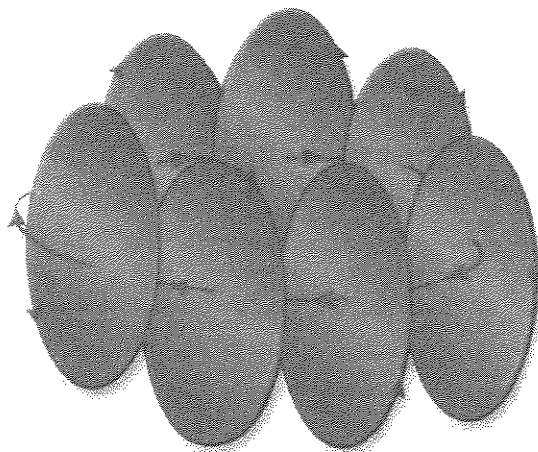


Figura 1 – Movimentos horizontal e vertical dentro do contexto grupal.

Cada elipse representa um sujeito no grupo, inclusive o adulto, denotando que todos estão na mesma posição, ou seja, a de locutores. A movimentação em cada um dos sujeitos, clarificada pelas setas, demonstra a história interna dos mesmos e o aspecto dinâmico da constituição de cada um nas interações. Por fim, tem-se o movimento horizontal da seta, que perpassa todos os indivíduos construindo a história própria, singular e contínua do grupo naquele momento histórico da sociedade em que estão inseridos.

A constante recriação da cultura por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas (OLIVEIRA, 1993, p. 17).

Inicialmente, notava-se um grupo extremamente centralizado no adulto, com episódios de comunicação dirigidos a ele e poucos ou nenhum padrão inter-relacional com os outros integrantes do grupo. O máximo que ocorria era a interação entre as duplas de gêmeos (LU. e MA.; AX. e AS.), num círculo fechado e, mesmo assim, somente nas

situações em que, o que era solicitado ou questionado, era parte de seu conhecimento comum (Figura 2).

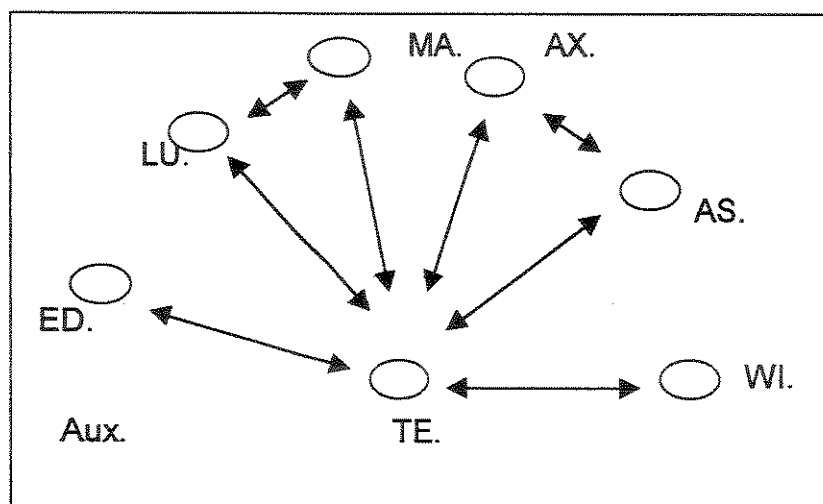


Figura 2 – Padrão de relações no início do grupo.

Decorridos sete meses de atendimento do grupo, viu-se que, no grupo, pela primeira vez, eles encontraram pessoas (TE., aux. e crianças) disponíveis para aceitar suas comunicações e estabelecer um sistema duplo de dar e receber e assim tinha-se o início de autêntica interação, que demandava uma comunicação oral, ainda não totalmente inteligível, mas já com a intenção de manter contato. As relações, passaram então, a se desenrolar segundo um outro padrão, como se vê abaixo (Figura 3).

O adulto ainda tinha um papel primordial e vital para a existência do grupo, enquanto grupo, e como mediador para se atingir “o outro”, mas começaram a aparecer sinais de um grupo “centralizado no grupo” com comunicações dirigidas ao grupo (como no caso de AS. e WI. com a aux. e WI. com MA.) e padrões inter-relacionais mais complexos.

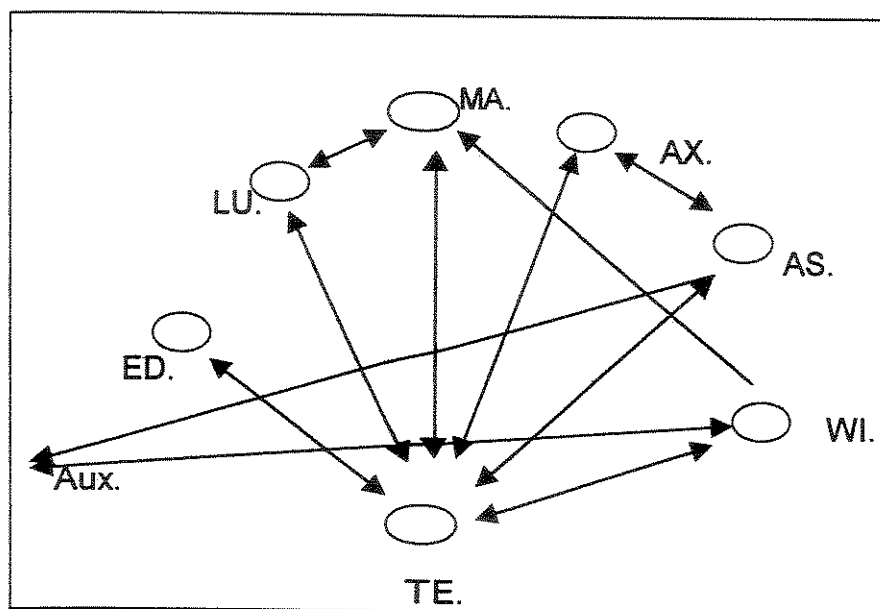


Figura 3 – Padrão de relações na fase intermediária.

Dentro dessa dinâmica ainda ocorriam situações de isolamento, como é o caso de ED., ou de subgrupamentos, como aconteceu com as duplas de gêmeos (LU. e MA.; AX. e AS.), mas tínhamos um padrão diferenciado no caso de WI. e um começo de mudança no caso de AS. que já buscava contato com a Aux. e não só com TE.

A presença do adulto também era fundamental, pois sem sua condução e sem suas intervenções tendia a haver um silêncio. Notou-se que existia uma quantidade grande de fala do terapeuta, no decorrer das atividades, principalmente, nas histórias e seus desdobramentos (desenho, reconto, reescrita conjunta, etc.); as crianças, na maioria das vezes, só tomavam iniciativa de fala, assumindo o papel de primeiro locutor, nas brincadeiras livres.

O silêncio que ocorria, por parte dos integrantes do grupo nas situações de desdobramentos das histórias, parecia mostrar momentos de reflexão e de interpretação das figuras usadas nas histórias, bem como dos símbolos que aparecem ou dos desenhos realizados.

Deve-se considerar que um sujeito em silêncio não é “um sujeito sem sentido” e que mesmo sem a intermediação da palavra, pode haver a interpretação, pois há sempre o atravessamento de um sentido. É justamente por essa possibilidade simbólica que os humanos são constituídos enquanto tais (SURREAUX, 1999).

Por isso, o terapeuta precisa colocar-se como o outro que escuta; que possibilita formas de pensar além da imediatez e que, assim, constrói junto os vários sentidos das palavras, quer sejam ditas ou não (PERROTA et al., 1994).

Foi possível observar esse aspecto em várias atividades realizadas no grupo, o que sugeria que as crianças, quando se consideravam “inaptas” para dominar a situação, faziam silêncio. Já em atividades, como, por exemplo, brincadeiras com carrinhos, com animais e modelagem, que não “carregavam” o peso maior da significação, elas pareciam sentir-se mais capacitadas a tomar a iniciativa e se arriscavam a falar, acompanhado ou não de gestos.

Nos momentos de exploração das histórias através de reconto, ocorria sempre a chamada “sintaxe vertical”, ou seja, o adulto falava e questionava e as crianças davam respostas curtas e muitas vezes ininteligíveis, como nos episódios abaixo:

Episódio 1 – Sessão nº 3 - A TE. iniciou a leitura da história, que já tinha sido contada na sessão anterior, e pediu que as crianças a ajudassem no reconto. Os presentes nesta sessão eram: TE, aux., AS., AX., LU., MA.

T1:TE - *Vamos virar? Olha lá! Quem está dando remédio prá ele? Quem é essa? Quem é?*

T2: TE - *É a mãe! Muito bem. A mãe está dando remédio prá ele. Falou assim prá ele: abra a boca. Aí ele fez assim. E ela deu remédio. Certo?*

T3: AX - *Minha mãe deu ea uim.*

T4: TE - *Era ruim? Vamos ver. Ele tomou direitinho aqui. Ele já está ficando bom. Será? Eu acho que está. Ele está olhando lá na janela. Posso virar a folha?*

T5: TE - *Olha lá. Ele voltou lá no médico. Quem está junto com ele? Quem é essa daqui?*

T6: Todos - *Mamãe.*

T7: TE - *A mamãe. E esse quem é?*

T8: AX - *Ininteligível.*

T9: TE - *E esse daqui? É o médico. Foi lá no médico de novo.*

T10: AS - (Fez “dois” com a mão.)

T11: TE - *Foi no médico duas vezes! Muito bem! Pode virar? Ué? O que que ele está fazendo aqui? Ele está alegre, eu acho que já sarou. Olha a orelha dele. Está boa? E desse lado aqui está boa? Tá! Não está mais vermelha.*

T12: AS - (Apontou no livro- Fala ininteligível)

T13: TE - *Olha lá o que aconteceu no final da história.*

T14: AX - *Ininteligível.*

T15: TE - *Ele está jogando bola! Vem vê! Olha lá. Ele já está bem?*

T16: AX - *Ininteligível*- Com entonação de afirmação e concordância.

Nesse episódio, notou-se grande participação de AS. e AX. tentando responder as questões formuladas pela TE., mas suas produções eram ininteligíveis e muitas delas acompanhadas de gestos, como pode-se observar nos turnos T8, T10, T12, T14 e T16. Somente no turno T3, a fala de AX. foi compreensível, apesar de apresentar trocas.

Outro fato interessante é que as demais crianças, presentes nesta sessão (LU. e MA.), só se manifestaram no turno T6 quando a resposta foi em conjunto, demonstrando, talvez, sua insegurança quanto à sua oralidade no início dos trabalhos no grupo.

Episódio 2 – Sessão nº 6 – Reconto da história “Os Três Porquinhos” utilizando-se de materiais relativos à mesma, como palha, madeira e tijolo.

Os presentes nesta sessão eram: TE, aux. AX., AS., LU., MA.

T1: *TE – Foi na outra semana, a gente ouviu uma historinha. Qual historinha que foi?*

T2: *AS – Foi a do pouquinho.* (Junto com a fala, fez o gesto mostrando três dedos da mão.)

T3: *TE – Aí, muito bem! Você lembrou! Foi a historinha dos Três Porquinhos? Você lembra LU. da história?*

T4: *LU –* (Balançou a cabeça negativamente)

T5: *TE – Você lembra MA. da história?*

T6: *MA –* (Balançou a cabeça negativamente)

T7: *TE – Ah! Ninguém lembra? Você lembra AX.?*

T8: *AX – Eu lembu.* (Fez o gesto de colocar a mão na boca enquanto falava)

T9: *TE – Lembra o que a tia falou que a gente ia ver a historinha e que eu ia ver a historinha e que eu ia trazer algumas coisas da historinha para a gente ver? Eu trouxe, eu trouxe!*

T10: *AX – ininteligível.*

T11: *AS – ininteligível.* (Mostrando três dedos da mão direita)

Nota-se que a TE. conduz a conversa e as crianças somente vão respondendo às suas perguntas, sem iniciar a fala espontaneamente.

Nos turnos T1, T3, T5 e T7, a TE. questiona sobre a história lida anteriormente, ao passo que nos turnos T2 e T8, tem-se uma resposta inteligível de AS. e AX., respectivamente e em T10 e T11, respostas ininteligíveis de ambos. LU. e MA. respondem através de meneios de cabeça, somente. Mas já apresentaram comportamentos diferenciados do episódio anterior, onde responderam em conjunto com os demais (Episódio 1).

O padrão de comunicação dos sujeitos transformou-se no decurso das atividades em grupo, como pode-se abaixo (Figura 4).

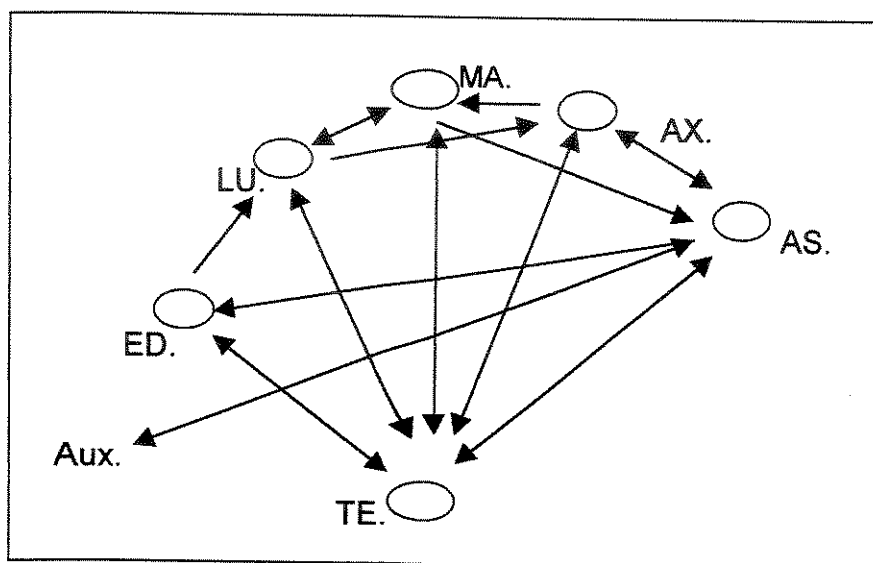


Figura 4 – Padrão de relações na fase final do grupo.

Isto mostra que o efeito socializante, o efeito terapêutico e o efeito de comunicação caminham lado a lado, sendo difícil separá-los. À medida que o modo de comunicação das crianças envolvidas no grupo foi se modificando e os gestos deram lugar à fala como meio de atingir o outro de maneira efetiva, as relações tornaram-se mais complexas e notou-se um desmembramento das duplas, durante as atividades realizadas no grupo. Os gêmeos já eram capazes de iniciarem uma conversa ou questionamento à outra criança, que não seu co-gêmeo.

5.1.1 Conceitos “internos ao grupo”

Outro aspecto observado no grupo, durante todo o período da pesquisa, foi a abundância de construção de conceitos internos ao grupo, sendo que em alguns casos a validade e significação só era entendida dentro do próprio grupo. Por exemplo: nome de cada um (principalmente como diferenciação dos gêmeos por parte das crianças únicas, com elas percebendo que “os gêmeos não são um”); vínculo de amizade, que se formou entre as crianças no decorrer do trabalho; o ritual para conhecer a história nova (sentar no chão, o silêncio de todos, sendo isso cobrado de cada um pelas próprias crianças); sentar na almofada para não ficar com o bumbum gelado; presença da auxiliar filmando as sessões (quando ela não estava presente havia sempre um questionamento sobre quem iria nos filmar); a conversa inicial para ver as novidades de cada um; o anoitecer e o escuro, que era visto pela janela, como referencial para saber se estava na hora de ir embora; organização das atividades no decorrer da sessão; etc.

Como houve a entrada de dois participantes do grupo (ED. e WL.) depois de 10 encontros, esses conceitos foram sendo transmitidos a eles de maneira natural pelas próprias crianças, normalmente, não somente com a fala, mas com gestos e atitudes.

5.1.2 Situações de construção conjunta

Houve situação em que todas as crianças participaram ativamente de uma atividade de maneira integrada, trabalhando de forma comunitária, produzindo conjuntamente objetos, histórias, narrativas, desenhos, como pode-se ver no episódio abaixo.

Episódio 3 – Sessão nº 7 – Elaboração do desenho relativo à história dos Três Porquinhos. Os presentes nesta sessão eram: TE., aux, AX., AS., LU., MA.

T1: *TE – Vamos desenhar a história?*

T2: *AS – Então faz você.*

T3: TE- *Ah! Eu queria fazer junto com vocês... Quem me ajuda?*

T4: LU – *Eu*

(Todos concordam então, levantando a mão)

T5: TE – *O que eu faço primeiro?*

T6: LU – *O lobu.*

(TE. começa a desenhar o lobo)

T7: TE – *Mas eu não sei fazer direito.*

T8: AS – *A boca é gandi.*

T9: AX – *A oeia tamém.*

T10: TE – *E a casinha, qual eu desenho?*

T11: LU – *A de tisoo.*

(Todos concordam, balançando a cabeça)

T12: AX – *Tá faltando matu.*

(Combinam onde deve ser a árvore, apontando no papel. Todos opinam, menos o M.,).

T13: TE – *Agora cada um vai falar o nome para eu pôr no desenho, tá?*

Observou-se a participação e interesse de todos no momento da confecção do desenho. A TE. atuou como condutora da atividade, mas as crianças colaboraram, dando idéias, com exceção de MA. que manifestou-se somente no momento em que todos concordaram (após T4). Ainda houve momentos onde as respostas foram através de gestos, mas também nos turnos T2, T4, T6, T8, T9, T11 e T12, as crianças responderam apoiando-se na própria fala, mesmo que imperfeita. AX. destaca-se, neste trecho, em T9 e T12, pois coloca-se como locutor, acrescentando dados e expressando-se como alguém que tem idéias e as pode exprimir.

5.1.3 Conceito de gemelaridade

Outro ponto importante, no contexto de grupo, foi a presença dos gêmeos (LU. e MA.), que despertou um interesse grande por parte das outras crianças (WI. e ED.) e mesmo da outra dupla (AX. e AS.).

WI., particularmente, ficou muito incomodado com esta presença e no início não parava de questionar sobre a identidade de cada um, principalmente de LU. e MA. (Episódio 4). (Importante considerar que sua mãe estava no quarto mês de gestação gemelar e não se sabe até que ponto este assunto era discutido em sua casa).

Episódio 4 – Sessão nº 11 – 1º encontro com a presença do WI. e ED. Atividade livre com os carrinhos. Nesta sessão o grupo contava com todos os participantes, além da aux.

T1: *WI – É u LU. issu?* (passando a mão no cabelo de LU.)

T2: *TE – Esse é o LU..*

T3: *WI – Que issu?* (apontando para o MA.)

T4: *TE – Ele é o MA.*

T5: *WI – Teus.*

T6: *TE – É o nome dele é MA.*

T7: *WI – Eli é u LU.*

T8: *TE – É o LU. e o MA. Esse é o LU.* (Apontando cada um).

Na mesma sessão,

T9: *WI – Tia, tia, tia o que que issu?* (apontando para MA.)

T10: *TE – Quem é ele? É o MA., aquele lá é o LU.*

T11: *WI – U MA.*

WI., nesta sessão, perguntou muito sobre os dois irmãos (LU. e MA.) e para isso utilizava-se da questão “o que é isso?” e não “quem é ele?” (T1, T3 e T9), pois acredita-se que ele não estava compreendendo como poderiam existir duas pessoas tão semelhantes ao seu lado e assim, talvez, referia-se à situação com estranheza.

Na Sessão nº 24, pela primeira vez, surgiu, no grupo, o tema “gêmeos”. Foi uma situação muito oportuna, pois estavam presentes só as duplas. A TE. explicou o que é ser gêmeo, porque existe a semelhança física, a diferença de cada um e a relação com os outros irmãos na família. As crianças participaram da conversa acrescentando fatos e se identificando conforme TE. falava⁹.

5.1.4 As possibilidades do grupo enquanto grupo terapêutico

Verificou-se que o movimento interno do grupo, como menciona FREIRE (1992), proporcionou momentos em que o próprio grupo ofereceu a condição de continente, favorecendo a coesão de seus integrantes:

- a) caso da gravidez da mãe do WI.;
- b) deu modelos de identificação aos membros do grupo;
- c) ofereceu oportunidades de socialização para as crianças e para os pais (a partir da Sessão nº 21, aproximadamente, a mãe de LU. e MA. passou a oferecer carona de volta à mãe de AX. e AS.);
- d) favoreceu uma melhora na comunicação geral das crianças, incluindo aí aspectos sociais da fala como: cumprimentos na chegada e na saída, questionamentos na ausência de alguém, agradecimentos, etc.;

⁹ Como este episódio prolongou-se por 20 minutos aproximadamente, optou-se por não utilizá-lo, aqui, devido à quantidade de folhas provenientes de sua transcrição.

- e) ofereceu a possibilidade de expansão do vocabulário, como aconteceu na história dos Três Porquinhos quando as crianças descobriram o que era palha e usaram esse conceito na história seguinte, de João e Maria;
- f) possibilitou experiências de altruísmo, por exemplo, AS. e AX. que estavam há mais tempo participando do grupo e por conseguinte mais habituados ao espaço da clínica, ofereceram-se várias vezes para levar WI. ou ED. ao banheiro, sentindo-se valorizados por isso.

5.2. INTEGRANTES DO GRUPO

Os sujeitos AX. e AS., e também os sujeitos LU. e MA. serão analisados conjuntamente para que seja possível observar a relação intra e extragemelar de ambas as duplas, dentro do grupo terapêutico.

Os sujeitos ED. e WI. serão analisados também, isoladamente, em concordância com a abordagem teórica à respeito do grupo terapêutico, onde a participação de todos é relevante, visto que as relações dos componentes modificam-se no decorrer dos movimentos constantes horizontal e vertical do grupo (FREIRE, 1992).

5.2.1. Sujeitos 1 e 2 - Os gêmeos AX. e AS.

Fase inicial: da sessão nº 01 a sessão nº 20.

Crianças ouvintes, com oralidade comprometida no aspecto fonético-fonológico, não apresentando, no entanto, comprometimentos prosódicos, sintáticos ou semânticos.

Episódio 5 – Sessão nº 4 – Conversa inicial de TE. com os participantes do grupo presentes nesta sessão (AX., AS., aux).

T1: AS - (apontando para o irmão) - *Ei taém aiu u pé.*

T2: TE. - *Os dois caíram e machucaram o pé. E tem alguém com tosse aqui ? Então depois a gente pega água lá tá ? Aí passa a tosse, a sede...*

T3: AX - *E bebi aa*

T4: AS - *Não e i*

T5: TE. - *Então eu posso pegar o livrinho de novo para gente vê uma coisa ?*

(AS e AX fazem não com a cabeça)

T6: AS - *Qui e a cau*

Não demonstravam dificuldades interativo-lingüísticas entre eles, produzindo diálogos singulares e absolutamente particulares, em que ambos se entendiam, mas não eram entendidos por outros, evidenciando-se aí a “linguagem secreta” a que alude BAKKER (1987).

Eles agiam, brincavam e utilizavam sua linguagem oral primitiva em cumplicidade, não se importando com a participação do outro nesta relação.

No início das atividades do grupo a fala de ambos era entrecortada e permeada por vogais (Episódio 5 – T4 e T6) dificultando em muito o entendimento e não superando os limites da denominação de objetos.

Quando um interlocutor - geralmente a TE. - demonstrava não entender o que havia sido dito, a conduta deles era repetir exatamente o que haviam produzido. Além disso, faziam uso de gestos referenciais quando viam-se sem recursos lingüísticos para dar continuidade às interações dialógicas.

Um não chamava o outro pelo nome, referindo-se ao irmão como “meu irmão”, principalmente quando falavam com terceiros.

AS. era mais participante e comunicativo que o irmão. Iniciava turnos em algumas situações durante as interações que estabelecia, mantendo maior contato com a TE. e com o irmão.

AX. era menos comunicativo e geralmente ficava sentado mais afastado das demais crianças e seu irmão era claramente a pessoa mais significativa para ele dentro do grupo. Não respeitava regras e não “valorizava” os seus próprios trabalhos como membro do grupo, referindo-se, sempre, à sua produção (desenho, pintura, etc.) como sendo “feia” ou pior que a dos demais.

AS., de maneira mais clara, mostrava dificuldades diante da convivência em grupo, com atitudes como responder sempre que sabia a resposta, independentemente de a pergunta ter sido feita a ele ou a outros membros do grupo. Mas, este tipo de participação oral diferenciada também era observada em AX.

No decorrer do trabalho, nesta fase inicial, verificaram-se mudanças claras na maneira de agir de ambos no grupo. Eles passaram a respeitar as regras estabelecidas e a respeitar mais a participação dos outros membros, ouvindo-os e aguardando os sinais indicativos de que poderiam tomar a palavra.

Episódio 6 – Sessão nº 4 – Conversa inicial de TE. com os participantes do grupo presentes nesta sessão (AX., AS., aux).

T1: *TE: Tá tudo jóia com vocês, ninguém tá doente hoje? Ninguém tá com tosse?*

(Enquanto isso AX. fala algo no ouvido do irmão).

T2: *TE: Ah, que que você tem hoje?*

T3: *AS.: (Aponta a cabeça)*

T4: *TE: O quê? Tá doendo?*

T5: *AS.: (Faz sinal de sim e aponta o pé)*

T6: *TE: E o pé também?*

T7: *AS.: (AS. balança a cabeça positivamente)*

T8: AX.: *(Coloca a mão no pé e fala algo ininteligível)*

T9: TE: *O seu está é? Deixa eu vê o que foi...*

T10: AX. e AS.: *Eu aí...*

T11: TE: *Ah!*

T12: AS.: *(Fala ininteligível)*

T13: AX.: *Ó . (Mostra o cotovelo)*

T14: TE: *Ai ai ai ai, então vocês dois estão machucados.*

T15: AS.: *(As. balança a cabeça negativamente)*

T16: TE: *Você falou que estava doendo o pé!*

(AX. e AS. olham o joelho, AX. levanta e mostra as costas/camiseta)

T17: TE: *Ah, tem coisa atrás também.*

(AS. também levanta e faz o mesmo)

T18: TE: *Ah gostei da camiseta.*

Inicialmente havia muito uso de gestos (T3, T5, T7, T8 e T15) e de “linguagem autônoma”, bem como grande dificuldade (da parte de ambos) para saber o que fazer ao não serem entendidos. Após quatro sessões do grupo, quando se dirigiam a outras crianças, observou-se que a fala começou a aparecer acompanhada de gestos, predominantemente no início das sessões, quando contavam para a TE. fatos ocorridos na semana.

Depois de um mês em terapia, apesar de manterem uma ligação muito forte entre eles, os gestos diminuíram e começou a aparecer a fala egocêntrica, evidenciando o início de uma fase de transição entre o discurso socializado e o discurso interior (VYGOTSKY, 1987; 1988). AX., ao pegar o papel fornecido pela TE. para elaboração do desenho relativo à história lida, repete por várias vezes, em volume baixo, a palavra

“*papel*”, sem a intenção de comunicação, pois a TE. continuava distribuindo as folhas aos outros participantes do grupo.

Já os episódios interativos que transcorreram entre eles e a terapeuta - embora ainda sendo produzidos de forma intercomplementar, com um complementando/esclarecendo o outro - começaram a ser mais apoiados na oralidade, eles já faziam grande esforço para serem compreendidos, como se observa no Episódio 7 abaixo.

Episódio 7 – Sessão nº 5 - Após a conversa inicial, TE. retomou a história anteriormente lida. Os presentes nesta sessão eram AX., AS., LU., MA., aux.

T1: *TE: Como você sabe, tem gosto do quê ?*

(AS levanta)

T2: *AS: (fala ininteligível)*

T3: *TE: É ?*

T4: *AS: É.*

T5: *AX: Mas pipó !*

T6: *TE: O que o remédio ?*

T7: *AX: Não pipó !!*

T8: *TE: Pipoca ?*

T9: *AX: É*

T10: *TE: Onde tinha pipoca ?*

T11: *AX: Não*

T12: *AS e AX: PIPÓÓÓ*

T13: TE: *Quem come pipoca, é pipoca ?*

T14: AS e AX: *Não.*

T15: TE: *Que que é isso ?*

T16: AS: *Pipó*

T17: TE: *Xi, eu não sei o que é não.*

Notou-se, neste episódio, a presença do gesto apenas no início quando AS. levanta-se na tentativa de transmitir algo. Nos demais turnos, AX. e AS. tentam fazer-se entender somente com o recurso da oralidade, como nos turnos subsequentes ao T4. Outro fato importante a ser ressaltado é que esta interação marcada pela ocorrência de fala, sem o gesto, ocorreu inicialmente com a TE., mostrando que eles começaram a perceber a importância da expressão oral através da fala de TE. como locutor mais eficiente no grupo.

Fase intermediária: da sessão nº 21 a sessão nº 40.

Após vinte sessões aproximadamente, ocorreram situações em que ambos não mais sentiam necessidade de se sentarem lado a lado, como ocorria até então.

Nessa fase de participação no grupo, os gestos só apareciam como apoio, nos momentos em que eles tomavam a iniciativa de falar com algum componente do grupo “externo” à situação gemelar.

Na Sessão de nº 23 AX. fica bravo com seu co-gêmeo e até o repreende com a fala quando este tenta pegar um material não autorizado pela TE. dizendo: “*Ô, menino teimoso!*”

Episódio 8 – Sessão nº 29 - Ao ouvirem a história “Chapeuzinho Vermelho”, enquanto olhavam o livro que a TE. manuseava. Nesta sessão todos estavam presentes.

T1: AX – *Ó u lopu!* (fala apontando o livro)

T2: TE – *Então vamos lá! Quem era esse?* (apontando para o lobo)

T3: *Todos – U lopu!*

T4: *AX – Poque qui o lopu tá assim petu?*

AX. já elaborava frases maiores (Episódio 8) quando no turno T4, pergunta: *“Porque o lobo está assim preto?”* e ambos participavam mais ativamente de interações com as outras crianças, brincando juntos, solicitando ou questionando quando necessário.

Verificou-se que, ao ser interrompida a cadeia da linguagem primitiva (permeada de gestos e fala ininteligível) da “situação gemelar”, inseparável da atividade prática nas atividades do início do processo terapêutico, o processo de aquisição/desenvolvimento da linguagem “normal” se acelerou, nos termos do que foi apontado por LURIA e YUDOVICH (1987).

Fase final: da sessão nº 41 a sessão nº 61.

Com o sujeito AX., via-se, no início, uma quantidade muito grande de gestos e um comprometimento acentuado da oralidade, contribuindo para a ocorrência de uma interação comprometida em relação a outros membros do grupo e um vínculo muito forte com o irmão.

À medida que os gestos começaram a desaparecer abriu-se espaço para uma fala ainda imperfeita e a um contato maior com a TE. Começaram a ser produzidas/entendidas frases maiores (sintaticamente) e os episódios lingüístico-interativos já ocorriam junto a todos os participantes do grupo, e não apenas ao irmão.

Processo semelhante passa-se com AS., quando a diminuição dos gestos deu lugar a uma posição mais segura como interlocutor no grupo.

Episódio 9 – Sessão nº 51 – Reconto da história “Dumbo”. Todos estavam presentes nesta sessão.

T1: ED – *Óia u piuí!* (Aponta para o livro, onde aparece a figura do trem)

T2: AS – (Olhando para a T.) *Porque ele fala “piuí” e não “tem”?*

Nesta sessão, durante o reconto da história “Dumbo”, AS. questionou a TE. sobre a possibilidade da fala de ED. estar inadequada para a situação. ED. referiu-se ao trem como: “*Piui*” e AS. perguntou porque ele disse “*piui*” para “trem”, demonstrando mais segurança e domínio da linguagem oral.

Ao final de 61 sessões, ele participou de uma dramatização da história “O Gato de Botas” (de aproximadamente 20 minutos), realizada pelos componentes do grupo, usando predominantemente a linguagem oral na composição de seu personagem¹⁰.

Internamente, a dupla AX. e AS., tinha como característica, no início, o fato de um completar o outro na narração de fatos comuns. Além disso, em alguns casos, um respondia pelo outro, certamente por terem a mesma vivência. Mas, no decorrer do trabalho, eles passaram a ser capazes de “atuar” individualmente com a fala, mesmo que necessitando do apoio e apoiando-se nas experiências compartilhadas do dia-a-dia.

5.2.2 Sujeitos 3 e 4 - Os gêmeos LU. e MA.

Fase inicial: da sessão nº 01 a sessão nº 20.

A princípio mostravam-se bastante inseguros para entrar em terapia, permanecendo em pé todo o tempo e não participando de nenhuma atividade proposta, apenas olhando o que era feito.

A fala era reduzida e muito comprometida, mas demonstravam boa compreensão. Notou-se na fala de LU., ao nível fonético-fonológico, ausência do traço de sonoridade em plosivas e fricativas e nasalidade excessiva. MA. imitava o modelo de fala do irmão e assim apresentava as mesmas características.

Aos poucos, notou-se uma diminuição da ansiedade de ambos; já permaneciam mais calmamente na sala e começavam a participar das atividades em grupo. Mas LU. era claramente mais autônomo, enquanto MA. mostrava submissão em relação ao seu irmão.

¹⁰ Como esta dramatização prolongou-se por 20 minutos aproximadamente, optou-se por não utilizá-la, aqui, devido à quantidade de folhas provenientes de sua transcrição.

Este ponto era evidenciado em praticamente todas as situações, quer seja de fala, quer de ações. LU. era o porta-voz da dupla e MA. apenas repetia o que o irmão falava.

Pode-se levantar a hipótese de que isto ocorria pelo fato de que M. tinha um comprometimento motor que dificultava sua locomoção pela sala e limitava suas habilidades manuais, colocando-o numa posição de “dependência” com relação ao irmão. Não se sabe como isso era trabalhado em casa, apenas tinha-se dados que MA. era “mais protegido, por ter problemas”, segundo informação da mãe.

O que se observou é que LU. e MA. assumiram essas posições (líder e liderado) e se desenvolveram adaptados a essa situação. Lembrando das características gemelares relacionadas por MAYER-GROSS et al. (1976), neste caso, foram notadas evidências de um entrelaçamento das identidades gêmeas e dificuldade do desenvolvimento da “identidade do ego”, pois MA. comportava-se como a sombra e o eco de LU. Este, por sua vez, com frequência, respondia no lugar de MA., marcando sua dominância e seu pressuposto de que “lhe cabia responder pelo irmão que não sabe”.

No Episódio 10 (T6 e T9) abaixo, tem-se uma dessas situações:

Episódio 10 – Sessão nº 8 – Reconto da história dos “Três Porquinhos”. Os presentes nesta sessão eram: TE, LU., MA., AX., AS., aux.

T1: TE - *Quem sabe o que é palha?*

T2: AS - *eu* (levantando o dedo direito)

T3: AX - *eu* (permanecendo agachado)

T4: TE - *Ah, eu mostrei o que era palha. Vocês lembram? Você lembra LU. o que era?*

T5: LU - *eu não*

T6: MA - *eu não* (depois que LU. respondeu)

*T7: TE - A palha é aquele negócio que parece papel, você lembra? Eu lembro!
Você lembra MA.?*

(Não respondeu e olhou para LU.)

(...)

T8: TE - O que o lobu fez MA.?

(MA. olha e demora para responder)

T9: LU - Sopo a casa.

(TE. vira a folha)

T10: MA - A casa caiu - ploft (fez o gesto de cair).

No turno T6, tem-se uma amostra da repetição da fala de MA. em relação à de seu co-gêmeo. Ele respondeu depois que LU. respondeu, talvez como se esperasse a resposta do irmão para ter certeza que a sua própria estaria adequada, repetindo a de LU. No turno T7, quando a TE. fez uma pergunta direcionada a MA., ele não respondeu, apenas olhou para LU. como se aguardasse seu auxílio. Mais adiante, TE. novamente dirigiu uma questão à MA., mas ele somente olhou para TE. não respondendo e novamente esperando a fala de LU. Depois que isso acontece e após a TE. ter virado a folha do livro, ele respondeu. Esse fato ocorreu em vários momentos da história do grupo.

Por intermédio da mediação de TE., eles começaram aos poucos a interagir com as outras crianças.

Na Sessão nº 20, MA. , pela primeira vez, tomou a iniciativa de chamar a TE. antes que o irmão o fizesse e a chamou pelo nome e não por “tia”.

LU. fazia muito uso do recurso de colagem de trechos da fala de TE. (ou de outro membro do grupo), colocando numa outra situação de maneira adequada e integrada ao novo contexto (Episódios 11 e 12).

Episódio 11 - Sessão nº 19 – História do Chapeuzinho Vermelho. As crianças, incentivadas pela TE, comentavam sobre o livro. Os presentes nesta sessão eram TE., aux., AX., AS., LU., MA., ED.

T1: TE – *Então vamos lá! Quem era esse?* (aponta para o lobo)

T2: Todos – *U lópu!*

T3: TE – *O lobo mal! Certo?* (olha para ED.)

T4: ED – *(concorda com a cabeça)*

T5: TE – *E essa menininha aqui?* (aponta o desenho da Chapeuzinho Vermelho)

T6: LU – *Sapsiu vemelu!* (fala sorrindo)

T7: MA – *Sapsiu vemelu!* (fala baixo)

T8: TE – *Isso, a Chapeuzinho Vermelho! Porque ela chamava Chapeuzinho Vermelho, quem lembra?* (olha para todos).

T9: AS – (sinal negativo com a cabeça)

T10: LU – *Atu!*

T11: ED – *E Sabi!* (fala baixo)

T12: TE – *Porque LU. ela chamava Chapeuzinho Vermelho?* (fala mostrando o livro para ele)

T13: LU – *A mãe dela cóta tu nomi!* (fala baixo).

T14: TE – *A mãe dela gosta do nome! Muito bem! E também porque ela usa essa touquinha aqui na cabeça!* (indica desenho).

T15: LU – *É!* (Sinal positivo com a cabeça)

T16: TE – *É mesmo, você acertou LU.! A mãe dela escolheu esse nome (olha para AS e AX) e porque ela usava essa toquinha vermelha aqui na cabeça.*

T17: LU – *Que ela cotafa!* (fala olhando para a TE)

T18: TE – *Isso mesmo!*

Na sessão anterior WI. questionou sobre o nome da auxiliar e LU. aproveitou a mesma fala dela para responder as perguntas de TE. sobre o nome da Chapeuzinho Vermelho (T13 e T17). (ver Episódio 15 do Sujeito 6 – T16). Observou-se que a atenção de LU. para o fato foi grande, pois foi capaz de transpor a fala da aux. para outra sessão, num contexto apropriado.

Episódio 12 – Sessão nº 20 – As crianças estavam pintando o desenho realizado sobre a história Chapeuzinho Vermelho. Todos estavam presentes nesta sessão.

T1: MA – *ininteligível*

T2: LU – *Que??*

T3: MA – *ininteligível*

T4: LU – *Que??*

T5: MA – *ininteligível*

T6: LU – *Não entendi.*

MA. diz algo que LU. não entende. Ele questionou e como continuou não entendendo, usou a mesma fala que TE. usava nestas situações (T6) .

Fase intermediária: da sessão nº 21 a sessão nº 40.

Quanto à situação gemelar, tinha-se como ponto predominante, a dominância de LU. sobre MA.

LU. era mais participante, usava mais a fala e produzia desenhos mais representativos, com a presença de figura humana e seu nome.

Já MA. tinha pouca iniciativa, seu desenho ainda era “pobre” e pouco estruturado, mas como tinha como modelo principal o irmão, observava-se um início de representação e esboço do seu nome.

Aproximadamente na sessão nº 25, MA. arriscou-se a assumir uma posição diferente no grupo. Durante a brincadeira livre, ele usou uma corneta para assustar a TE. e as outras crianças e disse que era o “assustador do grupo”. Também durante a atividade de desenho após a história “Chapeuzinho Vermelho”, MA. escolheu uma coisa diferente de seu irmão para desenhar. Apesar de ainda manter a posição de liderado dentro da dupla.

Observou-se, neste momento, que mesmo quando MA. “imitava” seu irmão, esta imitação não era mecânica, e sim uma reconstrução individual do que é observado no outro (VYGOTSKY, 1987; 1988).

Fase final: da sessão nº 41 a sessão nº 61.

Vê-se que MA., apesar de sua “submissão inicial” em relação ao seu co-gêmeo, superou a dominância de LU. colocando-se como sujeito participante e ativo no grupo, defendendo seus pontos de vista. Na sessão nº 41, MA. diz primeiro à TE. o que vai desenhar e LU. repetiu sua fala, invertendo as posições tomadas inicialmente no grupo. Ainda durante esta sessão, MA. foi falando à medida que desenhava, identificando o que estava fazendo de maneira natural e segura. Como aponta VYGOTSKY (1988), a criança passa por fases que relacionam o desenho e a fala: primeiramente dão nome aos seus desenhos somente após o término; à medida que vão tornando-se mais velhas, a fala segue a ação e posteriormente a fala desloca-se para o início da atividade, assumindo sua função planejadora.

Já LU., nesta mesma sessão, mostrou um episódio de auto-correção, quando diz à TE.: *“Ganhei uma cassa, uma caixa de bombom sonho de valsa!”*.

As alterações de comunicação oral, inicialmente levantadas na avaliação, foram completamente resolvidas e na sessão nº 61, quando realizou-se uma dramatização da história “O Gato de Botas” e ambos apresentaram-se de forma muito “eficiente” no que diz respeito ao uso da linguagem oral no contexto do grupo, sendo entendidos por todos.

5.2.3 Sujeito 5 - ED.

Fase inicial: da sessão nº 01 a sessão nº 20.

Iniciou sua participação no grupo na Sessão nº 11.

Muito quieto, quase não se utilizava da linguagem oral, só respondendo com meneios positivos ou negativos de cabeça. Tendia a posteriorizar os fonemas, concentrando-se nos plosivos /k/ e /g/. Usava poucos “recursos prosódicos” em sua fala, sendo esta de fraca intensidade e com pouca variação melódica, o que dificultava a compreensão. Não demonstrou alteração em nível sintático-semântico. Era muito atento a detalhes, principalmente das histórias contadas.

Quanto à interação, era pouco participante, preferindo brincar sozinho, separado das outras crianças.

No decorrer do processo terapêutico passou a integrar-se ao grupo, procurando ficar próximo ao foco dos acontecimentos, principalmente quando ocorria a leitura das histórias. Mas quando a atividade era livre (principalmente com carrinhos) ainda tendia a isolar-se.

Episódio 13 – Sessão nº 18 – ED. trouxe um carrinho e queria mostrar aos outros como ele funcionava, mas o brinquedo estava sem pilha.

(ED entrega o carrinho à TE.)

T1: *TE - Heim? Ele faz barulho?*

T2: *ED - Não, num tei pilha (fala baixo)*

T3: *TE - Ah, é verdade, olha lá, ó! E que barulho que ele faz?*

T4: *ED - Ta polícia (fala baixo)*

T5: *TE - Da polícia? É? Mas que barulho é?*

(ED. apenas olha a TE.)

T6: *TE - É assim?: uóuóuóuóu....*

T7: *ED - (faz sinal positivo com a cabeça)*

T8: *TE - É? Eu tenho pilha aí. Será que se a gente puser ele funciona?*

T9: *ED - (faz sinal positivo com a cabeça)*

T10: *TE - Funciona? Vamos tentar? O que é que vocês acham?*

T11: *ED - (faz sinal positivo com a cabeça)*

Neste episódio, ED. tentou manter a conversa com a TE. através da fala e de gestos com a cabeça. Quando solicitado, tentava responder com fala, mesmo que alterada (ao nível fonético-fonológico). Quando não era compreendido, os demais não o ajudavam, ao contrário, ficavam só olhando aguardando nova tentativa dele, denotando clara diferença em relação ao que ocorria entre os gêmeos. Diferentemente destes, ED. atuava sozinho no trabalho de construção do significado, dentro do grupo.

Fase intermediária: da sessão nº 21 a sessão nº 40.

Por várias vezes ED. era questionado pelos outros membros do grupo quanto à sua fala, mas sua posição era de indiferença e de não compreensão de tal atitude. Nessa fase, o grupo, enquanto grupo, começou a desafiá-lo quanto à sua habilidade oral e ele passou a se auto-corrigir (Episódio 14).

Episódio 14 – Sessão nº 21 – Desenho sobre a história “Chapeuzinho Vermelho”. Todos estavam presentes nesta sessão.

T1: *TE - Mostra seu desenho para filmar!*

T2: *ED – (Mostra o desenho) Au –Au.*

T3: *ED – Cacao.*

Quando ele respondeu a primeira vez, todos as crianças o olharam de maneira questionadora e, então, ED refez sua fala, chegando bem próximo do vocábulo “cachorro”.

Fase final: da sessão nº 41 a sessão nº 61.

ED. continuou sua evolução no grupo, principalmente no aspecto interação, participando ativamente das brincadeiras e atividades propostas e nos episódios de contagem de histórias.

Apesar disso, mesmo após a suspensão das atividades do grupo, ED. permaneceu, por aproximadamente cinco meses, em terapia individual para adequar seu quadro fonético-fonológico, ainda “imaturo”.

5.2.4. Sujeito 6 - WI.

Fase inicial: da sessão nº 01 a sessão nº 20.

Iniciou sua participação no grupo na Sessão nº 11.

WI. era uma criança ora comunicativa, ora mais quieta. Era o único no grupo que, nessa fase, conversava com as crianças, com a TE. e com a Aux.

A estruturação de suas frases era confusa, apesar de ele apresentar poucas trocas fonêmicas da fala. Suas frases eram curtas, com perguntas e comentários, às vezes repetitivos. Ele usava a TE. como intermediária para pedir algo a outra criança.

Quando participava oralmente, fazia uso de muitas perguntas, algumas referentes ao assunto abordado, outras fora de contexto.

Episódio 15 – Sessão nº 18 – A aux. vem pela primeira vez filmar o grupo no 2º semestre e é apresentada ao grupo todo, pela TE.

T1: *TE - Agora vai vim a F..... tá bom?*

T2: *Aux - Oi?*

WI. olha para F. mas não responde.

T3: *TE - Fala oi para ela!*

T4: *WI. (faz sinal negativo com a cabeça e sorri virando o rosto)*

T5: *TE - Fala o seu nome para ela para ela saber como você chama.*

T6: *Aux - Como você chama?*

T7: *WI - WI.*

T8: *Aux - Hum, eu sou a F.*

T9: *WI - Hum?*

T10: *Aux - Meu nome é F.*

T11: *WI - Por quê?*

T12: *Aux - Porque a minha mãe que deu esse nome para mim!*

T13: *WI - Ah?*

T14: *Aux - Ela escolheu esse nome!*

T15: *WI - Por que ela escolheu esse nome?*

T16: *Aux - Porque ela gosta desse nome!*

Sempre perguntava muito o porquê das coisas, como mostra o Episódio 15, nos turnos T11 e T15.

Aos poucos foram ocorrendo mudanças na sua fala. Ainda usava a TE, como mediadora, mas já era capaz de organizar melhor suas frases e respeitar a fala das outras crianças, aguardando sua vez de se expressar oralmente.

Os gêmeos chamavam muito sua atenção e como ele participou do grupo ao longo da gravidez gemelar de sua mãe, este era um tema que já estava fazendo parte do seu cotidiano e usava esta situação para se posicionar quando questionado sobre seus irmãos que iriam nascer.

Episódio 16 – Sessão nº 16 – TE. conversa com WI., no início da sessão.

T1: *TE - Ah e deixa eu perguntar uma coisa pra você WI. , o nenezinho da sua mãe já nasceu ?*

T2: *WI - (balançou a cabeça positivamente)*

T3: *TE - E como chama ?*

T4: *WI - nu sei*

T5: *TE - É ele é grande ?*

T6: *WI - ele é gandi*

T7: *TE - É menino ou é menina ?*

T8: *WI - a*

T9: *TE - O que que é ?*

T10: *WI - Hugu*

T11: *TE - Ah chama Hugo , é , mas tem um nenê ou tem dois ?*

T12: *WI - nau*

T13: *TE – Hã?*

T14: *WI - tem um ne nau*

T15: *TE - Tem um nenê ou tem dois ?*

T16: *WI - nãu um MA.*

T17: *TE - Ah é tem um que chama MA.?*

T18: *WI - nãu um MA.*

T19: TE - *Não, não esse daqui é o LU. e MA. que estão aqui com a gente, eu estou perguntando o nenezinho lá da sua mãe que ia nascer, já nasceu será ?*

T20: WI - *Hugu*

T21: TE - *É e você lembra o nome dele , como que é? É Hugo , e o outro?*

T22: WI - *sabi issu*

T23: TE - *Só Hugo!*

T24: WI - *só sabi issu*

T25: WI - *o tia , tia só sabi issu*

TE. perguntou se os bebês já tinham nascido e como era o nome de cada um e WI. usou como referencial LU. e MA. (T16 e T18). Usando seu conhecimento de conceito de gemelaridade (aprendido no grupo), WI. transferiu para sua realidade, usando os nomes dos gêmeos LU. e MA. do grupo (T16 e T18 do episódio acima). Neste dia, os bebês ainda não tinham nascido, mas ele agia como se isso fosse real. Segundo a mãe dele, os bebês se chamariam Hugo e Fabrício.

Fase intermediária: da sessão nº 21 a sessão nº 40.

As faltas de WI. eram constantes, mas quando estava presente, sua fala era abundante com muitas perguntas e interrupções principalmente no momento em que a TE. contava a história do dia.

Ele já fazia comentários sobre o horário, observando o anoitecer pela janela da sala.

Fase final: da sessão nº 41 a sessão nº 61.

A partir da Sessão nº 43, aproximadamente, WI. não pôde mais comparecer ao grupo, devido ao nascimento de seus irmãos e à sobrecarga de atividades de sua mãe. Mesmo antes dessa decisão ser comunicada oficialmente, suas faltas eram constantes, o que prejudicou muito sua participação e evolução no grupo.



6. RESULTADOS

6.1. A CRISTALIZAÇÃO DE PAPÉIS

Inicialmente observava-se um grupo extremamente centralizado na terapeuta com as iniciativas lingüístico-interacionais, da parte das crianças, sendo dirigidas praticamente só a ela, e mesmo assim por meio de um protodiálogo, em que se incluíam formas simples e primitivas de linguagem (fala permeada de vogais, gestos ou segmentos ininteligíveis), nem sempre compreensíveis.

A forma básica de interação que se observava era a intragemelar, ou seja, a que ocorria entre as duplas de gêmeos, de forma bastante fechada, e mesmo assim somente nas situações nas quais o que era solicitado ou questionado era parte do “acervo de conhecimento” comum deles.

Nessa fase, ocorriam - em determinados momentos e em algumas atividades específicas - sub-agrupamentos esporádicos, observando-se que isso acontecia predominantemente em relação às duplas de gêmeos, ou seja, tornava-se clara a “cristalização das duplas”, com cada irmão mostrando uma clara “aderência” ao seu co-gêmeo.

Isso ficava muito claro, principalmente em relação à dupla dos sujeitos 1 e 2 (AX. e AS.), pois em várias situações, no início do grupo, brincavam, riam e se comunicavam em cumplicidade de maneira muito singular e restrita a ambos (Sessões nºs 2, 3 e 5).

Com o decorrer do tempo, observou-se que as crianças passaram a reconhecer, naquele contexto, pessoas (o adulto e as outras crianças) capazes de aceitá-los com suas potencialidades e suas restrições; com suas peculiaridades tanto lingüísticas quanto sócio culturais.

As relações, passaram então, a transcorrer de forma mais dinâmica, com o adulto continuando a ter papel fundamental na condução das atividades grupais. Começou-se a observar o surgimento da “unidade grupo”; uma unidade “maior” do que a soma dos indivíduos que o compunham.

Os episódios lingüístico-interativos das crianças gêmeas tornavam-se mais complexos, envolvendo cada vez mais participantes e sendo cada vez mais longos.

Os sujeitos 1 e 2 (AX. e AS.) já eram capazes de se sentar longe um do outro, como aconteceu nas Sessões n^{os} 7 e 8. Já com os sujeitos 3 e 4 (LU. e MA.), isso ocorreu mais tardiamente, por volta da Sessão n^o 19.

Nesse processo tornou-se claro o papel/a importância da terapeuta, membro lingüisticamente mais ativo, que se mostrava disponível para ouvir ao mesmo tempo em que possibilitava formas de “pensar além do imediato” e que, assim, ajudava a construir os (vários) sentidos das palavras/expressões, verbalizadas ou não, que ocorriam entre as crianças (PERROTA et al., 1994).

Nas fases iniciais de exploração das histórias através de recontagem ocorreram episódios caracterizados pela “sintaxe vertical”, em que o adulto falava e questionava e a(s) criança(s) respondia(m)/argumentava(m), havendo poucas ocorrências de turnos longos ou sintaticamente mais “complexos” e que predominavam, da parte deles, produções ininteligíveis.

6.2. SITUAÇÕES DE CONSTRUÇÃO/PRODUÇÃO CONJUNTA

As crianças passaram a trabalhar de forma comunitária, produzindo conjuntamente objetos, histórias, narrativas, que foram lentamente constituindo o “acervo de conhecimento” daquele grupo, como pode-se ver no Episódio 3.

Nesse processo de produção conjunta passaram a ser observados, também, momentos em que o grupo ofereceu continência, acolhendo, orientando e ajudando quem precisava. Além disso, o grupo passou a fornecer modelos de identificação aos seus membros, ao mesmo tempo em que ofereceu oportunidades de socialização (tanto para as crianças quanto para os pais) de solidariedade e de altruísmo.

6.3. A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS “INTERNOS” AO GRUPO: O GRUPO GANHA IDENTIDADE

Ao longo dos trabalhos observou-se a ocorrência de construção de conceitos e “valores” internos ao grupo, com a(s) significação(ões) tendo sido construída(s) na vivência da vida em grupo:

- No ritual envolvido no contar/ouvir histórias as crianças aprenderam que era preciso sentar-se no chão e ouvir em silêncio, sendo que uns cobravam dos outros essas atitudes.
- Nas atividades desenvolvidas no chão era importante sentar em almofada para não ficar com o *bumbum* gelado e isso era sempre lembrado pelas crianças a quem eventualmente se esquecia.
- A auxiliar de pesquisa estava sempre presente, filmando as sessões. Se eventualmente ela faltava ou se atrasava isso era comentado pelas crianças.
- Todo início de sessão era marcado por uma conversa que tinha um *format* bem típico, por exemplo: a T. sempre perguntava sobre a semana de cada um, quem trouxe para a sessão, quais as novidades, etc. O mesmo ocorria em relação ao anoitecer/escurecer que era entendido como a hora de ir embora e com frequência as crianças faziam comentários em relação a isso.

6.4. DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO COMUNICATIVO

Num primeiro momento, a forma de comunicação utilizada, predominantemente, pelos integrantes do grupo, era a gestual, tanto no caso dos gêmeos (AX. e AS., LU. e MA.), quanto das crianças únicas (WI. e ED.).

No decorrer do processo, houve uma modificação neste esquema de comunicação, ocorrendo episódios em que era possível observar a tentativa de comunicação com o uso de gestos associados à fala.

Mais adiante, nota-se outro ponto de modificação quando, por exemplo, os sujeitos AS. e AX. falam sobre o desenho do “Pica-pau”, ainda de maneira conjunta, mas só utilizando o recurso da linguagem oral. A produção ainda era incipiente, mas eles já não faziam uso dos gestos. (Sessão nº 23).

Nesta mesma sessão, acredita-se que por estar mais seguro de sua posição dentro do grupo e também de sua produção oral, o sujeito AX. repreendeu seu co-gêmeo, quando este queria pegar um material não autorizado pela TE., dizendo: “*Ô menino teimoso...*”.

Já na Sessão nº 41, tem-se uma amostra da alteração na produção oral do sujeito MA., quando estava realizando o desenho referente à história do “Gato de Botas”. Ele começou a falar ao mesmo tempo em que desenhava, denotando uma mudança no processo conjunto de fala e desenho, como relata VYGOTSKY (1988).

Nesta sessão ainda, o sujeito LU. se auto corrigiu, sem a interferência de TE. Ele diz: “*Ganhei uma cassa.....ganhei uma caixa de bombom sonho de valsa*”. Isso é um indicativo de sua consciência cada vez mais apurada para suas emissões verbais.

Na Sessão nº 51 observou-se um episódio importante com o sujeito AS. O sujeito ED. referiu-se ao trem, como “*piuí*” e AS. questionou TE. sobre isso, dizendo: “*Porque ele diz piuí para trem?*”

Em todos os episódios analisados, tinha-se uma clara demonstração do processo evolutivo da linguagem oral pelo qual passaram as duplas de gêmeos. O mesmo não pode-se dizer das crianças únicas (sujeitos ED. e WI.).

No caso de WI., sua presença não foi constante no grupo terapêutico, dificultando muito seu processo de integração e desenvolvimento, culminando com sua saída na Sessão nº 43.

Com o sujeito ED., tal aspecto não ocorreu, sendo que ele participava ativamente do grupo. Mas seu desenvolvimento, principalmente na linguagem oral, não ocorreu de forma “satisfatória”. Com o término das atividades do grupo, ele ainda permaneceu em terapia individual por aproximadamente mais cinco meses, até que fossem “trabalhados” todos os fonemas alterados de seu repertório fonético-fonológico.

Foram observadas também melhoras em relação à sintaxe das crianças, com produção de “frases simples”, a princípio, e depois sentenças longas e mais complexas, como pode-se observar no Episódio 8 da Sessão nº 29 (T4).



7. DISCUSSÃO

Confirmando os dados da literatura, os sujeitos gêmeos idênticos apresentam alterações no desenvolvimento da linguagem oral, como descrito por CAVALCANTI e XAVIER (1995), LYTTON et al. (1977), MOGFORD e BISHOP (1993), MOGFORD-BEVAN (2000), DOUGLAS e SUTTON (1978).

Além disso, os resultados encontrados apontaram a relação direta existente entre o déficit na linguagem e o desenvolvimento das funções mentais, como afirmam LURIA e YUDOVICH (1987).

No início dos trabalhos terapêuticos, os gêmeos usavam um modelo interacional bastante claro e típico da condição gemelar: eles relacionavam-se oralmente ou com a terapeuta ou com o irmão.

Dirigir-se à terapeuta em busca de apoio, parecia indicar um reconhecimento dos diferentes papéis desempenhados pelos membros do grupo na medida em que eles estariam reconhecendo o terapeuta como o condutor/mediador do grupo; como aquele que, em especial no início dos trabalhos, interpreta/responde/co-constrói as incipientes produções orais deles.

E dirigir-se ao irmão indicaria reconhecimento do apoio sócio-psico-lingüístico representado pelo outro membro do par, como demonstraram CLARK e DICKMAN (1984). Irmãos gêmeos têm experiências partilhadas e conhecimentos comuns sobre o mundo, lugares, pessoas, experiências e crenças que constituem a "base comum" sobre a qual eles estruturam suas narrativas - entre eles próprios e (conjunta ou individualmente) quando dirigidas a terceiros. Essa mesma "base comum" também possibilitaria, no entanto, a ocorrência de discordâncias/desentendimentos que - devidamente administrados pelo terapeuta - constituiriam um riquíssimo "material" propulsor do desenvolvimento lingüístico-cognitivo.

Daí a importância da vivência do grupo terapêutico que, como tal, caracterizou-se como propulsor da construção da linguagem, de uma linguagem construída conjuntamente, de forma partilhada e - no caso dos gêmeos - embasada numa história de vida em comum.

No grupo, os gêmeos, tanto quanto as crianças únicas, eram incitados a falar para expressar seus desejos, crenças e opiniões e para participar de atividades, para não serem excluídos dessa forma de interação social. Porém a “condição de gêmeo” revelou-se, no caso das duplas de gêmeos, como um ponto positivo, ou seja, por terem uma vida vivida conjuntamente, colocando cada um deles, desde o início, numa situação privilegiada em relação às outras crianças do grupo. Estas, diferentemente dos gêmeos, contavam somente com a mediação do adulto (TE. ou aux.). No início, era difícil para qualquer criança do grupo se expressar oralmente “em relação a” pessoas cujas histórias elas não conheciam, enquanto os gêmeos já “tinham um ao outro”.

Observou-se também, nos gêmeos uma busca - no irmão - de apoio emocional e linguístico, fator que propiciou um desenvolvimento oral mais estável e num ritmo diferente do que o observado nas crianças não gêmeas. Assim, mais precocemente do que em crianças não gêmeas, a oralidade, nos gêmeos, passou - no contexto do grupo terapêutico-fonoaudiológico - a ser a forma de comunicação mais efetiva.

Para as crianças únicas, no grupo, passaram a ocorrer episódios de “construção conjunta” e “conhecimento partilhado”, que foram construídos na história do próprio grupo e que foram, aos poucos, apoiando e sustentando suas tentativas de comunicação. Já para os gêmeos, esse aspecto estava assegurado desde o início, e foi sendo implementado e desenvolvido ao longo dos trabalhos, com a presença do adulto no papel de mediador/condutor mais experiente no grupo, como aponta PANHOCA (1999).

Notou-se que as atividades desenvolvidas em grupo colaboraram/concorreram para o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos que dele participam; de sujeitos que se constituem nas interações sociais, aqui entendidas como acontecimentos singulares e determinados pelas condições sócio-histórico-culturais em que são produzidos.

Trata-se de focalizar o sujeito de maneira interativa, considerando a interdependência nos planos inter e intrasubjetivo, que aponta que a gênese do conhecimento/desenvolvimento “...não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados”. (GÓES, 2000, p.25).

Os gêmeos, inicialmente, comportavam-se como sendo “uma unidade” e, dessa maneira, suas relações sociais ficavam prejudicadas, pois não havia espaço para o plano intersubjetivo como precursor da atividade individual e como construtor das formas de ação autônoma ou de auto-regulação. A inclusão deles no contexto de grupo terapêutico, possibilitou a atuação do outro, como mediador, dando condições para cada um deles apropriar-se de modos de ação, fala e interação, e, posteriormente, dominar e internalizar esses processos de maneira intrasubjetiva, de forma individual. Cada membro do par passou a atuar/expressar-se com seus respectivos “elementos individualizadores” e singulares, respeitando as características do irmão.

PALANGANA (2000) afirma que a linguagem oral estrutura-se com base nas funções do pensamento, que haviam sido criadas pela comunicação gestual. A palavra passa a funcionar como símbolo quando ela deixa de ser, simplesmente, parte da ação. Isso ocorre quando a fala desprende-se do motor, representando-o. Por sua vez, esse desenvolvimento oral subsidia uma (re)elaboração do processo abstrato.

No contexto aqui enfocado, irmãos gêmeos não só desenvolveram novas formas de comunicação, como também mostraram mudanças significativas na estrutura e organização de seus processos intelectuais, especialmente os processos de abstração e generalização, observados em atividades com desenhos, dramatizações, modelagens, etc. (intimamente relacionados com a linguagem segundo LURIA e YUDOVICH, 1987).

Em concordância com o estudo de LYTTON et al. (1977), MOGFORD e BISHOP (1993) e MOGFORD-BEVAN (2000), afirma-se, que a condição atípica pela qual os gêmeos experimentam a comunicação desde os primórdios de suas vidas pode ser a principal responsável pelo atraso de linguagem verificado no início. No entanto, esta situação pôde ser revertida a partir do momento em que as crianças integraram-se no grupo terapêutico e passaram a ter espaço para que suas produções orais se desenvolvessem mediante os desafios e oportunidades oferecidos pelo grupo.



8. *CONCLUSÃO*

A gemelaridade, condição “natural” de gêmeos, no contexto do grupo terapêutico fonoaudiológico, configura-se como uma condição na qual cada um dos membros do par “emerge” como co-autor da construção de sua linguagem e de sua identidade. Como co-autor de um processo interativo de construção de si como “sujeito social”.

No contexto do grupo terapêutico, gêmeos - e somente eles - podem, de alguma forma e em algum grau, discordar quando narram experiências vividas, porque ao fazê-lo falam "das mesmas coisas....do mesmo mundo".

Gêmeos falam - concordando ou discordando - em relação a esse "conhecimento partilhado de mundo". A "base comum" fornece material/elemento para o desenvolvimento de narrativas orais. E, ao mesmo tempo, nesse contexto de discussão/exploração dessa "base comum" surgem as diferenças que contribuirão para a construção das individualidades/identidades.

Nesse sentido, no grupo terapêutico, gêmeos ao mesmo tempo em que falam de si (como indivíduos membros de um par) criam/constituem um novo acervo de relações no/com outros do grupo. Desse modo, da base (gemelar) comum que eles trazem para o grupo - mediada pelas narrativas construídas/co-construídas nesse contexto - eles constituem uma nova base, agora grupal, “base” esta em que eles passam agora a se constituir ao mesmo tempo como elementos daquele grupo e como sujeitos; como indivíduos.

Assim, afirma-se, que a relação gemelar pode tornar-se um poderoso instrumento de desenvolvimento lingüístico-social, em especial nas primeiras fases da terapia em grupo, porque a "base comum" equipa os gêmeos com um arsenal de vivências/conhecimentos que pode/deve vir a ser explorado/trabalhado conjuntamente.

Como uma pedrinha lançada num lago de águas calmas provoca uma seqüência de ondas concêntricas, o estudo, aqui realizado, com gêmeos que apresentam alterações de linguagem (e que participam da terapia fonoaudiológica em grupo), também traz implicações em esferas cada vez mais amplas para a Fonoaudiologia, enquanto ciência teórica e prática.

Primeiramente, tem-se a importância do grupo “maior”, para o desenvolvimento da linguagem comum ao grupo social à que a criança pertence.

Outro ponto é justamente a necessidade de ter uma identidade para que o indivíduo possa se constituir como locutor, nos processos de comunicação cada vez mais complexos que se defrontará ao longo de sua vida.

Também é clara a importância/influência que o conhecimento partilhado de mundo traz para o indivíduo. Todos precisam, em maior ou menor grau, dessas vivências, seja através de seu contexto familiar, escolar ou social.



9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Ed. Scipione, 1995.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas? – literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

ANZIEU, D. **El grupo y el inconsciente**. Madri: Biblioteca Nueva, 1978.

BAKKER, P. Autonomous Languages of Twins. **Acta Genet Med Gemellol** (Twin Res), 36: 233-8, 1987.

BEIGUELMAN, B. **O estudo de gêmeos**. Disponível em: <http://desvirtual.com/bbeiguel/ebook.htm> Acesso em 2 set. 2001.

BEIGUELMAN, B.; COLLETO, G.M.D.D.; FRANCHI-PINTO, C.; KRIEGER, H. Birth weight of twins: 1. The fetal growth patterns of twins and singletons. **Genetic. Mol. Biol.**, 21 (1): 151-4, 1998a.

BEIGUELMAN, B.; COLLETO, G.M.D.D.; FRANCHI-PINTO, C.; KRIEGER, H. Birth weight of twins: 2. Fetal genetic effect on birth weight. **Genetic. Mol. Biol.**, 21 (1): 155-8, 1998b.

BEIGUELMAN, B.; FRANCHI-PINTO, C. Perinatal mortality among twins and singletons in a city in southeastern Brazil, 1984-1996. **Genetic. Mol. Biol.**, 23 (1): 15-23, 2000.

BEIGUELMAN, B.; FRANCHI-PINTO, C.; MAGNA, L.A . Biological and social traits associated with twinning among Caucasoids and Negroids. **Braz. J. Genet.**, 20 (2): 311-8, 1997.

BEIGUELMAN, B.; VILLARROEL-HERRERA, H.O . Factors influencing the decline of twinning incidence in a Southeastern brazilian population. **Rev. Bras. Genet.**, 16 (3): 793-801, 1993.

BETTELHEIM, B. A **Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S/A, 1980.

BION, W. R. **Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de Grupo**. 2ª ed, Rio de Janeiro: Imago, 1975.

BISHOP, D. V. M. The underlying nature of specific language impairments. **J. Child Psychol Psychiat**, 33 (1): 3-66, 1992.

BISHOP, D.V.M.; BISHOP, S.J. Twin language: risk factor for language impairment? **J. Speech Lang Hear Res**, 41: 150-60, 1998.

BOUCHARD, T.J.Jr. Twin studies of behavior. In: A . SCHIMITT; K. ATZWANGER; K. GRAMMER; K. SCHAFER (Orgs.), **New Aspects of human ethology**. New york: Plenum Press, 1998, p. 121-40.

BUSNELLO, E. D. Dinâmica de Grupo. In: OSÓRIO, L. C. et al. **Grupoterapia hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BUSSAB, V.S.R. Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. **Psicol. Reflex. Crit.**, 13 (2): 233-43, 2000.

CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

CARVALHO, A .M.A . Etologia e Comportamento social. In L. SOUZA; M.F.Q.FREITAS; M.M.P. RODRIGUES (Orgs.), **Psicologia – reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 195-224.

CAVALCANTI, A . R. I.; XAVIER, C. Aspectos do desenvolvimento da linguagem em crianças com história de prematuridade. **Temas sobre desenvolvimento**, 4 (22): 18-31, 1995.

CLARK, P. M.; DICKMAN, Z. Features of Interaction in Infant Twins. **Acta Genet Med Gemellol**, 33:165-71, 1984.

COLLETO, G.M.D.D.; SEGRE, C.A .M.; BEIGUELMAN, B. Twinning rate in a sample from a Barzilian hospital with a high standard of reproductive care. **São Paulo Med. J.**, 119: 216-9, 2001.

CORRÊA, M. B. Considerações sobre terapia de grupo na clínica Fonoaudiológica. In: LIER-DE VITTO, M. F. (org.) **Fonoaudiologia: No Sentido da Linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1994, p. 39-48.

CROSSE, V.M. **O recém-nascido prematuro**. 8^o ed, São Paulo: Manole, 1980, 322p.

DAY, E. The development of language in twins. **Child Development**, 3: 298-316, 1932.

DODD, B.; McEVOY, S. Twin Language or Phonological Disorder? **Journal of Child Language**, 21: 273-90, 1994.

DOUGLAS, J.E.; SUTTON, A. The development of speech and mental processes in a pair of twins: a case study. **J. Child Psychol. Psychiat.**, 19: 49-56, 1978.

FATOUT, M.F. **Children in Groups: a social work perspective**. London: Auburn House, 1996.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual Editora, 1997.

FRANCHI-PINTO, C.; COLLETO, G.M.D.D.; KRIEGER, H.; BEIGUELMAN, B. Genetic effect on apgar score. **Genetic. Mol. Biol.**, 22 (1): 13-6, 1999.

FREIRE, M. O que é um grupo? In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

GARCIA, M.S.S. **Construção da narrativa infantil oral calcada em livros de estória ilustrados, sob a perspectiva da criação de referências na estória**. Campinas, 1988. (Dissertação – Mestrado – Universidade Estadual de Campinas).

GEDDA, L.; BRENCI, G.; GATTI, I. Low birth weight in twins versus singletons: separate entities and different implications for child growth and survival. **Acta Genet. Med. Gemellol**, 30 (1): 1-8, 1981.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**, 4^a ed, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, M. C.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno Cedes**, 24 (Pensamento e Linguagem): 21-9, 2000.

HARRIS, J.R. **The nurture assumption**. New York: The Free Press, 1998.

HAY, D. A .; PRIOR, M.; COLLETT, S.; WILLIAMS, M. Speech and Language Development in Preschool Twins. **Acta Genet Med Gemellol**, 36: 213-23, 1987.

HELD, J. **O Imaginário no Poder – as crianças e a literatura fantástica**. 3^ª ed, São Paulo: Summus Editorial, 1980.

KEITH, L. Mortality and morbidity among twins: recent observations from the United States. **Acta Genet. Med. Gemellol**, 43 (1-2): 25-31, 1994.

LAHEY, M. Who shall be called language disordered? Some reflections and one perspective. **J Speech Hearing Disord**, 55: 212-20, 1990.

LEWIS, B. A .; THOMPSON, L. A . A study of developmental speech and language disorders in twins. **J Speech Hear Res.**, 35:1086-94, 1992.

LYTTON, H.; CONWAY, D.; SAUVE, R. The impact of twinship on parent-child interaction. **J Pers Soc Psychology**, 35:97-107, 1977.

LURIA, A . R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança**. 2^a ed, Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1987.

MACHADO, D.V.M. **Meus filhos gêmeos**. São Paulo: Almed Ed., 1980.

MAYER-GROSS, W.; SLATER, E.; ROTH, M. **Psiquiatria Clínica**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1976.

McMAHON, S.; DODD, B. A Comparison of the Expressive communication Skills of Triplet, Twin and Singleton Children. **Eur J Disorders Communication**, 32: 328-45, 1997.

MOGFORD-BEVAN, K. Developmental language impairments with complex-origins : learning from twins and multiple birth children. **Folia Phoniatr Logop**, 52: 74-82, 2000.

MOGFORD, K.; BISHOP, D. Five questions about language acquisition considered in the light of exceptional circumstances. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. (eds.): **Language development in Exceptional Circumstances**, Hove, Erlbaum, 1993, p. 239-60.

MUNSINGER, H. The identical-twin transfusion syndrome: a source of error in estimating IQ resemblance and heritability. **Ann. Hum. Genet.**, 40: 307-21, 1977.

OLIVEIRA, M.K.; TAILLE, Y. L.; DANTAS, H. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento Um processo Sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Caderno Cedes**, 35 (Implicações pedagógicas da modelo histórico-cultural): 11-8, 2000.

PACHI, A .; PAESANO, R.; GIORGETTI, T.; CONTI, P. C.; PETRELLI, V.; IANIRO, G.; ROCINO, M. T.; SPERA, G. Obstetrical implications in multiple pregnancies. **Acta Genet Med Gemellol**, 43 (1-2): 33-43, 1994.

PALANGANA, I.C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. **Caderno Cedes**, 35 (Implicações pedagógicas da modelo histórico-cultural): 19-35, 2000.

PANHOCA, I. O grupo terapêutico-fonoaudiológico e a literatura infantil - Constituindo um saber. **Revista Distúrbios da Comunicação, PUC/SP**, 11: 29-57, 1999.

PANHOCA, I. O grupo terapêutico-fonoaudiológico e sua articulação com a perspectiva histórico-cultural. In: LACERDA, C.B.F. e PANHOCA, I. (orgs.) **Tempo de Fonoaudiologia III**, São Paulo: Cabral Editora, 2002.

PANHOCA, I. **Trabalhando com grupos na área da fonoaudiologia – Teoria e prática**. São Paulo: Editora Lovise, no prelo.

- PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PERRONI, M.C. O que é o dado em Aquisição da Linguagem? In: CASTRO, M.F.P. (Org.) **O Método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1996.
- PERROTA, C.; MÄRTZ, L. W.; MASSINI, L. **Histórias de Contar e de Escrever - A Linguagem no cotidiano**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988.
- REED, V. A. **An introduction to children with language disorders**. New-York: Macmilian, 1994.
- RICE, M.L. Specific language impairments. **Mental retardation and developmental disabilities research reviews**, 3: 350-57, 1997.
- RUTTER, M.; REDSHAW, J. Annotation: Growing up as a Twin: Twin-Singleton Differences in Psychological Development. **J. Child Psychol Psychiat**, 32 (6): 885-95, 1991.
- SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1998.
- SANTOS, V.R. **Fonoaudiologia e Grupo**. São Paulo, 1993. (Dissertação – Mestrado - PUC-SP).
- SMS-CAMPINAS (Secretaria Municipal de Saúde - Campinas) - Dados do SINASC de mães residentes em Campinas, SP, 2001.
- SPITZ, E. Des jumeaux bien dociles. **La Recherche**, 283: 73-5, 1996.
- STARK, R.E.; TALLAL, P. Selection of children with specific language deficits. **J Speech Hearing Disord**, 46: 114-22, 1981.

STEWART, A .L.; REYNOLDS, E.O .R.; HOPE, P.L.; HAMILTON, P.A .; BAUDIN, J.; COSTELLO, A .M. de L.; BRADFORD, B.C.; WYATT, J.S. Probability of neurodevelopmental disorders estimated from ultrasound appearance of brain of very preterm infants. **Developmental Medicine and Child Neurology**, 29: 3-11, 1987.

SURREAUX, L. M. Silêncios Constitutivos. **Revista do Conselho Federal de Fonoaudiologia**, ano 2 (2): 6-13, 1999.

SYDER, D. **Introdução aos distúrbios da comunicação**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

THORPE, K.; GREENWOOD, R.; EIVERS, A .; RUTTER, M. Prevalence and developmental course of 'secret language'. **Int. J Lang. Commun Disord**, 36 (1): 43-62, 2001.

TOMBLIN, J.B.; BUCKWALTER, P.R. Heritability of poor language achievement among twins. **J. Speech Hear Res.**, 41: 188-99, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WERNER, J. Análise microgenética : Contribuição dos trabalhos de Vygotsky para o diagnóstico em psiquiatria infantil. **Int. J. Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine**, 11 (2): 157-71, 1999.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. 4^a ed, Rio de Janeiro: cap. 21: 154-60, 1977.

ZIMMERMANN, D. e OSÓRIO, L. e Cols. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.