



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

***Idênticos e diferentes:  
crenças, práticas e interações  
na socialização de crianças gêmeas***

**ALESSANDRA OLIVEIRA MACHADO VIEIRA**

Brasília, fevereiro de 2011



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

ALESSANDRA OLIVEIRA MACHADO VIEIRA

***Idênticos e diferentes:  
crenças, práticas e interações  
na socialização de crianças gêmeas***

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ANGELA MARIA C. UCHÔA DE ABREU BRANCO

CO-ORIENTADOR: PH.D. JAAN VALSINER

Brasília, fevereiro de 2011

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

Tese de doutorado aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco - Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Panhoca - Membro  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Faculdade de Fonoaudiologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto - Membro  
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thereza Pontual Lemes Mettel - Membro  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Souza Neves Pereira - Suplente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, 25 de fevereiro de 2011

Aos familiares e professores de crianças gêmeas.

Às minhas filhas queridas, para quem a gemelaridade se constitui numa vivência e reconstrução diária. Boas lembranças:

### **Proteção**

“*Mamãe, não foi a Beatiz (Beatriz). A mánica (câmera fotográfica) é que voou e caiu no meu pé*” (chorando).  
(Gabriela, 3 anos e 6 meses)

### **Descobertas**

“*Mamãe, o papai disse que aqui (mostra a foto) você tava grávida. Mamãe, na sua barriga eu tava de sapato? E a Beatriz, tava como?*”  
(Gabriela, 3 anos e 8 meses)

### **Soluções**

“*Gabriela, não existe ‘dezedeis’, é vinte (Gabriela não se conforma e chora muito). Já sei Gabriela, no nosso mundo pode ser ‘dezedeis’, tá bom?*”  
(Beatriz, 4 anos e 4 meses)

### **Gemelaridade**

“*Mas mamãe, (chorando) eu quero ir igual a Gabriela. A Clara e a Duda são gêmeas e veste tudinho igual*”  
(Beatriz, 4 anos e 5 meses)

“*Gabriela, eu não me acho diferente de ser igual você*”.  
(Beatriz, 5 anos e 2 meses)

“*Mamãe, quando o Pedro nascer a gente vai ser trigêmeos, não é?*”  
(Gabriela, 5 anos e 2 meses)

### **Alteridade**

“*Beatriz, tudo seu é rosa. Você só gosta de rosa, hein? Por acaso o seu mundo é cor de rosa? O meu mundo é colorido, porque eu gosto de todas as cores. Por acaso você já viu nuvem rosa, hein?*”  
(Gabriela, 4 anos e 6 meses)

### **Negociações**

“*Mamãe, você vai para Brasília (Brasília) amanhã? Mas, qual dia você vai terminar essa tarefa, hein? Eu não quero que você vai para Brasília. A gente quer que você vai para a faculdade só de Goiânia, tá bom?*”  
(Beatriz, 5 anos e 1 mês)

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, força maior e Luz que ilumina a minha vida.

Ao *Geraldo Júnior*, esposo, companheiro e parceiro de todas as horas. De tão próximo da minha realidade é também um pouco psicólogo, um tanto pesquisador e, ainda, um paizão. Não tenho palavras para agradecer pelo amor incondicional e por tanta dedicação a mim e à nossa família.

À *minha família*, minha fortaleza. Querida mãe, *Fátima*; vovó *Éria*; irmãos *Leandro* e *Luiz Carlos*; meu pequeno *Luigi*, sobrinho adorado; primos; afilhados; todos... À *família Vieira*, especialmente à *Angela Karine*, cunhada que, muitas vezes, assumiu de coração, o lugar de segunda mãe das minhas filhas, nos meus momentos de ausência.

À Dra. *Angela Branco*, pela delicada, afetuosa e sábia maneira de orientar; por lembrar-se sempre da condição humana de seus orientandos; pela compreensão, respeito, persistência, liberdade e credibilidade em mim e no trabalho. Foi um tremendo prazer e uma honra tê-la como orientadora. Obrigada pelo engrandecedor aprendizado!

Ao meu co-orientador, *Jaan Valsiner* que, com tamanha gentileza, alertou-me para a importância e complexidade do tema, oferecendo um expressivo *brainstorming*. Suas ideias fizeram-me entender que uma tese não é o trabalho de uma vida, mas apenas um dos importantes trabalhos de uma vida. Perda irreparável não poder compor a banca de defesa.

Às doutoras *Ivone Panhoca* e *Angela Barreto* por terem aceitado meu convite e por fazerem parte das trocas sobre a construção desse conhecimento comigo hoje. Dras. *Thereza Mettel* e *Mônica Pereira*, obrigada por, mais uma vez, estarem aqui, neste trabalho. Suas cuidadosas sugestões e colocações no exame de qualificação foram muito importantes para a tomada de algumas decisões. Obrigada pelas contribuições e interlocuções. À Dra. *Maria Cláudia Lopes de Oliveira*, pessoa por quem tenho uma admiração mais antiga e muito a agradecer! Na escola da vida, você participou profundamente da minha “Educação Infantil de Pós-Graduação” e, hoje, sinto-me muito feliz por poder conversar e aprender mais um pouco com você.

Aos *professores do Instituto de Psicologia*, pela formação oferecida nas disciplinas cursadas. Aos *colegas do LABMIS*, em especial, *Tatiana Yokoy*, *Adriana Camilo*, *Francisco Herrera*, *Alia Barrios*, Dras. *Micheline Silva* e *Ana Flávia Madureira*, sempre tão disponíveis e atenciosos.

Aos amigos inesquecíveis, *Giovana Heinemann, Sueli Dias e Cynthia Ciarallo*. Obrigada pela companhia, força e incentivo. *Aline Tamashiro*, que esteve comigo no início dessa caminhada, como amiga e assistente de pesquisa participou de momentos intensos e de muito trabalho. *Alba Santana e Geisa Mozzer*, quantas emoções, situações tensas, outras divertidas, vivemos juntas durante o nosso doutoramento... Quantas viagens Gyn-Bsb, idas e voltas. Perdi as contas. Apoio emocional, enriquecedoras e necessárias co-construções intelectuais, lembranças eternas, amizades preciosas e sempre presentes. Vocês são especiais.

Aos meus *alunos de licenciatura* da UFG que foram, sem saber, companheiros inseparáveis. Palavras carinhosas e confortantes, elogios sinceros, em momentos cruciais. E ainda, a cada dia, com verdadeiro interesse e curiosidade, desafiaram o meu conhecimento e tempo, possibilitando mais um passo no meu desenvolvimento.

À *CAPES*, pela bolsa concedida, com que pude contar desde o primeiro dia de ingresso ao doutorado, tendo me possibilitado a construção de um pequeno acervo de livros importados, a permanência no Programa, entre outras oportunidades acadêmicas.

Às *crianças da pesquisa*, suas *professoras e famílias*. Obrigada pela confiança, colaboração e valorização da pesquisa. Agradeço o espaço que me cederam em suas vidas, as confidências e alegrias de todos vocês. Esse trabalho é sobre nós.

Às minhas filhas, *Beatriz e Gabriela*, fontes de inspiração e a quem também dedico esta tese. No início desta história sobre o estudo de gêmeos, vocês eram bem pequenas, tinham apenas um 1 ano e 5 meses. Aprenderam a conviver com a mamãe num ritmo bem acelerado e, muitas vezes, precisaram do carinho e presença das avós, bisas e madrinhas. Fomos guerreiras, hein?! Respondendo à pergunta que mais me fizeram nos últimos dois anos, temos, agora, o término deste trabalho, mas esta história continua... e vocês continuarão fazendo sempre parte dela, aprendendo, nós três juntas, o respeito vigilante à individualidade de cada uma. Obrigada, minhas lindas!

## RESUMO

Este trabalho se propõe a construir conhecimento acerca dos processos de socialização orientadores para as similaridades ou diferenciações de crianças gêmeas, com especial atenção às dinâmicas de interação social, relacionamentos, padrões comunicativos e metacomunicativos, enquanto orientadores dos processos de coconstrução de significados pessoais e culturais na infância. Relações entre crenças, expectativas sociais e práticas educativas de pais e educadores em relação ao desenvolvimento das crianças também foram consideradas. A gemelaridade monozigótica, objeto deste trabalho, é entendida como fenômeno biológico e social, e também psicológico e cultural, daí o interesse pela compreensão dos sistemas de significados construídos no jogo intersubjetivo e dialógico entre posições pessoais e sociais da situação gemelar. Fundamentado na psicologia cultural (sociocultural construtivista), o objetivo principal foi investigar a dinâmica relacional e os padrões de interação social entre cinco pares de crianças gêmeas (entre 4 e 6 anos de idade), dos quais dois pares de meninos compõem os estudos de caso do presente trabalho de pesquisa. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, vários procedimentos foram utilizados e criados, a saber: (a) abordagem etnográfica e observações diretas no contexto da escola; (b) quatro sessões estruturadas, com cada par e diferentes participantes (professora, mãe, colegas e pesquisadora), onde buscou-se analisar as dinâmicas socioafetivas, comunicativas e metacomunicativas em contextos de brincadeiras e desenhos; e (c) entrevistas semi-estruturadas com pais e professoras. As informações foram analisadas de acordo com os parâmetros de estudos microgenéticos. Os resultados e discussão indicam que: (1) os contrastes e inconsistências de objetivos e dos sistemas de crenças entre o contexto da família, da escola e seus diversos atores, em relação às expectativas para o comportamento, desempenho e relacionamentos de crianças gêmeas, permitem trajetórias flexíveis de desenvolvimento orientados à não *sameness*; (2) o clima emocional das interações legitima o fenômeno afetivo como tendo posição central nos processos de transformação semiótica das experiências; (3) *sameness* não é uma característica imposta ou transmitida à criança gêmea, mas coconstruída em suas relações com o co-gêmeo e outros sociais, e depende da qualidade da mediação semiótica em cada contexto; (4) na gênese sociocultural da gemelaridade está em jogo, sobretudo, a dialogicidade constituída através da co-existência de diferentes versões narrativas sobre o desenvolvimento de crianças gêmeas, nas vozes dos adultos e das próprias crianças; (5) as práticas educativas das professoras e sua ação mediadora podem ser potencialmente significativas para a conscientização sobre a importância de se promover experiências e trajetórias distintas para cada criança, capazes de favorecer o desenvolvimento pleno e integrado da criança gêmea, desconstruindo mitos e ressignificando concepções equivocadas sobre o fenômeno da gemelaridade. O presente estudo contribui com uma apresentação teórico-metodológica de investigação sobre a gemelaridade, destacando a importância de abordagens qualitativas e idiográficas na psicologia, que considera a variação interindividual e intraindividual do fenômeno psicológico, permitindo revelar continuidades e rupturas de padrões na micro e ontogenênese das interações sociais. O estudo demonstra o valor da abordagem sociocultural construtivista para o estudo deste tópico, e sugere a necessidade de mais estudos sobre as dinâmicas interativas entre crianças e adultos e, ainda, a participação da mídia, no processo de canalização cultural do desenvolvimento de crianças gêmeas.

**Palavras-chave:** gemelaridade; gêmeos; psicologia cultural; sociocultural construtivista; análise microgenética; crenças parentais; padrões de interação social.

## ABSTRACT

The present research aims at knowledge construction on socialization processes leading to either sameness or differentiation among twin children. The major emphasis relies on social interactive dynamics, relationships, communicative and metacommunicative patterns, all participating of meaning coconstructive processes during childhood. Relations between beliefs, social expectations, and educational practices of parents and teachers regarding children development were investigated. We focused on monozygotic twinship, and analyzed the phenomenon in its biological, social, psychological and cultural aspects or dimensions. Special stress was put on meanings coconstruction processes and systems that emerged from intersubjective and dialogical personal and social positioning concerning twinship. The study adopted a cultural psychology, sociocultural constructivist perspective. Its main objective was to investigate social interactive patterns typical of ten twin kids, between 4-6 years-old. For the dissertation, we present case studies of two pairs of male twin kids. The qualitative methodology plus an idiographic approach were fundamental for this study. Several procedures were carried out and created to achieve the objectives, namely: (a) ethnographic approach and direct observations within the school contexts; (b) four structured sessions in which the twins interacted with teacher, parents, peers or the researcher to investigate socio-affective dynamics, communication and metacommunication within play contexts, involving toys, games and drawings; (c) semi-structured interviews with parents and teachers. All information were analyzed according to the parameters of microgenetic studies. Results and discussion show that: (1) there are indeed contrasts and inconsistencies among goals, beliefs and expectations in family and school contexts regarding how to treat the twin kids, but what prevails a certain flexibility that allows for trajectories of non-sameness; (2) the emotional atmosphere of social interactions do play a central role in the semiotic coconstruction and experience of kids' development; (3) sameness is not imposed on the kids, but it may be coconstructed via relationships with brother and social others, and it also depends on the characteristics of each context; (4) the sociocultural genesis of each twinship condition is influenced by the dialogicity emerging from typical social interactions and diverse narratives embedding the twins; (5) teachers' education practices and their mediation role may be very significant to highlight the relevance of distinctive experiences for each child, aiming at promoting the child's own singular development. To deconstruct myths and to promote a better understanding of meanings related to twinship is part of their job. In short, the study contributed at both methodological and theoretical levels. It confirmed the importance of qualitative and idiographic investigations to analyze the issue, and how it can help make sense of continuities and ruptures along socialization processes. It also demonstrates the productivity of a sociocultural constructive approach to study the topic, and suggests further investigation of interactive dynamics among children and adults as well as media effects, all considered in terms of their strong influence concerning cultural canalization processes of twin's development.

**Key-words:** twinship; twins; cultural psychology; sociocultural constructivism; microgenetic analysis; parental beliefs; patterns of social interactions.



## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>v</b>
<b>RESUMO</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>19</b>
<b>1. O estudo científico da gemelaridade</b>	<b>19</b>
<b>2. Cultura e desenvolvimento psicológico infantil</b>	<b>27</b>
2.1. Desenvolvimento humano a partir da perspectiva sociocultural construtivista	28
2.2. Socialização, sociogênese e desenvolvimento da criança	33
2.3. Interações sociais, comunicação e processos de constituição de si	38
<b>3. Crenças, expectativas e práticas educativas na família e na escola</b>	<b>43</b>
<b>4. A gemelaridade como fenômeno de investigação psicológica</b>	<b>50</b>
4.1. Perspectiva coconstrutivista da gemelaridade	56
4.2. <i>Sameness</i> e individualidade: o papel da cultura e das interações sociais	58
<b>II - OBJETIVOS DA PESQUISA EMPÍRICA</b>	<b>64</b>
<b>III - METODOLOGIA</b>	<b>66</b>
<b>1- Considerações teórico-metodológicas</b>	<b>66</b>
1.1. Considerações sobre os <i>designs</i> microgenéticos	68
1.2. Construção do <i>corpus</i> de pesquisa	70
<b>2- Caracterização da pesquisa</b>	<b>74</b>
2.1. Participantes	74
2.2. Contexto de investigação	75
2.3. Projeto Piloto	75
2.4. Equipamentos e Material	76
<b>3- Procedimentos Metodológicos:</b>	<b>77</b>
3.1 Obtenção de informações	77
3.2. Análise dos estudos de caso	81
<b>IV- RESULTADOS</b>	<b>83</b>
<b>1. Apresentação do Caso 1 - Danilo e Daniel</b>	<b>83</b>
1.1 Entrevistas semi-estruturadas	85
a) Entrevista com a professora	85
b) Entrevista com a mãe	94
1.2. Sessões estruturadas	100
a) Episódios da sessão com a professora	100
b- Episódios da sessão com a mãe	106

c) Episódios da sessão com os colegas _____	120
d) Episódios da sessão com a pesquisadora _____	126
1.3. Observações naturalísticas _____	132
<b>2. Apresentação do Caso 2 - Thales e Fernando _____</b>	<b>136</b>
2.1. Entrevistas semi-estruturadas _____	138
a) Entrevista com a professora _____	138
b) Entrevista com os pais _____	146
2.2. Sessões estruturadas _____	154
a) Caso 2 – Episódios da sessão com a professora _____	154
b) Caso 2 – Episódios da sessão com a mãe _____	159
c) Caso 2 – Episódios da sessão com os colegas _____	164
d) Caso 2 – Episódios da sessão com a pesquisadora _____	168
2.3. Observações naturalísticas _____	172
<b>V- DISCUSSÃO _____</b>	<b>176</b>
<b>1. Estudos de caso _____</b>	<b>178</b>
1.1. Estudo de caso 1 – Daniel e Danilo _____	179
a) Crenças e Interações com a Mãe _____	179
b) Crenças e Interações com a Professora _____	182
c) Interações Danilo-Daniel _____	186
d) Interações com os Colegas _____	188
e) Interações com a Pesquisadora _____	190
1.2. Estudo de caso 2 – Thales e Fernando _____	192
a) Interações com a Mãe e Crenças dos Pais _____	193
b) Crenças e Interações com a Professora _____	197
c) Interações Thales-Fernando _____	201
d) Interações com os Colegas _____	202
e) Interações com a Pesquisadora _____	203
<b>2- Teorias, Expectativas e Interações: Promovendo Semelhança ou Singularidade?     Canalização Cultural e Individualidade _____</b>	<b>204</b>
<b>VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS _____</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS _____</b>	<b>216</b>
<b>ANEXOS _____</b>	<b>229</b>
ANEXO 1 - Termo de consentimento _____	229
ANEXO 2 - Fluxograma de procedimentos para a construção das informações _____	230
ANEXO 3 - Protocolo de amostragem de tempo das interações _____	231
ANEXO 4 - Protocolo de observação _____	232
ANEXO 5 - Roteiros de entrevistas semi-estruturadas _____	233
ANEXO 6 - Desenhos produzidos durante as sessões estruturadas _____	235

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Sujeitos de pesquisa _____	74
Quadro 2 – Temas construídos a partir da narrativa da professora – Caso 1 _____	85
Quadro 3 – Temas construídos a partir da narrativa da mãe – Caso 1 _____	94
Quadro 4 – Episódios da Sessão Estruturada com a professora – Caso 1 _____	101
Quadro 5 – Episódios da Sessão Estruturada com a mãe – Caso 1 _____	107
Quadro 6 – Episódios da Sessão Estruturada com os colegas – Caso 1 _____	121
Quadro 7 – Episódios da Sessão Estruturada com a pesquisadora – Caso 1 _____	127
Quadro 8 – Temas construídos a partir da narrativa da professora – Caso 2 _____	138
Quadro 9 – Temas construídos a partir da narrativa dos pais – Caso 2 _____	147
Quadro 10 – Episódios da Sessão Estruturada com a professora – Caso 2 _____	155
Quadro 11 – Episódios da Sessão Estruturada com a mãe – Caso 2 _____	160
Quadro 12 – Episódios da Sessão Estruturada com os colegas – Caso 2 _____	165
Quadro 13 – Episódios da Sessão Estruturada com a pesquisadora – Caso 2 _____	169

## INTRODUÇÃO

Janeiro de 2005. Começo a pensar sobre o desenvolvimento de crianças gêmeas, com o advento da minha própria gestação gemelar. Meu interesse esteve, inicialmente, orientado por uma motivação pessoal, com a descoberta, dia após dia, das surpreendentes transformações do meu corpo e do meu *self*. Na busca por respostas e orientações a respeito, encontrei um vasto mundo de significados sobre a gemelaridade, nos espaços por onde andei. As insistentes verbalizações e ações da família e dos amigos, conduzidas no sentido de garantir e apreciar a “perfeita” semelhança entre gêmeos foram por mim vivenciadas, mesmo diante do fato de se tratar de uma gravidez dicoriônica (duas placentas) e diamnótica (duas bolsas amnióticas); em termos práticos, 90% de chance de ser uma gestação de gêmeos fraternos ou dizigóticos (fenotipicamente diferentes), o que foi mesmo confirmado na 7ª semana. Divergências de ideias sobre a construção desse fenômeno estiveram ao meu alcance, ao preparar o enxoval e ao visitar as prateleiras de algumas livrarias e sites na internet. Estas significações permaneceram enunciadas por diferentes vozes, no período pré, peri e pós natal, continuando até os dias de hoje.

Dois aspectos da questão me surpreenderam. Primeiro, por se tratar de uma área de conhecimento vasta, mas concentrada na literatura estrangeira. Pouco encontrei sobre estudos científicos e psicológicos com gêmeos, publicados em português, além da existência de lacunas na literatura especializada. A segunda surpresa consistiu na identificação de manuais ou guias práticos sobre “criação” de filhos gêmeos. E assim fui me orientando em busca de respostas para inquietantes questões que daí me acometeram. Por que haver um manual sobre educação e desenvolvimento de crianças gêmeas? Aplica-se a qualquer par de gêmeos? Em qualquer contexto social ou cultura? É diferente educar filhos gêmeos e filhos únicos? Que princípios científicos fundamentam tais manuais? Que significados sociais estão sendo construídos sobre o desenvolvimento de crianças gêmeas? Devem os pais seguir tais sugestões sociais? O que dizem os psicólogos e cientistas?

Não demorou muito para que me propusesse a conhecer e coconstruir respostas no meu meio acadêmico, acreditando ser um estudo importante para a psicologia e pertinente à humanidade, especialmente a pais e professores de crianças gêmeas, já que vivemos em

uma era na qual a biologia molecular e o projeto Genoma Humano<sup>1</sup> ganham grande espaço na comunidade científica. Essa popularidade provoca discussão sobre a antiga controvérsia entre natureza genética, ambiente e o seu impacto sobre o desenvolvimento humano.

O desejo de contribuir para a compreensão do fenômeno psicológico da gemelaridade gerou a necessidade de abordar a questão a partir de uma perspectiva sistêmica de desenvolvimento humano, que buscase compreender, de forma dialética, a interdependência existente entre as dimensões individual e social (Valsiner, 1994) do desenvolvimento. Neste sentido, iniciei um estudo minucioso sobre processos de socialização, com ênfase na qualidade dos padrões interativos que envolvem crianças gêmeas monozigóticas<sup>2</sup> (MZ). Constatei que ao menos dois aspectos principais motivam estudos recentes com crianças gêmeas MZ: a expectativa de que estes desenvolvem entre si relações mais próximas do que gêmeos dizigóticos (DZ) (Segal, 2010) e a crença de que os monozigóticos tendem a ser tratados pelos pais mais similarmente que os gêmeos DZ (Harlaar & cols., 2008; DiLalla & Bishop, 1996).

Minha escolha por crianças MZ deveu-se exatamente ao interesse de investigar os significados e crenças construídas sobre a identidade de cada sujeito componente do par, diante da extrema semelhança física entre os gêmeos e os desdobramentos deste fato para o desenvolvimento das crianças, especialmente quando se ampliam os contextos de socialização e as crianças ingressam em outra instituição social, para além da família.

Faz-se importante esclarecer que definimos padrões interativos como repetições que emergem na dinâmica interativa, comunicativa e relacional entre as pessoas, mesmo considerando os aspectos dinâmicos das mudanças desenvolvimentais. Assim, o conceito de padrão permite-nos pensar tanto na manutenção, quanto na inovação no que se refere à qualidade das interações e das relações sociais (Siegler & Crowley, 1991).

O estudo sobre gêmeos não é uma área recente de interesse ou investigação. A mitologia, a religião, a arte e, mais recentemente, a mídia, desenhos animados, novelas e propagandas têm usado imagens de gêmeos para transmitir o sentido fascinante e complexo da vida. Escritores, como na literatura clássica de Shakespeare (*Comedy of Errors* e *Twelfth Night*), poetas e cineastas têm empregado gêmeos em histórias ou

---

<sup>1</sup> O Projeto Genoma Humano (PGH) tem como objetivo identificar todos os genes responsáveis por nossas características normais e patológicas e suas predisposições genéticas, importantes para a medicina preventiva (Zatz, 2000).

<sup>2</sup> Gêmeos MZ são resultantes da fecundação de óvulo e espermatozóide únicos, possuindo os zigotos, a mesma carga genética (Beiguelman, 2001).

dramatizações, enfatizando o caráter de interdependência e mistura de identidade dos gêmeos (Segal, 1999).

Do ponto de vista histórico e científico, também não é recente o desenvolvimento de pesquisas com gêmeos monozigóticos. Segundo Beiguelman (2001), estas tiveram início em 1876, com Francis Galton (1822-1911), que investigou gêmeos para avaliar a contribuição relativa da constituição genética (genótipo) e do ambiente na determinação de características humanas. Segundo o autor, o princípio lógico estabelecido por Galton para esse tipo de pesquisa é seguido até hoje. Fundamenta-se na crença de que os fatores do ambiente que afetam as diferenças intrapar dos gêmeos monozigóticos<sup>3</sup> (MZ) seriam praticamente iguais aos que afetam as diferenças intrapar dos gêmeos dizigóticos (DZ). Já de início sabemos que tal premissa, entretanto, não é verdadeira, com base nos avanços da psicologia, particularmente da psicologia do desenvolvimento humano (Cole & Cole, 2003).

Atualmente, os avanços da farmacologia, o uso de novas ferramentas da genética e o aumento dos procedimentos de fertilização assistida, sobretudo daqueles com indução de ovulação, contribuíram para o surgimento abundante de gestações gemelares entre casais inférteis ou não, o que configura um novo ciclo de popularidade sobre os estudos com gêmeos (Lytton, Singh & Gallagher, 1995).

Os estudos com gêmeos tradicionalmente parecem atender ao raciocínio básico da ciência de congregar fatores hereditários e ambientais. A importância da interação entre múltiplos fatores do desenvolvimento, entre eles, genéticos, ambientais e culturais, tem sido reconhecida por diversas áreas da psicologia e pelas demais áreas do conhecimento que estudam o ser humano. Teorias contemporâneas do desenvolvimento buscam integrar distintas contribuições de investigações científicas para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

Assim, o estudo do desenvolvimento humano é hoje visto como fenômeno complexo e requer, portanto, transformações epistemológicas, metodológicas e conceituais que abordem os fenômenos psicológicos numa perspectiva dinâmica, temporal, de causalidade múltipla e dialética. Isso exige do pesquisador o reconhecimento dos limites de sua pesquisa, que de forma alguma pode alcançar todos os aspectos do fenômeno estudado. A pesquisa avança conforme utiliza informações construídas pelas várias ‘psicologias’ e

---

<sup>3</sup> Para uma análise mais explicativa e aprofundada sobre a biologia da gemelaridade e reprodução humana, consultar a obra *Estudo de Gêmeos* (Beiguelman, 2001).

por outras áreas do conhecimento científico, no caminho da interdisciplinaridade (Kojima, 2003; Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007).

É preciso considerar, portanto, em estudos sobre o desenvolvimento psicológico de gêmeos, as contribuições de investigações desenvolvidas, por exemplo, na área da genética do comportamento (Plomin, 2000). A genética do desenvolvimento considera as mudanças, assim como as continuidades ao longo do ciclo de vida, analisando o papel de mudança e continuidade dos fatores genéticos e ambientais em diferentes idades, durante o desenvolvimento. Os estudos de Shanahan, Sulloway e Hofer (2000) sublinham a importância de se integrarem as contribuições do curso de vida com as genéticas do comportamento e a correlação entre genótipo e ambiente.

Ao considerar esses estudos, a psicologia busca, através de pesquisas, levar em conta a complexidade do desenvolvimento no que diz respeito aos processos psicológicos propriamente ditos. Por exemplo, a genética ambiental tem como pergunta fundamental o ‘porque’ as crianças que crescem na mesma família são tão diferentes (Plomin, 2000). E a psicologia do desenvolvimento interessa-se por investigar especialmente ‘como’ esse processo de diferenciação ocorre.

Os estudos com gêmeos foram e continuam sendo interesse também de pesquisadores médicos, principalmente em investigações comparativas sobre inteligência, transtornos alimentares, acidentes vasculares cerebrais, esquizofrenia, enxaqueca, entre tantos outros processos orgânicos, psíquicos e psicopatologias, quase sempre interpretados de forma notavelmente determinista, mas que atendem, em princípio, aos objetivos de pesquisa a que se propõem, no âmbito da medicina.

Em uma revisão preliminar, foram encontrados estudos com sujeitos gêmeos que tratam sobre as influências genéticas e ambientais nas diferenças individuais de comportamento e características de personalidade (Segal, 1990). Encontramos, ainda, investigações sobre influências hereditárias e ambientais na determinação do temperamento, com procedimentos semelhantes aos utilizados em estudos de personalidade, realizando-se pesquisas com gêmeos criados juntos e pesquisas com gêmeos adotados, criados separados (Strelau, 1998, citado em Ito & Guzzo, 2002). Tais estudos sobre personalidade e temperamento indicam que as diferenças entre os indivíduos ocorrem devido à combinação de fatores genéticos e ambientais.

No Brasil, pesquisas com crianças, adolescentes e adultos gêmeos têm sido desenvolvidas. Destacamos o Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas – PUC Campinas, onde os pesquisadores utilizam a escala *Pavlovian Temperament Survey* - PTS

para a avaliação do temperamento e a influência exercida pela genética na determinação de fatores de temperamento (Ito & Guzzo, 2002).

Analisando o percurso histórico da ciência psicológica sobre estudos com gêmeos, podemos constatar, nos últimos anos, um foco ainda centralizado nas psicopatologias, nos processos cognitivos, traços de personalidade e características como temperamento, com ênfase na natureza biológica do desenvolvimento. As contribuições desses estudos auxiliam uma compreensão ainda que parcial dos fatores que, em interação, constituem os fenômenos analisados. Parece-nos que poucos se dedicam a pesquisas que considerem a dinâmica da natureza bidirecional e multidimensional entre os processos de socialização e o desenvolvimento integral dessas crianças, enquanto indivíduos originais e singulares (Branco & Valsiner, 1999).

É sabido que a sociedade vai configurando padrões e modelos de comportamentos, crenças e valores que permeiam as instituições que a compõem, de forma a influenciar as redes de interações e a constituição da subjetividade de crianças gêmeas. Assim, surge o desenho de um quadro político-sócio-histórico e cultural que exige da psicologia, especialmente da psicologia do desenvolvimento, uma orientação para a produção de conhecimentos sobre os processos do desenvolvimento que geram os padrões de socialização e práticas educativas típicas de cada sociedade e suas instituições, como a escola e a família, por exemplo.

Contextos socioculturais (escola, família, etc.) não são independentes, muito pelo contrário, integram-se como componentes importantes para a configuração de espaços em que ocorrem múltiplas interações e relações que afetam a criança desde a infância. Portanto, a família, o professor e demais agentes educacionais atuam sempre de acordo com leituras sociais específicas sobre a educação e os padrões de interação e desenvolvimento da criança.

No caso de gêmeos, é notória a expectativa que o senso comum atribui ao seu desenvolvimento biológico, psíquico e social de gêmeos, sejam eles monozigóticos ou dizigóticos. Além disso, crenças construídas historicamente sugerem até mesmo que os gêmeos sejam “um só”, ou duas pessoas “iguais”. Observa-se às vezes o uso do mesmo prefixo ou rima para os nomes, o mesmo modelo e cor de vestuário, os mesmos brinquedos, a atribuição das mesmas preferências, a expectativa de mesmos comportamentos, enfermidades, amizades, relacionamentos, profissão etc.

Pesquisar o desenvolvimento infantil no novo milênio requer trabalhos teóricos e empíricos focados nas representações dinâmicas dos ambientes de desenvolvimento, nas



implicações desses contextos a curto e longo prazo e na dinâmica de interações entre ambientes e pessoas, incluindo o genótipo (Gottlieb, 1996; Shanahan & cols., 2000; Sifuentes & cols., 2007). Recentemente, podemos constatar, em várias áreas científicas, um movimento de mudança paradigmática que faz emergir a relevância do contexto social, cultural e da noção de complexidade e subjetividade na investigação dos fenômenos humanos. Esse paradigma considera, para além dos aspectos fisiológicos, genéticos e ambientais, a interdependência dinâmica implicada entre todos os aspectos do fenômeno humano, tentando não segmentar, ou reduzir, a compreensão do desenvolvimento humano a um conjunto determinado de fatores. Investigar o tema da gemelaridade sob a perspectiva psicológica implica, portanto, um desafio conceitual, teórico e metodológico que evidencia a natureza complexa do fenômeno.

O olhar científico sobre o desenvolvimento humano não mais se direciona apenas às questões mentais e/ou comportamentais, mas concebe a pessoa em processo de mudança em seu ambiente cultural e, especialmente, a interação entre todo um conjunto de fatores, com base em uma perspectiva sistêmica (Ford & Lerner, 1992).

Partindo do pressuposto de que cada ser humano é único em sua individualidade, a questão dos gêmeos gera curiosidade, inquietações e a necessidade de estudo e investigação. Sendo assim, o presente trabalho buscou compreender a qualidade dos processos de socialização de gêmeos em uma perspectiva coconstrutivista, que considera a dinâmica das relações afetivas e dialógicas de cada componente do par com os “outros sociais”, no contexto da escola e da família.

Considerando a escassez de publicações e estudos sobre aspectos do desenvolvimento social de gêmeos à luz da psicologia do desenvolvimento, a pesquisa pretendeu contribuir analisando a questão com ênfase no papel da cultura e do sujeito construtivo (Branco, 2003, 2009; Valsiner, 2007).

A fundamentação teórica é apresentada em quatro capítulos. O primeiro compõe um breve levantamento de estudos envolvendo crianças gêmeas, para situar o leitor sobre algumas das direções investigativas que têm orientado tais pesquisas em diversas áreas. O segundo trata da relação entre gênese social, cultura e desenvolvimento infantil, a partir da perspectiva da psicologia cultural (sociocultural construtivista), com especial atenção às dinâmicas de interação social, relacionamentos, padrões comunicativos e metacomunicativos, enquanto orientadores dos processos de coconstrução de significados pessoais e culturais na infância. O terceiro capítulo apresenta teorias importantes sobre as relações entre crenças, práticas educativas e expectativas sociais de pais e educadores.

Finalmente, o quarto capítulo reúne as ideias principais de autores da psicologia dedicados a investigações sobre a gemelaridade, entendendo o fenômeno sob a perspectiva da integração da biologia e dos aspectos da socialização e aprendizagem. A gemelaridade será analisada enquanto fenômeno psicológico, com base em sistemas de significados construídos no jogo intersubjetivo e dialógico entre posições pessoais e sociais da situação gemelar. Em seguida, estão definidos os objetivos que orientam a pesquisa, a metodologia, resultados, discussão e considerações finais.

## I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. O ESTUDO CIENTÍFICO DA GEMELARIDADE

Estudos clássicos sobre os gêmeos sempre foram considerados fonte de informações valiosas no que tange à compreensão da base genética de traços de personalidade, especialmente dentro da epidemiologia genética das doenças e outras características, como a interação entre genótipo e sexo, idade, estilo de vida e causas de comorbidade entre traços de personalidade e doenças. Esses estudos também têm sido considerados um excelente recurso para acessar evidências sobre as interações entre genótipo e ambiente (Boomsma, Busjahn & Peltonen, 2002).

Frequentemente citados, os estudos de gêmeos dão suporte à influência de fatores genéticos numa ampla extensão de condições e diferenças de traços psicológicos, por meio de um método comum – conhecido como “método clássico de gêmeos” – usado desde o século XIX por Francis Galton. Esse método compara concordâncias, correlações e padrões entre gêmeos MZ criados juntos e gêmeos DZ de mesmo sexo, criados juntos. A alta concordância entre os padrões de gêmeos idênticos (MZ), quando comparados aos fraternos (DZ), evidencia, segundo esta pesquisa, a operação dos fatores genéticos, o que gerou a proliferação do método para o estudo sobre desordens psiquiátricas, habilidades cognitivas (QI), personalidade, criminalidade e preferências dietéticas, por exemplo (Joseph, 2002).

No entanto, Joseph (2002) aponta alguns problemas do método que suscitam movimentos críticos em relação a sua utilização. Esses problemas incluem a falta de uma definição adequada e consistente dos métodos usados em alguns estudos; entre os quais os inadequados métodos de determinação da zigozidade (isto é, para determinar se são MZ ou DZ), o uso desnecessário de fatores relacionados à idade e o uso de amostras não representativas.

Joseph (2002) e Stewart (2003) sublinham o principal problema com o método gêmeo: a suposição duvidosa de ambientes iguais, isto é, que as condições ambientais entre gêmeos MZ e DZ sejam as mesmas, o que também nos parece ser uma suposição falsa. Por

mais que dois irmãos tenham experiências “similares”, sempre existirão diferenças nas formas específicas em que serão tratados em variados contextos, especialmente no caso dos DZ. Segundo os autores, gêmeos MZ são tratados mais similarmente por seus pais e pelo ambiente social, gastam mais tempo juntos e compartilham de uma ligação emocional mais próxima. Assim, a maior similaridade ambiental de gêmeos “idênticos” pode estar relacionada com sua maior similaridade comportamental. Joseph apresenta ainda uma discussão sobre os estudos dos gêmeos criados separados, raramente representados, por serem estes um pequeno número.

Estudos utilizando o método gêmeo remetem à discussão sobre os chamados ambientes compartilhados e não compartilhados. Os estudos com gêmeos são também conhecidos por apresentarem distinções entre os fatores ambientais compartilhados e não-compartilhados e seus efeitos sobre o desenvolvimento (Dunn & Plomin, 1990; Plomin & Rutter, 1998). Entende-se por fatores ambientais compartilhados, por exemplo, o tamanho da família (configuração familiar), renda e educação dos pais. Atribui-se aos fatores ambientais não-compartilhados, por exemplo, os contrastes entre irmãos nos relacionamentos pais-filhos, efeitos na ordem de nascimento e eventos particulares da vida, as diferenças entre os irmãos. Esses últimos representam fatores de grande importância por indicar notáveis diferenças entre os gêmeos em seus relacionamentos íntimos, personalidade, psicopatologias e habilidades cognitivas. Em outras palavras, entende-se que os ambientes compartilhados aumentam as similaridades, enquanto os ambientes não-compartilhados, a diferenciação entre os gêmeos (Crosnoe & Elder, 2002).

O conhecimento de que os gêmeos monozigóticos nascem na mesma família e compartilham material genético, mas não necessariamente lidam de forma similar com as situações da vida (Crosnoe & Elder, 2002; Trias & cols., 2006) não é novidade. Como apontado por Crosnoe & Elder (2002): “Por escolha, acaso ou restrições eles entram em diferentes grupos, em diferentes contextos e, nesse processo, formam diferentes laços sociais” (p. 1761). Daí a importância de pesquisar as trajetórias individuais nos microcontextos de participação das crianças (família, escola, igreja, outros).

A maioria das pesquisas com gêmeos apresenta métodos quantitativos para determinar a variância fenotípica e os componentes genéticos e ambientais implicados (Crosnoe & Elder, 2002). Sem dúvida, uma consulta aos estudos mais recentes sugere um aumento de interesse pelos ambientes não-compartilhados, supostamente promotores da diferenciação humana. Os processos intrafamiliares são exemplos de ambientes não-compartilhados e as práticas educativas dos pais orientam, de certo modo, o

desenvolvimento psicológico dos filhos. Ambientes não-compartilhados extrafamiliares (relacionamentos entre professor-aluno, na igreja, na academia, outros) merecem a mesma atenção dos pesquisadores, porque também revelam os processos de diferenciação entre irmãos nesses distintos contextos sociais (Crosnoe & Elder, 2002).

Questões sobre similaridades e dissimilaridades foram discutidas por Galton (1907/2001), para quem os estudos com gêmeos merecem especial atenção, pois fornecem meios de distinguir entre os efeitos de tendências recebidas no nascimento e aquelas que foram impostas por circunstâncias especiais durante suas vidas. Nessa discussão, em relação às evidências estatísticas sobre a herança de faculdades peculiares e os efeitos da relação natureza-ambiente, o autor escreve: “As pessoas que você compara podem ter vivido sob circunstâncias sociais similares e ter tido circunstâncias similares de educação, mas tais condições proeminentes são somente uma pequena parte daquelas que determinam o futuro da vida de cada homem” (p. 155).

Boomsma e cols. (2002) identificam numerosos tipos de pesquisa com gêmeos (com delineamentos qualitativos e/ou quantitativos) e suas várias aplicações. Entre eles, (a) comparação clássica entre MZ-DZ, contribuições dos efeitos genéticos e ambientais para variância fenotípica; (b) análises multivariadas, com análises simultâneas de traços correlacionados, que envolvem entre outros, causas de co-morbidade de dois ou mais traços; (c) estudo de gêmeos e seus familiares, transmissão cultural e covariância genético-ambiental e (d) efeitos das interações sociais.

Considerando a complexidade dos fenômenos humanos, pode-se dizer que pesquisas com sujeitos gêmeos são, ainda hoje, um desafio para a ciência psicológica. Newman, Freeman & Holzinger (1937) apresentam o primeiro estudo com gêmeos monozigóticos, criados em lares separados, publicado no livro *Twins: a study of heredity and environment*, onde constataram que o desenvolvimento da inteligência, medida por meio de testes de QI, era mais afetado por fatores ambientais do que o desenvolvimento físico, avaliado por medidas de estatura e medidas do crânio.

Luria (1992), no início da década de 1930, começava a investigar as possibilidades de exploração das origens das funções intelectuais humanas em gêmeos idênticos (MZ) e fraternos (DZ). Para ele, a lógica desses estudos, desenvolvidos no Instituto Médico-Genético de Moscou, tratava sobre a variação dos fatores ambientais e biológicos, usando testes-padrão de QI como indicadores de desenvolvimento intelectual em gêmeos.

Luria e seus discípulos (1992) contaram com a colaboração de Vygotsky (van der Veer & Valsiner, 1996) e criticaram, entretanto, a forma de avaliar as funções intelectuais

utilizadas na época por não contemplar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e os processos culturalmente mediados. Segundo van der Veer e Valsiner (1996):

De fato, a sequência de estudos de gêmeos, conduzida por Luria e seus colegas (...), forneceu a base para a afirmação de Vygotsky de que funções psicológicas superiores são qualitativamente diferentes de suas equivalentes “inferiores”, uma vez que essas funções “superiores” foram unidas no desenvolvimento de maneira que “escaparam” ao controle genético que limita as funções “inferiores”. Nesse processo, “genes” e “ambiente” operavam não como entidades aditivas (ou separáveis), mas como opostos inerentemente ligados em oposição dialética (p.339-340).

Luria e Yudovich (1985) realizaram estudos considerando o papel da linguagem na formação dos processos mentais de crianças gêmeas. Dentre estes, realizaram a descrição de características peculiares da linguagem de um par de meninos gêmeos MZ, aos cinco anos de idade. Com considerável atraso no desenvolvimento da linguagem, os gêmeos foram separados durante três meses, quebrando-se assim “a situação gemelar” e promovendo-se o desenvolvimento de um sistema linguístico verbal. Esse estudo possibilitou reflexões sobre formas de comunicação entre crianças gêmeas e influenciou pesquisas subsequentes.

Do ponto de vista metodológico, observamos, na literatura consultada, um grande interesse e produção de conhecimentos no campo da psicologia, sobre estudos com gêmeos. Em geral, essas investigações buscam avaliar a influência da hereditariedade mediante explicações para patologias entre os gêmeos com base nos aspectos genéticos, e com a utilização de métodos quantitativos e qualitativos, com delineamentos longitudinais e comparativos. As comparações são feitas entre gêmeos monozigóticos e dizigóticos; gêmeos e crianças únicas (*singlenton*); gêmeos em diferentes idades; e gêmeos criados juntos ou separados.

Geneticistas comportamentais como Plomin e Rutter (1998) têm superado métodos tradicionais como os estudos com crianças gêmeas e crianças adotadas, isolando segmentos específicos de DNA em cromossomos humanos, que servem de marcadores de identificação. Esse é um procedimento complexo, que exige a identificação de indivíduos que diferem em traços comportamentais e psicológicos, como por exemplo, crianças extrovertidas e crianças tímidas. A utilização dessas técnicas apresenta muitos desafios e o objetivo maior concentra-se em compreender como os genes influenciam o comportamento e o desenvolvimento.

Assumindo uma perspectiva interacionista, South e Krueger (2008) partem da clássica discussão sobre natureza e criação (ou genética e ambiente) para explicar como essas diferentes fontes de influência interagem na variação e desenvolvimento da personalidade humana. Para os autores, os efeitos do contexto compartilhado tornam as pessoas mais similares porque “crescem no mesmo ambiente doméstico, independente dos efeitos genéticos e dos ambientes não-compartilhados” (p. 931). Nesse caso, residir num mesmo bairro, ter determinado *status* econômico e seguir tradições religiosas com outros membros da família pode torná-los semelhantes, além da similaridade prevista por seus genes compartilhados. Afirmam ainda que, por outro lado, os efeitos do ambiente não-compartilhado (por exemplo, eventos traumáticos, envolvimento com diferentes grupos de pares e tratamento diferenciado por parte dos pais) indicam como os membros de uma família são diferentes, embora compartilhem material genético e cresçam juntos.

Estudos da genética comportamental, especialmente nas três áreas de maior interesse – habilidade cognitiva, personalidade e psicopatologia – têm contribuído para explicar a interação gene-ambiente. Avanços nessa área sugerem que um genótipo específico somente conduzirá determinado fenótipo sob certas circunstâncias da vida. Isso quer dizer que um genótipo pode ser regulado (ou ‘moderado’, segundo South & Krueger, 2008) pelo ambiente, o que poderia explicar, por exemplo, porque em um par de gêmeos monozigóticos (que compartilham 100% de seus genes) um apresenta sintomas depressivos, enquanto seu co-gêmeo não.

#### *Pesquisas envolvendo gêmeos: alguns exemplos*

Investigando as psicopatologias, mais recentemente, Monteiro, Camargo e Toniolo (2002) realizaram mais recentemente um estudo comparativo sobre o grau de comprometimento nos testes psicológicos de dois irmãos gêmeos univitelinos (MZ) com o diagnóstico de esquizofrenia. Através de técnicas psicológicas do Questionário Desiderativo e o Desenho da Figura Humana, analisado através do Escore de Deterioração do Desenho da Pessoa, foram identificados indicadores psicopatológicos significativos, comuns ao quadro da esquizofrenia, entre o par de gêmeos.

Analisando as produções dos gêmeos, as pesquisadoras observaram, nesse estudo de caso, o mesmo grau de gravidade psicopatológica entre os irmãos, mas identificaram distintos índices de comprometimento entre o gêmeo que apresentou a primeira crise psicótica na adolescência e o outro, que vem adoecendo a partir da crise do irmão.

Lima, Sougey e Vallada Filho (2004) realizaram uma revisão literária sobre estudos comparativos que tratam sobre transtorno de humor entre gêmeos, descrevendo sucintamente o corpo de evidências disponíveis que demonstram o envolvimento de fatores genéticos na vulnerabilidade para doenças afetivas. Além disso, apresentaram alguns dados obtidos através dos estudos moleculares, na busca de genes de suscetibilidade para o transtorno afetivo bipolar e para a depressão. Os pesquisadores não conseguiram identificar um gene de vulnerabilidade, mas revelaram que a taxa de concordância para os problemas do humor em gêmeos MZ é três vezes maior que nos gêmeos DZ, reforçando a hipótese de um componente genético para essas enfermidades.

O estudo de Tabaquim, Guimarães, Abramides & Ciasca (2001) versa sobre a avaliação neuropsicológica infantil, em três grupos gemelares, de oito a dez anos, pareados em seus desempenhos motores, perceptuais, cognitivos de linguagem, memória, habilidade numérica e leitura-escrita, com a importância do meio ambiente no processo de desenvolvimento das funções corticais e na de aprendizagem escolar. Os resultados considerados nesse estudo indicaram que as diferenças de desempenho entre os pares de gêmeos mostraram-se mais em relação aos aspectos psicossociais do que em diferenças significativas de aquisição, com destaque para o domínio do código linguístico, elaboração de conteúdos simbólicos e a motivação das crianças.

Enfim, como se pode imaginar, muitos outros estudos buscam encontrar correlações sobre os efeitos da interação entre genética e ambiente. Eaves e cols. (1999) compararam a herança biológica e cultural da personalidade em relação às atitudes sociais, fazendo um estudo com gêmeos adultos e seus parentes mais próximos (pais, cônjuges, irmãos e filhos), sobre as diferenças de personalidade entre gêmeos, e a questão da transmissão cultural e do ambiente familiar em relação às atitudes sociais. Concluíram que os efeitos genéticos dominantes contribuem para as diferenças em termos de personalidades e atitudes, mas os efeitos do ambiente familiar, incluindo especificamente a transmissão cultural de pais para filhos, são muito mais marcantes para as atitudes sociais que para a personalidade.

Atentos aos aspectos sociais do desenvolvimento de gêmeos, em um estudo longitudinal com uma amostra de 565 pares de gêmeos, Caspi e cols. (2004) investigaram o comportamento antissocial em crianças gêmeas, entrevistando mães de gêmeos monozigóticos de cinco anos de idade. Apontaram que, em pares de gêmeos cujas mães mostravam-se menos calorosas com um e mais calorosas com outro, as crianças poderiam apresentar mais problemas de comportamento antissocial. As entrevistas com as mães



serviram para gerar hipóteses sobre por que tratavam seus filhos diferentemente. Os resultados encontrados sugerem que atitudes emocionais maternas para com as crianças podem desempenhar um papel causal no desenvolvimento do comportamento antissocial.

DiLalla (2002) focou seu estudo na identificação de variáveis indicadoras de comportamentos agressivos e pró-sociais em crianças pré-escolares, especialmente para a etiologia das diferenças individuais, sob a perspectiva genética comportamental. Os sujeitos foram crianças gêmeas e irmãos (*siblings*) acompanhados durante os cinco primeiros anos de vida. Em situação de laboratório, as crianças foram submetidas anualmente a uma bateria de tarefas cognitivas e a sessões de interação com a mãe do primeiro ao quarto ano. E, aos cinco anos de idade, participaram de uma sessão de brincadeira. Questionários de Estilo Comportamental, Personalidade Multidimensional e *Checklist* de Adjetivos foram respondidos pelos pais. A autora confirmou a existência de um componente hereditário para comportamentos agressivos, calculando correlações intrapares com gêmeos MZ, DZ e com irmãos (*siblings*) testados nas mesmas idades.

Bacon (2006) interessou-se por investigar como o ambiente familiar dos gêmeos tem impacto sobre os mesmos. Considerou, para tanto, que a experiência social entre os gêmeos é moldada através das relações entre pais e filhos, assim como entre os próprios gêmeos, concebendo a criança como agente social competente. Examinou também como é formada, modificada e reproduzida, a identidade dos gêmeos (ver Capítulo 4).

Sobre o desenvolvimento da linguagem, destacamos três trabalhos desenvolvidos na área de fonoaudiologia, que contemplam uma investigação de natureza qualitativa, com método de estudo longitudinal. Sob a perspectiva histórico-cultural, baseando-se no paradigma de natureza incidiária, Barbeta, Panhoca e Zanolli (2008a, 2008b, 2009) realizaram entrevistas semiestruturadas com famílias, após o diagnóstico de gestação gemelar monozigótica. O objetivo foi analisar os pressupostos e práticas sociais manifestados discursivamente, relacionados à gemelaridade, à linguagem das crianças, aos indícios de fatores interacionais e sua relação com a linguagem. Entre outros aspectos, encontraram uma dificuldade da família em se ajustar à presença dos gêmeos e constataram que as duas crianças foram vistas como apenas uma. Concluíram que as famílias precisam de um acompanhamento diferenciado e específico, desde o momento gestacional, visto que pressupostos da família sobre a gemelaridade estão relacionados às suas práticas e ao desenvolvimento da linguagem, identificação e identidade das crianças.

Thorpe e Gardner (2006) buscaram identificar a influência entre gêmeos monozigóticos e dizigóticos (de mesmo sexo e de sexo oposto), em relação aos padrões de

amizade, e os motivos associados ao estabelecimento de amizades diferentes ou compartilhadas. O objetivo foi verificar como o número de amizades e o grau em que essas são compartilhadas, variam de acordo com o ‘*status gêmeo*’ (*twin status*). Constataram que quando o número de amigos não variava, o grau em que as amizades foram compartilhadas foi significativamente associado com o *status gêmeo*. Como resultados encontraram que gêmeos MZ compartilharam aproximadamente 50% de seus amigos; gêmeos DZ de mesmo sexo 25% e DZ de sexo oposto 5%.

Enfim, experiências com pares, amigos e grupos integram, sem dúvida, importantes contextos relacionais de desenvolvimento infantil em seus múltiplos níveis de análise, isto é, como indivíduos, relações e interações sociais em díades, tríades ou grupos expressam a diversidade e a dialética da complexidade dos relacionamentos humanos. Afinal, cada nível é limitado e influenciado por eventos e processos dos outros níveis (Rubin, Bukowski & Parker, 1998), havendo assim uma interdependência sistêmica entre eles.

Diante dos estudos geralmente encontrados na literatura, consideramos ser necessário realizar pesquisas com um foco desenvolvimental e microgenético, que permita melhor descrever e explicar a organização, co-regulação, manutenção e transformação dos processos interativos e dialógicos presentes na socialização de crianças gêmeas. Mesmo considerando a relevância dos estudos acima referidos, muito ainda precisa ser investigado face à multicausalidade e a complexidade do tema da gemelaridade na perspectiva desenvolvimental.

## 2. CULTURA E DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO INFANTIL

Nosso interesse por crianças gêmeas em séries da educação infantil, precisamente com idades entre quatro e seis anos, envolveu questões relacionadas ao contexto das instituições de educação infantil. Sabe-se que o ingresso da criança na escola significa uma virada na situação social de seu desenvolvimento. Essa nova situação social conduz a uma rápida formação de particularidades na personalidade das crianças da educação infantil. Neste contexto surge a necessidade de novas formas de comunicação, a qual adquire, com os outros sociais, importância cada vez maior, formando-se, assim, particularidades qualitativamente novas na esfera motivacional da criança (Bozhovich, 1976).

Saarni, Mumme e Campos (1998) enfatizam o amplo significado do desenvolvimento emocional na educação infantil, porque a criança experimenta e precisa lidar com suas emoções em diferentes contextos de participação. Esse parece ser um momento especial para o desenvolvimento do que denominaram sistemas de comunicação emocional. Desse modo, é possível observar uma estreita ligação entre emoção e ação da criança, isto é, a emoção tem funções sociais, no sentido de mostrar como as expressões emocionais de outros significantes regulam o comportamento da criança e como dinamicamente formam padrões de comportamentos relacionados à emocionalidade em diferentes contextos.

O impacto das práticas culturais sobre o desenvolvimento na infância também é apontado por Saarni e cols. (1998), que consideram, por exemplo, a seleção de intervenções da mãe como forma de influência cultural para sinalizar a regulação social e o modo como tais práticas educativas dos pais variam culturalmente. Para os autores, o sistema de valores de uma cultura define os eventos aos quais as crianças são expostas, estando emocionalmente responsivas. A importância das práticas, crenças e valores educacionais será discutida no Capítulo 3.

Valsiner (1997) chama atenção para a evidência de regulação cultural do domínio intrapsicológico humano. Segundo o autor, duas questões são explicativas desse processo, (a) as origens sociogenéticas das funções intrapsicológicas, que compreendem os processos de internalização e externalização; e (b) a autonomia relativa (*relative autonomy*) da pessoa ou do *self* nos contextos interpessoais imediatos, que se processa por mecanismos semióticos de distanciamento psicológico do *self* em relação ao contexto social.

A psicologia do desenvolvimento preocupa-se com o caráter indivisível e multifacetado do desenvolvimento humano, mas procura analisar os fenômenos complexos em unidades que conservam, em si mesmas, as propriedades do todo. Desse modo, o presente trabalho fundamenta-se no significado das interações dinâmicas entre crianças gêmeas e diferentes parceiros afetivos (crianças e adultos), considerando a articulação multidimensional entre fatores socioculturais, educacionais, relacionais e intersubjetivos.

A compreensão do significado social e cultural do desenvolvimento infantil é indispensável e as experiências vividas nos contextos socioculturais motivam as ações humanas em diferentes direções. Isto desperta a nossa atenção para investigar como os aspectos sócio-culturais-afetivos participam do sistema psicológico da criança, com base em uma perspectiva teórica que contempla o papel da cultura e do sujeito nos processos de desenvolvimento humano.

## **2.1. Desenvolvimento humano a partir da perspectiva sociocultural construtivista**

A perspectiva sociocultural construtivista (ou coconstrutivista) origina-se de uma síntese fundamentada nos trabalhos de diversos autores sociogenéticos como George Herbert Mead, James Baldwin, Pierre Janet, Jean Piaget e Lev Vygotsky (Valsiner & van der Veer, 2000). Valsiner, autor de referência expressiva em nosso trabalho, com sua extensa coletânea de obras, contempla o valor heurístico de fatores socioculturais e personológicos na compreensão dos processos de desenvolvimento (e.g. Valsiner, 1989, 1994, 1997, 1998, 2000, 2007). Algumas questões são fundamentais para a compreensão dessa síntese teórica, que também inclui importantes princípios piagetianos (Valsiner, 1994).

A primeira característica da abordagem diz respeito à *sociogênese*, princípio que explica o funcionamento psicológico a partir da gênese social. Em outras palavras, na perspectiva sociocultural construtivista, os processos de desenvolvimento humano são investigados por meio da consideração das interações interindividuais estabelecidas nos espaços semióticos, criados em contextos socioculturais específicos. Considera-se também a participação ativa do sujeito em relação ao seu desenvolvimento, isto é, o sujeito não é passivo diante de seu processo desenvolvimental (Corsaro & Johannesen, 2007; Valsiner, 1994).

Valsiner (1994, 2007), entre outros autores, enfatiza a existência de uma perspectiva *bidirecional na socialização* e o *fundamental papel da cultura* para a

compreensão dos processos psicológicos humanos, em especial, nos processos coconstrutivos de socialização. Nesse sentido, os significados coconstruídos nas situações interativas cotidianas possibilitam que as crianças construam seus próprios significados, elaborando crenças e valores a respeito do mundo e de si mesmas.

Nessa direção, muito nos importa a compreensão dos mecanismos microgenéticos específicos da sociogênese e sua relação com a ontogênese (desenvolvimento da pessoa) em sua complexidade. Além disso, também existe um interesse importante na dimensão macro da cultura, sua história, suas estruturas e práticas sociais, isto é, os “contextos socioculturalmente estruturados” (Branco, 2006, p. 141). O conceito de “práticas”, muitas vezes informadas no presente estudo como “ações” ou “atuações”, pede uma definição representativa da perspectiva teórica ora apresentada. Tomamos duas conceituações para situar nossa compreensão sobre tal construto: “Atuações são conjuntos estruturados de ações reguladas por uma lógica semiótica (...)” (Rosa & Valsiner, 2007, p. 694); e, além disso, “(...) são estendidas no tempo e, portanto, permitem fazer uso de experiências passadas para resolver problemas atuais (...)” (Rosa, 2007, p. 222). Os autores consideram que ações e atuações são interconectadas e envolvem “esquemas intencionais” co-regulados, capazes de criar novos comportamentos funcionais e, portanto, de produzir processos psicológicos.

O desenvolvimento humano, considerado sob uma perspectiva de causalidade sistêmica, ao contrário da tradicional perspectiva de causalidade linear e determinista, permite melhor compreender os processos psicológicos (Branco & Valsiner, 1997; Kindermann & Valsiner, 1989; Madureira & Branco, 2001, 2005). Como bem definido por Madureira e Branco (2005):

Considerando o papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento (ênfasis pelo construtivismo) e a importância dos contextos simbólico-sociais (ênfasis pela perspectiva histórico-cultural), a perspectiva sociocultural construtivista é uma tentativa de superação da unidirecionalidade dos estudos psicológicos, que ora ressaltam a importância do indivíduo e esquecem o contexto, ora valorizam o contexto e colocam em segundo plano o papel ativo e intencional do sujeito psicológico (p. 91).

Ainda segundo Madureira e Branco (2005), é justamente na tensão dialética entre indivíduo e contexto sociocultural, dois polos indissociavelmente relacionados, que o sujeito psicológico singular desenvolve-se, sendo construtor (coconstrutor) e, dialeticamente, construído pela cultura e mundo social do qual participa e no qual se insere. Em outras palavras, enfatiza o papel constitutivo da cultura em relação ao

desenvolvimento humano, central na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores.

Para Vygotsky (1978/1998a, 2000), as funções psicológicas superiores (tipicamente humanas) desenvolvem-se no movimento dinâmico entre dois planos. Primeiro, no plano interpsicológico e, posteriormente, no plano intrapsicológico, tais funções apresentam, portanto, uma gênese social. Daí o cuidado em não limitar as análises dos fenômenos psicológicos apenas ao plano dos processos sociogenéticos. As situações concretas do “aqui e agora” entre os sujeitos permitem análises dos aspectos e características importantes dos processos microgenéticos (Branco, 2006; Valsiner, 1994).

Isso confere especial relevância aos estudos das interações sociais, visto ser no campo das interações sociais estabelecidas cotidianamente e inseridas em contextos socioculturais estruturados que podemos compreender a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos.

Cultura e desenvolvimento humano são entendidos como sistemas mutuamente constitutivos, expressos continuamente num movimento de estabilidade e transformação (Elder Jr., 1996). No fluxo de interações entre a pessoa e seu contexto, o desenvolvimento se constitui através de processos de *transmissão cultural bidirecional*, através dos quais as pessoas se transformam ativamente (intencionalmente ou não), quando da internalização/externalização das mensagens culturais, ao mesmo tempo em que transformam a própria cultura.

A cultura, desse modo, constitui um construto conceitual importante para a análise do desenvolvimento humano em sua natureza simbólica e mediada. Madureira e Branco (2005) apresentam clara definição sobre a concepção de cultura, a partir da perspectiva sociocultural construtivista:

Compreendemos a cultura como um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais). (...) A cultura engloba tanto uma dimensão material, cristalizada nos produtos culturais, como uma dimensão simbólica, mais fluida, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesma (p. 101).

Valsiner (1987, 1994, 1998, 2007) propõe uma distinção necessária entre os polos da cultura historicamente construída: o do sujeito – *cultura pessoal*, e da cultura compartilhada – *cultura coletiva*. Considerando a permanente, dialética e contínua coconstrução entre os dois polos, nos contextos dinâmicos das interações, Valsiner

denomina cultura coletiva o conjunto de significados compartilhados pelo grupo, partilhados socialmente. Significados construídos historicamente e negociados nos contextos interativos, que caracterizam a dinâmica das culturas pessoais. Por sua vez, a cultura pessoal caracteriza-se como a construção particular específica que se dá no nível de cada indivíduo, referindo-se ao que é singular e que se expressa no campo do indivíduo.

Nesse sentido, a cultura não apenas se refere a um grupo de indivíduos que compartilham uma organização estrutural de normas sociais, valores, regras de conduta e sistemas de significados; mas a um sistema de mediação semiótica que integra o sistema psicológico individual (cultura pessoal) e o universo social dos indivíduos que dela participam (cultura coletiva) (Valsiner, 2000).

Os significados compartilhados socialmente são baseados em tradições, ideias e valores do grupo cultural, que constrói e reconstrói padrões de participação. A esse movimento Valsiner (2000) conceitua como *canalização cultural*. Este processo requer que se considere a dimensão motivacional e afetiva que orienta seus objetivos e metas durante as interações, especialmente se quisermos compreender os processos de subjetivação da criança.

A cultura é constituinte e constituída por significados que regulam o comportamento na experiência imediata. No domínio da cultura pessoal, os significados semióticos internalizados operam como mecanismos de *constraints*. Ao internalizar as experiências canalizadas pela cultura, adultos e crianças reconstróem individualmente seus próprios modos de sentir, pensar e agir, caracterizando o movimento de individuação do ser humano. Dessa forma, o indivíduo é orientado pelas contínuas mensagens (significados) da cultura coletiva compartilhada e, simultaneamente, participa de forma ativa na negociação e permanente coconstrução desses significados, símbolos e práticas sociais vivenciados em sua cultura, num dado momento histórico (Valsiner, 1997).

Inspirado na teoria dos sistemas de Bertalanffy, Valsiner (1997) apresenta o *princípio de equifinalidade*, que afirma que “resultados similares do desenvolvimento podem resultar de processos desenvolvimentais que podem ser consideravelmente diferentes um do outro” (p. 24). Além disso, Valsiner (1997, 1998) propõe o conceito de *separação inclusiva*, na tentativa de evitar o dualismo ou a dicotomia entre o que é do plano interno (intrapicológico) e externo (interpsicológico). Para ele, existe uma clara diferença estrutural entre indivíduo e sociedade, assim como um caráter de interdependência sistêmica entre indivíduo e contexto sociocultural, o que preserva a

dialética entre os dois planos e possibilita o desenvolvimento do sujeito psicológico singular.

No entanto, entende que o indivíduo não é dissociado ou independente do contexto sociocultural do qual participa, e, ao contrário de uma visão determinista de mundo (Lawrence & Valsiner, 1993, Vygotsky, 1962/1993, 1978/1998a), construtos mesmo que aparentemente opostos, configuram um todo onde relações de interdependência são mantidas, daí o conceito de separação inclusiva (Valsiner, 1998).

Valsiner propõe também que o indivíduo mantém certa relação de autonomia com o contexto, o que denominou de *autonomia relativa*. Chamamos atenção para sua formulação sobre a separação inclusiva do fenômeno de desenvolvimento e seu ambiente (Valsiner, 1997), por acreditarmos que isto muito nos auxilia na compreensão e resolução da controvérsia entre natureza educação/criação (nature-nurture), tradicionalmente discutida na psicologia.

Reflexões sobre a relação sistêmica existente entre indivíduo e contexto sociocultural remetem-nos às dimensões do desenvolvimento psicológico. Também em estudos sobre crenças e práticas culturais, na perspectiva da psicologia cultural, deve-se considerar a centralidade das dimensões motivacional e afetiva. Para isso, Branco (2006, 2009) sustenta seus argumentos em dois princípios fundamentais:

- (1) na relação de constituição dialética entre as categorias cultura-subjetividade e
- (2) como a estrutura e as dinâmicas interativas experienciadas nas práticas socioculturais contribuem para a canalização cultural de motivações específicas, que assumem forma de crenças e valores que passam a orientar a pessoa (aqui considerada como sujeito ativo e construtivo) em suas ações e interações no contexto das múltiplas práticas das quais participa (p. 143).

Compreender os processos psicológicos do ser humano em sua relação com o contexto sociocultural implica considerar a interdependência e a dialética estabelecida entre os planos individual e social na constituição da subjetividade humana. Em outras palavras, dimensões da *subjetividade* e do *contexto social* têm papel constituinte no processo de coconstrução do desenvolvimento individual e cultural, mediante os processos de internalização/externalização (Valsiner, 1989, 1998, 2007). A subjetividade, antes excluída da investigação científica, é assim resgatada como categoria de análise no cenário atual (González Rey, 2003), legitimando e promovendo alterações relevantes no processo de construção do conhecimento. Desse modo, as informações sobre os diferentes sistemas



de constituição da subjetividade, o individual e o social, aparecerão de forma integrada na presente investigação.

## **2.2. Socialização, sociogênese e desenvolvimento da criança**

Históricas perspectivas compõem o legado da teoria da socialização, que cristaliza diferentes visões sobre o desenvolvimento humano. Parke e Buriel (1998) apresentam uma ampla revisão sobre o assunto. Baseando-nos nessa revisão, citaremos aqui apenas alguns autores para situar construtos teóricos mais importantes e prosseguir na apresentação da teoria que adotamos nesse trabalho. Assim, temos inicialmente o behaviorismo de Watson (anos de 1920) e a psicanálise de Freud, com sua ênfase nas experiências precoces como determinantes para o desenvolvimento social e da personalidade e a centralidade na relação mãe-criança. Bowlby, influenciado pela psicanálise e pela etologia, formulou a teoria do apego na década de 60, com foco na díade como unidade de análise, reconhecendo a importância dos relacionamentos para o desenvolvimento. Em seguida, Bandura, com a teoria de aprendizagem social, deu ênfase à imitação e ao papel da cognição na aprendizagem social.

Vários outros autores, tais como Bronfenbrenner (1988, 1979/1996) e Wallon (1975), representam ou influenciaram teorias contemporâneas. Nosso interesse pelo estudo dos processos de socialização da criança passa, porém, pela compreensão, da teoria de Vygotsky (1994), para quem o desenvolvimento humano é um processo social e historicamente constituído. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural no qual se insere a pessoa, do qual participa e o qual reorganiza continuamente.

Para Vygotsky (1978/1998a, 1982/1998b), os fatores biológicos do desenvolvimento (processos elementares) têm preponderância sobre os sociais (funções psicológicas superiores) somente no início da vida da criança. A partir de então, com a aquisição da linguagem, progressiva e qualitativamente, as interações com o grupo social e com os objetos da cultura (signos) passam a governar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento da criança.

Por meio das interações, os significados culturais são atribuídos a objetos, ações e experiências, sendo compartilhados desde o início da vida da criança. Portanto, os instrumentos ou artefatos culturais, assim como as intervenções (mediações) do “outro social” mais experiente, promovem a formação de processos psicológicos cada vez mais

complexos. Isso evidencia, segundo a teoria vygotskiana, que as conquistas individuais da criança resultam de um constante processo, compartilhado nas interações sociais. Essa dinâmica interacional promove também a internalização da história do grupo cultural ao qual a criança pertence.

A questão mais importante refere-se certamente à compreensão de que o desenvolvimento deve ser concebido como um processo complexo e dialético, constituído nas interações sociais, que promovem concomitantemente tanto a construção de uma realidade social, histórica e cultural, como a constituição dos seres individuais. Esse pressuposto esclarece que, ao internalizar as experiências canalizadas pela cultura, a criança reconstrói individualmente seus próprios modos de pensamento e ação, caracterizando-se, assim, o movimento de individuação do ser humano.

A cultura merece, assim, especial destaque neste trabalho, pois encontra-se direta e indiretamente implicada nos processos de socialização e subjetivação de crianças pequenas (até seis anos de idade). Pressupõe-se que a imersão da criança na cultura e o estabelecimento de trocas sociais promovem a emergência da singularidade humana. É assim que o processo de diferenciação do ser humano se dá, sempre a partir da relação com o outro social.

As relações que permeiam e caracterizam as interações sociais e os modos de transformação intersubjetivas das experiências das crianças na sociedade possibilitam a construção dos padrões sociais e identitários. Nesse sentido, parece-nos relevante um olhar sobre o papel da escola e da família enquanto instâncias educativas na produção de valores culturais e na formação do ser humano. Segundo Setton (2002b), a educação no mundo moderno não conta apenas com a participação da escola e da família; a mídia também é uma instituição de ação pedagógica, uma vez que transmite valores e padrões de conduta engendrados no processo de socializar-se. Então, como compreender a particularidade do processo de construção de identidades a partir das mudanças estruturais e institucionais das agências tradicionais da socialização? (Setton, 2002a).

Setton (2002a) analisa a emergência de uma nova configuração cultural, a partir da coexistência interdependente de distintas instâncias socializadoras do mundo contemporâneo, que ele entendeu como produtoras de valores culturais e referências identitárias, destacando a família, a escola e a mídia.

Coerente com a discussão de Valsiner (1994), Cole (1992), Rogoff (2005) e tantos outros, os argumentos de Setton (2002b) vão ao encontro da importância de se considerar a emergência das novas configurações culturais para a análise dos processos de socialização.

De acordo com a autora, isso quer dizer que o processo de construção das identidades sociais é mediado pela coexistência das diferentes instâncias produtoras de valores e referências culturais, como a escola, a família e a mídia que, por sua vez, são constituídas por sujeitos. Ressalta ainda ser possível identificar, a partir da experiência e da trajetória de socialização particular de cada sujeito, a dinâmica de interdependência entre as instâncias socializadoras das quais participa.

Essa reflexão é consonante às ideias que Bruner (2001) discute em seu capítulo ‘Cultura, mente e educação’. Esse título parece remeter à noção de mente em transformação, influenciada pela cultura, por meio da educação. A mente não existiria sem a cultura e cada cultura tem uma organização semiótica própria e em movimento, com representações de valores e crenças, também próprios, que se refletem nos contextos sócio-institucionais particulares, tais como a escola e a família.

Nesse sentido, ainda segundo Bruner, a realidade mental é circunscrita pelas diferentes culturas que a produzem, implicando na construção de significados de acordo com os contextos culturais diversos. São os significados que propiciam o compartilhamento e aprendizagem de saberes, costumes, linguagem, objetos, ferramentas culturais etc., isto é, os processos de significação constituem a base para o intercâmbio cultural.

Em relação à educação, de acordo com Bruner (2001), o modo de funcionamento de uma cultura impõe de alguma maneira as formas de funcionamento de uma escola, por exemplo, sendo importante conhecer como as diferentes culturas criam e transformam seus significados.

Tal como Bugental e Goodnow (1998) compreendemos que a socialização é um fenômeno que dura a vida inteira (processo contínuo e transformável) e que a natureza dos processos envolvidos pode variar de um período de vida para outro. Processos que ocorrem durante as idades iniciais podem ser pensados como protótipos de socialização (mas não ‘determinantes’ de socialização), que provavelmente promovem efeitos duradouros na trajetória de vida da criança.

Sem dúvida, o tema da socialização infantil é bastante complexo, na medida em que compreendemos envolver amplas dimensões do desenvolvimento humano, resultantes de experiências individuais e interativas, como comunicação, cognição, emoção, atividades sociais, posicionamentos identitários, entre outras. Mas o que vem a ser socialização? É preciso esclarecer o que estamos denominando socialização e de qual lugar epistemológico falamos, para não cometer o que Bouvier (2005) chamou de “uso banalizado” da palavra

‘socialização’. Essa, segundo ele, “costuma designar de modo aproximado, a capacidade de cada um integrar-se à vida coletiva” (p. 392). Essa autora conceitua a socialização a partir de uma concepção interacionista, apoiada em Piaget, que nos permite pensar o desenvolvimento social como um processo dialético e em constante mudança:

(...) um processo contínuo, embora não-linear (...), de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e ao seu ambiente social. A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo (p. 393).

Assim como Bouvier (2005), Branco (2006) também critica o tradicional conceito de socialização, definido como “aprender a conviver com as pessoas” (p. 141), associado ao treinamento para a convivência social. Sublinha que, talvez devido a esse reducionismo, é que o conceito de socialização tenha sido relegado a um plano de menor interesse teórico.

Vejamos então mais algumas definições. Plaisance (2004) utiliza três níveis conceituais para distinguir a noção de socialização. O primeiro nível concebe a socialização como um processo e um meio de inclusão na sociedade, através de experiências tanto na família, a chamada socialização primária, quanto em outras organizações sociais, denominadas socializações secundárias, tais como a escola, o trabalho e assim por diante.

Esse nível parece-nos também contemplado na definição de Setton (2002b):

O processo de socialização pode ser considerado então como um espaço plural de múltiplas relações sociais. Pode ser considerado como um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua viabilidade e recursos disponíveis. Portanto, o processo de socialização deve ser compreendido como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado (p. 109).

O segundo nível elaborado por Plaisance refere-se à socialização coerente com o modelo de Durkheim, marcada pela ação do adulto sobre os mais jovens, por meio de imposição e coerção social.

Finalmente, o terceiro nível, que mais se aproxima do lugar teórico em que nos situamos nesse trabalho, concebe a socialização segundo o modelo interativo: a construção do ser social ocorre por meio de múltiplas negociações com seus próximos (os ‘outros sociais’, como em Vygotsky, 1978/1998a) e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito, marcada por contradições e mudanças.

Bugental e Goodnow (1998) compreendem que, no curso das experiências com os outros, as pessoas desenvolvem competências vivendo e trabalhando juntas. Compartilham

maneiras de agir, pensar e sentir, sendo a socialização um termo usado para descrever o processo pelo qual essas realizações ocorrem. As autoras afirmam ainda que a socialização, em geral, pode ser definida como a colaboração contínua entre pessoas mais e menos experientes, na aquisição de habilidades importantes para responder às demandas da vida em grupo. Segundo as autoras, os estudos da socialização têm seguido novos caminhos e são concebidos como muito importantes na compreensão do desenvolvimento humano, especialmente, do desenvolvimento infantil. Isso se deve a uma mudança de posições conceituais que não tomam a forma de uma nova e grande teoria específica, mas são adotadas por várias e novas maneiras de conceituar os processos humanos em geral, incluindo processos de socialização.

A socialização é percebida em sua relação com os muitos aspectos da vida, em vez de aspectos apenas concentrados sobre o desenvolvimento de comportamentos corretos e morais. Em parte, tais caminhos novos procedem do reconhecimento de que os processos de socialização não tomam a forma de simples e passiva internalização de padrões dos outros (Grusec & Goodnow, 1994). Nesse sentido, as crianças devem ser vistas como agentes que contribuem ativamente em seus eventos de participação social nas práticas sociais. São capazes de mudar a si próprias, física, cognitiva e socialmente.

Socialização é, então, um processo que inclui interesses que, às vezes, encaixam-se ordenadamente em conjunto e tomam a forma de sincronização de planos. Outras vezes, as pessoas diferem em suas metas ou rotas e não desejam seguir um objetivo compartilhado. Nesses casos, processos de negociação, compromisso ou tentativas mútuas de controle acabam por ser inevitavelmente envolvidos.

Em sua ampla revisão da literatura, Bugental e Goodnow (1998) apresentam três grandes perspectivas teóricas, apontando para a multiplicidade de fontes de influência sobre o curso da socialização e desenvolvimento infantil. A *perspectiva biológica* apresenta uma visão de que os humanos são “preparados” para o processo de socialização e nascem equipados com certa sensibilidade perceptual e tendências a emitir respostas, necessárias e envolvidas nos relacionamentos sociais. A *perspectiva cognitiva* considera as maneiras como as pessoas pensam sobre eventos sociais, as formas como os percebem, interpretam, categorizam, relembram, processam, transformam seus significados e os rotulam em termos de seus significados emocionais e motivacionais. A *perspectiva sociocultural* lembra-nos que a socialização é influenciada pelas características dos grupos relevantes aos quais pais e crianças pertencem; sendo importante identificar e analisar, por exemplo, os requisitos necessários para a participação nesses vários grupos, o grau de

consenso ou diversidade que existe e o grau de pressão em direção a adoção de identidades sociais particulares.

Acreditamos que as três perspectivas integram-se e aproximam-se da perspectiva teórica que adotamos nesse estudo. Um dos interesses da perspectiva sociocultural, por exemplo, é compreender o que significa dizer que os significados ou práticas sociais são “compartilhados”, “negociados”, “privilegiados”, “contestados” ou “coconstruídos” (Bugental & Goodnow, 1998, p. 427), considerando-se quatro aspectos principais: (a) preocupação com todos os aspectos do desenvolvimento; (b) durabilidade por todo ciclo vital; (c) preocupação com a emergência do novo, assim como com a reprodução do velho e (d) a preocupação com a afiliação a grupos.

As autoras assinalam que a socialização não implica somente em ocupar uma posição ou um conjunto de posições particulares, mas também o desenvolvimento de um sentido de identidade social e pessoal, que se define e se expressa nas interações veiculadas pelas ações, pensamentos e emoções. Dada sua importância e centralidade para os objetivos propostos nesse trabalho, apresentaremos a seguir considerações sobre interações sociais na infância.

### **2.3. Interações sociais, comunicação e processos de constituição de si**

Discutindo sobre o caráter de interdependência entre indivíduo e objetivos sociais para a educação na pré-escola, Branco (1989) ressalta a co-responsabilidade do adulto na organização e estruturação dos espaços de experiências das crianças e a importância da inserção da criança no contexto escolar: Segundo a autora “(...) o adulto deixa de ser a fonte primária para o desenvolvimento da criança e as relações simétricas que esta estabelece com seus pares ganham maior destaque” (p. 4). Branco contrasta a especificidade da relação criança-criança, mais simétrica, com o caráter vertical e de assimetria que sustenta as relações adulto-criança. A relação criança-criança, por sua vez, configura-se de forma mais simétrica, mesmo quando caracterizada por variáveis níveis de competência das crianças no fluxo de suas interações.

Salisch (1996) compara relacionamentos das crianças entre pares e irmãos durante a infância, para clarificar o aspecto da simetria e assimetria nesses relacionamentos. Primeiro, analisa o nível das interações face-a-face e, segundo, o nível dos relacionamentos. Assim como Hinde (1996), Rubin e cols. (1998) entre outros, a autora distingue interações e relacionamentos em níveis distintos de complexidade social. Para

Salisch, o tipo de relacionamento entre crianças cria oportunidades e condições para suas interações de forma predominantemente simétricas, mas também assimétricas.

O destaque para a questão da simetria e assimetria nas relações e interações entre crianças deve-se ao argumento de que relacionamentos e interações simétricas impulsionam, de forma especial, o desenvolvimento cognitivo e social, porque têm caráter de reciprocidade. Tais interações permitem que os parceiros tenham as mesmas possibilidades de influenciar as ações e visões do outro; possibilitando, assim, melhor chance de trabalho conjunto na resolução de um problema. Desse modo, entende-se que há qualidades distintas de impulsos para o desenvolvimento, providenciados por relacionamentos complementares entre crianças e adultos (Salisch, 1996). A autora propõe que as interações entre pares de amigos tendem a ser mais simétricas do que entre pares de irmãos (incluindo gêmeos) de idades próximas.

Corsaro (2009), em seus estudos sociológicos da infância, dedica-se às dinâmicas das brincadeiras de crianças pequenas, numa perspectiva teórico-metodológica que se distancia da sociologia da infância tradicional, baseada na aprendizagem social. Inspirado em abordagens construtivistas do desenvolvimento humano, ele afirma que a interação entre pares tem efeitos positivos no desenvolvimento social da criança e que crianças pré-escolares criam e participam de suas próprias culturas de pares. O autor desmistifica, assim, o lugar da criança como sujeito passivo. Atribuindo grande relevância aos processos de interação social da criança, Corsaro não se limita aos resultados do ato de brincar das crianças, nem aos artefatos usados nas brincadeiras, ele busca também a dinâmica dos processos, ações e sentidos produzidos pelas crianças na relação com seus pares.

Os relacionamentos entre crianças na família foram tratados com especial atenção por Dunn (1993), que expressou a contribuição do relacionamento entre irmãos e amigos no processo de socialização da criança.

Os padrões de interação entre as crianças, que muito interessam ao nosso estudo, geram estados motivacionais resultantes de uma dinâmica interativa contínua, que coordena as orientações para objetivos (*goal orientations*) individuais. O caráter dinâmico das orientações para objetivos permite, no movimento das interações sociais impregnadas de crenças e valores, espaço para que as ações dos sujeitos sejam coordenadas, de forma mais cooperativa ou competitiva, com objetivos comuns ou com objetivos excludentes, ou até ambivalentes (Branco, 2003; Branco & Valsiner, 1997). E é assim que padrões recorrentes dão origem aos *frames* (Branco & Valsiner, 2004), que podem ser definidos como contextos específicos para a *interpretação* das mensagens comunicativas.

Os padrões interacionais frequentemente incluem processos de negociação que culminam na transformação de orientações para objetivos. Assim, *frames* divergentes, que ocorrem quando não há compatibilidade de objetivos (por exemplo, na competição) podem se transformar em *frames* convergentes, que ocorrem quando há compatibilidade de objetivos. Muitas vezes, ocorrem também *frames* do tipo ambivalente, que são caracterizados por ambigüidades que dificultam a comunicação e a interpretação de significados por parte dos participantes da interação. Segundo Branco e Valsiner (1997), é preciso compreender as formas de interdependência social nos diferentes contextos culturais, considerando que certos contextos facilitam a emergência de *frames* convergentes, divergentes ou ambivalentes. No contexto de tais *frames*, então, certos tipos de relação e interações se tornam mais prováveis, como a cooperação, a competição, a solidariedade ou a hostilidade, por exemplo. Daí a necessidade de uma cuidadosa análise com o objetivo de identificar a qualidade e a estrutura de contextos culturais específicos e dos *frames* que neles emergem.

O individualismo é outra categoria tradicionalmente analisada pelas ciências sociais, porque promove específicos padrões de interação e fenômenos sociais. Entende-se por individualismo o conjunto de orientações sociais ou disposições psicológicas que coordenam as ações do indivíduo de modo a privilegiar quase sempre apenas a si mesmo, sem considerar as repercussões promovidas por tais disposições sobre as demais pessoas. Categorias como egoísmo, dominação, agressão, competição são relacionadas ao individualismo e compõem os chamados comportamentos antissociais (Staub, 1991).

Retomando a questão da cooperação e competição, Branco (2003) nos oferece algumas considerações importantes

(...) o melhor caminho para abordar a questão da cooperação e competição é a análise dos processos de comunicação, particularmente a análise de interações metacomunicativas relacionais, que envolve comunicação sobre interações e relações dos indivíduos, ocorrendo dentro do contexto sócio-cultural. Na análise da comunicação e metacomunicação relacional, o objetivo do investigador é identificar as características dos processos dinâmicos refletindo as expectativas e valores criados por tradições históricas e por negociações no aqui-e-agora dos participantes (...) (p. 249).

Adotando uma abordagem sistêmica para a comunicação, Saarni e cols. (1998) chamam atenção para o clima emocional das interações humanas, especialmente na infância, por sua profunda influência no desenvolvimento emocional das pessoas. Para os autores, “o clima emocional refere-se aos padrões e intensidade de comunicação emocional verbal e não verbal que está ao alcance da audição e visão de uma audiência” (p. 249). Tais



padrões de comunicação exercem funções regulatórias, tipicamente carregadas de emoção: os significados emocionais da comunicação.

Comunicação e metacomunicação envolvem tanto a linguagem verbal, quanto não verbal no processo de co-significação da interação. Branco (2005) refere-se a três modalidades da metacomunicação, que compõem o processo comunicativo como um todo e permitem a análise: (a) do significado explícito da comunicação, pertencente ao domínio da Linguística, sendo, portanto, auto-explicativo; (b) o significado implícito, que sinaliza indicadores verbais e não verbais, importantes para a interpretação da mensagem; e finalmente, (c) o significado relacional, que define a qualidade da relação e tem maior impacto ou ênfase sobre as relações e interações sócio-afetivas. À luz da perspectiva cultural e construtivista, que sublinha o papel fundamental dos processos de significação coconstruídos no contexto das interações sociais, a análise dos significados implícitos e relacionais é particularmente interessante para a psicologia e exige uma abordagem microgenética do fluxo contínuo, dialógico e dinâmico da comunicação.

Branco, Pessina, Flores & Salomão (2004) exploram a dimensão relacional dos processos comunicativos, a funcionalidade e características da comunicação, e em especial, da metacomunicação na dinâmica dos processos de construção de significados nos *frames* coconstruídos nas interações sociais, no domínio das relações interpessoais. Na interação, usamos recursos semióticos que dão sentido à linguagem e que nos posicionam diante de uma audiência, tais como gestos, tom de voz, postura e movimentos corporais, entonação, olhares, e expressões faciais entre outros.

Para Fogel (1993), as ações comunicativas entre indivíduos (nível interpsicológico) devem ser consideradas tanto quanto a organização das ações comunicativas dentro do indivíduo (nível intrapsicológico). A linguagem não apenas seria um sistema de produção de palavras e gestos, em nível da sintaxe e semântica, mas consiste em sistemas de interações dinâmicas compartilhadas e co-reguladas pela comunicação entre os indivíduos. Os dispositivos de comunicação e metacomunicação são também centrais para a compreensão dos processos dialógicos no desenvolvimento do sistema de *self* (Fogel, 1993; Valsiner, 1998), porque permitem identificar a multiciplidade de posições dinâmicas assumidas pelo “eu”, as chamadas *I-positions* (Hermans & Hermans-Jansen, 2003).

Ainda que o objetivo central nessa tese não seja identificar as posições de *self*, para uma análise das relações interpessoais e dos *constraints* orientadores dos processos de significação da gemelaridade, objetivos de nosso trabalho, assumimos o termo posicionamento de si, para indicar o dinamismo destes posicionamentos relacionados ao

desenvolvimento do *self* das crianças (Freire, 2008), nas interações que estabelecem com o outro, de forma dinâmica, dialógica e contínua.

Considerando a importância de tais concepções, estruturamos, nesse trabalho, sessões de interação entre crianças gêmeas, crianças não-gêmeas e adultos, a fim de analisar as dinâmicas sociocomunicativas e socioafetivas que se expressam em contextos de brincadeiras e produção de desenhos. Os construtos teóricos ora apresentados podem ser pensados como entrelaçados ao conhecimento das concepções, crenças e práticas culturais presentes nos vários contextos da educação e desenvolvimento da criança, particularmente na família e na escola.

### 3. CRENÇAS, EXPECTATIVAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

Muitos estudos sobre a relação entre educação e construção de crenças e valores têm sido publicados na área da ciência psicológica. Neste capítulo, no entanto, serão analisados especialmente os estudos de Goodnow (1997, 2006) e Valsiner, Branco e Dantas (1997), na tentativa de construir um caminho de reflexão sobre educação de crianças pequenas e, em particular, crianças gêmeas, tendo em vista melhor compreender o papel das crenças e práticas culturais para o desenvolvimento integral da criança.

Do ponto de vista científico, Branco (2006) observa uma tendência de diferenciação das formas de apropriação e desenvolvimento da perspectiva histórico-cultural. Destaca que:

(...) ainda são poucas as investigações a respeito dos processos de socialização nas práticas cotidianas, bem como o papel desempenhado pelas práticas culturais e pelos processos de comunicação-metacomunicação na ontogênese de crenças e valores sociais (p. 140).

No contexto das práticas culturais ou atividades concretas cotidianas, como o momento da brincadeira, por exemplo, um sistema de orientações para crenças, valores e objetivos caracteriza a motivação social dos participantes. É preciso destacar que o sistema motivacional da pessoa é organizado de forma dinâmica e hierárquica, e ele orienta as ações dos sujeitos nos diversos contextos dos quais estes participam (Branco, 2003, 2006; Branco & Valsiner, 1997; Rogoff, 2005).

O termo ‘orientação para crenças’ (*belief orientations*), discutido por Valsiner e cols. (1997), indica o caráter dinâmico e coconstrutivo dos valores e crenças apresentados pelo indivíduo na contínua e ativa transformação de suas convicções. O processo de coconstrução de crenças e valores é dinâmico e atua como fonte de motivação para as ações concretas desempenhadas pelos indivíduos, no contexto de suas práticas diárias.

As ‘orientações para objetivos’ (*goal orientations*) alimentam os processos de desenvolvimento ou comportamento no “aqui e agora”, tendo em vista atingir uma finalidade conjunta a ser alcançada no momento exato das interações. As ‘orientações para crenças’ (OC), por sua vez, atuam ao longo do tempo, e referem-se ao fluxo das convicções e preferências individuais, que são coconstruídas ativamente ao longo das

experiências pessoais. Nesse sentido, a heterogeneidade e frequentes sugestões culturais contraditórias representam uma fonte permanente para os processos de mudança dentro do sistema de orientações para crenças (SOC). No entanto, a dimensão afetiva da experiência psicológica exerce um tipo de influência que o mantém, e que pode transformar algumas crenças em valores (Valsiner & cols., 1997; Vieira & Branco, no prelo).

Os valores são concepções e ‘orientações para crenças’ (*belief orientation*), especialmente impregnadas de afeto e emoção (Valsiner & cols., 1997). Mesmo tendo um caráter dinâmico, os *valores são mais resistentes à mudança* porque se prestam a uma função de organização semiótica. Nessa perspectiva, fundamental é o papel da história e das práticas culturais na canalização cultural e nos processos de internalização e externalização engendrados nos contextos sociais (Branco, 2006; Valsiner, 1987).

Como Valsiner e Litvinovic (1996), reconhecemos em nosso estudo a ‘educação’ de forma geral como um fenômeno cultural que envolve didaticamente, por um lado, processos mediados por interpretações imediatas e individuais nas situações concretas (no aqui-e-agora), e por outro, por expectativas culturais. A cultura, enquanto sistema semiótico, canaliza e regula as formas de condutas e argumentações dos pais (e professores). Dialeticamente, por meio da cultura, que fornece ricas e heterogêneas sugestões, que geram formas idiossincráticas de educação. Assim, a história pessoal dos pais (ontogenia) e os eventos significativos de suas experiências sociais são relevantes para a construção da identidade do seu papel como “pais”. Desse modo, as formas educacionais da cultura são resultados de histórias pessoais e coletivas (Valsiner & Litvinovic, 1996).

Vários trabalhos em psicologia do desenvolvimento ilustram as relações entre sujeito-contexto e motivação-práticas culturais como categorias mutuamente construídas e interdependentes (Tudge, Putnam & Valsiner, 1996). Na psicologia cultural podemos referir, por exemplo, os estudos qualitativos desenvolvidos por pesquisadores do Laboratório de Microgênese das Interações Sociais, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Vários tem sido os projetos referentes a mútua constituição de concepções, crenças ou valores e práticas culturais (Branco & Valsiner, 2004; Branco & Lopes-de-Oliveira, em preparação).

Destacamos o trabalho de Palmieri (2003), que contribuiu com um estudo sobre crenças e valores de duas professoras de educação infantil, discutindo diferentes modalidades de participação social, como cooperação, competição e individualismo. Seu estudo envolveu uma análise de práticas pedagógicas de professoras como promotoras de padrões de interação social. A diversidade cultural de crenças e valores sobre o

desenvolvimento da criança e sobre práticas pedagógicas levou Barreto (2004) a analisar as crenças apresentadas por experientes formadores de professores de educação infantil, buscando identificar convergências, divergências e contradições em suas orientações para crenças sobre desenvolvimento e educação infantil.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a perspectiva sociocultural construtivista busca evitar a utilização do termo ‘valor’ como entidade fixa. Cabe lembrar as palavras de Branco (2006):

Tem-se evitado, (...) a utilização do termo “valores”, exatamente porque este se refere a um construto psicológico que implica maior estabilidade e permanência, exigindo a utilização de metodologias longitudinais. Sendo os valores constituídos a partir de orientações para crenças que tendem a se tornar subjetivamente relevantes, temos empregado metodologias qualitativas, interpretativas, bastante eficientes em apontar para processos de significação que emergem da coconstrução em situação de entrevista e nas interações sociais observadas em contextos específicos (p. 146).

No entanto, para manter o sentido original das ideias de Goodnow (e.g. 1997, 2006), o termo ‘valor’ será empregado. Assumindo uma perspectiva sociocultural, Goodnow resgata a ideia de que a educação e o desenvolvimento da criança ocorrem, para além do contexto da família (irmãos, pais e outros cuidadores), em amplos contextos de interação. São contextos como espaço geográfico (vizinhança, bairro ou comunidades) ou espaço social (rede de amigos ou cultura nacional). É importante, por essa razão, compreender como os valores emergem e que impacto têm nesse entrelaçar de pessoas e contextos.

Para Goodnow (1997), análises sobre o desenvolvimento que enfatizam as estratégias educativas em situações interativas são importantes alternativas para compreender e reexaminar os conceitos de “transmissão” e “internalização”, cuidando para superar a noção estática e unidirecional que permeia esses construtos. Ações, sistemas de atividades ou práticas podem ser caminhos para acessar a emergência de valores e significados que permeiam um contexto. Numa perspectiva cultural, o termo “práticas”, usado especialmente pela antropologia, refere-se às atividades marcadas por várias características (amplamente) compartilhadas. Daí a ideia de práticas culturais, investidas de significados compartilhados.

Práticas diárias e cotidianas identificam as pessoas em seus grupos, como por exemplo, em suas formas de agir (Rogoff, 2005). Assim, os modos como as pessoas se vestem, comunicam-se umas com as outras, o cuidado dos pais em relação à educação de

filhos mais novos e mais velhos são práticas cujos significados vão além das metas imediatas da ação. Tais práticas diárias, ligadas às rotinas, tornam-se veículos pelos quais os pesquisadores podem identificar e entender os significados compartilhados por pais e filhos e como esses mantêm e coconstroem valores (Grusec & Goodnow, 1994; Goodnow, 1997, 2006).

É importante compreender como esses valores são estabelecidos, mantidos, modificados e negociados nas práticas educativas, atentando para uma relação entre contexto, práticas e desenvolvimento.

Inúmeros pesquisadores têm dirigido seus objetivos no sentido de conhecer valores, crenças, ideias ou concepções e conceitos dos pais em relação ao desenvolvimento e educação de seus filhos. Harkness e Super (1996) definem crenças dos pais como o conhecimento que os mesmos têm sobre a natureza das crianças, a estrutura do seu desenvolvimento e o significado que dão ao comportamento infantil. Considerando que essas crenças são desenvolvidas em um contexto cultural que envolve tempo e local específicos e que são frequentemente relacionados a conhecimentos sobre outros aspectos da vida experienciados pelos pais, os autores referem-se às crenças como ‘sistemas de crenças culturais’ dos pais, ou ‘etnoteorias’ parentais. Essas etnoteorias são influenciadas tanto pelo cotidiano dos pais com seus filhos, como pela experiência cultural acumulada pela vivência na comunidade ou no grupo de referência, com propriedades motivacionais que funcionam como metas a serem atingidas, com base nas interpretações dos pais sobre a realidade.

O conceito de etnoteorias parentais, enquanto um nicho de desenvolvimento trata das crenças e expectativas daqueles que cuidam de crianças, o estudo da psicologia dos cuidadores. Essa noção assinala as representações, crenças e expectativas que os pais têm sobre o desenvolvimento infantil e de que forma tais representações regulam as ações dos pais em suas práticas de cuidado e educação (Harkness & Super, 1992, 1996).

Em termos culturais, no cenário familiar, por exemplo, o fato dos pais japoneses permitirem que suas crianças compartilhem camas e quartos para dormir configura uma prática naturalmente aceitável. Na cultura americana, porém, essa prática pode ser considerada inconcebível e interpretada como errada (Shweder & cols., 1995, citado em Goodnow, 1997). Esse é um bom exemplo para pensarmos como as convicções ou crenças (que Goodnow chama de *valores invisíveis*) dos educadores (pais, professores) sobre as formas de educar são investidas de expectativas normativas, isto é, ganham valor e influenciam suas práticas.

Acreditando que tais influências não se estabelecem numa via de mão única (unidirecionalidade), cabe então apresentar melhor as considerações de Goodnow sobre o que denomina *internalização*, dada a ênfase e ampla utilização do conceito na psicologia, antropologia e sociologia. Às duas últimas, interessa saber como os padrões de uma sociedade tornam-se “regras” no pensamento dos indivíduos, ou seja, de que maneira os controles internos são estabelecidos e guiam as ações individuais. Nessa perspectiva, parece haver pouco espaço para a contribuição do indivíduo, uma vez estabelecida uma relação de oposição entre o interesse da pessoa e do grupo social no qual se insere. No entanto, para a psicologia, as relações entre indivíduo e sociedade e entre pais e crianças são co-dependentes. Dessa forma, a internalização não pode ser concebida simplesmente como um processo de conversão de controles externos em internos (Goodnow, 1997).

O conceito de internalização pode ajudar-nos a entender continuidades e mudanças, similaridades e diferenças (Goodnow, 1997) na “transmissão” de crenças e valores entre gerações (pais e filhos) e entre culturas, sugerindo que os cenários e participações sociais promovem mudanças no plano individual. Mesmo que muitos valores sejam mantidos através de gerações, os níveis de compromisso (em relação à sua manutenção) e as maneiras específicas (padrões sociais) como se expressam são provavelmente diferentes. Além disso, ainda segundo a autora, valores são expressos de maneiras frequentemente ambíguas, pois existe mais de uma posição de valores nos contextos sociais.

A transmissão de valores, porém, não implica em reprodução. Ao contrário, trata-se de uma produção de valores e crenças por meio dos quais os padrões de educação facilitam transformações sociais e também pessoais. Segundo Goodnow (1997, 2006), a ênfase das perspectivas socioculturais tem sido aos aspectos da motivação, em que negociações ou divergências de valores são mais ou menos aceitáveis ou encorajadas.

Identificar os ‘sinais de negociabilidade’ usados por pais e crianças constitui uma estratégia de análise importante para os pesquisadores em psicologia do desenvolvimento. Isso porque possibilita perceber como “ações”, “ideias”, “valores” e “crenças” se fazem presentes nas interações e como a criança aprende a reconhecer tais sinais: o que pode ou não ser negociável e em que circunstâncias, a depender das metas ou objetivos educacionais (Goodnow, 1997).

Para Goodnow (2006), o enfoque sobre as ideias e práticas educativas dos pais tem uma importante implicação metodológica. Enfatiza, para o estudo das ideias, a necessidade de o pesquisador optar por métodos quantitativos, qualitativos e/ou etnográficos, cuidando para que suas escolhas sejam sempre coerentes com as questões de pesquisa que se propõe

estudar. No caso do estudo das ideias parentais e o desenvolvimento da criança, é preciso decidir quais são os aspectos de interesses: (a) o conteúdo das ideias (o que os pais pensam); (b) a qualidade das ideias, por exemplo, a coerência entre elas e até que ponto são compartilhadas entre as gerações ou com outros pais de um determinado grupo cultural; o grau de convicção-manutenção ou mudança das ideias etc.; ou (c) alguma relação entre conteúdo e qualidade.

Reconhecemos que grupos de regras ou valores não são homogêneos e muito menos organizados. Lidamos, então, com a presença de conflito, contradição, ambiguidade e mudança nas análises da natureza da cultura, entendendo que uma cultura não é formada e mantida por princípios e posições semelhantes, mas marcada por níveis diferentes de tensão. Esse princípio resgata o papel ativo e de construção mútua do indivíduo, que reflete sobre suas crenças e valores. Além disso, regras, crenças e valores não são simplesmente expressos nos contextos de participação social da criança. Como construtos também psicológicos, Vygotsky (1994) nos fala sobre o conjunto de fatores situacionais de um mesmo ambiente, que produz diferentes reações a partir da experiência emocional da criança.

Considerando a dinamicidade no domínio das trocas interativas intersubjetivas entre membros da família, Parke e Buriel (1998) alertam que o estudo sobre a socialização da criança não deve focar apenas as relações pais-criança e sim a interdependência entre os papéis e funções de todos os membros da família, definindo esta como um sistema social, que possui diferentes unidades de análise (individual, relação entre pais, mãe-pai e cada filho, entre irmãos). Daí ser preciso análises separadas.

Embora os autores centralizem os processos de orientação para crenças e objetivos e as práticas educativas nas interações pais-filhos, entendemos que tais processos aplicam-se a diferentes contextos educacionais e parceiros de interação. Nesse sentido, reconhecemos que o sistema de crenças e valores, assim como ações e posicionamentos do professor coconstrói padrões interativos específicos e engendra outras experiências de significação e ressignificações ao longo do desenvolvimento da criança.

As interações no contexto educacional encontram-se em permanente processo dinâmico de organização de objetivos e negociação de metas, não apenas no aspecto cognitivo, em relação aos conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem, mas também em relação às regras de participação e convivência (Branco, 2003; Branco & Mettel, 1995). Assim, podemos dizer que qualidades ou características específicas das trocas estabelecidas entre os participantes da interação, entre adultos-crianças ou crianças-



crianças, facilitam ou dificultam a emergência de certos tipos de comportamentos, concepções, regras, orientações e valores, ao mesmo tempo em que, num movimento dialético, configuram motivações complexas que promovem o desenvolvimento de padrões de interação social.

Para Branco (1992), o professor favorece e media as negociações entre os sentidos e significados, o que inclui valores, regras e expectativas sociais que circulam no contexto educacional escolar. Assim como no contexto de desenvolvimento familiar, na escola as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os outros e o mundo, por meio de sua participação nesse universo de regras, orientações, sugestões e valores sociais. Assim, a instituição educativa constitui simultaneamente um campo de interações sociais, de construção cultural e de subjetividades.

#### 4. A GEMELARIDADE COMO FENÔMENO DE INVESTIGAÇÃO PSICOLÓGICA

O desenvolvimento de gêmeos tem sido estudado com foco sobre suas relações intrapares, com os pais e outras crianças. Há de se reconhecer que as relações entre pais e crianças gêmeas são marcadas por circunstâncias únicas, que os fazem diferentes das crianças únicas, não gêmeas (*singletons*). A educação de gêmeos sujeita seus pais a um estresse ou fontes de tensão, que os pais de crianças únicas não compartilham (Lytton & cols., 1995). Concordamos com a afirmação, entendendo que tais tensões testam os limites das habilidades de educar uma criança, constituindo um fértil campo de investigação para a psicologia, por possibilitar a análise de estratégias comunicativas e padrões construídos pelas crianças e seus pais.

Certo nível de estresse dos pais inicia-se com preocupações ainda na gestação. Do ponto de vista biológico, segundo Lytton e cols. (1995), o período de desenvolvimento fetal dos gêmeos é, geralmente, um pouco mais curto que o de crianças de gestação única. Os gêmeos nascem em média três semanas antes, afetando a média de peso no nascimento, em relação à média de nascimento de crianças únicas. Além disso, existe, naturalmente, um risco obstétrico na gestação de gêmeos, com um índice de anormalidades do tipo cerebral e defeitos congênitos cardíacos. Há, ainda, um risco maior de descolamento de placenta, restrição de crescimento fetal e maior mortalidade perinatal. Especialmente os gêmeos MZ sofrem condições de mortalidade maior do que os gêmeos DZ. Crianças de baixo peso tendem a ficar mais suscetíveis a doenças, ter um *status* de saúde pobre e se engajarem em menos atividades.

No entanto, Lytton e cols. (1995) salientam que os efeitos das adversidades biológicas são sempre mediados pelo ambiente social (classes sociais mais ou menos privilegiadas, por exemplo) e que há grande demanda de paciência, esforço e entendimento dos pais. Os autores apresentam em seu estudo uma análise comparativa entre pais de gêmeos e não gêmeos sobre problemas e desafios na educação dos filhos. O primeiro ponto analisado refere-se à demanda de crianças gêmeas em relação aos cuidados dos pais. Resgatando um estudo de Lytton, realizado na década de 80, os autores sublinham características e desafios particulares sobre cuidados e práticas educativas dos pais de gêmeos desse estudo. Por meio de observações naturalísticas em casa, esse trabalho teve como objetivo estudar interações de crianças gêmeas e únicas com seus pais, numa amostra de 46 gêmeos masculinos e 44 filhos únicos masculinos, entre 2 e 3 anos de idade.

Os resultados revelaram pais sob grande pressão de estresses e conflitos inevitáveis entre os gêmeos. Os autores destacaram algumas situações ('situação gêmea'), claramente difundidas nas famílias de gêmeos: (a) um gêmeo mordendo o outro, como método de ataque ou defesa, foi relatado por vários pais de gêmeos, que consideravam essas situações difíceis de lidar; (b) competição de gêmeos e outros irmãos na demanda pela atenção dos pais; (c) gêmeos apresentando coesão relativa, como o par que geralmente atua e brinca junto; (d) a intimidade entre pares de gêmeos frequentemente tornando a linguagem menos importante como forma de comunicação; (e) o discurso envolvendo sons (grunhidos) inarticulados ou monossilábicos, não inteligíveis para outros (a chamada linguagem secreta dos gêmeos<sup>4</sup>); (f) a frequente autossuficiência dos gêmeos, reduzindo a procura de contato com outros, o que ocasiona um isolamento social dos adultos e (g) a fadiga da mãe e importância da ajuda dos avós.

A comparação de experiências de crianças gêmeas e não gêmeas nas interações com seus pais lança luz em direção às questões particulares e específicas enfrentadas na educação de duas crianças da mesma idade, especialmente no que diz respeito aos processos envolvidos nas interações pais-crianças e nos processos sociais em geral. No caso dos gêmeos monozigóticos (MZ), o impacto é um pouco maior, visto o poder das convicções e ações dos pais sobre a questão da gemelaridade, o que leva a um tipo de tratamento diferencial dos pais, em relação a "moldar" as personalidades dos gêmeos.

O desenvolvimento de segurança na relação de apego entre os gêmeos também foi considerado nos estudos de Lytton e cols. (1995), ainda numa perspectiva de comparação entre crianças gêmeas e não gêmeas. Constataram que os gêmeos demonstraram mais apego inseguro do que as crianças únicas, devido à demanda excessiva de cuidados da mãe. Embora as mães pudessem formar relação de intimidade com cada criança separadamente, encontravam dificuldades para atender às necessidades das duas crianças simultaneamente. Tais crenças, porém, são questionáveis, porque algumas mães conseguem construir com sucesso vínculos afetivos com cada filho separadamente (Schave & Ciriello, 1983; Stewart, 2003).

Outro aspecto interessante analisado pelos autores destaca que a existência de preferência da mãe por um dos gêmeos aumentava a probabilidade de apego seguro, por

---

<sup>4</sup> Linguagem autônoma ou criptofasia. Para maior aprofundamento, consultar Lytton, Singh e Gallagher, 1995.

talvez indicar que a mãe fosse mais sensível às individualidades dos gêmeos, ao contrário do que acontece quando tenta oferecer um tratamento (aparentemente) igualitário.

Sobre a relação entre os gêmeos, a compreensão de Lytton e cols. (1995) aproxima-se do nosso ponto de vista, quando reconhecem a agencialidade da criança em desenvolvimento. Além disso, destacam como o “ambiente” vivido pelas crianças não pode ser considerado o mesmo:

Apesar de gêmeos compartilharem a mesma casa e os pais, têm experiências únicas. Este “ambiente não compartilhado”, que envolve os encontros extra-familiares – tais como em classe ou com diferentes amigos – tão bem como o tratamento diferenciado dos pais é o fator mais influente para o desenvolvimento da personalidade dos gêmeos, do que é o ambiente que compartilham (p. 196).

Alguns trabalhos têm focado sobre como a interação familiar pode regular a influência genética e ambiental sobre o desenvolvimento. Em seu estudo com pares de adolescentes gêmeos, Crosnoe e Elder (2002) apontaram a educação parental diferenciada para cada filho, associada às divergências no seu desenvolvimento, apresentando duas categorias de análise. A primeira refere-se ao relacionamento íntimo (intimidade emocional) entre gêmeos e sua mãe, funcionando como uma função de proteção à saúde mental. Segunda, a autonomia concedida pelos pais (*parental autonomy granting*), considerando que o impacto das práticas educativas, depende, em parte, dos contextos nos quais ocorrem. Em suas palavras: “O que pode ser visto como problemático (por exemplo, permissivo) em alguns ambientes, pode ser positivo (por exemplo, construtivo) em outros” (p. 1771). Crosnoe e Elder constataram que os gêmeos mais autônomos apresentavam menos distúrbios emocionais. Perceberam também que pares de gêmeos mais autônomos, seguros e felizes com suas vidas, pertenciam a famílias que conduziam suas práticas numa atmosfera de independência, ao contrário de pais mais controladores, que estabeleciam práticas de acordo com o estado geral das crianças, não atendendo às suas escolhas ou necessidades individuais.

Sobre o relacionamento entre filhos gêmeos e seus pais, um foco de interesse tem sido atribuído às preferências dos pais e à atitude igualitária destes em relação aos filhos gêmeos. O trabalho de Trias e cols. (2006) analisou sintomas depressivos e psicossomáticos em relação à preferência parental em pares de gêmeos adultos, indicando que a preferência parental na infância tem implicações sobre o bem estar dos gêmeos na vida adulta. Os sujeitos apresentaram situações de preferência em duas direções: preferência dos pais por um filho e preferência do próprio filho por um dos pais. O estudo

mostrou que entre os pares de gêmeos que receberam tratamento igualitário (preferência parental igual) apareceram menos sintomas depressivos, enquanto os gêmeos que experienciaram ser preferidos pela mãe, tiveram mais sintomas depressivos quando adultos do que os que não eram os preferidos. Os pesquisadores concluíram que isso se deve à evidência de que o ambiente de vida não é igual nem mesmo para os gêmeos. Tal conclusão, a nosso ver, contradiz a crença sobre “tratamento igualitário” dos pais em relação aos filhos (gêmeos ou não), porque despreza aspectos relacionais, afetivos e contextuais que regulam as interações no sistema familiar.

Queremos apresentar uma teoria que causou grande impacto para a investigação científica. Apoiada em ferramentas da psicologia evolutiva, psicologia social, psicologia do desenvolvimento, psicolinguística, neurociências e genética comportamental, Harris (2007) propôs uma intrigante argumentação para tentar superar o dilema das semelhanças e diferenças entre crianças gêmeas. A autora afirma que gêmeos monozigóticos podem ser muito similares na aparência física, temperamento, inteligência e aptidões, mas vão se tornando menos semelhantes à medida que crescem. Harris (2007) sustenta seus argumentos criando três categorias integradas que chamou de sistema de relacionamento, sistema de socialização e sistema de *status*, assim elaborados:

“Para o desenvolvimento social, as tarefas de aprendizado que precisam ser realizadas na infância se dividem em três categorias. A primeira envolve administrar relacionamentos; a segunda, tornar-se socializado; e a terceira tem a ver com superar os rivais – ou pelo menos não ser superado por eles – em uma competição em estilo darwiniano” (p. 251).

Sumarizando as ideias de Harris (2007) de forma muito simplista, o sistema de relacionamento permite à criança distinguir pessoas estranhas e conhecidas (que chamou de tarefa nº 1). Entendendo a socialização como “um processo que torna as crianças mais semelhantes, mais similares em comportamento a outras de sua idade e mesmo gênero” (p. 57), define que o sistema de socialização ajuda a torná-las membros de um grupo cultural (tarefa nº 2). E, finalmente, o sistema de *status*, responsável pela individualidade humana, capacita-nos a adquirir autoconhecimento, motivação para competir, querer ser melhor (tarefa nº 3). Os três “órgãos mentais ou sistemas” são conectados, mas têm diferentes funções, segundo Harris.

Mesmo considerando o desenvolvimento social das crianças gêmeas como integrados a diferentes sistemas de funcionamento psíquico, superando o determinismo genético, consideramos que as categorias criadas por Harris envolvem ainda uma

concepção tradicional de socialização, que consiste em um movimento de aquisição de habilidades, competências e valores morais. Isso configura a preparação para a convivência social, que torna as crianças mais semelhantes, exibindo comportamentos similares e, portanto, pertencentes a um grupo. Ainda nos parece, assim, que as crianças se desenvolvem de forma passiva em seu processo de socialização. Outro ponto de divergência com a perspectiva teórica que propomos nesse estudo refere-se à individualidade e ao sistema de *status*. O autoconhecimento, que poderíamos chamar de autoregulação, não pode ser “adquirido”, mas sim coconstruído de forma intersubjetiva e dialógica.

Segundo Harris (2007), as semelhanças entre gêmeos devem-se à hereditariedade, mas as diferenças entre eles podem ser explicadas pelas experiências sociais. Talvez a principal contribuição da autora se refira à ideia de que, embora os gêmeos compartilhem situações sociais similares, na prática, recebem *feedbacks* sociais distintos, sendo também diferentes suas vivências pessoais, o que os torna distintos entre si em termos de personalidade e comportamento. Tal ideia rejeita a noção de ambiente compartilhado e não compartilhado, já discutida no capítulo 1.

Mas qual foi o então o grande impacto causado por Harris? Dada à importância principal atribuída na literatura, às práticas educativas e relacionamentos dos pais com seus filhos ao longo do desenvolvimento da criança, o que não se esperava era uma ideia afirmativa de que os pais não têm o poder direto de influenciar o comportamento e o desenvolvimento da personalidade dos filhos. Para Harris, a participação do que chamou de sistema de socialização, produzido por diferentes contextos, cenários e relacionamentos, permite que o modo como os gêmeos são vistos por sua mãe provavelmente não seja o mesmo modo pelo qual são vistos pelo pai ou por um “outro generalizado”. Parece-nos, portanto, que Harris enfatiza os contextos de socialização fora da família.

Percebemos uma ênfase em estudos envolvendo interações entre as crianças gêmeas entre si, com os pais, outros irmãos e com colegas da mesma idade. Pesquisas mais atuais têm considerado também a participação de professores e do contexto escolar. DiLalla & Mullineaux (2008), por exemplo, demonstram o impacto significativo do ambiente de sala de aula para os problemas comportamentais de crianças gêmeas pré-escolares, considerando o relato e a avaliação dos pais e professores sobre seus comportamentos. Enfatizam a importância das experiências no microcontexto da sala de aula e acreditam que crianças gêmeas colocadas em salas separadas podem ter mais problemas de conduta e problemas com seus pares.

Baker, Jacobson, Raine, Lozano & Bezdjian (2007) investigaram a influência genética e ambiental sobre o comportamento antissocial de crianças gêmeas em idade escolar (9 e 10 anos de idade), incluindo desordens de conduta, nível de agressão, delinquência e traços psicopáticos obtidos através do relato das próprias crianças, professores e cuidadores. Concluíram que os participantes apresentaram uma visão parcialmente compartilhada, mostrando que os fatores considerados para a avaliação do comportamento antissocial varia para diferentes informantes.

Grande parte desses estudos, em seus distintos modelos teóricos, apresenta análises centradas nos relatos e avaliação de pais e professores sobre problemas de comportamento das crianças. Considerando aspectos positivos da socialização de crianças gêmeas, Scourfield, John, Martin & McGuffin (2004) examinam o desenvolvimento de comportamento prossocial em crianças e adolescentes gêmeos de ambos os sexos. Relatos de pais e professores foram usados para avaliar a influência genética e comportamental sobre o comportamento prossocial de gêmeos entre 5 e 17 anos. Os resultados mostraram que não houve diferenças significativas na magnitude da influência genética e ambiental sobre o comportamento prossocial de meninas e meninos e que as influências sobre a distribuição de comportamento prossocial em crianças e adolescentes mostrou declínio no ambiente compartilhado e o aumento da influência genética com a idade.

Vieira e Branco (2008) realizaram um estudo para investigar convergências, divergências, contradições e ambiguidades entre teorias e crenças dos familiares significativos e da professora sobre dois meninos gêmeos, analisando como os cuidadores orientavam e conduziam, em contexto empírico, suas práticas educativas. A análise deste estudo de caso revelou maior contraste nas narrativas dos pais e da professora quanto às suas expectativas sobre o desenvolvimento de suas crianças gêmeas MZ. Expectativas e crenças na similaridade do desenvolvimento das crianças foram encontradas nas narrativas da família, que relatou práticas educativas em direção à promoção da homogeneidade, enquanto a subjetivação e a necessidade de diferenciação das crianças apareceram na voz da professora.

De acordo com os princípios da psicologia cultural, as experiências e interações diferentes certamente contribuem para o desenvolvimento da personalidade de crianças gêmeas, isto incluindo as relações com os pais, professores e outros sociais, sendo inadequado determinar se e qual sistema tem maior poder de influência no desenvolvimento da criança.

#### 4.1. Perspectiva coconstrutivista da gemelaridade

Neste trabalho lançamos um olhar para as relações e interações entre as crianças e seus contextos sociais, como uma forma de compreendermos aspectos e processos de seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Os trabalhos de Vygotsky (1978/1998a), Bruner (2001), Valsiner (1989), Rogoff (2005), entre tantos outros, tiveram grande influência para a construção de um novo pensamento, baseado na coconstrução social dos indivíduos humanos.

Estudos recentes têm buscado compreender os gêmeos, considerando a complexidade que envolve seu desenvolvimento. Nessa direção, alteram-se concepções dicotômicas relacionadas ao papel da natureza (genética) *versus* criação (educação), sem desprezar ou tentar mensurar quantitativamente. Esses aspectos devem ser integrados para compreender o desenvolvimento dos gêmeos como seres dinamicamente constituídos em seus respectivos contextos de participação social. Segundo Segal (1999), o debate *nurture-nature* tem sido, assim, reformulado como natureza via criação e criação via natureza. Bruner (1998) faz alusão à plasticidade do genoma humano, afirmando que “O homem não está livre nem do seu genoma, nem da sua cultura. A cultura humana simplesmente fornece modos de desenvolvimento entre os muitos que são possíveis por nossa plástica herança genética” (p. 141).

Se tentássemos compreender o desenvolvimento de gêmeos a partir de uma ‘perspectiva unilinear’ (ver crítica em Valsiner, 1989, 1998), poderíamos pressupor que gêmeos MZ seguem uma única e universal trajetória de desenvolvimento, sob o enfoque de esquemas de programação genética, mesmo quando considerados os aspectos da interação indivíduo-sociocultura. No entanto, a perspectiva que adotamos concebe o desenvolvimento numa ótica de complexidade ‘*multilinear*’, reconhecendo a possibilidade de múltiplas trajetórias no processo de desenvolvimento inter e intrapar de gêmeos.

Referindo-se aos múltiplos níveis nos quais o desenvolvimento simultaneamente ocorre, Tudge & cols. (1996) apontam que:

“Cada indivíduo tem uma história, um conjunto de experiências em vários contextos, com várias outras pessoas ao longo do tempo e os indivíduos trazem suas histórias a cada nova atividade, ao mesmo tempo em que estão criando (com ajuda ou obstáculos) uma nova e contínua história” (p. 222).



Compreender a complexidade sistêmica que envolve o desenvolvimento de crianças gêmeas, numa perspectiva coconstrutivista da gemelaridade afasta-nos, portanto, dos discursos naturalizados (Bruner, 1997) sobre o desenvolvimento infantil.

Gottlieb, Wahlsten e Lickliter (1997), em sua visão sistêmica da psicobiologia desenvolvimental, apresentam uma concepção bidirecional, probabilística e indeterminada, denominada epigênese probabilística (*probabilistic epigenesis*), para expressar a noção interativa entre ambiente (físico, social e cultural), comportamento, atividade neural e atividade genética. Valsiner (1997, 1998, 2007) utiliza o termo canalização cultural para explicar que o desenvolvimento é canalizado, em certa direção particular, por um sistema de *constraints* (ou circunscritores) presentes na socialização, que, entretanto, não sugerem uma trajetória de desenvolvimento determinada e previsível. Afinal, existem fatores de indeterminação que são atuantes em sistemas abertos, incluindo-se aí a própria condição construtiva e de agencialidade do sujeito (Branco, 2006). Em outras palavras, a atividade genética é entendida como responsiva ao desenvolvimento do ambiente externo do organismo, numa dinâmica de coação organismo-ambiente, ou, rememorando Vygotsky (2000), numa dinâmica de coações e sugestões entre as pessoas e seus mundos culturais.

Considerar essa mudança de paradigma em direção à complexidade é um desafio para pesquisadores que desenvolvem estudos com crianças gêmeas, desafio que envolve considerar os pressupostos sociogenéticos da psicologia cultural. Assim, adotar uma perspectiva teórica inserida no campo da psicologia cultural (Bruner, 1998; Ratner, 2002; Rogoff, 2005; Valsiner, 2007; Vygotsky, 1962/1993, 2000) sublinha a relevância das crenças e valores humanos, bem como das práticas socioculturais, considerando também a dimensão dos processos de significação por parte dos sujeitos; processos impregnados de afeto e significação cultural (Branco, 2006; Gaskins, Miller & Corsaro, 1992; Madureira & Branco, 2005).

Como anteriormente referido, no contexto da psicologia cultural de caráter construtivista, uma merecida atenção tem sido atribuída à importância da cultura no processo de socialização da criança, a qual é também considerada como participante ativo na construção e transformação de si, das relações sociais e dos próprios contextos em que está inserida. Os mecanismos de canalização cultural definem limites físicos e semióticos (*constraints*) que orientam as diferentes trajetórias desenvolvimentais dos sujeitos. Entretanto, devido à complexidade dos fatores causais que atuam de forma sistêmica, surgem importantes conflitos que servem de impulso para o desenvolvimento, assim como são importantes as contradições, ambiguidades, convergências e divergências nas relações

humanas. Isso confere à perspectiva sociocultural construtivista o seu caráter dinâmico e de contínua tensão entre mudança e estabilidade relativa às características das pessoas, sociedade e significados culturais em geral (Valsiner, 2007; Valsiner & cols., 1997).

Nessa fundamentação teórica abordamos o termo gemelaridade sob duas perspectivas. A primeira, ligada à própria origem da palavra, é a perspectiva biológica, que se refere ao campo do conhecimento sobre reprodução humana, tendo a gemelologia como a área de especialidade científica (Beiguelman, 2001). Nesse estudo, para tratar sobre a perspectiva biológica, optamos por restringir nosso foco à visão sistêmica da psicobiologia desenvolvimental, à luz do princípio da epigênese probabilística (Gottlieb & cols., 1997). A segunda perspectiva apresenta a gemelaridade (*twins* ou *twinness*) enquanto um fenômeno construído socialmente (Stewart, 2003). Tentando integrar estas perspectivas sistemicamente, ressaltamos a relação dialógica entre *sameness* e diferença, e propomos no presente trabalho contribuir com uma análise abrangente, com base em uma abordagem sociocultural e construtivista da gemelaridade.

#### **4.2. *Sameness* e individualidade: o papel da cultura e das interações sociais**

Pensando no desenvolvimento da criança como um sistema dinâmico, não tendo a pretensão de comparar gêmeos e não gêmeos, mas considerar aspectos particulares intrapares, algumas pesquisas têm, atualmente, verificado como os ambientes sociais dos gêmeos têm impacto sobre eles. A experiência social entre os gêmeos é configurada pela relação entre pais e crianças, mas também ativamente formada pelos próprios gêmeos (Bacon, 2006).

Bacon conceitua a *sameness* (“a qualidade de ser igual”) como sendo o componente central para a definição da identidade das crianças gêmeas. As similaridades e experiências sociais dos gêmeos também podem ser construídas e estruturadas pelas concepções e expectativas sociais em relação a eles. Por exemplo, espera-se que irmãos gêmeos tenham relacionamentos próximos entre si. Vestindo-se de maneiras iguais, em conjunto com as similaridades físicas, espera-se que os gêmeos aprendam a comportar-se como gêmeos e a identificarem-se um com o outro.

Klein (2003), propondo uma análise mais complexa, refere-se ao desenvolvimento do sentido de si (*sense of self*) entre crianças gêmeas. Para a autora, o processo de desenvolvimento de crianças gêmeas tem suas particularidades, especialmente porque é preciso compreender como as duas crianças lidam com seu eu privado (*private self*) e o eu

público (*public self*, ou seja, o “par”). Concebendo o público e o privado como aspectos de separação inclusiva, podemos pensar em como a cultura coletiva e a cultura pessoal (Valsiner, 1998) continuamente atuam e qual a dinâmica típica desta atuação (orientação para *sameness versus* orientação para diferenciação).

Tal discussão nos remete novamente à história sociocultural da gemelaridade. Stewart (2003) mostra, a partir da análise de vários aspectos históricos e sociais, como a construção da identidade gêmea pode ser diferente em distintos contextos culturais. Um exemplo simples citado por ela refere-se à formalização da identidade social dos gêmeos na Grã-Bretanha, onde não há indicação de gemelaridade nas certidões de nascimento das crianças. No Brasil, tal informação aparece como observação no final do documento, onde consta também o nome do co-gêmeo. Stewart (2003) aponta que, em culturas nas quais existem leis específicas para atribuição de herança à primogênitos, a ordem de nascimento de gêmeos torna-se relevante para certos aspectos sobre a relação entre gêmeos, gêmeos e pais, assim como entre gêmeos e sociedade. Um dos mecanismos muito usados, a escolha dos nomes com designações alfabéticas, indicando a ordem de nascimento. Isso sublinha a ideia de que os sistemas de cultura coletiva estão continuamente canalizando os campos de experiência e as trajetórias de desenvolvimento dessas crianças (Valsiner, 1997).

Outro aspecto notório e constituinte do desenvolvimento de gêmeos diz respeito à identidade comum *versus* individualidade (Lytton e cols., 1995). Essa é uma questão persistente e que permeia outras instâncias sociais e políticas, em especial, no âmbito da educação institucional. Devem os gêmeos ser colocados em diferentes classes na escola para aumentar sua individualidade, ou devem ser mantidos juntos para suporte mútuo ou por outras razões? A separação garante o processo de individuação ou este pode também acontecer estando os gêmeos sempre juntos?

A nosso ver, essa questão encontra-se imersa em concepções muitas vezes equivocadas, homogeneizadoras e generalizantes sobre o desenvolvimento de gêmeos, que contradiz a noção da relativa plasticidade do indivíduo (Ford & Lerner, 1992; Lerner, 1990) quanto às suas possíveis trajetórias de desenvolvimento. Por exemplo, dizer que gêmeos mais próximos um do outro apresentam mais problemas de articulação da fala do que outros. Reconhecemos a relevância e consenso dos estudos científicos sobre problemas de defasagem linguística e de inteligência verbal entre gêmeos, comparados a crianças não gêmeas, mas é preciso aqui alertar para o perigo da generalização, como bem apontou Barreto (2004), ao analisar o pressuposto do desenvolvimento humano universal: “Esses aspectos [universalismo] são considerados problemáticos tanto quando se consideram as

singularidades individuais quanto as diferenças entre diversos grupos sociais e culturais” (p. 46).

Atender concepções sobre o unir ou separar parece-nos um reducionismo, porque desconsidera a dinâmica da sociogênese presente tanto na microgênese quanto na ontogênese, e todos os aspectos subjetivos e de interação aí implicados. Estes não podem ser desconsiderados para a compreensão do desenvolvimento integral do ser humano. Portanto separar as crianças não deve ser uma recomendação geral, mas exige uma análise singular, isto é, caso a caso. Luria e Yodovich (1985), em seu estudo clássico sobre *déficit* no desenvolvimento da linguagem de um par de gêmeos MZ com cinco anos de idade, consideraram a “situação gemelar” não favorável à necessidade objetiva de comunicação verbal, e como um fator cristalizador desse atraso, pois obtiveram um salto qualitativo na aquisição da linguagem dos gêmeos quando os separaram. No entanto, isto não implica em se assumir uma generalização que seja verdadeira, sempre.

Bacon (2006) revela que alguns trabalhos revisados por ele enfatizam a perspectiva dos pais sobre a crença de que apenas crianças gêmeas mais velhas são capazes de fazer suas escolhas e agir como indivíduos autônomos. Contrariando essa ideia, os achados de Bacon mostraram que algumas crianças gêmeas, desde muito cedo, são ativas na construção e desempenho de suas próprias identidades, apresentando comportamentos instigadores de transição da “*sameness*” em direção à diferenciação, tentando administrar as percepções das pessoas sobre elas. Segundo o autor, outras crianças, porém, encontram dificuldades e acabam assumindo a identidade de gêmeos (*sameness*) por muitos anos, mantendo um estigma social de igualdade/similaridade (Bacon, 2006).

Stewart (2003) cita alguns trabalhos realizados nas décadas de setenta a noventa, quando a psicologia buscou investigar como os gêmeos são criados por seus pais. Utilizando métodos de comparação intrapar, os estudos tinham como objetivo explicar as diferenças individuais encontradas especialmente entre os gêmeos monozigóticos. Entendendo que tais diferenças podem ser explicadas pela complexa interação entre constituição genética, atitudes diferenciais dos pais em relação a cada filho e o relacionamento com e entre os gêmeos; para a autora, as percepções parentais sobre o significado de ‘*twins*hip’ influenciam suas práticas e relacionamentos com os filhos gêmeos.

Enquanto, para Bacon (2006), por exemplo, os pais têm papel chave na comunicação da ‘identidade gêmea’ aos filhos, Harris (2005) atribui grande importância às interações com pares e sugere que os pais têm pouca influência sobre o desenvolvimento

de suas crianças; outros, porém, destacam a importância dos pais (e.g. Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000; Parke & Buriel, 1998; South & Krueger, 2008), especialmente das mães (Schave & Ciriello, 1983).

Segundo Klein (2003), psicóloga clínica infantil e gêmea “idêntica”, a cultura popular tem retratado os gêmeos, especialmente os monozigóticos (MZ), com imagens estereotipadas ou idealizadas. Assim, expressões como idênticos, dupla, cópia, problema em dobro, ou clone um do outro, são bastante comuns, bem como a crença de que estes mantêm entre si uma relação de intimidade ideal (ou “extraordinária amizade”), como também aponta Segal (1999).

Considerando o caráter sociocultural da gemelaridade e os vínculos estabelecidos especialmente entre gêmeo, co-gêmeo e pais, ao contrário de Harris (2007), Klein (2003) definiu em sua pesquisa, quatro padrões de gemelaridade com base nas práticas educativas mediadas pelos pais, assim como possíveis características das crianças, conseqüentes a essas práticas de socialização: (1) gêmeos com identidade única (*unit identity*): os pais atuam de forma negligente e psicologicamente abusiva, caracterizando uma extrema co-dependência e não individualização entre os gêmeos; (2) identidade interdependente (*interdependent identity*): os pais não prestam muita atenção às crianças, agindo de forma hostil ou indiferente (sem distinção entre os gêmeos), caracterizando relacionamentos de co-dependência entre os gêmeos, com pouca possibilidade de separação; (3) identidade dividida (*split identity*): quando os pais compartilham sentimentos positivos com os filhos, têm consciência das diferenças entre as crianças, mas focam seus interesses sobre as similaridades, não propiciando atenção individualizada. Podem, ainda, distinguir o gêmeo “bom” do “mau”, caracterizando relacionamentos altamente conflituosos decorrentes desses rótulos e, finalmente, (4) identidade individual (*individual identity*): quando os pais respondem positivamente às diferenças reais entre as crianças, enfatizam sua individualidade e respeitam a união das crianças, favorecendo o desenvolvimento de apegos seguros, íntimos e fora do par.

Para Klein, o padrão de gemelaridade ou o tipo de vínculo entre gêmeos, é determinado pela qualidade da educação recebida na infância. Concordamos com a autora, quando atribui grande importância à participação dos pais no desenvolvimento da criança. Entretanto, ela parece atribuir aos pais exclusividade nesse processo, desconsiderando o papel das próprias crianças e de outros significativos, bem como qualquer influência de origem genética, o que, a nosso ver, demonstra um viés ambientalista ultrapassado (Cole & Cole, 2003; Gottlieb & cols., 1997), ignora a constituição da identidade como um

fenômeno constante e em movimento, assim dinâmico e não tão simplesmente determinado.

Do lugar epistemológico em que nos situamos, não é possível admitir concepções de causalidade exclusiva ou linear em relação a qualquer fenômeno psicológico, marcado por determinismos que não consideram a qualidade complexa dos fenômenos psicológicos. Estes somente poderão ser analisados a partir de uma perspectiva de complexidade e causalidade sistêmica (Branco & Valsiner, 1997; Ford & Lerner, 1992; Morin, 1996, Valsiner, 1997, 2007).

Insistimos na necessidade de considerar a tensão dialética entre o indivíduo em desenvolvimento e seus contextos socioculturais estruturados, porém dinâmicos e, dessa forma, integrar os vários aspectos mediadores da experiência e do desenvolvimento do ser humano. Ou seja, mesmo que muito importantes, não se pode afirmar que são os pais, e as experiências que estes proporcionam, os únicos responsáveis pelo desenvolvimento e individuação das crianças gêmeas. Vários outros componentes, além da própria genética, presentes na cultura, experiências sociais e características da própria individualidade das crianças também participam desses processos de desenvolvimento e constituição do sentido de si em gêmeos.

Crianças gêmeas também criam ativamente seu ambiente social. Se, por um lado, a circunstância social de ser gêmeo (situação gêmea) talvez estabeleça limitações; por outro, pode fornecer oportunidades únicas (necessidade precoce de negociar e compartilhar suas vidas). Segundo Thorpe e Danby (2006), isto ocorre porque a situação social dos gêmeos é diferente do mundo social de crianças únicas em três aspectos: (a) crescem ao lado de uma criança da mesma idade, circunstância em que promove competição, mas também um relacionamento de apoio ao longo da vida; (b) requerem grande demanda de seus cuidadores, especialmente nos primeiros anos de vida, com o estabelecimento de interações geralmente triádicas (estabelecidas entre a mãe e as duas crianças); (c) gêmeos têm uma identidade social (*status* de ser um gêmeo) que atrai atenção e fascinação cultural, principalmente no caso de gêmeos idênticos (MZ).

O presente trabalho investigou especialmente aspectos importantes da socialização de gêmeos MZ e as perspectivas para o seu desenvolvimento como pessoas singulares. Consideramos a dimensão temporal, isto é, as relações entre passado, presente e futuro na abordagem sociocultural construtivista, como essencial para uma perspectiva retrospectiva e prospectiva do desenvolvimento humano (Kinderman & Valsiner, 1989). A experiência imediata das várias interações sociais das crianças num dado momento é canalizadora e

reorganizadora da dinâmica constante de posicionamentos de *self* futuros, e isto é também verdadeiro entre crianças gêmeas, ao longo do seu “curso de vida” (Elder Jr., 1996). Desse modo, temos que “as ações orientadas para o futuro de alguém em qualquer momento canalizam o desenvolvimento em alguma direção, assim como preparam a pessoa para agir de modos específicos em futuros encontros com o ambiente” (Kinderman & Valsiner, 1989, pp. 19-20).

A noção de mediação semiótica, apresentada por Vygotsky (1978/1998a) tem valor central no nosso estudo, porque remete às sugestões e sistemas de *constraints* de signos culturais sobre a gemelaridade e a constituição de *selves*, construídos, comunicados e metacomunicados por dispositivos semióticos da ‘situação gêmea’. Por meio dos processos de internalização e externalização de sugestões sociais, que transcendem o contexto da atividade concreta do aqui e agora (Valsiner, 1997), temos o entendimento de como o meio transforma os significados culturais coletivos em sistemas culturais de sentido individual na coconstrução de relações entre gêmeos. Assim, entende-se que o sistema de significação cultural da criança é mediado pelo sistema de sentido pessoal de seus cuidadores, assim como dialeticamente, “o desenvolvimento infantil é um coconstrutor dos sistemas de significados culturais” (Valsiner, 1997, p. 175). Os processos de internalização e externalização, portanto, permitem a mútua constituição da criança e seu mundo social e a autorregulação entre eles.

Em síntese, interessou-nos, particularmente, saber como, no contexto de situações estruturadas com a participação dos pais e professoras, foram criados padrões de interação específicos que podem gerar processos de produção de significados também específicos entre os gêmeos e seus demais parceiros de interação. Além disso, procuramos analisar como os padrões observados poderiam articular-se com as narrativas dos cuidadores e das próprias crianças, levando em conta que cada pessoa atua como agente coconstrutivo de seu próprio desenvolvimento e experimenta diferentes situações concretas, que produzem diferentes significados e novidades que, por sua vez, podem gerar mudanças nas crianças e em seus contextos socioculturais.

## II - OBJETIVOS DA PESQUISA EMPÍRICA

O objetivo geral da pesquisa foi a construção de conhecimento acerca dos processos de socialização orientadores para as similaridades e/ou diferenciações, na constituição e posicionamentos de si, entre as crianças gêmeas. O estudo investigou a dinâmica relacional e os padrões de interação social entre dois pares de crianças gêmeas (entre 4 e 6 anos de idade): (1) entre cada par e seus colegas, (2) entre cada par e sua mãe, (3) entre cada par e sua professora e (4) entre o par e a pesquisadora. A investigação foi realizada no contexto de atividades estruturadas e organizadas para maximizar as interações entre os participantes, sendo também realizadas entrevistas sobre a socialização dos gêmeos com a mãe e a professora.

O estudo microgenético das interações sociais que ocorreram no contexto das sessões estruturadas teve por objetivo identificar indicadores de comunicação e metacomunicação nas interações mediadas por objetos especificamente selecionados para promover negociações entre os participantes. No caso das entrevistas, pretendeu-se identificar, no discurso dos adultos responsáveis pelas crianças (mães e professoras), as orientações para crenças, valores, bem como práticas de socialização, expectativas e projetos relacionados ao desenvolvimento das crianças gêmeas, com base nas referências feitas às práticas educativas utilizadas no contexto da família e da escola.



## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Em síntese, os objetivos específicos foram:

- (1) Analisar a dinâmica interacional entre as crianças e os adultos em situações estruturadas, organizadas em sessões específicas incluindo: (a) os gêmeos e sua professora; (b) os gêmeos e sua mãe; (c) os gêmeos e seus colegas e (d) os gêmeos e a pesquisadora; sendo as sessões estruturadas no sentido de maximizar negociações relacionadas a objetos especificamente selecionados;
- (2) Identificar e analisar as orientações para crenças, valores, expectativas em relação à socialização e desenvolvimento das crianças gêmeas, considerando os projetos (significados culturais e subjetivos) que os pais e educadores responsáveis pelas crianças narram em situação de entrevista, com especial ênfase em questões relacionadas à gemelaridade, incluindo as crenças que permeiam a cultura coletiva;
- (3) Identificar e analisar as relações interpessoais e os contextos orientadores para as similaridades ou diferenciações assumidos nos momentos da comunicação, que possibilitem pistas sobre a constituição de individualidades e posicionamentos de si no contexto da chamada 'situação gêmea'.

### III - METODOLOGIA

#### 1- CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Quanto mais os psicólogos querem saber sobre os indivíduos, mas precisam saber sobre a história de vida de cada pessoa e as circunstâncias atuais. Mas, quanto mais se concentram nas histórias individuais e nos padrões de influência, menos podem generalizar seus achados para outros indivíduos.*

*(Cole & Cole, 2003, p. 37)*

O pensamento de Cole e Cole (2003) parece perfeito para pensarmos sobre as idiosincrasias do desenvolvimento humano e nos leva a refletir sobre as concepções epistemológicas emergentes no movimento científico atual da psicologia, que adota a postura paradigmática segundo a qual os dados são construídos com base na leitura teórico-interpretativa dos achados empíricos. Esta posição contrasta, é certo, com os padrões tradicionais de universalidade e permanência, e com os critérios de validade e fidedignidade tão valorizados pelo positivismo.

Tal mudança de paradigma revela uma perspectiva qualitativa que tem como característica dar importância à dialética entre os fatores históricos, temporais e contextuais do fenômeno ou objeto de pesquisa. Nesse sentido, é importante ressaltar que a evolução das concepções epistemológicas e teórico-metodológicas na pesquisa científica se estende a diversas áreas do conhecimento, como a antropologia e a sociologia. No caso da psicologia esta passa a integrar em seu escopo metodológico perspectivas qualitativas etnográficas e interpretativas, por exemplo.

Pressupondo que o método escolhido e planejado para a realização de um estudo envolve uma concepção de mundo, de homem e de conhecimento, torna-se importante a análise dos fundamentos epistemológicos e metodológicos que embasam a pesquisa, situando o lugar de onde fala o pesquisador.

Buscando superar o positivismo clássico, e com base em autores como Branco e Rocha (1998), Kinderman e Valsiner (1989), González Rey (1997), entre outros,

compreendemos a realidade humana como construída socialmente, não havendo assim preocupação em quantificar ou em explicar a “verdade única” em relação aos fenômenos investigados. O conhecimento produzido na pesquisa, e aqui nos apoiamos numa perspectiva sociocultural construtivista, é criado na interação entre investigador e investigado, e a generalização possível se refere a processos e princípios gerais em ação, e não a resultados específicos.

Explicando melhor, a abordagem sociocultural construtivista é definida como uma perspectiva crítica, por superar a postura positivista que tem caracterizado a psicologia ao longo de sua produção enquanto ciência, desde o século XIX. Tem-se observado, na produção teórico-metodológica orientada pelo positivismo, a adoção de pressupostos epistemológicos voltados a uma concepção determinista da realidade. Nesse sentido, a pesquisa científica tem por objetivo a verificação de hipóteses previamente formuladas, desconsiderando ou fragmentando o contexto onde os dados são produzidos. Para tanto, a tradição positivista traz como princípios gerais o conhecimento da realidade independente do sujeito que a conhece, a questão da verificação, da neutralidade e do instrumentalismo.

Opondo-se a essa concepção, Branco e Valsiner (1997) sugerem o conceito de ciclo metodológico para designar a mútua influência entre as manifestações do fenômeno estudado, a visão de mundo dos pesquisadores, o referencial teórico adotado e a produção do binômio métodos-dados, na construção do conhecimento.

Adotando essa posição, Branco e Valsiner (1999) apontam que os dados não são então “coletados”, mas sim coconstruídos pelos participantes, isto é, pelo pesquisador e pelos sujeitos pesquisados, no processo interativo que ocorre durante o desenvolvimento da pesquisa.

González Rey (1997) considera o termo “dado empírico” inadequado para as formulações da epistemologia qualitativa, por estar frequentemente associado ao empirismo positivista. Propõe o termo “indicadores empíricos” para marcar que as informações produzidas no momento empírico adquirem significação somente quando integrada ao sentido subjetivo da produção teórica do pesquisador.

Os indicadores são entendidos como elementos que adquirem significação baseada na interpretação do pesquisador. São produzidos com finalidade explicativa, não descritiva e conduzem ao desenvolvimento de categorias de análise que permitem conceituar as questões e processos que aparecem no curso da pesquisa. Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador pertence a uma comunidade interpretativa, que possui suas próprias tradições históricas de pesquisa e que, por sua vez, gera pontos de vistas distintos.

Suas crenças, premissas epistemológicas, ontológicas e metodológicas influenciam o modo como o pesquisador qualitativo observa o mundo e age sobre ele.

O estudo do desenvolvimento humano pressupõe, assim, uma compreensão dinâmica do fenômeno e da realidade, bem como uma perspectiva de causalidade sistêmica, contrapondo-se à visão linear e determinista da epistemologia positivista, o que se alcança por meio de abordagens qualitativas e interpretativas de pesquisa (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1997; Kindermam & Valsiner, 1989; Madureira & Branco, 2001).

De acordo com a epistemologia qualitativa, o momento empírico adquire sentido e relevância a partir de uma perspectiva epistemológica, de um marco teórico, das perguntas e questionamentos levantados pelo pesquisador, não representando, portanto, um momento de legitimação e verificação de hipóteses rigidamente delimitadas. Nesse sentido, as produções empírica e teórica encontram-se indissociavelmente interligadas (Madureira & Branco, 2001).

### **1.1. Considerações sobre os *designs* microgenéticos**

Apresentamos algumas considerações sobre os *designs* microgenéticos coerentes com a abordagem sociocultural construtivista, que tem como foco o estudo da emergência da novidade psicológica reconhecendo o movimento dinâmico entre estabilidade e mudança.

Pesquisadores do desenvolvimento humano têm adotado *designs* microgenéticos especialmente na última década, por proporcionarem evidências minuciosas sobre processos de mudança em períodos curtos de tempo. Salientam que o olhar do pesquisador deve capturar os ‘processos’, ao invés dos ‘produtos’, ao contrário do que acontece nos estudos tradicionais (Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger & Fogel, 2005).

Ainda segundo esses autores, perguntas chaves envolvem o trabalho dos pesquisadores interessados na microgênese. Como ocorre a mudança? Que mecanismos produzem mudança? Que condições são necessárias para promover a emergência da mudança no desenvolvimento? Quais são as relações entre variabilidade e estabilidade nos processos de desenvolvimento? E finalmente, a emergência de novos padrões de comportamentos tende a superar os velhos padrões, ou são co-existentes?

De acordo com Lavelli e cols. (2005), o termo microgênese foi concebido originalmente por Werner como extensão da palavra alemã “Aktualgenese”, para descrever

uma técnica experimental planejada para evocar a gênese e o desenvolvimento das percepções no *setting* de laboratório. Werner (1948) elaborou técnicas para observar diferentes extensões de um fenômeno do desenvolvimento, visando a microgênese. Ainda segundo esses autores, o trabalho de Werner foi citado e sustentado por Vygotsky (1978/1998a).

Coerente com essa afirmação, Siegler e Crowley (1991) esclarecem que o conceito de análise microgenética surgiu quando Vygotsky, em um de seus experimentos, observou a emergência de determinados ‘processos’ mentais, que se mostraram mais significativos do que o próprio resultado (produto) do experimento. Desse modo, denominou microgênese dos fenômenos psicológicos à origem e ao detalhamento de novos e complexos fenômenos, capturados exatamente no momento em que acontecem.

Em outras palavras, os *designs* microgenéticos permitem focar atenção sobre a mudança observada momento a momento, em um curto período de tempo (intervalo entre as sessões) e para um elevado número de sessões. Os *designs* microgenéticos, especialmente os *designs* experimentais microgenéticos, têm suas raízes na história da psicologia do desenvolvimento, encontrando seus fundamentos em diferentes perspectivas teóricas (Lavelli & cols., 2005). Segundo os autores, independentemente do objeto de investigação e da perspectiva teórica adotada pelos pesquisadores, em se tratando de microgenética: (a) os indivíduos são observados através de um período de mudança no desenvolvimento, sendo a mudança individual a unidade fundamental de análise; (b) as observações são conduzidas antes, durante e depois de um período no qual mudanças rápidas no domínio particular ocorrem; (c) existe uma densidade elevada de observações durante o período de transição, conduzidas em intervalos de tempo consideravelmente curtos; (d) os comportamentos observados são intensivamente analisados, tanto qualitativamente quanto quantitativamente, com o objetivo de identificar os processos que dão surgimento à mudança do desenvolvimento (Siegler & Crowley, 1991).

Além disso, o método microgenético também opera como um meio para explorar os mecanismos através dos quais os fatores culturais estruturam a organização e desenvolvimento das estratégias comunicativas e cognitivas dos indivíduos. Nessa mesma direção, o método também é útil para a literatura clínica, pois possibilita análises dos processos de mudança no relacionamento, em períodos de transições cruciais do curso de vida, como por exemplo, a maternidade, as primeiras experiências da criança em creche, separação familiar ou terapia infantil nos processos de reabilitação física (Lavelli & cols., 2005).

Seguindo outro método investigativo, Mishler (1999), em seus estudos sobre construção de identidades ao longo das narrativas de histórias de vida, aponta a importância da escolha de métodos em pesquisas sobre desenvolvimento humano. Esse autor também chama atenção para a compreensão de que o método escolhido deve fornecer um meio para enxergar os dados relevantes. No entanto, enfatiza que as estratégias de pesquisa devem abrir possibilidades para observar tanto as mudanças, quanto as continuidades, que são deixadas de lado pelos métodos tradicionais em pesquisas do desenvolvimento.

Para Lavelli e cols. (2005), o objetivo do *design* microgenético é acelerar ou observar cuidadosamente o processo de mudança, oferecendo aos participantes uma alta concentração de experiências e oportunidades, durante um período relativamente curto de tempo (semanas e meses). Nos estudos microgenéticos, o curso natural do comportamento dos parceiros é videogravado durante o tempo de uma ou mais sessões de resolução de problemas ou de ‘atividades estruturadas’ e, mais tarde, analisado em detalhes. Os fundamentos teóricos mais recentes para a pesquisa microgenética são representados pela aplicação da perspectiva sistêmica dinâmica.

No entanto, observar e compreender como a mudança ocorre e/ou como os fatores culturais estruturam a organização e desenvolvimento das estratégias comunicativas e cognitivas dos indivíduos tem sido reconhecido como tarefa difícil e desafiadora, pois trata-se de um método que demanda elevado custo, tempo e esforço, envolve e exige o domínio de estratégias de filmagem, além de uma trabalhosa atividade de transcrição e estratégias apropriadas para identificar, nos *frames* interativos, a mudança enquanto essa ocorre (Siegler & Crowley, 1991; Góes, 2000; Lavelli & cols., 2005) e/ou as continuidades na dinâmica interativa. A análise microgenética permite, entretanto, a descrição não apenas dos processos de mudança, mas também inferências quanto à manutenção de regularidades nos padrões de auto-organização (Siegler & Crowley, 1991) e o desenvolvimento do fenômeno estudado.

## **1.2. Construção do *corpus* de pesquisa**

Realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter idiográfico (Salvatore & Valsiner, 2010). Também utilizamos uma abordagem etnográfica considerada por Gaskins e cols. (1992) como relevante para o estudo com crianças porque permite conhecer e interpretar os contextos físicos e socio-institucionais em que vivem, detalhes da rotina de atividades e as

crenças que orientam as ações de todos, enfim, os sistemas lingüísticos e semióticos que permeiam tais contextos e atividades. Em nosso estudo, três procedimentos principais foram combinados para a construção do *corpus* da pesquisa (Bauer & Aarts, 2002), em consonância com os pressupostos teóricos da abordagem sociocultural construtivista. São eles: observação naturalística, videogravação e entrevista semi-estruturada.

Cole e Cole (2003) sugerem que as observações naturalísticas, procedimento de pesquisa originalmente usado pela etologia, sejam a maneira mais direta de reunir informações objetivas sobre determinado fenômeno. Os autores mencionam que essas observações ocorrem em situações da vida cotidiana da criança, sendo assim fundamental a adaptação e a familiaridade da mesma à presença do pesquisador.

Segundo Cole e Cole (2003), os psicólogos do desenvolvimento freqüentemente assumem apenas um ambiente social para suas observações, cuidando para que sejam registrados os detalhes minuciosos das interações face a face entre crianças ou entre crianças e adultos. Como qualquer recurso metodológico, a observação naturalística tem suas limitações, baseadas na própria natureza qualitativa do método. Queremos dizer que ao observar, o pesquisador está atento à dinâmica interativa, tendendo a ser seletivo, com base em suas expectativas e percepções. Segundo os autores, “um observador não consegue escrever tudo e, por isso, algumas informações são inevitavelmente perdidas” (p. 43). Daí a relevância de compor técnicas e métodos de pesquisa complementares, como a videogravação, cuidando para não perder de vista momentos e detalhes significativos para a compreensão do fenômeno. O tipo de registro feito através de observação naturalística nem sempre permite considerar os eventos inesperados, ou quando considerados, esses registros não expressam a riqueza de detalhes de uma cena ou situação interativa, assim como não comunicam a seqüência temporal do evento (Cole & Cole, 2003).

Para tentar minimizar essa limitação, os pesquisadores têm combinado à observação naturalística, a videogravação como um dos recursos metodológicos possíveis na construção de informações. A videogravação amplia a possibilidade de o pesquisador apreender e repensar o fenômeno investigado, uma vez que permite a exposição da observação tantas vezes forem necessárias, embora se reconheça ainda assim que, como qualquer instrumento de investigação, não abrange a realidade em sua totalidade (Carvalho & cols., 1996).

Esses autores analisam três aspectos da utilização da videogravação: questões relacionadas ao registro, ao recorte do material registrado em unidades de análise e à própria análise. Quanto à questão do registro, inúmeras decisões envolvem o seu

planejamento, como por exemplo, o número de câmeras utilizadas, a presença de um operador ou a utilização de tripés, a duração do registro, o foco etc. Decisões essas, guiadas pelo pensamento e objetivos do pesquisador.

O recorte do registro em unidades de análise envolve um grau de rastreamento do registro e a construção de unidades significativas tendo em conta os objetivos do estudo. O rastreamento é o momento de criação de intimidade e familiarização necessárias entre o pesquisador e o registro, visando à elaboração de categorias, que são definidas pelo ajustamento entre as perguntas do pesquisador e aquilo que o fenômeno lhe diz sobre elas. Segundo Carvalho e cols. (1996), o rastreamento do registro representa mais do que a construção de categorias para a análise - constitui parte da própria análise. Mesmo não adotando o referencial teórico da etologia, as observações diretas e videogravadas são consideradas de fundamental importância para o estudo de processos e interações sociais.

Em relação às entrevistas, retomemos as formulações de Madureira e Branco (2001), quando apresentam que a entrevista não deve ser entendida como um 'meio' para acessar os conteúdos intrapsíquicos do sujeito investigado. Afinal, esses conteúdos não se encontram disponíveis e prontos em algum lugar para serem coletados. Os significados que importam ao pesquisador do desenvolvimento são coconstruídos por entrevistado e pesquisador no espaço dialógico, no momento da entrevista.

Nesse sentido, a entrevista semi-estruturada, enquanto instrumento metodológico consiste em uma ferramenta interativa. O papel do pesquisador não se restringe a fazer perguntas e, tampouco, o papel do entrevistado se restringe em apenas respondê-las. Além disso, deve-se considerar que a dinâmica do diálogo depende do vínculo estabelecido entre ambos, entrevistador e entrevistado (González Rey, 2002; Madureira & Branco, 2001; Yokoy, Branco & Lopes de Oliveira, 2008).

A entrevista semi-estruturada se caracteriza pela elaboração de um roteiro guia construído para orientar o pesquisador na situação dialógica com o entrevistado, distinguindo-se, portanto, de uma entrevista fortemente estruturada, com a formulação de questões predeterminadas e fechadas. Ao contrário, a entrevista semi-estruturada permite acomodar aspectos novos que possam emergir a partir das narrativas do entrevistado (Gaskell, 2002).

Entendendo a pesquisa como um processo de construção, no contato com o contexto específico, o pesquisador pode, quando necessário, modificar tanto os métodos como a análise dos indicadores e os objetivos do estudo, caracterizando um dos aspectos da pesquisa qualitativa, a flexibilidade.



Desse modo, supomos que a epistemologia e a metodologia qualitativas revelam-se mais adequadas na compreensão do processo dialético e complexo que é o desenvolvimento humano, por considerar os aspectos sócio-histórico-culturais, sendo necessário lembrar que toda abordagem apresenta possibilidades e limitações. É importante assim o pesquisador sempre buscar ampliar o seu olhar crítico e inovar seus instrumentos, alcançando constantes transformações.

Adotamos nessa tese uma metodologia qualitativa com abordagem interpretativa referenciada pela análise microgenética, e apresentada sob a forma de estudos de caso, acreditando que tal delineamento permitiu atender os objetivos da pesquisa. O estudo de casos múltiplos foi a modalidade desenvolvida no trabalho e se caracteriza pela integração de dois ou mais casos, que podem ser conduzidos simultaneamente e cuja análise interpretativa pode envolver aspectos intra e inter-casos. O pesquisador deve, portanto, buscar analisar o que converge e diverge em cada caso, isto é, o comum e o particular (Alves-Mazzotti, 2006; Stake, 2000).

Escolhida a metodologia que julgamos mais adequada aos objetivos do estudo resta-nos apontar o nível de análise que será enfatizado. Valsiner (2007) define três níveis de organização da experiência desenvolvimental envolvidos mutuamente, microgênese, mesogênese e ontogênese, sugerindo não existir isomorfismo, isto é, correspondência direta entre os três níveis de organização da vida humana. Microgenético é o nível da experiência de vida imediata, situado num contexto relacional específico. O nível organizacional mesogenético refere-se aos *frames* ou contextos de atividade estruturados culturalmente, sendo relativamente repetitivos. Já a ontogênese é o nível que compreende os significados relativamente estáveis, que guiam a pessoa ao longo de todo curso de vida. Estudos modernos sobre a ontogênese humana estão interessados no estabelecimento, manutenção e mudança nas estruturas e processos de desenvolvimento (Magnusson & Cairns, 1996).

Para essa pesquisa, os níveis micro e mesogenéticos foram foco de interesse particular por permitir inferências sobre a mediação semiótica, processos de construção de significados culturais e sentidos subjetivos emergentes na situação imediata dos sujeitos em relação, que orientam e regulam a dinâmica das práticas educativas cotidianas.

## 2- CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FS/UnB, Projeto 122/2007).

### 2.1. Participantes

A pesquisa consistiu num estudo com cinco pares de gêmeos monozigóticos, três pares masculinos e dois femininos, matriculados em diferentes instituições de educação infantil, com idade entre 4 e 6 anos (Quadro 1), seus pais, professoras e a pesquisadora. Os cinco pares foram selecionados a partir da constatação de crianças gêmeas monozigóticas nas instituições de ensino, do consentimento dos pais, das crianças e da instituição. Para a análise dos estudos de caso selecionamos dois pares de meninos, que aqui chamamos Danilo e Daniel, Thales e Fernando.

Três critérios, não definidos por grau de importância, somaram-se às razões para a escolha dos casos apresentados. Primeiro, a riqueza e relevância dos dados construídos, condizentes com os objetivos propostos. Segundo, a opção por não comparar nesse estudo a categoria gênero, em função da ampla e complexa literatura sobre o tema, que nos exigiria um espaço bem maior de discussão, no que concerne aos estudos comparativos entre crianças gêmeas de ambos os sexos. E finalmente, o terceiro critério, a proximidade de idade entre os pares e a contrapartida da discrepância do tempo de ingresso ao contexto escolar.

Quadro 1 – Sujeitos de pesquisa

Par de crianças*	Idade	Instituição	Tempo de ingresso na instituição	Período	Demais membros da família
Paulo e Roberto	4 anos e 10 meses	Escola Particular A	9 meses (primeira instituição)	Vespertino	Mãe e avós maternos
**Thales e Fernando	5 anos e 10 meses	Escola Particular B	4 meses (primeira instituição)	Matutino	Pai, mãe e duas irmãs adolescentes
**Danilo e Daniel	5 anos e 6 meses	Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)	3º ano na instituição	Integral	Mãe e a irmã de 1 ano e 5 meses
Vivian e Viviane	4 anos e 10 meses	Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)	2º ano na instituição	Integral	Pai, mãe, irmã mais velha e um tio
Juliana e Poliana	6 anos	Escola Municipal	2º ano na instituição	Vespertino	Pai e mãe

Obs.: \* Nomes fictícios      \*\* Estudos de casos apresentados

## **2.2. Contexto de investigação**

A escola B, onde observamos Thales e Fernando é uma instituição da rede privada de ensino, localizada na região central do município de Goiânia, Goiás. Uma escola de médio porte (cerca de 700 alunos), que atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano); e o CMEI, onde observamos Danilo e Daniel, possui capacidade para atender 54 crianças divididas por idades em três agrupamentos.

A escola B oferece espaços diversificados como brinquedoteca, oficina de artes, sala de música, biblioteca, grande parque, pátio descoberto e quadra de esportes coberta, todos em perfeita ordem e disponibilizados de forma planejada ao longo das semanas. Os alunos se mostravam muito motivados com as propostas ofertadas. Na sala de aula as mesas hexagonais, permanecendo as crianças sempre próximas e em grupo. A professora solicita a participação de todas as crianças, com atividades desafiadoras e de muito movimento. Os conflitos são resolvidos em discussão com toda a sala. Thales e Fernando não possuem lugares fixos e experimentam a companhia de outros parceiros, mas estando sempre juntos.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) foi o menor contexto observado. Embora muito organizados, limpos e aproveitados de forma criativa, os espaços são pequenos e precários. Contam apenas com um parque, uma mini horta, pequeno pátio descoberto, três salas bem pequenas, um refeitório, banheiros e duas salas de coordenação. Apesar disso, a professora é criativa e muito atenta aos alunos, oferecendo às crianças aulas planejadas com diferentes oficinas, apresentação de filmes, brincadeiras dirigidas e não dirigidas, interação entre crianças de diferentes idades, leitura e contação de histórias. As crianças sentam-se em grupos de quatro, quando em carteiras ou em grande círculo, durante as brincadeiras em sala de aula. Danilo e Daniel também não possuem lugares fixos na sala e sentam-se quase sempre separados.

## **2.3. Projeto Piloto**

Em junho de 2007 iniciamos os procedimentos necessários para a execução da pesquisa. Primeiro, o contato com a Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou a lista das instituições de educação infantil do município nas quais foram constatadas crianças gêmeas. As escolas particulares foram contatadas individualmente, solicitando em cada uma delas, a busca e constatação quanto à presença de crianças gêmeas MZ na

educação infantil. Em seguida, entramos em contato com os pais, para a obtenção da autorização, verificação de interesse e consentimento informado dos pais e instituições para a participação no estudo.

O projeto piloto teve início em outubro de 2007, com a observação das crianças matriculadas na Escola A, por termos podido contar mais rapidamente com a disponibilidade e abertura tanto da família quanto da escola. Assim, a realização deste consistiu num mergulho etnográfico, com observações naturalísticas, sessões estruturadas e entrevistas, tendo como participantes, as crianças, a professora e os pais. A realização desse primeiro estudo e o fértil debate que se deu no Exame de Qualificação permitiu vislumbrarmos pontos importantes, que auxiliaram na definição e delineamento do método para o projeto definitivo. Alguns procedimentos foram então alterados, como por exemplo, a sequência de realização e o material usado nas sessões estruturadas; outros foram incluídos, como a produção de desenhos nas sessões com a professora e com a mãe; a sessão estruturada tendo a pesquisadora como participante, com apresentação de jogos; ou ainda excluídos, como a videogravação das observações naturalísticas e uma sessão apenas entre o par de gêmeos. Uma análise sumarizada dos dados construídos no estudo piloto foi realizada, apresentada em evento científico (Vieira & Branco, 2008) e publicada em periódico (Vieira & Branco, no prelo), entretanto decidimos não apresentá-la nesse trabalho para não estendê-lo ainda mais.

#### **2.4. Equipamentos e Material**

Foram utilizados os seguintes materiais conforme as etapas executadas:

- *Observações naturalísticas*: diário de campo e protocolo de observação.
- *Entrevista*: gravador de voz.
- *Sessões estruturadas*: jogos e brinquedos previamente selecionados (acomodados em uma caixa); material para desenho (folha, lápis, lápis de cor, borrachas e apontador); duas câmeras para gravação de vídeo e um tripé.
- *Transcrição e análise*: televisão, DVD, computador e softwares de trabalho com áudio e vídeo.

### 3- Procedimentos Metodológicos<sup>5</sup>:

#### 3.1 Obtenção de informações

- *Consulta com os pais*

Uma consulta aos pais, antes de firmar a participação das crianças foi necessária para confirmar a zigosidade (se monozigóticos ou heterozigóticos) das crianças gêmeas e para saber sobre a pessoa mais próxima, que os acompanha por mais tempo, no dia-a-dia em casa e que, portanto, seria convidada a participar do estudo.

- *Abordagem etnográfica e observação direta naturalística*

O mergulho etnográfico foi realizado buscando a familiarização e adaptação da pesquisadora ao contexto e rotina das crianças (durante três semanas); e o estabelecimento da relação de confiança entre essa e demais participantes do estudo, incluindo os professores. Durante esse período foram realizadas observações diretas (naturalísticas), que compreenderam (a) o registro dos contextos da instituição, atividades propostas e desenvolvidas; (b) o mapeamento de localização de cada criança gêmea no grupo, a cada mudança de atividade; (c) o registro da amostragem de tempo, para monitorar o tempo em que brincaram juntos ou separados.

Para os procedimentos (a) e (c) foram elaborados Protocolos de Observação específicos (Anexos 3 e 4). Os registros de mapeamento foram realizados de forma esquemática, com observações registradas no Diário de Campo. O mapeamento e a amostragem foram realizados separadamente. Ao contrário do ocorrido na execução do estudo piloto, não houve a participação de um assistente de pesquisa em nenhuma etapa.

- *Realização de Sessões Estruturadas (SEs)*

A utilização de duas câmeras nas sessões estruturadas foi indispensável, especialmente porque permitiu a observação de cada criança na interação com os demais participantes. As câmeras foram monitoradas pela pesquisadora, permanecendo uma em movimento, operada por essa em diferentes focos e a outra, fixada em um tripé.

---

<sup>5</sup> Para uma visualização geral dos procedimentos, ver fluxograma no Anexo 2.

Como etapa central da pesquisa, quatro sessões foram previamente planejadas (ver Anexo 2), tendo sido prevista para cada uma, a duração média prevista de 20 a 30 minutos. Optou-se pela realização da quarta sessão como o último procedimento nesse estudo, após as entrevistas, por representar uma etapa onde a pesquisadora já poderia contar com alguns indicadores, emergentes nos procedimentos que se antecederam, havendo assim, a possibilidade de explorar ou compreendê-los melhor.

As duas primeiras sessões estruturadas foram pensadas e realizadas com a presença dos adultos (pais e professoras), visando menor impacto emocional, por considerarmos que as sessões constituíam em si, situações estranhas para as crianças. Na terceira sessão não houve produção de desenho, como nas anteriores. Utilizou-se apenas a caixa de brinquedos e um quadro com peças magnéticas. A caixa de brinquedos não foi disponibilizada na quarta sessão (com a pesquisadora) e sim, brinquedos de estruturas variadas, como quebra-cabeça, jogos de regras, jogos sequenciais, entre outros.

As caixas de brinquedos em miniaturas foram compostas por objetos pertencentes a categorias similares, porém diferindo entre si quanto a:

- (a) gênero (alguns brinquedos foram substituídos, por exemplo, kit beleza, para a caixa com pares de crianças gêmeas do sexo feminino e kit marceneiro, para a caixa com pares de crianças gêmeas do sexo masculino);
- (b) tamanho e quantidade (objetos em número singular, duplicado ou triplicado, por exemplo, um cavalo grande e dois cavalos pequenos; duas câmeras fotográficas e três celulares);
- (c) quanto ao tipo específico de objetos de uma mesma categoria (por exemplo: animais marinhos, meios de transporte e de comunicação);
- (d) objetos complementares (por exemplo, pinos e bolas de boliche) e não complementares (por exemplo, robô e violão).

Foram incluídos ainda, aos objetos da caixa, blocos coloridos de madeira para possibilitar às crianças, a construção de cenários, caso desejassem criá-los. Em cada sessão, para efeito de novidade, alguns objetos foram substituídos, mantendo-se, porém, a mesma lógica inicial pensada para a seleção dos brinquedos na primeira sessão. A sequência e seleção dos objetos da caixa foram as mesmas para cada par de crianças participantes.

Cada uma dessas SEs foi organizada compondo momentos distintos, como descritos abaixo.

Primeira Sessão (interações entre crianças e professora): (1) Cada criança recebeu uma folha de papel e foi pedido para que desenhasssem uma casa. Instrução: “Professora, antes de vocês três brincarem juntos, vou pedir para as crianças fazerem o desenho de uma casa, do jeito que elas quiserem”; (2) Os desenhos foram recolhidos e devolvidos de forma trocada, pedindo-se para que completassem algo. Instrução: “Antes de contar sobre o desenho, que tal fazer mais um detalhe nele? O detalhe que quiserem”; (3) Pediu-se para as crianças explicarem o desenho. Instrução: “Vocês gostariam de explicar os desenhos?”; (4) Entregou-se uma caixa de brinquedos contendo objetos previamente selecionados e testados<sup>6</sup>, no sentido de provocar interações e negociações entre os participantes. Instrução: “Aqui temos uma caixa com coisas bem legais, para vocês brincarem juntos, como quiserem. Podem abrir a caixa”.

Segunda Sessão (interações entre crianças, mãe e/ou pai): (1) Mãe e crianças receberam uma folha e pediu-se para que desenhem a sua família. Instrução: “Gostaria que cada um de vocês fizessem o desenho da sua família”; (2) Pediu-se em seguida, a explicação do desenho: “Vocês gostariam de explicar o desenho para mim?”; (3) Pediu-se para que cada criança falasse sobre o desenho do irmão(a) e para que a mãe e/ou o pai comentassem o desenho de cada filho; (4) Entregou-se a caixa de brinquedos. Instrução: “Aqui temos novamente, uma caixa com brinquedos para vocês brincarem juntos, como quiserem. Podem abrir a caixa”.

Terceira Sessão (interações entre crianças e colegas): (1) A caixa de brinquedos foi disponibilizada logo no início da sessão. Instrução: “Aqui temos uma caixa com brinquedos para vocês brincarem juntos, como quiserem. Podem abrir a caixa”; (2) Ao final da sessão, reservou-se a caixa de brinquedos e foi entregue um quadro magnético para composição de diferentes faces humanas, com expressões engraçadas ou não.

- Entrevistas semi-estruturadas

Decidiu-se realizar as entrevistas com os pais e com a professora das crianças após as sessões estruturadas, para evitar que as perguntas feitas pela pesquisadora pudessem influenciar as ações dos mesmos, nas sessões de participação com as crianças.

---

<sup>6</sup> As caixas foram testadas com crianças com mesma faixa etária, não participantes do estudo, para verificação de interesses quanto à natureza dos objetos selecionados.

A entrevista com a professora foi agendada e realizada na própria instituição, em local reservado. A entrevista com os pais foi realizada na residência da família. Foi solicitado aos mesmos, que selecionassem para a entrevista, fotos das crianças, para que pudessem falar sobre elas, consistindo no primeiro momento da entrevista.

Complementar à utilização das fotos, um roteiro de entrevista (Anexo 5), semelhante ao preparado para os professores, foi elaborado previamente para a entrevista com os pais, onde, além de questões específicas referentes ao estudo, dados subjetivos sobre as crianças e a família foram informados. Ao final da entrevista, as crianças foram apresentadas e uma instrução foi dada: “Vejam o que eu trouxe para vocês. É um presente para cada um. O papai e/ou a mamãe vão ler as instruções com vocês e explicar como deve ser feito para que nasçam os dinossauros que estão dentro desses ovos. Da próxima vez que me encontrar com vocês, vou querer saber como foi que eles nasceram. Combinado?”.

#### ▪ Quarta Sessão Estruturada

Como último procedimento da pesquisa, pensamos numa quarta sessão estruturada, com a participação da pesquisadora e as crianças gêmeas. Funcionando como uma sessão de conversa com as crianças, foi videogravada (com duas câmeras fixadas em tripés) e estruturada em três momentos:

- (1) Combinado previamente, cada criança trouxe de casa para a sessão, seu brinquedo preferido e a partir da apresentação desse, a pesquisadora conversou com as crianças, explorando questões envolvidas na escolha dos brinquedos. Instrução: “Gostaria que me mostrassem os brinquedos. Vamos conversar sobre eles?”;
- (2) A história sobre o ovo de dinossauro, presenteado pela pesquisadora na ocasião da entrevista com os pais foi trazida. A pesquisadora pergunta sobre o nascimento de cada dinossauro, que funcionou como mais um recurso para criar um clima descontraído e seguro, extraindo-se assim, comentários espontâneos ou não sobre questões de natureza e experiência pessoal, como por exemplo, o recipiente escolhido para colocar o ovo do dinossauro (se juntos ou separados), o lugar onde o recipiente foi guardado (se juntos ou separados), a revelação de qual dinossauro havia nascido primeiro, se eram parecidos ou diferentes, se gostaram, se trocaram etc.
- (3) A pesquisadora apresentou sequencialmente, os jogos (relacionados na súmula da sessão) e participou das brincadeiras com eles, enquanto conversaram sobre preferências, família, rotina, escola, passeios, diversão etc.



### 3.2. Análise dos estudos de caso

Tendo a análise microgenética das interações sociais (Góes, 2000; Lavelli e cols., 2005), como proposta metodológica para a construção e interpretação desse estudo, optamos pela configuração de estudos de caso, apresentando o conjunto de informações e análises construídas para os dois pares de crianças referidos. Decidimos construir e apresentar as análises na sequência inversa à “coleta de dados” (construção das informações), pela necessidade de conhecermos fatos importantes ocorridos no convívio com as crianças, as crenças e concepções apreendidas nas narrativas dos adultos em situação de entrevista, para então compreendermos como essas se expressaram nas dinâmicas relacionais e em padrões interativos. A análise foi, portanto, organizada nos seguintes passos:

1º) Transcrição integral das entrevistas com professores e pais, buscando-se obter informações sobre as crianças e a família, bem como gerar narrativas e identificar proposições relacionadas às concepções e orientações para crenças dos adultos. Identificadas as orientações para crenças, relacionadas aos objetivos da pesquisa, criamos categorias temáticas<sup>7</sup>. Cada tema foi organizado com recortes sequenciais das narrativas, seguidos de comentários analíticos.

2º) Todas as sessões videogravadas foram assistidas repetidamente, buscando a familiaridade com o material registrado e a seleção dos episódios ilustrativos da especificidade das estratégias comunicativas e metacomunicativas visualizadas tanto nas ações das crianças como dos adultos, bem como indicadores de padrões de interação social. Selecionados os episódios, buscou-se o detalhamento da microgênese das interações nas situações estruturadas, cujas transcrições de alguns episódios sequenciais foram mantidas na apresentação desse trabalho, a fim de demonstrar o dinamismo dos acontecimentos momento a momento;

3º) Os episódios selecionados nas sessões para a análise apresentaram importantes

---

<sup>7</sup> As categorias não foram pré-definidas para a análise das narrativas e interações, mas construídas a partir dos fenômenos que emergiram.

indicadores referentes a:

- ❑ Estratégias e padrões comunicativos (e metacomunicativos) adotados por quaisquer dos participantes, que atuaram no sentido de promover “igualdade” e/ou “diferenciação” entre as crianças; que levaram à promoção e/ou eliminação e/ou negociação de conflitos etc., envolvendo ou não os objetos disponibilizados nas sessões;
- ❑ Padrões de interação social que confirmaram e/ou contradisseram as concepções e orientações para crenças dos adultos, em relação aos gêmeos, a partir das proposições levantadas na entrevista;
- ❑ Sinais expressivos da relação afetiva entre irmãos, colegas e entre crianças e adultos, que emergiram nos diálogos e interações;
- ❑ Novidades sobre o desenvolvimento dos gêmeos, não levantadas no discurso dos adultos e que estiveram presentes na dinâmica interativa das crianças.

4º) Quanto às observações naturalísticas realizadas no contexto da escola, uma súmula foi apresentada a partir dos registros no diário de campo e protocolos de observação. As informações reunidas na súmula foram selecionadas com base na expressão subjetiva e nos indicadores do fluxo dinâmico das interações entre as crianças, seus parceiros e a professora, analisados como convergentes ou divergentes dos indicadores examinados nas sessões e/ou entrevistas, assim como geradores de novidade. Além disso, realizou-se uma análise quantitativa e qualitativa da frequência e dinâmica interativa entre o par de crianças gêmeas, em contexto natural, a partir dos registros em protocolos de amostragem de tempo (Anexo 3), tendo esses, categorias pré-definidas para observação e análise. A análise quantitativa não foi apresentada nesse trabalho, por não integrar-se aos objetivos propostos, mas mostrou-se relevante para gerar significados na interpretação qualitativa dos registros.

## IV- RESULTADOS

Nesta seção, inicialmente apresentamos uma súmula das informações relevantes para a caracterização dos participantes e para a compreensão geral de cada caso. As informações reunidas na súmula foram relatadas nas entrevistas semi-estruturadas, realizadas com as mães (ou pais) e com as professoras dos pares de crianças gêmeas.

Na primeira seção, as categorias temáticas construídas a partir das narrativas dos entrevistados estão apresentadas em um quadro. Devido à extensão e complexidade das análises geradas, para a apresentação na tese, os recortes sequenciais das narrativas foram substituídos pela interpretação dos turnos de falas. Todos os temas foram previamente analisados, mas com a sinalização (\*) indicamos os temas escolhidos para essa apresentação na tese.

Na segunda seção apresentamos um quadro com os temas e a duração dos episódios interativos de cada sessão estruturada. Os episódios selecionados para compor o trabalho foram então apresentados e analisados. Nas transcrições dos episódios apresentados, adotamos as siglas (Pq) para pesquisadora e (Pf) para professora.

A terceira sessão reúne informações obtidas por meio das observações diretas realizadas na escola, relevantes para a nossa discussão, tendo sido o diário de campo e a imersão etnográfica, importantes para as nossas análises.

### 1. Apresentação do Caso 1 - Danilo e Daniel

#### **Caracterização:**

*Histórico de gemelaridade na família.* As duas esposas do bisavô materno de Danilo e Daniel tiveram gravidez gemelar. Os tios gêmeos da mãe de Danilo e Daniel também tiveram gêmeos e em um dos casos, as crianças não sobreviveram. *Membros.* A família nuclear em questão é composta pela mãe (31 anos, segundo grau incompleto, secretária doméstica, separada) e três filhos (sendo os gêmeos, mais velhos, e uma filha de 1 ano e 5 meses, fruto de outro relacionamento). *Dados sócio-econômicos.* A família não possui casa própria e a mãe complementa o orçamento fazendo faxinas aos finais de semana. Residem numa pequena casa de quatro cômodos, bem próxima à instituição e ao local de trabalho da mãe, situada na região central da cidade. *Rede social.* Danilo e Daniel possuem duas tias maternas que residem em setor distante, mas convivem com as crianças. Os avôs maternos vivem em outra cidade e têm pouco contato. As crianças não convivem

com a família paterna. Além das tias, as crianças convivem com os padrinhos de sua irmã mais nova, sendo esses ex-patrões de sua mãe. Os padrinhos de Daniel e Danilo também vivem em outra cidade e não possuem grau de parentesco. *O pai.* Casado pela segunda vez, o pai já tinha três filhos do primeiro casamento e não queria mais filhos. Abandonou a família quando os filhos tinham 1 ano e 5 meses, e tem pouco contato com eles. Segundo a mãe, Danilo parece ser o filho mais interessado e vinculado afetivamente ao pai, enquanto Daniel é mais apegado a ela. O pai foi preso há algum tempo por não pagar a pensão, que foi então quitada pela avó paterna, visando à liberdade do filho. Atualmente tramita mais um processo judicial contra esse pai, por continuar não pagando a pensão. *A mãe.* Estudou até a 5ª série (6º ano). Demonstra ser muito carinhosa, alegre, muito bem humorada e dedicada aos filhos. *Danilo e Daniel.* São gêmeos monozigóticos, tendo 5 anos e 6 meses. São crianças muito alegres, saudáveis e aparentemente bem cuidadas e nutridas. *Gravidez.* Transcorreu muito bem até o parto. A mãe trabalhou durante toda a gestação. Foi uma gravidez planejada e muito desejada apenas por ela, que sofreu três abortos espontâneos anteriormente à gestação gemelar. A mãe inicialmente desejou que fosse um casal, mas relata ter ficado muito feliz quando soube que se tratava de dois meninos, pois acreditava que Deus mais tarde lhe daria uma menina. *Enxoval.* Cuidadosamente preparado pela mãe, com roupas, berços e carrinhos de bebê totalmente iguais e comprados por ela com a ajuda financeira da patroa. *Parto.* A mãe foi levada ao hospital por seu então marido e pai dos meninos, que levou um tempo para acreditar que a esposa estivesse passando mal, demorando em socorrê-la. Danilo e Daniel nasceram prematuros aos seis meses e meio de gestação, o que caracterizou um parto de alto risco para os bebês e para a mãe, que teve pré-eclampsia. A prematuridade do parto foi desencadeada por um quase atropelamento da mãe, que correu para atravessar uma avenida, evitando ser atropelada por um carro que avançou o sinal vermelho. Danilo nasceu primeiro, de parto normal, pesando 1,505 kg, com 41 cm. Daniel nasceu no dia seguinte, de parto cesariana (devido a sua posição), com 1,650 kg e 42 cm. Danilo e Daniel ficaram hospitalizados na UTI cerca de 20 dias. Danilo precisou da UTI por mais tempo que Daniel. *Pós-parto.* Os nomes foram escolhidos pela mãe, que também escolheu seus padrinhos em comum. Embora desacreditados pelos médicos, a mãe tinha certeza que sobreviveriam. Foram amamentados até 3 anos e 3 meses. *Aniversários.* No primeiro aniversário, a mãe providenciou dois bolos exatamente iguais, com mesmas cores e mesmo personagem. As roupas que as crianças vestiam também eram iguais, o que causou, segundo a mãe, o deslumbramento dos convidados. Também relata que desde então, sempre faz os bolos iguais, sendo um para cada. *Ingresso*

na instituição. Frequentando o último ano nessa instituição, as crianças entraram no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) aos 2 anos de idade e, segundo a mãe e a professora, não foi uma fase tranquila, porque davam muito trabalho. Segundo a professora (30 anos, pedagoga formada há 6 anos, numa universidade federal, família com alto poder aquisitivo, filha de professora), a mãe atribui extrema importância ao aprendizado e comportamento dos filhos, pedindo sempre, ao buscá-los, um relato diário sobre o que ocorreu no CMEI. Como prática educativa de correção aos comportamentos inadequados, segundo a professora, além de conversas, a mãe costuma deixar que um assista desenho animado, enquanto o outro permanece de castigo, muitas vezes tendo que ficar de costas para a TV. A professora orienta a mãe para que eduque os filhos sem tratá-los como iguais. Parece ser uma professora extremamente dedicada, afetuosa, bem informada e motivada com o trabalho que realiza com as crianças. Também relata que teve outras experiências com crianças gêmeas na sua infância e no início da carreira.

### 1.1 Entrevistas semi-estruturadas

#### a) Entrevista com a professora

Duração da entrevista: 01 h 26 min 16 s

Quadro 2 – Temas construídos a partir da narrativa da professora – Caso 1

	TEMAS
1*	Descobrimo as diferenças: “o oposto”
2	Educando em casa: “como é que foi hoje?”
3*	Descentralizando os elogios: “eu me comportei”
4*	Escola e família: “no coletivo é completamente diferente”
5	Brincadeira de menina: “re-significação do papel da casinha”
6*	Driblando a dependência: “cada um com suas preferências”
7*	O par: “sendo um só”
8*	A “situação gêmea”: “a gente não separava os dois”
9*	Juntos ou separados: “depende da postura que os pais vão assumir”
10	Desempenho escolar: “mesmo nível”
11	Entre irmãos: “porque são gêmeos ou porque são irmãos”?
12	Com a mãe: “igualzinho um ao outro”
13*	Entre colegas: liderança e agressividade
14	Despidos de pré-conceitos: “não são gêmeos pra eles (colegas)”
15	Com a professora: “poder de convencimento”
16	Sociedade: “pra ficar bonitinhos, tem que usar igual”
17*	Individualismo, individualidade e socialização: “tem tudo a ver”
18	Manter ou não manter a “ <i>sameness</i> ”: “não adianta, quando chega na adolescência”
19	Desenvolvimento e educação infantil

\* Temas selecionados para apresentação no corpo da tese

## (1) Descobrimo as diferenças: “o oposto”

Após o *rapport*, a entrevista iniciou-se com a pergunta “O que chama mais sua atenção em relação aos gêmeos de forma geral?” (turno 1). Ainda que a maioria das pessoas tenda a começar lembrando-se dos gêmeos pela aparência física, a primeira resposta da professora baseou-se nas semelhanças e diferenças subjetivas das crianças. Segundo a professora, o que mais chama sua atenção em relação aos gêmeos é o fascínio popular por encontrar semelhanças nas crianças “*Essa questão de... das pessoas quererem tratá-los iguais*”. Mas baseada em sua experiência com Danilo e Daniel, parece entender que reconhecer diferenças entre os gêmeos é algo que exige contato direto e constante “*Só quando a gente tá ali com eles, trabalhando com eles, que a gente percebe o quanto eles são diferentes. (...) a gente vai descobrindo coisas que os separa, mas principalmente personalidade*”. Discorda do fato das pessoas tratá-los de maneira igual, por entender que não são iguais nem mesmo na aparência, compreendendo que o fenótipo não define a identidade dos gêmeos, sendo as características da personalidade e o comportamento, a chave para diferenciá-los “*São completamente diferentes. Danilo e Daniel, por exemplo, o Daniel é, é, é mais... tranqüilo, ele é mais dócil, ele sabe lidar melhor com os sentimentos, com as frustrações... enquanto que o... Isso o Daniel. O Danilo já é o oposto, inclusive já joga com os sentimentos das pessoas*”. A professora recorda um fato vivenciado por ela no contexto da instituição para enfatizar diferenças entre Danilo e Daniel “*quando ele (Danilo) tava muito agitado no CMEI, brigando, batendo muito, quando a gente começou a conversar com a Simone (mãe) sobre o assunto, ele chorava e dizia que tava com saudade do pai... jogando essa culpa né, pro relacionamento dos pais. Só que quando o pai dele ia visitá-lo (em casa), ele não dava atenção pro pai (...)*” (trechos do turno 2).

## (3) Descentralizando os elogios: “eu me comortei”

Danilo foi mantido como o tema principal do início da entrevista. Após falar sobre o interesse diário da mãe em saber sobre o comportamento de Danilo no CMEI “*Todos os dias ela quer saber como foi... então... E a gente tá passando sempre pra ela*”, a professora mostra como vê a dinâmica das ações de Danilo na escola “*A gente não gosta de ficar todo dia, ‘ah porque fez isso, ah fez aquilo’ (...) porque criança a gente sabe, que um dia ele é mais teimoso, outro dia não é, um dia é mais participativo, outro dia não, um dia é mais agressivo, outro não*”. Relata uma mudança de Danilo, no sentido de se preocupar com a avaliação da mãe sobre seu comportamento e ser reconhecido de forma positiva por ela “*(...) agora ele já se preocupa, ‘você não vai falar pra minha mãe?’, principalmente assim,*

nos dias que ele consegue cumprir a rotina tranquilo. *Aí ele fica, 'você vai falar pra minha mãe que eu me comportei? Você vai falar que eu...'* (risos) (trechos turno 14). Para a professora, Danilo parece interessado na construção de uma nova (auto)imagem, posicionando-se de outras formas e não assumindo apenas o lugar do “*mais teimoso*” ou “*mais agressivo*”. A professora revela um movimento e a necessidade de Danilo em busca de elogios “(...) *Uma coisa que assim, pra qualquer criança é natural fazer sem ser elogiada, se ele faz, ele tem que ser elogiado. Ele tem que ser lembrado das coisas positivas que ele fez...*”. Ela formula uma explicação para o comportamento de Danilo, que envolve sua autoavaliação “... *Porque às vezes ele é muito lembrado só pelas (questões) negativas. 'Poxa, a professora só abre a boca pra me chamar atenção'*”. E explica como lida com a situação “*Então, o Danilo, às vezes eu até tento elogiar mais o Danilo do que o Daniel, porque o Danilo precisa mais desse reforço*”; “(...) *Então, às vezes eu me polio mais pra elogiar o Danilo do que o Daniel*” (trechos do turno 16).

(4) Escola e família: “*no coletivo é completamente diferente*”

A pesquisadora pergunta para a professora como acha que a mãe atribui elogios a Danilo e Daniel, se é como ela tenta fazer no CMEI (descrito no Tema 3) ou de outra forma. Na narrativa da professora, a mãe parece não diferenciar a atribuição de elogios aos filhos, até porque valoriza as similaridades em suas formas de agir em casa “*Não, não. Eu não percebo assim... nenhuma diferenciação. Ela inclusive relata que em casa os dois agem da mesma maneira*”. Para a mãe é incompreensível o fato do Daniel se comportar melhor no CMEI do que o Danilo, tendo em vista as semelhanças de comportamentos deles em casa “*Ela não entende porque que no CMEI, o Daniel se comporta de uma maneira assim, entre aspas, mais adequada, do que o Danilo*” (trechos do turno 18). Vemos aí um ponto interessante no discurso da mãe (e da professora). Se em casa Danilo fica mais de castigo e é punido pelo que faz no CMEI (informações apresentadas na súmula acima), e se Danilo e Daniel se comportam de maneiras iguais em casa, então deve haver alguma diferença de comportamento entre eles, e com certeza, em relação às críticas e elogios da mãe. A pesquisadora então explora a questão “*E você imagina que em casa seja realmente assim como a mãe falou?*” (turno 19). A pergunta gerou tensão e exigiu um esforço da professora para construir uma idéia a respeito “*Não sei... (pensativa)*”. A pesquisadora pergunta “*Ou isso pode ser a percepção dela? (como a mãe pensa que faz)*”. Inicialmente a professora responde “*Eu... eu não sei se é a percepção dela... porque eu não sei como é a rotina dela em casa, né. (...)*”; “... *mas eu acredito que sim*” (que seja a

percepção da mãe). E logo se contradiz, acreditando realmente na semelhança entre o comportamento deles em casa e no CMEI, devido às situações que se repetem nos dois contextos “*porque tudo que ela relata pra gente, por exemplo, eles não gostam de comer carne. Então aí eles não querem comer a carne, (...) eles jogam a carne embaixo da mesa, e da mesma maneira eles fazem em casa. Então, eu acredito que em casa realmente, assim, eles se comportem assim*” (trechos do turno 22). Depois reformula seu pensamento acreditando que a diferença no comportamento de cada um deles, em casa e no CMEI, deve-se ao tratamento igualitário dado pela mãe em casa “*Eu acho que pela maneira dela tratar os dois de forma igual, os dois correspondem de forma igual*” (turno 24), o que não acontece no CMEI “*Como a gente, aqui no coletivo, percebe que os dois não são iguais, eles acabam se comportando de maneiras diferentes*” (turno 22). A professora acredita que no CMEI há espaço para que mostrem como são e estão se tornando diferentes, ao participar do contexto social da escola “*... Eu acho até pelo fato da gente ver as crianças de uma forma mais diferenciada que a mãe, porque a Simone manda os dois com a mesma roupa. Se um tá de toca, o outro também tem que tá*” (turno 22); “*E não adianta, no coletivo é completamente diferente né (...)*” (turno 27). A professora pontua indícios de mudanças de concepções da mãe em relação aos filhos e seus comportamentos, quando suas expectativas começam a se diferenciar em relação a cada um. Ao mesmo tempo, revela a permanência de uma idealização da imagem dos gêmeos, “*Expectativa de comportamento até que nem tanto, mas essa questão do comprar alguma coisa pra um e necessariamente, pro outro, tem que ser igual. Ela (mãe) tem isso ainda*” (turno 287).

Após centrar a discussão na figura da mãe, a pesquisadora muda o foco em direção à professora, perguntando se acredita na influência da escola no desenvolvimento da personalidade das crianças. Diante de uma resposta afirmativa, a pesquisadora a instiga perguntando “(essa influência se dá) *com o mesmo poder de ação do que família ou... como você acha?*” (turno 372). A professora acredita que exista uma co-participação da escola e da família “*Não, acho que funciona com a parceria*”. Discorda da posição de alguns professores, que tratam os gêmeos como iguais “(…) *alguns professores nem tentam separá-los... ‘ah, são gêmeos (...)*”; “*São irmãos, são da mesma família, mais a gente tem que tratar diferente, tem que ver as diferenças um do outro*”. A professora declara que justamente por haver similaridades no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças gêmeas, deve-se tratá-los diferentemente “(…) *no caso do Danilo e do Daniel, essa necessidade de tratar diferente é maior, porque os dois conseguem assim desenvolver tanto cognitivamente quanto afetivamente, mais ou menos no mesmo ritmo*”, tarefa que



confessa considerar difícil para os professores “*Talvez quando um consegue desenvolver mais do que o outro, o professor se atente pra esse lado das diferenças com uma facilidade maior do que quando eles caminham mais ou menos próximos um do outro*” (trechos do turno 373).

(6) Driblando a dependência: “*cada um com suas preferências*”

A professora conta como foi acontecendo o processo de socialização de Danilo e Daniel, desde o ingresso na instituição e como foi mudando a relação entre irmãos, especialmente quando se integraram à sua turma. Começa retratando como Danilo e Daniel se relacionavam entre si e com os colegas, há um ano. A primeira providência tomada por ela, quando se tornou professora deles, foi separá-los, na tentativa de diminuir a grande dependência entre os dois “*(...) a gente teve um problema assim, de ter que começar a separar os dois, porque a dependência um do outro era tão grande, que na hora de dormir, por exemplo, a gente teve que colocar um do lado da sala e o outro, do outro lado da sala. Eles rolavam até se alcançarem (...) quando um não achava o outro, eles iam para debaixo dos colchonetes*” (turno 41).

Outro aspecto que considerava um obstáculo para a socialização dos meninos diz respeito à disputa por amigos “*Eles disputavam sempre as mesmas amizades. No início, a Paula era o alvo deles, um queria brincar com a Paula, o outro também*” (turno 45). A professora supõe qual tenha sido o critério de escolha da amiga e relata como contornou o conflito entre eles “*A Paula é líder por ela ser a mais velha da sala, ser a maior da sala (...) eles tinham essa fascinação pela Paula. Então a gente teve que começar a proibir. Nenhum dos dois poderia sentar perto da Paula, tinham que sentar longe dela e longe um do outro*” (turno 47). Nota-se que a separação entre irmãos foi contada pela professora como tendo sido inicialmente uma atuação imposta. Ao longo da conversa, a professora foi mostrando como foi ocorrendo o processo de socialização de Danilo e Daniel no contexto institucional e como foi a sua participação, por meio das propostas de brincadeiras, onde buscava mantê-los separados “*Começamos a montar os cantinhos de brincadeira. O cantinho da pintura, o cantinho do dominó, o cantinho do jogo da memória, e aí eu comecei a colocar os dois separados e eles não escolhiam, a gente fazia um rodízio (...) então, sempre que a gente separava, eles nem percebiam que a gente tava fazendo pra separá-los*” (turno 58).

Avalia a intervenção realizada como colaboradora da mudança no relacionamento deles entre si e com os demais colegas, não sendo mais necessário preocupar-se

atualmente, em separá-los. Começando pelas brincadeiras, a professora avalia ter obtido bons resultados e contribuído para a ressignificação do vínculo extremo de dependência entre eles “*E agora assim, quando eles querem sentar juntos, a gente deixa. Porque antigamente eles só sentavam juntos, hoje em dia não, eles sentam juntos um dia, o outro dia não, então a gente não se preocupa mais com essa questão (...). Aí os dois começaram a convidar as outras crianças para se relacionarem e aí, com isso, a gente conseguiu contornar esse problema deles (...) aí eles foram desenvolvendo, cada um com suas preferências*” (turno 76).

(7) O par: “*sendo um só*”

Investigando as crenças sobre gemelaridade, que circulam no contexto da instituição, a pesquisadora pergunta sobre a atuação dos outros professores “*Esse movimento de tentar separar os dois, de fazer com que eles mostrassem suas preferências, (...) já vinha sendo trabalhado desde o início, quando entraram no CMEI?*” (turno 63). De acordo com a professora, pode-se entender que as experiências anteriores de Danilo e Daniel, desde que ingressaram na instituição, os mantinham numa trajetória extremamente orientada para uma sameness “*Não, foi comigo. Começou no meio do ano passado (há um ano). Chegaram assim ainda*” (turno 66). Segundo ela, é compreensível que as pessoas tendam a mantê-los numa “situação gêmea”, porque assim não é preciso identificar quem é um e outro e eles se tornam uma unidade “*Quando você tem os dois juntos, eles acabam sendo um só, então acaba sendo mais fácil*”. A professora esclarece que sua intervenção não foi um processo imposto radicalmente “*não assim, ‘aaah tem que separar, porque eles não podem ser iguais’...*”. Segundo a professora, ela procurou respeitar as semelhanças, assegurando sensibilizá-los para a construção de suas particularidades “*Eles podem ter até comportamentos iguais, pode até ter comportamentos parecidos em determinadas situações, mais eles têm que aprender a mostrar quais são as preferências de cada um*” (trechos do turno 68).

(8) A ‘situação gêmea’: “*a gente não separava os dois*”

A professora explica que Danilo e Daniel a desafiavam muito, no sentido de burlarem regras ou fazer uma “*jogada*”, quando percebiam que ela não estava atenta. E que tentar fazer as coisas escondido, uma prática inicial entre eles, tem sido menos frequente agora.

Percebe-se que poucos na instituição, além dos colegas e da professora, identificavam

Danilo e Daniel, e que diante de uma oportunidade de se passar pelo outro, Danilo aproveitava da situação gêmea “*sempre que ele ia jogar a culpa de alguma coisa, ele jogava no irmão, porque ele achava que a gente não separava os dois*” (turno 91). Nota-se que apesar da professora iniciar a narrativa citando Danilo e Daniel como autores do ‘fazer tudo escondido e mentir’, enfatizou que essa ação era própria do Danilo, que acusava o irmão, aproveitando-se do fato de não ser reconhecido pela agente da sala, em sua ausência. Segundo a professora, a partir do momento em que não mais conseguia enganar sua identidade, Danilo mudou de atitude “*ele viu, agora não tem jeito mais, aí ele passou a jogar a culpa em outros colegas também*” (turno 93).

Interessante que a professora entende a mentira como algo específico de uma fase da infância, não qualificando, portanto, como uma característica apenas do Danilo e que talvez tenha servido de modelo para Daniel sobre o que não fazer “*(...) porque toda criança tem aquela fase de inventar as mentiras né. Só que eu acho que isso refletiu no Daniel, quando ele percebeu ‘opa, meu irmão não tá conseguindo. Não tá funcionando, então não vou poder caminhar por aí*” (turno 111). Segundo a professora, as experiências de Danilo foram percebidas e avaliadas por Daniel, o que nos sugere como o comportamento de um pode co-regular o outro.

(9) Juntos ou separados? “*Depende da postura que os pais vão assumir*”

A pesquisadora pergunta a opinião da professora sobre manter ou não gêmeos na mesma sala de aula. Esta demonstra ter muita clareza sobre a influência das práticas educativas parentais e escolares no desenvolvimento das crianças gêmeas “*... depende da postura que os pais vão assumir. Acho que não adianta eu ‘aaah, vou colocar os dois em salas separadas, que eles estão precisando desenvolver, cada um ter sua amizade e tudo mais’, se no final eu cobrar os mesmos resultados*”; “*(...) acho que tudo vai da postura do professor... saber incentivá-los, saber motivá-los a desenvolver, a mostrar suas preferências e do pai tá aberto pra aceitar essas diferenças...*”. Para ela, não há uma regra aplicável para todos os casos de crianças gêmeas, porque tudo depende das concepções e mediações dos adultos participantes desses espaços sociais. Segundo a professora, cada mediador incentiva a criança de forma diferente e, portanto, não haveria como obter os mesmos resultados “*até porque as professoras são diferentes, então não posso cobrar o mesmo resultado. Cada uma vai ser incentivada de uma maneira diferente da outra né*”. A professora refere-se à necessária flexibilidade dos pais e professores para construir novas concepções a respeito dessas crianças “*o pai tá aberto pra aceitar essas diferenças.*

*Eu acho que é muito mais difícil para os pais e para o educador do que para as próprias crianças” (trechos do turno 128).*

As teorias da professora baseiam-se principalmente em suas experiências anteriores, como professora de gêmeos, que parece terem sido relevantes para o seu entendimento e atuação. *“Eu já tive as duas experiências. Lá na outra escola (...) tive crianças gêmeas em salas separadas. Elas estavam em salas separadas, mas a mãe queria que as duas se desenvolvessem da mesma maneira”* (turno 130); *“(...) exigia isso, comparava muito as duas ‘Uma é assim, a outra não é’”*. O exemplo trazido pela professora nos ajuda a entender significados da gemelaridade permeando a cultura coletiva *“comparavam muito, não adianta, elas estavam em salas separadas, sendo motivadas de maneiras diferentes, tendo influências de amizades diferentes, era tudo diferente”* (trechos do turno 132). *Não entendem, não entendem, né... principalmente elas, que não eram gêmeas idênticas”*. A expectativa da mãe em direção a igualdade baseava-se na possibilidade de que tivessem as mesmas competências, mesmo suas filhas não sendo gêmeas MZ *“(...) eu falava ‘gente, os gêmeos idênticos já não são iguais, imagine com os que não são idênticos’ (risos)”* (turno 136).

### (13) Entre colegas: liderança e agressividade

Sobre as relações entre colegas, a professora acredita que a dominância de Daniel acontece em situações específicas *“o Daniel tem aquela questão de ser líder em alguns momentos”* (turno 168), como nas brincadeiras de regra, ao contrário de Danilo, que segundo a professora *“(...) é mais tranquilo com os meninos”*; *“(...) apesar de ser mais agressivo, ele aceita mais”*. Danilo parece estar mais suscetível a uma posição de submissão ou conformidade. Para a professora, Daniel parece manipular as situações para garantir sua liderança *“(...) ele tem um poder de sedução e convencimento que o Danilo não tem (risos)”*; *“ele quer uma coisa, ele seduz os meninos a fazer o que ele quer”* (trechos do turno 170).

A professora avalia a estratégia de convencimento de Daniel como algo positivo, por considerar que desse modo, ele consegue resolver os desafios *“Os conflitos que ele tem com os colegas, ele já consegue resolver (...) então como se diz... são conflitos que servem para o crescimento dele”*. Por outro lado, acredita numa dificuldade de Danilo para resolver conflitos *“Agora já o Danilo... ele já se envolve mais em situações em que precisa da nossa interferência, por essa questão da agressividade”*; *“quando ele quer convencer alguma coisa ele já briga, ele morde, ele bate...”* (trechos do turno 344).

Na visão da professora, Daniel tem comportamentos mais cooperativos em suas interações, enquanto Danilo assume uma postura de competitividade. No entanto, parecem ser cooperativos um com o outro “(...) *entre si os dois são cooperativos. Entre si eles são muito cooperativos*” (turno 130). Existirá convergência de concepções sobre isso entre a mãe e a professora? Danilo e Daniel interagem dessa forma em qualquer contexto? Identificar os padrões interativos entre eles talvez nos forneça algumas hipóteses.

(17) Individualismo, individualidade e socialização: “*tem tudo a ver*”

Podemos destacar a emergência de um novo conceito da professora sobre Daniel, inicialmente compreendido por ela como uma criança mais cooperativa. Suas reflexões levam-na a considerar Danilo e Daniel crianças individualistas, entendendo ser a expressão do individualismo de ambos, manifestada de formas distintas em suas dinâmicas intersubjetivas, na medida em que Daniel se impõe, mas busca a colaboração dos colegas “*o Daniel, de certa forma ele tá sendo individualista, quando ele convence o outro do que ele quer, mas ele tá sendo individualista de uma maneira que ele tá conseguindo com a colaboração do colega (...) ele convence o outro do que ele quer (...) conquistando os colegas para serem companheiros dele, cooperar com ele*”, enquanto que Danilo procura se impor pela força “*(...) ele tem essa questão individualista dele, só que ele já vai pelo lado agressivo*” (trechos do turno 346). A professora consegue formular as distintas definições “*Eu acho que individualismo é quando a criança quer tudo só pra ela. A individualidade ela tem a preferência dela mais ela consegue lidar com outro, às vezes cedendo pra aceitar um pouco do outro, às vezes impondo a individualidade dela, e já no individualismo não, a criança quer tudo pra ela do jeito dela sem aceitar em hipótese alguma a idéia do outro*” (turno 348). Questionada sobre a relação entre socialização e individualidade, a professora parece ter bem claro sua importância “*Eu acho que tem tudo a ver, quando eles tão no meio familiar, a família pode ajudar ou não pra que eles tenham as individualidades deles, a família que trata os dois iguaizinhos e a escola que trata os dois iguais nunca vai estar atenta às preferências dos dois, que podem ser diferentes (...)*”. Reconhece a influência de múltiplos fatores envolvidos no processo de individualizar-se “*Então eu acho que a questão da socialização, o meio, a interação com o outro, todas as relações que eles têm com os colegas, todos os relatos que eles trazem pra gente são dados sobre a individualidade deles*”. Além disso, mais uma vez assume a relevância das intervenções do professor nesse contexto “*Se eu não estiver atenta durante esse processo pra fazer as intervenções necessárias ou eu contribuo pra que eles continuem*

*demonstrando essas individualidades, ou eu vou contribuir pra tachá-los ‘os dois de gêmeos idênticos e pronto’ e não preciso fazer mais nada diante disso”* (trechos do turno 375).

*b) Entrevista com a mãe*

Duração da entrevista: 2 h 01 min 57 s

Quadro 3 – Temas construídos a partir da narrativa da mãe – Caso 1

	TEMAS
1*	Definindo um espaço particular na casa: “minha cama”
2	Brincando com a imagem: “um espelho”
3	Semelhança eterna: “Igual nós”
4	Inteligência: “não sei por que ele é assim”
5*	Meu, seu, nosso: “tem que ser igual”
6	Negociando sonhos e prioridades: “mas só quando eu ficar rica”
7*	Questões de gênero: “Mas, eu gosto de brincar de boneca”
8*	Autonomia e individualidade: “ <i>eu não gosto de banhar de coletivo</i> ”
9	Dominância e submissão: “ser o chefe”
10	Entendendo a gemelaridade: “por que que sou gêmeo?”
11*	Sempre juntos: “separados, eles não vão aprender”
12	Desenvolvimento cognitivo

\* Temas selecionados para apresentação no corpo da tese

(1) Definindo um espaço particular na casa: “*minha cama*”

Nessa entrevista contamos com a participação de Danilo e Daniel, em alguns momentos. No início, as crianças pareciam muito eufóricas com a presença da pesquisadora e curiosas com o gravador, o que demandou um longo tempo de *rapport*, quando então a pesquisadora disse “*Depois a tia deixa vocês escutar as vozes no gravador, tá bom? Porque se eu demorar muito pra conversar com a mamãe, eu vou ter que dormir aqui hoje. Tem um lugarzinho pra eu dormir aqui?*” (turno 3). Danilo e Daniel confirmam muito entusiasmados com a idéia e assim, os diálogos que emergiram no momento da entrevista, revelaram significados sobre a dinâmica das relações entre mãe – crianças e entre irmãos. Danilo dorme em um beliche e Daniel, numa cama de casal. A mãe inicialmente sugere a Danilo que a pesquisadora durma na outra cama de seu beliche.

A decisão sobre onde a pesquisadora deveria dormir promove um jogo de negociações entre as crianças, marcado por disputa de vantagens como forma de convencimento, mostrando uma atuação da tríade no contexto familiar. Percebe-se por um lado, a preocupação das crianças em estabelecer vantagens em função da dimensão da

cama, “*A minha cama é a mais grande ainda do que a dele*” (Daniel, turno 7); “*Não, na (cama) de cima. Na de cima*” (Danilo, turno 8). Em seguida, a pesquisadora intervém, atribuindo maior valor à cama de Daniel e resgatando um possível conflito já resolvido por eles, a favor de Danilo, quando pergunta para Daniel “*A cama do Daniel é maior do que a do Danilo? Por que você tem esse privilégio?*” (turno 11). Danilo responde, antes mesmo de ouvir o que Daniel tinha a dizer “*A minha (cama) tem duas*” (turno 12). Danilo demonstra estar satisfeito com sua cama. A cama de casal parecia ser a melhor, do ponto de vista da pesquisadora e talvez de Daniel, quando confirma indagando a pesquisadora “*Sabe por quê?*” (turno 13). Danilo negocia com o irmão, encontrando uma solução que consideraram vantajosa para ambos, “*A minha é a mais maiorzona*” (Danilo, turno 17). Danilo ficou com a cama mais nova, que também é a mais alta (duas em uma), enquanto Daniel ficou com a cama mais antiga, porém mais larga. Podemos supor que o processo de decisão sobre os lugares onde dormir não deve ter sido um percurso fácil e notamos a mãe tentando mediar a situação, quando diz para Daniel “*Fala pra ela assim, é porque minha avó me deu uma cama (beliche), aí depois eu ganhei outra cama (de casal) e o Danilo deita na outra cama*” (turno 19); “*Fala pra tia assim, a cama lá em cima ninguém dorme*” (turno 25).

Além das escolhas das camas, podemos sublinhar talvez o aspecto mais importante, a figura da mãe, que também estava em jogo na negociação entre as crianças. Qual seria o lugar da mãe na hora de dormir? Como ela se posiciona (ou é posicionada) entre os dois? A mãe tinha duas opções, dormir com Daniel (na cama de casal) ou dormir com Danilo (na cama de cima do beliche). Danilo e Daniel já haviam decidido não querer dormir mais juntos, aliás, uma circunstância que foi sendo motivada pela professora, com o intuito de separar e socializá-los com outras crianças. A pesquisadora pergunta sobre a cama da mãe, que diz “*Eu não durmo em cama. Aqui a minha cama (aponta para o sofá). Eu comprei o sofá pra virar cama*” (turno 29). Será que dormir no sofá foi uma solução encontrada pela mãe para não precisar escolher uma companhia ou onde dormir? Imaginamos que sim, pois o sofá não parecia ser confortável para dormir e havia uma cama disponível, mas que implicaria ficar mais próxima de Danilo e distante de Daniel ou vice-versa.

## (2) Brincando com a imagem: “*um espelho*”

A mãe selecionou fotos para mostrar à pesquisadora, cujos temas foram Danilo e Daniel ainda bebês, o primeiro aniversário, festividades no CMEI, o primeiro acampamento, a primeira vez que brincaram de areia, os banhos na banheira, com o pai e

finalmente, com a irmã mais nova. A mãe também apareceu em algumas poucas fotos tiradas com os filhos. Por várias vezes, a mãe desafiou a pesquisadora a apontar quem era Danilo e Daniel nas fotos. Em um dado momento, elegeu uma foto como sendo a sua preferida “*Nossa, mas eu amei essa foto aqui*” (turno 258), em que Danilo e Daniel estavam vestidos exatamente iguais, com o corpo um de frente para o outro, mas com os rostos encostados lado a lado, como se um fosse a imagem refletida do outro. A mãe pergunta “*Agora você vai dizer, isso aqui (mostra a foto), é espelho ou é os dois? (risos)*” (turno 248).

Podemos dizer que a extrema semelhança fenotípica entre os filhos fascina a mãe (e talvez, de algum modo, grande parte da humanidade), que parece achar divertido que as pessoas se confundam, quando insiste com o desafio “*A minha colega disse que isso daqui é um espelho (...) Não, fala bem (gargalhadas)*” (turno 250). O fato dos meninos aparecerem com as mesmas roupas em todas as fotos mostradas, nos permite supor uma prática de convivência com as crianças orientada à promoção de uma sameness. As questões da pesquisadora “*Eu tô observando que as roupinhas são iguais, né?*”; “*Você gosta assim, vestir eles iguais?*” (turno 263), parecem colocar a mãe num conflito entre o que gostaria de afirmar e o que acha que deveria dizer, acabando por atribuir o desejo de vestir roupas iguais, aos filhos “*Gosto, agora, eles é que gosta*” (turno 264). A pesquisadora então pergunta “*Eles gostam de se vestir iguais?*” (turno 265). O incômodo e conscientização do significado de sua própria narrativa são evidenciados quando essa se justifica “*Gosta*” (turno 266) e discretamente guarda a foto, como se quisesse mudar o assunto.

(5) Meu, seu, nosso: “*tem que ser igual*”

A pesquisadora ouvia a mãe contar sobre os amigos que os filhos têm em comum, quando perguntou sobre os brinquedos “*E os brinquedos? Eles têm brinquedos em comum ou... como é?*” (turno 639). Nas narrativas da mãe aparecem indicadores interessantes sobre as relações e interações entre irmãos e sobre sua mediação nesse contexto. Percebe-se que a mãe se esforça para evitar discussões entre os filhos, que ao contrário do esperado por ela, parece ser mais freqüente quando os brinquedos são totalmente iguais, usando assim, outra estratégia “*Aqui tem... (brinquedo) separado. Não tem igual não (pensativa)... Não tem igual não. Eu sempre quando vou comprar, eu falo, você escolhe diferente*” (turno 640). A pesquisadora pergunta “*E por que você pede pra eles escolherem diferente?*” (turno 641). A estratégia da mãe de solicitar escolhas diferentes parece ligada à facilidade



em discriminar a posse de cada objeto e não, ao caráter subjetivo das escolhas “*Porque o Daniel quebra o brinquedo dele e pega o do Danilo. Aí eu mando já escolher separado pra não dá briga. Porque brigam, um taca o brinquedo no outro, porque quebrou o outro*” (turno 642). Nesse trecho podemos observar a descrição de características subjetivas e comportamentais dos filhos. De acordo com as ideias da mãe, Daniel é pouco cuidadoso com seus brinquedos e tende a ser dominador em relação aos brinquedos de Danilo.

A definição de cores parece ser o principal diferencial negociado por mãe e filhos para marcar a posse dos objetos “*Eu falo, você escolhe um e você escolhe outro*”; “*(...) por exemplo, eu comprei um violãozinho esses tempo atrás, da cor que eles gostam. Aí eu compro um amarelo e outro verde. Eles escolhe a cor, então, muda a cor*” (turno 650)”. De acordo com o relato da mãe pode-se pensar que ao mesmo tempo em que Daniel parece testar seu poder de domínio sobre Danilo, tomando posse de seu brinquedo, o segue na escolha das cores e imitando o irmão “*Às vezes o Danilo também copia as coisas do Daniel, mas é muito raro. A maioria das vezes é o Daniel*” (turno 660). Por outro lado, na narrativa da mãe, Danilo mostra-se mais autônomo e tende a buscar a diferença em suas escolhas “*Tem vez que eles escolhe brinquedo diferente. O Danilo que gosta mais de coisa diferente. Aí eu falo pro Daniel, não, fica com esse aí. Aí ele (Daniel) fica assim, querendo trocar pelo mesmo do Danilo*”. Nota-se um esforço aparente da mãe em garantir a originalidade das escolhas de Danilo “*Ele (Daniel) fala, eu vou mudar a cor. Eu falo, não, deixa esse aí mesmo*” (trechos dos turno 654).

Para a mãe, o processo de imitação infantil é uma característica da gemelaridade, entendendo que querer ser igual ou parecido é algo exclusivo dos gêmeos “*(...) eu penso assim... que é coisa de gêmeos. Ele (Daniel) quer imitar o que o outro faz, tudo que o outro faz. Ele disse que quando for namorar, ele vai namorar com as gêmeas (de sua sala), porque aí parece os dois*” (turno 662). Mais adiante, no relato da mãe sobre projeção de futuro para os filhos, podemos pensar sobre o modo como Daniel tem internalizado a sua “condição gêmea” num sentido de permanência natural da posição de igualdade, ou talvez possa significar relação de dependência com o irmão, como visto no discurso da mãe “*Eu perguntei, quando vocês for casar... ele disse que gêmeos é parecido, pra não dá briga... Então tem que ser igual pra poder não... ele disse ‘eu acho que nós tem que namorar é com as gêmeas, aí ninguém briga’ (risos)*” (trechos do turno 672).

(7) Questões de gênero: “*Mas, eu gosto de brincar de boneca*”

Conversando sobre a relação entre irmãos aparece na narrativa da mãe, uma

preocupação e incômodo sobre a sexualidade de Daniel “*O Daniel adora brincar com boneca. Aí eu falei pra ele assim, mas não quero você brincando de boneca*” (turno 484); “*Tem vez assim, que eu tô meio grilada*” (turno 488); “*Eu falo, Daniel vai guardar essa boneca aí, que eu já tô enjoada de ver você brincar de boneca*” (turno 490).

Daniel parece ter internalizado ideias culturais normativas ou preconceituosas sobre identidade de gênero, ideias essas muito evidentes também na voz da mãe “*Ele gosta de brincar com boneca. Minha irmã fala, ‘mas não pode deixar’*” (turno 496); “*O povo diz né, que se a gente deixar de mão, disse que acaba incentivando, mas eu converso muito com ele*” (turno 500). Convencionou-se culturalmente, que boneca é um artefato não masculino. É interessante notar como Daniel encontrou uma forma criativa de continuar brincando de boneca, sendo menos discriminado ou condenado pela mãe. A mãe traz a voz de Daniel para explicar como esse significa a brincadeira, assumindo o lugar de pai “*eu gosto de brincar de boneca, mas eu não vou virar viado*” (turno 484); “*eu gosto de brincar de boneca, mas é como se ela fosse minha filhinha, então eu sou o pai dela*” (turno 486). Ainda assim, ao final, elaborando suas teorias sobre o tema, a mãe mostra que suas concepções caracterizam um pensamento inatista e determinista de desenvolvimento “*se a pessoa quiser ser alguma coisa, a gente não tem como atrapalhar não, já nasce*” (turno 498), mas que a permitiu elaborar no diálogo com a pesquisadora, uma conclusão confortante sobre a questão “*Daniel é custoso, minha filha (...) Ele tava beijando na boca da menina (...)*” (turno 502). Quando a pesquisadora pergunta sobre Danilo “*E o Danilo, como que é?*” (turno 503), no tom da resposta da mãe nota-se que sua preocupação é maior em relação a Daniel, o que é possível se verificar quando ela traz a voz de Danilo “*Não. Eu sou macho*”. Mas confessa que também lhe deixa apreensiva “*De vez em quando eu pego ele (Danilo) com uma boneca*” (turno 492).

(8) Autonomia e individualidade: “*eu não gosto de banhar de coletivo*”

A mãe continua falando sobre a relação entre os irmãos. Relata experiências sociais e cotidianas com as crianças, que envolveu desafios e poder de decisão importante para os filhos “*(...) um dia que eu fui comprar... eu falei, ó, dou cinco reais pra vocês. Pra vocês comprar o que vocês quiser. Eu quero ver o que vocês vão fazer, o que vocês vão comprar com esses cinco reais*”. Podemos comentar nesse episódio, a tentativa da mãe em promover ações mais autônomas por parte dos meninos. Vamos notando ao longo da entrevista, que a mãe demonstra uma dinâmica de oscilação de atitudes na direção, ora da promoção de similaridades entre as crianças, ora não. Apresenta um desafio aos filhos,

esperando ou, pelo menos, possibilitando que façam diferentes escolhas “*Eu quero ver qual vai ser o menino que vai usar esse dinheiro pra uma coisa boa*”. Continuando centrada em Daniel, a mãe reafirma as atitudes imitativas desse em relação ao irmão “*‘Aí o Danilo perguntou ‘eu posso comprar uma camiseta pra mim?’ Eu falei, uai, o que você quiser. Aí o Daniel falou, ‘eu também quero’ e foi lá e comprou’*; “*Aí cada um escolhe uma cor diferente (...) Aí depois o Daniel fica olhando (...) e compra igual a do Danilo, ‘ah, eu quero esse aqui’*” (trechos do turno 514).

A pesquisadora pergunta sobre algo que Danilo e Daniel não gostam de fazer juntos. Os comentários da mãe parecem confirmar o interesse de Danilo por sua individualidade e autonomia “*Que eu me lembre não... banhar (...) o Danilo não gosta de tomar banho junto (...) Quando eu quero banhar rapidinho, eu ponho os dois lá, né (...) e ele (Danilo) fala, eu não gosto de banhar de coletivo não (risos)*” (turno 574). Não querer mais tomar banho com o irmão parece uma forma de dizer ‘quero minha privacidade’ ou como dito por ele “*eu não gosto de banhar de coletivo não*”. Para a mãe, ao contrário, o não querer “*banhar de coletivo*” indica uma forma de disputa de espaço e posição, “*É porque o Danilo sempre... birra, porque gosta de banhar primeiro. O Daniel tem hora que birra também, porque o Daniel quer tudo primeiro pra ele (...) Se eu for botar comida, eu tenho que botar primeiro pra ele*” (turno 576).

Nesse episódio, a mãe tece comentários sobre as atitudes de Daniel com o irmão e evidencia sua preocupação em garantir o bem conhecido “senso de justiça” entre filhos gêmeos, presente desde sempre, “*eu falo não, não é assim não. Eu faço assim, por exemplo, no almoço eu dei pro Danilo, aí na janta eu dou pro Daniel primeiro. Aí é assim... Quando eram pequenos, eu botava na boca de um, na boca de outro...*”. A mãe não concluiu com palavras, seu pensamento sobre a história contada, mas percebe-se nas entrelinhas de seu discurso, nos sinais metacomunicativos (pausas, frases incompletas e levantar de sobrancelha e ombros), que conversar sobre essa temática a fez refletir e possivelmente concluir que dividir igualmente direitos e atenção entre os filhos, não impediu que mantivessem um comportamento de disputa “*Eles cresceram assim... (pausa), mas não... (levanta os ombros e não conclui)*, (trechos do turno 578).

(11) Sempre juntos: “*separados, eles não vão aprender*”

Conversando sobre a proximidade do momento de transição de Danilo e Daniel, do CMEI para uma escola, a mãe relata suas preocupações. Os argumentos usados pela mãe para justificar sua opinião sobre manter os filhos na mesma sala, revelam sua crença na

inseparabilidade psicológica ou dependência emocional dos filhos “(...) *se colocar eles separados, eles não vão aprender*” (turno 808), existindo uma especial preocupação em relação a Daniel. A mãe parece não acreditar que Daniel possa ser autônomo, independente de Danilo “(...) *principalmente o Daniel. Vai viver só na sala do Danilo. Aí ele não vai aprender. Ele vai ficar só indo pra sala do outro*”. Uma de suas crenças parece indicar a concepção sobre o desenvolvimento cognitivo dos filhos. Acredita que a aprendizagem de ambos possa acontecer exatamente da mesma forma e que o companheirismo deve assim se manter “(...) *se tiver os dois juntos, os dois vai aprender a mesma coisa. Estudando na mesma sala, vai aprender a mesma coisa (...) E um pode ensinar o outro. Na dificuldade que um tiver, o outro ...*” (trechos do turno 810).

## 1.2. Sessões estruturadas

O critério de escolha dos episódios (*frames* interativos) foi determinado pela evidência de indicadores (verbais e não verbais) que deram sentido (a) às orientações para crenças, identificadas nas narrativas e (b) à dinâmica das relações entre os participantes, que apareceram como *constraints* no momento das interações. Portanto, além das orientações para crenças dos adultos, também nos importou saber como tais orientações permearam o campo semiótico das interações (no aqui e agora das sessões) e como as crianças se posicionaram entre si e entre outros mediadores nesses espaços. Dada à extensão dos episódios e análises realizadas, optamos pela apresentação de apenas alguns, para ilustrar os indicadores mais significativos, sendo mantida ainda apenas a transcrição do primeiro episódio selecionado, para efeito de ilustração. Cada sessão inicia-se com uma breve descrição contextual, seguida da apresentação dos episódios.

### *a) Episódios da sessão com a professora*

Duração da sessão: 45 min 9 s

**Súmula da sessão:** A sessão com a professora foi realizada em data e horário combinados, numa sala reservada na instituição. Dois momentos caracterizaram a sessão. Primeiro, a realização do desenho de uma casa, sugerido pela pesquisadora. Depois, a brincadeira livre, utilizando uma caixa de brinquedos em miniaturas, previamente selecionados. A sessão teve duração total de 45’09”, sendo 17’34” usados na produção do desenho, e 28’35”, na brincadeira. Inicialmente, as crianças pareciam seguras com a presença da professora, embora ainda um pouco tímidas, o que mudou rapidamente, logo

que a proposta da atividade foi feita. Surpreendentemente, Danilo e Daniel usavam a blusa do uniforme, chinelos em tons de azul diferentes e calça jeans também de tons diferentes, o que nos ajudou identificá-los no momento das análises. A pesquisadora entregou uma folha para cada um, exceto para a professora e disponibilizou lápis preto, borracha e lápis de cor. A instrução foi dada tendo em vista a produção do desenho de uma casa, da forma como quisessem fazer. Danilo manifestou bastante entusiasmo com a proposta do desenho. Daniel fez um sorriso menos festivo, mas também parecia motivado. A professora orientou a atividade de forma não diretiva perguntando, mostrando-se curiosa, incentivando e elogiando os detalhes ou histórias contadas sobre os desenhos. Com um tom de voz sempre baixo, expressões de concordância, como quando repetia a resposta dos meninos e fazendo perguntas respeitosa e formuladas, participou passo a passo da produção do desenho das crianças. Danilo e Daniel exibiram uma capacidade de iniciativa e tomada de decisão no desempenho da atividade e pouco se preocuparam em seguir o desenho ou comportamento um do outro. Danilo parecia bem seguro e foi o primeiro a começar. Fez uma casa bem grande e alta, ocupando grande parte da folha, com várias janelas. Daniel fez uma casa bem menor e semelhante a uma casa de campo, com cercadinho e telhado colorido. No início da atividade Danilo e Daniel escolheram personagens diferentes para suas casas. Depois, Daniel resolveu adotar os mesmos personagens da casa de Danilo. Os desenhos de ambos tiveram boa estruturação, coerência, criatividade e não mostrou qualquer semelhança nos traços (ver Figuras 1B e 1D – Anexo 6). A professora pareceu muito atenta aos dois durante toda a sessão. Danilo e Daniel interagiram e brincaram um com o outro. Foi preciso negociar outros momentos de brincadeira, para que se conformassem em guardar os brinquedos e encerrar a sessão.

O Quadro 4 mostra as temáticas relativas às sequências interativas, organizadas em episódios, incluindo a duração dos mesmos.

Quadro 4 – Episódios da Sessão Estruturada com a professora – Caso 1

Construção do desenho			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
1	Clima inicial da sessão	00:45 - 01:37	00:52
2	Definindo os personagens da casa	01:39 – 02:19	00:40
3	Orientando a atividade	03:00 – 03:47	00:47
4	As borrachas irmãs	03:07 - 06:24	03:17
5*	Descrevendo os desenhos	06:47 – 08:07	01:20
6	Trocando os desenhos	08:32 – 09:48	01:16
7*	Propondo novo detalhe para o desenho	10:30 – 11:35	01:05

8	Apagando e mudando o desenho	11:38 – 12:20	00:42
9*	Conversando sobre policial	13:24 – 14:55	01:31
Brincadeira livre			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
10	Abrindo a caixa de brinquedo	18:55 – 19:38	00:43
11*	O Batman fêmea	20:14 – 21:49	01:35
12	O brinquedo aquaplay	23:00 – 23:48	00:48
13*	Consertando o robô	26:00 – 27:26	01:26
14	Saber dançar	27:47 – 28:16	00:29
15	Ter ou não um “serviço”	28:57 – 30:33	01:36
16	Escolhendo a última brincadeira	33:10 – 35:20	02:10
17	Guardando os brinquedos	38:13 - 39:47	01:34
18	Brincando de matar	40:48 – 42:55	02:07

\* Episódios selecionados para apresentação no corpo da tese

### **Dinâmica das interações na construção do desenho**

#### **Episódio 5: Descrevendo os desenhos (Duração: 1 min 20s)**

Daniel termina seu desenho. A professora pede para que aguarde o irmão também finalizar. Daniel mostra seu desenho para a pesquisadora e parece orgulhar-se dele. A pesquisadora elogia e pede para filmar o desenho. A professora o auxilia na exibição do desenho, enquanto Danilo termina detalhes de seu desenho.

Danilo comenta em voz alta, enquanto desenha: Vai ter dois Batmans.

Pf para Daniel: Vai mostrando o que tem no seu desenho. Assim ó, quer ver? (pega a folha de Daniel e a segura para que ele possa dizer sobre seu desenho). Vai mostrando o que é aqui, aqui, aqui...

Daniel aponta: Aqui são as nuvem...

Danilo olha para o desenho de Daniel, curioso.

Pf: Hummm. O que mais?

Daniel aponta: A casa e o sol.

Pf: Quem mora nessa casa?

Daniel: Agora é o Batman e o porquinho muito... ele é muito... ele é amiguinho (gaguejando).

Danilo olha para Daniel. Parece perceber que ele havia copiado os personagens da sua história.

Pf: Humm, então agora quem mora aqui é o Batman e o porquinho amigo?

Danilo aponta para seu próprio desenho e diz para Pf: O meu também tem Batman.

Pf para Daniel: E o que aconteceu com os ursinhos?

Daniel: Eles foram trabalhar.

Pf: Ah... E aí eles emprestaram, eles alugaram ou eles venderam a casa?

Daniel: É... os amigos dele.

Pf: Ah, são amigos dele. Pf pega a folha de Danilo: E a sua, vamos mostrar a sua agora?

Danilo de cabeça baixa, olhando para o estojo de lápis mantém seus personagens, criados desde o início do desenho: É o Batman e os três porquinhos.

Pf: Então vamos mostrar o Batman direitinho. Onde está o Batman? Mostra onde ele está.

Daniel aproxima-se muito do desenho de Danilo, entrando quase na frente do desenho.

Pf segura no ombro de Daniel conduzindo-o para o seu lado: Deixa seu irmão mostrar o dele.

Danilo aponta para o desenho com seriedade.  
 Pf: E quem mais tá aí na janela da casa?  
 Danilo aponta: Os porquinhos.  
 Daniel, ainda bem próximo e atento ao desenho de Danilo.  
 Pf: E o que você escreveu aqui?  
 Danilo: Os... a casa dos porquinhos.

Por que Danilo decidiu que em sua casa teriam dois Batmans? “*Vai ter dois Batmans*”. Seriam dois super heróis? Mas, porque dois super heróis iguais? O que o motivou a fazer dois Batmans?

Daniel abandona os “ursinhos” do início de sua história (Episódio 2) e  copia os personagens de Danilo “*Agora é o Batman e o porquinho muito...*”. Observa-se que Daniel tenta narrar uma história um pouco diferenciada, quando diz haver apenas um Batman e um porquinho amiguinho, não dois Batmans e três porquinhos, como no desenho do irmão (Episódio 2). Danilo se desperta para a narrativa de Daniel, anunciando ter Batman no seu desenho também. Parece aceitar pacificamente as mudanças de Daniel, mas mostra-se intimidado ao narrar sua história e explicar seu desenho. A professora também percebe e instiga Daniel a se explicar “*E o que aconteceu com os ursinhos?*”. Daniel muda a história original para copiar os personagens de Danilo. A professora insiste na história dos ursinhos. Parecia querer incentivá-lo a criar um destino para os ursinhos e mostrar para o Daniel que poderiam continuar na sua história, mas esses foram mesmo excluídos. Talvez Danilo tenha se sentido desanimado a falar de seu desenho, ao ver que o irmão havia apresentado primeiro, apagando a originalidade de sua história.

#### **Episódio 7:** Propondo novo detalhe para o desenho (Duração: 1 min 5 s)

A professora recomenda que escrevam o nome e entreguem o desenho. A pesquisadora recolhe os desenhos, propõe que façam um novo detalhe. A professora conduz as crianças a falarem sobre o que criaram de novidade.

O episódio permite-nos observar Danilo e Daniel orgulhosos dos desenhos e autoconfiantes em suas decisões. Ao contrário do que ocorreu no episódio anterior (Episódio 6), nesse Danilo parece manifestar seu descontentamento em ser imitado por Daniel e como forma de anunciar tal sentimento, altera seu desenho, retirando com uma expressão séria no rosto, a única idéia que também havia copiado de Daniel, a campanha da casa “*Agora vai sumir a campanha*”. Daniel parece não entender a atitude do irmão e o observa apagar, incomodado. Talvez Daniel quisesse mesmo que seu desenho tivesse a mesma história de Danilo. Eles não se preocuparam em observar semelhanças em seus

desenhos, visto que as casas ficaram bastante diferentes, mas Daniel se esforçou para que as histórias fossem muito semelhantes, copiando a idéia dos personagens da história de Danilo “*Agora é os três porquinhos*”. Outro aspecto observado foi a intervenção da professora, que não reprovou a atitude de Danilo em apagar o desenho, mas o levou a refletir sobre sua ação “*Será que essa borracha apaga o lápis de cor?*”, permanecendo esse, seguro em suas decisões e persistindo na ação “*Apagou*”. A professora elogia os desenhos.

**Episódio 9:** Conversando sobre policial (Duração: 1 min 31 s)

Danilo apaga algo em sua folha. Daniel o imita pegando uma borracha também. Após apagar o nome “Batman”, Daniel escolhe outra cor de lápis e escreve novamente. Danilo se interessa em participar da história de Daniel. Danilo, Daniel e a professora criam uma história sobre policial.

Daniel reafirma os nomes dos personagens de sua casa “*(...) o Batman mora nessa casa, os três porquinhos...*” e tem a intenção de acrescentar mais um personagem “*e tem mais alguém (...) é o amigo dele (Batman). Ele é grande*”. Danilo mais uma vez participa da história de Daniel, sugerindo uma idéia sobre esse outro alguém “*Ele é gigante*”. A primeira sugestão de Danilo não foi aceita por Daniel, que enfaticamente define outra identidade para o amigo grande “*Não, ele é... é porque ele é policial*”. Crianças e professoras conversam sobre policiais. Danilo e Daniel não chegam a um acordo comum para a história criada. Danilo, curiosamente, pergunta para a professora “*Você já viu policial cachorro?*”. Refere-se aos cachorros policiais, enquanto Daniel refere-se aos cachorros domésticos. Atribuindo identidade (e função) diferente aos cachorros, Daniel novamente se apropria da idéia de Danilo, abandonando o policial humano e ficando com o cachorro doméstico “*Eu tô falando dos cachorros que não ajuda policial. Ele ajuda família*”. Danilo por sua vez, também resolve criar outro personagem “*Agora vou botar outra gente*”, mas logo desiste. Danilo apresenta uma ação imitativa, quando ameaça desenhar mais alguém, como fez Daniel. Nesse episódio, temos os irmãos interagindo um com o outro, mediados pela atenção e perguntas da professora, que se diverte com os diálogos entre as crianças.

**Dinâmica das interações na brincadeira livre**

**Episódio 11:** O Batman fêmea (Duração: 1 min 35 s)



Daniel, que brincava com o robô, o deixa próximo de si e se interessa pelos blocos de madeira. Danilo pega o robô cuidadosamente, enquanto Daniel conversa com a professora sobre sua nova estratégia para não deixar o prédio que construía cair.

Observamos que Daniel permite que o irmão pegue um brinquedo, antes reservado por ele (o robô). Danilo cantarola chamando atenção, como se quisesse anunciar a posse do objeto e obter autorização de Daniel para brincar “*O robozinho, numa boa, que vai voar...*”. Daniel corresponde cantarolando a mesma canção inventada por Danilo, com muito entusiasmo, como se estivesse autorizando a posse do brinquedo. No diálogo com a professora, Danilo sugere imaginar que o robô seja o Batman. Tentando modificar a escolha do irmão, Daniel propõe que o robô seja o “*Batman fêmea*”. Nesse episódio, Danilo e Daniel interagem com a professora, que junto com a pesquisadora buscam compreender o motivo para nomeação dada ao robô. Ao contrário dos sinais de antagonismos antes percebidos, os irmãos se aliam na manutenção do nome criado por Danilo “*Batman*” e depois recriado por Daniel “*É o Batman fêmea*”. Por que o Batman é fêmea? A justificativa e características atribuídas ao ‘fêmea’ não pareceu-nos fazerem sentido: “*Porque ele é feio. Ele nasceu fêmea*” (Danilo); “*Porque ele... quem tem isso aqui (ombros largos), é fêmea*” (Daniel), mas verificamos que o valor do episódio foi mesmo a atitude positiva entre Danilo e Daniel, que culminou numa aliança e convergências de objetivos, tendo Danilo ajudado a sustentar a caracterização criada para o Batman. Talvez essa aliança tenha ocorrido em função da atitude pacífica de Daniel ao emprestar o robô para Danilo no início do episódio.

### **Episódio 13:** Consertando o robô (Duração: 1 min 26 s)

Danilo joga boliche, enquanto conversa com a professora. Daniel observa a jogada do irmão. Danilo aproxima-se para pegar o martelo e o robô, que antes estava com o irmão. Daniel brinca com o serrote.

Mais uma vez notamos um clima descontraído, em que a professora oferece espaço de liberdade de expressão às crianças. A professora é afetuosa e participativa, representando as histórias criadas “*Meu Deus, não me corte*” e as crianças retribuem com gargalhadas e iniciativas. Com a posse do martelo e do robô, Danilo imita a ação do irmão, batendo o martelo no robô como se o consertasse. Interessante observar nesse episódio, mais um momento de negociação da ação, onde Danilo e Daniel cooperam entre si construindo uma história juntos, dessa vez tendo Daniel interferido e entrado na história de Danilo para se aliar a ele. Um articula a idéia do outro com coerência. Diante da pergunta

da professora sobre o porquê estava batendo no robô, Daniel inclui o irmão, atribuindo-lhe uma ação complementar à sua “*Não, é que eu já arrumei (o robô), mas eu não arrumei o outro pedaço*”; “*Ele (Danilo) tá arrumando*”.

*b- Episódios da sessão com a mãe*

Duração da sessão: 49 min 36 s

**Súmula da sessão:** A pesquisadora fez o convite e, na data e horário escolhidos pela mãe, realizou-se a sessão que ocorreu na própria instituição, numa sala reservada. Assim como na sessão com a professora, dois momentos caracterizaram a sessão estruturada. Primeiro, a realização de um desenho da família, sugerido pela pesquisadora. Depois, a brincadeira livre utilizando uma caixa de brinquedos em miniaturas, previamente selecionados. A sessão teve duração total de 49’36’’, sendo 31’20’ usados na produção do desenho, e 17’16’’, na brincadeira. As crianças pareciam bem à vontade e motivadas com a presença da mãe. Danilo e Daniel usavam o uniforme da instituição, mudando apenas o tom do azul de seus chinelos. A pesquisadora entregou uma folha para cada um e disponibilizou lápis preto, borracha e lápis de cor. A instrução foi dada tendo em vista a produção do desenho da família, da forma como quisessem fazer. Mãe e filhos fizeram individualmente os seus desenhos (ver Figuras 1A e 1C – Anexo 6). A figura do pai não apareceu nas interações e, tampouco nos desenhos de nenhuma das crianças. A mãe trouxe a figura de um pai durante a brincadeira com bonecos, sendo esse pertencente a uma família qualquer. Os padrões de relacionamento entre mãe e crianças foram observados, estando a mãe sempre mediando, comparando, elogiando, criticando, corrigindo, incentivando ou cobrando melhor desempenho dos filhos, marcadamente nas interações com Daniel. Na *produção do desenho* a mãe mostrou-se autocrítica e perfeccionista. Também é muito crítica com os desenhos dos filhos. Em relação a Daniel, fez críticas em tom humorístico, afetuoso e demonstrou a forma de fazer, desenhando na folha do filho. Solicitou ajuda ou participação de Daniel para fazer ou decidir algo sobre seu desenho. Em relação a Danilo, a mãe fez comparações entre seu desenho e o de Daniel, às vezes depreciando o desenho de Danilo, outras vezes, utilizando tais comparações como estratégia para motivar a continuidade da atividade. Em certo momento apagou o desenho de Danilo, em outro, o expôs a uma situação de gozação do seu desenho. A mãe também os elogiou, embora Daniel fosse muito mais elogiado que Danilo. Sempre num padrão recorrente de comparação com o irmão, parecia querer que Danilo fizesse sempre como

Daniel. Há ainda uma idealização de família baseada na união de todos, sendo os integrantes desenhados pela mãe de mãos dadas, o modelo estimulado por ela durante a produção dos desenhos. De modo geral, a mãe orientou a atividade e regulou as interações com paciência, em baixo tom de voz, mas normativo/diretivo e com considerável grau de exigência e controle para com os dois. Quanto ao momento da *brincadeira livre*, Danilo não foi incluído nas interações entre Daniel e a mãe, mas ela também interagiu e brincou com ele, embora parecesse mais curiosa pelas brincadeiras de Daniel. Danilo e Daniel praticamente não se engajaram em uma atividade com objetivos comuns e houve pouca comunicação verbal entre os irmãos.

O Quadro 5 mostra as temáticas relativas às sequências interativas, organizadas em episódios.

Quadro 5 – Episódios da Sessão Estruturada com a mãe – Caso 1

<b>Produção do desenho</b>			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	INTERVALO (min:s)	DURAÇÃO (min:s)
1	Orientando como fazer	01:00 – 02:08	01:08
2*	Decidindo o que desenhar primeiro	02:13 - 02:51	00:38
3	O desenho da casa	03:53 – 04:13	00:20
4*	Críticas aos desenhos	04:18 – 06:00	01:42
5*	Ajudando a mãe	06:03 – 06:47	00:44
6*	Conferindo e fazendo para os filhos	06:49 – 08:20	01:31
7*	Um brinquedo como modelo	08:22 – 11:00	02:38
8*	O pedido de ajuda	11:17 – 12:22	01:05
9*	A família de mãos dadas como modelo	13:15 – 13:45	00:30
10	Mostrando o desenho para a mãe	15:08 – 18:37	03:29
11	O mais dedicado	19:06 – 21:50	02:44
12	Escolhendo cores com a mãe	21:53 – 23:50	01:57
13*	A história do desenho de Daniel	23:53 – 25:00	01:07
14	Avaliando o desenho de Daniel	25:10 – 26:50	01:40
15*	A história do desenho de Danilo	26:53 – 29:24	02:31
16	A história do desenho da mãe	29:26 – 29:39	00:13
<b>Brincadeira livre</b>			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	INTERVALO (min:s)	DURAÇÃO (min:s)
17	Início da brincadeira	31:16 – 32:57	01:41
18	Dividindo-se nas brincadeiras paralelas	33:00 – 34:09	01:09
19*	Proposta de brincadeira coletiva	34:10 – 35:56	01:46
20	Trocando os parceiros da brincadeira	35:59 – 37:43	01:44
21*	Segunda proposta de brincadeira coletiva	38:33 – 42:00	03:27
22	Terceira proposta de brincadeira coletiva	42:27 – 43:23	00:56
23	Três lados de uma brincadeira	43:25 – 44:23	00:58
24*	Guardando os brinquedos	44:39 – 48:20	03:41

\* Episódios selecionados para apresentação no corpo da tese

### Dinâmica das interações na produção do desenho

#### **Episódio 2:** Decidindo o que desenhar primeiro (Duração: 38 s)

Danilo parece indeciso e inseguro quanto ao que desenhar e se dispersa chamando a atenção da mãe, que o repreende.

Danilo se distrai por alguns instantes, observando a sala.

Mãe percebe sua distração e parece um pouco irritada (enruga a testa): Aqui ó Danilo, olha pra cá. Aí, agora põe a folha no chão. Cadê aquele lápis que eu te dei? Aqui ó (entrega o lápis para Danilo).

Danilo olha para a mãe: Eu posso fazer...? (em tom de pergunta, Danilo pensa no que quer fazer)

Mãe o interrompe, olha para Daniel, aponta para o seu desenho e diz para Danilo: Olha lá ó, o Daniel está fazendo. Faz assim que cabe mais (vira a folha de Danilo na posição horizontal).

Nesse momento, a mãe e o Danilo ainda não haviam começado seus desenhos e a casa de Daniel já estava completamente pronta, tendo uma porta e três janelas.

Mãe (bem séria) diz para Danilo: É pra fazer a sua família.

Danilo diz decidido: Eu quero (quero) fazer o nome primeiro.

Mãe: Então faz.

Danilo: Um nome diferente (diferente). (Desenha um quadro com linhas, localizado no centro da folha)

Daniel anuncia: A casa está pronta.

Mãe (enquanto faz seu próprio desenho): Ó Daniel, pra não ficar torto, você põe o lápis (usa um lápis como régua para fazer as paredes da casa).

Mãe olha para o desenho de Daniel e diz: Já fez já?

Daniel decide fazer mais alguma coisa no desenho.

Nesse episódio notamos que a mãe age de forma mais diretiva e séria com Danilo, que pede aprovação sobre o seu desenho “*Eu posso fazer...?*”, mas a mãe não responde e parece mais preocupada em executar com êxito a tarefa. A mãe utiliza Daniel como o modelo a ser seguido “*Olha lá ó, o Daniel está fazendo*”. Talvez Danilo seja mais disperso e a mãe o regule para que consiga fazer seu trabalho, mas suas ações comunicativas verbais e não verbais em relação a Danilo parecem menos afetuosas. Enruga a testa para falar com Danilo e não sorri, ao contrário do que faz com Daniel. Percebe-se que Danilo utiliza uma fala infantilizada como “*Eu quero (...)*”; “*Um nome diferente*”. Parece que a mãe investe mais atenção à produção de Daniel, talvez confiante de que ele faça um bom trabalho “*Ó Daniel, pra não ficar torto, você põe o lápis*”. Mais uma vez mostra sua expectativa positiva sobre o produto final do trabalho de Daniel, “*pra não ficar torto*”.

#### **Episódio 4 - Críticas aos desenhos (Duração: 1 min 42s)**

Sem ter a intenção, Daniel empurra o estojo de lápis com sua perna, encostando-se na folha de Danilo, que o repreende “*Pára Daniel, você tá me errando*”. A mãe age silenciosamente para impedir um possível atrito, retirando o estojo do lugar com agilidade.

Em seguida, a mãe reprova a produção de Danilo e parece decepcionada “*Danilo, é pra fazer uma casa*”. Danilo mostra uma intenção de escrever os nomes dos integrantes da família, tentando representar sua família de forma diferente de um desenho “*Mas, aqui... aqui é os nomes*” e a mãe não aceita sua proposta. Será que Danilo queria mostrar que já conseguia escrever nomes? Ou achando que não conseguiria desenhar fez a opção pela escrita? Danilo só conseguiu escrever seu próprio nome e arriscou escrever mais algumas letras, que não formaram uma palavra inteligível (RÃP). Pedindo a atenção da mãe, timidamente e com receio, Danilo diz “*Só assim, aí depois eu escrevo os nomes*” (querendo dizer que foi o que conseguiu fazer). Para a mãe, o objetivo da atividade era o desenho da família, que na interação com o Daniel, no episódio anterior convencionou-se representá-la desenhando primeiro uma casa. A escrita dos nomes não interessou à mãe, que não percebeu o aspecto criativo, assim como a dificuldade de Danilo para escrever o nome dos outros integrantes da família e também não se propôs a ajudá-lo.

Daniel gosta da idéia de Danilo sobre a escrita dos nomes e demonstra seu interesse para a mãe “*Eu vou escrever o nome da família com lápis*”, que continuou dedicada ao seu desenho. Percebe-se que o bom desempenho no desenho parecia importante para a mãe. Daniel parece indeciso sobre sua idéia e ao mesmo tempo em que receia ser repreendido pela mãe, olhando preocupado para ela, espera um comentário “*eu vou escrever o nome dos três porquinhos*”. A mãe determina com quem e onde Daniel deveria fazer as pessoas da família “*Não, você vai fazer a sua família, aqui ó* (aponta para o desenho de Daniel). *Desenha aqui ó, Danilo e a mamãe e de cá... Você fez muito grande* (refere-se a casa desenhada por Daniel). *De cá você faz a Ana e você. Tá bom?*”.

Danilo mostra claramente que estava com dificuldades, quando diz para a mãe “*Só assim. Aí depois eu escrevo os nomes*”. O desenho de Danilo nesse momento consistia em uma casa sem portas e janelas, em linhas com seu nome e algumas outras letras. A intervenção da mãe acontece num novo tom, um pouco mais afetuoso “*Não meu bem*”, que e em seguida altera o desenho de Danilo fazendo ela mesma, uma linha divisória no desenho da casa e depois, o compara com Daniel, de forma crítica e desvalorizando suas tentativas “*O Daniel está melhor de fazer casinha do que você. Aqui ó, tem que fazer a*

*portinha, a janela... Que casona, tá parecendo igreja”.*

Esse foi um trecho do episódio em que pudemos notar que a mãe estava realmente tentando mostrar o melhor das habilidades artísticas de toda família. Daniel também é criticado “*Nossa, que tanto de janela é essa, Daniel?*”; “*É prédio?*”. No entanto, ao contrário de Danilo, que se intimidou, Daniel não aceita a crítica e discorda firmemente da mãe, sustentando suas ideias “*Não, é casa. É que nessa casa tem os três porquinhos que moram...*”. Danilo parece ter gostado da ideia e anuncia que fará prédios também, começando a desenhar uma janela.

Nesse episódio constatamos, portanto, que Daniel assume uma ideia de Danilo (escrever nomes dos membros da família), modificando seu enredo (nome dos três porquinhos), e Danilo assume uma ideia de Daniel (fazer um prédio), mas que não se assemelha em nada ao desenho do irmão. a mãe confirma sua preocupação com a qualidade dos desenhos, quando autoavalia seu próprio desenho dizendo para a pesquisadora, em tom de insatisfação “*Ah, eu sou péssima pra fazer desenho*”.

#### **Episódio: 5 - Ajudando a mãe (Duração: 44 s)**

Após dizer à pesquisadora sobre sua inabilidade com desenhos, a mãe conclui o desenho da casa e solicita ajuda de Daniel para desenhar a família “*Daniel, como a gente faz um bonequinho?*”. Daniel parece disponível “*Se quiser fazer olha para o meu*”. Vale aqui ressaltar o quanto a mãe com isto valoriza as habilidades de Daniel, que pode neste contexto atuar como seu professor. Danilo mostra-se decidido em copiar a ideia de desenhar várias janelas, ressaltada pela mãe no desenho de Daniel. Com uma justificativa prévia a uma possível crítica da mãe, Danilo argumenta “*O meu (desenho) vai ter muitas janelas, porque eu quero*”. A mãe parece não gostar e pergunta com estranheza “*Uai Danilo, o que é isso?*”. Um dos poucos momentos da sessão em que Danilo e Daniel estabelecem comunicação direta dirigida um ao outro ocorre quando Daniel participa do desenho de Danilo, definindo para a mãe (baseado no que ouviu o irmão dizer anteriormente), o que era o desenho do irmão “*um prédio*”. Daniel possivelmente tenta fazer parceria com Danilo, quando responde por ele à crítica da mãe e mesmo diante da recusa do irmão “*An-an*”, Daniel insiste na comunicação e gosta da ideia de assemelhar seus desenhos “*Parece um prédio. O meu também*”. Motivado pelos comentários da mãe sobre o desenho de Daniel, Danilo também decide fazer “*prédios*” e “*janelas*”. Parece que a imitação de Danilo está ligada à busca do reconhecimento da mãe. Percebendo a tentativa frustrada da mãe em apagar algo no desenho, Danilo se sente prestativo e feliz em ajudá-la “*Essa aqui apaga, ó mãe*”, mas essa rapidamente volta seu olhar e interesse

para o desenho de Daniel.

**Episódio: 6** – Conferindo e fazendo para os filhos (Duração: 1 min 31 s)

A mãe confere se há capricho no desenho dos filhos. Dá instruções e faz demonstrações para que aperfeiçoem o desenho e a pintura.

A mãe aponta detalhes da pintura de Daniel, pedindo para que faça como orientou. Em assistência e cuidado ao filho, a mãe tenta pegar na sua mão para fazerem juntos “*Dá a sua mão aí*”. A mãe demonstra como fazer efetivamente pintando o desenho de Daniel e embora estivesse muito disponível para assegurar o sucesso no desenho de Daniel, esse não aceita que pegue em sua mão, mostrando certa autonomia para realizar a tarefa. Enquanto a mãe preocupava-se com a porta da casa, já pintada por Daniel, esse mostrava outro interesse “*Eu tenho que pintar a janela*”. Mais uma vez, Danilo pede que a mãe veja o que conseguiu fazer com a borracha, mas essa não o escuta, apaga e desenha na folha de Danilo, sem o seu consentimento “*Então faz aqui ó. Apaga esse trem aqui*”; “*Então aqui ó, eu faço a de cá e você faz a de cá*”, e também reprova criticando sua produção “*tá torta*”. Sem dúvida esse é um padrão característico de interação entre mãe e filhos, porque é recorrente em toda sessão. Danilo também demonstra, assim como Daniel, sinais de desejar autonomia, quando reivindica manter sua escolha “*Eu quero assim, ó mamãe*”. As ações da mãe contribuem para intimidar especialmente Danilo, quando apesar de falar para a mãe como quer a porta da casa, acaba mantendo e reproduzindo a porta feita por ela. Se às vezes a mãe consegue oferecer espaço de liberdade e independência aos filhos “*uai, então desmancha*”, por outro lado, critica Danilo, com a intenção de obter melhor desempenho do filho. Em tom desconfiado e autocrítico, Danilo comenta com sua mãe sobre seu desenho, dando a entender que já espera uma possível reprovação dessa ou que esteja pedindo autorização para fazê-lo “*Duas portas... eu tô fazendo um hospital*” (acha engraçado). Danilo conta nesse momento, com as críticas e exigências da mãe e as críticas de Daniel, que desfaz da originalidade do irmão “*uuuu, eco*”. Nessa dinâmica, Danilo vai aos poucos ficando mais inseguro, o que talvez o torne mais influenciável, mudando de idéia sobre o hospital “*Não, eu tô brincando. Eu tô fazendo a casa com duas portas*”. Enfim, com a mãe, Danilo conseguiu se impor nessa sessão, com Daniel, não. A aprovação do irmão também parecia importante para ele, alterando seu entusiasmo com o próprio desenho.

**Episódio 7:** Um brinquedo como modelo (Duração: 2 min 38 s)

A mãe mais uma vez solicita ajuda de Daniel para desenhar a família. Suas críticas

e exigências levam Danilo e Daniel a buscarem um modelo para copiar, usando um boneco de pano e um robô.

Daniel é solicitado pela mãe para ajudá-la com o desenho da família “*Daniel, me ensina fazer os bonecos*”; “*Vai fazer seu bonequinho, vai, pra mim ver*”. A solicitação da mãe pareceu-nos ser uma estratégia carinhosa utilizada por ela para incentivar Daniel a começar o desenho da família. É curioso notar como a mãe valoriza as competências de Daniel (“*me ensina a fazer*”), comunicando com isto, sua confiança nele, enquanto que com o Danilo atua de forma bem distinta. Daniel parece não se surpreender com a expectativa positiva da mãe, assumindo uma posição de modelo “*Se quiser, olha pro meu*”; “*Aqui ó, eu fiz um boneco muito grande pra você olhar nele*”. A atitude da mãe em relação à ação criativa de Danilo quando esse busca um boneco de pano na caixa de brinquedos, parece sugerir que ela não confiava em sua estratégia, indicado por seu tom de voz quando diz “*Ah, você pegou o boneco pra poder fazer?*”, perdendo nesse momento, uma oportunidade de elogiá-lo. Seus questionamentos promoveram a desistência de Danilo, que não iniciou uma tentativa de desenhar o boneco. Ao contrário, acabou levando Danilo a imitar ainda mais o irmão, desenhando também, um rosto dentro da janela. A mãe reprova Danilo por isto, dizendo “*Não, não inventa não, Danilo. O que é isso? Não, aqui ó* (apaga o desenho de Danilo). *Você tem que aprender a desenhar (boneco)... Não, dentro da casa não*. Esse episódio parece-nos bastante relevante porque permite ilustrar claramente como se deu a dinâmica das relações entre a tríade, mediada pela mãe, valorizando um e cuidando ou exigindo mais do outro, quando poderia tentar orientá-los para situações de cooperação ou colaboração um com o outro. Ao contrário, Danilo e Daniel praticamente estabeleceram contato apenas com a mãe, seja para pedir ajuda, elogios ou cooperar com ela. Não se interessaram pelo trabalho ou dificuldades entre eles. Por certo imitaram atitudes um do outro (mais Danilo do que Daniel), mas não interagindo entre si. A mãe elege um modelo padrão e ideal de família e suas ações orientam à reprodução “*Igual eu tô fazendo aqui ó. Um pegado na mão do outro*”. Danilo mostra se esforçar na busca pela atenção ou reconhecimento da mãe ao tentar atraí-la mostrando competência e se propondo a ajudá-la na produção de um boneco “*eu sei* (pega o boneco, coloca sobre sua folha). *Olha pra cá. Deixa eu fazer, é boneco, mãe?*”. A mãe não corresponde e continua fazendo seu desenho, resgatando a participação de Daniel.

**Episódio 8:** O pedido de ajuda (Duração: 1 min 5 s)

Danilo enfrenta mais uma tentativa de fazer o desenho utilizando o boneco de pano



como modelo. A novidade nesse episódio está na mudança de atitude da mãe em relação a Danilo e vice versa. Nesse episódio, quando oferece ajuda “*Você quer fazer boneca, mãe?*”; “*Quer fazer boneca, mãe?*” e consegue a atenção e o interesse da mãe, Danilo assume sua dificuldade de desenhar a família “*Faz um boneco pra mim, mãe*”. Com o Daniel um pouco mais distante, escolhendo um brinquedo na caixa, a comunicação da mãe é concentrada na interação com Danilo. A mãe colabora afetuosamente e sem críticas a Danilo “*aqui ó, faz a bolinha*”, tentando confortá-lo “*Eu também não sei fazer*”. Danilo ainda não havia desenhado nenhuma pessoa da família. E mais uma vez faz o apelo para a mãe “*Faz um boneco pra mim, mãe*”. Não houve interesse de Danilo pelo desenho de Daniel e nem o contrário. A afirmativa da mãe em também não saber fazer o boneco levou Daniel a lhe oferecer ajuda, sem dirigir o olhar ou intenção de ajudar o irmão, que por sua vez, também não lhe pediu. Daniel não se preocupou com os apelos do irmão, talvez porque na dinâmica familiar, essa tarefa seja mesmo da mãe, que parece manter uma relação triádica (Daniel-mãe-Danilo) de dependência com os filhos, sendo ela, o elo ou a principal interlocutora da comunicação entre eles.

**Episódio 9:** A família de mãos dadas como modelo (Duração: 30 s)

Danilo e Daniel abandonam seus desenhos, interessados nos brinquedos da caixa. Mãe retoma o objetivo da atividade com eles, mostrando como os havia desenhado.

A mãe representa simbolicamente Danilo e Daniel “*pegado na mão*” e insiste para que Daniel faça o mesmo “*Não, falta você fazer a sua família pegada na mão*”. Danilo havia feito as pessoas da família nas janelas do prédio e flutuando sobre a casa, mas para a mãe, representar o sentido de união parecia primordial. Outro detalhe que podemos apontar refere-se à tendência da mãe em solicitar semelhança entre os desenhos. Percebemos o quanto ela se esforçou para que Daniel fosse o modelo de Danilo e ela, o de Daniel. A representação dos irmãos de mãos dadas é interessante, porque a extrema união e cumplicidade idealizada não apareceram nas interações entre eles, pelo menos nessa sessão com a mãe. A comunicação verbal dirigida ao outro foi pouco observada, como no rápido diálogo, quando Danilo pega o robô que Daniel havia guardado e, dirigindo-se ao irmão pergunta “*Ele anda?*”. Daniel, de costas para Danilo responde “*Anda*”, e logo é interrompido por um chamado da mãe, para que continuasse o desenho “*Termina a sua tarefinha*”.

Daniel se nega a fazer o que a mãe pede, com uma resposta enfática “*cansei*”, e essa tenta seduzi-lo carinhosamente “*Vem fazer, bebê. Vem fazer, vem*”, mas Daniel não se

deixa manipular e mantém sua palavra “*Já fiz*”. Enquanto isso, Danilo não desiste da tarefa e pacientemente faz o protótipo do boneco. O boneco desenhado por Danilo revela de fato, sua dificuldade com desenho da figura humana, mas ao contrário de mais incentivo e colaboração, seu desenho é ridicularizado pela mãe, que parece achar engraçado e estranho “*O pé?*”, e pelo irmão, que em tom de desprezo critica o desenho e ainda solicita a aprovação da mãe “*Eco! Mãe, o pé não tem chulé?*”. A mãe concorda com Daniel, olhando para ele deslumbrada, mas o redireciona para a atividade “*Tem, agora faz sua família, faz*”. Danilo mostra-se aparentemente desmotivado com o desenho, apesar de se manter pintando, timidamente.

**Episódio 13:** A história do desenho de Daniel (Duração: 1 min 7 s)

No episódio 12 (não apresentado), a mãe pede a opinião de Daniel sobre as cores para pintar sua casa. Danilo tenta participar sugerindo algumas, incluindo o roxo, sua cor preferida, mas não é atendido, porque a mãe não parecia atenta. Nesse episódio, Daniel conclui seu desenho e a pesquisadora abre espaço para a explicação dos desenhos. A mãe incentiva Daniel a narrar sua história, enquanto Danilo insiste mais uma vez, para que a mãe use a cor roxa em seu desenho.

Percebemos a continuidade da ênfase dada pela mãe em mostrar para a pesquisadora, as habilidades de Daniel “*(...) Nunca vi um menino que gosta mais de historinha. Ele inventa cada coisa!*”. Danilo desenvolve um diálogo com Daniel em tom provocativo, quando Daniel diz a palavra “guardar”, pronunciada de forma bem confusa, dando margem para Danilo à outra interpretação “cortar”. Danilo aproveita a oportunidade para ironizar o irmão “*Cortar? (...) Já viu cortar tarefa?*”. Daniel não reconhece que tenha dito tal palavra e se explica para o irmão “*Eu falei guardar*”. Danilo olha para Daniel ainda em tom irônico e diz “*Agora eu vou cortar a tarefa*” (acha engraçado). Daniel reprova o irmão com um insulto “*Eu que não vou. Corta a feia, sua*”. Danilo se assusta com a reação de Daniel e justifica, tentando se redimir “*Ah, de brincado. É de brincado*”, querendo dizer que estava brincando com ele. Daniel não se importa e começa a narrar a história do desenho. A mãe não diz nada. Parece não ter percebido ou preferiu fingir não perceber o atrito entre eles. Será que essa é uma estratégia padrão na dinâmica da tríade? A mãe não media ou interfere nas discussões entre Danilo e Daniel.

É óbvio o esforço de Danilo em ser visto pela mãe, de alguma forma. Imagina-se que talvez ele estivesse certo de que não haveria outra forma de participar na interação com ela, já que seu desenho foi anteriormente tão depreciado. Sua primeira tentativa é intervir

na narrativa de Daniel perguntando sobre o chuveiro “*An? Que que foi com o chuveiro?*”. Talvez Daniel tivesse (ou não) aceitado a contribuição de Danilo, que poderia ter participado (ou não) da narrativa dele, mas a mãe o interrompe, delimitando o espaço para cada um, individual e separadamente “*Psiiu, deixa o Daniel contar*”. Em seguida, Danilo reage de forma diferente fazendo ruídos e tentando tirar a atenção da mãe sobre a história de Daniel. Escarra bem alto, enaltece o desenho da mãe, grita, faz malabarismos e é interrompido por ela novamente “*Deixa o Daniel*”. Danilo joga-se na frente da mãe, que parece ou finge não se importar (ou realmente não percebe a intenção de Danilo). Daniel não se incomoda e termina sua história, satisfeito e certo de que havia ficado ótima. Finalmente, outro aspecto interessante de se notar é o conteúdo da história de Daniel, ligado à realidade cotidiana, talvez a sua própria realidade, tendo apresentado a possível falta de água “*um chuveiro que acabou a água*” ou de energia “*a luz da casa...*”, situações vistas por ele, de forma otimista e não dramática “*o sol apareceu para protegê-la*”; “*Mas a casa ficou mais limpinha. E a luz da casa apareceu...*”.

**Episódio 15:** A história do desenho de Danilo (Duração: 2 min 31 s)

Nesse episódio, uma variedade de fatos que ilustram a dinâmica interrelacional da tríade. A escolha de roupas pela mãe, seu pedido para que Daniel ajude Danilo, a aceitação de Danilo pela oferta de ajuda, o desinteresse de Daniel pela história do desenho de Danilo, a atenção da mãe para o desenho de Danilo, a crítica da mãe sobre o desenho de Danilo.

A mãe revela a forma comumente utilizada por ela para vesti-los, pintando suas camisas de cores iguais “*O Danilo mais o Daniel está vestido igual*”, e imediatamente reflete sobre o que disse e imediatamente tenta mudar o tom de azul da bermuda “*Ah, não, mais ou menos*”. Danilo aparece novamente tentando receber algum reconhecimento da mãe, ilustrando da mesma forma que ela e o irmão, o clima representado no desenho “*O meu vai ter chuva também, mamãe*”. A mãe corresponde “*É?*” e Daniel também, aproximando-se para ver como o Danilo havia desenhado. Conseguindo a atenção de todos, Danilo mostra seu conhecimento em desenho, repetindo o comentário feito pela mãe anteriormente “*É assim que faz chuva, ó Daniel*”. A mãe aproveita o interesse e a disponibilidade de Daniel, que havia terminado “sua tarefinha” e insistentemente solicita que o mesmo ajude Danilo “*Daniel, ajuda ele*”; “*Daniel, ajuda o maninho*”; “*Daniel, é para ajudar o Danilo*”. Danilo acata a idéia da mãe, esperando que Daniel o ajude, posicionando-se humildemente “*É, ajuda mesmo*”; “*O Daniel não quer me ajudar*”; “*Me ajuda, mamãe*”. Notamos ao longo da sessão, que Daniel e Danilo executam suas ações de

forma individualizada, tendo a mãe como apoio emocional. Esse foi um momento interessante da sessão, porque talvez tenha sido o único em que a mãe promoveu algum tipo de interação entre Danilo e Daniel, mesmo que de forma imposta. Observa-se que a mãe percebe a dificuldade de Danilo com o desenho e pede a colaboração de Daniel. Esse é então, mais uma vez colocado numa posição de destaque.

Com a conclusão de seu desenho, a mãe atende aos apelos de Danilo e dialoga com o filho, sem a interferência de Daniel. Com expressão séria e preocupada, a mãe questiona sobre o desenho de Danilo, que tenta defini-lo o melhor possível *“Isso daí é uma galinha crescidona, de três pé”*, justificando a aparência e tamanho do desenho. A mãe ressalta seu estranhamento perguntando novamente e cobrando o objetivo da atividade *“Ah, mas você tem que fazer sua família Danilo”*. Danilo rapidamente encontra uma solução contando que a família estava dentro da casa. A mãe demonstra para a pesquisadora sua preocupação e decepção com o desempenho de Danilo. A pesquisadora intervém valorizando o desenho de Danilo e mostrando interesse sobre ele *“A família dele está dentro da casa, não é Danilo? E esse aí fora, quem é?”*. Notamos que Danilo constrói uma história com coerência, mas a mãe ainda parecia preocupada com a avaliação da pesquisadora, indicando desaprovar o desenho e a história de Danilo. Daniel não se interessou em ouvir a história de Danilo, distraíndo-se com a almofada e com a filmadora. No entanto, diante do questionamento da pesquisadora, demonstrou sensibilidade e cumplicidade, procurando não desfazer do desenho de Danilo, fingindo observá-lo com atenção e dizendo *“Hum... Bonito”*; *“Bom. Tá lindo!”*. Novamente, como quando sugeriu que a mãe pintasse as roupas de todos de roxo (no Episódio 12, não apresentado), o desejo de Danilo pela semelhança entre os membros da família sobrepõe a lógica do real, quando a pesquisadora pergunta o que a família fazia dentro da casa e Danilo responde *“Arrumando para vestir de Batman”*, representando toda a família da mesma forma e correspondendo também à prática de vestimenta da mãe. O envolvimento da pesquisadora com a situação de Danilo e o clima de desinteresse das crianças ao final da apresentação fizeram com que a pesquisadora se esquecesse de perguntar a opinião da mãe sobre os desenhos dos filhos.

### **Dinâmica das interações na brincadeira livre**

A pesquisadora sugere a mudança da atividade, oferecendo a caixa de brinquedos, para brincarem livremente.

**Episódio 19:** Proposta de brincadeira coletiva (Duração: 1 min 46 s)

A mãe propõe brincarem juntos, com o boliche. Daniel se nega a jogar e briga pela posse dos pinos de boliche. Danilo brinca com a mãe, que tenta atrair Daniel para participar.

O episódio ilustra o esforço da mãe para estabelecer uma brincadeira comum entre os três. Isso acontece após a cena de disputa por razão, entre Danilo e Daniel, onde cada um define uma função para as bolas do boliche, “*É pra jogar futebol*” (Daniel); “*An-han, é para derrubar isso daqui*” (Danilo) e não chegam a um acordo. Daniel mais uma vez mostrou-se autoritário com o irmão “*Não. Não vai*”. Algo de diferente acontece, tendo a mãe se comportado de outro modo. Parece ter gostado da idéia de Danilo, de jogar boliche, entendendo poder brincar todos juntos ou quem sabe tenha sido uma estratégia para evitar um conflito maior entre Danilo e Daniel. A mãe tenta cuidadosamente convencer Daniel “*Ah, aqui ó. Vamos supor, põe aqui ó, os três*”. Daniel busca negociar os pinos com a mãe “*Só um pra ficar aqui. É pra ser lindo. Deixa esse, mãe*”; “*Por que não deixa esse aqui comigo, pra ser lindo?*”. Um pino fica com Daniel e os outros dois são usados na brincadeira entre Danilo e a mãe, que insiste incansavelmente em atrair Daniel “*Vem Daniel, vamos ver se dá pra gente derrubar tudo. O Danilo já tem um ponto*”; “*Isso aqui é legal também*”, não tendo sucesso em uni-los numa mesma brincadeira. Daniel metacomunica seu desinteresse mantendo-se de costas para a brincadeira que acontecia entre a mãe e o irmão e verbalizando “*Eu tô arrumando aqui, mamãe*”, desenvolvendo uma brincadeira solitária na construção da cidade. Embora a mãe jogue cooperativamente (alinhando os pinos e mostrando a melhor posição) com Danilo, sua atenção continuou voltada para Daniel e talvez por isso não tenha se lembrado de comemorar os acertos de Danilo. Mãe e Danilo continuaram engajados na brincadeira juntos, embora a mãe continuasse emocionalmente ligada em Daniel “*Ele não quer brincar não*”. Esse episódio nos mostrou claramente divergências de objetivos entre eles, o que talvez revele dois aspectos relacionais, um padrão de brincadeiras individuais entre Danilo e Daniel e a forma como a mãe media as situações de tensão entre os filhos, onde ela mesma resolve os desafios, não promovendo a emergência de uma comunicação direta e oportunidades para as negociações de seus objetivos ou problemas.

**Episódio 21:** Segunda proposta de brincadeira coletiva (Duração: 3 min 27 s)

A mãe propõe outra brincadeira coletiva, usando os únicos itens da caixa, até então desprezados pelos filhos, os bonecos de pano, que depois são reservados e

substituídos por blocos de madeira. Dessa vez, a mãe obtém o envolvimento de Danilo e Daniel, mas que acabam não conseguindo brincar juntos.

Percebe-se que Danilo é mais receptivo às propostas de brincadeira da mãe, quando define com ela, os personagens da família de bonecos. Nesse episódio, verificamos que Daniel finalmente pede a colaboração de Danilo, que acontece quando se interessa em filmar o cavalo de corda pulando “*Roda ele. Danilo, roda ele pra mim ver*”. O pedido de Daniel é correspondido com a demonstração do brinquedo por Danilo. Um detalhe impressionante quanto a particular comunicação entre Danilo e Daniel ocorre quando sentados bem próximos, um de frente para o outro, com seus respectivos cavaleiros, Danilo facilmente dá corda e o faz pular. Daniel faz várias tentativas, gira para o lado contrário, tenta girar usando os dentes, mas não consegue fazer o cavaleiro pular. Danilo não oferece ajuda ao irmão, parecendo não perceber ou se importar. E Daniel, não pede ajuda para Danilo, desistindo de brincar com o cavaleiro. Mesmo quando se interessaram ao mesmo tempo por brinquedos iguais, como no caso do cavaleiro que pula, brincaram sozinhos, individualmente, sem compartilhar qualquer detalhe sobre os brinquedos.

Na cena anterior, em que Danilo colabora com Daniel, vimos que cada um tinha uma função distinta, enquanto um fazia o cavaleiro pular (Danilo), o outro (Daniel) filmava. No momento em que essa ajuda surge como uma demanda cooperativa, eles se afastam, como acontece nos segundos em que os três guardavam os blocos de madeira juntos e Daniel não aceita a colaboração de Danilo.

A mãe mais uma vez tenta motivar a realização de uma tarefa coletiva “*Danilo, me ajuda aqui. Daniel, vamos ver se a gente dá conta de colocar isso tudinho aqui dentro?*”. A atividade parecia estar dando certo, mas logo Daniel desfaz da forma como Danilo colabora na tarefa de guardar os blocos dentro das caixas “*Tá bagunçando*”. Danilo afasta-se segurando seu cavalo, não se interessando mais pela brincadeira. Mais uma vez, notamos uma mudança de atitude da mãe em relação aos filhos. A mãe percebe a exclusão de Danilo e tenta incluí-lo novamente “*Aí ó, falta esse ó, Danilo*”, mas esse se mantém afastado, brincando sozinho. A mãe insiste “*Ah, o Danilo não quer brincar...*” e ao contrário das intervenções anteriores, a mãe convida Danilo para fazer com o irmão. Embora Daniel continue sendo o modelo, a mãe não faz comparações entre eles, “*aí ó Danilo, o Daniel tá usando a inteligência, ó*”. Com as frases “*Ajuda ele*”; “*Ajuda, Danilo*”, a mãe incentiva Danilo a brincar com Daniel, e num sentido implícito, reconhece que esse também possa ‘usar a sua inteligência’ em tal brincadeira. No entanto, Danilo prefere brincar sozinho e logo Daniel finaliza a atividade, interagindo com a mãe, mas retirando os

blocos de sua mão e determinando seus lugares na caixa “*Acabei tudinho*”.

**Episódio 24:** Guardando os brinquedos (Duração: 3 min 41 s)

A dinâmica e posicionamentos de Daniel parecem basear-se na idéia de disputa por privilégios, visto, por exemplo, quando propõe para a pesquisadora “*Quem guardar primeiro os brinquedos vai escolher qual você vai filmar, né?*”. Daniel tenta impor uma regra de competição, mas a pesquisadora não interfere, deixando que decidam. Daniel segue sua idéia em aliança com a mãe, que também firma a condição de competição “*Vamos ver quem guarda mais?*”. Danilo não se interessa pelo desafio imposto por eles. A mãe outra vez tenta incentivá-lo elogiando Daniel “*Você não trabalhou ainda. Vem. Olha, o Daniel arruma direitinho, olha que gracinha*”. Danilo mostra-se determinado em não seguir a regra imposta “*Eu quero só fazer isso*”. Enquanto mãe e Daniel guardam os brinquedos, Danilo brinca com o cavaleiro, brinquedo esse que o acompanhou durante toda sessão e foi o último objeto guardado na caixa.

A mãe tenta incentivar Danilo fazendo uma chantagem “*Vem Danilo. Depois você vai ver que você não trabalhou, viu?*”. Danilo então aceita colaborar, mas demonstra respeito ou submissão à liderança de Daniel, como se não soubesse o seu espaço na brincadeira, perguntando o lugar que deveria colocar o cavaleiro, “*Que jeito?*”; “*Falta o cavalo. Onde eu coloco?*”. Danilo parece ter internalizado a idéia de que organizar coisas é uma função e qualidade do Daniel, o que se confirma quando esse determina a forma como os objetos deveriam ser guardados “*É, mas arrumadinho*”. Daniel é novamente reconhecido pela mãe por sua organização “*olha o tanto que Daniel é organizado. Ele botou tudo organizadinho, tá vendo?*”. A pesquisadora interfere questionando a mãe sobre as habilidades de Danilo. A mãe o critica “*O Danilo é desorganizado demais*”, não lhe atribuindo qualquer qualidade e o compara com Daniel “*Lá em casa ele brinca e dá o maior trabalho pra botar no lugar. O Daniel gosta tudinho no lugar*”. O discurso da mãe desencadeia um novo comportamento de Danilo, que tenta mostrar que consegue ser organizado, levando algum tempo para decidir como e onde guardar o cavaleiro dentro da caixa. A pesquisadora valoriza sua tentativa “*Tá vendo mamãe, agora ele quer fazer organizadinho*”, mas a mãe parece não entender seu comentário “*Quem, o Danilo?*”, talvez porque não tenha mesmo percebido a atitude do filho, na construção de um sentido de si de também “organizadinho”.

*c) Episódios da sessão com os colegas*

Duração da sessão: 46 min

**Súmula da sessão:** Foi a terceira sessão estruturada realizada. A pesquisadora combinou data e horário com a professora, explicando como seria o procedimento com as crianças. Danilo e Daniel foram retirados da sala separadamente, para que a pesquisadora explicasse que poderiam convidar o melhor amigo ou a melhor amiga de sua sala para brincar com eles. Danilo convidou Alícia e Daniel, Lisa. A pesquisadora explicou para as meninas o que fariam na companhia de Danilo e Daniel. A sessão consistiu numa atividade livre utilizando uma caixa de brinquedos. Danilo e Daniel usavam uniforme completo e chinelos azuis, de tons diferentes. Ao final da sessão, a pesquisadora apresentou um quadro magnético, que continha seis faces humanas, as quais deveriam ser completadas para formar expressões. A sessão teve duração total de 46 minutos, sendo 40'15'' usados com a caixa de brinquedos e 05'45'', com o quadro magnético. As amigas escolhidas estavam desde o início muito seguras e à vontade com a situação preparada. Ambas mostraram serem crianças desinibidas e muito falantes. Após a instrução da pesquisadora, Danilo e Daniel abriram a caixa juntos e ao contrário do ocorrido na sessão com a mãe, espalharam os brinquedos no chão de uma só vez. No início da sessão havia interação entre as meninas. Lisa estava entusiasmada com a descoberta dos brinquedos da caixa. Lisa e Alícia se posicionaram uma ao lado da outra e às vezes, uma de frente para a outra. Trocaram sorrisos e olhares de satisfação. Danilo e Daniel sentados um ao lado do outro e de frente para as meninas. Cada um explorando o monte de brinquedos silenciosamente. Observou-se que Danilo, Daniel e Lisa mantiveram uma tendência a brincarem individualmente durante toda sessão. Alícia interagiu com cada um dos colegas em momentos distintos e fez várias tentativas, ora de integrar o grupo, ora de trazer Lisa para a sua brincadeira com os meninos. A criança com quem Daniel menos brincou ou interagiu foi Lisa, a amiga escolhida por ele para participar da sessão. Danilo foi um pouco mais comunicativo e interagiu em momentos distintos com cada uma das colegas e com o irmão, em menor frequência. Lisa se esforçou o tempo todo para trazer Alícia para a sua brincadeira (cenário de uma casa). Lisa estava interessada apenas na parceria da Alícia, havendo muita interação verbal entre elas. Danilo movimentou-se por toda a sala, enquanto Daniel permaneceu na mesma brincadeira, monopolizando vários brinquedos e ao final da sessão, assumindo uma posição de liderança e autoridade na organização dos mesmos.



Quadro 6 – Episódios da Sessão Estruturada com os colegas – Caso 1

<b>Brincadeira livre</b>			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
1*	Diferentes interações entre dois pares de amigos	00:05 – 03:04	02:59
2	Entre irmãos	04:00 – 05:04	01:04
3	Criando uma história entre irmãos e uma amiga	05:26 - 07:40	02:14
4	Diálogos sobre um colega de sala	07:53 – 09:03	01:10
5*	Breve brincadeira entre irmãos	09:01 – 10:51	01:50
6	Escolhendo o tema da brincadeira	12:52 – 13:30	00:38
7	Construindo um cenário	13:47 – 16:12	02:25
8	Procurando um parceiro para brincar	16:48 – 17:39	00:51
9*	Disputando um brinquedo	17:37 – 18:45	01:08
10	Definindo a escolha e o convite às amigas	18:47 – 19:45	00:58
11	Redefinindo o cenário construído sobre a caixa	20:25 – 23:27	03:02
12*	Tentando entrar na brincadeira	23:34 – 26:20	02:46
13	A produção mais bonita	29:16 – 30:07	00:51
14	Brincando com o teatro de fantoche	30:05 – 31:36	01:31
15	Definindo um lugar de liderança	31:45 – 33:30	01:45
16	Guardando os brinquedos	34:17 – 36:38	02:21
17	Conseguindo parceria	36:48 – 40:17	03:29
<b>Brinquedo magnético – Faces humanas</b>			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
18	Brincando com o quadro magnético	41:42 – 41:50	00:08
19	Dividindo partes do brinquedo	45:15 – 46:00	00:45

\* Episódios selecionados para apresentação no corpo da tese

### **Dinâmica das interações na brincadeira**

**Episódio 1:** Diferentes interações entre dois pares de amigos (Duração: 2 min 59 s)

Acontece no início da sessão, logo que a pesquisadora explica que poderiam brincar juntos e como quisessem, com os brinquedos da caixa. Danilo e Daniel abrem a caixa e espalham os brinquedos no chão. Daniel rapidamente seleciona brinquedos do monte, especialmente os animais e os meios de transportes. Danilo permanece brincando com o primeiro objeto encontrado, um helicóptero, somente o abandonando quando se interessa pelo celular de Lisa.

Alícia aproxima-se de Daniel e o observa brincar.

Daniel avisa calmamente para Alícia: Aqui é o celular que eu peguei (manuseia a máquina fotográfica sem se preocupar com o celular).

Daniel seleciona todos os brinquedos que lhe interessam, colocando-os ao seu lado.

Lisa, ao lado de Alícia observa dois celulares no monte dos brinquedos: Olha, é ingual (igual). Eu e a Alícia pegamos um.

Lisa e Alícia brincam juntas. Simulam falar uma com a outra ao celular.

Enquanto isso, Danilo não parece preocupado em selecionar brinquedos. Encontra um helicóptero e passa algum tempo brincando com ele.

Danilo e Daniel continuam brincando separadamente.

(...) Lisa olha para pesquisadora e segurando o celular afirma: Aqui não abre não? (Lisa tenta abrir o celular para verificar se haviam pilhas)

Danilo levanta-se em direção à Lisa. Pega o celular de suas mãos e diz: Deixa eu tentar abrir.

Lisa autoriza a ajuda de Danilo: Danilo, abre (o celular) pra mim? (estende as mãos aguardando que Danilo o devolva).

Danilo que já manuseava o celular pergunta: An?

Lisa repete: Você abre pra mim?

Danilo comenta com Lisa: Olha, esse celular é do homem aranha.

Alícia aproxima-se de Daniel, olha para os brinquedos dele e diz, surpresa: Olha o avião (aponta para o avião).

Daniel sem olhar para Alícia, enquanto pega outro brinquedo no monte responde: É, eu tô pegando coisa legal.

Alícia aproxima-se mais um pouco e com cuidado, pega a aranha próximo às coisas de Daniel e diz encantada: Olha, um sapo que pula.

Daniel toma o brinquedo das mãos de Alícia e diz: É alanha (aranha). (Talvez Alícia tenha se enganado, porque o brinquedo realmente tinha um mecanismo para pular)

(...) Daniel olhando e organizando seus brinquedos diz: Eu vou fazer amigo. Eu vou fazer amiguinho.

Danilo comenta deslumbrado, enquanto digita as teclas do celular de Lisa: É do homem aranha. É o celular do homem aranha.

Lisa para Danilo: Se você quiser ficar com ele pode ficar. Você vai querer?

Danilo balança a cabeça, vira-se muito satisfeito e sorridente, voltando para o seu lugar com o celular de Lisa nas mãos.

Daniel olha para Pq e anuncia: Ih, eu vou fazer amigo.

Lisa olha para o monte de brinquedos de Danilo, olha para ele, aproxima-se de seus brinquedos e pergunta: Você deixa eu pegar isso daqui? (uma máquina fotográfica)

Danilo nada diz. Parece não se importar. Está muito entusiasmado com o celular.

Lisa pega a máquina fotográfica amarela no monte de Danilo. Volta para seu lugar, satisfeita, dizendo para si mesma, em voz baixa: Eu vou brincar.

Daniel exclama em voz alta e tom esnobe, enquanto enfileira todos os brinquedos que selecionou: Eu vou fazer amigos. Nossa, eu vou fazer amigos.

Embora Daniel verbalizasse em alto tom suas descobertas e intenções, definiu logo no início da sessão, uma brincadeira individual, separando os objetos de interesse e reservando-se em um canto da sala. A tentativa de aproximação feita por Alícia não parece interessar a Daniel, que mais uma vez comunica a posse do celular, mantendo Alícia afastada “*Aqui é o celular que eu peguei*”.

Tendo o interesse de manusear o celular, pois havia percebido ser do personagem homem aranha, Danilo se oferece para ajudar Lisa a abri-lo. Ainda que não tenha sido a demonstração de um comportamento pró-social por parte de Danilo, pois seu interesse parecia estar no objeto, e não em ajudar Lisa, percebemos que Danilo mostra-se aberto para interagir com os demais. Alícia faz outra tentativa de aproximação de Daniel, demonstrando interesse por novos objetos sob sua posse, como o avião e o sapo. O ritmo cuidadoso com que Alícia se aproxima de Daniel parece indicar respeito, mas também receio do amigo. Alícia mais uma vez é excluída por Daniel, quando esse toma de sua mão um objeto o qual estava empenhada, mostrando-se autoritário e não interessado em sua parceria.

A delicadeza e discrição com que Danilo aborda Lisa, a fim de pegar o celular, parecia não sinalizar autoridade ou intenção de posse. Além disso, a forma deslumbrada em que demonstra seu apressamento pelo objeto, “*É do homem aranha. É o celular do homem aranha*”, comove de alguma forma a Lisa, que o cede para Danilo amigavelmente “*Se você quiser ficar com ele pode ficar*”. Danilo fica muito satisfeito, mas não agradece a gentileza de Lisa. Logo em seguida, essa se interessa por um objeto de Danilo. Nota-se que Danilo e Lisa estabeleceram uma comunicação para trocas de interesse, mas continuaram brincando separadamente. Daniel também permaneceu brincando sozinho, mas tentou chamar a atenção, dirigindo a palavra para a pesquisadora “*Ih, eu vou fazer amigo*”. Por mais duas vezes anunciou sua intenção de fazer amigos “*Eu vou fazer amigo. Eu vou fazer amiguinho*”. O que Daniel tentou dizer? Qual era sua intenção? Será que tinha o interesse de brincar com uma das crianças? Seria com o Danilo? Ou ele tentava mencionar que havia feito muitos amigos (brinquedos) para justificar pegar a maioria dos brinquedos para si? O anúncio sobre fazer amigos foi fortemente comunicado por Daniel algumas vezes, mas não interessou a Danilo e Lisa. Apenas Alícia tentou firmar parceria na brincadeira com ele, mas não obteve sucesso.

#### **Episódio 5:** Breve brincadeira entre irmãos (Duração: 1 min 50 s)

Daniel imita a brincadeira de Danilo. Os irmãos brincam juntos por alguns segundos, mas logo se separam. Daniel se apossa do brinquedo de Lisa. Alícia tenta brincar com Danilo, mas desiste.

Danilo empurra um carrinho pela sala anuncia ser o Felipe Massa. Usando outro carrinho de corrida, Daniel assume a mesma identidade representada por Danilo, o piloto Felipe Massa. Interessante notar que ambos constroem brincadeiras semelhantes

posicionando-se fisicamente muito próximos um do outro, porém não se engajam na mesma brincadeira, seja para competir ou cooperar e logo se dispersam. Os carros saem em direções opostas.

Outro aspecto que nos chama atenção nas interações entre Danilo e Daniel diz respeito à conformidade em compartilhar os mesmos personagens, representados nessa sessão (Felipe Massa) e na sessão com a mãe (Batman e três porquinhos). Podemos acreditar que grande parte das crianças provavelmente não ficaria satisfeita e reivindicaria com maior ênfase, o direito de originalidade àquela que escolheu o personagem primeiro. Isso nos faz pensar na forma como eles têm lidado com a chamada situação gêmea, isto é, como a gemelaridade tem sido significada por Danilo e Daniel.

Pudemos notar Daniel provando sua autoridade e liderança, quando pega sem pedir, os objetos com os quais Lisa brincava. Lisa reclama, mas Daniel não se importa. Nenhum dos outros parceiros se envolve na situação.

Além disso, podemos observar a tentativa especialmente de Alícia, de tentar construir uma brincadeira coletiva, agora com o Danilo, tendo a participação inclusive de Lisa, que em nenhum momento da sessão saiu de seu espaço para brincar ou observar os colegas, mas verbalizou todo o tempo. Alícia utiliza seu celular para incluir Danilo em uma brincadeira “*Danilo, é pra você*”, mas Danilo parece não querer participar ou não entender a proposta. Lisa intervém, tentando motivá-lo a continuar a brincadeira sugerida por Alícia “*é o Batman que vai querer te falar uma coisa*”. Alícia fica impaciente, constatando que o parceiro não sabe brincar de falar ao telefone “*Não, me dá aqui. Você não dá. Vai fazer...*”. Danilo se desperta para a insatisfação da colega, e arrependido tenta recomeçar a brincadeira usando outro celular “*Trilim-trilim. Alô, alô...*”. Alícia não se interessa mais.

#### **Episódio 9:** Disputando um brinquedo (Duração: 1 min 8 s)

Daniel, Lisa e Alícia se envolvem numa situação de conflito, provocada por Daniel, pela posse dos três pinos de boliche encontrados na caixa. Enquanto isso, Daniel brinca com dois pinos e Lisa com outro.

Nesse episódio temos Daniel confiscando o único pino de Lisa, o que gera uma situação de conflito entre eles. Lisa o confunde com Danilo e reivindica o objeto “*Ô Danilo, cadê a garrafinha que tava aqui?*”. De forma autoritária, Daniel parece não se importar por ter sua atitude descoberta “*Não tem agora*”. Daniel e Lisa brigam pela posse do pino “*Tá com você*”; “*Não é sua*”. Alícia atua como mediadora, tentando contornar o conflito, convidando Lisa para se juntar a eles “*Vem brincar com a gente*”; “*Vamos*

*brincar...*”. Alícia, discordando da atitude de Daniel se alia à Lisa, denunciando-o ao perceber que ele não devolveria o pino, pois continuava a escondê-lo. Nota-se que Daniel não se preocupa em tentar convencer Lisa a lhe dar o pino, assumindo uma posição autoritária diante das meninas, tomando bruscamente o pino de sua mão. Danilo observa ou não se incomoda e tampouco se envolve na discussão, parecendo encarar como uma situação corriqueira, onde Daniel sempre briga por vantagens. Outro detalhe interessante que podemos apontar refere-se ao fato de Lisa confundir os colegas. Nenhum dos dois a alertam para a confusão feita. Daniel passou-se por Danilo, no conflito assumido com Lisa. Alícia também não se atenta para a confusão, por estar mais centrada na resolução do conflito entre os colegas.

**Episódio 12:** Tentando entrar na brincadeira (Duração: 1 min 46 s)

Episódio em que ocorre nova mudança nos padrões das interações. Daniel vira a caixa de brinquedos e organiza minuciosamente os objetos sobre ela. Daniel domina um brinquedo de Alícia e estabelece novo confronto com Lisa. Danilo enfrenta a autoridade do irmão, incluindo-se na brincadeira de organizar brinquedos sobre a caixa.

Alícia introduz um novo objeto à brincadeira, a tampa da caixa de brinquedos. Daniel, rapidamente e com autoridade, o domina dizendo “*Põe perto dessa aqui. Põe perto dessa*”. Para que a caixa ficasse como queria, Daniel justifica sua ação, seduzindo Alícia e a convencendo de firmar uma parceria “*Tô te ajudando*”, mas continua brincando individualmente. A atitude de Daniel atrai o interesse de Danilo, que se aproxima e reúne seus carrinhos também sobre a caixa. Lisa brincava individualmente e em busca de reconhecimento promove um jogo de exposição de vantagens entre os colegas “*Ô tia, olha a minha casinha, tá arrumadinha, limpinha e cheia de boneca*”. Daniel apresenta uma novidade nesse episódio, quando pela primeira vez na sessão inclui Alícia e Danilo na brincadeira, para responder à provocação de Lisa. Daniel diz “*A nossa tá limpinha*”. Nesse momento, o pronome ‘minha’, muito usado por Daniel ao longo da sessão foi substituído por ‘nossa’, o que mais uma vez encoraja e convida Danilo a se envolver ativamente na brincadeira “*Vou descer tudinho pra arrumar a casa*”. No entanto, Daniel mantém sua autoridade dando comandos verbais enfáticos “*Não, não é assim não. Desce não*”. Daniel tenta evitar que Danilo modifique a configuração dos brinquedos sobre a caixa, mas surpreendentemente, Danilo não se conforma com o comando de Daniel e lentamente começa a incluir alguns brinquedos espalhados, sobre a caixa. De repente percebe-se que Danilo estava ficando com a organização da caixa, enquanto Daniel, com a da tampa, isto

é, Daniel foi silenciosamente selecionando os brinquedos que lhe interessavam na caixa e colocando-os sobre a tampa, enquanto Danilo continuava a organizar a caixa. Embora Danilo tenha se aproximado da caixa e quisesse trabalhar juntamente com Daniel, nota-se que esse, discretamente marca e separa um novo espaço para seus brinquedos e Danilo não parece perceber ou se incomodar.

*d) Episódios da sessão com a pesquisadora*

Duração da sessão: 1 h 8 min

**Súmula da sessão:** A sessão com a pesquisadora foi o último procedimento realizado com as crianças. Teve a duração de 01h08min. Danilo e Daniel permaneceram de frente para a pesquisadora, a pedido dessa. Usavam a blusa do uniforme e bermuda jeans igual. Danilo usava chinelo e Daniel uma sandália do homem aranha, o que ajudou identificá-los em situações de dúvidas na análise. Duas câmeras foram fixadas aos tripés. A sessão iniciou-se com a conversa e apresentação dos brinquedos preferidos trazidos de casa, conforme previamente combinado com a mãe. Pesquisadora e crianças conversaram durante 15'58'' sobre vários assuntos, como preferências, estratégias de enfrentamento, imagem corporal, sentimentos que emergem em situações específicas, como broncas, decepções, perdas, datas festivas, presentes entre outros. Após esse momento, vários brinquedos foram apresentados às crianças: como torre de pizza; jogo de sequência lógica, com cenas do cotidiano infantil; quadro magnético com a figura de um garoto; pirata maluco e desenho de si (não apresentados). Após as brincadeiras, foram apresentados dois episódios de cada sessão anterior, selecionados pela pesquisadora. Esse momento da sessão teve a duração de 10'05''. Danilo e Daniel se divertiram reconhecendo-se no vídeo. Embora Danilo tenha se mostrado interessado em escolher um novo brinquedo e se dispersado um pouco, fizeram comentários sobre o cenário, acharam engraçado ouvir as vozes de todos, mostraram-se interessados em saber o que disseram ou quem estava falando. Ficaram emocionados e atentos aos episódios com a mãe, descrevendo suas ações, verbalizando em alto tom, olhando para a pesquisadora com surpresa e achando que a mãe estivesse olhando para eles através do vídeo.

Quadro 7 – Episódios da Sessão Estruturada com a pesquisadora – Caso 1

Brincadeira livre com jogos			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
1	Os brinquedos preferidos	00:30 – 01:29	00:59
2	Brincadeiras com os brinquedos preferidos	01:32 – 02:30	00:58
3	Lugar preferido da casa	03:05 – 04:31	01:26
4*	Semelhanças entre os bonecos do brinquedo	17:50 – 19:24	01:34
5	Falando sobre ganhar e perder	24:23 – 25:47	01:24
6	Brincando com uma nova regra	26:11 – 27:40	01:29
7*	Mudança na dinâmica das interações	28:56 – 31:00	02:04
8*	Relação familiar e aparência fenotípica	34:18 – 36:26	02:08
9*	Brincadeira cooperativa	38:05 – 39:31	01:26
10*	Vestindo o menino Danilo	42:36 – 43:40	01:04
11*	Vestindo o menino Daniel	43:42 – 45:16	01:34

\* Episódios selecionados para apresentação no corpo da tese

### Dinâmica das interações

#### **Episódio 4:** Semelhanças entre os bonecos de brinquedo (Duração: 1 min 34 s)

Após o momento de conversa sobre os brinquedos trazidos de casa, a pesquisadora apresenta um dos brinquedos selecionados para a sessão, a torre de pizza. Durante a organização do material, Danilo percebe que os bonecos usados na torre são iguais em forma, cor e tamanho. A pesquisadora pergunta porque os bonecos são parecidos e em seguida, se os irmãos se acham parecidos.

Pq: Cada um organiza os seus do jeito que quiser. Legais esses bonecos, não são?

Danilo sorrindo constata: É tudo de uma cor só.

Pq: Olha aqui, eles são parecidos, né? Por que será que eles são de uma cor só e tão parecidos?

Não tem nadinha de diferente neles?

Danilo: Eu sei.

Pq: Por quê?

Danilo: Porque eles gosta de ser.

Pq: De ser o que?

Danilo: Igual (igual).

Daniel continua organizando seus bonecos, em silêncio.

Pq: Eles gostam de ser iguais, é? Será que eles são irmãos gêmeos?

Danilo: Anhan.

Pq continua: E os irmãos gêmeos são iguais?

Danilo e Daniel afirmam com a cabeça, olhando para Pq. Daniel roe a unha, enquanto olham um para o outro (pareciam ansiosos).

Pq continua: Mas, muito parecidos?

Afirmam novamente com a cabeça, mas parecem indecisos.

Pq: Você se parece muito com o Danilo, Daniel?

Daniel olha para Danilo, pensativo e olhando para Pq responde: Um-um (nega).  
 Pq: Não? Você acha que é diferente dele?  
 Daniel confirma a negativa balançando a cabeça (tímido).  
 Pq: Mas, você não é gêmeo dele?  
 Daniel: Mas eu é (sou) irmão.  
 Pq: Ah. E você Danilo, você acha que se parece com o Daniel?  
 Danilo balança a cabeça afirmando com entusiasmo.  
 Pq: Acha? Por quê?  
 Danilo: Porque ele brinca comigo.  
 Pq: Não. A tia perguntou se você acha que se parece muito com ele.  
 Danilo confirma com a cabeça.

A observação de Danilo sobre a semelhança entre os bonecos promoveu uma oportunidade para a pesquisadora introduzir o tema e tentar perceber como as crianças compreendem sua gemelaridade e como vem se construindo a consciência de si. Ainda que de forma provocativa, a pesquisadora sai em busca desses conceitos e significados. Começa com perguntas mais gerais e descentralizadas “*Será que eles são irmãos gêmeos?*”; “*Mas os irmãos gêmeos são parecidos?*”. Não obtendo respostas verbais, a pesquisadora direciona a questão “*Você parece muito com o Danilo, Daniel?*”; “*E você Danilo, você acha que se parece com o Daniel?*”. Entende-se que esse foi um momento crítico da sessão, porque provavelmente as crianças nunca tivessem formulado uma resposta para uma pergunta tão direta. Poderíamos obter respostas reproduzidas ou convencionais, que estivessem cansados de ouvir entre os adultos, mas não foi o que ocorreu. Quando a pesquisadora pergunta “*Mas você não é gêmeo dele?*”, a resposta de Daniel “*Mas eu é (sou) irmão*” nos deixa algumas incógnitas. Será que Daniel entendeu a pergunta? Também podemos pensar em outra possibilidade. Talvez Daniel nos mostre que o sentido dado para sua semelhança com Danilo não esteja relacionado à gemelaridade e sim, ao fato de serem irmãos, como na voz da professora, quando perguntamos sobre a forma como eles se definem ou como os colegas os definem, “*eles são irmãos (...) a palavra gêmeos não aparece*” (turno 203). Por outro lado, a resposta de Danilo pareceu-nos sem sentido “*Porque ele brinca comigo*”, mostrando que não havia entendido ou não estivesse atento ao diálogo entre Daniel e a pesquisadora.

### **Episódio 7:** Mudança na dinâmica das interações (Duração: 2 min 4 s)

Após a brincadeira com a torre de pizza, que gerou entre outras questões, uma conversa sobre a semelhança entre os bonecos do brinquedo e entre gêmeos, a pesquisadora sugere passar para o próximo brinquedo. A pesquisadora oferece duas possibilidades de brinquedos e pergunta com qual gostariam de começar. Danilo escolhe o



jogo de sequência lógica, com ilustrações sobre o cotidiano de um menino. Daniel e Danilo se engajam e cooperam na atividade de construir uma história.

Daniel permite que Danilo escolha o brinquedo, mas garante o seu direito à próxima escolha “*Depois é outro brinquedo*”. Após a explicação da pesquisadora, Danilo e Daniel escolhem as peças alternadamente, parecendo esforçarem-se para construir uma história coerente, organizada a partir das sugestões antecedentes, isto é, coordenando e atribuindo um sentido de complementaridade à fala um do outro, como por exemplo, nas sequências: “*Ele lavando a mão pra comer*” (Daniel), “*Agora banhando*” (Danilo); “*Aí depois...*” (Danilo), “*Depois foram brincar*” (Daniel); “*Aí foram brincar de futebol*” (Danilo); “*Aí depois a gente tava brincando de dado*” (Danilo).

Ainda que Daniel mantenha seu padrão pessoal de comandar as decisões, marcado pelas frases iniciadas como negativas às sugestões de Danilo (“*Não, primeiro ele pertinho da cama*”; “*Não, ele tava banhando*”; “*Não, depois ele foi de computador*”), na dinâmica das interações houve o predomínio de consentimento mútuo na sequência da história. Outro evento importante que podemos observar refere-se à mudança de posição dos interlocutores na história construída. Inicialmente, Danilo e Daniel descrevem a rotina de um menino (não-eu), apresentado pelo pronome “ele”. Posteriormente, a descrição das ações do menino transforma-se em condutas realizadas em conjunto, por mais de um menino. Danilo e Daniel constroem a sua rotina (eu-nós), utilizando a expressão “a gente” e verbos conjugados no plural “foram”.

#### **Episódio 8:** Relação familiar e aparência fenotípica (Duração: 2 min 8 s)

Esgotadas as peças do jogo de sequência, a pesquisadora intervém sugerindo outra forma de brincar, colocar na sequência do cotidiano deles. Daniel mostra a peça que ilustra a mãe servindo café da manhã para a família e eles conversam com a pesquisadora sobre seus pais e a semelhança fenotípica entre eles e as relações com os pais.

Danilo observa atentamente todas as peças dispostas no chão, escolhe a peça que ilustra o menino chutando bola e se apresenta para a pesquisadora “*Aqui eu*”. A emergência do “eu” de Danilo propicia à pesquisadora investigar em seguida, as identificações e sentidos subjetivos das crianças com seus progenitores. As respostas das crianças nos deram indícios sobre seus relacionamentos afetivos no contexto da família. Inicialmente, Danilo muito animado, define sua semelhança com o pai, mas muda rapidamente de idéia, escolhendo a tia. A mudança de Danilo deveu-se ao comentário de Daniel sobre a atitude do pai em relação aos filhos “*Porque ele não vem na semana*”. Quais seriam os

sentimentos aflorados ao lembrarem-se do pai? Que conceito as crianças construíram sobre ele? Pelo menos um sentimento nos pareceu evidente na voz de Danilo, o de abandono “*ele não vem na nossa casa*”; “*agora não tá vindo mais*”. Danilo e Daniel definiram sua aparência com as pessoas mais afetivamente significativas no contexto familiar. Chamou-nos atenção o fato de Danilo escolher outra figura de referência para se assemelhar, tendo Daniel escolhido anteriormente a figura da mãe. Por que Danilo não a escolheu também? Na entrevista, a mãe informou que a tia é a defensora de Danilo, aquela que a fiscaliza por centrar-se mais em Daniel. A tia aparece na história do cotidiano das crianças, trazida por Danilo e representada na peça do almoço em família “*Aqui tem uma... a tia Vera, aqui ela*”. Nenhuma das crianças cogitou a idéia de semelhança entre si, mesmo diante da questão provocadora da pesquisadora sobre auto-imagem “*Mas, com quem você acha que se parece, o seu rostinho?*”.

Outro aspecto observado foi a avaliação das crianças sobre o que mais gostam na mãe. Danilo expressou sentimentos positivos, que confirmam uma experiência afetiva e calorosa com a mãe “*Quando ela dá carinho em nós*”. Daniel não mostrou sentimentos ligados à relação com a mãe, mas lembrou-se de fatos negativos, relacionados às suas práticas educativas “*Quando ela não bate em nós*”, possibilitando entendermos que o primeiro pensamento de Daniel esteve relacionado às experiências de punição.

#### **Episódio 9:** Brincadeira cooperativa (Duração: 1 min 26 s)

Danilo e Daniel terminam a história criada com o brinquedo de sequência lógica. A pesquisadora pergunta sobre o interesse de brincar com outro brinquedo e sugere o quadro magnético com a figura de um menino, com opções de peças de vestuário e acessórios.

A pesquisadora apresenta o brinquedo, cuja estrutura permite que esse seja utilizado com vários objetivos e regras. A primeira orientação da pesquisadora regula as ações para uma atividade cooperativa, onde todos deveriam ajudar a vestir o menino “*Ele é um menininho e aí a gente tem as pecinhas pra montar*”; “*Então vamos montar? Como que ele pode ficar?*”. Danilo e Daniel mostram-se motivados e dispostos a cooperar. Daniel começa colocando uma blusa no menino e dizendo “*Isto*”. Danilo concorda elogiando a escolha da blusa feita por Daniel “*Bonito*”. Daniel coloca um tênis no pé errado (troca o tênis) e aceita com empatia a colaboração de Danilo ao corrigir seu engano com o tênis “*E esse, aqui*”. A brincadeira segue num clima harmonioso, com o reconhecimento da pesquisadora, indicando que faziam um bom trabalho “*Que legal, de casaco, de bermuda e tênis*”.

**Episódio 10:** Vestindo o menino Danilo (Duração: 1 min 4 s)

Depois de criado um estilo de roupa para o menino do quadro magnético, a pesquisadora sugere a construção de um modelo que represente o Danilo.

A sugestão provocadora feita pela pesquisadora, de personalização da figura, promoveu mudanças na dinâmica interativa entre Danilo e Daniel. A colaboração alternada, a concordância e comunalidade de objetivos do início da brincadeira, vistos no episódio anterior transformaram-se em definição do direito à escolha do vestuário. A figura não mais representava um menino qualquer, criado sem pré-definições ou identidade. A pesquisadora direciona como primeira personalização, a produção de um modelo para Danilo *“Vamos fazer de conta que ele é o Danilo, como vai se vestir o Danilo?”*, que assume a liderança na construção da representação de si. O diálogo é então marcado por tensões emocionais no processo de criação, porque Danilo tenta demarcar um poder de decisão sobre a imagem de si *“Eu quero com esse daqui, macacão, que eu adoro”* e é confrontado pelas tentativas de dominação de Daniel *“é com essa camisa”*; *“E com isso daqui”*; *“Ele vai na festa”*. A pesquisadora não se contém e faz uma intervenção *“Daniel, o Danilo tá vestindo a roupa preferida dele. Vamos ver como ele vai querer ficar?”*, de certa maneira parece intimidá-lo. A partir desse momento, Daniel apenas ajuda o irmão a calçar o tênis escolhido, não tomando mais iniciativa de mudanças no vestuário de Danilo, que logo conclui seu perfil.

**Episódio 11:** Vestindo o menino Daniel (Duração: 1 min 34 s)

Terminado de vestir o menino Danilo, chega a hora da construção do vestuário de Daniel. Daniel anuncia a quem pertence a tomada de decisão *“Agora eu que vou escolher”*. Ainda assim, Danilo participa ativamente da elaboração do vestuário de Daniel *“Aqui o boné”*. Daniel se impõe, mas acaba aceitando as sugestões de Danilo, que o ajuda a pensar numa lógica para o contexto criado, quando mostra a incoerência em colocar as peças trovão e violão, por exemplo, já que trovão indica a presença de chuva e o violão não poderia molhar. Daniel parece não gostar e insiste, colocando o violão novamente. Danilo retira o violão e contra-argumenta com Daniel *“Então é melhor ele ficar com o boné e sem o vilolão por cima, pra não molhar na chuva”*. Daniel continua não satisfeito com a participação de Danilo e novamente se opõe *“Eu que vou fazer eu”*. O que parecia estar em jogo na criação do vestuário para Daniel era a primeira tomada de decisão sobre a imagem de si. Danilo parecia intencionado a colaborar, mas também dominar e tomar decisões, o

que inicialmente preocupou Daniel. Conforme Danilo continuou mostrando-se interessado na criação da história de Daniel, esse começou a aceitar suas sugestões e a concordar com seus argumentos, como por exemplo, quando Danilo explica não fazer sentido em ter trovão e tênis se na história de Daniel o menino vai dormir. Daniel tenta negociar a autoria da história criando outra situação “*É que ele vai pra casa dele*”. Danilo decide recolocar o violão e assim como na composição do menino Danilo, Daniel também aparece surfando e tocando violão “*E foi passear na prancha com o violão*”. Na ausência da mãe, Danilo mostrou-se mais autônomo e Daniel, seguidor desse.

### **1.3. Observações naturalísticas**

Embora as observações tenham constituído a primeira etapa da nossa investigação, optamos por apresentá-las ao final. Essa escolha deveu-se à possibilidade de integrarmos as análises quantitativas e qualitativas dos indicadores, apresentando nossa interpretação sobre o que se mostrou coerente ou contraditório com os demais procedimentos (entrevistas e sessões estruturadas).

As observações no CMEI onde Danilo e Daniel estavam matriculados foram realizadas no período de janeiro a junho de 2009, totalizando 90 horas na instituição. Primeiramente as observações foram realizadas semanalmente, nos períodos matutino e/ou vespertino, consistindo na aproximação etnográfica para o conhecimento da rotina das atividades na instituição, o clima institucional e a construção de indicadores sobre a dinâmica das relações, tendo como fonte de registro o Protocolo de Observação (Anexo 4). Em seguida, foram realizadas observações por amostragem das interações dos gêmeos no contexto da instituição, por meio de um Protocolo de Observação por Amostragem de Tempo (Anexo 3).

Observando diversos tipos de atividades envolvendo as crianças, a pesquisadora pôde identificar alguns episódios interessantes, como, por exemplo, numa situação de brincadeira livre, ocorrida no dia 05 de fevereiro de 2009. Danilo, Daniel e duas amigas montavam o cenário de uma casa. Danilo procura algo na caixa de brinquedos disponibilizada pela professora e encontra um dinossauro, sendo em seguida, ameaçado em tom ríspido, por um colega interessado em pegar o dinossauro o qual segurava. Danilo enfrentou verbalmente o colega, se negando a entregar, argumentando ter sido o primeiro a encontrá-lo. O colega, em tom autoritário insiste em pedir o brinquedo e Daniel, que

brincava próximo e prestava atenção na discussão, interveio pedindo calmamente e muito sério para o irmão “*deixa ele pegar, Danilo*”. Esse entrega o dinossauro para o colega e aproxima-se de Daniel procurando outro brinquedo. Esse episódio nos pareceu indicar certo poder de persuasão e dominância de Daniel em relação ao irmão. Talvez Danilo tenha cedido o brinquedo para evitar uma briga e ser repreendido ou talvez quisesse seguir o modelo de bom comportamento do irmão.

Em 06 de fevereiro do mesmo ano, acompanhamos o final da aula e a chegada da mãe de Danilo e Daniel. À espera dos pais, a professora formou uma roda com as crianças e distribuiu livros literários. Danilo mostrou-se mais reservado e paginava o livro recebido com muita atenção, procurando outros livros no monte. Daniel por outro lado, conversou com muitas crianças durante um curto período de tempo e fez várias trocas de livros com os colegas. Assim como nas sessões estruturadas, exceto na sessão com a pesquisadora, notamos que em contexto natural, Daniel mostrou-se mais verbal e comunicativo, enquanto Danilo, mais agitado e menos comunicativo.

Alguns aspectos percebidos nas observações coincidiram com ações no contexto das sessões estruturadas. Por exemplo, as posições individualistas de Danilo e Daniel. No dia 13 de março, a professora organizou os cantinhos de jogos dentro da sala. As crianças já habituadas com a atividade circulavam em grupos pela sala, mudando de jogos a cada sinal da professora. Quase no momento da professora anunciar o intervalo de outro rodízio, Alícia e Danilo estavam no cantinho do dominó. Brincaram juntos e depois Alícia tentou ajudá-lo a guardar as peças, juntando-as rapidamente e jogando dentro da caixa. Danilo então a repreende de forma não agressiva, explicando “*não pode guardar jogando, tem que arrumar assim*” (demonstra). Alícia o observa reorganizar e ao final, tampa a caixa do dominó. Após algumas rodadas, Danilo e Daniel se encontram no jogo de dominó, juntamente com André, que ao findar da brincadeira aproxima-se para guardar as peças, e é excluído por Danilo e Daniel, que silenciosamente organizam com precisão, as peças do dominó, tendo sido Daniel mais ágil, tentando organizar mais peças que Danilo, sempre tentando ganhar vantagem sobre o irmão.

Em outra brincadeira, que ocorreu no momento da acolhida, em 18 de março, Danilo permite a aproximação das colegas no jogo de encaixe, mas continua montando sozinho, o seu próprio conjunto de peças. Ao mesmo tempo, Daniel estava em outro grupo, na companhia de dois colegas, mas também brincava individualmente, montando um quebra-cabeça e dizendo aos colegas “*eu que monto*”; “*eu que guardo*”, mostrando sua

liderança em relação aos parceiros, como relatou a mãe e a professora, na entrevista, e como pudemos verificar nas sessões estruturadas.

Sobre a construção das relações afetivas e as concepções de si, podemos nos reportar a uma atividade proposta pela professora em sala de aula, no dia 02 de abril. Danilo e Daniel sentam-se juntos e na presença de mais dois colegas. A tarefa consistiu na produção do desenho de si, numa situação de brincadeira, isto é, cada criança deveria desenhar a si mesma brincando, em qualquer contexto e companhia. Danilo desenha a irmã, ele e a mãe brincando, mas não desenha ou descreve a situação de brincadeira, apenas as pessoas são representadas no desenho, o qual Daniel não foi mencionado. Daniel desenha a si mesmo brincando de cavalo. Esse episódio permite percebermos as relações sociais e afetivas de Danilo, quando desenha a si mesmo brincando com as pessoas mais próximas, a mãe e a irmã. Daniel optou pelo desenho de si mesmo sozinho e numa brincadeira individual, situação que se mostrou recorrente na investigação.

Outro ponto que nos chamou atenção foi a percepção da professora sobre Danilo como sendo uma criança agressiva. Achamos interessante mencionar nossa constatação nos registros em protocolos e diário de campo. A pesquisadora presenciou algumas vezes ações agressivas, mas não de Danilo e sim, de Daniel, como por exemplo, no dia 25 de maio, quando a professora pede para as crianças organizarem-se em grupo, nas carteiras e propõe a brincadeira de bater figurinhas. Danilo senta-se com a Paula e a Alícia. Daniel senta-se com a Talita e o Marcos, mas permanece grande parte do tempo interessado em conversar com a pesquisadora e andando pela sala. Danilo e as colegas observam, reconhecem as figurinhas colocadas pela professora sobre sua mesa e convidam a pesquisadora para vê-los brincar. A brincadeira entre Paula, Danilo e Alícia transcorreu bem. Pareciam se divertir uns com os outros. Daniel abandona algumas vezes os colegas de carteira e infiltra-se em um grupo de meninas, apoderando-se silenciosamente das figurinhas que mais lhe agradavam. Volta para sua carteira e faz o mesmo com Talita, não contando, no entanto, que essa lhe enfrentasse. Talita o repreende, Daniel a provoca dizendo ser dele agora e os dois se estapeam, por causa das figurinhas confiscadas. A professora precisou intervir e ambos perderam o direito de brincar no parque com os colegas, minutos depois. A professora disse *“Os dois vão ficar vendo os colegas brincar no parquinho e vão pensar direitinho no que aconteceu e depois só nós três vamos conversar”*.

Para ilustrar um pouco mais sobre as relações sociais e subjetivas de Danilo e Daniel na instituição, selecionamos três momentos sequenciais, realizados com a

professora, em sala de aula, no dia 08 de abril. O primeiro consistiu na contação da história ‘Dona galinha e o ovo de Páscoa’ (autora Eliana Sá), cuja temática aborda a questão do egoísmo da galinha (a protagonista). As crianças sentaram-se em círculo no chão e após o conto, foram convidadas a refletir sobre a história e seus personagens. Daniel, apesar de muito atento às colocações dos colegas e da professora, não se manifestou, permanecendo retraído e em silêncio. Danilo participou da discussão, demonstrando como havia internalizado a lição moral da história. Levanta o dedo pedindo a palavra e diz: “*quando meu pai comprar o DVD da Xuxa, que tem música bonitinha, eu vou trazer pra divertir com todos os coleguinhas*”. A professora aprova a idéia de Danilo, que se sente feliz com os elogios recebidos “*Muito bem, Danilo. Isso mesmo*”. A professora aproxima-se da lousa e segue para a segunda parte da atividade, pedindo ajuda às crianças na escrita dos nomes dos personagens da história. As crianças ditavam as letras para compor as palavras ‘galinha’ e ‘coelho’. Danilo acompanhou os colegas, arriscando dizer algumas letras. Daniel manteve-se atento e calado. Nesse episódio notamos que Daniel se retrai ao lidar com o grande grupo, enquanto Danilo encontra espaço para posicionar-se, sentindo-se à vontade nesse contexto. O terceiro momento da atividade consistiu em completar o desenho da galinha. A professora distribuiu folhas, com a ilustração incompleta da figura de uma galinha, variados lápis de cor e uma única borracha em cada mesa. Danilo e Daniel sentaram-se em mesas diferentes. Daniel conversou e disputou bastante a posse da borracha com o Tony. Danilo fez sua tarefa em silêncio, solicitando educadamente e poucas vezes, a borracha para a Alícia, que organizava democraticamente a utilização dos materiais com os colegas. Nota-se que nos relatos acima, Alícia sempre esteve próxima de Danilo, sugerindo que o convite que fez a ela, para participar da sessão estruturada, deve-se a uma relação construída no contexto da escola. O mesmo não foi possível imaginar em relação a Daniel e Lisa.

A amostragem de tempo das interações (Anexo 3) foi realizada na instituição no período de 13 dias de observação e permitiu-nos algumas considerações. Realizamos um total de 22 amostras, tendo cada uma, a duração de 10 minutos, divididos em intervalos de 1 minuto. Desse modo, o tempo total da amostragem somou 220 minutos de observação, distribuídos aleatoriamente entre as diversas atividades promovidas pela professora, dentro e fora da sala de aula, em situações como acolhida, brincadeiras livres, brincadeiras de roda, jogos de regra, momentos de leitura, refeições e tarefas. Considerou-se na dinâmica das interações observadas, aquela mais significativa ocorrida em cada minuto, sendo as mesmas classificadas conforme estabelecido no Anexo 3. Não nos propomos aqui

apresentar uma análise quantitativa da amostragem, embora tenha sido feita, mas apenas alguns indicadores foram destacados por confirmarem ou não, as expectativas e teorias dos adultos sobre o desenvolvimento de Danilo e Daniel, e constatar ou não correspondências com as interações nas sessões.

De modo geral, do total de interações registradas observou-se uma prevalência de interações acontecendo em atividades com outras crianças, sem a presença um do outro (41%), seguida de interações entre si e junto com outras crianças (12%) e apenas entre si (10%). Ações isoladas, estando eles separados e sozinhos, foram pouco observadas (4%). Também nos chamou atenção a pequena demanda de Danilo e Daniel em relação à atenção da professora e da agente (4%).

## **2. Apresentação do Caso 2 - Thales e Fernando**

### **Caracterização:**

*Histórico de gemelaridade na família.* O pai de Thales e Fernando possui sobrinhas gêmeas monozigóticas. *Membros.* A família nuclear em questão é composta pela mãe, Melissa (43 anos, pedagoga e empresária), pai, Fabrício (35 anos, segundo grau completo, empresário), duas filhas do primeiro casamento da mãe (Gisele, 19 anos e Adriana, 18 anos, universitárias), Thales e Fernando (5 anos e 10 meses). Essa configuração familiar foi formada quando Gisele e Adriana tinham 3 anos de idade, tendo essas, fortes laços afetivos com Fabrício. *Dados sócio-econômicos.* Uma família de classe média alta, que possui casa própria e estabilidade financeira. Residem em um amplo apartamento, situado num setor nobre da cidade, próximo a um parque e um shopping. *Rede social.* Avós maternos e paternos de Thales e Fernando residem no interior. Não possuem familiares na cidade. *O pai.* Desde a volta da família para o Brasil tem passado a maior parte do tempo com as crianças, enquanto aguarda o início de um novo negócio empresarial. Segundo a mãe, é dedicado, carinhoso, mas “duro” com os filhos, impondo e exigindo mais limites do que ela. *A mãe.* Demonstra ser muito carinhosa, feliz, atenta e preocupada com o desenvolvimento dos filhos. *Thales e Fernando.* São gêmeos monozigóticos, idade 5 anos e 10 meses. São crianças muito alegres, saudáveis e aparentemente bem cuidadas e nutridas. *Gravidez.* Inesperada e monitorada do início ao fim, três vezes por semana,



especialmente depois de diagnosticada a Síndrome da Transfusão Feto-Fetal<sup>8</sup> (*Twin-twin Transfusion Syndrome*). Um extremo repouso, ingestão de proteína hora a hora e o monitoramento semanal foram inevitáveis, correndo-se o risco de precisar separá-los aos seis meses de gestação por amniodrenagem seriada<sup>9</sup>, o que não foi necessário. A família residia em outro país, onde Thales e Fernando nasceram. *Enxoval*. Cuidadosamente preparado pela mãe, com roupas, berços e carrinhos de bebê totalmente iguais. *Parto*. Transcorreu bem, na presença do pai, avô e tio materno de Thales e Fernando, que filmaram o momento. Nasceram prematuros, de parto cesariana, após rompimento natural da bolsa gestacional, aos oito meses. Foi considerado um parto de alto risco para os bebês, especialmente para Thales, devido ao maior peso. Thales nasceu primeiro, um minuto depois, nasceu Fernando. A mãe não se lembrou e não conseguiu encontrar o registro com o peso e tamanho de cada um, mas quanto ao peso sabe que foi uma diferença considerável entre eles, bem mais de 500g. As crianças nasceram bem e não precisaram de incubadora. *Pós-parto*. Thales e Fernando não foram amamentados, porque segundo a mãe, não conseguiu produzir leite. O pai desenvolveu um programa no computador para registro e controle da alimentação e da frequência urinária, principalmente para Fernando, que correu risco de desidratação por sofrer de intolerância à lactose e refluxo. Dormiram no mesmo berço por muito tempo. Gisele, irmã mais velha adotou os irmãos como “seus filhinhos”. Segundo a mãe, “a vida dela parou e ficou só em função deles”. Os nomes foram escolhidos pelo pai. *Ingresso na instituição*. Duas frustradas tentativas anteriores de inserção na escola, seguidas de desistência. Frequentaram uma creche por um curto período de tempo. Segundo a mãe nunca foi um processo fácil. Percebendo a imaturidade de Fernando e suspeita de atraso no desenvolvimento cognitivo e com queixa de agressividade, a escola o encaminhou para um profissional, a fim de excluir qualquer disfunção, o que se confirmou. Fernando foi encaminhado pela neuropediatra a uma psicóloga, para desenvolver autocontrole e autonomia e a um fonoaudiólogo. Não obtivemos informações precisas sobre os diagnósticos clínicos. Segundo a *professora* (47

---

<sup>8</sup> Podendo ser diagnosticada já no primeiro trimestre, acomete aproximadamente 15% das gestações monocoriônicas (única placenta), com estabelecimento de anastomoses (conexões diretas), onde um feto passa a doar sangue para o outro, havendo grande risco tanto para o feto doador, quanto para o receptor, pela falta e excesso de sangue respectivamente, levando 90% ao óbito, quando não tratado (Waksman & Schwartsman, 2009).

<sup>9</sup> Consiste na retirada por punção com agulha fina, do excesso de líquido do feto receptor e na coagulação, por meio de raio laser, dos vasos anastomoses placentários (que comunicam a circulação entre os fetos). Esse procedimento eleva para 75% as chances de salvar pelo menos um bebê (Waksman & Schwartsman, 2009).

anos, socióloga, psicopedagoga; carismática e divertida com os alunos; 22 anos em sala de aula, trabalhando com a mesma faixa etária, numa única escola; casada, mãe de três filhos; primeira experiência como professora de crianças gêmeas), a família passava por um momento difícil de readaptação no país. A mãe trabalhava muito e por esse motivo, pouco acompanhou o desenvolvimento das crianças na escola.

## 2.1. Entrevistas semi-estruturadas

### a) Entrevista com a professora

Duração da entrevista: 2 h 32 min 23 s

A entrevista com a professora foi realizada na escola, no período do dia em que não trabalhava. A professora esteve bem à vontade e animada com a entrevista.

Quadro 8 – Temas construídos a partir da narrativa da professora – Caso 2

	TEMAS
1*	Minha primeira experiência: “ <i>eu não sabia como lidar. Nem sei</i> ”
2*	Família: “ <i>superprotegem eles muito</i> ”
3*	Relação entre irmãos: dependência, ciúmes, competição e comparação
4*	Posicionamento inicial: “ <i>era um do lado do outro</i> ”
5*	Vínculos sociais: “ <i>eles não são muito sociais</i> ”
6	Juntos ou separados? “ <i>Se você colocar sempre junto, eles não vão tentar separar</i> ”
7	Relação família-escola: “ <i>diferença de uma criança que tem apoio, da que não tem</i> ”
8*	Sameness? “ <i>todo mundo quer que eles sejam iguais</i> ”
9	Gemelaridade: “ <i>desenvolvimento de mais semelhanças ou mais diferenças?</i> ”
10	Identificando as crianças: “ <i>o mais forte psicologicamente</i> ” e “ <i>o mais tranquilão</i> ”
11	Identidade gêmea: “ <i>eles não gostam de ser confundidos</i> ”
12	Relação professora-crianças: “ <i>o carinho que eu faço em um, eu faço no outro</i> ”
13*	A escolha do amigo: “ <i>o primeiro momento era só os dois. A relação era dos dois</i> ”
14	Mudanças na dinâmica das relações com os colegas: “ <i>juntos, junto com os colegas</i> ”
15	Educação e desenvolvimento de crianças gêmeas
16*	Socialização: “ <i>desenvolvem bem, mas não como uma criança que não é gêmea</i> ”

\* Temas selecionados para apresentação no corpo da tese

### (1) Minha primeira experiência: “*eu não sabia como lidar. Nem sei*”

Após conversar com a pesquisadora sobre sua formação e a motivação por trabalhar com crianças dessa faixa etária, a professora relatou sua preocupação com Thales e Fernando, quando ingressaram na escola, descrevendo circunstâncias que considerou difíceis para ela “*Quando eles chegaram... até eles acostumarem, se adaptarem, foi difícil pra eles. Além deles estarem vindo de fora, não é? Nunca frequentaram uma escola.*”

(...) *Com pai e mãe e mais duas mães, as irmãs maiores, né. Toda aquela questão... são crianças bem paparicadas, superprotegidas (...)*” (turno 68).

Nota-se a expressão de sentimentos que a mobilizam diante da constatação das diferentes formas de desenvolvimento de Thales e Fernando e as dificuldades enfrentadas para lidar com tais diferenças, *“Lógico que o desenvolvimento de um pro outro é diferente, mas como que eu elogio um e tá o outro lá do lado? (...) eu tenho a maior preocupação, morro de dó”*. A professora ilustra como exemplo, o desempenho dos meninos na realização de uma tarefa, *“tipo assim, eu tenho a questão de carimbar na tarefa (...) quando eu chegava no Fernando pra carimbar, eu olhava pra tarefa do outro (risos), (...) pra ver se eu ia carimbar a mesma quantidade (...), mas como que eu vou falar que a tarefa dele tá feia?”* (trechos do turno 75); *“(...) eu ia colocar numa e na do outro não?(...) Como que eu ia fazer?”*. Em seguida apresenta a estratégia que encontrou para resolver a situação *“Eu colocava na dele também, o mesmo tanto, mas falava pra ele que precisava melhorar mais ainda, que precisava ficar mais bonito”* (turno 625).

Para a professora, a presença da pesquisadora no contexto da escola significou um tipo de apoio psicológico e uma oportunidade para conhecer sobre o desenvolvimento de crianças gêmeas *“... quando você chegou na época para estudar, eu achei super interessante, porque nos meus vinte tantos anos de escola eu vi meninos gêmeos na escola, sempre teve, mas nunca chegou na minha sala”*. Tendo sido sua primeira experiência com crianças gêmeas, a professora encarou a situação como um desafio, inicialmente angustiante *“... igual eu falei pra você, eu não sabia como lidar. Nem sei, vamos falar assim”*. As práticas educativas relatadas pela professora remetem-nos às suas crenças e teorias sobre o desenvolvimento de Thales e Fernando *“hoje em dia eu sinto que já consegui muita coisa com eles, porque eu tenho aquela preocupação de não estar comparando, não tá colocando um abaixo do outro... você estar sempre igualando, tratar os dois bem, porque a competição entre os dois deve ser muito grande, né”*. A professora acredita haver *“grande”* competição entre gêmeos, assumindo a prática mais comum na educação desses *“tem que tratar os dois da mesma maneira”* (trechos do turno 71).

## (2) Família: *“superprotegem eles muito”*

Um tema central no discurso da professora refere-se à atitude de superproteção da família e lamenta o pouco envolvimento e aliança dos pais com a escola, no sentido de obter melhor desempenho de seus filhos, especialmente de Fernando *“às vezes ele tá tentando fazer o máximo que ele pode, mas eu sei que ele pode fazer mais. Se tiver o apoio da família, se tiver essa parte deles (pais) cobrarem realmente deles (filhos), com certeza*

*renderia muito mais, porque eu acho que não tem” (turno 77). A professora atribui a dificuldade de Fernando à superproteção recebida desde o nascimento, quando apresentou um quadro mais delicado em função do baixo peso, sendo o bebê mais frágil “um ter nascido mais forte (Thales), o outro ter nascido mais fraquinho, menor (Fernando). *Aquele menor foi mais superprotegido, então certas coisas passaram, e o outro (Thales) foi mais tratado normal, esse é mais tranqüilo. Até a dificuldade dele (Fernando), eu acho que hoje vem disso também”.* Acredita ainda que o tratamento dado pelos pais impediu a construção da autonomia das crianças “*pra mim, o que pega mais ali é a questão da autonomia, das crianças serem tratadas assim ... eu senti que eles foram muito superprotegidos”, apontando a escola como um contexto de importância nesse desenvolvimento “eles (pais) vão perceber que eles (Thales e Fernando) têm que fazer as coisas também, então vão deixar de serem superprotegidos, porque tem a questão da escola cobrar isso também deles” (trechos do turno 635). Reconhece o início de um movimento de mudança de atitude dos pais, após encaminhamento da escola à intervenção profissional, fato esse que vem alterando positivamente a dinâmica da família “*Eles (pais) estão conseguindo romper certas barreiras já, né. Acho que eles já estão melhorando a questão, assim... a diretora mandou ela (mãe) levar (o Fernando) lá na neuropediatra... E ele está fazendo o trabalho com a psicóloga... Eu acho que tá ajudando eles muito” (turno 81).***

### (3) Relação entre irmãos: dependência, ciúmes, competição e comparação

A dinâmica relacional entre Thales e Fernando é discutida pela professora baseada em algumas características interpessoais. Thales é apontado por ela como sendo muito dependente de Fernando “*Um é muito dependente, muitas vezes ele deixa de fazer porque o outro não faz” (turno 89). Para a professora, a dependência de Thales e o ciúme de Fernando pelo irmão caracterizam uma relação de dominação e submissão “*Na questão dos colegas, das brincadeiras, ele (Fernando) quer atenção total pra ele, então quando o Thales se envolve com os meninos, ele fica um pouco enciumado e quer a atenção do irmão. Ele (Fernando) é o que comanda e a gente vê que ele tem mais ciúmes do outro” (turno 411). A professora parece não perceber haver na verdade, uma relação de co-dependência entre eles e acredita que Thales não sente ciúme do irmão, identificando diferenças subjetivas “*O Thales, por ser mais tranqüilo tem muito isso, parece que não incomoda muito, não é importante pra ele isso” (turno 613). Talvez monopolizar o irmão não seja mesmo importante para Thales e por isso não manifeste ciúme, pois como afirma a professora ao longo da entrevista, Thales tem mais facilidade de se relacionar com outras***

crianças.

Outro aspecto muito enfatizado pela professora é a competição. Suas reflexões sobre competição geraram ideias contraditórias durante o diálogo. Inicialmente refere-se a uma modalidade de interação especialmente ligada aos gêmeos “*competição eu penso que existe sim... mesmo que em certo momento ela não esteja a florada, que você não esteja observando, eu acho que pelo fato dos dois serem gêmeos, eu acho que competição... como é que eu te falo? (pensativa) Não declarada, mas a gente observava um observando o outro, a questão da tarefa, a questão da amiga que sentou do lado, de um querer chamar a atenção, né.*” (turno 613). As rupturas em suas enunciações, marcadas por pausas expressa seu esforço para definir sua própria crença. Para ela, os gêmeos competem por atenção “*O outro quer que você (professora) fale com ele ao mesmo tempo e às vezes, você tem que saber se dividir pra tá dando atenção pra um, pro outro...*” (turno 615). Suas orientações para crenças são conduzidas no sentido de garantir o tratamento igualitário “*Eu converso isso muito com a mãe também (...) pra não ficar assim ‘eu tô escutando um, mas não tô escutando o outro, né’*” (turno 617). Ao final, a professora se contradiz ao concluir o que pensa sobre competição, entendendo ser um tipo de especificidade no domínio das interações entre irmãos e não mais, uma particularidade entre gêmeos. “*Então, a competição acredito que exista sempre, (...) porque irmão, independente de ser gêmeos parece que eles têm essa questão*” (turno 619).

A pesquisadora pergunta “*Como você percebe a questão da cooperação entre eles? Ou não há cooperação?*” (turno 696). A professora parece considerar a interferência do contexto de participação social e conceitua o que entende por cooperação, tendo essa um sentido de ajuda, contribuição, um hábito a ser formado e apresenta as circunstâncias em que a cooperação acontece na sua turma “*Cooperação... (pensativa). Nós fizemos muita atividade de cooperação, de ajudar, cooperar é a questão de guardar... Nós... guardando os brinquedos, de um ajudar, de tá contribuindo... a gente trabalha muito na escola, a questão de formação de hábito... Então, cooperação é nesse sentido, de estar ajudando, de tá guardando. Então, a cooperação acontecia sempre também*” (turno 703). A pesquisadora pergunta “*E o individualismo?*” (turno 704). A professora responde “*Acho que o comportamento mais individualista vem do Fernando, mais do que o Thales, porque às vezes ele quer brincar de uma maneira e o outro tem que acompanhar ele*” (turno 705). A pesquisadora faz outra pergunta “*Você acha que no grupo eles mais cooperam, competem ou agem individualmente?*” (turno 708). A professora ressalta a diferença de comportamento dos irmãos quando estão em grupo e quando apenas entre os dois “*no*

*grupo eles mais cooperam, mas entre si eu acho que eles competem, muitas vezes, né (...)*; “*E por eles estarem na mesma época, no mesmo lugar e com as mesmas pessoas, não vai deixar de existir competição, mas eu acredito que a gente não tem que estimular a competição não, é a cooperação que nós temos que estimular*” (turnos 715 e 731). É interessante notar um diálogo entre as vozes (da escola), que aparecem no seu discurso e que promovem a verbalização redundante do seu pensamento, ora enfatizando a ‘situação gêmea’, ora não.

(4) Posicionamento inicial: “*era um do lado do outro*”

A professora descreve como Thales e Fernando inicialmente se posicionavam na sala “*No começo eles só aceitavam sentar na mesma mesa, no mesmo local. No primeiro momento era um do lado do outro*” (turno 139). E continua relatando como a definição dos lugares entre os irmãos foi sendo aos poucos, modificada propositalmente por ela, buscando promover o contato dos mesmos com outras crianças “*Depois eu consegui colocar uma amiguinha no meio um do outro. Depois eu fui conseguindo colocar em mesas diferentes... Hoje em dia eles já sentam de boa em qualquer lugar da sala*”. Talvez os meninos tenham sentido as mudanças de forma natural, pelo fato de todas as crianças também seguirem a regra imposta pela professora, sobre a disposição nas mesas (hexagonais) “*Desde o início eu coloquei que era pra sentar misturados, meninos e meninas juntos (...)* Então, *é um menino e uma menina, um menino e uma menina, pra poder ter essa relação também. Porque se a gente deixar vai sentar só as meninas e só os meninos*”. Embora tenha demonstrado como alcançou com sucesso, seu objetivo de ampliar as relações sociais entre as crianças, a professora mostrou não estar completamente certa e segura de sua atuação em relação aos irmãos gêmeos, “*mas eu fiquei com medo, ainda não tirei de pertinho, porque eu tenho receio. Quando separo coloco os meninos em mesas próximas (...). Eu coloco um num grupinho e o outro no outro, apesar deles estarem no mesmo lado da sala, próximos um do outro, mas não mais no mesmo lugar*” (turnos 139 e 141).

(5) Vínculos sociais: “*eles não são muito sociais*”

Após contar como Thales e Fernando ocupam seus lugares na sala, a professora revela porque achou necessário planejar a circulação de Thales e Fernando nos grupos “*porque aí eles convivem mais com as outras crianças (...)*” (turno 143). Ela recorda o episódio da carta, ocorrido na sala de aula e envolvendo toda a turma “*nós fizemos uma*

*brincadeira na sala, de escrever cartas para os amigos, aí cada um escolhia um amigo pra escrever uma carta (...) Teve crianças que receberam mais cartas, teve crianças que não receberam, porque eu deixei solto (...) Então teve crianças que receberam mais, duas ou três (...). Aí todo mundo recebeu carta, o Thales recebeu carta e o Fernando não recebeu”* (turno 145). A professora sentiu que deveria promover, especialmente para Fernando, a construção de relações com outras crianças. Para a professora, Fernando não recebeu carta por “*não ter muita preocupação, muito interesse em fazer amizades*”, ao contrário de Thales, que conquistou alguns amigos “*Ele saiu daqui falando que não queria ficar de férias, porque ia sentir falta dos amigos (...) Thales é mais tranquilo e tem mais facilidade nas relações com os colegas*”. Parece entender ainda que os interesses de relacionamento de Fernando tendem ser focados no irmão, dificultando assim, investir contato com os outros e tentando monopolizar sua atenção “*Fernando é mais nervoso, tem mais dificuldade de relacionamento. Segura mais o outro, quer mais atenção do irmão*” (trechos do turno 305). Tal verbalização mostra contradição com suas ideias no turno 89, quando afirma haver uma relação de dependência de Thales para com Fernando. Talvez o conflito de ideias esteja associado à sua não compreensão ainda, da relação de co-dependência entre eles.

Para a professora, a dificuldade de relacionamento de Fernando com outras crianças está ligada também, aos hábitos familiares, que acabam por tornar exclusiva a relação entre irmãos, restringindo a possibilidade de um convívio social mais amplo “*Eles (pais) têm ocupado o tempo deles (Thales e Fernando) muito na questão do videogame. Aí os meninos, os dois... eles... todas as vezes que iam desenhar, eles estavam no videogame (...) Eu conversei muito com ele (pai) e com ela (mãe). Eu falei ‘olha, não pode ser a hora só do videogame, os meninos tem que ter contato, relação com as pessoas, não pode ficar só os dois’*” (turno 483). A professora reconhece a importância de outros relacionamentos sociais e do papel dos pais em promover outros contextos de participação. Acredita que os pais, por mais que se preocupem, não incentivam tais interações, comprometendo o aspecto motivador da criança para estabelecer novos vínculos “*Se você não tiver incentivando... é mais fácil você ficar só (sozinho) do que você relacionar com o outro, não é?*” (turno 489).

(8) *Sameness?* “*todo mundo quer que eles sejam iguais*”

Para melhor explorar as concepções da professora sobre o desenvolvimento de crianças gêmeas, a seguinte pergunta foi feita “*Em sua opinião, porque alguns pares de*

*crianças gêmeas são tão parecidos no seu jeito de ser, de se comportar, enquanto outros se diferem tanto?* (turno 792). A enunciação da professora revelou exclusivo valor aos fatores relacionais e educacionais “*Eu acredito que seja a criação, né. Eu acredito que seja a maneira de tratar essas crianças*”. E ao tentar sustentar seu discurso, expressa um tom de dúvida frente à teoria formulada, atribuindo um sentido de passividade ao desenvolvimento das crianças “*Então assim, posso até tá falando bobagem, mas se você estimula eles serem idênticos, iguais e não explora o que poderia ser diferente, com certeza eles vão concordar que tá tudo igualzinho. Mas, se você estimular essa outra parte, de cada um respeitar o outro como ele é (...) suas opiniões e tudo mais, sua individualidade, acho que com certeza eles vão diferenciar nesse ponto*” (trechos do turno 793).

O discurso da professora nos permite capturar o efeito da intervenção cultural no imaginário social “*Eu sei que é difícil, porque todo mundo quer que eles sejam iguais*”. Percebemos que suas concepções e posicionamentos mostram-se num constante movimento de construção de significados sobre a gemelaridade. Ora avança, reconhecendo haver interação entre os fatores biológicos e psíquicos “*mas eu acho que com o passar do tempo, cada um vai ter suas... mesmo tendo... vai ter as semelhanças sim, pela questão biológica, mas vai ter as diferenças, que é a questão das características deles, da personalidade deles*” (trechos do turno 795). Ora retrocede, voltando a uma posição mais determinista, como fez em seguida “*Agora, se você quiser que eles sejam iguais, com certeza o adulto consegue fazer isso (...) tentar fazer que eles fiquem tudo iguaizinhos, igual robozinhos, entendeu?*” (turno 797).

A situação dialógica permitiu à professora recordar, apresentar um novo exemplo e concluir ao final, sua reflexão, atribuindo grande importância à mediação do adulto e à influência dos contextos sociais, voltando novamente ao pensamento mais contextualizado e não determinista que envolve a questão da gemelaridade “*Na escola aqui (...) tem, aqueles (gêmeos) do 5º ano, até a pisadinha deles é igual (risos), porque na hora que eles tão andando, o tênis é igual, a mochila é igual, entendeu? Eles têm uns 11 anos, por isso que eu falo pra você, que depende muito (...) do ambiente que ele esteja, do grupo social que eles estejam participando. Acho que facilita a vida de algumas pessoas ficar colocando os dois iguais, entendeu?*” (turno 905). Suas expectativas remetem à conquista da autonomia entre os irmãos de seu exemplo “*Eu acho que com o passar do tempo, eles não vão gostar da mesma coisa, senão eles vão ter que casar com a mesma mulher né, morar na mesma casa*” (risos) (turno 915).



(13) A escolha do amigo: “*o primeiro momento era só os dois. A relação era dos dois*”

A professora expõe sua compreensão sobre a escolha do amigo, feita por Thales e Fernando para participar com eles na sessão estruturada. Segundo a professora, o critério usado pelos meninos ao escolherem Túlio foi popularidade, devido ao seu comportamento de transgressão “*O nome dele (Túlio) tá sempre na boca da professora (...). A sessão foi no início (primeiro semestre letivo) e como ele era uma criança que não seguia regras iguais as outras (...) então, o que mais chamou atenção deles foi isso*” (turno 471). Sua reflexão sobre as relações de amizade a fez pensar em aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento dos meninos “*porque assim, dificuldade de aprendizagem eles não têm. Essa questão da socialização que eu achei difícil, eu já te falei muitas vezes, mas é a parte que mais pegou. Eles não tinham vínculos com as outras crianças*” (turno 655). Ela acredita que gêmeos tenham mais dificuldade de relacionamentos, sendo esse o motivo pelo qual Thales e Fernando escolheram apenas um colega “*Porque eu sinto assim, por eles serem gêmeos... eu não sei, igual eu falei pra você, o tempo que eles demoram pra relacionar com as crianças é maior do que uma criança que é uma só*” (turno 681). A professora formula uma teoria geral e parece entender que a socialização é um processo construído diferentemente em crianças gêmeas e não-gêmeas, em razão da ‘situação gêmea’ “*A dificuldade deles é maior pra fazer essas relações, é mais demorada, talvez por ser os dois, então eles têm a relação dos dois e o contato com os outros fica mais difícil. Mas com o tempo e com a intermediação da professora, com o nosso contato, as nossas dinâmicas acaba que eles desenvolvem bem, mas não como uma criança que não é gêmea. Eu acho que tem diferença aí*” (turno 694).

A professora salienta a extrema e exclusiva ligação afetiva entre Thales e Fernando ao ingressarem na escola “*No primeiro momento era só os dois. A relação era dos dois. Não tinham relação com o grupo, talvez por isso mesmo né, porque são os dois e o medo de estarem relacionando com os outros (...). Aí acaba que um vai para o outro e não vai para o grupo*”. Informa a sua percepção quanto à mudança na constituição de vínculos com os colegas ao longo do semestre e reafirma sua teoria sobre a dificuldade de relacionamento social das crianças gêmeas “*Agora no final, já estava bem melhor, eles fizeram uma relação maior com as outras crianças (...) mas eu falo pra você que ele é demorado, o vínculo de relacionamentos, né*” (trechos do turno 685).

A professora parece entender que relacionamentos construídos com os colegas da

sala promoveram mudanças na relação entre os irmãos, porque novos modelos foram orientando novas ações, possibilitando espaço para a expressão de suas preferências, como, por exemplo, na escolha de brinquedos trazidos semanalmente de casa, para o ‘dia do brinquedo’ na escola. A professora diz “(...) lembrei daquela primeira experiência sua, que eles foram os dois com o mesmo brinquedo (...)”; “Depois de um certo momento isso mudou... não sei se pelos meninos (outros colegas) trazerem cada, um tipo de brinquedo e tudo mais” (turnos 588 e 590). Considerando ter sido uma mudança significativa, especialmente de Fernando, a professora recorda outro episódio ocorrido na sala, em que aceitaram ganhar brinquedos diferentes “foi o dia do amigo secreto (...) Eu falei assim ‘agora vai dar briga né’, porque o outro (presente) era um quadrinho de escrever”; “(...) Aí eu pensei, vai dar briga, porque aí ele vai querer o brinquedo do Thales. E o Fernando, pelo contrário, ele não incomodou do outro ter ganhado os bonequinhos. Ele concordou na hora (...) e ficou com aquele quadrinho dele lá todo tempo” (turnos 578 e 584).

(16) Socialização: “desenvolvem bem, mas não como uma criança que não é gêmea”

A professora conceitua o que entende por socialização e apresenta as atividades que utiliza como estratégias para promovê-la “Socialização é a relação que eles fazem com os colegas né, a questão da amizade, dos vínculos que acontece. Isso é feito. A gente tenta fazer através de dinâmicas”. Em sua narrativa podemos perceber como se posiciona nesse processo “No início, no primeiro momento, a gente faz muita brincadeira, muita dinâmica com as crianças, atividades dirigidas, até que eles tenham contato, que eles consigam fazer essas relações sozinhas. Aí a professora naquele hora intermedia” (trechos do turno 690). Notamos que a professora reconhece a importância de seu papel na promoção das relações entre as crianças e de forma implícita parece entender ser a socialização, um processo construído, que possibilita o desenvolvimento da autonomia, tendo o adulto um papel de mediador nas relações.

#### *b) Entrevista com os pais*

Duração da entrevista: 2 h 29 min 57 s

A entrevista consistiu em uma demorada visita. A pesquisadora foi muito bem recebida e Thales e Fernando não a deixavam ir embora. O pai fez questão de participar e com isso foi possível constatar divergências e ambigüidades de ideias e crenças sobre a gemelaridade, que permeiam a educação e as relações na família.

A entrevista teve início com pai, mãe e filhos brincando com o presente dado pela

pesquisadora, um jogo de varetas gigantes, que encantou e motivou os pais a propor uma jogada com os filhos para relembra-rem “os tempos de criança”. Foi um momento divertido, tendo os pais como orientadores da atividade, apresentando as regras e os valores de cada cor de vareta. Os pais incentivaram os filhos, fazendo elogios, sendo pacientes e os desafiando. Aproveitaram o momento e a atividade para fazê-los contar e somar juntos, as varetas conquistadas “A verde vale dois. Sete mais dois, quanto que dá? Vamos, sete, oito e nove” (pai conta nos dedos). A mãe se preocupou o tempo todo, em manter seguro e menos ansioso, o filho (Thales e Fernando) que aguardava a vez “Já tá chegando a sua vez”.

Quadro 9 – Temas construídos a partir da narrativa dos pais – Caso 2

	TEMAS
1*	Divergência quanto ao fenótipo: “nunca achei nadinha parecido os dois”
2*	Agressividade de Fernando: “um pouco é ciúme do Thales”
3*	A extrema amizade entre gêmeos: “meu melhor amigo”
4*	Identificando os filhos: “Thales é mais...”; “Fernando é mais...”
5*	Entre mãe e filhos: “hora nenhuma eles disputam”
6*	Entre pai e filhos: “tem época que eu tô mais invocado em um, tem época, em outro”
7	Dominância e submissão: “eu não agüento o Fernando me bater mais”
8	Brincadeiras e preferências: “é a mesma coisa”
9*	Vestuário: “eu compro tudo igual”
10	Vínculos sociais: “são muito só os dois sempre”
11*	Mesma sala ou separados? “Eu ficaria com dó de separá-los”
12	Na escola, mais juntos ou separados? “meu melhor amigo é o meu irmão”
13	Por que diferentes, se monozigóticos? “são dois seres... antes eu pensava que era tudo igual”
14*	A escolha do amigo para a sessão: “é o único nome que a gente escuta”
15	Gemelaridade: “até no dia a dia a gente tá sempre comparando”
16*	Sobre o desenvolvimento da linguagem: “por causa da dicção dele”

\* Temas selecionados para apresentação no corpo da tese

(1) Divergência quanto ao fenótipo: “nunca achei nadinha parecido os dois”

Melissa (a mãe) apresentou as fotos selecionadas para a ocasião da entrevista. Escolheu fotos do nascimento até a idade recente dos filhos. Orgulhosamente, fez comentários em tom saudoso e emocionado sobre cada uma delas. Pôde-se notar que todas as roupas usadas por Thales e Fernando eram exatamente iguais. A pesquisadora comentou achar Thales e Fernando mais parecidos quando bebês, ao ponto de não conseguir distingui-los nas fotos “Eles eram bem mais parecidos quando bebês, não eram?”. A mãe discordou e os definiu como idênticos, mesmo identificando uma característica particular de Fernando, “Você acha? Eu acho que sempre foi a mesma coisa (...). Eu acho idênticos, mas o Fernando

*mais magro*”. Fabrício (o pai), por outro lado, surpreendeu a esposa afirmando não perceber tamanha semelhança “*Eu nunca achei nadinha parecido os dois*”. O posicionamento de Fabrício parece ter incomodado bastante Melissa, que tentou convencê-lo do contrário, usando a herança genética como determinante de sua concepção sobre a aparência dos filhos. Ela pergunta olhando para o marido “*Eles são o que? Da mesma placenta, eles são idênticos*”. Fabrício manteve sua opinião, sendo sincero e mostrando-se contrário e irritado com a atitude da esposa “*Eu não acho uai*” (trechos dos turnos de 1 a 9).

(2) Agressividade de Fernando: “*um pouco é ciúme do Thales*”

Fernando é trazido como o centro das enunciações. A mãe conta sobre a queixa da escola a respeito do filho e acredita que seu comportamento agressivo na escola deva-se às inúmeras mudanças vivenciadas pela família nos últimos cinco anos “*foi uma fase difícil*” (mãe, em tom de voz baixa, turno 348). Mudanças de residência por três vezes, sendo a última para o Brasil, mudança no ramo de negócios do marido, por três vezes, a falta de tempo da parte dela, por trabalhar todo o dia fora e o fato da filha mais velha ter voltado a seguir sua própria vida, retornando aos estudos e se desvinculando um pouco dos irmãos. Em suas palavras “*Thales não mostrou nenhuma conseqüência, mas o Fernando... não sei se é por isso, eu acho assim, ele é muito agressivo*”. As ideias do pai sobre a agressividade de Fernando mostram-se divergentes e seguem uma perspectiva determinista “*Não, mais ele sempre foi o mais nervosinho. Eu acho o Fernando... é mais natureza mesmo*” (turno 354). O casal estabelece um jogo de negociação, que revela distintos aspectos subjetivos sobre os filhos. Inicialmente, Melissa discorda de Fabrício sobre a natureza agressiva de Fernando “*não, não na agressividade*” (turno 355). Esse muda o foco da agressividade para amizade e assim, conseguem um ponto em comum “*O Fernando nunca foi de fazer amizade e se ele não gostar da pessoa, ele olha com cara feia (...). O Thales é amoroso... desde quando ele começou a entender por gente*” (pai, turno 356); “*O Fernando é mais fechado (...)* o Thales tem a personalidade mais aberta” (mãe, turno 359).

A mãe retoma o tema da agressividade de Fernando “*mas essa agressividade é agora, antes não tinha (...)* se ele quer uma coisa ele bate. Então é essa agressividade que ele não tinha antes e que agora...” (turno 361). A mãe então consegue falar sobre o assunto que realmente a preocupa “*A gente foi até na M. (neuropediatra) fazer o teste, mas ainda não saiu o resultado (...) ela ainda não fez o... (diagnóstico), aí mandou pra psicóloga, pra uma sessão*” (turno 365). A pesquisadora pergunta “*a sessão foi como, juntos ou*

*separados?”*. A mãe parecia assustada e precisar compartilhar o acontecimento e o fez num tom de voz angustiante “*Não, a M. falou que o Thales não precisava (...) fez só com o Fernando achando que ele tava um pouco atrasado na idade (...). A escola que encaminhou com essa queixa, mas a gente não tinha essa percepção, porque o Fernando é muito inquieto. Acho que ele é um pouco hiperativo e um pouco é ciúme do Thales*” (trechos do turno 373). A mãe acredita ainda, que o ciúme de Fernando possa estar relacionado ao desenvolvimento e envolvimento de Thales com outros sociais “*O Thales se envolve um pouco mais, a coordenação motora dele é melhor e ele é mais aberto, mais simpático, ele faz amizade (...) eu acho que isso tá começando... pode ser também um dos motivos da agressividade do Fernando*” (turno 397).

Outro evento narrado pelos pais refere-se a um novo comportamento de Fernando “*uma coisa que incomoda ele é gente (...) um aglomerado de muita gente (...) igual esses dias aqui que recebemos visita... ele ficou mais agitado, ele falou ‘olha, eu não gosto de muita gente’ (...) onde tem gente demais ele quer ir embora*” (trechos dos turnos 382 e 383).

### (3) A extrema amizade entre gêmeos: “*meu melhor amigo*”

A extrema amizade e cumplicidade entre Thales e Fernando são consideradas pelos pais como uma condição relacionada à situação gêmea. Quando perguntado sobre o que mais chama a atenção em crianças gêmeas em geral e entre seus filhos, a mãe disse “*eu acho que é a amizade, igual assim, minhas meninas não são gêmeas, mas são quase, porque são do mesmo ano. Elas brigaram muito mais. A união dos dois (...) um defende o outro assim, não entrega o outro, eles são super fiéis (...) se eu pergunto o que aconteceu eles falam ‘esqueci’. Jamais entregam*”. Relata um episódio ocorrido na emergência de um hospital, quando o médico perguntou para Fernando “*quem é seu melhor amigo na escola?*” e esse respondeu “*meu melhor amigo é o meu irmão Thales*” (trechos dos turnos 415 a 424).

### (4) Identificando os filhos: “*Thales é mais...*”; “*Fernando é mais...*”

A pesquisadora pergunta aos pais como diferenciam Thales e Fernando quanto às características físicas e quanto à maneira de ser. Sorridente, de forma carinhosa e em tom de orgulho, o pai pede a palavra “*Eu acho o Thales mais amoroso, mais espertinho também. Esses dias eles queriam jogar mais videogame e eu falei que não podia. O Fernando disse que ia ficar bravo comigo, aí o Thales, ‘não Fernando, não é assim não,*

*pede por favor, dá beijo’... então ele é malandrinho (...) o Thales é mais dócil. O Fernando é mais complicadinho”* (turno 428). Além disso, com o episódio relatado pelo pai, nota-se que Thales tem espaço de interlocução, negociação e influência sobre o irmão. Melissa observa Fabrício atentamente e com um sorriso no rosto parece compartilhar de suas emoções. Melissa apenas conclui *“O Fernando é mais nervoso. O Thales é mais tranquilo”* (turno 431). Os filhos são descritos com características muito distintas. Thales foi lembrado pelos aspectos mais positivos como “amoroso”, “mandrinho”, “espertinho”, “dócil”, “tranquilo” e Fernando, pelos mais negativos como “complicadinho”, “nervoso”.

(5) Entre mãe e filhos: *“hora nenhuma eles disputam”*

A pesquisadora pergunta *“Como você vê o seu relacionamento com eles? Como que funciona esse triângulo entre mãe e filhos?”* (turno 504). Mais uma vez foi possível identificar crenças da mãe sobre a ‘situação gemelar’. A mãe parece acreditar existir entre mãe e filhos gêmeos, uma relação diferente dos filhos não gêmeos, utilizando sua história particular para formular um conceito *“ah, tem uma grande diferença. As meninas (suas filhas de 18 e 19 anos) sempre tiveram uma disputa muito grande pelo meu amor e elas não são gêmeas. Eles não, essa divisão é muito natural. As meninas... eu sempre sofri uma pressão muito grande, até hoje. Até hoje é uma disputa enorme e deles, como gêmeos, em momento algum”* (turno 505). Outra pergunta foi feita *“você acha que isso (não disputar) se deve a que?”* (turno 506). A mãe confirma sua crença sobre a harmonia que há em sua relação com os filhos *“Por ser gêmeos. Eles têm uma cumplicidade maior e essa divisão é natural (...). Naturalmente, dividem a atenção. Um não fica incomodado se o outro tá comigo. É muito natural isso”* (turno 512). Melissa e Fabrício estabelecem um diálogo apresentando convergências de ideias sobre a particularidade da situação gemelar vivenciada na família. Fabrício diz *“Concordo, eles dividem melhor a cumplicidade (...) mas, se você sentar com as meninas, eles já acham ruim”* (pai, turno 515). Para Fabrício, a cumplicidade se dá apenas entre Thales e Fernando, sendo diferente quando envolve as irmãs. Ao longo de sua enunciação, a cumplicidade entre os irmãos gêmeos é mais uma vez reafirmada pela mãe *“hora nenhuma eles disputam (...) só entre eles que não”* (turno 519).

(6) Entre pai e filhos: *“tem época que eu tô mais invocado em um, tem época, em outro”*

Passando para as ideias do pai sobre seu relacionamento com os filhos,

encontramos posicionamentos importantes para a compreensão da relação entre mãe-pai-filhos. Para o pai, a relação com os filhos é “*bem tranqüila*” (turno 527). A pesquisadora investiga mais a fundo, o significado da resposta do pai “*Como é a relação entre você e o Thales e entre você e o Fernando?*” (turno 528). O pai responde “*Parece que tem época que eu to mais invocado em um, tem época em outro*” (turno 531). Tal resposta gera um diálogo entre os pais, carregado de boas referências sobre Thales “*é bem mais fácil, com todo mundo*” (mãe, turno 542); “*obedece, é menos rebelde*” (mãe, turno 547); “*é o mais dócil*” (pai, turno 548); “*mais meigo*” (mãe, turno 549). Melissa comenta algo sobre a declaração do marido “*Só que é da personalidade do Fabrício. Ele tem essa coisa de às vezes tá invocado*” (turno 534). O pai assume claramente sua preferência por um dos filhos, o que lhe causa em seguida, um grande receio e necessidade de explicar como se relaciona com eles “*Eu tô falando de mim, não deles (...) mas eu tento não... eu tento fazer de tudo pra não transparecer (...) mas às vezes...*” (turno 538).

(9) Vestuário: “*eu compro tudo igual*”

A mãe assume para a pesquisadora seu gosto por colocá-los com roupas iguais “*sempre comprei igual, minha mãe fala que isso não se usa mais*” (turno 700); “*hoje eles só estão diferentes porque foi ele (pai) que pôs*” (turno 705), enquanto para o pai não parece importante “*eu sou mais prático, eu arrumo o que tiver ali na frente*” (turno 704). As escolhas sobre o que vestir em qualquer ocasião são feitas pela mãe “*eu compro tudo igual*” (turno 702), impedindo que decidam por si mesmos o quem querem vestir. A pesquisadora então pergunta para a mãe “*quando você deixa eles escolher, eles escolhem a mesma roupa ou eles tendem a escolher diferente?*” (turno 708). Enquanto a mãe continua apostando em promover, através das roupas, processos orientados à *sameness*, o pai discorda e revela outro fato interessante sobre as ações das crianças “*eles não podem pra escolher as roupas*” (turno 710) e que as crianças compartilham todas as roupas. As gavetas pertencem aos dois e as roupas são guardadas sempre juntas “*bermudas, camisetas mais sempre... as iguais juntas*” (turno 722), não havendo identidade para os espaços do quarto. Não há a gaveta do Thales e a gaveta do Fernando, mas sim, a gaveta de bermudas, o armário de sapatos, a gaveta de cuecas e assim por diante.

(11) Mesma sala ou separados? “*Eu ficaria com dó de separá-los*”

A pesquisadora pergunta suas opiniões sobre a polêmica em manter gêmeos juntos ou em salas separadas na escola. O pai se manifesta dizendo com segurança “*acho que é*

*separar*” (turno 850). A questão mobiliza a mãe, que recorda fatos da escola “*eu sempre quis manter na mesma sala, mais agora eu tô começando a achar... porque o Thales tem desenvolvido um pouco mais. Eu tô achando que às vezes seria...*”; “*o Fernando que eu acho... o ciúme... (pensativa) só o Thales recebeu cartinha de amiga*” (turnos 849 e 852). O evento da cartinha foi central para a mudança de posição da mãe a respeito do assunto, porque envolveu fortes sentimentos de menos valia do filho. A mãe relata a forma como Fernando interpretou o fato de não ter recebido uma carta de alguém “*O Thales recebeu porque ele é bonito*” (Fernando). E sua reflexão mostra que a questão ainda provoca angústia, porque separá-los não é o seu verdadeiro desejo “*(...) então assim, naquele dia ele ficou mais agressivo, não sei... Eu preferia não separá-los. (...) eles são tão ligados um com o outro, que assim... eu não sei (...) eu ficaria com dó de separá-los*” (trechos do turno 854). A mãe parece acreditar que a separação seria a solução para uma socialização mais satisfatória de Fernando. Um ponto merece ser pensado nesse relato. Dizer que Thales é bonito e por isso recebeu carta, sugere que Fernando não se percebe ou se sente igual a Thales, nem mesmo na aparência fenotípica, o que de fato é verdade. Fernando é visivelmente um pouco menor e mais magro que Thales e isso parece ser claramente percebido por ele.

As interações entre Thales e Fernando na escola não pareciam ser um aspecto já pensado pelos pais ou pelo menos, tão importante. Ao perguntar sobre os lugares na sala, Melissa mostrou não saber sobre a dinâmica na escola “*eu sei que eles sentam separados (...) quando foi a apresentação (teatral) deles... eu observei... eles estavam em mesas separadas (...) mais eu não sei não.. não sei. Na verdade não sei*” (turno 876).

(14) A escolha do amigo para a sessão: “*é o único nome que a gente escuta*”

Inicialmente, ao serem questionados sobre o amigo que cada um dos filhos havia escolhido para uma sessão de brincadeira, os pais apostaram que seriam eles mesmos, um ao outro “*vale escolher o irmão?*” (pai, turno 949); “*o Fernando escolheu o Thales?*” (mãe, turno 957). Em seguida, chegaram ao consenso que teria sido o Túlio “*eles falam muito nesse Túlio, sempre fala nesse Túlio*” (turno 961). A pesquisadora relatou o momento da escolha do amigo e fez uma pergunta “*(...) eu expliquei que cada um podia escolher um amigo ou uma amiga. Aí foi um dilema pra eles, (...) demoraram muito tempo pra escolher e no final, o Fernando foi quem escolheu um amigo, que foi o Túlio, e o Thales concordou. Por que vocês acham que escolheram o Túlio?*” (turno 964). A resposta da mãe indica pobre vínculo social de Thales e Fernando na escola “*eu acho que é o*



*amiguinho que eles sempre falam (...) é o único nome que a gente escuta”* (turno 974). A resposta à pergunta seguinte nos causou certa surpresa. A pesquisadora fez outra questão *“O interessante foi que eles escolheram um amigo em comum, não quiseram escolher mais um. Por que vocês acham que isso aconteceu?”* (turno 975). Apesar de não completar verbalmente o pensamento, sua resposta talvez dê margem a uma interpretação sobre autosuficiência do par *“Eu acho que os dois estão muito ligados, então os dois interagem...”* (mãe, turno 976). Talvez o final da frase pudesse ser *“... interagem um com o outro”*.

(16) Sobre o desenvolvimento da linguagem: *“por causa da dicção dele”*

Melissa traz um tema centrado apenas em Fernando, que a estava angustiando muito. Relata que o filho havia sido submetido a uma bateria de testes como parte de um psicodiagnóstico infantil, há poucos dias. O tom em que relata a experiência parece apontar para uma discordância ou dúvida sobre a avaliação, por entender que os indicadores ressaltados no teste sobre o vocabulário de Fernando deveriam ser considerados em relação à mudança do idioma *“(...) quando ela (psicóloga) me explicou, eu senti mais diferença no vocabulário. Eu acho que aí teve um pouco de dificuldade da palavra em português. Quando ela foi me dar a devolutiva, ela me mostrou o teste e eu não sei se... ela mostra um martelo... alguns eu senti que tinha haver com o vocabulário em português, porque já falava inglês ele chegou aqui... tem um ano só, que ele tá exposto direto ao português (...) chegaram aqui.. assim eles eram fluentes em inglês e tinha uma compreensão do português”* (turno 1103).

Outro aspecto sublinhado pela mãe refere-se à resistência dos filhos em aceitar a língua portuguesa *“(...) aí quando eles chegaram aqui eles não queriam falar... eles entendiam, mas não queriam falar português, então eu direcionei só o português e agora que tá sendo o inglês de novo”* (1109). Segundo Melissa, a psicóloga sugeriu um ano de sessões fonoaudiológicas. Apesar de preferir aguardar o diagnóstico da neuropediatra antes de levá-lo, aos poucos Melissa foi reconhecendo haver algum problema com a fala de Fernando *“(...) por causa da dicção dele, mas eu sempre notei lá.. (país onde moravam) (...) eu fiz um diagnóstico no Fernando também lá, antes de todas essas mudanças (voltar para o Brasil). (...) Só que aí (o resultado) ficou no limite, não chegou até um atraso, era mais desenvolver a coordenação motora. Aí me deram o exercício com o canudinho, coisas pra ajudar na dicção..., foi quando eu mudei”* (turno 1115).

## 2.2. Sessões estruturadas

*a) Caso 2 – Episódios da sessão com a professora*

Duração da sessão: 30 min 14 s

### **Súmula da sessão**

A primeira sessão estruturada teve duração total de 30'14'', sendo 12'48'' para a produção do desenho de uma casa, sugerida pela pesquisadora e 17'26'' para a brincadeira livre, utilizando caixa de brinquedos selecionados. Apesar de muito disposta a colaborar, inicialmente, a professora parecia desconfortável com as câmeras e as crianças também estavam sérias. Adoraram a proposta do desenho e logo foram se soltando, parecendo muito motivadas. Thales e Fernando usavam uniforme, camiseta, meias e tênis exatamente iguais. Os marcadores escolhidos pela pesquisadora para identificá-los nas análises foram a voz e a qualidade da elocução. A professora não foi convidada a fazer o desenho, tendo oportunidade de explorar a produção das crianças. Atenta às enunciações no momento do desenho, a professora fazia algumas perguntas sobre a definição dos desenhos, orientando a atividade de forma não diretiva, mostrando-se curiosa, incentivando e elogiando os detalhes ou histórias contadas sobre os mesmos. Não comparou, não fez julgamento de valor em relação à produção de cada um, mas também não se mostrou divertida e alegre, como o é em sala de aula. Fez poucas interferências e comentários, comparado à situação natural registrada nas observações. Na produção do desenho, Thales tendeu a copiar as escolhas e criações de Fernando. Teve ideias incomuns na atividade de faz de conta. Fernando mostrou ideias pertinentes ao seu cotidiano. Ao final da sessão a professora explicou para a pesquisadora ter se esforçado para não falar e deixá-los brincar mais sozinhos, para possibilitar uma situação “o mais natural possível”, sem sua interferência. Thales e Fernando interagiram verbalmente um com o outro.

O Quadro 10 mostra as temáticas relativas às sequências interativas, organizadas em episódios, incluindo a duração dos mesmos.

Quadro 10 – Episódios da Sessão Estruturada com a professora – Caso 2

Construção do desenho			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
1	Conversando sobre as câmeras	01:30 – 03:24	01:54
2	Decidindo os personagens da casa	03:53 – 05:18	01:25
3*	Imitando o irmão	05:39 – 06:45	01:06
4	A troca proposital dos desenhos	06:52 – 07:43	00:51
5*	Entre fantasia e realidade	07:45 – 09:09	01:24
6*	A casa de Thales	09:11 – 10:20	01:09
7*	A casa de Fernando	10:23 – 11:38	01:15
8	Clima entre irmãos	11:36 – 12:26	00:50
Brincadeira livre			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
9*	Cada um tem a sua vez	13:06 – 16:30	03:24
10	O robô que vira Super Homem	16:30 – 17:10	00:40
11	Cada um com o seu	18:09 – 20:19	02:10
12	Buscando o reconhecimento da professora	20:22 – 21:22	01:00
13*	Colaborando com o irmão	21:23 – 23:13	01:50
14	Elegendo o melhor brinquedo	23:13 – 24:45	01:32
15	Negociando o final da brincadeira	24:55 – 25:48	00:53
16	Cantando e dançando rock in roll	25:50 – 30:07	04:17

\*Episódios selecionados para apresentação no corpo da tese

### **Dinâmica das interações na construção do desenho**

#### **Episódio 3:** Imitando o irmão (Duração: 1 min 6 s)

Thales pede para apontar um lápis e a professora resolve apontar todos que estavam no estojo, enquanto observa as crianças. Fernando é o primeiro a terminar o desenho, mas decide fazer outro detalhe, que é copiado por Thales. Fernando estabelece diálogo com a professora. Thales mantém-se atento, olhando muitas vezes para o desenho do irmão.

Fernando, olhando para Pq: Esse é o meu prédio (Fernando explica seu desenho enquanto o faz e Pf o ouve, sorridente).

Thales olha para o seu desenho e diz insatisfeito: Ah, eu não queria fazer isso (Pega a borracha do estojo e tenta apagar).

Pf afirma: Esse lápis não apaga, Thales (Thales insiste em apagar).

Fernando olhando para seu desenho: Olha eu chegando na casa... Pronto, terminei. (Desenha a si mesmo na casa ou pelo menos pensa fazer, porque o desenho não é bem definido)

(...)

Fernando anuncia o término do desenho: Só isso... só mais uma coisa (decide desenhar algo mais). Essa porta é do filhinho (aponta para o desenho, mostrando para Pf). Não, essa porta é do ratinho (muda de idéia).

Pf em tom entusiasmado, enquanto aponta alguns lápis: Aaah, é a porta do ratinho.

Thales: Aqui a portinha do ratinho (aponta para seu desenho, olhando para Pf).

Pf comenta com Fernando: E essa casa sua tem tudo hein? (acha engraçado o desenho ocupar toda folha).

Thales: Olha a portinha do ratinho (aponta novamente para o desenho, olhando Pf).

Pf olhando para o desenho de Thales: Ah é, tem na sua também?

Fernando olha para o desenho de Thales, enquanto esse mostra a porta que também desenhou.

Fernando para Pf: Você sabe que o ratinho tem uma casinha assim né? (demonstra desenhando com o dedo no chão).

Pf: É, um buraquinho.

(...)

Fernando que estava ajoelhado observando a sala, olha para o desenho de Thales, volta a pegar um lápis e diz: Ah, eu esqueci de colorir.

Thales, enquanto pinta: Minha casa é colorida só assim mesmo. Tem algumas partes brancas na minha casa (justifica-se por não pintar todo o desenho).

Thales levanta-se e entrega o desenho para Pq: Prontinho, aqui.

Pq: Prontinho? Então agora vamos esperar o Fernando terminar, porque ele resolveu pintar.

Fernando rabisca rapidamente o desenho e o entrega apressado: Não, já tá pintado.

Nota-se boa responsividade de Thales e Fernando à comunicação de Pf e Pq. Alguns aspectos interessantes emergem na produção do desenho, como as ações imitativas de Thales em relação a Fernando e a co-regulação mútua das ações entre eles, enquanto vão verbalizando as características dos desenhos. Por exemplo, quando Thales parece insatisfeito e apaga seu desenho, após Fernando anunciar ter desenhado sua própria casa “*Ah, eu não queria fazer isso*” e copia o personagem criado pelo irmão “*Aqui a portinha do ratinho*”. Da mesma forma Fernando, quando percebe Thales colorindo o desenho e constata ter se esquecido de fazê-lo, agindo da mesma maneira “*Ah, eu esqueci de colorir*”. As características dos desenhos foram consideravelmente diferentes. No desenho de Thales, produzido no centro da folha, podemos notar formas definidas da casa e da figura humana, ainda que muito primitivas. Já o desenho de Fernando, que ocupou toda folha, caracterizou-se por garatujas e formas indefinidas. Isso parece confirmar as informações da mãe e da professora sobre sua dificuldade de coordenação motora. Outro aspecto importante diz respeito à interação entre irmãos. Thales e Fernando mantêm-se atentos às verbalizações e aos desenhos um do outro, parando para ouvir ou olhando para os desenhos.

#### **Episódio 5:** Entre fantasia e realidade (Duração: 1 min 24 s)

As crianças atendem ao pedido da pesquisadora de fazer mais um detalhe no

desenho. Fernando desenha um detalhe de natureza afetiva e Thales dá “asas” à imaginação.

Parecem se orgulhar de suas produções, “*Tá linda minha casa!*” (Thales); “*Pronto. Ficou linda!*” (Fernando). Podemos observar que enquanto Fernando acrescenta o pai em sua história “*Deixa eu fazer meu pai*”, assim como também relata situações cotidianas com a mãe “*ele (pai) já tá em casa e tava esperando a minha mãe pra falar pra ela esperar em casa...*”, Thales brinca no mundo da fantasia acrescentando como detalhe da sua casa, asas para voar “*A casa vai voar, ushuuu*”. Não houve a preocupação de ambos em imitar um ao outro. Na história das casas não representaram seu co-gêmeo, embora Thales tenha se lembrado de desenhar a si mesmo “*Só falta eu fazer eu*”. As perguntas feitas pela pesquisadora a Fernando indicam sua dificuldade para compreender o que ele diz “*Parece o que?*”.

#### **Episódio 6:** A casa de Thales (Duração: 1 min 9 s)

A pesquisadora anuncia seu interesse em conhecer as histórias dos desenhos e pede ajuda à professora para fazer perguntas às crianças. A partir desse momento, a professora parece sentir-se mais a vontade para intervir e participar das interações com Thales e Fernando.

Fernando não parece se incomodar com o fato de Thales começar sua história primeiro e demonstra afeto pela professora, sentando-se bem próximo dela e tocando suas pernas, sendo correspondido pela mesma, que o abraça enquanto ouve a explicação do desenho de Thales. Apesar das queixas sobre os aspectos de relacionamentos sociais de Fernando na escola, percebe-se ter estabelecido boa relação com a professora. Thales descreve um desenho sem enredo e com pouco domínio da lógica, demonstrando imaturidade “*Isso é uma asa. Isso é uma chaminé. Isso é um rato e isso é um palito”.* A professora então pergunta sobre os moradores da casa. Thales conta com a participação de Fernando e respondem juntos, em turnos de colaboração “*Meu pai, minha mãe...*” (Thales e Fernando, juntos); “*A minha irmã*” (Fernando); “*A Gisele, a Adriana...*” (Thales).

#### **Episódio 7:** A casa de Fernando (Duração: 1 min 15 s)

Após ouvir atentamente a história do irmão, aconchegado no colo da professora, Fernando é convidado a contar a sua.

A professora o ajuda segurando a folha, como fez com Thales, mas não consegue definir a posição correta para posicioná-la, porque o desenho não tem formas definidas.

Fernando continua a história que criou com os pais, no Episódio 5. A história é contada numa sequência lógica de pensamento, o envolvendo numa situação tipicamente do cotidiano familiar, compras no supermercado “*Meu pai tava esperando em casa e eu tava voltando com a minha mãe, que estava no supermercado...*”. Interessante observar que o irmão, assim como as irmãs continuam não fazendo parte da história da casa, nem mesmo em ocasiões de serem presenteados, como quando Fernando narra pedir para mãe um Homem Aranha apenas para si “*Compra uma coisa (...) um presente pra mim, um brinquedo do Homem Aranha*”. Fernando escolhe falar sobre o contexto familiar, descrevendo ao apontar para o seu desenho, seus pertences e lugares na casa “*(...) uma televisão. Aqui é minha cama (...)*”; “*Eu adoro o (Power Ranger) vermelho*”. A pesquisadora participa com Fernando ajudando-o a formular a sequência da história. Thales também se envolve na história de Fernando informando suas cores preferidas “*Eu adoro azul*”. As cores aparecem como marcadores individuais, como pode-se notar quando a pesquisadora provoca Fernando com a pergunta “*Você gosta de azul também Fernando, ou é só de vermelho?*” e é perceptível a pausa e o olhar para o irmão, seguido de uma resposta afirmativa “*Ummm... também*” (pensativo).

### **Dinâmica das interações na brincadeira livre**

#### **Episódio 9:** Cada um tem a sua vez (Duração: 3 min 24 s)

A caixa de brinquedos é apresentada e as crianças pareciam bem animadas ao vê-la. Esse episódio é rico para observar a dinâmica de Thales e Fernando brincando sob a supervisão de um adulto.

O momento inicial da brincadeira com a caixa revela um padrão de interação específico entre Thales e Fernando. Observamos uma recorrente alternância de ações, onde a regra é esperar o irmão dispensar o brinquedo para pegá-lo, uma espécie de troca silenciosa, como, por exemplo, quando Thales guarda os pinos do boliche na caixa, trocando-o por um serrote. Fernando coloca o robô na caixa e pega os pinos de boliche e em seguida, Thales pega o robô. Não há pedidos, negociações ou disputas para qualquer um se apropriar de um brinquedo. Poderíamos supor que tiveram interesses semelhantes, porque pegaram os mesmos brinquedos, dentre vários outros disponíveis na caixa, seja para brincar ou apenas observar. Não houve um momento de brincadeira coletiva, apenas individual, embora interagissem entre si durante toda sessão, observando um ao outro. Nem mesmo a professora é convidada a participar das brincadeiras, apesar da instrução

dada no início da sessão. A dificuldade de Fernando em ser compreendido é novamente evidenciada pelas perguntas da professora, após muitos enunciados de Fernando “*O que é isso?*”. Pode-se inferir ainda, que talvez a presença da professora tenha regulado a ação de Fernando, em relação ao irmão, quando se interessou pelo robô, que não estava disponível. Percebe-se que ficou irritado e precisou conter-se, não pedindo ou tentando negociar com o irmão.

**Episódio 13:** Colaborando com o irmão (Duração: 1 min 50 s)

O episódio ilustra a manutenção de um padrão, assim como outros aspectos na dinâmica das interações entre Thales e Fernando.

O padrão de alternância pela posse dos brinquedos emerge mais uma vez, no entanto, percebe-se a ocorrência de comunicação verbal, onde os dois assumem a regra na dinâmica de suas brincadeiras, “*Pronto, minha vez*”; “*Sua vez*” e trocam de lugar, brincando individualmente. Fernando mostrou-se muito responsivo e seguro em seus diálogos com a professora, que o encoraja a explorar o robô “*Mexe que você vai conseguir*”.

Outro evento que podemos destacar refere-se ao comportamento pró-ativo de Thales, que interrompe sua brincadeira para ajudar o irmão a responder a questão feita pela professora sobre o robô. A professora pergunta “*Transformes (robô) transforma em que?*” Thales dá uma dica ao irmão “*O desenho que a gente assiste, hein? Você acha que ele transforma num...?*”, e sente-se aliviado com o sucesso da resposta. Outro evento de incompreensão da oralidade de Fernando ocorre numa interação com a professora, que se esforça para ouvi-lo.

*b) Caso 2 – Episódios da sessão com a mãe*

Duração da sessão: 39 min 56 s

**Súmula da sessão**

A sessão inicia-se com Fernando sentado no colo da mãe, enquanto Thales conversa com a pesquisadora sobre a atividade proposta. Os três mostraram-se muito motivados com a proposta do desenho, sentando-se rapidamente e escolhendo um lápis. Fernando sentou-se de frente para a mãe e Thales, ao lado. A sessão teve duração de 39’56’’. A produção do desenho teve duração de 20’30’’ e a brincadeira livre, 19’26’’.

Quadro 11 – Episódios da Sessão Estruturada com a mãe – Caso 2

<b>Construção do desenho</b>			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
1	Desenhando primeiro a mamãe	01:23 – 02:12	00:49
2	A família: “eu e a mamãe”	02:24 – 04:15	01:51
3*	O cotidiano familiar	04:15 – 05:27	01:12
4*	O círculo de proteção da família	05:26 – 08:23	02:57
5	Chegando a nossa mudança	08:25 – 10:48	02:23
6	A família de Thales	10:46 – 12:43	01:57
7*	Quem nasceu primeiro	12:48 – 14:11	01:23
8	Avaliando o desenho do irmão	14:52 – 15:50	00:58
9*	Conversando sobre a gestação	15:55 – 16:21	00:26
10	Piquenique em família	17:01- 19:04	02:03
11	A leitura dos cartazes	19:03 – 20:08	01:05
<b>Brincadeira livre</b>			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
12*	Duas díades na brincadeira	20:33 – 25:58	05:25
13*	História de Chapeuzinho Vermelho	29:09 – 34:25	05:16
14	Brincando de circo	34:37 – 39:50	05:13

\*Episódios selecionados para apresentação no corpo da tese

### **Dinâmica das interações na construção do desenho**

#### **Episódio 3: O cotidiano familiar (Duração: 1 min 12 s)**

Thales e Fernando continuam centralizando a figura da mãe na família. Fernando cria uma situação imaginária com a mãe, enquanto Thales recupera fatos do cotidiano da família em sua história.

Mãe olha para o desenho de Thales, depois para o de Fernando: Umm, tá muito legal hein!

Thales, enquanto desenha: A mamãe tá deitada dormindo.

Mãe sorridente olha para Thales: Dormindo?

Thales, satisfeito: Tava à noite.

Fernando olha curioso para o desenho de Thales.

Thales continua: A cama é tão grande que cabe todo mundo da família, né?

Mãe, em tom meigo: Todo mundo da família? Igual vocês vão pra minha cama à noite né, seus safadinhos (risos).

(...) Fernando continua a história de seu desenho: E o meu pai tava fazendo almoço, a Gisele (irmã) tava no trabalho, a Adriana (irmã) tava no trabalho... (mãe acha engraçado e sorri muito)

Mãe: Mas, quem faz o almoço?

Thales responde: O papai.

Mãe olha para Thales sorrindo e em tom assustado: O papai?

Fernando: O papai e a mamãe (coloca a mão carinhosamente na perna da mãe).

Pq: Que legal, o papai também ajuda?

Thales: Hoje é o papai, né?



Mãe constata: Eu tô aqui (na escola), né?

Pq: Que legal esse papai.

Mãe: O papai brinca muito com vocês?

Fernando chama a atenção da mãe: Olha aqui ó, ó.

Thales interrompe e olhando para a mãe continua a história do seu desenho: Olha o tanto que tava apertado, o papai foi na minha cama (sorrindo).

Mãe: Foi mesmo (sorri surpresa).

Thales: Agora, só eu e você.

Mãe: Mas, por quê? Porque vocês dois vão para a minha cama e não cabe todo mundo né, malandrinho.

Fernando encosta no braço da mãe para chamá-la e mostrar o desenho: Olha o meu pé, olha a minha mão...

Mãe olha para o desenho de Fernando: Tá ficando lindo esse desenho, mas a gente tem que fazer a família inteira.

Fernando: Não, não posso porque todo mundo tava no trabalho e você não. Você é a única que podia, porque você...

Thales interrompe Fernando e diz olhando para seu desenho: A gente cabe todo mundo na cozinha.

Mãe continua atenta ao desenho de Fernando. E acompanhando também a história de Thales.

A mãe mostra-se muito responsiva e atenta às histórias e detalhes dos desenhos dos filhos. É respeitosa e em nenhum momento os comparou. É possível notar a intensidade da relação afetiva de Fernando com a mãe e como esse precisa de um constante reconhecimento de suas ações. Fernando não inclui o restante da família em seu desenho, organizando atividades para todos fora de casa e estabelecendo uma relação de exclusividade com a mãe. Thales também não é lembrado em seu desenho. Ambos apresentam situações do cotidiano e intimidade da família, como, por exemplo, a mãe dormindo, a hora das refeições, o almoço feito pelo pai e as atividades das irmãs fora de casa. Thales sente-se à vontade e fala sobre o hábito de dormir com a mãe, denunciando o pai no quarto dos filhos. Thales conta sobre o momento do almoço na cozinha, onde toda família se reúne. Fernando também não é mencionado em sua história.

#### **Episódio 4:** Círculo de proteção da família (Duração: 2 min 57 s)

Thales e Fernando compartilham a produção de um símbolo em seus desenhos, que denota muita proteção no núcleo familiar. No desenho de Thales, ele e sua mãe são os únicos dentro do círculo de proteção. Na sua história, representada como uma figura forte, protetora, que possui até mesmo uma arma “*Olha, você tava com a sua arma*”. Thales, com muito entusiasmo e comemorando com os braços, também faz um círculo de proteção, mas que envolve toda família “*Olha aqui, eu to desenhando você... todo mundo lá no círculo de proteção*”.

A mãe elogia os desenhos dos dois filhos, mas atende a demanda de atenção de

Fernando, ficando Thales menos assistido e interagindo com a pesquisadora. Poucos comentários são feitos sobre o desenho de Thales. Nesse episódio, a mãe foi mais atenciosa e carinhosa com Fernando, que se declara para ela, ao apresentar seu desenho, abraçando e sentando-se em seu colo “*Eu e a minha mãe*”. Fernando conta uma longa história sobre a vitória da mãe contra o mal. Enquanto isso, Thales desenha a irmã mais velha e finge conversar com ela, pedindo atenção “*E a Gisele... Gisele, olhe pra mim*”.

**Episódio 7:** Quem nasceu primeiro (Duração: 1 min 23 s)

Eventos marcantes da história do nascimento de Thales e Fernando são lembrados nesse episódio e mobilizam diferentes emoções.

Thales quis saber quem era ele no desenho feito pela mãe, enquanto Fernando perguntou sobre o pai, figura também muito citada por ele ao longo da sessão, quando se mostra parecido com o mesmo. O fato importante que surge nesse episódio ocorre quando a pesquisadora pergunta sobre a ordem de nascimento das crianças e promove um momento de explosão de sentimentos e emoções entre todos. Fernando aponta Thales como o primeiro a ter nascido e a mãe introduz o assunto sobre a Síndrome de Transfusão, circunstância especial de sua gestação. A forma como a mãe tenta confortar Fernando, apresentando a questão parece mobilizar os filhos “*o Thales era mais gulosinho (...). E queria comer tudo e não deixava quase nada pro Fernandinho*”. Supõe-se que essa seja a maneira como a mãe sempre conta sobre os motivos para o fato de Fernando ser menor. De certa forma, acaba-se gerando um sentimento de culpa em Thales, que se expressa timidamente sobre a questão aproximando-se bem perto da mãe, e de inferioridade em Fernando, que se mostra inconformado com a situação, supostamente muito lembrada pela família, ao apresentá-los como gêmeos “*idênticos*” e serem indagados sobre suas diferenças de peso e tamanho.

**Episódio 9:** Conversando sobre a gestação (Duração: 26 s)

O episódio mostra claramente como Fernando se incomodou com os eventos contados sobre as condições nutricionais na gestação da mãe, no Episódio 7 e ao descobrir que não havia sido desenhado pelo irmão (Episódio 8), e como isso repercutiu nas interações em momentos seguintes da sessão.

Fernando verifica o desenho da família de Thales e mesmo também não desenhando o irmão no seu desenho, cobra uma explicação “*Você não mostrou eu aqui, Thales?*”. A cobrança parece relacionada ao evento contado pela mãe, sobre a distribuição

de comida, onde Fernando talvez tenha se sentido em desvantagem ou menosprezado. Thales se esforça para justificar, preocupado com o irmão. Notamos que a mãe percebe a situação e não interfere, permitindo que eles mesmos resolvam a questão. Observa-se que o tom sério no diálogo entre irmãos parece indicar um compromisso para a resolução do problema. Fernando vai até o fim, desconfiando dos motivos do irmão para não representá-lo no desenho *“Por que eu ia procurar e tava quebrado?”*

O silêncio por alguns segundos mostra um clima desconcertante, seguido de outra pergunta de Fernando, agora cobrando explicações da mãe *“Por que o Thales roubou a minha comida?”* Tal pergunta nos pareceu envolvida em forte descontentamento. A expressão “roubou” indica como Fernando interpretou a situação, culpabilizando o irmão. E ainda, o tom em que faz a pergunta para a mãe, também parece culpá-la por não ter evitado. Thales e a mãe se unem para confortá-lo. A expressão *“Foi sem querer”* foi um pedido de desculpas e incomoda bastante Thales também, que procura o aconchego no colo da mãe.

A mãe parece perceber o enorme incômodo causado nos filhos e mostra-se talvez assustada com as proporções alcançadas na situação da sessão. Sente-se desconfortável e tenta ressignificar a história e acalmar Fernando *“Mas, tudo bem”*; *“Tinha todo alimento que vocês precisavam”*.

### **Dinâmica das interações na brincadeira livre**

#### **Episódio 12:** Duas díades na brincadeira (Duração: 5 min 25 s)

Esse extenso episódio ocorre logo na entrega da caixa e ilustra a negociação entre mãe e filhos para decidirem como brincar.

O episódio mostra a manutenção de padrões de ações coordenadas entre Thales e Fernando, alternando a utilização de brinquedos e a vez de brincar com a mãe. Com interesses distintos, um por cavalos e o outro por carrinhos, eles se engajam em interações diádicas com a mãe. Essa por sua vez, cria estratégias para as brincadeiras, recebe várias propostas e convites, mas consegue lidar com duas situações recorrentes, ora interagindo com um, atenta e responsiva ao outro *“Agora é a vez do Thales”*, ora propondo uma brincadeira coletiva *“Vamos brincar de boliche e ver quem acerta aqui? Quem quer brincar comigo?”*; *“Vamos fazer uma história?”*. Percebe-se que Thales faz algumas tentativas de brincar com a mãe incluindo o irmão, mas Fernando continua num jogo de interesses pela exclusiva atenção da mãe. Thales e Fernando não mostraram interesse em

brincar um com o outro.

**Episódio 13:** História de Chapeuzinho Vermelho (Duração: 5 min 16 s)

Talvez o episódio mais interessante na sessão com a mãe. Ilustra o momento da sessão em que essa verdadeiramente consegue orientar os filhos para uma brincadeira coletiva, havendo um longo tempo de negociações sobre os personagens.

A proposta de contar a história de Chapeuzinho surge como uma alternativa encontrada pela mãe para atender ao pedido de Fernando para que contasse uma história “*Mas eu queria um livro pra you ler pra mim*”. A brincadeira possibilitou ricas situações de negociação. Thales propõe inovar a história e de forma criativa inclui o robô “*Eu era o robô. Essa é uma história mais legal, que o robô ia visitar a vovozinha*”. A mãe torna-se a Chapeuzinho e Fernando, que segurava um cachorro, transforma-se no lobo, por sugestão da mãe “*Faz de conta que ele é o lobo né?*”. A mãe constrói o cenário com os filhos. Fernando não estava se sentindo bem sendo o lobo, porque não queria ser vencido pelo robô e ainda, não poder ser o herói para a mãe (Chapeuzinho). Tivemos alguns momentos de comunicação direta entre os irmãos tentando um acordo, mediados pela mãe. Thales diz “*Eu sei como que mata ele*”. Fernando discorda “*Não. Eu corri pra vovozinha*”; “*Não, é assim, eu (lobo) corri muito rápido, ó...*”. A mãe tenta organizar a história, por hora divergente “*Espera aí. Assim vai virar uma bagunça danada. Vem cá. Nós estamos na floresta ainda*”. Durante a história, Fernando representa três personagens, sendo o lobo, o caçador e também a vovozinha. Thales persistiu em ser o herói e o confronto entre irmãos consistia na idéia de Thales, que não queria o caçador na história, pois já era o robô que salvaria a vovozinha. A mãe tenta negociar “*Deixa o caçador também. O robô que vai salvar, mas deixa o caçador vir também*”. A situação só foi resolvida quando a mãe assumiu o lugar do caçador e permitiu que o robô matasse o lobo, ficando o Fernando mais distante. Interessante notar que embora percebamos uma diferença no som produzido por Fernando ao falar, na sessão com a mamãe foi possível compreender todas as suas enunciações, muito diferente do ocorrido na sessão com a professora, onde ele estava um pouco mais inibido.

*c) Caso 2 – Episódios da sessão com os colegas*

Duração da sessão: 34 min 9 s

**Súmula da sessão**

O momento da sessão foi previamente combinado com a professora. A

pesquisadora convidou Thales e Fernando individualmente, para explicar que cada um poderia escolher um amigo ou amiga para brincarem juntos em outra sala. A escolha não foi uma decisão fácil para eles. Pareciam não saber quem chamar. Thales diz “*deixa eu pensar, vou escolher...*”. Passados alguns instantes, Fernando escolheu o Túlio e o Thales concordou, não escolhendo outra criança. A pesquisadora informou “*Thales, você também pode escolher um coleguinha*”, mas concordaram que seria um amigo em comum “*não, só o Túlio*” (Thales). Thales e Fernando apresentaram vários momentos de interação entre si. Brincaram individualmente, cooperaram e protegeram-se de Túlio. Houve dois eventos em que Thales tentou pegar um brinquedo de Fernando, não obtendo sucesso e desistindo rapidamente. Ambos interagiram com Túlio, embora esse tenha se mostrado criança extremamente individualista e algumas vezes, trapaceou para ganhar vantagem sobre os brinquedos. Túlio interagiu muito com a pesquisadora questionando-a de forma curiosa. Ao final da sessão, a pesquisadora ajustou a altura do tripé e os convidou para filmar o cenário da sala. Foi um momento de tumulto, porque Túlio quis monopolizar a câmera. A sessão teve duração total de 34’09”.

Quadro 12 – Episódios da Sessão Estruturada com os colegas – Caso 2

<b>Brincadeira livre</b>			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
1	Recebendo o amigo para a sessão	00:05 – 00:30	00:25
2	Dividindo os brinquedos	01:26 – 01:55	00:29
3	Dois brinquedos, três crianças	02:38 – 03:17	00:39
4	Cada um com o seu brinquedo	03:42 – 04:03	00:21
5	Os aviões gêmeos	07:43 – 08:27	00:44
6	Falando com os Homens Aranhas	10:13 – 11:16	01:03
7*	Engajamento em díade	11:20 – 13:54	02:34
8	Brincando de matar	13:58 – 16:57	02:59
9*	Novos brinquedos	17:00 – 20:49	03:49
10*	Tomando partido do irmão	21:26 – 22:15	00:49
11	Chamando a polícia	22:27 – 23:17	00:50
12	Um amigo egoísta	26:29 – 30:37	04:08
13*	Cooperação entre irmãos	30:55 – 31:58	01:03

\*Episódios selecionados para apresentação no corpo da tese

### Dinâmica das interações

**Episódio7:** Engajamento em díade (Duração: 2 min 34 s)

Thales brinca com uma câmera fotográfica. Túlio e Fernando falam ao telefone

com pessoas diferentes. Os três permanecem muito atentos ao movimento de cada um, mas mantêm brincadeiras independentes. Nesse episódio ocorre um evento diferente na dinâmica entre os irmãos.

Fernando com a câmera amarela comenta: Eu tô vendo o Túlio (finge fotografá-lo).

Túlio, ainda continua deitado no chão com a câmera verde nas mãos, não comenta.

Fernando pega o celular.

Thales brinca com o robô.

Fernando coloca o celular na caixa, pega dois pinos do boliche, levanta-se e começa a manobrá-los e a dançar: Eu sou um palhaço (olha para Pq e faz palhaçadas como na sessão com a mãe).

Túlio brinca com um caminhão deitado no chão.

Fernando guarda os pinos e procura outro brinquedo na caixa.

Thales também procura algo na caixa e pergunta: Quem ficou com a máquina? Eu quero tirar foto do robô.

Fernando encontra a máquina verde ao lado da caixa e entrega nas mãos do irmão.

Thales: Não, a (máquina) amarela.

Fernando: A amarela? (ajuda Thales a encontrá-la, procurando entre os objetos da caixa).

Thales a encontra.

Fernando tenta pegar o caminhão de Túlio, que o impede.

Túlio para Fernando: Dá licença aí, Thales (Túlio se confunde e Fernando não diz nada).

Túlio empurra o brinquedo, que acidentalmente pára em Fernando. Túlio diz: Joga aí pra mim.

Fernando empurra o caminhão em direção a Túlio.

(...) Túlio aproxima-se da caixa. Fernando seleciona três celulares. Thales encontra um caminhão vermelho. Túlio tenta pegar, mas Thales o impede, puxando o caminhão para si.

Túlio atropela o caminhão de Thales com o seu caminhão verde. Thales o enfrenta atropelando seu caminhão também.

Novos aspectos da interação entre a tríade podem ser vistos nesse episódio. O primeiro diz respeito à dinâmica entre irmãos. Thales e Fernando se engajam na procura da máquina fotográfica desejada por Thales. Fernando demonstra uma atitude cooperativa e pró-ativa com o irmão, uma vez que pára de procurar algo do seu interesse para ajudar Thales em seu objetivo. Fernando mostra também tentativas de aproximação com Túlio, logo no início, quando tira fotos do amigo e mais adiante, quando tenta pegar o caminhão. Túlio por sua vez, recusa corresponder-se com Fernando. Outro fato interessante foi a troca de identidade feita por Túlio, ao confundir os amigos. Nesse momento vemos que Túlio não se dá conta do engano, assim como Thales e Fernando não manifestam qualquer sinal de incômodo, permanecendo em silêncio. O terceiro aspecto observado foi a interação entre Túlio e Fernando, que brincam juntos e engajados por alguns segundos, quando o brinquedo de Túlio acidentalmente alcança o amigo, mas ambos logo se dispersam. Também houve interação entre Thales e Túlio, mas com uma expressividade agressiva de ambos, quando disputam pelo mesmo brinquedo. Thales não permite que Túlio o domine.

**Episódio 9:** Novos brinquedos (Duração: 3 min 49 s)

Fernando avista outra caixa de brinquedos num canto da sala. A pesquisadora oferece novos brinquedos. Nesse episódio, Fernando e Thales brincaram com Túlio em turnos diferentes. Thales manteve seus interesses mais focados em Túlio, pouco se comunicando com o irmão. Túlio continuou levando vantagem sobre os brinquedos e vimos que Thales se conformou com a troca forçada do Batman, quando Túlio o toma de suas mãos. Fernando preferiu brincar sozinho, não se envolvendo em brincadeiras violentas e provocativas propostas por Túlio. Thales também reconhece a maneira violenta do amigo brincar definindo o Batman de Túlio como sendo mau. Túlio domina todos os brinquedos fazendo interferências negativas, quando, por exemplo, invade a brincadeira de Fernando, escolhendo a maior parte dos dedoches. Fernando não se importa e parece conformado. Ainda assim, percebe-se que Fernando se engaja por poucos segundos num diálogo com Túlio, brincando com os dedoches. Thales faz uma tentativa fracassada de participar da brincadeira de representação dos personagens no teatro de fantoches dizendo “*O Batman apareceu*”. Diante do silêncio e não havendo interação entre a tríade, mantém brincadeiras individuais e paralelas.

**Episódio 10:** Tomando partido do irmão (Duração: 49 s)

Momento diferente da sessão, em que ocorre interação entre a tríade, tendo Thales tentado ajudar Fernando a reunir seus personagens de fantoches.

Percebemos o tom afetuoso em que Fernando representa seus personagens nas brincadeiras “*Oi amiguinho, oi. Quer pegar na minha mãozinha?*”. Túlio mantém um comportamento egoísta e de dominação dos brinquedos. Fernando não se manifesta com a atitude do amigo. Thales interage com Fernando conversando sobre os personagens de seus dedos. Um evento interessante ocorre quando Thales julga que o personagem coelho da Mônica (Turma da Mônica) deveria ficar com irmão, quem tinha posse da Mônica e tenta resgatá-lo das mãos de Túlio “*Ó, esse tem que ser no dedo do Fernando, porque é da Mônica...*”, que impede sua ação. Fernando reivindica o coelho, mas Túlio propõe uma condição de desigualdade, pedindo a Mônica para si. Thales apenas observa o diálogo entre eles. Fernando ignora a proposta de Túlio e interage com a pesquisadora, aliás, uma atuação constante durante toda sessão. O episódio termina com uma brincadeira sintônica entre os irmãos, brincando no teatro de fantoches, onde Fernando finge ter medo do Batman e Thales diz “*Calma, calma, calma, eu salvo o mundo (risos)*”.

**Episódio 13:** Cooperação entre irmãos (Duração: 1 min 3 s)

Brincando com o quadro magnético, Túlio se debruça sobre o mesmo, atrapalhando a visão de Thales e Fernando e tendo acesso exclusivo à maioria das peças.

O início do episódio ilustra Thales tentando negociar com Túlio, o direito de montar também, mas Túlio se apossa do brinquedo, impedindo o acesso de Thales e Fernando e mantendo rituais de ações individualistas. Ao demonstrar interesse pelas peças de Thales, Túlio faz promessas “*Se você me emprestar eu te dou um presente*” e Thales cede. O interessante ocorre em seguida, quando temos os irmãos se apoiando e ajudando a resolver os problemas um do outro, com atitudes pró-ativas e cooperativas. Primeiro, temos Thales tentando acalmar o irmão, que reivindicava a posse de alguma peça e parecia nervoso com a situação provocada por Túlio. Thales conforta Fernando “*Você vai... aqui os dois olhos seus*”. Thales ajuda Fernando a concluir a face que montava. Esse por sua vez, demonstra carinho pelo irmão, encostando-se nele para se equilibrar e concluir seu objetivo com o brinquedo. Fernando é correspondido, pois Thales parecia muito à vontade com o contato do irmão. Ao perceber que Thales e Fernando montavam algumas faces ao mesmo tempo, Túlio cria nova estratégia de ação que o coloca novamente em uma situação privilegiada, tendo Thales e Fernando se mostrado permissivos com a circunstância imposta “*Olha, esses daqui é meu* (aponta para as três faces da parte superior do quadro) *e esses daqui é de vocês* (aponta para as três da parte inferior, ficando assim, com a maioria das faces para si)”. Agora, temos Fernando, com atitudes solidárias, ajudando Thales, que protestava a subtração de alguma peça, a encontrar e concluir a montagem da face.

*d) Caso 2 – Episódios da sessão com a pesquisadora*

Duração da sessão: 52 min 26 s

**Súmula da sessão**

Fernando repete o padrão de colocar as mãos no rosto da pesquisadora para que olhe para ele, como fez na sessão com a mãe. Não havia nenhum detalhe diferente em seus vestuários, o que fez a pesquisadora confundir suas identidades uma vez. A pesquisadora começa a sessão perguntando sobre o brinquedo preferido, trazido de casa. A sessão teve duração de 52’26’’. Thales e Fernando mostraram-se crianças muito simpáticas, amáveis e estavam à vontade na sessão. Dialogaram muito com a pesquisadora e entre si, negociaram estratégias de ação sem estabelecimento de conflito, compartilharam todos os brinquedos entre si e incluíram a pesquisadora nas diversões.



Quadro 13 – Episódios da Sessão Estruturada com a pesquisadora – Caso 2

Brincadeira livre			
EPISÓDIOS	TEMÁTICAS	Intervalo (min:s)	Duração (min:s)
1	Brinquedo preferido	01:10 – 04:33	03:23
2	A troca dos celulares iguais	06:25 – 07:58	01:33
3*	Os gêmeos são iguais?	08:08 – 12:04	03:56
4*	Falando sobre roupas iguais	12:19 – 14:00	01:41
5	Quem começa primeiro?	15:36 – 16:17	00:41
6	Ganhar ou perder	18:09 – 19:03	00:54
7	Uma história para cada um	27:44 – 31:26	03:42
8*	Propondo uma história em comum	31:53 – 34:10	02:17
9	Cada um tem a sua vez	45:44 – 48:32	02:48

\*Episódios selecionados para apresentação no corpo da tese

### Dinâmica das interações

#### **Episódio 3:** Os gêmeos são iguais? (Duração: 3 min 56 s)

A pesquisadora propõe brincar com a Torre de Pizza, que consiste em equilibrar bonecos, distribuídos na torre por cada jogador. As características do brinquedo e o momento de organização inicial do jogo promovem enunciações importantes, significadas por Thales e Fernando ao falarem sobre aspectos da situação gemelar.

Pq: Esse jogo é muito legal, olha aqui. (...) Pq entrega para cada um, um saquinho com as pecinhas do jogo.

(...) Thales organiza os bonecos um ao lado do outro.

(...) Fernando começa a colocar os bonecos na torre.

(...) Thales termina de organizar os bonecos um ao lado do outro e pergunta: Por que eles são parecidos?

Pq afirma: Será que eles são iguais?

Fernando começa a enfileirar seus bonecos no chão.

Thales para Pq: Por quê? Eles são gêmeos?

Pq: Será que eles são gêmeos? Será que tem esse monte de gêmeos?

Thales: Tem.

Pq: E gêmeos são todos iguais?

Thales: São.

Pq: Você é igual ao Fernando?

Thales: Um pouco.

Pq: Um pouco?

Thales: Porque eles (bonecos) são do mesmo tamanho, por isso que eu acho eles parecidos.

Pq para Thales: Me explica, os gêmeos são iguais, mas se você é só um pouco igual ao Fernando, então vocês não são gêmeos?

Fernando: Somos.

Thales para Pq: A gente é gêmeos, só que o Fernando é menor.

Fernando para Pq: Porque o Thales ficou roubando a minha comida na barriga da minha mãe.

Pq: Foi? Ele comeu mais e ficou maior?

Fernando: Porque quando eu comecei a comer, o Thales começou a roubar a comida da barriga da minha mãe (Thales olha sério e atentamente para Fernando. Não lhe parece um assunto agradável).

Pq: E você ficou com raiva dele? (Thales, que mexia no cadarço do tênis, olha imediatamente para o irmão)

Fernando balança a cabeça e responde seriamente: Não. (...) Ele tava com muita fome.

Pq: Ele tava com muita fome. Entendi. Mais aí então, vocês se parecem em que? Já que vocês ficaram diferentes, Fernando. Você ficou parecido em quê?

Fernando: Eu era magrinho e ele era gordinho (demonstra colocando as mãos nas bochechas).

(...) Pq: E o que é diferente em vocês?

Fernando: O gordo, eu sou magrinho (demonstra com as mãos nas bochechas).

(...) Pq para Thales: Você gosta de ser gêmeo?

Thales: Urrum.

Fernando: A minha mãe queria um menininho, mais nasceu dois, né (sorri).

Pq: Ela ganhou dois meninos de uma só vez, mas ela é sortuda, hein?! Ela queria só um e vieram dois?

Fernando: É.

(...) Pq: E deixa eu perguntar uma coisa, o que tem de legal em ser gêmeos?

Thales abraça a almofada, pensativo.

Fernando responde: Porque eu brinco com o meu irmão... porque vai ter jeito sempre de brincar de dois, porque (...) (incompreensível).

Thales mexe no cadarço do tênis.

Pq para Fernando: Ah, que legal o que você tá me contando, então agora eu vou querer ter uma irmã gêmea também, porque... então é muito legal ter irmã gêmea, porque tem alguém com quem brincar?

Fernando, sorridente: É.

Thales pede para Pq amarrar seu tênis novamente.

Pq: Que legal! Fernando, eu acho que vou pedir pra minha mãe me dá uma irmã gêmea.

Thales para Pq: Mas é só quando nasce.

Pq em tom decepcionado: Pois é...

Thales explica para Pq: Só que nasceu você.

Pq: Pois é, e agora? Eu preciso de alguém pra brincar comigo, eu tô grande, mas eu ainda adoro brincar sabe...

Fernando para Pq: Mas, você já tá brincando com nós aqui, né... se você tivesse uma irmã (...) (incompreensível), mas hoje você vai brincar. Hoje você vai brincar, né?

Pq: Vou.

A semelhança entre os bonecos usados no brinquedo chama atenção de Thales, que questiona o fato. A pesquisadora faz uma pergunta provocativa, que promove a verbalização sobre o significado da gemelaridade para Thales. Ainda afirmando a crença na igualdade entre gêmeos, Thales expressa seu conhecimento sobre a condição particular da sua própria história. Vemos que a enunciação no início do diálogo parece-nos a manifestação de uma crença da cultura coletiva. Fernando participa da conversa retomando a circunstância especial provocada pela Síndrome gestacional de sua mãe e ao explicar o motivo de sua diferença de peso e tamanho, Fernando reproduz o discurso da mãe, que por sinal muito incomoda Thales. Nesse episódio, enquanto Fernando conta detalhes dessa história pôde-se perceber que Thales se intimidou, ficou inquieto e permaneceu amarrando e desamarrando o tênis e pedindo para que Pq o ajudasse.

Fernando talvez não estivesse atento à pergunta de Pq sobre as diferenças e semelhanças entre eles, pois apontou as mesmas características físicas para ambos os casos. Interessante notar que tanto Thales como Fernando destacam suas diferenças apenas

pelas características fenotípicas, não salientando qualquer outra. Intimidade e a crença na eterna união, também apareceram na voz de Fernando, assim como sua generosidade em compartilhar sua companhia e a do irmão com a pesquisadora, diante de uma situação problema imposta por essa.

**Episódio 4:** Falando sobre roupas iguais (Duração: 1 min 41 s)

Outro rico episódio nessa sessão emergiu ainda na situação de brincadeira com a Torre e os bonecos, quando a pesquisadora resgata o aspecto pontuado por Thales, sobre a semelhança entre os bonecos, para discutir sobre hábitos e vivências na situação gemelar.

O episódio ilustra o diálogo entre Thales e a pesquisadora. A pesquisadora pergunta “*E vem cá, será por que eles ficaram com a mesma roupa?*”. Thales: “*Porque eles são gêmeos*”. Fernando pouco participa de forma verbal. O sentido de igualdade entre gêmeos emerge novamente na voz de Thales, para quem inicialmente, cores iguais justificam-se pela gemelaridade. Ao longo da conversa, Thales vai mudando de posição a respeito dos hábitos de vestimenta. Motivado pelas perguntas da pesquisadora “*E é bom usar a mesma roupa?*”. Thales começa dizendo sobre o gosto de usar roupas iguais as do irmão, mas quando questionada sobre a preferência por cores distintas “*Mas aí, se vocês gostam de cores diferentes, como é que vocês vestem roupas iguais?*”. Thales traz a mãe para o centro da conversa “*Porque é a minha mãe que compra as roupas*”. Thales entra em conflito com suas ideias e elabora uma solução para a questão, revelar para a mãe sobre as suas preferências “*Eu vou ter que falar, porque minha mãe não sabe*”. Fernando mantém a resposta de gostar das mesmas roupas.

**Episódio 8:** Propondo uma história em comum (Duração: 2 min 17 s)

Ainda brincando com o jogo de sequência lógica, a pesquisadora propõe recontar a história criada por Fernando e por Thales, usando a sequência das cenas do cotidiano escolhidas pelos mesmos. No Episódio 7 (não apresentado), Thales propõe ao irmão contar uma mesma história construindo juntos, uma só sequência para o menino. Fernando não aceita e sugere que cada um crie uma história. Já nesse episódio, um novo evento acontece na interação entre eles.

Fernando, de forma muito segura e determinada une as sequências construídas por ele e por Thales. Esse por sua vez, respeita a situação preferencial do irmão, explicando para a pesquisadora que a sequência única continua composta por duas histórias, a dele e a de Fernando “*É, de nós dois a história*”. Percebe-se que Fernando muda de idéia acatando a

proposta inicial do irmão e ainda, também inclui a pesquisadora na brincadeira. Mesmo Fernando tendo voltado à situação original, separando as histórias, a forma como negociam a ação baseia-se no direito de cada um contar uma parte da história, valendo a regra também para a pesquisadora, que ganha espaço para participar da brincadeira “*É a sua vez*”. Percebe-se, portanto, nesse episódio, o estabelecimento de um jogo associativo, onde fazer juntos não é o mesmo que fazer igual.

### 2.3. Observações naturalísticas

As observações na Escola Particular B, onde Thales e Fernando encontravam-se matriculados foram realizadas no período de fevereiro a junho de 2009, totalizando 70 horas na instituição. Todas as observações foram realizadas no período matutino, semanalmente e em dias intercalados, consistindo no mergulho etnográfico, onde pudemos obter informações sobre a rotina em sala de aula, indicadores sobre a dinâmica relacional e interações sociais no contexto natural. O clima da sala de aula e também da instituição era harmonioso e seguro. A professora estabelecia muitos diálogos com todos os alunos, uma comunicação clara, reconhecendo bons trabalhos ou desempenhos e atendendo mais de perto, as dificuldades que surgiam entre todos. Para cada situação ou atividade proposta, a professora se comunicava introduzindo músicas específicas e a turma a seguia cantando alegremente, uma estratégia interessante, porque até para situações conflituosas havia uma música, que quando cantada por todos interrompia o evento e mantinha o senso de humor da turma. Até o segundo mês observamos que Thales e Fernando mantinham-se em silêncio, não acompanhando as canções.

Como já informado anteriormente, todas as observações foram registradas em Protocolos de Observação (Anexo 4), assim como as observações por amostragem das interações entre as crianças gêmeas, registradas em Protocolos de Observação por Amostragem de Tempo (Anexo 3).

Logo no início, Thales trocava alguns sorrisos com a pesquisadora. Fernando demorou bem mais para se aproximar. Foi possível notar que não tinham a preocupação ou interesse em compartilhar suas produções com os colegas, estando centrados apenas na aprovação ou atenção da professora, a quem procuravam com frequência.

Relembrando alguns episódios interessantes, ao longo das observações, pode-se citar uma situação de brincadeira no parque da escola, ocorrida no dia 29 de janeiro, quando um colega segura uma corda de balanço e percebendo o interesse de Fernando por

ela, propositalmente não a devolve. Fernando tenta pegá-la, mas o colega, de forma provocativa insiste em não devolvê-la. Fernando se irrita, chuta o colega e ainda lhe dá um murro no rosto. O colega sai chorando em direção à professora, que o atende, deixando a conversa com Fernando para a coordenadora. A professora parecia ter certo receio em chamar a atenção de Fernando, justificando-se por achá-lo muito nervoso e temer descontrolá-lo. A professora conta ter presenciado uma crise nervosa de Fernando com a mãe, numa festa de aniversário. Sem saber o que motivou a crise, a professora diz ter visto muitos chutes e tênis voando pelos ares. Enquanto isso, do outro lado do brinquedo de balanço, Thales disputava com outro colega quem consegue se balançar mais alto na corda e ambos se divertiam.

Nos primeiros dias também não foram observadas interações duradouras ou de trocas entre Thales e Fernando com outras crianças, como pedir emprestado ou emprestar algo para os colegas. Em tom de voz muito baixo, Fernando quase não era ouvido pela professora, quando esse a chamava na carteira, mas Thales fazia a comunicação, chamando a professora para o irmão. Thales geralmente demorava mais tempo para concluir a tarefa, porque a fazia com capricho. Fernando aguardava o irmão terminar e o seguia para enfim, entregar à professora.

Em 13 de fevereiro, ainda observávamos situações de grande dependência emocional entre Thales e Fernando, como nos momentos em que a turma brincava no parque. A professora pede ao Thales para tirar a blusa de frio que vestia. Thales olha para o irmão, que brincava no escorregador, para saber se já havia também tirado a blusa. Passados alguns minutos, Thales se fere em um brinquedo, arranhando um braço. Fernando aproxima-se para verificar o que ocorrera. Mesmo certa de não se tratar de um ferimento grave, a professora chama a coordenadora, que o leva para higienizar o ferimento. Com a saída do irmão, Fernando fica visivelmente apreensivo, pára de brincar e o espera voltar, pede para segurar (firmemente) na mão da professora, que tenta tranquilizá-lo.

Em 24 de março, acompanhamos a emergência de um contato mais espontâneo de Fernando com um dos colegas. A turma brincava de montar um quebra-cabeça gigante dentro da sala de aula. A professora propõe uma disputa entre dois times, meninos e meninas. As crianças deliram com a brincadeira. Thales se envolve diretamente ajudando os colegas na montagem das peças. Fernando mantém a observar, mas torce muito e os incentiva. Com a vitória dos meninos, um colega aproxima-se de Fernando para abraçá-lo e esse corresponde, abraçando-o, comemorando e pulando com ele.

Fernando demonstra gostar de brincadeiras mais agressivas, como ocorrido em 27

de março, quando a professora estrutura uma brincadeira no pátio, colocando as crianças em pares, na fila. Enquanto aguarda a sua vez, Fernando bate a bolinha nas costas do colega da frente, esmurra o braço do mesmo ou o empurra quando fica irritado (parece desafiar o colega para uma luta). Por outro lado, Thales observa dois colegas atrás, conversa com um deles sobre um robô de brinquedo, dá dicas sobre a corrida proposta pela professora e se diverte com o desempenho dos colegas na brincadeira. Já na sala de aula, Fernando não interage com os colegas a sua volta, mesmo estando em mesa de formato hexagonal. Fernando faz a tarefa silenciosamente ou cantando baixo para si mesmo. Thales faz comentários sobre a tarefa de uma amiga e mostra seu desenho para ela.

Em 03 de abril, numa situação de brincadeira livre, Fernando aproxima-se espontaneamente de um colega, que brincava com carrinhos. Fernando pula seu robô na frente dos carros e o colega corresponde brincando de desviar seus carros. A brincadeira termina com um trágico choque entre carros e robô, provocado por Fernando, que se diverte. Thales convida um colega e ambos trocam seus brinquedos. Apesar de a professora relatar na entrevista ter feito uma separação gradativa entre Thales e Fernando, em relação à escolha de lugares para se sentarem, esses continuaram juntos na mesma mesa durante todas as sessões de observação. A professora tentava e conseguia separá-los apenas em situações de brincadeira, especialmente no pátio e no parque.

Em 08 de maio, a professora trabalha com as crianças, a leitura e reflexão do livro “Um mundinho de paz”, da autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen e pede para que façam um desenho sobre um mundinho de paz. Fernando, que se manteve muito atento e impressionado com a história lida, quando questionado pela professora, relata ter desenhado a si mesmo pedindo desculpas para o irmão, por andar batendo muito nele. E numa ação complementar, Thales também diz ter desenhado o irmão pedindo desculpas para ele, como se estivesse aceitando o pedido de desculpa. Thales espontaneamente apresenta seu desenho para a pesquisadora mostrando ele e o irmão se desculpando. No desenho de Thales, Fernando é representado como a figura menor e ele, a maior. Na mesma data, a professora faz uma brincadeira de disputa, dividindo a turma em dois times, meninas e meninos, onde deveriam escrever letras do alfabeto no quadro. Fernando e Thales se candidatam a irem ao quadro representar o time. Fernando vai ao quadro primeiro, a professora o ajuda a pensar e ele consegue acertar, vibrando e comemorando muito, sendo elogiado pela professora. Thales não consegue se lembrar da letra solicitada. Colegas e professora o ajudam a fazer, mas o time não ganha ponto. A professora o deixa confortável com a situação, elogiando seu esforço e tentativa. Thales volta para seu lugar e

continua a torcida pelo time de meninos.

Em 15 de junho, a professora entrega uma atividade para cada aluno, tendo como ilustração, a foto de quatro colegas da sala, entre eles, Fernando, que se sente orgulhoso e não esconde a alegria por ter sido escolhido pela professora. As crianças deveriam pintar os nomes dos colegas com cores determinadas pela professora, que diz para a turma “*a cor preferida do Fernando é verde*”. Fernando diz baixinho e insatisfeito “*eu gosto é de vermelho*”. Uma colega repete em voz alta para a professora “*tia, ele gosta de vermelho*”. O vermelho já havia sido usado para pintar outro nome, então Thales se levanta, chega bem perto do irmão e diz calmamente “*faz de conta que hoje sua cor é verde, tá Fernando?*”. Fernando, mantendo-se em silêncio aceita a definição da cor pela professora. Nesse episódio notamos que Thales media a participação do irmão em certas circunstâncias na sala de aula. Thales parece saber como fazer para que Fernando não fique nervoso, estado esse constante e muito enfatizado pela professora na entrevista.

A amostragem de tempo das interações (Anexo 3) foi realizada na instituição no período de 11 dias de observação, sendo realizadas um total de 18 amostras, tendo cada uma, a duração de 10 minutos, divididos em intervalos de 1 minuto. Desse modo, o tempo total da amostragem somou 180 minutos de observação, distribuídos aleatoriamente entre as diversas atividades promovidas pela professora, dentro e fora da sala de aula, como a hora do lanche ou brincadeiras no parque e no pátio. Como no Caso 1, considerou-se na dinâmica das interações observadas, aquela mais significativa ocorrida em cada minuto, sendo as mesmas classificadas conforme estabelecido no Anexo 3. Alguns indicadores foram destacados por confirmarem ou não, as expectativas e teorias dos adultos sobre o desenvolvimento de Thales e Fernando, e constatarem ou não correspondências com as interações nas sessões.

De modo geral, do total de interações registradas observou-se uma prevalência de interações também acontecendo em *atividades com outras crianças, sem a presença um do outro* (31%), seguida de *interações entre si e junto com outras crianças* (20%), e *apenas entre si* (3%). Ações isoladas, estando eles *separados e sozinhos*, foram pouco observadas (20%). Assim como no Caso 1, o menor valor representado foi a demanda de Thales e Fernando em relação à atenção da professora (1%).

## V- DISCUSSÃO

O desenvolvimento desse trabalho foi orientado pelos objetivos seguintes: (1) investigar os padrões de interação social entre dois pares de crianças gêmeas em sessões estruturadas com a professora, mãe, colegas e pesquisadora e a dinâmica relacional entre eles; (2) identificar e analisar, no discurso dos adultos, suas orientações para crenças, valores, práticas de socialização, expectativas e projetos relacionados ao desenvolvimento das crianças gêmeas; (3) construir conhecimentos acerca dos processos de socialização orientadores para similaridades e/ou diferenciações entre as crianças. Nessa discussão, após algumas considerações metodológicas, analisamos os aspectos que elegemos mais importantes de cada caso e, em seguida, apresentamos uma discussão geral organizada em categorias amplas.

Existe, ainda hoje, um número reduzido de teorias psicológicas sobre o desenvolvimento de gêmeos. A internalização de tais teorias mostrou-se de forma ora coerente, ora contraditória ou divergente, não apenas no discurso dos pais e professores durante o processo de investigação empírica, como também na voz de autores especificamente dedicados à pesquisa com gêmeos.

A pertinência de pesquisas em ciência do desenvolvimento humano (e.g. Sifuentes & cols., 2007), utilizando delineamentos longitudinais, é inquestionável e dispensa qualquer explicação fundamentada teoricamente. O estudo longitudinal permite a compreensão de processos psicológicos na linha do tempo e com grande alcance dos sistemas e subsistemas humanos. Não optamos por um estudo longitudinal por estarmos interessados, conforme propomos nos objetivos do trabalho, na microgênese das interações sociais em situações específicas e, portanto, julgamos que a metodologia utilizada atendeu aos nossos objetivos. A utilização de fotos no início da entrevista, de desenhos e brinquedos especialmente selecionados para cada sessão foi de grande oportunidade para gerar interações significativas entre os participantes das sessões.

A metodologia desenvolvida nesse trabalho mostrou-se compatível com os pressupostos da perspectiva sociocultural construtivista e possibilitou a construção de um diferencial científico importante, na medida em que permitiu uma análise detalhada das interações ao longo do fluxo contínuo e complexo de comunicação e metacomunicação entre os sujeitos (Branco & Valsiner, 1997); fato caracterizado pela contínua dinâmica



coconstrutiva, em diferentes *frames* e com parceiros relacionais específicos. No entanto, houve limitações, pois a realização de outras sessões em momentos diferentes poderia, sem dúvida, gerar melhor compreensão dos processos de socialização das crianças estudadas.

As narrativas dos pais e professoras permitiram identificar suas crenças, concepções e expectativas sobre o desenvolvimento das crianças. Nas entrevistas, buscamos explorar as teorias dos adultos, os contextos semióticos relativos à gemelaridade, desenvolvimento infantil, questões de identidade e outras de ordem pessoal e social, que permeiam a escola e a família. As entrevistas também serviram para que pudéssemos inferir sobre particularidades nos padrões de interação e comunicação com as crianças, e entre as crianças, na análise das sessões.

O planejamento e execução de quatro sessões, estruturadas com a participação de diferentes parceiros para os cinco pares de crianças gêmeas investigados na pesquisa foi uma proposta ousada e desafiadora. Percebemos, ao longo do processo de construção e análise das informações, a necessidade de desdobramento de vários outros projetos, contando com uma equipe de pesquisadores para tentar dar conta da complexidade de fatores que envolvem uma pesquisa dessa natureza. Participaram do projeto de tese cinco pares crianças gêmeas (dez crianças gêmeas), os quais dois foram apresentados no trabalho, além de seus respectivos parceiros de sessão, o que revelou a importância de se analisarem as interações das crianças gêmeas com cada tipo de parceiro, separadamente.

A proposta dos desenhos poderia ter sido livre (sem a determinação de um tema), mas interessava-nos saber se, diante de uma *mesma* tarefa, as crianças copiarão (e de que forma), ou apresentariam distinções significativas em seus desenhos, o que de fato ocorreu, com a mediação do adulto, promovendo ou não imitação, complementaridade, produção individual, com ou sem sua ajuda, ou a criação de novas ideias ou produtos. As observações realizadas no contexto da instituição foram primordiais para substanciar as análises interpretativas, confirmando ou confrontando os indicadores que emergiam nas interações entre pesquisadora e participantes. A utilização do procedimento de amostragem de tempo das interações entre as crianças, nas observações naturalísticas, foi útil para confirmar o valor heurístico e a riqueza de uma análise qualitativa. Vejamos um exemplo. Ao isolarmos um dos resultados encontrados na amostragem do Caso Danilo e Daniel, a saber, ocorreu uma prevalência de 41% de interações acontecendo em *atividades com outras crianças, sem a presença um do outro* (informações citadas no relato das observações naturalísticas, no capítulo de resultados). Apenas esse “dado” jamais nos responderia sobre a qualidade, os padrões e a dinâmica das ações e interações ocorridas

com cada um deles, na presença de outras crianças. Assim, a metodologia desenvolvida permitiu construir os resultados que agora discutimos nesta seção.

### **1. Estudos de caso**

Quando selecionamos os dois pares de gêmeos para o estudo aprofundado, além dos critérios mencionados no método, percebemos especificidades nas duas professoras em questão que tornaram a escolha especialmente interessante. Ambas destacaram-se pela total disponibilidade, pela tentativa pessoal de se colocarem em posição reflexiva durante as entrevistas, demonstrando interesse em orientar a si mesmas, as crianças gêmeas e suas famílias, quanto à ressignificação da gemelaridade e suas práticas educativas. Além disso, uma das professoras tinha outras experiências com crianças gêmeas; a outra, não.

As mães desse estudo também mostraram interesse e atribuíram importância ao desenvolvimento subjetivo e pessoal dos filhos, tendo como diferencial seu engajamento e estratégias criativas de interação com suas crianças nas sessões estruturadas. Tivemos, de um lado, uma mãe com baixa escolaridade, mas presente, vigilante, rigorosa e determinada a oferecer aos filhos o melhor ensino e educação que estivesse ao seu alcance. Já a outra mãe tinha formação superior, conhecimento pedagógico, era menos atuante na interface com a escola e mais centrada nas questões relacionais e na saúde psiconeurológica e psicológica dos filhos.

Durante o estudo, os dois pares de crianças apresentaram particularidades interessantes. Danilo e Daniel frequentavam o contexto institucional há mais tempo, enquanto Thales e Fernando praticamente vivenciaram o contexto escolar pela primeira vez no ano em questão. Ambos os pares tinham irmãos não gêmeos e configuração familiar muito distinta.

A seguir, apresentamos uma discussão de cada caso estudado. Para a análise de cada par, elegemos os temas que mais se destacaram nas narrativas e episódios interativos, ou que indicaram emergência de novidades no fluxo interativo e nos posicionamentos de cada participante. Após a discussão de cada caso, analisamos as convergências e divergências entre os dois casos em categorias mais específicas, sempre buscando estabelecer um diálogo com a literatura, apresentando considerações teóricas relacionadas ao tema.

### 1.1. Estudo de Caso 1 – Daniel e Danilo

Família de baixa renda, constituída pela mãe (31 anos, segundo grau incompleto, secretária doméstica, separada) e três filhos (sendo os gêmeos monozigóticos, 5 anos e 6 meses, e uma filha de 1 ano e 5 meses, fruto de outro relacionamento), os quais não contam com assistência e convivência com a família paterna. Gravidez desejada pela mãe, de alto risco, tendo o parto sido prematuro, com quadro de pré-eclampsia. As crianças frequentavam o terceiro ano na instituição, tendo a professora atual (30 anos, pedagoga, formada há 6 anos), experiências de infância com crianças gêmeas e no início da carreira. A professora relata haver boa parceria entre família-escola.

#### *a) Crenças e Interações com a Mãe*

Um aspecto central nesse caso envolve o dilema sobre o tratamento diferencial materno. O estudo de DiLalla e Bishop (1996) mostrou que as mães tenderam a tratar os filhos gêmeos muito similarmente, fossem esses MZ ou DZ, embora os pares de gêmeos MZ tendessem a se comportar muito mais similarmente do que os pares DZ. Os autores verificaram, no estudo, uma correlação entre tratamento similar das mães e comportamento similar dos filhos. Também Harris (2007) coloca que o tratamento diferencial é correlacionado com a diferença no comportamento dos gêmeos, mas que não há como saber se o tratamento é causa ou efeito do comportamento dos filhos. Para Segal (1999), os pais respondem ao invés de criar similaridades ou diferenças nos comportamentos apresentados pelos filhos gêmeos. Dunn (1993) encontrou que as mães trataram os filhos similarmente em termos de afeição e responsividade verbal, mas diferiram na forma de controlar seus comportamentos. Nenhuma dessas posições, no entanto, corresponde à nossa compreensão sobre o assunto, pois resultam de concepções e relações causais ainda lineares sobre os processos de interação social entre mães e filhos (Goodnow, 1997; Valsiner & cols., 1997). Nesse estudo de caso, um indicador da ideia de tratamento similar apareceu na voz da mãe ao falar sobre seus hábitos de atenção dividida (Lytton & cols., 1995) ou atenção seletiva (Mogford, 2002) dirigida aos filhos no momento das refeições, desde quando muito pequenos. No diálogo com a pesquisadora, foi possível perceber como os posicionamentos da mãe em relação ao tratamento igualitário foram se tornando inconsistentes ao longo do tempo e em outras circunstâncias relatadas. Inicialmente, a mãe escolhia brinquedos iguais ao presentear os filhos, mas, conforme foi constatando que a semelhança entre os objetos não impedia comportamentos de rivalidade entre eles, passou

a encorajá-los a fazerem escolhas diferentes, acreditando ser uma estratégia melhor para a definição de posse dos objetos, impedindo o conflito (Tema 5).

Parece-nos haver uma dificuldade da mãe em entender as situações de tensão entre os filhos como momentos propulsores de negociação e diferenciação de si, porque quebra a persistente ideia da “extraordinária amizade”, que reaparece em sua narrativa (Tema 11), ao apresentar sua crença sobre dissolução da situação gemelar como um evento prejudicial ao desenvolvimento dos filhos, tendo consciência da relação de dependência, especialmente de Daniel com o irmão. A crença em uma *sameness* é então reiterada pela mãe “*se tiver os dois juntos, os dois vai aprender a mesma coisa*” (turno 810).

A crença no tratamento similar, para a mãe, aparece como um sentido de justiça e igualdade entre os filhos (ou princípio de equidade, segundo Hinde, 1996; Lytton & cols., 1995), garantido por ela, quando distribui privilégios igualmente para os dois “... *eu faço assim, por exemplo, no almoço eu dei pro Danilo, aí na janta eu dou pro Daniel primeiro (...)*” (Tema 8 da entrevista). No entanto, a crença da mãe sobre a oferta de tratamento igualitário não procede ao analisarmos suas interações na sessão de brincadeira com os filhos, como notamos em todos os episódios apresentados, quando critica o desenho de Danilo e usa Daniel como modelo para o outro e para si mesma. Ela não parece ciente da diferença de tratamento a cada criança, em termos de afeto, atenção, elogios e clara preferência em relação a Daniel. Cai no que chamamos de armadilhas da comunicação, que a impedem de tratar as crianças de forma mais equitativa, como acredita fazer. O que se observa são padrões de interação bem diferenciados, nos quais a mãe inicia interações e oferece *feedbacks* positivos muito mais para Daniel do que para Danilo. Em resumo, na sessão estruturada, os padrões de interação da mãe em relação aos dois filhos foram bem diferentes, e a relação, os motivos, o contexto e a subjetividade de cada interlocutor mudam claramente o tom e a qualidade da interação e, assim, da relação (Branco, 2003). Vale ressaltar também outro aspecto que permeia os estudos com gêmeos e que apareceu no estudo, a segurança de apego. Lytton e cols. (1995) afirmam que a preferência da mãe por um dos filhos é um ponto benéfico para o desenvolvimento de apego seguro tanto para o filho preferido, como para o preterido. Tal teoria se apoia na ideia de que a preferência indica que a mãe é sensitiva às individualidades dos filhos e comprometida com suas necessidades individuais.

Na sessão, a mãe apresentou dificuldades em encorajar Danilo e Daniel a atuarem de forma cooperativa e estimulou ações individualistas, caracterizadas por brincadeiras paralelas entre eles. Suas interações com os filhos foram marcadas por expressão de

afetividade, mas em turnos alternados de participação com ela, como apresentado no episódio 19, quando parecia tensa para lidar com os estilos de brincadeira completamente diferentes dos filhos. Ora atendia a brincadeira de um (jogar boliche), ora de outro (construção da cidade), com preferência nítida para Daniel, confirmando a afirmativa de Lytton e cols. (1995) e Lytton (1980) sobre as raras ocorrências de interação entre mãe e filhos funcionando realmente como uma tríade.

A comunicação entre irmãos foi estabelecida de forma indireta, tendo quase sempre a mãe como uma espécie de filtro de comunicação protetor e seletivo entre as crianças. Danilo e Daniel pareciam conversar através da mãe, “*Mãe, o pé não tem chulé?*” (Daniel, comentando o desenho do irmão, no episódio 9) ou no episódio 13, quando respondem um ao outro, mas dirigindo-se à mãe. A mãe mostrou-se pouco responsiva às intervenções ou reações de Danilo, assim como também não se preocupou em lhe oferecer justificativas convincentes, como ocorreu, por exemplo, no episódio 12 (não apresentado nesse trabalho), em que as respostas da mãe para Danilo resumiam-se em “*Já foi*”; “*Assim ó*”. As interações e atos de fala entre Danilo e a mãe, no episódio em questão, foram reveladores de uma realidade relacional entre mãe e filho. Danilo foi atendido somente depois de várias tentativas de sugerir cores no desenho da mãe, quando pediu para que esta pintasse as roupas de toda família da mesma cor (roxo), o que nos parece um indício de desejo pela construção de uma imagem simbólica de igualdade entre todos.

Danilo, assim como fez Daniel, mostrou ações de colaboração com a mãe ao tentar ensiná-la, por exemplo, como manter o cavaleiro (brinquedo com mecanismo de corda) pulando por mais tempo “*É assim, ó mãe*”, ou quando a ensina apagar com a borracha, no episódio 5. Atitudes como essa, de ensinar o outro de forma espontânea, foram pouco observadas entre Danilo e Daniel. Para Plomin e Rutter (1998), cada criança estabelece relações diádicas peculiares com os membros da família, isto é, a mesma família constitui um contexto de interação diferente para cada filho, nesse sentido, não compartilhado pelos irmãos, sejam gêmeos ou não. O contexto familiar é, portanto, considerado um ambiente não-compartilhado. Desse modo, não é a ação dos pais que tem efeitos particulares sobre a criança, também não são os pais que desenvolvem seu estilo educativo em reação aos comportamentos da criança, como questionou Montandon (2005), mas sim, os dois movimentos bidirecionais, recursivamente. Assim, as interações entre mãe e filhos movem-se no sentido da continuidade ou descontinuidade (Valsiner, 1989) numa relação bidirecional. As crianças constroem estratégias que podem conduzir a mudanças nas relações com os pais e a reflexões nas práticas educativas destes (Montandon, 2005).

Segundo Lytton e cols. (1995), os “gêmeos favoritos” mostram mais apego às suas mães, tendem a ser mais submissos e exibem poucos problemas antissociais. Esse achado parece coerente com o caso apresentado, no qual temos Daniel menos dominante em relação a Danilo, comportando-se de forma mais desejável na escola, quando na ausência da mãe, o que talvez revele uma relação de dependência com ela. Danilo esforça-se para conseguir reconhecimento ou, pelo menos, atenção da mãe, usando, para isso, estratégias como fazer perguntas sobre os comentários que ela faz referindo-se aos desenhos de Daniel ou malabarismos e vocalizações, quando Daniel ganha o centro do palco, como perfeitamente ilustrado no episódio 13, quando chega o momento tão esperado pela mãe, de mostrar as histórias “inteligentes” de Daniel. A responsividade positiva da mãe em relação a Daniel caracteriza interações assimétricas, possivelmente sustentadas pela historicidade das relações da tríade (Tudge & cols., 1996; Salisch, 1996).

O nível de exigência e controle da mãe com a atividade do desenho parece indicar uma extrema preocupação com a suposta avaliação da pesquisadora sobre as competências exibidas. A valorização de desempenho de Daniel foi presente durante toda sessão, “(...) *Nunca vi um menino que gosta mais de historinha. Ele inventa cada coisa!*” (Episódio 13). Uma suposta razão para essa atuação da mãe encontra-se embasada na vasta literatura sobre a relação entre crenças, valores, expectativas e práticas educativas parentais. Sabe-se que a classe social e, principalmente, o nível de escolaridade dos pais são preditores de suas atitudes e comportamentos em relação às crianças (Goodnow, 1997, 2006; Grusec & Goodnow, 1994; Cole & Cole, 2003, entre outros), e este parece o caso dessa mãe. Enquanto as interações estavam ligadas à produção do desenho, a comunicação e atenção da mãe foram totalmente dirigidas a Daniel. Já nas brincadeiras, ainda que demonstrasse uma ligação afetiva muito intensa com Daniel, como em suas exaustivas tentativas de aproximá-lo dela e do irmão, a mãe interagiu e foi muito responsiva também com Danilo.

#### *b) Crenças e Interações com a Professora*

Na sessão estruturada, a professora desenvolveu um padrão de atenção conjunta (e.g. Tomasello, Mannle & Kruger, 1986) e inclusiva, mediando e incentivando a comunicação direta entre Danilo e Daniel, e a dinâmica foi se diversificando ao longo da sessão, passando de posições mais individualistas a interações e ações cooperativas entre as crianças.

Um aspecto interessante refere-se à qualidade da relação, comunicação verbal e a metacomunicação (Branco & cols., 2004) da professora durante as interações. Expressões

como “*Que lindo!*”; “*Muito bem!*” e outras como “*Tá ficando um show, hein?*”; “*Que chique!*”; sorrisos, demonstração de entusiasmo e curiosidade contribuíram para que Danilo e Daniel sentissem segurança e mostrassem ousadia e criatividade na produção de seus desenhos. Mesmo diante de uma situação estranha, fechados numa sala com câmeras em volta, Danilo foi capaz de arriscar a escrita da palavra ‘Batman’ sem intimidar-se e entrar na situação imaginária, desenhando seus personagens, o Batman e os três porquinhos olhando pela janela. Daniel, pintou um telhado colorido, nada convencional. Cada um fez o seu desenho sem se preocupar em observar continuamente, copiar ou comparar seu trabalho com o do outro. Vimos a mediação pedagógica acontecendo de forma a estimular a expressão das ideias e pensamentos das crianças, envolvendo diversas emoções, resultando em algo além do que foi proposto. As ações da professora pareceram atreladas às suas concepções sobre o desenvolvimento e criatividade das crianças, o que possibilitou um espaço prazeroso de realização da tarefa (Neves-Pereira, 2003).

A expressividade na comunicação da professora com as crianças e a valorização dos aspectos positivos de suas produções, reconhecendo e elogiando as particularidades de cada um geraram um clima emocional que garantiu motivação e segurança na atividade proposta. Com isso foi criado um sistema de comunicação emocional (Saarni & cols., 1998) ou sistema de auto-organização (Fogel, 1993; Valsiner, 2007) no qual as expressões emocionais de outros sociais regulam o comportamento da criança.

Durante a produção do desenho, Danilo e Daniel mostraram-se atentos às ações e narrativas um do outro. Daniel tendeu a imitar Danilo. Ao fazê-lo, Daniel demonstrou transitar entre a criação de uma produção particular e uma produção orientada à *sameness*. Inicialmente, utilizou os mesmos personagens do desenho de Danilo, mas os representou de modo dissimilar, como “o Batman e o porquinho amigo” (Episódio 5), que logo em seguida tornaram-se também os “três porquinhos” (Episódio 7). Danilo expressou incômodo quando seguido pelo irmão e buscou diferenciar seu desenho. No Episódio 9, Danilo e Daniel tentaram diferenciar suas histórias, mesmo copiando a ideia um do outro. Vale esclarecer que, apesar de utilizarmos o termo “cópia”, nossa compreensão sobre o processo de imitação converge com Baldwin e Vygotsky, que afirmam sobre o notável valor de formas de imitação, tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto emocional (van der Veer & Valsiner, 1996).

A dinâmica observada nas interações entre os irmãos, nessa sessão, também nos remete à discussão de Fogel (1993), para quem a imitação é um mecanismo para a emergência de um *self* dialógico social, em que a criança experimenta a imitação mútua.

Esta indica a iniciação e manutenção de uma espécie de diálogo entre parceiros sociais e é também um meio de diferenciação do *self* em relação a outra pessoa. Em outras palavras, Fogel entende a imitação como uma função social, co-regulada de forma que as representações (ou re-criações) das ações do outro se relacionam com as representações objetivas das próprias ações. Outro aspecto da ação imitativa apontado pelo autor e que nos ajuda a pensar na dinâmica interativa entre Danilo e Daniel, diz respeito às características do contexto da interação, no qual existe a prevalência de um *frame* consensual de atividade imitativa. Assim, a ação imitativa não corresponde a uma ação individual e sim a uma coordenação ou co-ação de relações sociais entre dois indivíduos através do tempo, o que faz todo sentido quando nos lembramos das narrativas da mãe sobre a regularidade do comportamento imitativo de Daniel e à aceitabilidade de Danilo.

Ainda considerando o mecanismo de co-regulação, podemos observar que, assim como Daniel, Danilo também apresentou, mesmo que de forma menos frequente, posições relacionadas a uma tensão entre processos de “*sameness*” e “diferenciação”. Por exemplo, quando criou, no Episódio 5, dois Batmans para a sua história. Talvez sua ideia tenha sido incluir o irmão na condição de super-herói, o que poderia ter sido representado como a dupla Batman e Robin, mas que, ao contrário, tornaram-se dois Batmans (gêmeos também?). Podemos inferir que tal atitude de Danilo, de certo modo, autorizou Daniel a imitá-lo e a criar um Batman e um porquinho, que se apresentaram como amigos (“amiguinho”). Esse jogo de tensão das posições subjetivas é dialogicamente definido e retroalimenta o processo de significação no fluxo das experiências (Valsiner, 2000).

Assumindo uma posição respeitosa de questionamento à ação imitativa de Daniel, quando este substitui “os ursinhos” pelos personagens criados por Danilo, a professora promove interações e espaços de negociação entre os irmãos que, ao contrário de interações agonísticas (Salisch, 1996), faz com que as crianças aliem-se e estabeleçam convergências de objetivos (Branco, 2003; Branco & Valsiner, 1997). Por exemplo, no Episódio 11, quando Danilo apoia e sustenta a caracterização do personagem “Batman fêmea” criado por Daniel. Esse é um momento que marca a mudança na dinâmica da brincadeira, onde as crianças deixam as brincadeiras paralelas individualizadas e mostram brincadeiras mais cooperativas, o que é claramente ilustrado no Episódio 13, quando Daniel apoia a ação de Danilo, que imita sua forma de brincar com o robô. Daniel, na brincadeira de faz-de-conta, cria uma circunstância de complementaridade de sua ação (Dunn, 1993; Eckerman, 1996) para justificar a conduta de Danilo. Desse modo, na situação imaginária, Danilo conserta a parte do robô que Daniel não havia concluído.



A atuação da professora nos dirige à discussão sobre os processos de socialização que ocorrem no ambiente institucional da educação infantil, visto ser esse um contexto de influência regulatória e motivacional importantíssimo sobre o comportamento da criança (Gaskins & cols., 1992; Thompson, 1998). As teorias e os sistemas de crenças que permeiam as relações e interações na escola, seja com professores ou outras crianças, retroalimentam as ações das crianças e os significados que circulam nos microsistemas escolar e familiar (nesse caso, as ações da mãe sendo mais orientadas à promoção de uma *sameness*). Por meio dos relatos da mãe e da professora, foi possível constatar que a intervenção da professora no contexto institucional funcionou de forma positiva em pelo menos dois sentidos. Primeiro, no nível de organização microgenética das interações e da dinâmica afetiva inicial, reveladas por Danilo e Daniel ao ingressarem no novo agrupamento de crianças, quando inicialmente mostravam-se altamente dependentes e voltados um para o outro. O planejamento de novas experiências no contexto escolar promoveu um *novo sistema* de auto-organização do funcionamento psicológico das crianças. Em nível mesogenético (Valsiner, 2007), a relação de confiança construída entre a professora e a mãe também possibilitou a co-emergência de reguladores semióticos e afetivos sobre a questão da gemelaridade, desorganizando e exigindo ações reflexivas da mãe sobre sua relação com os filhos e suas práticas educativas. Além disso, quando a professora falou sobre a situação gêmea, ela mostrou que houve uma mudança também na postura e cultura da instituição frente às crianças gêmeas.

Também podemos verificar, no Tema 4 (da entrevista com a professora), um movimento de elaboração e resignificação de suas próprias teorias a partir de sua percepção sobre a prática de elogios da mãe em relação aos filhos. A professora precisou co-construir com a pesquisadora, em meio a suas contradições, uma compreensão sobre as diferentes e divergentes condutas das crianças na escola e na família. Crenças e valores são geralmente inferidos a partir de narrativas das pessoas. Entretanto, essas narrativas não existem de forma clara e previamente formulada antes das questões apresentadas por um entrevistador (Jovchelovitch & Bauer, 2002), mas são expressas no momento da entrevista sugerindo orientações para crenças, muitas vezes, construídas durante o próprio processo de entrevista (Valsiner & cols., 1997).

Um dos pontos de reflexão abordado pela professora refere-se à polêmica questão sobre a crença cultural relativa à *sameness* e sobre separar ou não, crianças gêmeas na escola. A professora falou, por exemplo, no tema 9 (entrevista), sobre uma mãe que desejava grande semelhança de desempenho entre as filhas, mesmo essas não sendo MZ.

Isso sugere que práticas orientadas à promoção de *sameness* podem independer do fenótipo, estando mesmo mais ligadas às expectativas, teorias e crenças das pessoas sobre a gemelaridade, legitimando, assim, o poder de canalização da cultura coletiva regulando a cultura pessoal (Valsiner, 1987, 1994, 1998, 2007). Podemos acrescentar às ideias da professora, que a decisão sobre separar ou não as crianças deve depender não apenas de teorias genéricas de pais ou especialistas, mas também da forma específica como as crianças de cada par subjetivamente se posicionam diante do co-gêmeo e do mundo.

### *c) Interações Danilo-Daniel*

Para Stewart (2003), as condutas dos pais em relação aos filhos gêmeos podem ser positivas, negativas ou ambivalentes, a depender das crenças que constituem seu conhecimento sobre desenvolvimento infantil, educação e gemelaridade. A autora afirma que as crianças podem mais facilmente desempenhar um papel de gêmeos por internalizar a expectativa popular em relação ao comportamento “idêntico”. Usar a expectativa e a concepção enganosa do outro em relação à gemelaridade, isto é, crenças na aparência e no comportamento como aspectos aliados à identidade gêmea, tem gerado histórias envolvendo a especificidade de gêmeos em contextos e situações diversas, como na escola, no trabalho e nas relações amorosas. A criança aprende a reconhecer tais expectativas e constrói uma imagem estigmatizada de “ser gêmeo” desde muito cedo. A professora, por exemplo, contou sobre situações na escola em que, tentando escapar de reprovações, Danilo adotou a identidade de Daniel, antes de as educadoras serem capazes de reconhecê-los (Tema 8). Apesar de a professora relatar na entrevista que a atitude de manipulação foi usada apenas por Danilo, pudemos identificá-la em ambos. Por exemplo, no Episódio 18 da sessão com as colegas (não apresentado), quando Alícia, uma das amigas convidadas para a sessão, os confunde e os dois permanecem em silêncio, mantendo o engano de suas identidades. O mesmo ocorre com Lisa no Episódio 9.

A insegurança demonstrada por Danilo e Daniel no Episódio 4 da sessão com a pesquisadora, quando conversam sobre a aparência física, parece relacionar-se às profecias autorrealizadoras (Rosenthal & Jacobson, 1983, citado em Branco, 1989) criadas pela mãe em termos de imagem ou identidade gêmea. A troca de olhares entre os irmãos, a expressão de timidez e a roedura de unhas revelaram a angústia de Daniel, e a indecisão e desconfiança, especialmente por parte de Danilo, ao pedido de definição da própria imagem (gêmea), por parte da pesquisadora. Daniel declarou não se achar igual ao irmão, o que talvez mostre a necessidade de diferenciar-se até mesmo para corresponder ao sentido

peçoal de si e para se posicionar como o modelo criado pela mãe.

A inserção de Danilo e Daniel na escola promoveu mudanças na relação de dependência entre irmãos, como apontou a professora no Tema 6 da entrevista. A disputa pelas mesmas amizades, por exemplo, revelou a gênese de um movimento de individuação, uma vez que não disputavam pela exclusividade de proximidade um do outro e sim entravam em conflito pela conquista por uma amiga. Ainda que escolhessem o mesmo “alvo”, ou amigo em comum, não queriam dividi-lo. Segundo Thorpe e Danby (2006), amizades fora do par são uma importante fonte potencial de informação sobre o funcionamento social de crianças gêmeas, relacionado ao progresso educacional e à saúde emocional das crianças. Além disso, a escola ofereceu espaço para a manifestação de preferências individuais. Um dos objetivos da professora era que eles construíssem suas individualidades com a promoção da descontinuidade (Valsiner, 1989) de expectativas provenientes da cultura pessoal da mãe.

Para a professora, Danilo e Daniel são muito cooperativos entre si, o que foi percebido nesse estudo apenas na sessão mediada por ela e pela pesquisadora. Com a mãe e com as colegas, porém, ambos mostraram comportamentos individualistas, com pouquíssima interação entre si, como vimos no episódio 21, da sessão com a mãe, em que a dificuldade de Daniel em dar corda no cavalo não mobilizou um pedido de ajuda para o irmão e tampouco uma atitude pró-social de Danilo, mesmo quando posicionados frente a frente, brincando com brinquedos iguais. A professora acredita que Daniel comporte-se de forma mais cooperativa com colegas e adultos; e, Danilo, de forma mais competitiva com os colegas e resistente com os adultos. No entanto, essa percepção da professora contraria as evidências observadas nas sessões com a mãe e com os colegas, quando percebemos que as crianças não competiram e nem cooperaram, mas construíram uma estratégia de convivência caracterizada pela co-regulação de atividades individuais coordenadas mutuamente (Branco & cols., 2004, Fogel, Koeyer, Bellagamba & Bell, 2002).

Observamos movimentos coordenados entre si (co-regulações), sem o desenvolvimento de sequências mais longas de conversas ou brincadeiras, típicas de crianças dessa faixa etária (Branco & cols., 2004). A predominância de atuações individualistas de Danilo e Daniel contrariou, também, os estudos que apresentam cumplicidade e cooperação entre gêmeos MZ, quando sós ou quando em interação com outras crianças familiares (Segal, 1997, 1999, 2010). Danilo e Daniel parecem ter construído um padrão de interação muito particular: quando juntos, sem a presença da mãe, compartilham o mesmo espaço e objetos semelhantes, com ações completamente

individuais. O que de fato ocorre é que brincam próximos um do outro, mas não interagem no sentido de olhar ou se dirigir um ao outro: brincam separados, prevalecendo, entretanto, uma coordenação de ações típica da co-regulação, sem o uso de linguagem verbal ou não verbal, que indique estar ocorrendo uma intenção comunicativa, ou a “direção social” necessária para caracterizar a categoria como uma verdadeira “interação social” (Branco & cols., 2004).

A preferência de Danilo e Daniel por brincadeiras de casinha foi evidenciada tanto nas observações realizadas no CMEI, quanto na sessão com as colegas e questões sobre identidade de gênero emergiram mostrando angústias da mãe a respeito, como mostrado no Tema 7 da sua entrevista. Mas o que queremos salientar refere-se ao que Freire (2008) denominou mecanismos de proteção de si. Segundo a autora, tais mecanismos são, na verdade, estratégias psicológicas usadas sob ameaça de fragmentação do *self*, quando ocorre, entre outras razões, por incompatibilidade com os valores sociais, culturais ou morais de um grupo (p. 228). Gostar de brincar de boneca tem feito Daniel vivenciar situações de tensão com a mãe, tendo este ressignificado a brincadeira de forma mais aceitável socialmente, posicionando-se como o “pai da filhinha” (boneca) e não como “viado” ou a possibilidade de tornar-se.

#### *d) Interações com os Colegas*

A sessão com as colegas também revelou uma dinâmica particular. Observamos que as meninas convidadas por Danilo e Daniel, foram mediadoras da comunicação entre todos, especialmente Alícia, que se movimentou entre as brincadeiras dos três colegas e tentou articular ações coletivas, sem grande sucesso, como visto em todos os episódios apresentados. Também nos pareceu nítido o isolamento social de Daniel nessa sessão. Ele não se aliou a ninguém e não demonstrou interesse ou curiosidade pelas brincadeiras dos outros, mantendo-se em brincadeira solitária (Eckerman, 1996) durante toda a sessão. Frequentemente, criou situações de rivalidade com Lisa, a amiga escolhida por ele, como nos Episódios 5 e 9, quando se apossa dos pinos de boliche usados por Lisa, quando disputa pelo título de casa mais limpinha (Episódio 12) e quando sua autoridade é desafiada pelas meninas que, impedidas por ele de guardar os brinquedos coletivamente, divertem-se irritando-o e jogando os brinquedos dentro da caixa de forma desorganizada (Episódio 16, não apresentado). Já Danilo desenvolveu processos interdependentes transitando entre brincadeiras individuais (ou paralelas) e brincadeiras cooperativas com as meninas, sendo mais receptivo a elas (Episódio 1). Apoiando-nos no estudo de Caspi e

cols. (2004), sobre atitude emocional materna, podemos inferir, a partir das ações na sessão com os colegas e nas observações naturalísticas realizadas no CMEI, que a atenção exagerada da mãe em relação a Daniel pode estar favorecendo e mantendo relações de dependência com ela, fato que pode gerar dificuldades de interação de Daniel com outros sociais.

Apesar das diferenças nos padrões interativos, um aspecto foi comum a todas as crianças: trata-se da linguagem egocêntrica, mais proeminente em Daniel, que organizou seu pensamento mediante verbalizações audíveis durante toda a sessão, uma fala aparentemente não dirigida a interlocutores específicos (Vygotsky, 1978/1998a), mas que, ao mesmo tempo, parecia demarcar fronteiras entre ele e os outros participantes. Nessa sessão, notamos que, enquanto Danilo estabeleceu boa interação comunicativa, com orientações para objetivos convergentes com as meninas, Daniel manteve-se em brincadeira solitária ou estabeleceu ações de dominância e, às vezes, de hostilidade em relação aos outros. A ‘agressividade’ e ‘competitividade’ de Danilo, relatadas pela professora no Tema 13 da entrevista, não apareceram em suas interações com as outras crianças da sessão; quanto às atitudes individualistas de ambos, relatadas por ela no Tema 17, foram evidentes apenas em Daniel.

Na sessão, houve poucas tentativas de aproximação de Danilo com o irmão, que brincava sozinho. Por alguns instantes, Daniel pareceu corresponder, explicando o que estava fazendo: “*Aqui tem mais amigos*”. A atenção recebida fez com que Danilo se entusiasmasse a participar e dar continuidade à sua história “*Vou buscar mais amigo... Aí a gente pegou mais amigos e vrummm*” (som de ônibus em movimento). Daniel, porém, não se engajou na continuidade da história sugerida por Danilo, permanecendo a organizar seus brinquedos, parecendo fingir não ouvir os enunciados do irmão, que brincava sozinho, conduzindo o ônibus pela sala. No episódio 12, Danilo tenta participar colocando os brinquedos sobre a caixa, mas logo Daniel seleciona os seus e fragmenta a brincadeira, voltando a isolar-se. Além disso, observamos que Danilo manteve-se imparcial em todas as situações de tensão ou rivalidade com as meninas, promovidas pelo irmão (Episódios 9 e 11). O fluxo interativo estabelecido nessa sessão converge às ideias de Lytton e cols. (1995), que concluíram não haver evidências de que a situação gêmea providencie práticas e habilidades interativas e tampouco, que tais competências se transfiram para relacionamentos entre pares ao longo da vida. Ao contrário, irmãos gêmeos parecem engajar-se um terço do tempo a menos que irmãos não gêmeos em situações de brincadeiras com pares, principalmente na idade pré-escolar, e relacionam-se de forma

muito mais positiva quando estão com crianças mais velhas (Vandell & cols. 1988, citado em Lytton & cols., 1995).

Outro episódio de destaque na sessão com as colegas refere-se ao momento em que Danilo encontra um teatro de fantoche e o compartilha com o irmão, que tentou ditar as regras sobre como e onde colocar os brinquedos (Episódio 14, não apresentado). A forma como Danilo e Daniel aproximaram-se do teatro e lidaram com a definição das tarefas mostra-nos um pouco sobre os posicionamentos emergentes na sessão. Daniel manteve-se sempre discordante das ideias de Danilo e das colegas, lutando por uma posição de liderança, não aceitando negociações que não implicassem em suas próprias escolhas. Esse comportamento caracteriza o seu ‘papel’ de ‘modelo’ atribuído pela mãe, como vimos na sessão com ela, sugerindo certa rigidez no *frame* interativo (Fogel & cols., 2002) com seu irmão e com os colegas, como no episódio descrito nas observações naturalísticas, em que Daniel agride a colega pela posse de figurinhas que não lhes pertenciam.

#### *e) Interações com a Pesquisadora*

A sessão com a pesquisadora oscilou entre brincadeiras estruturadas, ora individuais e do tipo competitivo, ora de natureza cooperativa. A diversidade do material usado na sessão foi importante para a distinção dos posicionamentos de Danilo e Daniel diante de cada desafio proposto. Podemos dizer que a sessão sugeriu importantes indicadores dos processos de socialização e constituição de si de cada criança. Ambos foram muito responsivos com a pesquisadora, especialmente Danilo, quem menos verbalizou na sessão com a mãe; tendo sido percebidas trocas de olhares e atenção mútua entre Danilo e Daniel. O episódio 7, cuja proposta consistiu em atribuir uma sequência lógica para as atividades do personagem “menino”, é muito interessante, pois possibilitou observarmos elementos subjetivos e sociais nas ações das crianças. Daniel expressou posições ambíguas em relação a Danilo ao negar, e imediatamente reafirmar, as sugestões dadas pelo irmão. Danilo, por sua vez, em sua posição de conformidade em relação ao comportamento do irmão, conduziu a atividade aceitando essa dinâmica, já que Daniel o seguia na construção de um enredo proposto. Ou seja, a negativa inicial de Daniel na dinâmica relacional não impediu que ambos construíssem cooperativamente uma história (no jogo de sequência lógica) para o cotidiano do menino e mudassem para a história deles (individualmente e como par) numa mesma atividade; ambos engajando-se numa coordenação de ações mútuas (Branco, 1989), com flutuações de dominância de acordo com a situação (Lytton & cols., 1995).

Por outro lado, temos, nos episódios 9, 10 e 11, exemplos do fluxo de diferentes dinâmicas que emergiram entre as crianças, mediadas pelas propostas da pesquisadora. Trata-se da utilização de um jogo magnético com a figura de um menino nu, a ser vestido com várias opções e estilos de roupa. Enquanto o menino era apenas um personagem do brinquedo, Danilo e Daniel engajaram-se numa atividade que ilustra um *frame* cooperativo (Branco, 2003), em que construíram juntos, um perfil para o menino (Episódio 9). Com a sugestão da pesquisadora para que fizessem uma representação de si, a atividade deixou, então, de ser cooperativa, porque implicou na tomada de posicionamentos de si. Isso mudou a qualidade da interação, passando a surgir atritos a partir da incorporação dos brinquedos às suas individualidades e preferências. Na construção de seu personagem, Danilo liderou a atividade, não deixando Daniel tomar decisões. Chegada a vez de Daniel, Danilo tentou interferir, como o irmão havia feito anteriormente. Daniel, ao contrário de Danilo, aceitou algumas sugestões do irmão, apesar de manter sua liderança. Observamos, assim, nas interações entre eles, elementos da historicidade relacional da díade (Fogel & cols., 2002). Por um lado, percebemos tentativas de negociação com algumas decisões sobre os perfis, como quando Daniel aceita a sugestão do irmão de retirar o cenário do trovão se for para dormir na cama; assim como quando é convencido pelo irmão de não colocar o menino dormindo de sapatos. Por outro, vimos a imposição de uma autoria individual na construção de seu perfil, quando Daniel não permitiu ou tentou impedir a participação ou poder de decisão de Danilo, ao colocar o quadro sobre o colo e dizer “*Eu que vou fazer eu*” ou quando desautorizou o irmão a apresentar a composição do seu perfil para a câmera “*Eu que vou mostrar pra câmera*”.

Talvez um dos episódios mais importantes na sessão com a pesquisadora tenha sido o de número 8, porque também foi rico em termos de construção de sentido pessoal e possibilitou reflexões sobre o pressuposto de que não apenas a semelhança ou similaridade física interfere na definição do sentido de si da criança gêmea. É preciso reconhecer a complexidade que envolve o fenótipo, ao considerarmos, por exemplo, as diferentes identificações de Danilo e Daniel, mostrando mesmo um sentido de alteridade, isto é, a ideia de que os posicionamentos são definidos a partir do outro social, entrelaçados na ontogênese das relações afetivas (Branco, 2003; 2006). Danilo escolhe assemelhar-se ao pai, mas muda de ideia, identificando-se com uma pessoa afetivamente mais significativa, a tia, por essa interferir a seu favor nas atuações da mãe em relação a ele. E como era de se imaginar, Daniel se acha parecido com a mãe. Foi surpreendente notar que nenhum dos dois fez referência à semelhança física entre eles.

Assumindo a complexa relação entre o investigador e o que é investigado como parte da questão de pesquisa (Gaskins & cols., 1992), ou sob o complexo conceito de separação inclusiva (Valsiner, 1997; 1998), a atuação da própria pesquisadora merece uma breve análise, como, por exemplo, no Tema 1 da entrevista com a mãe, quando a última narra que a cama de Daniel é de casal. Nutrida por suas próprias crenças e concepções, a pesquisadora assume a posição de eu-mãe de gêmeos e, ainda, atribuindo maior valor à cama de Daniel, resgata um possível conflito já resolvido por eles, a favor de Danilo, quando pergunta para Daniel “*Por que você tem esse privilégio?*”. Sem dúvida foi uma intervenção mobilizada por emoções pessoais. Danilo responde, antes mesmo de ouvir o que Daniel tinha a dizer “*A minha tem duas*” (beliche). Com tal enunciado, Danilo demonstra que não se sentia desprivilegiado, como pensava a pesquisadora. Não foi esse o sentido construído por eles. A cama de casal significava ser a melhor, do ponto de vista da pesquisadora. A suposta ideia de privilégios e dominação de Daniel em relação ao irmão também foi percebida no Episódio 1 da sessão com a pesquisadora, quando as crianças apresentaram os brinquedos trazidos de casa, tendo Daniel selecionado brinquedos visivelmente mais novos e atraentes, enquanto Danilo trouxera material de sucata.

Também vale salientar outro episódio interativo em que a pesquisadora interfere no fluxo das interações. Retomando o episódio 10, a pesquisadora propõe a montagem do perfil de cada um usando um quadro magnético contendo um menino e várias peças de vestuário. Danilo inicia a brincadeira e sugere que cada um faça o seu. Daniel concorda, mas interfere insistentemente na montagem, retirando peças, fazendo outras escolhas sem considerar a opinião de Danilo, que se aborrece, mas não desiste de seu perfil. Incomodada com a relação de dominância de Daniel, a pesquisadora não se contém e intervém rompendo o *frame* estabelecido entre eles “*Daniel, o Danilo tá vestindo a roupa preferida dele. Vamos ver como ele vai querer ficar?*”. A atuação da pesquisadora muda a dinâmica entre os irmãos. De certa maneira, Daniel parece se intimidar, pois apenas ajuda o irmão a calçar o tênis escolhido, não tomando mais iniciativa de mudanças no vestuário de Danilo, que logo conclui seu perfil. Nas considerações finais, analisamos a necessidade de incluir o pesquisador na análise, interpretação e construção dos dados de pesquisa.

## **1.2. Estudo de caso 2 – Thales e Fernando**

Fernando, a criança menor, foi encaminhado pela escola para uma avaliação neuropediátrica e psicológica, por suspeita de atraso no desenvolvimento cognitivo,



linguístico e queixa de agressividade, sendo recomendado um acompanhamento psicológico e fonoaudiológico. A professora relata pouco envolvimento da família com a escola, por justificativas de trabalho.

*a) Interações com a Mãe e Crenças dos Pais*

Embora possamos perceber interações particularizadas entre mãe e filhos, com indicadores de relações afetuosas e administração de atenção positiva dirigida a cada um, constatamos seu fascínio pela questão da gemelaridade, quando tenta manter os signos que a representam, como, por exemplo, a igualdade de roupas e outros objetos pessoais (Tema 9). Foi possível constatar contradições importantes nas narrativas dos pais em relação às suas crenças. Apesar de pai e mãe afirmarem que os filhos têm os mesmos gostos e preferências (Tema 8, não apresentado), ao longo da conversa, relataram algumas distinções “*Fernando gosta de vermelho e o Thales gosta de azul*”; “*Fernando gosta mais de carne*” (pai, turno 675); “*o Fernando gosta mais de leite*” (mãe, turno 676). As diferenças e particularidades subjetivas dos filhos foram muito salientadas pelos pais, que não se preocuparam em encontrar semelhanças relacionadas às condutas e características psicológicas de cada um, como nos temas 2 e 4 da entrevista, quando negociam e chegam a um consenso para as características distintas dos filhos.

Analisando o episódio 3 da sessão com a mãe, notamos o estabelecimento de um clima emocional regulando o sistema de interação e comunicação (Fogel, 1993) da tríade, que orientou Thales e Fernando para um objetivo em comum: a produção do desenho da família, tendo a mãe e a rotina familiar como focos de interesse. Interessante que cada um formulou uma história diferente para o seu desenho. A entonação da voz da mãe, os sorrisos, o olhar sempre atento e dirigido a cada filho em particular, instigou a curiosidade e a criação de histórias da família pelos filhos que, por sua vez, interagiram entre si, correspondendo com trocas de olhares.

Nesse episódio, é possível verificar aspectos do domínio relacional na dinâmica familiar. Significados implícitos (Branco, 2005) sobre a história da relação sócio-afetiva entre mãe e filhos emergem no conteúdo das histórias dos desenhos. Enquanto Fernando buscou um motivo para justificar sua intenção de fazer o desenho da família representando apenas a mãe e a si mesmo “*(...) todo mundo tava no trabalho e você não. Você é a única que podia*”, Thales demonstrou generosidade colocando “*todo mundo*” na história do seu desenho. Inicialmente narrou estarem todos numa cama bem grande, depois exclui o pai, que passa a dormir na cama dos filhos, mas em seguida inclui todos da família novamente

no amplo espaço da cozinha e finalmente (Episódio 4) dentro do “*círculo de proteção*”. Assim, Thales representou de fato a sua família, enquanto Fernando priorizou sua estreita relação com a mãe.

Os episódios 3 e 4 mostram sequências interativas que nos permitem algumas análises minuciosas. Vemos a mãe esforçar-se para garantir atenção às histórias complementares dos filhos, sobre a rotina da família. Percebemos uma constante necessidade de Fernando ser reconhecido pela mãe a cada momento. Os pais acreditam que os filhos não disputam pela atenção da mãe (Tema 5). Percebemos Fernando chamar a atenção da mãe, e as tentativas de Thales para fazer o mesmo, contudo, o clima emocional das interações não provoca situações agonísticas entre eles. Temos a impressão de que o respeito à produção de cada um e a expressão verdadeira de interesse por cada filho, garantida por olhares que se encontram nas interações mãe-filhos, mantêm a segurança emocional de Thales. Ao perceber a ansiedade de Fernando, Thales traz para a sua história a irmã mais velha, que parece mesmo emergir nas situações reais para ajudar a oferecer atenção afetuosa aos irmãos mais novos (Episódio 4). Thales clama pela atenção da irmã “*É a Gisele... Gisele, olhe pra mim*”, enquanto a mãe atende as demandas de Fernando. Esse momento do episódio nos remete novamente ao papel das emoções, discutido em nosso estudo. Vygotsky (1982/1998b) dedicou-se à compreensão do aspecto emocional da imaginação na infância, em especial, o que denominou de “lei da sensação real” na atividade da fantasia (p. 124). Para esse autor, a imaginação está estreitamente ligada ao movimento de nossos sentimentos, o que significa dizer que as imagens fantásticas e irreais, criadas pelas crianças no contexto relacional, são reais no sentido emocional. Desse modo, vemos Thales utilizando sua fantasia (a presença da irmã) como um recurso psicológico que o mantém seguro diante da não disponibilidade imediata da mãe.

Alguns temas apresentados na entrevista com os pais evidenciam divergências de ideias entre eles, quanto a suas concepções, opiniões e vínculos entre os filhos (Tema 1). Acreditando na extrema semelhança dos filhos desde o nascimento, vemos a mãe irritar-se ao ouvir o marido discordar de sua opinião. Já se sabe que o ruído desenvolvimental (e.g. Harris, 2007) causado pela Síndrome de Transfusão Feto Fetal, diminui significativamente algumas semelhanças entre as características fenotípicas dos gêmeos MZ, devido, entre outros fatores, a considerável diferença de peso e tamanho desde a vida intra-uterina. Ainda assim, a mãe afirma haver extrema semelhança entre os filhos. Outro indicador de frustração da mãe aparece quando, inicialmente, esta relata discordar do encaminhamento de Fernando para uma consulta e diagnóstico clínico, recomendado pela escola (Tema 2).

Ela acredita que as mudanças radicais na história da família, como a mudança de país e idioma, foram fatores causadores do atraso ou distúrbio de linguagem de Fernando, assim como de sua conduta agressiva. Baseando-nos na perspectiva teórica adotada nesse estudo, que considera a dinâmica e complexa rede de aspectos que envolvem processos do desenvolvimento humano ao longo da ontogênese (Branco, 2003, 2006; Magnusson & Cairns, 1996; Valsiner, 2007), temos que concordar com a mãe no que se refere à mudança de contexto cultural envolvendo uma nova língua e rotina, como tendo grande impacto no desenvolvimento das crianças. Coerente com essa afirmativa, Valsiner (1989) dedica um tópico sobre mudanças na organização cultural de vida familiar e sua relação com o sistema psicológico individual da criança.

Mas outro aspecto também merece um comentário. A emergência do tema “o diagnóstico de Fernando” na voz da mãe, parece envolver, além de seus questionamentos sobre o diagnóstico realizado (o significado explícito da comunicação), algo de ordem afetiva (os significados implícito e relacional) (Branco, 2005), manifestado com tristeza, sentimento de culpa (expresso pelo baixo tom de voz) e impotência, talvez por submeter os filhos a tantas mudanças e instabilidade. Evidencia também um processo de resignificação e aceitação da condição delicada de Fernando, que a obriga a se posicionar de outro modo para enfrentar o problema. O momento da entrevista e a relação de confiança estabelecida entre a mãe e a pesquisadora, favoreceram de certo modo a mudança de posicionamento sobre a questão do atraso de Fernando. Isso fica latente quando a mãe revela um histórico de queixa e diagnóstico anterior sobre o desenvolvimento da linguagem e admite a necessidade de acompanhamento profissional para o filho (Tema 6).

Alguns indicadores nas narrativas dos pais e da professora permitem-nos inferir haver uma despreocupação dos pais quanto ao processo de socialização dos filhos, que é agravado também por não contarem com uma rede de apoio da família extensiva ou ampliada (Cole & Cole, 2003), estando sempre distantes de avós e outros parentes. Talvez por desconhecimento ou por outro motivo, não priorizem a evidente relação implicada entre processos sociais, subjetivos e cognitivos dos filhos (e.g. Salisch, 1996; Vygotsky, 1978/1998a, 2000). Segundo a mãe (Tema 10, não apresentado), desde o início da vida, Thales e Fernando não possuem amigos ou primos da mesma idade “*eles não têm... são muito só os dois sempre*”. Em relação ao contexto da escola, notou-se que os pais desconheciam a dinâmica dos filhos na escola, entre si e em relação às amizades, e isso comprova as queixas da professora sobre a difícil relação de envolvimento dos pais com as questões da vida escolar dos meninos. Sabendo-se que as práticas educativas e a

estruturação dos ambientes sociais oportunizados pelos pais são alimentadas por seus sistemas de crenças, valores e expectativas (Goodnow, 1997, 2006), podemos inferir que o reduzido contato com outros sociais e a relação de (co)dependência emocional com a mãe e com o irmão estejam favorecendo o isolamento social de Fernando.

A declaração da professora sobre a rotina e as práticas educativas familiares (Tema 5) foi importante para confirmarmos alguns indicadores que podem estar implicados no padrão de interação e no desenvolvimento da linguagem, especialmente de Fernando, tema recorrente na voz da professora e da mãe. Tendo em vista o contato restrito com outras crianças da mesma idade, a história de superproteção relatada pela professora, especialmente por contarem ainda com “*mais duas mães, as irmãs maiores*” (Tema 1 da entrevista com a professora), o excessivo tempo despendido para o videogame, o distanciamento da primeira língua, além da suposta influência da “situação gêmea”, podendo constituir-se como um fator de promoção da autossuficiência do par (Lytton & cols., 1995, Luria & Yodovich, 1985), temos boas razões para valorizar as experiências interativas e comunicativas de Thales e Fernando na escola.

A atividade da produção de uma carta entre os colegas de sala, proposta pela professora (Tema 11), mobilizou não apenas Thales e Fernando, mas foi preponderante para ressignificar as concepções e postura dos pais (e da professora) diante da necessidade de planejar e construir situações de desenvolvimento da autonomia entre os filhos, especialmente de Fernando (Tema 11), que parece emocionalmente mais dependente do irmão. O evento sobre a carta tem grande valor, porque demonstra o jogo de interdependência dos distintos contextos sociais (família e escola), na co-construção de seus sistemas de mediação semiótica (Valsiner, 2000). O relato dos pais demonstra extrema preocupação quanto a concepção de si (Freire, 2008) verbalizada por Fernando, ao constatar a terrível realidade de não ter recebido uma carta “*O Thales recebeu porque ele é bonito*”. A preocupação da mãe é relevante, porque a narrativa de Fernando parece indicar, nesse momento, a construção de uma (auto)imagem sustentada por um sentimento de inferioridade em relação ao irmão, como pudemos evidenciar no episódio 9, sobre a Síndrome de Transfusão Feto-Fetal, apresentada no tópico sobre as interações entre irmãos, mais adiante.

Ao pensarmos sobre as afetivas relações partilhadas entre mãe e filhos, devemos também considerar sua historicidade na trajetória de vida familiar para compreendermos a dinâmica da experiência imediata. O fato de não serem os gêmeos seus primeiros filhos reserva aos pais mais autoconfiança para lidarem com as demandas que a situação gêmea

exige. A preferência foi outro aspecto que emergiu nesse caso, quando o pai admitiu maior vínculo com Thales (Tema 6). Isso nos leva a supor outro motivo pelo qual a mãe superproteja Fernando, o que nos ajuda a pensar sobre a influência das relações interpessoais, os ambientes não-compartilhados e as trajetórias individuais dos gêmeos monozigóticos (Crosnoe & Elder, 2002).

Como já comentado, os pais foram unânimes em afirmar não existir disputa entre os irmãos pela atenção da mãe (Tema 5). Esta, de fato, administrou positivamente a atenção aos filhos na situação de brincadeira e, mais do que isso, mesmo quando não conseguiu engajá-los em ações coletivas e cooperativas, como no episódio 12, respeitou suas preferências e confortavelmente entrou no jogo simbólico com os filhos. Especialmente os episódios 12 e 13 da sessão ilustraram a habilidade criativa e ação intencional da mãe em suas interações com os filhos, tendo conseguido, mesmo diante das claras declarações de divergências de objetivos entre eles, conduzir as brincadeiras de forma coletiva e democrática, com a participação de ambos. Nesses episódios, a mãe integra os carros de Fernando e os cavalos de Thales numa mesma brincadeira com ela (Episódio 12), assim como provém *frames* de negociações sobre os personagens da história de Chapeuzinho Vermelho (Episódio 13).

#### *b) Crenças e Interações com a Professora*

A principal preocupação da professora revela suas teorias sobre o desenvolvimento de crianças gêmeas, baseada na convicção de que não se devem comparar as crianças, por acreditar que tal atitude exalta uma criança e deprecia a outra (Tema 1). A professora acredita haver extrema competição entre os gêmeos, o que pode ser evitado tratando-os igualmente. As crenças da professora são reafirmadas algumas vezes em suas narrativas (Tema 3) e expressam-se em suas interações com as crianças, na escola, de forma a tentar garantir um tratamento igualitário.

Mas será que o suposto tratamento igualitário impede situações de competição? E impedir a competição pode promover processos orientados à *sameness*? Garantir o direito de igualdade entre as crianças é algo importante em qualquer circunstância e idade, mas “tratá-las igualmente”, ignorar suas particularidades e diferenças é não apenas impossível como também dificulta à criança experimentar diferentes posições e esforçar-se para atingir metas e avançar em seu desenvolvimento pessoal, singular. A voz da professora “Lógico que o desenvolvimento de um pro outro é diferente, mas como que eu elogio um e tá o outro lá do lado?” (Tema 1) evidencia sentidos indicadores de promoção de uma

*sameness* e uma clara dificuldade de lidar com as reais diferenças das crianças. É como se as crenças, a semelhança física e o forte vínculo, entrelaçados na situação gemelar, impedissem as pessoas de admitir e lidar com as diferenças subjetivas entre as crianças. A professora reconhece diferenças no desenvolvimento das crianças, mas preocupa-se em garantir os mesmos incentivos e elogios de forma simultânea e igualitária “*Não, eu tenho a maior preocupação, morro de dó*”. Não comparar, igualar, evitar a competição... o que dizer sobre tais formas de práticas educativas? Como as crianças gêmeas lidam com suas diferenças e frustrações? Como definem a si mesmas e suas produções, quando tratadas “igualmente”?

Seu conhecimento em relação à socialização talvez condiga com sua formação. Enquanto socióloga, a professora sugere “*Eu acho assim, é importante desenvolver o indivíduo, agora, o individualismo, não. Eu acho que eles têm que aprender a conviver com as pessoas de igual pra igual. Ser eu e o mundo, não. É eu e todo mundo* (risos). *O trabalho tem que ser feito em grupo. (...) a gente vive o tempo inteiro com outras pessoas, não dá pra você assim, só você*” (turno 734). A concepção da professora sobre processos de socialização sugere ideias cristalizadas e reducionistas sobre a capacidade de as pessoas integrarem-se à vida coletiva (Bouvier, 2005; Branco, 2006), o que parece não abranger os mecanismos envolvidos nos processos dinâmicos através dos quais a ontogênese, como um contínuo processo de organização sistêmica, funciona nos níveis cognitivo e socioemocional, presentes na microgênese e na sociogênese (Branco, 2003). Ao afirmar que Thales e Fernando não têm dificuldades de aprendizagem e sim, na “*questão da socialização*” (Tema 13), parece não haver uma compreensão de que se trata de processos inerentes ao desenvolvimento infantil (Pinto & Branco, 2009). São dois processos estreitamente implicados, já que as funções psicológicas superiores são socialmente constituídas (Vygotsky, 1978/1998a; 2000). No entanto, ela associa a socialização infantil como um objetivo da educação, assim como reconhece a importância da sua própria atuação para com as crianças e a família (Tema 16).

A professora acredita que gêmeos têm mais dificuldades de relacionamento do que crianças não gêmeas (Tema 5). Sua teoria generalista foi elaborada a partir das experiências pessoais com Thales e Fernando na escola, onde precisou interferir de forma direta para ajudá-los a construir amizades e se aproximar das outras crianças. Ela esclarece, e suas ideias são convergentes com as dos pais, que Thales tem mais facilidade em socializar-se. A emergência desse tema surgiu para explicar sua hipótese sobre a escolha do amigo para a sessão, cujo critério parece ter sido a popularidade de Túlio, uma criança

que transgride as regras negociadas pelo grupo e, por isso, está sempre sob o foco de atenção da professora (Tema 13). Assim como analisado na entrevista com a mãe, o evento sobre a escrita da carta para os colegas, também relatado pela professora (Tema 5), mostrou-se como um momento marcante, que a fez se posicionar diferentemente diante da questão dos vínculos sócio-afetivos das crianças. A professora apontou para as mudanças que foram ocorrendo ao longo do ano, pois Fernando e Thales, gradualmente, passaram a estabelecer relações com outras crianças, inicialmente compartilhando as mesmas companhias até chegar a interações com outros colegas estando eles separados um do outro.

Segundo a professora, os pais pouco facilitam o contato dos filhos com outras crianças. Fora da escola, Fernando e Thales ocupam grande parte de seu tempo jogando videogame (Tema 5). Sabe-se que os pais podem providenciar diversos contextos de participação social e práticas cotidianas para suas crianças (e.g. Rogoff, 2005, Valsiner, 2000) e que o isolamento ou a exclusiva intimidade entre os gêmeos aumenta os riscos de dificuldades de desenvolver competências interacionais (Stewart, 2003). Mogford (2002) afirma ainda que a interação isolada entre irmãos gêmeos pode deixar de propiciar desafios importantes para mudanças no desenvolvimento do sistema linguístico e considera precioso promover oportunidades de interação das crianças com outros adultos e crianças menos familiares.

Intercorrências pré e pós-natais são historicamente consideradas fatores de risco para possíveis alterações no desenvolvimento. Alguns estudos têm se ocupado em compreender os aspectos interacionais como fatores de risco para o desenvolvimento de gêmeos MZ. Barbeta e cols. (2009) discutem o atraso na linguagem como um desses riscos. Parece-nos que as intercorrências do período gestacional e o precário contato com pares da mesma idade funcionam como possíveis indicadores problemáticos para o desenvolvimento de Fernando. Ao longo de toda a investigação, pudemos identificar dificuldades em sua comunicação, comprometendo sua motivação para interagir com outros colegas. Nesse caso, não estamos falando sobre a existência da chamada linguagem secreta ou autônoma, como denominada por Luria e Yudovich (1985) em seu estudo com um par gemelar, e sim da sugestão de um caminho de autossuficiência que Fernando parecia trilhar com o irmão. O encaminhamento da escola ao tratamento fonoaudiológico e ao neuropediatra (como relataram mãe e professora) pareceu pertinente, porque, em diversos episódios, notamos uma clara dificuldade de Fernando em não ser compreendido pela professora ou pesquisadora e seu mal-estar diante dessa experiência.

Para a professora, não apenas a história pré e pós gestacional e os *constraints* sociais têm justificado o comprometimento da linguagem de Fernando. A superproteção também foi considerada em sua avaliação (Tema 2), tendo sido a história gestacional, segundo ela, um evento importante para entender a construção de ações superprotetoras da mãe. Isso principalmente em relação a Fernando, visto ter sido ele o bebê menor, com a saúde mais frágil e ser o menos preferido pelo pai, como verificamos nas narrativas dos pais (Tema 2).

Segundo a professora (Tema 3), há uma relação de maior dependência de Thales para com Fernando. Na sessão com a mesma, ambos demonstraram muita atenção às ações e verbalizações um do outro, embora tenham interagido pouco na sessão mediada por ela. Talvez o que a professora avalie como sinais de dependência de Thales sejam, na verdade, ações imitativas, quando, por exemplo, olha constantemente para o desenho do irmão e algumas vezes, copia suas ideias. Cabe aqui diferenciar, portanto, imitação e dependência. A primeira pode conduzir a criança a dinâmicas de objetivos compartilhados, padrões positivos de interação social, orientados para negociações, internalização valores e atitudes pró-sociais e ainda, ao mútuo processo de identificação e diferenciação; a imitação envolve contexto, relação, interação e constitui-se, portanto, num processo ativo e interpretativo (Corsaro, 2007, 2009). A dependência, por sua vez, funciona como *frame* rígido (Fogel & cols., 2002), mediador das ações entre os participantes, como no caso de Fernando e sua mãe. De forma alguma, configura uma situação estática e definitiva, tendo em vista serem justamente as divergências e ambiguidades, que surgem na relação escola-família, os elementos que possibilitam a co-construção de novos valores e significados sobre o desenvolvimento infantil e mobilizam novas práticas educativas (Lightfoot & Valsiner, 1992; Valsiner, 2007).

Os episódios selecionados na sessão com a professora ilustraram interações em um contexto de total vigilância e controle de sua própria ação, orientados por suas crenças e ideias, ainda em construção, sobre a questão da gemelaridade. Suas perguntas indicaram atenção às crianças. Ela, entretanto, demonstrou certa insegurança em arriscar fazer comentários, um cuidado para não compará-los e uma aparente timidez, quando tentou participar de forma direta, como nos episódios 9 e 13. Sua concepção sobre o tratamento igualitário a impediu de promover desafios ou atividades coletivas. As crianças brincaram individualmente, embora tenham mantido um sistema de co-regulação das ‘ações coordenadas não-verbais’ (Didow & Eckerman, 2001), características desse par. A tentativa e preocupação da professora de “*não interferir, deixando os meninos o mais*



*natural possível*”, como ela mesma disse, fez toda diferença e ocultou a verdadeira qualidade de suas interações e atuação, em situação natural. Justamente a ausência dessas “interferências”, que preferimos entender como mediação, dificultou a potencialização de *frames* mais cooperativos entre Thales e Fernando.

### c) *Interações Thales-Fernando*

Vários aspectos desse estudo de caso chamaram-nos atenção. Um deles esteve ligado às significações coconstruídas e envolvidas pelas consequências da Síndrome, em circunstância gestacional. Nas vozes e metacomunicações das crianças, verificamos os discursos que vêm sendo mantidos, os quais têm orientado seus contextos relacionais, especialmente com a mãe. Estes ilustram como a produção de sentido de si para o gêmeo e para o co-gêmeo está entrelaçada às práticas discursivas que permeiam esse evento em particular, “*o Thales era mais gulosinho (...). E queria comer tudo e não deixava quase nada pro Fernandinho*” (voz da mãe, episódio 7); “*Por que o Thales roubou a minha comida que tava dentro da sua barriga?*” (Fernando, preocupado e irritado, episódio 9); “*Foi sem querer*” (Thales, intimidado e incomodado, episódio 9).

A Síndrome, situação que promoveu diferenças físicas e que os manteve em situação de desigualdade de direitos pela obtenção de alimento, foi um tema que causou grande tensão na sessão com a mãe (Episódio 9). Observamos o tom de cobrança em que Fernando pergunta o porquê de não ser representado no desenho do irmão e o estabelecimento de uma legítima interação (Branco & cols., 2004) entre eles. Thales mostrou-se extremamente aflito quando percebeu o fato e foi solidário ao irmão, tentando confortá-lo criando uma justificativa. Dunn (1993) afirma que a maneira como as crianças reagem à aflição dos irmãos depende, em parte, da natureza de seu relacionamento anterior. Essa afirmativa condiz com o que acontece em seguida, quando Fernando recupera a história sobre o Thales ter comido mais a sua comida. Foi interessante observar como a mãe manejou a situação, mantendo primeiro um tom brincalhão “*Êêê, Thales*” e depois precisando ser mais convincente e levar a sério o clima de sofrimento que se criou entre os dois, fazendo-os procurar seu colo. A mãe parecia assustada com a direção tomada no diálogo entre os filhos e interrompeu o assunto voltando a falar sobre os desenhos.

Apesar disso, a amizade, cumplicidade e intimidade entre as crianças gêmeas, tão discutida por pesquisadores do desenvolvimento infantil (Schave & Ciriello, 1983), foi evidenciada nas narrativas dos pais (Temas 3 e 5) e em vários momentos interativos. Tanto Thales quanto Fernando apresentaram ações pró-sociais, um em direção ao outro,

demonstrando facilidade para tomar a perspectiva do irmão, como visto, por exemplo, nos episódios 7 e 10 da sessão com os colegas. Vários convites e ações de proteção ao outro foram feitos. Nesses episódios, os investimentos de Thales para estabelecer relações extra-par foram evidentes: nos momentos de observação naturalística, Thales, frequentemente, interagiu com outras crianças. Fernando manteve-se mais isolado ou centrado no irmão e pouco verbalizou para comunicar suas intenções e interesses.

Durante as observações naturalísticas na escola, um aspecto nos chamou atenção, a dificuldade de linguagem de Fernando e as estratégias pró-sociais criadas por Thales em situações de *frames* comunicativos ininteligíveis de Fernando. A comunicação oral de Fernando e seu aparente constrangimento quando tentava dizer algo e não era compreendido, frequente especialmente com a professora, fizeram de Thales o porta-voz do par (Barbetta & cols., 2008b, 2009). Pronunciando-se em tom baixo e acelerado Fernando, quase sempre, dificultava ser compreendido.

#### *d) Interações com os Colegas*

Na sessão com o convidado Túlio, Thales e Fernando engajaram-se algumas vezes em ações coordenadas mutuamente e criaram *frames* cooperativos, orientados para objetivos comuns (Branco, 2003; Branco & Valsiner, 1997). Thales brincou muito com Túlio, mas, em curtos episódios de interação, por ser limitado pelas ações e intenções do amigo. Fernando fez poucas tentativas de aproximar-se de Túlio, voltando-se rapidamente a se isolar ou interagir com o irmão.

A situação gêmea apareceu de forma muito discreta, apresentada apenas por um comentário de Fernando, no Episódio 5 (não apresentado), sobre a semelhança entre dois aviões denominando-os gêmeos. O interessante nesse episódio foi a emergência da definição de cores como representativas da identidade de cada um. Assim como no caso de Danilo e Daniel, as cores funcionaram como marcadores para diferenciar a si mesmos. O episódio em questão deu-nos pistas de como Fernando e Thales significam a gemelaridade. Apenas as cores dos brinquedos diferenciavam-nos e foi justamente esse o marcador de suas escolhas. Em qualquer situação entre irmãos, poderíamos encontrar a utilização desse e de outros marcadores, a depender das circunstâncias, objetos, objetivos etc., mas, no caso de Thales e Fernando encontramos esse marcador como um importante e constante recurso de autorregulação semiótica (Valsiner, 1997), que co-regula suas ações, uma vez que se preocupam sempre em fortalecer os limites mútuos entre eles, informando os interlocutores sobre a definição das definidas preferências de cores.

Podemos perceber esse padrão claramente no episódio 7 da sessão com a professora, quando, após relatarmos suas cores preferidas, a pesquisadora provoca com a pergunta “*Você gosta de azul também Fernando, ou é só de vermelho?*” Fernando faz silêncio e expressa um olhar duvidoso para Thales, como se pedisse sua autorização, afirmando em seguida também gostar da cor azul. Para Stewart (2003), a definição de cores é uma estratégia internalizada pelas práticas educativas dos pais. Em nosso estudo, tal estratégia emergiu nos dois casos apresentados.

Talvez a professora esteja certa quando afirma acreditar que o critério de escolha do amigo para a sessão tenha sido sua popularidade, pois Túlio não apresentou qualquer vínculo de amizade com os colegas, até confundindo-os durante a brincadeira e sendo, às vezes, hostil. As propostas de brincadeiras agressivas e violentas de Túlio não foram motivadoras para Thales e Fernando. Como vimos nas narrativas da professora (Tema 13), crianças gêmeas demoram mais tempo para construir relações de amizade com outras crianças, mas percebemos, ao longo das observações realizadas na escola, que a chamada situação gêmea, promotora da suposta autossuficiência do par foi sendo modificada positivamente e gerando mudanças também no padrão de escolhas das crianças; quando, por exemplo, passaram a trazer para a escola brinquedos diferentes e aceitar presentes diferentes, o que não acontecia antes.

#### *e) Interações com a Pesquisadora*

No Episódio 3 da sessão com a pesquisadora, emergem novamente manifestações emocionais provenientes da história criada pela mãe para informá-los sobre a Síndrome gestacional. Percebe-se que Fernando estava ainda muito mobilizado por Thales “ter roubado” a sua comida na barriga da mãe, e por isso ele ser tão magrinho. E Thales, por sua vez, demonstrou muito incômodo por causar tal reação no irmão. Esse parece um assunto ainda não resolvido entre eles, que vem sendo tratado pela mãe de uma forma brincalhona, a qual não tem resolvido as angústias de nenhum dos dois, muito pelo contrário. Entendendo que os processos de significação produzem um sistema semiótico, que orienta as ações entre as pessoas, num movimento constante de re-significação e resulta em transformações culturais e pessoais (Bruner, 1998), podemos dizer que as relações dialógicas estabelecidas nas sessões com a mãe e com a pesquisadora propiciaram um confronto de sentidos e emoções sobre o evento gestacional, tanto para as crianças como para a mãe, e favorecem possibilidades de mudança para a compreensão da experiência passada, com perspectivas para o futuro das relações entre eles.

Na sessão, Thales e Fernando reconhecem características físicas entre si. No diálogo com a pesquisadora, notamos um movimento de Thales na construção de um novo conceito sobre seu gosto por roupas. Interessante notar que, no Episódio 4, enquanto Fernando continua a gostar de se vestir igual ao irmão, o diálogo com a pesquisadora sobre a distinção de cores preferidas promoveu reflexões sobre o sentido de si em Thales.

O Episódio 8 merece destaque porque ilustrou uma correspondência de interesses na realização da tarefa de ordenar cenas do cotidiano do menino. Thales e Fernando moveram-se em uma sequência lógica, organizada individualmente, para um jogo associativo, no qual brincaram juntos, mas de forma diferente, demonstrando muita generosidade e incluindo a pesquisadora na brincadeira.

## **2- Teorias, Expectativas e Interações: Promovendo Semelhança ou Singularidade? Canalização Cultural e Individualidade**

### **Sobre o tratamento igualitário**

Nos dois casos, encontramos práticas relacionadas à ideia de tratamento igualitário; mas, em cada um, vimos especificidades que merecem ser destacadas. No Caso 1, a mãe veste-os igualmente e acredita, assim, tratá-los da mesma forma, por serem muito semelhantes. No entanto, a mãe estabelece relações bastante distintas com cada filho. A professora, por outro lado, não destaca as semelhanças e, naturalmente, procura particularizar sua prática relacional com Danilo e Daniel, acreditando oferecer espaço para a externalização de suas subjetividades. Desse modo, temos divergências entre as crenças e práticas da mãe e professora.

No Caso 2, vimos uma mãe fascinada pela imagem gemelar, mantendo práticas voltadas a oferecer o máximo de uniformidade quanto ao contexto social, artefatos lúdicos, vestimenta, espaço físico (mesmo quarto, mesmo guarda-roupa, mesmas gavetas etc.); mas que estabelece consciente e intencionalmente, relações muito particulares com cada filho, respeitando os sinais de suas singularidades. A professora, por sua vez, ciente dessa singularidade de cada criança, orienta-se por crenças relacionadas à competição e ao ciúme, expressando ambiguidade ao assumir práticas orientadas à promoção de uma *sameness*.

Em ambos os casos, percebemos contradições e antagonismos entre as mediações das mães e professoras, cujas tensões entre os dois contextos vêm permitindo mudanças

evidentes no fluxo das interações entre crianças e adultos. Os valores e crenças da mãe do Caso 1, por exemplo, são evidentemente consistentes e decorrentes da representação social dos gêmeos enquanto “*sameness*”, o que seria extremamente perigoso e negativo para o desenvolvimento das crianças se não houvesse um paradoxo com a cultura pessoal da professora (Valsiner, comunicação pessoal, 15 de novembro de 2010). Nesse caso, são as inconsistências entre os sistemas psicológicos presentes em ambos os contextos, que permitem o dinamismo de *constraints* e trajetórias flexíveis de desenvolvimento orientados a processos de diferenciação entre as crianças.

Outro aspecto importante relacionado às práticas educativas, diz respeito à internalização das cores como recurso de subjetivação. A utilização de cores para definir a identidade das crianças é uma estratégia usada pelos pais desde o nascimento. Nos dois casos em questão, os pais das crianças compravam roupas e objetos de cores exatamente iguais para elas. Aos poucos, as próprias crianças passaram a escolher cores diferentes, que mais gostavam. Desse modo, supomos que, a partir das interações entre irmãos (e outras crianças), isto é, do contato com a cultura e o contexto social, as crianças, de forma ativa, redefiniram as cores utilizando-as como marcadores ou recursos simbólicos de comunicação de suas identidades e como mediadores de suas ações.

### **A participação da rede familiar**

A família extensiva tem sido referida nos estudos sobre infância (Lytton & cols., 1995), como uma rede de apoio às demandas sociais e cotidianas das crianças. Em nosso estudo, as duas famílias estavam desprovidas desse apoio mais próximo, especialmente da figura dos avós. Sem nos ater às questões que envolvem superproteção e o grau de responsabilidade requerido, a atenção e dedicação constante e afetuosa das irmãs mais velhas (adultas), no caso específico de Thales e Fernando, pareceu-nos um diferencial importante e positivo, porque permitiu a manutenção de um clima emocional fraterno e maternal amistoso, o que sugere a necessidade de estudos mais profícuos sobre o assunto.

### **O clima emocional e as relações interpessoais**

Crenças e expectativas sobre si e sobre o outro compõem um sistema aberto, dinâmico, dialógico, alimentado e retroalimentado por múltiplos fatores, entre estes, a história, a cultura social e pessoal, o conhecimento ou conceito sobre um assunto, a trajetória vivida, as relações estabelecidas e os posicionamentos pessoais co-construídos nas diferentes interações.

Sabe-se que a criança co-constroi conhecimentos e a si mesma através das relações e interações que estabelece com o mundo e com as pessoas. A investigação sobre os processos de desenvolvimento humano exige um olhar que considere os contextos sociais vivenciados pela criança; as experiências diferenciadas (ontogênese e o aqui-e-agora), que permeiam esses contextos socioculturais específicos, de participação social e, também, a dinâmica das relações interpessoais, emocionais e afetivas estabelecidas entre os seus interlocutores, ao longo da ontogênese.

Analisando processos semióticos envolvidos no funcionamento psicológico das crianças, podemos destacar a extrema diferença na qualidade do desenho, por exemplo, de Danilo, na sessão com a mãe e com a professora (Anexo 6, Figuras 1A e 1B respectivamente), assim como o é, também, o desenho de Fernando (Figuras 2A e 2B). Apesar de a análise dos desenhos produzidos não integrar os objetivos desse estudo, encontramos aí indicadores psicológicos merecedores de comentários, por sinalizarem indícios de participação de diferentes emoções envolvidas nas relações e interações observadas no momento da produção, o que nos remete ao modelo de campos afetivos semióticos de regulação afetiva proposto por Valsiner (2007). Para ele, o fenômeno afetivo ocupa posição central nos processos de transformação semiótica das experiências.

No caso de Danilo, as cobranças, reprovações e comparações negativas feitas pela mãe foram, de algum modo, impressas no desenho, com sinais de insegurança, metacomunicando um sentimento de inferioridade e a desistência de suas duas propostas: os nomes dos membros da família e a figura humana. Já no desenho produzido por ele na sessão mediada pela professora, com respostas positivas e clima harmonioso, expressou exatamente o contrário, tendo feito mais detalhes e entusiasmo na produção do desenho. O mesmo podemos verificar nos desenhos de Fernando, tendo sido, na sessão com a professora, representado em garatujas e traços primitivos, sem formas definidas; enquanto que o desenho realizado com e para a mãe, tendo, no circuito da comunicação, a carga emocional do tema família, providenciou uma apresentação bem definida do desenho e do enredo organizado sobre a história criada.

Cientes disso, nas interações emergentes entre os pares de crianças gêmeas desse estudo, interessamo-nos por ampliar o foco para além de uma análise tipicamente comparativa entre os pares. Um de nossos objetivos foi analisar as relações implicadas no processo interativo, como um aspecto importante para a compreensão do desenvolvimento das significações acerca de si (seus posicionamentos pessoais), da realidade social (crenças e valores) e institucional (motivação social) das crianças em questão.

### **Orientações para crenças, valores, expectativas na canalização cultural**

No presente trabalho, crenças e interações sociais foram os eixos centrais de investigação; isso possibilitou investigar, em nível microgenético, “como” se expressam os processos de diferenciação entre crianças gêmeas, ou o empenho em torná-las similares, nas situações de brincadeira com diferentes “outros significantes” (Mead, citado em Frones, 1995). A partir da discussão sobre crenças e valores, considerados sob o paradigma cultural e de complexidade sistêmica, examinamos as características dos processos de canalização cultural que ocorreram nas interações entre os gêmeos, colegas e adultos (mãe, professora e pesquisadora).

Reconhecendo a possibilidade de múltiplas trajetórias no processo de desenvolvimento de gêmeos e a dimensão co-constitutiva singular de cada indivíduo, concordamos com Freire (2008), quando esta pesquisadora afirma que as qualidades e as características específicas das interações e relacionamentos nos variados contextos de desenvolvimento irão facilitar ou dificultar a emergência de certos comportamentos, concepções, tendências, valores e, até mesmo, concepções de si.

Considerando que o mundo adulto organiza ambientes de vida para as crianças, de forma a promover ou canalizar processos de significação compatíveis com as características dos contextos culturais em que vivem (Valsiner, 2007; Valsiner & cols., 1997); que existem contrastes e inconsistências entre o contexto da família, da escola e entre diversos atores, em relação às expectativas para o comportamento, desempenho e relacionamentos de crianças gêmeas (Vieira & Branco, 2008, 2010) e que a professora é uma “representante do sistema institucional e social mais amplo, a principal responsável no ambiente imediato, pela qualidade das experiências vivenciadas na pré-escola” (Branco, 1989, p. 47), nos surpreendemos com poucos achados de pesquisa na literatura sobre desenvolvimento de crianças gêmeas envolvendo os professores. Além disso, os estudos consultados restringem-se à análise da avaliação de professores sobre as crianças gêmeas, por meio dos relatos, questionários e escalas de relacionamentos (DiLalla, 2002).

A disputa ou competição, outro aspecto referido na literatura sobre crianças gêmeas, foi muito evidenciada pela mãe do Caso 1 e pelas professoras das crianças nesse estudo. Baseada em seus achados com adolescentes gêmeos, Klein (2003) afirmou que “a competição entre gêmeos tem diferentes funções” (p.14). Segundo a autora, a expectativa, ou desejabilidade social, é que os gêmeos sempre compartilhem tudo e estejam sempre juntos. Competir foi relatado por todos os adolescentes gêmeos como sendo sempre um

jogo de “comparação e contraste”, no qual podiam mostrar suas identidades. Com base nesses resultados, a autora afirma que a competição entre gêmeos pode, então, ser uma expressão positiva de suas diferenças, refletindo um estilo de interação muito presente entre gêmeos e que depende do padrão de gemelaridade de cada par. Por exemplo, na gemelaridade *split identity*, a competição é usada para definir o gêmeo “mais esperto”, “mais forte”, “mais atraente”.

Essa conclusão, no entanto, deve ser analisada com cuidado e restrição, visto que a competição entre irmãos, ou mesmo entre outros relacionamentos de pares, tende a gerar sentimentos de inveja e hostilidade, dificultando o desenvolvimento da empatia e da cooperação social (e.g. Branco, 2003; Shweder, 1991). Pais, professores, parentes e profissionais que lidam com crianças gêmeas precisam, assim, encontrar oportunidades para encorajar processos de valorização da individualidade de cada criança e não a hostilidade ou o individualismo. Autonomia, interdependência, cooperação e solidariedade entre o par, e nos relacionamentos em geral, devem ser promovidas com equilíbrio e contínuo exercício de observação e análise, o que não exclui, porém, a competição lúdica como interessante fator de processos de diferenciação.

### **Processos comunicativos autorreguladores das interações sociais**

Considerar os aspectos intersubjetivos, sócio-afetivos, os acontecimentos no aqui-e-agora das interações, assim como a história de vida, as experiências pessoais, os posicionamentos e concepções de cada participante é fundamental para a compreensão da complexidade do desenvolvimento humano. A análise das sessões apoiou-se nas manifestações verbais e metacomunicativas das crianças e dos participantes das sessões. Os episódios selecionados são significativos para compreendermos a dinâmica relacional, ou as interações típicas dos relacionamentos entre cada criança e cada participante, bem como as ideias, crenças e emoções envolvidas no contexto das sessões. Segal (1999) afirma que “a pesquisa com gêmeos tem nos ensinado que o ambiente familiar difere para cada criança e que, com uma apropriada orientação e encorajamento, as crianças procuram experiências e oportunidades que melhor servem seus talentos e interesses” (p. 57). O mesmo podemos dizer em relação ao que observamos nas sessões estruturadas. Neste trabalho, entretanto, não foi possível dedicar uma atenção mais orientada e detalhada para a dinâmica específica das interações intrapar. Este será, a nosso ver, um passo importante para trabalhos futuros.



### **Gemelaridade: *ser igual ou ser individual?***

As ideias por hora apresentadas, baseadas nos pressupostos teóricos-metodológicos assumidos, permitem-nos, agora, alguns ensaios. *Sameness* não é uma característica imposta ou transmitida à criança gêmea, mas co-construída em suas relações com o co-gêmeo e outros sociais. Como Bacon (2006), adotamos o termo “*sameness*” para o estudo da gemelaridade, mas temos ciência de que a noção de *sameness* remete a uma espécie de categoria conceitual homogênea e um tanto rígida, inflexível e assim, incapaz de sugerir a qualidade complexa, dinâmica e processual dos fenômenos psicológicos. Assim, na perspectiva da psicologia cultural aqui adotada, a referência a algum tipo de possível “*sameness*” deve ser compreendida levando-se em conta essa concepção de “processo em direção a”, e jamais compreendida como uma “entidade”, “estrutura” ou uma qualidade única, predefinida e generalizável.

Para Segal (1999), “vestir-se parecido ou diferentemente tem pouco efeito sobre a similaridade da personalidade de gêmeos idênticos” (p. 318). Sim, porque o que está em jogo são os significados construídos sobre a qualidade de ser *igual ou diferente*, ou melhor dizendo, *ser igual e diferente*, conforme o constante processo de externalização, internalização e separação inclusiva (Valsiner, 1997,1998), presente nas interações humanas. A gemelaridade, como um fenômeno biológico, social e cultural, também pode ser compreendida como estado psicológico, tendo uma gênese social e intersubjetiva, definida e transformada no fluxo das experiências e interações.

Pensando a gemelaridade sob tais pressupostos e considerando a interação entre genótipo e ambiente, o termo “idênticos” usado para designar a identidade genética de um par de gêmeos não parece adequado. Segal (1999) afirma que numerosos estudos têm, há tempos, constatado a evidência de que gêmeos idênticos não são verdadeiramente idênticos, nem mesmo quando em ambiente intra-uterino. Para a autora, eventos da vida precoce influenciam o desdobramento do plano desenvolvimental baseado geneticamente.

Não poderíamos deixar de mencionar a importância de estudos que investiguem como a presença hegemônica das mídias pode interferir na construção de significados sobre a gemelaridade (desenhos animados, novelas brasileiras, filmes, peças teatrais, livros [romance de Machado de Assis – Isaú e Jacó] etc.) e como essa semiosfera vai mudando e integrando o sistema psicológico dos gêmeos e também de não gêmeos. Um exemplo elucidativo do mundo da criança, de que me recordo agora são os “Super Amigos”, desenho animado que fez parte da minha infância, na década de 80. O enredo mostrava uma liga de super-heróis com diferentes poderes, entre esses, um casal de irmãos gêmeos,

Zan e Zayna, com poderes capazes de combater o mal, mas que funcionavam somente quando se uniam para se tornarem os “Super Gêmeos”; perpetuando assim, a ideia de “extraordinária amizade” (Segal, 1999) e dependência entre gêmeos.

A imagem da gemelaridade com sentido de “*sameness*” e unidade foi sendo construída e transformada ao longo dos anos, o que confirma a tese de que a cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações. Mas por outro lado, é dinamicamente, em diversos níveis (micro e macro), transformada (ou também mantida) pela ação criativa dos sujeitos e grupos sociais. Os desenhos animados desse século apresentam um jogo de interdependência entre as crianças gêmeas, com ênfase em dilemas e questões morais que ilustram claramente um sentido de alteridade e a dinâmica de posições de si entre irmãos; podemos citar os mais conhecidos, “As Trigêmeas” (Anna, Tereza e Helena); “Peixonautas” (Pedro e Juca) e alguns que se tornaram até livros ou gibis, como “Rugrats” (Phil e Lil) e o clássico “Pato Donald”, com seus sobrinhos Huguinho, Zezinho e Luizinho. No entanto, encontramos, ainda hoje, desenhos infantis que renovam alguns mitos e falsas teorias sobre gemelaridade, como por exemplo, o gêmeo bom e o gêmeo mau, no desenho do “Capitão Planeta”. Mais uma vez, queremos ressaltar a importância da mediação semiótica promovida pelo “outro social”, em sua relação com artefatos culturais, como a mídia, com seus produtos de mercado e outros. Esse conjunto define ou orienta, de certo modo, crenças, valores e padrões de interação, enfim, processos de socialização e o desenvolvimento do sentido de si entre crianças gêmeas e não gêmeas.

Podemos considerar que, na gênese sociocultural da gemelaridade, está em jogo, sobretudo, a dialogicidade constituída através da co-existência de diferentes versões narrativas sobre o desenvolvimento de crianças gêmeas, nas vozes dos adultos e das próprias crianças. Nessa relação dialógica, elementos pessoais, contextuais e histórico-culturais configuram e limitam (*constrain*) certas possibilidades de trajetórias e não outras. A realização de mais estudos que integrem a análise das dinâmicas interativas entre crianças e adultos, das emoções, crenças e práticas sociais específicas e, ainda, a participação da mídia – realidades que canalizam o desenvolvimento de crianças gêmeas – parece-nos essencial para avanços na compreensão dos complexos e singulares processos de individuação que permeiam a “situação gêmea”. Será também preciso analisar mais profundamente, aspectos referentes à constituição de si de cada criança específica, o que não foi possível fazer no presente trabalho faz-se à limitação de tempo.

## VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do trabalho, algumas perguntas, entrelaçadas e respondidas ao longo da apresentação, serviram de motivação e ponto de partida para as nossas reflexões. Desejamos destacar duas delas, que exigem um cuidado especial.

Há diferença entre o desenvolvimento de crianças gêmeas e não gêmeas? Pode haver um manual sobre educação e desenvolvimento de crianças gêmeas?

Baseando-nos no princípio de equifinalidade (Valsiner, 1997), podemos dizer que sim, há diferença entre o desenvolvimento de crianças gêmeas e não gêmeas, do mesmo modo como são peculiares os processos de desenvolvimento de qualquer criança em particular.

Não buscamos encontrar receitas e tampouco generalizações ingênuas para o desenvolvimento de crianças gêmeas. Identificamos, sim, convergências e divergências relativas às teorias e crenças dos adultos e, quando possível, também das crianças, sobre o desenvolvimento e a gemelaridade, que reafirmaram discussões sobre o tema. Baseando-se na teoria evolucionista, Segal (1999) também alerta para o perigo das generalizações e conclui que alguns pares de gêmeos MZ compartilham características distintas de outros pares, o que impede os pesquisadores do desenvolvimento de reunir e estudá-los como um único grupo.

Assim, buscamos tratar as informações construídas, de forma muito particular em cada estudo de caso, com base nas sessões estruturadas, entrevistas e observações. Essas nos possibilitaram algumas reflexões à luz da teoria proposta como um contraponto possível para conjugar os estudos já existentes sobre o desenvolvimento de crianças gêmeas monozigóticas, amparados pela genética comportamental, psicologia evolutiva e outras. Os estudos de caso permitiram-nos realizar um estudo construtivo-interpretativo e dialógico na processualidade das experiências (Gonzalez Rey, 1997).

Desse modo, faz-se mister ressaltar aqui o valor científico e social do presente estudo e os avanços alcançados, em especial no desenvolvimento de uma metodologia adequada para o estudo integrado de processos de socialização através de observação e análise microgenética e entrevistas narrativas. Essa análise integrada, no contexto da abordagem sociocultural construtivista adotada, permitiu identificar e melhor compreender

os processos envolvidos na socialização de crianças gêmeas. O desejo de transformar a teoria proposta em prática de investigação da gemelaridade foi um grande desafio, porque requereu a compreensão dos fenômenos desenvolvimentais de forma idiográfica, dinâmica e processual, abandonando tradicionais ideias sociais e culturais sobre o desenvolvimento de gêmeos. A importância do uso de uma abordagem idiográfica na psicologia, baseia-se em dois domínios de variabilidade não isomórficas: a variação interindividual e intraindividual do fenômeno psicológico, que permite revelar a continuidade de padrões de uma sessão para a outra. Segundo Molenaar e Valsiner (2008, p. 25), “casos singulares, analisados sistemicamente, são os objetos empíricos primários para se chegar ao conhecimento generalizado” ou, como tão bem resumido por Valsiner (2007, p. 388), a metodologia da psicologia cultural é sistêmica, idiográfica, qualitativa e adota a ideia de que “o geral existe dentro do particular e vice-versa”.

Outro desafio desse estudo implicou o exercício constante de distanciamento e reflexão, visto que a pesquisadora é mãe de crianças gêmeas. Como bem lembrado por Alves-Mazzotti (2006), ao discutir questão da objetividade e neutralidade da pesquisa, sabe-se que nenhum conhecimento é inteiramente objetivo e neutro porque os valores e crenças do pesquisador estão também presentes no trabalho de investigação. Nas palavras da autora, “Por ser intersubjetivo, esse processo permite identificar os vieses do pesquisador, decorrentes das crenças e valores associados à sua inserção social e à sua história” (p. 638). No episódio interativo ocorrido na sessão com a pesquisadora, quando esta intervém e diz “*Daniel, o Danilo tá vestindo a roupa preferida dele. Vamos ver como ele vai querer ficar?*”, ela acaba por provocar uma mudança na dinâmica entre os irmãos. Mas intervenções como essa, por mais que o pesquisador evite, podem ocorrer e devem ser levadas em consideração na construção dos dados.

Como conclusão desse trabalho, vale salientar, mais uma vez, a necessidade de sempre destacarmos a relação de interdependência entre escola e família. O impacto dessa interdependência sobre o desenvolvimento das crianças depende dos níveis de convergência ou divergência de objetivos e dos sistemas de crenças das duas instituições de socialização (Lightfoot & Valsiner, 1992). Sempre é preciso considerar os *afetos e as emoções* (Vygotsky, 1962/1993, 2000; Valsiner, 2007) *como dimensão essencial das crenças e práticas socioculturais* do contexto social. Além disso, é necessário considerar que *as contradições internas encontradas nas narrativas dos adultos* apontam para o caráter dinâmico das crenças e valores humanos que orientam as práticas educativas (Valsiner & cols., 1997). Isto é, estas estão sempre em contínuo estado de construção e

reconstrução, possibilitando, assim, perspectivas de mudança (Branco & Valsiner, 1997; Gaskins & cols., 1992; Kinderman & Valsiner, 1989).

A história pessoal contada pela professora sobre o dilema de separação de gêmeos na escola faz-nos pensar sobre a *bidirecionalidade* do sistema de relações e a constituição da subjetividade humana. Separá-los, certamente, mobiliza diferentes tipos de interação social, o que pode auxiliar o reconhecimento do outro (gêmeo) como diferente do co-gêmeo. A separação poderá facilitar processos de diferenciação. Entretanto, assim como no contexto familiar, mesmo que estejam as crianças na mesma sala de aula na escola, vários outros processos, presentes nas interações professora-crianças e criança-criança, atuam como promotores de maior ou menor diferenciação e individuação, dependendo do tipo de mediação em cada contexto (a mesma sala ou salas diferentes, com destaque para as interações professora-crianças e criança-criança).

Em termos amplos, é preciso atentar, portanto, não somente para as influências dos contextos de participação, das sugestões e orientações sociais, dos padrões de relacionamento; mas, também, para as emoções e motivações envolvidas, e as novidades que surgem dessas interações, considerando o papel ativo dos sujeitos, crianças e adultos na *dinâmica bidirecional* que configura os processos de significação, (Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva, 2004; Valsiner, 2007) e constituição de subjetividades (Freire, 2008; Valsiner, 2007).

Verificamos a necessidade de se trabalhar com pais e professores no sentido de conscientizá-los sobre a importância de promoverem experiências e trajetórias capazes de favorecer o desenvolvimento pleno e integrado da criança gêmea, sendo necessário, para isso, desconstruir mitos e ressignificar concepções equivocadas sobre o fenômeno da gemelaridade. Importa assim, conhecer melhor os processos de desenvolvimento, comuns a qualquer criança, mas que podem gerar circunstâncias que dificultem às crianças gêmeas experimentarem diferentes posicionamentos de si e identidades.

A socialização de gêmeos não difere totalmente do que ocorre com crianças não gêmeas. Nosso interesse, porém, foi destacar como essas crianças posicionam-se, reposicionam-se e são posicionadas, em suas interações sociais, buscando compreender de que forma crenças, teorias e práticas da cultura coletiva e das culturas individuais de adultos e crianças que com eles convivem podem limitar ou potencializar suas possibilidades de experimentar novas posições. No dizer de Cunha (2007), “Discursos sociais e culturais podem ser internalizados e tornarem-se posições do eu ou vozes” (Cunha, 2007, p. 61).

O presente estudo apresenta a complexidade e a atuação de um grande número de fatores que exercem importante influência sobre os processos de socialização e individualização no caso de crianças gêmeas. Acreditamos que tenha contribuído criando novas metodologias e abrindo novas possibilidades teóricas em um campo de investigação ainda muito pouco analisado pela psicologia. Será interessante, futuramente, verificar como tais padrões podem se relacionar aos processos de formação de identidade. Para isso, a teoria sociocultural construtivista da psicologia cultural parece-nos, sem dúvida, ponto de partida, e apropriada para orientar o desenvolvimento de trabalhos como estes. A presente tese nos convida, portanto, a novos desafios.

Com base nas análises e reflexões teóricas mais aprofundadas, encontramos possibilidades concretas para delinear e construir modelos para a socialização de crianças, nos diversos contextos de seu desenvolvimento. Isto porque a socialização de gêmeos representa um caso especial de *socialização de crianças* com igual aparência. Um modelo de socialização à luz da psicologia cultural deve dar conta destes processos de socialização em termos mais amplos, sendo os extremos – gemelaridade monozigótica e total diferença entre irmãos – casos específicos a serem analisados. Será também interessante delinear projetos que viabilizem melhor escuta às vozes de cada criança.

Em busca desse objetivo, a pesquisa segue como um projeto de estudo mais amplo, em desenvolvimento na Universidade Federal de Goiás. É necessário compreender os processos de desenvolvimento e contribuir para desconstruir estigmas referentes a gêmeos monozigóticos, como “são idênticos” e outros mitos, que ainda circulam, também, em manuais de educação de gêmeos. Com esta pesquisa, buscamos nos familiarizar com o estado atual do conhecimento sobre a temática e inserir-nos, de forma ampla, no processo dialógico e co-construtivo de produção coletiva do conhecimento.

A construção da presente tese foi marcada por encontros, em primeiro lugar, entre vários “eus”. Sem dúvida, esse foi um trabalho que envolveu considerável carga de emoções e decisões que, algumas vezes, paralizaram-me, com receio do desconhecido e do que poderia encontrar. Minha postura foi, antes de tudo, de pesquisadora instigada a construir conhecimentos e torná-los públicos e objeto de reflexão. A pesquisa foi se constituindo à medida que estabelecia relações com o tema, com os participantes, com o método e com a própria autora. Portanto, assumi também outros posicionamentos de si (*I-positions*), numa interlocução co-participativa constante entre todos. Pesquisadora, mãe, filha, irmã, todos dialogaram e alguns posicionamentos se alteraram, diante dos participantes da pesquisa, da orientação recebida e dos vários autores consultados. Minhas

próprias teorias e crenças sobre a gemelaridade, atreladas às experiências afetivas e pessoais, também foram orientadoras do caminho teórico-metodológico que escolhi e co-construí ao longo do estudo, o que retrata um desenvolvimento também pessoal. Descobri tantas outras direções, mas me contive para não perder o rumo, acreditando na continuidade de futuros encontros (e desencontros) com esse objeto de estudo. Inspiração, motivação e eterno interesse nunca me faltarão. Por hora, termino minhas reflexões, consciente do meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional que a pesquisa possibilitou ao longo dessa caminhada e, ainda, do vasto caminho que tenho pela frente para a construção de novos conhecimentos sobre os fenômenos psicológicos humanos.

## REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Uso e abuso dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651.
- Bacon, K. (2006). 'It's good to be different': parent and child negotiations of 'twin' identity. *Twin Research and Human Genetics*, 9 (1), 141-147. doi: 10.1375/183242706776402911
- Baker, L. A., Jacobson, K. C., Raine, A., Lozano, D. I., Bezdjian, S. (2007). Genetic and environmental bases of childhood antisocial behavior: A multi-informant twin study. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 2, 219-235. doi: 10.1037/0021-843X.116.2.219
- Barbetta, N. L., Panhoca, I. & Zanolli, M. L. (2008a). Aspectos fonoaudiológicos e pediátricos da linguagem de gêmeos monozigóticos. *Revista Paulista Pediátrica*, 26 (3), 265-270. doi: 10.1590/S0103-05822008000300011
- Barbetta, N. L., Panhoca, I. & Zanolli, M. L. (2008b). Gêmeos monozigóticos – revelações do discurso familiar. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13 (3), 267-271. doi: 10.1590/S1516-80342008000300011
- Barbetta, N. L., Panhoca, I. & Zanolli, M. L. (2009). Sobre o desenvolvimento da linguagem de gêmeos monozigóticos. *Revista CEFAC*, 11 (2), 154-160. doi: 10.1590/S1516-18462009005000028
- Barreto, A. M. R. F. (2004). *Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento a criança*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bauer, M. & Aarts, B. (2002). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. Em Martin W. Bauer e George Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Beiguelman, B. (2001). *Estudo de gêmeos*. Acessado em 15 de out. de 2008. <http://www.desvirtual.com/bbeiguel/ebook.htm>.
- Boomsma, D., Busjahn, A. & Peltonen, L. (2002). Classical twin studies and beyond. *Nature Reviews Genetics*, 3, 872-882. doi:10.1038/nrg932
- Bouvier, S. M. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 391-403. doi: 10.1590/S0101-73302005000200005
- Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Havana: Pueblo y Educación.



- Branco, A. M. C. U. A. (1989). *Socialização na pré-escola: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre crianças*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Branco, A. M. U. (1992). Objetivos sociais da educação: uma abordagem crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 341-350.
- Branco, A. U. & Lopes de Oliveira, M. C. (2010). *Fazendo a diferença: inclusão e cultura da paz na escola*. (Manuscrito em preparação).
- Branco, A. U. & Mettel, T. P. L. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (1), 13-22.
- Branco, A. U. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258. Brasília, UnB.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and developing societies*, 9 (1), 35-64. doi: 10.1177/097133369700900103
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-constructivista. Em M. G. Thales Paz & A. Tamayo, *Escola, Saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 23-39). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (2004). Beyond narrative and discourse analysis: communication and metacommunication reunited. Em A. U. Branco & Valsiner (Eds.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 313-318). Greenwich, CT: Information Age.
- Branco, A. U. (2003). Social development in cultural contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em J. Valsiner & K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of development psychology* (pp. 238-256). London: Sage.
- Branco, A. U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture & Psychology*, 11(4), 415-429. doi: 10.1177/1354067X05058580
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: coconstrução e ontogênese de valores sociais. *Pro-posições*, 17, 139-155.
- Branco, A. U. (2009). Why dualities better fit the study of complex phenomena than dichotomies. *Journal of integrative and behavioral sciences*, 43, 350-355.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. Em A. U. Branco & Valsiner (Eds.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, CT: Information Age.

- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. Em N. Bolder, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in context: developmental processes* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M. A.V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1979).
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990).
- Bruner, J. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis* (M. A. Domingues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1986).
- Bruner, J. (2001). *A Cultura da Educação*. (Tradução Marcos A. G. Domingues). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1996).
- Bugental, D. B. & Goodnow, J. J. (1998). Socialization processes. Em W. Damon & N. Eisenberg (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed., pp. 389-462). New York: Wiley.
- Carvalho, A. M. A., Bergamasco, N. H. P., Lyra, M. C. D. P., Pedrosa, M. I.P.C., Rubiano, M. R. B., Rossetti-Ferreira, M. C. T., Oliveira, Z. M. R., & Vasconcellos, V. M. R. (1996). Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 261-267.
- Caspi, A., Moffitt, T.E., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L., Tully, L., Jacobs, C., Kim-Cohen, J. & Polo-Tomas. (2004). Maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior problems: using monozygotic-twin differences to identify environmental effects on behavioral development. *Development Psychology*, 40, 2, 149-161.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2003). Estudo do desenvolvimento humano. Em *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (pp. 23-66). Porto Alegre: Artmed.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M. H. Bornstei & M. E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731-787). New Jersey: Erlbaum.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Corsaro, W. A. & Johannesen, B. O. (2007). The creation of new cultures in peer interaction. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 444-459). New York: Cambridge University Press.

- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. Em F. Müller & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.
- Crosnoe, R. & Elder Jr., G. H. (2002). Adolescent twins and emotional distress: the interrelated influence of nonshared environment and social structure. *Child Development, 73* (6), 1761-1774.
- Cunha, C. A. C. (2007). *Processos dialógicos de auto-organização e mudança: um estudo microgenético*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga. Recuperado em 14 de setembro de 2010, de <http://hdl.handle.net/1822/7261>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2 ed.). (S. R. Netz, Trad). Porto Alegre: Artmed (Trabalho original publicado em 2003).
- Didow, S., & Eckerman, C. (2001). Toddler peers: From nonverbal coordinated action to verbal discourse. *Social Development, 10*, 170–188. doi: 10.1111/1467-9507.00157
- DiLalla, L. F. & Bishop, E. G. (1996). Differential maternal treatment of infant twins: effects on infant behaviors. *Behavior Genetics, 26*, 535-542. doi: 10.1007/BF02361226
- DiLalla, L. F. & Mullineaux, P. Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study. *Journal of School Psychology, 46*, 2, 107-128. doi: 10.1016/j.jsp.2007.02.001
- DiLalla, L. F. (2002). Preschool social and cognitive behaviors: the Southern Illinois Twins. *Twin Research, 5*, 468-471.
- Dunn, J. & Plomin, R. (1990). *Separate lives: why siblings are so different*. New York: Basic Books.
- Dunn, J. (1993). Sibling relationships. Em *Young children's close relationships: beyond attachment* (pp. 43-56). London: SAGE Publications.
- Eaves, L., Heath, A., Martin, N., Maes, H., Neale, M., Kendler, K., Kirk, K., & Corey, L. (1999). Comparing the biological and cultural inheritance of personality and social attitudes in the Virginia 30 000 study of twins and their relatives. *Twin Research, 2* (2), 62-80.
- Eckerman, C. O. (1996). Early social-communicative development: illustrative developmental analyses. Em R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 135-167). New York: Cambridge University Press.
- Elder Jr, G. H. (1996). Human lives in changing societies: life course and development insights. Em R. B. Cairns, G. H. Elder Jr. & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental Science* (pp. 31-62). New York: Cambridge University Press.

- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: origins of communication, self and culture*. Hertfordshire: Harvester Wheastheaf.
- Fogel, A., Koeyer, I., Bellagamba, F. & Bell, H. (2002). The dialogical self in the first two years of life: embarking on a journey of discovery. *Theory psychology*, 12(2), 191-205. doi: 10.1177/0959354302012002629
- Ford, D. H. & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: an integrative approach*. London: Sage Publications.
- Freire, S. F. C. D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Frones, I. (1995). *Among Peers: on the meaning of peers in the process of socialization*. Oslo, Norway: Scandinavian University Press.
- Galton, F. (2001). History of twins. Em F. Galton, *Inquires into human faculty and its development* (155-173). [Edição eletrônica]. Retirado em 1/07/2010, de <http://galton.org/books/human-faculty/index.html> (Original publicado em 1907).
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em Martin W. Bauer e George Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gaskins, S. Miller, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em W. A. Corsaro & P. J. Miller (Orgs.), *Interpretative approaches to children's socialization* (New directions for child development, nº 58) (pp. 5-24). San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Góes, M. C. R. De (2000). Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES – Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*, 20 (50), 9-25.
- González Rey, F. L. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. (Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Goodnow, J. (1997). Parenting and the transmission and internalization of values: from social-cultural perspective to within-family analyses. Em J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 333-361). New York: John Wiley & Sons.

- Goodnow, J. (2006) Cultural Perspectives and Parents' Views of Parenting and Development: Research Directions. Em Kenneth H. Rubin & Ock B. Chung (Eds.), *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations: a cross-cultural perspective* (pp. 35-57). New York: Psychology Press.
- Gottlieb, G. (1996). Developmental Psychobiological Theory. Em R. B. Cairns, G. H. Elder Jr. & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental Science* (pp. 63-77). New York: Cambridge University Press.
- Gottlieb, G., Wahlsten, D. & Lickliter, R. (1997). The significance of biology for human development: a developmental psychobiological systems view. Em W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 233-274). New York: John Wiley & Sons.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Development Psychology*, 30 (1), 4-19.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. Em I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp. 373-391). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1996). Introduction. Em S. Harkness & C. M Super (Orgs.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 01-23). New York: The Guilford Press.
- Harlaar, N., Santtila, P., Björklund, J., Alanko, K., Jern, P., Varjonen, M., von der Pahlen, B. & Sandnabba, K. (2008). Retrospective reports of parental physical affection and parenting style: a study of Finnish twins. *Journal of family psychology*, 22, 605-613. doi:10.1037/0893-3200.22.3.605
- Harris, J. R. (2007). *Não há dois iguais: natureza e individualidade humana*. (R. Gouveia, Trad.) São Paulo: Globo.
- Hermans, H. J. & Hermans-Jansen, E. (2003). Dialogical processes and development of the self. Em J. Valsiner; K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 534-559). London: Sage.
- Hinde, R. A. (1996). Describing relationships. Em A. E. Auhagen & M. von Salisch (Orgs.), *The diversity of human relationships* (pp. 7-35). New York: Cambridge University Press.
- Ito, P. C. P. & Guzzo, R. S. L. (2002). Temperamento: características e determinação genética. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15, 425-436. doi: 10.1590/S0102-79722002000200019

- Joseph, J. (2002). Twin studies in psychiatry and psychology: science or pseudoscience? *Psychiatric Quarterly*, 73(1), 71-82.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research Strategies in Culture-Inclusive Developmental Psychology. Em J. Valsiner (Ed.), *Child Development in Cultural Context* (pp. 13-50). Lewiston, NY: Hogrefe and Huber Publishers.
- Klein, B. S. (2003). *Not all twins are alike: psychological profiles of twinship*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Kojima, H. (2003). Historical contexts for development. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of development psychology* (pp. 72-87). London: Sage Publications.
- Lavelli, M., Pantoja, A. P. F., Hsu, H. C., Messinger, D. & Fogel, A. (2005). Using Microgenetic Designs to Study Change Processes. Em D. M. Teti (Ed.), *Handbook of Research Methods in Developmental Science* (pp. 40-65). Oxford: Blackwell Publishers.
- Lawrence, J. & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: from transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167. doi: 10.1159/000277333
- Lerner, R. M. (1990). Plasticity, Person–Context Relations, and Cognitive Training in the Aged Years: A Developmental Contextual. *Developmental Psychology* 26, 911-915.
- Lightfoot, C. & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. Em I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 393-414). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Lima, I. V. M., Sougey, E. B. & Vallada Filho, H. P. (2004). Genética dos transtornos afetivos. *Rev. Psiquiatria Clinica*, 31(1), 34-39. doi: 10.1590/S0101-60832004000100006
- Luria, A. R. & Yodovich, F. I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. (J. C. de A. Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1992). Desenvolvimento mental em gêmeos. Em *A construção da mente* (pp. 87-110). (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo: Ícone.
- Lytton, H. (1980). *Parent-Child Interaction – The Socialization Process Observed in Twin and Singleton Families*. New York: Plenum Press.

- Lytton, H., Singh, J. K. & Gallagher, L. (1995). Parenting twins. Em M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. V. 1 (pp. 185-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madureira, A. F. & Branco, A. U. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9 (1), 63-75.
- Madureira, A. F. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M.A Dessen & A.L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Magnusson, D. & Cairns, R. B. (1996). Developmental science: toward a unified framework. Em R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Melo, C. S. (1996). *Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: craftartists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mogford, K. (2002). Desenvolvimento da linguagem em gêmeos. Em D. Bishop & K. Mogford (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais* (pp. 99-122). (Tradução Mônica Patrão Lomba, Leão Lankszner). Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda.
- Molenaar, P. C. M., & Valsiner, J. (2008). How generalization works through the single case: A simple idiographic process analysis of an individual psychotherapy. In J. Valsiner, S. Salvatore, S. Strout-Yagodzynski & J. Clegg (Orgs.), *International Journal of Idiographic Science*, 1, (pp. 23-38). Rome: Firera & Liuzzo Groups.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26, 485-507. doi: 10.1590/S0101-73302005000200010
- Monteiro, L. C., Camargo, C. H. P. & Toniolo, M. (2002). Um estudo comparativo sobre o grau de comprometimento nos testes psicológicos de dois irmãos gêmeos univitelinos com esquizofrenia. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 3, 110-123.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. Em D. F. Schnitman, *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 274-289). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Neves-Pereira, M. (2003). *Criatividade na Educação Infantil: Um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas dos educadores em diferentes contextos escolares*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

- Newman, H. H., Freeman, F. N; Holzinger, K. J. (1937). *Twins A Study Of Heredity And Environment* [Versão eletrônica]. Chicago: The University of Chicago Press. Retirado em 10/09/2010 de <http://www.archive.org/details/twinsastudyofher031983mbp>
- Palmieri, M.W.A.R. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Parke, R. D. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. Em W. Damon & N. Eisenberg (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed., pp. 463-552). New York: Wiley.
- Pinto, R. G. & Branco, A. U. (2009). Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia*, 17(2), 511-525.
- Plaisance, E. (2004). Por uma sociologia de pequena infância. *Educação & Sociedade*, 25 (86), 221-241. doi: 10.1590/S0101-73302004000100011
- Plomin, R. & Rutter, M. (1998). Child development, molecular genetics, and what to do with genes once they are found. *Child Development*, 69 (4), 1223-1242. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06169.x
- Plomin, R. (2000). Behavioral genetics in the 21 century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 30-34. doi: 10.1080/016502500383449
- Ratner, C. (2000). A cultural-psychological analysis of emotions. *Culture & Psychology*, 6(1), 5-39. doi: 10.1177/1354067X0061001
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. (R. C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Rosa, A. & Valsiner, J. (2007). General conclusions: socio-cultural psychology on the move: semiotic methodology in the making. Em J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 692-708). New York: Cambridge University Press.
- Rosa, A. (2007). Acts of psyche: actuations as synthesis of semiosis and action. Em J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 205-237). New York: Cambridge University Press.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorin, K. S., & Silva, A. P. S. (2004). *Rede de significações: E o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.



- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Em W. Damon & N. Eisenberg (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed., pp. 619-700). New York: Wiley.
- Saarni, C., Mumme, D. & Campos, J. (1998). Emocional development: action, communication, and understanding. Em W. Damon & N. Eisenberg (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Salisch, M. von (1996). Relationships between children: symmetry and asymmetry among peers, friends, and siblings. Em A. E. Auhagen & M. von Salisch (Orgs.), *The diversity of human relationships* (pp. 59-80). New York: Cambridge University Press.
- Salvatore, S. & Valsiner, J. (2010). Between the general and the unique: overcoming the nomothetic versus idiographic opposition. *Theory Psychology*, 20(6), 817-833. doi: 10.1177/0959354310381156
- Schave, B. & Ciriello, J. (1983). *Identity and intimacy in twins*. New York: Praeger Publishers.
- Scourfield, J., John, B., Martin, N. & McGuffin, P. (2004). The development of prosocial behaviour in children and adolescents: a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 927-935. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00286.x
- Segal, N. L. (1990). The importance of twin studies for individual differences research. *Journal of Counseling & Development*, 68, 612-622.
- Segal, N. L. (1997). Twin research perspective on human development. Em N. L. Segal, G. E. Weisfeld & C. C. Weisfeld (Orgs.), *Uniting psychology and biology* (pp. 145-174). Washington, DC: American Psychological Association.
- Segal, N. L. (1999). *Entwined lives: twins and what they tell us about human behavior*. London, England: Dutton Penguin Books.
- Segal, N. L. (2010). Twins: the finest natural experiment. *Personality and individual differences*, 49, 317-323. doi: 10.1016/j.paid.2009.11.014
- Setton, M. G. J. (2002a). A teoria de habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 60-70.
- Setton, M. G. J. (2002b). Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 107-116. doi: 10.1590/S1517-97022002000100008
- Shanahan, M. J., Sulloway, F. J. & Hofer, S. M. (2000). Change and constancy in developmental contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 421-427. doi: 10.1080/016502500750037964

- Shweder, R. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Siegler, R. S. & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46, 606-620.
- Sifuentes, T. R., Dessen, M. A. & Oliveira, M. C. S. L. de. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 379-385. doi: 10.1590/S0102-37722007000400003
- South, C. S. & Krueger, R. F. (2008). An interactionist perspective on genetic and environmental contributions to personality. *Social and Personality Psychology*, 2, 929-948. doi: 10.1111/j.1751-9004.2007.00062.x
- Stake, R. (2000). Case studies. Em: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2 ed. (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Staub, E. (1991). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. Em C. Zahan-Waxler; E.M. Cummings e R. Iannotti (Orgs.), *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp. 135-164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stewart, E. A. (2003). *Exploring twins: towards a social analysis of twinship*. New York: Palgrave Macmillan
- Tabaquim, M. L. M., Guimarães, C. A., Abramides, D. V. M. & Ciasca, S. M. (2001). Avaliação neuropsicológica em grupos gêmeares. *Temas em Desenvolvimento*, 10 (56), 5-11.
- Thorpe, K. & Danby, S. (2006). Compromised or competent: analyzing twin children's social worlds. *Twin Research and Human Genetics*, 9, 90-94. doi: 10.1375/183242706776402957
- Thorpe, K. & Gardner, K. (2006). Twins and their friendship: differences between monozygotic, dizygotic same sex and dizygotic mixed-sex pairs. *Twin Research and Human Genetics*, 9, 155-164. doi: 10.1375/183242706776402984
- Tomasello, M., Mannle, S. & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. *Developmental Psychology*, 22(2), 169-176. doi: 10.1037/0012-1649.22.2.169
- Trias, L. T., Ebeling, H. E., Penninkilampi-Kerola, V., Kunelius, A. M., Tirkkonen, T. T., Moilanen, I. K. (2006). How Long Do the Consequences of Parental Preference Last: A Study of Twins From Pregnancy to Young Adulthood. *Twin Research and Human Genetics*, 9, 240-249. doi: 10.1375/twin.9.2.240

- Tudge, J., Putnam, S. & Valsiner, J. (1996). Culture and cognition in developmental perspective. Em R. B. Cairns, G. H. Elder & E. J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 190-222). New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. & Litvinovic, G. (1996). Processes of generalization in parental reasoning. Em S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. (pp. 56-82). New York: The Guilford Press.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture. The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Culture and development: a co-constructivist perspective. Em P. van Geert, L. P. & W. J. Bker (Orgs.), *Annals of Theoretical Psychology*, 10. New York: Plenum.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions: a theory of human development*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (1998). *The guide mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2000). Culture and development. Em J. Valsiner (Ed.), *Culture and human development*. (pp. 48-62). Londres: Sage.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. M. (1997). Co-construction of human development: heterogeneity within parental belief orientations. Em J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 283-306). New York: John Wiley & Sons.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky uma síntese*. (C. C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Vieira, A. O. M. & Branco, A. M. U. (2008). *Parents' and teacher's beliefs and theories concerning twin children development: a case study*. Trabalho apresentado no ISCAR – II International Society for Cultural and Activity Theory, San Diego, Estados Unidos.
- Vieira, A. O. M. & Branco, A. M. U. (2010). Iguales, pero diferentes: creencias sociales en la canalización cultural del desarrollo de gemelos. *Revista de Psicología*, 28(2), 341-380.

- Vieira, A. O. M. & Branco, A. M. U. (no prelo). Cultura, crenças e práticas de socialização de gêmeos monozigóticos. *Psicologia em Revista*.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. Em R. van der Veer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Brasil Blackwell Ltda.
- Vygotsky, L. S. (1998a). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.). 6 ed. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).
- Vygotsky, L. S. (1998b). *O desenvolvimento psicológico na infância*. (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1982).
- Vygotsky, L. S. (2000). Lev S. Vigotski: manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21 (71), 21-44. doi: 10.1590/S0101-73302000000200002
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. (J. L. Camargo, Trad) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1962).
- Waksman, R. D. & Schvartsman, C. (2009). *Filhos gêmeos*. São Paulo: Publifolha.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação na infância*. (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa (coletânea).
- Yokoy, T., Branco, A. M. C. U. A. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20 (2), 357-376. doi: 10.1590/S1984-02922008000200004
- Zatz, M. (2000). Projeto genoma humano e ética. *São Paulo em Perspectiva*, 14(3), 47-52. doi: 10.1590/S0102-88392000000300009

## ANEXOS

### ANEXO 1 - Termo de consentimento

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
LABORATÓRIO DE MICROGÊNESE DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Título da pesquisa: Padrões de Socialização em Gêmeos Monozigóticos numa Perspectiva Sociocultural Construtivista.

Responsável: Ms. Alessandra Oliveira Machado Vieira

Supervisão: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Uchôa de Abreu Branco

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) a contribuir com uma investigação sobre o desenvolvimento social de crianças gêmeas, em contexto escolar, realizada pela Universidade de Brasília. Trata-se de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo, analisar como se constitui a dinâmica interativa entre as crianças gêmeas, a professora, demais parceiros afetivos na escola e entre a mãe. As atividades e interações realizadas durante pesquisa serão videogravadas pela pesquisadora e seu assistente e, as entrevistas com os professores e pais, gravadas. A identificação dos participantes, bem como as informações e imagens registradas serão tratadas com sigilo e anonimato, conforme as recomendações éticas do Conselho Federal de Psicologia e as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, II.4). Todo material de pesquisa será utilizado exclusivamente com fins de análise de dados, sem veiculação pública. Contato: Comitê de Ética em Pesquisa - cepfs@unb.br / (61) 3307 3799.

Sua participação envolve as seguintes atividades:

- Concordância e assinatura do consentimento livre e esclarecido, autorizando a sua participação e a das crianças gêmeas nessa pesquisa;
- Participação das atividades estruturadas propostas pela pesquisadora;
- Entrevista realizada pela pesquisadora

Sua assinatura aqui significa que você leu este consentimento, esclareceu suas dúvidas e concordou em participar nos termos indicados. Entretanto, você tem a liberdade de cancelar esse consentimento a qualquer momento, bastando nos comunicar. Se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar agora. Caso você venha a ter dúvidas posteriores entre em contato com a pesquisadora.

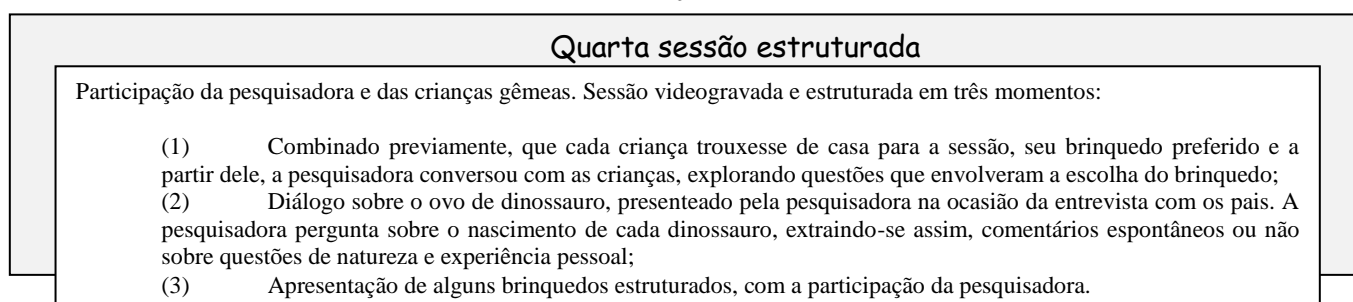
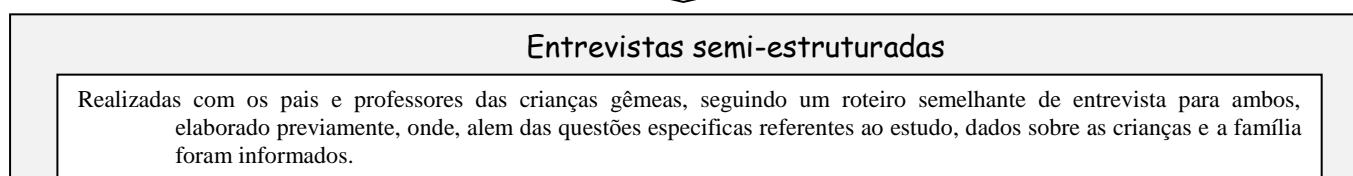
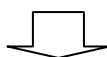
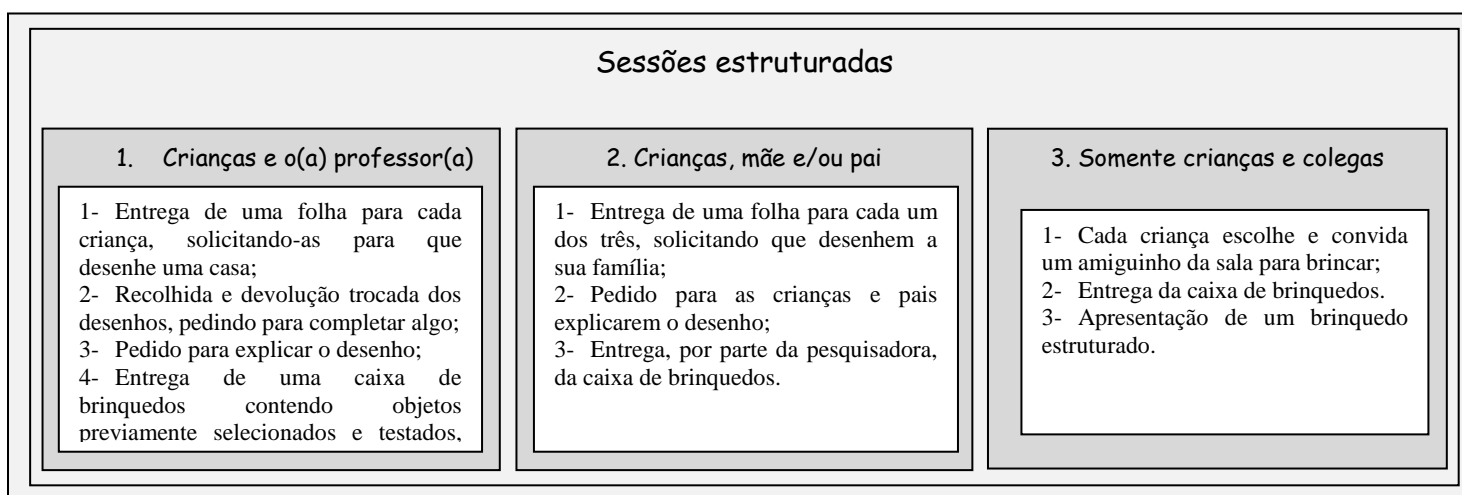
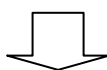
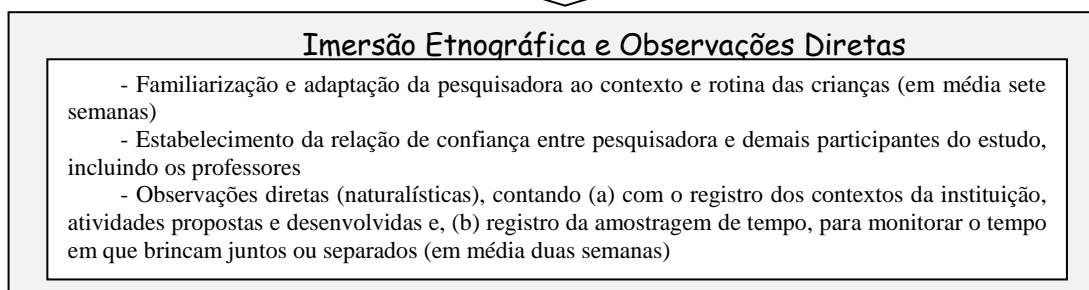
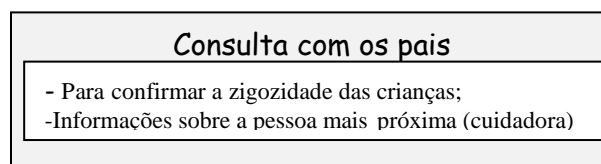
Participante voluntário: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura do Orientador: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2 – Fluxograma de procedimentos para a construção das informações



## ANEXO 3 - Protocolo de amostragem de tempo das interações

## AMOSTRAGEM DE % DE TEMPO

Interação entre crianças gêmeas: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Final: \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/> SITUAÇÃO 1: ACOLHIDA <input type="checkbox"/> SITUAÇÃO 2: SALA DE AULA <input type="checkbox"/> SITUAÇÃO 3: PARQUE		<input type="checkbox"/> SITUAÇÃO 4: PÁTIO <input type="checkbox"/> SITUAÇÃO 5: LANCHE <input type="checkbox"/> SITUAÇÃO 6:		DESCRICÃO DA SITUAÇÃO INICIAL:							
Categories	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Observação Qualitativa
1- Brincando ou fazendo entre si (todo intervalo)											
2-Juntos e com outras crianças (todo intervalo)											
3-Separados, mas com outras crianças (todo intervalo)											
4-Separados e sozinhos (todo intervalo)											
5-Com a prof <sup>a</sup> (Pf) ou prof <sup>a</sup> assistente (Pa) (todo intervalo)											
6-Entre si (contato breve)											
7-Separados e com outras crianças (contato breve)											
8-Com Pf ou com Pa (contato breve)											
9-Com a pesquisadora (P) (contato breve)											

**Intervalo de tempo:** 1 min.**Tempo total de observação (por evento/situação):** 10 minutos

## ANEXO 4 - Protocolo de observação

Instituição: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Par de gêmeos: \_\_\_\_\_ Crianças: ♀ \_\_\_\_ ♂ \_\_\_\_ Total: \_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Adultos: (Prof.), (Aux.); (Pesq.), (Ass.) \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_ às \_\_\_\_ h

Tempo Total: \_\_\_\_:\_\_\_\_

HORÁRIO	ATIVIDADE PRINCIPAL	INTERAÇÕES (EPISÓDIOS)
<b>INFORMAÇÕES GERAIS</b>		



## ANEXO 5 - Roteiros de entrevistas semi-estruturadas

### ***Roteiro de entrevista para a professora dos gêmeos***

*Objetivo:* informações sobre crenças e concepções da professora em relação ao desenvolvimento – individual, social e cognitivo - de seus alunos gêmeos

- 1- Rapport
  - a. Agradecer a participação da professora. Explicar o objetivo da entrevista. Pedir permissão para gravar. Falar sobre a inexistência de respostas certas ou erradas e sobre o anonimato.
  - b. Saber a idade; se têm filhos; sobre o tempo de docência; de vínculo com a escola; o interesse por trabalhar com crianças da educação infantil...
- 2- Fale sobre a experiência de ensinar crianças dessa idade.
- 3- O que mais chama sua atenção em relação aos gêmeos de forma geral?
- 4- Como é ensinar e educar gêmeos?
- 5- Qual ou quais atividades as crianças da sua turma mais gostam na escola? Por quê?
- 6- Que lugares as crianças ocupam na sala de aula? Como foram definidos? E quanto aos lugares dos gêmeos?
- 7- Já tivera outras experiências com crianças gêmeas?
- 8- Como são os gêmeos em sala de aula?
- 9- Como os identifica?
- 10- Qual a sua opinião sobre manter gêmeos na mesma sala ou em salas diferentes? Por que? E se não fossem gêmeos idênticos (monozigóticos)?
- 11- Acha que isso vale para todos os irmãos? Ou apenas para os gêmeos?
- 12- Como avalia o desempenho acadêmico de seus alunos gêmeos?
- 13- Como você vê o relacionamento entre os irmãos gêmeos? E entre eles e seus colegas? E entre eles e você?
- 14- Como é o relacionamento dos colegas com os gêmeos? E o seu relacionamento com eles?
- 15- Quais são suas brincadeiras preferidas? Com quem gostam de brincar? O que gostam de fazer juntos e o que não gostam?
- 16- Existem outros gêmeos na escola? Você acha que existe alguma dificuldade em lidar com crianças gêmeas? Como acha que a escola pode promover o desenvolvimento (social e individual) de crianças gêmeas?
- 17- Como acha que as outras pessoas vêem os gêmeos?
- 18- E os pais dos gêmeos? Como você acha que os pais e a família educam e convivem com seus filhos? Como vê o relacionamento entre eles?
- 19- Na sua opinião, qual é a sua participação no desenvolvimento individual e social das crianças gêmeas da sua sala?

### ***Roteiro de entrevista para a mãe e/ou pai dos gêmeos***

*Objetivo:* informações sobre crenças e concepções dos pais ou cuidadores em relação ao desenvolvimento – individual, social [e cognitivo?] - de seus filhos gêmeos.

- 1- Rapport
  - a. Apresentação da entrevistadora. Agradecer a participação. Explicar o objetivo da entrevista. Pedir permissão para gravar. Falar sobre a inexistência de respostas certas ou erradas e sobre o anonimato;
  - b. Saber a idade; número de filhos; ordem de nascimento dos filhos.
- 2- Existem outros gêmeos na família?
- 3- O que mais chama sua atenção em relação às crianças gêmeas de forma geral?
- 4- Como identifica seus filhos? Como acha que os outros familiares e amigos os identificam?
- 5- Falem sobre a experiência de ser mãe/pai de gêmeos. Como é criá-los?
- 6- Como é o relacionamento entre mãe / pai e os gêmeos?
- 7- O que os gêmeos gostam de fazer juntos? Há alguma coisa que não gostam de fazer juntos?
- 8- Quais são, na sua opinião, as preferências pessoais de cada um de seus filhos?
- 9- Como você vê o relacionamento entre eles? E entre eles e seus colegas? E entre eles e você? Entre eles e o pai/ e a mãe?
- 10- O que mãe / pai e filhos gostam de fazer juntos?
- 11- Como você acha que são os gêmeos em sala de aula? O que a professora diz? E em casa? E em outros lugares?
- 12- Como escolheu a escola de seus filhos?
- 13- Qual a sua opinião sobre manter gêmeos na mesma sala ou em salas diferentes? Por que? E se não fossem gêmeos idênticos (monozigóticos)?
- 14- Acha que isso vale para todos os irmãos? Ou apenas para os gêmeos?
- 15- O que acha da professora das crianças?
- 16- Como avalia o desenvolvimento de cada um deles na escolinha?
- 17- Como acha que é o relacionamento dos colegas da escola com seus filhos gêmeos?
- 18- Eles conhecem e se relacionam com outras crianças gêmeas?
- 19- Existem outros gêmeos na escola? Você acha que existe alguma dificuldade em lidar com crianças gêmeas? Quais são? Por quê?
- 20- Como acha que as outras pessoas vêem os gêmeos?
- 21- O que você acha que é bom no fato de ser gêmeo de alguém? E de ruim? Por quê?
- 22- Você acha que eles são exatamente como as outras crianças? Têm que ser tratadas de forma diferente? E se não fossem gêmeos?
- 23- Na sua opinião, qual é a sua participação no desenvolvimento individual e social dos seus filhos?

## ANEXO 6 – Desenhos produzidos durante as sessões estruturadas



A - Daniel (sessão com a mãe)



B - Daniel (sessão com a professora)



C - Danilo (sessão com a mãe)



D - Danilo (sessão com a professora)

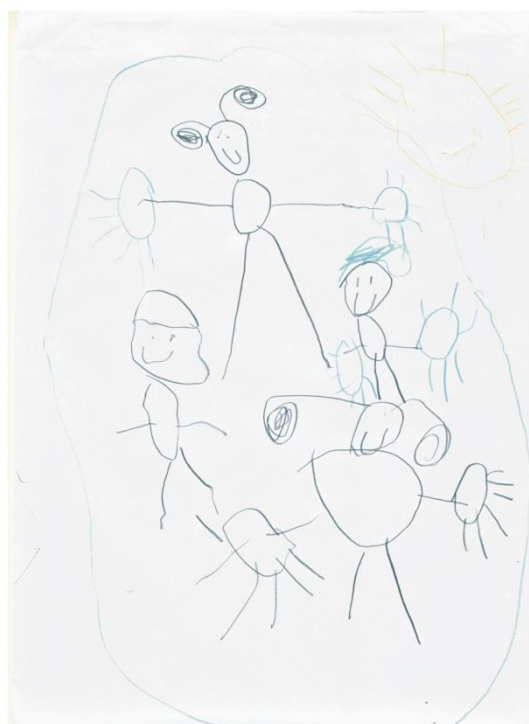
FIGURA 1 – Desenhos produzidos por Daniel e Danilo nas sessões com a mãe e a professora.



A - Fernando (sessão com a mãe)



B - Fernando (sessão com a professora)



C - Thales (sessão com a mãe)



D - Thales (sessão com a professora)

FIGURA 2 – Desenhos produzidos por Thales e Fernando nas sessões com a mãe e a professora.