RENATA DO MONTE VECINA

Múltiplas possibilidades: a internalização de práticas discursivo-sociais por dois pares de irmãos gêmeos.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação Orientadora: Prof ^a. Dr ^a. Teresa Cristina Rego

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046 V411m Vecina, Renata do Monte

Múltiplas possibilidades : a internalização de práticas discursivosociais por dois pares de irmãos gêmeos / Renata do Monte Vecina ; orientação Teresa Cristina Rego. São Paulo : s.n., 2011.

220 p.: il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934 2. Bakthin, Mikhailovich, 1895-1975 3 Psicologia educacional 4. Psicologia – História – Aspectos culturais 5. Desenvolvimento cognitivo 6. Discurso 7. Gêmeos - Educação I. Rego, Teresa Cristina, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Renata do Monte Vecina

Múltiplas possibilidades: a internalização de práticas discursivo-sociais por dois pares de irmãos gêmeos.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa.Dra.:	
	Assinatura:
Profa.Dra.:	
Instituição:	 Assinatura:
Profa.Dra.:	
Instituição:	 Assinatura:



Obra feita a quatro mãos pelos grafiteiros 'Osgêmeos'. O processo de criação artística dos dois irmãos parece ser uma boa analogia de como o homem se constitui pluralmente. A própria assinatura da dupla pretende traduzir a ideia de que, no processo criativo, não há como depreender os limites de cada um deles. Ora, não seriam nossas próprias vidas processos criativos coletivos?

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Ivan e Billy, por terem proporcionado a mim e aos meus irmãos uma vida tão feliz. Pelas histórias contadas, pelo lar harmonioso, pelas oportunidades oferecidas, pela vida pautada no respeito, no diálogo, na honestidade, na sinceridade e no amor. Ao meu pai, por ensinar o valor do trabalho, por demonstrar que autoridade não pode ser sinônimo de grosseria, por ser capaz de transformar a vida numa grande festa, por ser um homem honesto, que se preocupa com o próximo, que se doa aos outros e por me mostrar continuamente que a vida pode ser mais leve e que a felicidade se faz em pequenos momentos. À minha mãe, especialmente, pelo cuidado em nossa educação, por nos ensinar o valor dos estudos, a importância do conhecimento, a paixão pela leitura, o discernimento entre o que é certo e errado, o valor da delicadeza, da gentileza, da seriedade e do cumprimento dos deveres. Cada conquista nossa é uma conquista sua. Reconheço sua presença em nossos atos, seu sorriso em meu sorriso. Sinto uma saudade sem fim.

Aos meus irmãos, Fausto e Fernando, que - cada um com seu jeito - ajudam a ser o que sou. Fausto, você com esse seu jeito calado, ensimesmado... Acho muito difícil descobrir seus sentimentos e exteriorizar os meus por você. Fica aqui a oportunidade para dizer que o amo e o admiro muito. Fernando, emoções à flor da pele, olhos que gritam o que você sente, alegria contagiante, carisma, festa. Por isso você é tão querido por todos. Impossível não te amar.

Ao Ale, pela vida que temos e pela vida que pretendemos construir para nós. Adoro passar meus dias com você. Obrigada pelas conversas, pelo apoio, pelo auxílio tecnológico, pelas andanças cidade afora a fim de me ensinar a chegar aos endereços das entrevistas, pelos mimos e pelas inúmeras noites que passou em claro jogando vídeo-game, lendo ou vendo filmes com fones de ouvidos porque eu não queria passar a noite escrevendo sozinha. Só você para se render a esses meus caprichos. Amo você, gatão!

AGRADECIMENTOS

"Relacionamentos mantidos por correntes são bem menos duradouros que os mantidos por tênues laços de seda. Se as correntes ou matam ou arrebentam, os laços criam, em todos os envolvidos, a responsabilidade de não os deixar romper por movimentos bruscos ou mal pensados. Assim, o que era frágil torna-se mais forte que o bruto, pois nos prende por um compromisso que assumimos livremente. A grande força está em criar a preocupação em preservar o que foi ligado. É o que nos cativa sem jamais aprisionar. A liberdade para partir é que nutre a intenção de ficar e o ardente desejo de voltar. Os verdadeiros laços nunca se desfazem, mesmo quando surgem oportunidades de partirmos para novas situações, carregados pelas boas correntes que estão sempre à disposição de quem as vê."

Renato Oliveira Leme

À querida Teresa Cristina Rego, agradeço o apoio, a orientação atenciosa, paciente e afetuosa. Não há palavras para agradecê-la devidamente por tudo o que fez por mim desde antes de meu ingresso no Mestrado. Você é uma pessoa maravilhosa com quem aprendi muito. Ser sua aluna e sua orientanda foi um grande presente em minha vida. Obrigada.

À Prof.^a Dr.^a Marta Kohl de Oliveira e à Prof.^a Dr.^a Ana Paula Soares da Silva, agradeço pela participação em meu Exame de Qualificação. Ter minha produção sob o olhar atencioso de vocês foi um dos grandes momentos de minha vida. Sinto-me muito privilegiada por isso e espero que possam reconhecer neste relatório final suas valiosas recomendações.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação - Prof.^a Dr.^a Flávia Ines Schilling, Prof.^a Dr.^a Marta Kohl de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes, Prof. Dr. Julio Roberto Groppa Aquino, Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel, Prof.^a Dr.^a Marilene Proença e Prof.^a Dr.^a Leny Sato - agradeço pelas aulas instigantes e pelas inúmeras contribuições teóricas e metodológicas.

A todos os amigos do mestrado, pela convivência nas aulas, nos grupos de estudo e pelas conversas nos corredores e na lanchonete. Gostaria de agradecer especialmente minhas queridas amigas Ana Paula - que me incentivou a participar do processo de seleção do Mestrado e com quem eu pude contar em todas as fases deste processo - e Priscilla - pelas viagens até São Paulo, pelas risadas durante o caminho, por podermos compartilhar as angústias e as alegrias que vivemos como pesquisadoras.

Ao Marcelo, funcionário da seção de alunos da Pós-Graduação, agradeço pelas informações precisas e pelo atendimento gentil que me prestou sempre que precisei.

Aos sujeitos que se dispuseram a participar desta pesquisa, agradeço por compartilharem comigo suas experiências.

Aos meus professores do ensino fundamental e do ensino médio. Agradeço principalmente à Inez, Ana Paula, Marly, Eleana, Bira, Luiz Mauro e Elaine, grandes professores que me fizeram amar tanto a escola e, por isso mesmo, não querer sair dela jamais. Vocês são demais!

Aos meus colegas de trabalho, por me apoiarem e por colaborarem das mais diversas maneiras. Sandra e Silvana, o que vocês fizeram por mim não tem preço. Iria, Renata, Mari, Suzana, D. Ana, Nair, Josi, Rafael, Giovanna, Mariana, Ricardo, Vânia, Luciane, Élide, Hélide, Luis Fernando, Francine e Ivani, trabalhar com vocês foi um grande aprendizado e uma alegria enorme. Fico muito feliz em saber que conquistei grandes amigos. Fico mais feliz ainda em saber que o mundo está cheio de bons professores. Obrigada por tudo.

À minha família. Dizem que família - inclusive sogra e cunhada - a gente não escolhe, mas se eu tivesse que escolher, escolheria vocês, mil vezes vocês. Obrigada por tudo. Não imagino o que seria de mim sem o suporte que me dão. Acho lindo o jeito que me apóiam e que vibram comigo pelas minhas conquistas. Amo muito todos vocês.

Gostaria de agradecer especialmente minha tia Ivani. Tia, talvez você nem tenha ideia do quanto eu sou grata por tudo o que você fez e faz por mim. Lembra-se de quando fomos fazer minha matrícula na USP? Você falava para todo mundo, morrendo de orgulho, que eu era sua sobrinha e afilhada. Você me mata de vergonha com seu jeito espalhafatoso de ser, mas eu adoro. Obrigada pelos almoços, pelo suporte, pelo amor e pelo carinho. Minha mãe não poderia ter escolhido uma madrinha melhor para mim.

À minha prima e amiga Taís e seu marido Rodrigo. Tá, muito obrigada pelas conversas (as sérias e as doidonas), pelos e-mails trocados, pelos encontros semanais, por participar da minha vida, por trazer tanta alegria aos meus dias e por me permitir ocupar um lugar tão

especial na sua vida e na dos seus filhos lindos. Adoro ser madrinha dos meninos. Rô, obrigada por ser sempre tão prestativo e por me ajudar a lidar com algumas funções do Word.

Ao meu vô Pepe. Que saudade! É uma pena que no dia de minha defesa eu não possa escutálo dizer: "Essa é a neta que eu criei!"

Às minhas tias do coração: tia Bia, tia Carmem, tia Ivete, tia Malu e tia Nara. Nunca esquecerei tudo o que já fizeram por mim. Muito, muito, muito obrigada. Amo vocês!

À Denise e à Isabela. Obrigada por me acolherem tão bem e por fazerem com que eu me sinta em casa. Adoro a companhia de vocês.

À Inez, muito obrigada pela dedicação, pelo cuidado e pelo amor que destina a todos nós desde que eu me conheço por gente. Somos privilegiados por ter você em nossas vidas. Obrigada por fazer existir ordem onde, sem você, seria o caos. Obrigada pelas conversas, pela amizade, por tudo. Amo muito você.

Às minhas queridas amigas Valéria, Carla, Bianca, Lídia, Eva, Maíra e Tati. Uma explosão de sotaques, localidades e modos de ser. A distância não diminui o que sinto por vocês.

À amiga Mariana, minha "secretária executiva bilingue" preferida. Obrigada por fazer a correção deste trabalho e por ser tão fofa comigo e à amiga Giovanna, pelas contribuições e pelas alegrias compartilhadas. Parece que somos amigas desde sempre.

Às minhas queridas amigas Ju, Rê, Cris, Prica, Tati e Bia, agradeço pela vida ao lado de vocês. É bom olhar pra trás e ver o quanto crescemos. E, se nesses caminhos da vida algumas vezes nos separamos, nesses mesmos caminhos não cessamos de nos reencontrar. Amo vocês loucamente.

Não poderia deixar de citar, ainda, a ajuda especial de Miriam, Sônia, Rodrigo e Dr. Maurício.

"A personalidade de cada um de nós é composta [...] do cruzamento social com as 'personalidades' dos outros, da imersão em correntes e direções sociais e da fixação de vincos hereditários, oriundos, em grande parte, de fenômenos de ordem coletiva. Isto é, no presente, no futuro e no passado, somos parte dos outros, e eles parte de nós. Para o auto-sentimento cristão, o homem mais perfeito é o que com mais verdade possa dizer 'eu sou eu'; para a ciência, o homem mais perfeito é o que com mais justiça possa dizer, 'eu sou todos os outros'."

RESUMO

VECINA, R. M. **Múltiplas vozes:** a internalização de práticas discursivo sociais de pais por dois pares de irmãos gêmeos. 220f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Na presente pesquisa foram contempladas intersecções entre os discursos de dois pares de gêmeos, seus responsáveis e dois de seus professores sobre os modos desses gêmeos agirem, pensarem e se comportarem no mundo. Procurou-se identificar se a construção das narrativas dos gêmeos sobre os significados que atribuem à vida familiar, à vida escolar, a si próprios e à relação com seu co-gêmeo é permeada pelos discursos e práticas educativas dos pais e professores e se as práticas educativas nas quais os gêmeos se inserem e os discursos que eles escutam a respeito de si próprios podem se configurar como profecias auto-realizadoras. O discurso a respeito dos processos de desenvolvimento humano, especialmente do desenvolvimento de gêmeos, costuma seguir forte tradição determinista. A fim de romper com tradições deterministas forjadas por pressupostos endógenos ou exógenos, utilizou-se referencial teórico bakhtiniano (BAKTHIN, 2003, 2009), da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1984, 1993, 1997, 2000, 2004) e de autores que seguem essa linha teórica - como Oliveira (1990, 1993, 1997, 2002), Pino (2000, 2005), Rossetti-Ferreira et al. (2004, 2008, 2010), Smolka (1993, 2002, 2004), Rego (1994, 1996, 1998, 2004) - além de estabelecer debates com autores da sociologia (LAHIRE, 1997, 2002; ELIAS, 1994). O referencial teórico adotado privilegia as relações situadas social e historicamente, as significações que o indivíduo faz de si próprio e de seu mundo e a noção de sujeito discursivo e da importância das narrativas. Esta investigação visa compreender o lugar do outro nas narrativas e nas versões que os gêmeos construíram sobre si. Conhecer as expectativas de importantes agentes do processo educativo e as maneiras de apropriação desses discursos pelos gêmeos pode ajudar a reorientar modos de agir e de educar essa parcela da população. Apesar de a pesquisa ser feita especificamente com gêmeos, sua contribuição se dá também num campo mais amplo, do desenvolvimento em geral. Isso ocorre porque gêmeos são tratados como casos emblemáticos do estudo do desenvolvimento ao evidenciarem o caráter de construção da subjetividade, possibilitando o estudo de questões que acabam sendo postas para todos os indivíduos. Num âmbito maior, a pesquisa possibilita entender como as pessoas constroem versões de si próprias atravessadas pelos discursos que os outros constroem a respeito delas. A análise aponta para a importância de práticas sócio-discursivas dos outros para a constituição das versões que as pessoas fazem sobre si. A conclusão também incide sobre a necessária reflexão, por parte de pais e de professores, a respeito de seus papéis como mediadores entre seus filhos/alunos e o mundo cultural e simbólico que eles vivem, uma vez que as práticas discursivas e educativas utilizadas por eles são internalizadas por seus filhos/alunos. Constata-se, também, que os gêmeos fazem uma atualização dos lugares e dos significados sociais estabelecidos pelos pais e professores sobre seus modos de ser, de agir e de pensar e que as práticas sócio-discursivas podem, portanto, se configurar, muitas vezes, como fortes circunscritores dos processos de desenvolvimento desses jovens.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural – perspectiva sócio-histórica – irmãos gêmeos – dialogia – polifonia – Bakthin – Vygotsky – internalização de discursos – subjetividades.

ABSTRACT

VECINA, R. M. **Multiple voices**: the internalization of social discursive practices of two pairs of twins. 220 f. Thesis (Master's) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2011.

In the present study were covered intersections between discourses of two pairs of twins, their parents and two of their teachers about the ways these twins act, think and behave in the world. We sought to identify whether the construction of narratives of the twins on the meanings they attach to family life, school life, themselves and the relationship with their cotwin is permeated by the discourses and educational practices of parents and teachers and practices education in which the twins are in and the discourses they hear about themselves can be configured as self-fulfilling prophecies. Speaking about the processes of human development and especially the twin development typically follows a strong tradition of determinism. In order to break with tradition forged by deterministic assumptions endogenous or exogenous, we used theoretical Bakhtinian (BAKTHIN, 2003, 2009) and cultural-historical psychology of Vygotsky (1984, 1993, 1997, 2000, 2004) and authors who follow this theoretical line, as Oliveira (1990, 1993, 1997, 2002), Pino (2000, 2005), Rossetti-Ferreira et al. (2004, 2008, 2010), Smolka (1993, 2002, 2004), Rego (1994, 1996, 1998, 2004) and to establish discussions with authors in sociology (LAHIRE, 1997, 2002; ELIAS, 1994) theoretical framework capable of focusing on links situated socially and historically, the meanings that the individual makes of himself and his world and the notion of subject and the importance of discursive narratives. This research aims to understand the other's place in the narratives and versions built on the twins themselves. Knowing the expectations of important stakeholders in the educational process and ways of appropriation of these discourses by the twins can help to reorient ways and to educate this segment of the population. Although the research was done specifically with twins, its contribution is made also in a broader field of development in general. This is because twins are treated as emblematic cases of the development study which show the character of subjectivity construction, allowing the study of questions that are put to all individuals. On a wider scale, the research allows to understand how people construct versions of themselves traversed by the speeches that others built about them. The analysis points to the importance of socio-discursive practices of others to the formation of the versions that people have about themselves. The conclusion also relates to the necessary reflection of parents and teachers about their roles as mediators between their children / students and the cultural and symbolic world that they live, as the discursive practices and practices used by them are internalized by their children / students. There is relevant that the twins make an update of the "places" and social meanings established by parents and teachers about their ways of being, acting and thinking and that the sociodiscursive practices can therefore be set often as strong constraints of development processes of these young people.

Keywords: historical-cultural psychology - social-historical perspective - twin brothers -dialogism - polyphony - Bakthins - Vygotsky - internalization of discourses - subjectivities.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
PARTE I	23
APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DISCUSSÕES TEÓRICAS	23
1 HOMEM: MURALHA OU PONTES?	23
1.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DO HOMEM	25
1.2 REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE GÊMEOS	33
1.3 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DECORRENTES DOS MODOS DE SE	
COMPREENDER O HUMANO	45
1.4 PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA: A QUEDA DO MURO	
2 MÚLTIPLAS VOZES DO EU	
2.1 O SI MESMO NARRATIVO: UMA BUSCA POR COERÊNCIA	50
PARTE II	
A PESQUISA EMPÍRICA	
3 METODOLOGIA	
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE ESTUDAM OS GÊMEOS	
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	
3.2.1 O artifice da pesquisa	
3.2.2 Interações entre pesquisador e pesquisados: reflexões sobre os caminhos	
descaminhos de uma pesquisadora em construção.	
3.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	
3.3.1 Quadro Sinóptico dos sujeitos entrevistados	
3.3.2 Primeira família	
3.3.3 Segunda família	
3.3.4 Entrevistas com os professores	79
3.4 Instrumentos da pesquisa	
4 DISCURSOS ATRAVESSADOS I: INTERSECÇÕES DOS DISCURSOS	0.
REFERENTES À PRIMEIRA FAMÍLIA	89
4.1 FALTA DE AUTONOMIA DE PAULO E GUSTAVO	
4.2 EXPECTATIVAS	
4.3 APROXIMAÇÕES/DISTANCIAMENTOS	
4.4 VIVÊNCIAS ESCOLARES DE PAULO E DE GUSTAVO	
4.5 MUNDO PARTICULAR DOS GÊMEOS	
4.6 PAI COMO DEPOSITÁRIO DO SABER	
	122
5 DISCURSOS ATRAVESSADOS II: INTERSEÇÕES DOS DISCURSOS	124
REFERENTES À SEGUNDA FAMÍLIA	
5.2 EXPECTATIVAS	134
5.3 APROXIMAÇÕES/DISTANCIAMENTOS	13
5.4 VIVÊNCIAS ESCOLARES DE FELIPE E DE VINÍCIUS	
5.5 DIMENSÕES AFETIVAS NA ESCOLA	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
APÊNDICES	
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GÊMEOS	
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS	
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	
APÊNDICE D – FICHA COM DADOS DA FAMÍLIA	
APÊNDICE E – FICHA COM DADOS DOS PROFESSORES	
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO	200

APÊNDICE H - MAPA DE ANÁLISE - ENTREVISTA COM PAIS	205
APÊNDICE I - MAPA DE ANÁLISE - ENTREVISTAS COM PROFESSORES	210
APÊNDICE J - MAPA DE ANÁLISE - ENTREVISTA COM GÊMEOS	215

APRESENTAÇÃO

Na presente Dissertação de Mestrado busco¹ intersecções entre as narrativas de dois pares de irmãos gêmeos sobre si e os discursos dos pais e professores deles sobre os modos de agir, de se apresentar, de pensar, de ser e as características escolares de cada um dos gêmeos e de um em relação ao outro.

Além disso, procuro identificar se a construção das narrativas dos gêmeos sobre os significados que atribuem à vida familiar, à vida escolar, a si próprios e à relação com seu cogêmeo é permeada pelos discursos dos pais e professores e se os discursos que eles escutam a respeito de si próprios podem se configurar como profecias auto-realizadoras.

Nesta investigação busco compreender o lugar do outro nas narrativas e nas versões que os gêmeos construíram sobre si. Acredito que conhecer as expectativas de importantes agentes do processo educativo e as maneiras de apropriação desses discursos pelos gêmeos pode ajudar a reorientar modos de agir e de educar essa parcela da população.

Apesar de a pesquisa ser feita especificamente com gêmeos, sua contribuição se dá também num campo mais amplo, do desenvolvimento em geral. Isso ocorre porque gêmeos são tratados como casos emblemáticos do estudo do desenvolvimento ao evidenciarem o caráter de construção da subjetividade, possibilitando, dessa forma, o estudo de questões que acabam sendo postas para todos os indivíduos. Num âmbito maior, a pesquisa possibilitaria entender como as pessoas constroem versões de si próprias atravessadas pelos discursos que os outros constroem a respeito delas.

A fim de romper com tradições deterministas forjadas por pressupostos endógenos ou exógenos, busquei um referencial teórico que privilegiasse as relações situadas social e historicamente, a noção de sujeito discursivo e a importância das narrativas para compreender as significações que o indivíduo faz de si próprio e de seu mundo.

Embora não seja o objeto específico do meu trabalho, farei aqui uma rápida digressão sobre os conceitos de pessoa, indivíduo e sujeito, porque me parece importante refletir sobre

¹ Foi difícil escolher se escreveria esta dissertação na primeira pessoa do plural ou na primeira do singular. Quando escrevia no singular, parecia estar me apropriando indevidamente de créditos que não cabiam apenas a mim, uma vez que, parodiando a frase atribuída a Isaac Newton, só consegui ver mais longe, por estar de pé sobre ombros de gigantes. Para resolver esse problema, no entanto, não bastava utilizar a primeira pessoa do plural. O uso do "nós" soava estranho: era como se eu estivesse me eximindo de assumir as responsabilidades de minhas escolhas e de eventuais deslizes. A pesquisa do referencial teórico acabou sendo fundamental para a resolução deste problema: os conceitos de polifonia e de dialogia desnudavam-se diante de meus olhos enquanto eu - esse "eu" que engloba múltiplas vozes constituintes da minha e assume a responsabilidade pelas maneiras como as assimilou - escrevia as minhas palavras dos outros (BAKTHIN, 2003).

as implicações teóricas dos usos dessas palavras e esclarecer o uso que farei delas ao longo de minha dissertação.

Recorrendo-se à etimologia das palavras *indivíduo*, *pessoa* e *sujeito* certas nuances de significações podem ser percebidas: o termo *pessoa* remete às máscaras de teatro, ou seja, aos personagens; *indivíduo* remete à indivisível, uno e *sujeito*, por sua vez, remete à noção de subjugado. No uso cotidiano, porém, os três vocábulos passaram a ser utilizados com a mesma carga semântica. Inclusive os dicionários de língua portuguesa (MICHAELIS, 1998; HOUAISS, 2001; AURÉLIO, 1986) oferecem definições fluidas a esses termos, que se misturam em suas diversas acepções.

No entanto, discussões referentes às implicações teóricas dos usos dessas palavras são comuns em estudos de desenvolvimento. Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), por exemplo, optaram por utilizar o termo pessoa, uma vez que acreditam ser esse uso capaz de se afastar da compreensão - bastante recorrente em psicologia - de indivíduo apartado do mundo em que se insere. Já Rey (2004) acredita que o uso do termo sujeito seria mais adequado, uma vez que se refere à "pessoa na procura e na defesa de seu espaço, a pessoa que luta por um espaço próprio e que assume posições em função de seus objetivos." (p. 62). O autor acredita que o termo sujeito não indica a submissão da pessoa às diferentes vozes, posição esta que não parece se relacionar com a etimologia da palavra nem com o entendimento do sujeito segundo Foucault, para quem o sujeito é aquele sujeitado às relações de poder (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Mesmo Hélio Pellegrino - escritor brasileiro - em entrevista concedida à Clarice Lispector se posicionou frente a essa problemática: disse que pessoa e indivíduo constituem uma polaridade dialética. Segundo ele:

O indivíduo, em processo de individualização, se personaliza. E, à medida que o faz, transcende sua dimensão individual, insere-se num todo comunitário onde o indivíduo se perde, para que a pessoa possa ganhar-se. [...] é morrer em si o indivíduo para que a pessoa possa nascer e desenvolver-se. (LISPECTOR, 1992, p. 59).

Embora eu tenha consciência dessas discussões a respeito do uso das referidas palavras, a questão do sujeito não é exatamente o objeto de minha investigação e, por isso, opto por não me posicionar frente a essas polêmicas. Utilizarei, pois, as denominações sujeito, pessoa e indivíduo de maneira indistinta para referir-me a um sujeito dialógico (BAKTHIN,

2003, 2009), sócio-histórico (VYGOTSKY, 1997, 1998, 2000, 2004), para o qual *ser* implica *conviver*.

Feita essa breve digressão, tecerei algumas considerações sobre o projeto que norteou esta pesquisa. O projeto foi gestado durante um longo período e passou por bastantes reformulações. Ele é uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) a inúmeras leituras que fiz ao longo dos anos em que cursei a graduação e a pós-graduação, a diversas discussões e a reflexões sobre a prática docente realizadas em sala de aula e a conversas com os mais diferentes interactantes - desde leigos a acadêmicos com expertise no assunto.

Embora este trabalho tenha partido da proposta de explicar aspectos envolvidos nos processos de individualização de gêmeos, seus objetivos foram redimensionados ao longo da pesquisa para entender as relações entre os discursos de pais, de professores e dos próprios gêmeos sobre seus processos de singularização.

Descreverei, a seguir, importantes momentos para a construção do meu projeto de pesquisa a fim de que o leitor possa entender a gênese do meu interesse na temática e a construção do problema de pesquisa ao qual me dediquei ao longo desses anos. Não acredito que consiga fazê-lo de forma muito breve, posto que pretendo ser fiel ao processo a partir do qual meu trabalho foi - pouco a pouco - gestado, aprimorado, redimensionado até que, finalmente, eu pudesse assumir a tarefa de pesquisar a problemática a que me referi anteriormente.

Sou graduada em letras pela Universidade de São Paulo (USP). No meu primeiro ano de faculdade, cursei duas matérias de introdução à linguística e eu, que sempre tivera uma visão tão normativa da língua materna, descobri novas formas de se entender a língua portuguesa. Terminado o ciclo básico, optei por cursar, além das matérias necessárias para ter habilitação em língua portuguesa, as matérias para ter habilitação em linguística, área pela qual muito me interessei.

Já naquela época achava as questões relativas à aquisição da linguagem fascinantes. Estudava as principais correntes que tentavam explicar esse processo, mas, embora todas tivessem algumas abordagens interessantes, não conseguia entender vários aspectos da linguagem a partir delas. Lia, por exemplo, a respeito do *behaviorismo* de Skinner - que postulava que o aprendizado linguístico acontecia por estímulo e resposta - e me perguntava se as crianças não levariam muito mais tempo para se tornarem proficientes no idioma materno apenas pelo recurso da imitação. A criança não poderia ser tão passiva no processo de aquisição da linguagem. Tinha que existir mecanismos mais sofisticados que a imitação para a aquisição de linguagem!

Se me deparava com textos de *gerativistas* - os quais assumem a existência de uma gramática universal (GU) que nasce com o indivíduo e se ajusta às características da língua materna - pensava que a investigação sobre essas leis que promoviam a passagem da GU para uma língua específica não podia ser mais importante que as relações entre a aquisição de linguagem e o mundo. Novamente ficava insatisfeita por não conseguir relacionar o que lia com o uso concreto da língua, na interação com os diversos interlocutores e nas mais variadas situações comunicativas.

Naquela mesma época, avaliava que os textos de tradição cognitivista, como os de Jean Piaget, concebiam a aquisição da linguagem como um caminho linear e que as crianças deveriam passar pelos mesmos processos para tornarem-se falantes de uma língua. Mas os estudos que fazíamos evidenciavam que não era isso que ocorria. Víamos, por exemplo, que muitas crianças não passavam por determinados estágios na aquisição de fonemas e percorriam um caminho alternativo. Víamos também que o processo de aquisição da linguagem era muito variável de uma criança para outra. Isso realmente me incomodava!

Só fui descobrir os estudos de Bakhtin quando cursei a disciplina *Teorias do Texto*, no 7º semestre da graduação, com a Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Victório. Interessei-me muito pelas leituras propostas para o curso e as questões abordadas pela professora e, em 2005, comecei uma iniciação científica sob sua orientação. Investigávamos as diferenças enunciativas de textos opinativos em suportes impressos e digitais. Ao final da iniciação científica, fui convidada pela Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Victório para participar de um projeto de pesquisa bastante amplo sobre oralidade e escrita nos gêneros midiáticos. Mas, embora tenha aprendido muito durante o ano em que realizei minha pesquisa e gostasse da temática, queria atuar em uma área que fosse mais voltada para a educação.

Acho que minha escolha teve muito a ver com as disciplinas que cursei na licenciatura. Finalmente, devido ao estágio obrigatório de *Metodologia do ensino de português*, eu havia estado em uma sala de aula na condição de professora.

Como já sabia que iria prolongar meu tempo na universidade por conta da iniciação, deixei para cursar a disciplina de licenciatura *Psicologia da educação* no 1º semestre de 2006. Parece difícil acreditar, mas durante minha graduação em linguística nunca tinha sequer ouvido menção ao nome de Vygotsky. O acaso reservou a feliz surpresa de eu ser matriculada com uma professora que abordaria justamente a obra desse autor e suas implicações educacionais. O curso ampliou minha visão sobre aquisição da linguagem. As reflexões que anteriormente eu fazia embasada em estudos linguísticos foram se tornando mais significativas com as novas referências bibliográficas a que tive acesso. Mais do que isso,

passei a entender a importância do desenvolvimento da linguagem para todo o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Se minhas experiências como aluna e o pouco tempo que tinha atuado em sala de aula como estagiária já sugeriam que ensinar envolve muito mais do que o conhecimento técnico, as aulas ministradas pela Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Rego e os textos cujas leituras ela nos indicava confirmavam que eu tinha que aprender mais sobre o desenvolvimento humano para conseguir ensinar melhor. Ao final do curso, conversei com a professora responsável pela matéria e combinamos que no ano seguinte eu participaria de seu curso de pós-graduação como aluna ouvinte.

Estávamos em junho de 2006, quando conclui a iniciação científica e a graduação e voltei para Sorocaba. Passei a dar aulas particulares, durante as férias escolares, para dois alunos gêmeos que tinham muitas dificuldades em língua portuguesa.

Os meninos tinham 14 anos e cursavam a 8ª série de uma escola particular. A mãe deles não permitia que os meninos tivessem aulas juntos. Ela dizia que eles não "funcionavam" juntos e que, daquela forma, não aprenderiam nada. Por isso, eu tinha aulas seguidas com cada um dos gêmeos isoladamente. A programação seguia bem parecida para os dois, no entanto, mudava os textos de acordo com a área de interesse deles. Enquanto um era viciado em esportes, o outro amava tudo o que se referisse a animais.

Mas o que mais me chamava atenção era o fato de eles ficarem separados em todas as aulas, a pedido da mãe. Eles tinham diversos professores particulares e com todos se repetia essa configuração de aulas separadas. Também me surpreendia pelo fato de eles nem conversarem depois das aulas a respeito delas. Se perguntava a eles de qual matéria o irmão mais gostava, eles não sabiam me responder. Realizar em conjunto as tarefas que eu deixava para eles então, nem pensar. Muitas vezes um deles deixava de realizar as atividades, alegando não ter entendido. Caso eu perguntasse se havia pedido para o irmão dar uma ajuda, recebia um olhar estranho, como se isso sequer passasse pela cabeça de algum deles.

Em uma das poucas vezes que encontrei a mãe deles, perguntei se ela não acharia mais interessante tentar juntar os dois, pois as aulas seriam mais animadas e eles teriam chances de conversar sobre a matéria e talvez, assim, aprender mais. Ela disse que de jeito nenhum, que não valia à pena nem tentar. De modo que passei o mês todo dando aula para os gêmeos separadamente. *Nonsense!* Tinha por certo que as aulas seriam bem mais divertidas, dinâmicas e significativas para os dois se trabalhássemos juntos.

Naquele semestre, paralelamente às aulas particulares e algumas aulas como professora substituta, iniciei o curso de pós-graduação como aluna ouvinte. A matéria

ministrada pela Prof.ª Teresa Rego chamava-se *Cultura e desenvolvimento humano: o papel da escola na constituição de singularidades*. Os encontros eram bastante proveitosos: os colegas da sala vinham de diversas áreas e era um espaço de interlocução muito bom, pois a discussão em sala se ampliava muito a partir de pontos de vistas bastante diversos. O curso me possibilitou conhecer novos autores e conhecer com mais profundidade a temática que tinha vislumbrado nas aulas de psicologia da educação, no semestre anterior.

Reflexões de estudiosos contemporâneos nacionais - como Marta Kohl de Oliveira (1993, 1997, 2002), Angel Pino (2000, 2005), Maria Clotilde Rossetti Ferreira e colaboradores (2004, 2008), Góes (1991, 2000) e Ana Luiza Bustamonte Smolka (1993, 2002, 2004) - e estrangeiros - como Luigi Luca Cavalli-Sforza (2002), Michael Cole e Sheila Cole (2003), Vasili V. Davidov (1988), Norbert Elias (1994) e James V. Wertsch (1998) - sobre questões referentes à cultura, desenvolvimento humano, escolarização e constituição de singularidades fizeram surgir em mim uma nova insatisfação: as questões concernentes à linguagem que antes me incomodavam assumiam proporções ainda maiores quando se deslocavam para o campo do desenvolvimento humano.

No ano seguinte, assumi pela primeira vez minhas próprias turmas numa escola municipal de Sorocaba e me apaixonei de vez por minha profissão. As vivências relacionadas ao mundo do trabalho me ajudaram a estabelecer relações entre os textos acadêmicos a que tive acesso e à realidade escolar com a qual me deparei.

Nessa escola tive contato com mais dois pares de gêmeos. Interessei-me muito pelas relações vividas por eles na escola. Diferentemente dos gêmeos com quem havia trabalhado anteriormente, os pais desses gêmeos gostavam que eles estudassem na mesma sala. Para um dos pares de irmãos - que, mais tarde, em 2009, aceitou participar de minha pesquisa - a escola não parecia ser um lugar significativo: faltavam constantemente, inclusive em dias de prova e de entrega de trabalhos, não prestavam atenção às aulas, brincavam muito em sala. Alguns professores falavam que não adiantava chamar os pais, afinal, era por isso que os meninos "estavam daquele jeito". Outro professor dizia que não adiantava ficar "quebrando a cabeça" com eles, eles eram assim "fraquinhos" porque eram gêmeos e "tinham dividido a inteligência." Pasmem! Ele não estava brincando!

Além desses gêmeos, dava aulas para outro par de gêmeos que estudavam na 2ª série do ensino médio. Eles eram responsáveis em relação às obrigações escolares, interagiam com a sala e comigo durante a aula e pareciam aproveitar a oportunidade de estudar na mesma sala. Quando eles entregavam trabalhos escolares, muitas vezes mencionavam que tinham discutido entre si sobre determinados assuntos e colocavam o ponto de vista dos dois. Nas

reuniões de pais, a mãe deles me disse que os dois realmente conversavam muito sobre a escola, sobre as matérias que estudavam e que falavam bastante a respeito dos colegas de sala e dos professores.

Eu ainda pensava em ingressar no programa de pós-graduação da USP como aluna regular e esses quatro meninos e o discurso muitas vezes simplista e estereotipado a respeito deles me fizeram acreditar ainda mais na relevância de uma investigação a respeito da vida escolar de gêmeos. Além disso, pude constatar que a visão reducionista a respeito dos alunos não se limitava apenas aos gêmeos. Ela se estendia a muitos outros membros do corpo discente e isso gerava práticas pedagógicas excludentes e pouco transformadoras. Tentei aliar as observações que fazia a respeito do cotidiano escolar às concepções teóricas a que tive acesso durante minhas vivências na universidade e à literatura acadêmica sobre desenvolvimento de gêmeos. Isso me possibilitou escrever meu projeto de mestrado e no final de 2007, finalmente, consegui minha vaga no mestrado da USP.

É devido ao meu interesse pelo contexto educacional - e pela importância que reconheço na profissão que escolhi exercer! - e pelos modos como o sujeito constrói suas visões sobre si, sobre os outros e sobre o mundo - nas interações com os outros - que dialogo com autores que dão especial relevância aos processos educativos, sejam eles institucionalizados ou não (OLIVEIRA, 1990, 1993, 1997 2002; PINO, 2000, 2005; ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004, 2008; GÓES, 1991, 2000; SMOLKA, 1993, 2002, 2004; LAHIRE, 1997; BAKHTIN, 2003, 2009; BRUNER, 1997; VAN DER VEER; VALSINER, 1996; ELIAS, 1994; WERTSCH, 1998; VIGOTSKY, 1984, 1988, 1993, 1995, 1997, 2000, 2004). Além disso, a leitura dessas obras me possibilitou compreender melhor fenômenos que, apesar de serem tão relevantes para o campo educacional, muitas vezes ainda são abordados por pais, professores e pela comunidade - leiga ou científica - de maneira pouco complexa e bastante determinista.

Determinismo, aliás, que fica patente ao se observar a tradição da literatura que historicamente se baseou em estudos de gêmeos para afirmar teses ambientalistas ou inatistas. Tais estudos costumam ser de um reducionismo absurdo! O método elaborado para as pesquisas, a mobilização para torná-las exequíveis e os recursos despendidos servem apenas para referendar concepções teóricas a partir de dados que poderiam - quando cuidadosamente manipulados e fazendo bom uso da retórica - servir para validar qualquer uma das duas posições antagônicas que "disputavam" a soberania nos estudos do comportamento humano

na época. As discussões documentadas por Eysenck e Kamin (1982) ², por exemplo, não tinham outro objetivo a não ser esquentar o debate entre essas duas frentes. Frentes, aliás, que continuam bastante presentes ainda hoje, não apenas no senso comum, mas também na literatura acadêmica, como veremos no primeiro capítulo desta dissertação.

Ao longo do meu percurso acadêmico e profissional - nessa interação constante com múltiplos textos orais e escritos - foi crescendo em mim a vontade de investigar vidas de irmãos gêmeos sob uma nova ótica que pudesse contemplar a riqueza inerente ao desenvolvimento humano: o olhar da perspectiva histórico-cultural. Tal trabalho se faz importante uma vez que busca romper com a tradição de estudos de gêmeos, fundada na dicotomia entre inatismo e ambientalismo para explorar a temática de maneira mais complexa e não-linear, assumindo, dessa forma, a responsabilidade de lidar com as incoerências, a pluralidade e as múltiplas vozes que habitam cada um dos gêmeos.

Apresentei esse relato de algumas de minhas vivências acadêmicas e profissionais para que o leitor possa compreender que minha mobilização em estudar o desenvolvimento humano é intrínseca ao meu interesse no campo educacional, pois o modo como os alunos em geral (não apenas os gêmeos) são vistos, interpretados - e, muitas vezes, rotulados - resulta em práticas pedagógicas que podem ser nocivas aos educandos. É importante, pois, que os educadores tenham consciência do poder de suas palavras para a vida dos alunos: para a maneira como eles enxergam a si mesmos e aos outros, para os modos que eles se relacionam consigo próprios, com os outros e com o mundo.

É importante frisar, ainda, que não tenho pretensões de generalizar os resultados aqui apresentados de maneira a abarcar todos os gêmeos, nos mais diferentes tempos e espaços, uma vez que não existe uma situação gemelar universal, abstrata e descolada de um contexto histórico.

Portanto, o objetivo central desta pesquisa foi examinar como dois pares de gêmeos promovem a internalização de práticas discursivas de pais e de professores sobre os seus modos de ser, de agir, de se comportar e de pensar e como esses gêmeos se relacionam com as práticas educativas nas quais estão inseridos. Acredito que o conjunto das entrevistas realizadas com os gêmeos, seus pais e seus professores foi interessante por possibilitar um mapeamento de fragmentos convergentes e divergentes das falas deles e, assim, perceber o jogo dialógico que se dá entre as práticas sócio-discursivas desses sujeitos.

_

² Tais discussões foram documentadas no famoso livro "O grande debate sobre a inteligência", no qual os dois autores contrapõem suas ideias a respeito do desenvolvimento humano.

Para melhor apresentar o problema proposto, os dados encontrados, as análises e suas implicações, a presente dissertação foi estruturada em duas partes.

A primeira parte é constituída de dois capítulos e apresenta reflexões teóricas acerca de temas concernentes à pesquisa investigada. Assim, o primeiro capítulo trata das concepções históricas a respeito do desenvolvimento humano. Ele é constituído por quatro seções, sendo que a primeira delas apresenta um panorama histórico das concepções de Homem, a segunda localiza os estudos de gêmeos dentro desse panorama, a terceira trata das implicações educacionais decorrentes dos modos de se compreender o humano e a quarta apresenta discussões teóricas sobre duas disciplinas postas em diálogo: a psicologia e a sociologia e suas implicações para o presente estudo. No segundo capítulo, apresento conceitos importantes para se compreender como se dá a internalização de múltiplas vozes e a busca por unidade e coerência, típica do si mesmo narrativo.

Já a segunda parte da pesquisa, dividida em três capítulos, aborda o desenvolvimento da pesquisa empírica. O primeiro deles discorre sobre a metodologia adotada, os procedimentos da pesquisa, os instrumentos utilizados, os sujeitos que participaram da pesquisa e a interação que se deu entre pesquisadora e pesquisados nos momentos das entrevistas. Já os dois últimos capítulos dessa seção apresentam as intersecções entre os discursos referentes a cada uma das famílias e uma análise descritiva do mapeamento que fiz a respeito das práticas sócio-discursivas atualizadas nos discursos dos gêmeos e nos modos de eles agirem e se portarem.

Por fim, apresento as considerações finais, em que retomo as análises costurando-as a importantes conceitos teóricos que ajudam a responder os questionamentos iniciais deste trabalho sob a ótica da perspectiva histórico-cultural e do dialogismo de Bakhtin.

PARTE I

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DISCUSSÕES TEÓRICAS

1 HOMEM: MURALHA OU PONTES?

"Ouvi uma história, certa vez, no Oriente, sobre dois arquitetos que foram visitar Buda. Haviam esgotado o dinheiro de seus projetos e esperavam que Buda resolvesse o problema. 'Bem, farei o que puder', disse Buda, partindo para ver seus trabalhos. O primeiro arquiteto estava construindo uma ponte e Buda ficou muito impressionado. 'É uma bela ponte', observou, começando a rezar. De repente surgiu um touro branco, carregando nas costas ouro suficiente para terminar a construção. 'Tome', disse Buda, 'e construa mais pontes'. Assim, o primeiro arquiteto partiu muito satisfeito. O segundo estava construindo uma muralha e quando Buda a viu ficou igualmente impressionado. 'É uma bela muralha', disse solenemente, começando a rezar. Súbito, o touro sagrado reapareceu e, aproximando-se do segundo arquiteto, sentou-se sobre ele. [...] É a verdade. O mundo não precisa mais de paredes. O que precisa é de construir mais pontes!"

Colin Higgins

Ao nos deparamos com gêmeos, normalmente somos levados a refletir sobre os modos de construção das subjetividades dessas pessoas. A convivência com eles nos leva a pensar sobre os limites e as relações entre as dimensões biológicas e sociais da constituição de indivíduos de modo geral. Para isso, buscamos entender como significaram e ressignificaram o mundo e a si próprios, tornando-se, dessa forma, pessoas simultaneamente com tantas aproximações - forçadas por semelhanças físicas e outras contingências - e com tantos distanciamentos quanto aos modos de ser, de agir e de pensar.

Por viverem no mesmo tempo histórico, serem criados no seio de uma mesma família e estarem imersos numa mesma cultura escolar, irmãos gêmeos têm uma série de aspectos convergentes que, no entanto, não os impedem de continuar sendo pessoas singulares. Todas essas aproximações e distanciamentos entre eles tornam o jogo entre o biológico e o cultural ainda mais instigante e explícito do que já costuma ser quando pensamos em indivíduos não gêmeos.

Tais questões referentes ao modo como as pessoas se constroem como sujeitos particulares, na verdade, estão postas em diversos momentos de nossas vidas, tanto para indivíduos gêmeos, quanto para indivíduos singulares. No entanto, gêmeos evidenciam tais processos de explicação do humano uma vez que, nas práticas culturais em que eles e suas famílias estão envolvidos, são mais questionados sobre opiniões, sobre as versões que fazem de si e, inclusive, sobre as justificativas para serem da maneira que são.

Tentar compreender como esses indivíduos vão tecendo suas vidas - percorrendo caminhos que simultaneamente os diferenciam e os aproximam - é uma tarefa complexa que só pode ser feita considerando tais indivíduos imersos em redes cujos fios se entrecruzam em diversos momentos.

Uma vez que o desenvolvimento humano é engendrado no seio de múltiplas relações, Rossetti-Fereira et al. (2004) propõem, pertinentemente, a metáfora de *Redes de Significações* para se pesquisar o desenvolvimento humano. Nessa ótica, cada rede pessoal é vista como sendo ligada a outras redes, múltiplas redes, que correspondem às múltiplas pessoas com as quais se efetivaram processos de interação. Cada rede se conecta a um conjunto de outras redes, que sempre pode ser ampliado ou reduzido: a pessoa pode ser vista em si, com os pais, com a família, com a comunidade do bairro, como membro de uma cidade, de um país, e assim por diante. Em cada malha que a identifiquemos, seu papel será outro, sua posição será diferente da posição ocupada em outras esferas.

Apesar de essa metáfora de rede nos auxiliar a perceber que o desenvolvimento humano é um processo bastante complexo e prenhe de múltiplos caminhos, em geral percebermos, no senso comum e nas produções culturais, discursos hegemônicos bastante reducionistas. Esses discursos, que vão se repetindo ao longo do tempo, costumam utilizar explicações teológicas, metafísicas e de cunho inatistas ou ambientalistas para referendar teorias extremamente deterministas. Essas concepções consideram o homem como andarilho em uma trajetória linear e o caráter frágil e limitado dessas teorias é evidenciado quando percebemos, na trajetória de cada um, pontos de rupturas, de viradas, de reconstruções e ressignificações de si, dos outros, dos relacionamentos dos quais fazem parte e do mundo em que vivem (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004; OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006).

Como os discursos são plenos de enunciados anteriores e geradores de novos enunciados - seja em relações de alteridade, seja em relações de assimilação (BAKHTIN, 2003) - é necessário conhecer alguns dos discursos científicos atualizados ao longo dos séculos para compreender como eles foram assimilados, refutados e reelaborados até o presente momento.

Para entendermos o que faz essas concepções serem tão enraizadas, ainda hoje, no senso comum e na literatura científica sobre o desenvolvimento humano em geral e, especialmente, sobre o desenvolvimento de gêmeos, apresento um breve estudo da história da psicologia com o intuito de compreender, principalmente, as noções de sujeito que emergiram de diferentes contextos sócio-históricos para, depois, revisitar algumas obras emblemáticas do estudo de gêmeos e entender, principalmente, as noções de sujeito que elas evocam.

Com o intuito de romper com essa tradição de estudos de gêmeos - fundada na dicotomia entre inatismo e ambientalismo - e com as visões deterministas muitas vezes legitimadas pelas concepções de homem com as quais as ciências trabalhavam - jogo luz ao meu problema de pesquisa sob um novo olhar, o da lógica histórico-cultural, capaz de explorar a temática sem deixar de contemplar a pluralidade do homem, as incoerências que fazem parte de sua constituição como pessoa e as múltiplas vozes que ecoam nele.

Acredito que essa perspectiva permite a *desfamiliarização* com diversas construções conceituais que se transformaram em crenças. Crenças essas que se colocam como grandes obstáculos para que outros conceitos possam ser construídos, uma vez que elas "permanecem impregnadas nos artefatos da cultura, constituindo o acervo de repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo." (SPINK; FREZZA, 1999, p. 27).

1.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DO HOMEM

Em meio a diversos discursos correntes que tentam explicar o desenvolvimento do homem, faz-se necessário mencionar - sem a pretensão de esgotar o assunto - algumas concepções históricas³, uma vez que

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos 'senhores do pensamento'

³ Não é meu objetivo elaborar um estudo detalhado sobre a história da psicologia. Para mais informações nesse sentido, consultar Schultz; Schultz (1998) e Bock et al. (1999).

de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

A concepção do *eu* que faz parte do nosso conhecimento hoje se constituiu a partir da ideia de sujeito racional - consciente de si e dos outros - que foi se configurando na história ocidental ao longo dos séculos XV a XVIII (SMOLKA, 2002).

Essa concepção é relativamente recente, pois durante séculos persistiu a ideia de que o destino humano estava traçado de acordo com as vontades divinas. Dessa forma, a ação do homem seria determinada por forças sobrenaturais, não cabendo a ele próprio margens para criar novos caminhos e possibilidades em sua vida. Com o fim da Idade Média e com a chegada do Século das Luzes, durante a passagem da organização das sociedades feudais para as sociedades industriais, num movimento de secularização do pensamento, o homem passou a se afastar cada vez mais dos preceitos do teocentrismo para caminhar rumo aos valores humanistas (BOCK et al., 1999; SMOLKA, 2002).

As transformações causadas pelo advento das máquinas permitiram ao homem ampliar suas capacidades de transformação da natureza. Transformações políticas, econômicas e filosóficas fizeram emergir, inclusive, uma visão mecanicista do homem. O clima intelectual da época, baseado neste pensamento mecanicista, considerava que as pessoas e a natureza tinham estruturas de funcionamento semelhante às das máquinas. Assim, as mudanças sociais e históricas que se delineavam já nos séculos XIV e XV possibilitaram a emergência de uma noção de sujeito racional, com possibilidades de se colocar como objeto de seu pensar. Dessa forma, entraram em voga novas indagações e reflexões. Segundo Smolka (2002, p. 102),

Era sobre o destino da alma e a finalidade da vida que o homem falava. Não tanto sobre o conhecimento como dom divino, mas sobre a faculdade do entendimento e a possibilidade de conhecer, de descobrir as leis da natureza. Era sobre o conhecimento racional e o conhecimento sensível; sobre a razão e emoção; sobre a essência do homem e o que o distingue dos animais; sobre o estado natural do homem e a sociedade; sobre as emergentes ciências da natureza e as ciências do homem.

Entretanto, entender o homem como máquina implicava supor que o comportamento humano poderia ser controlado, mensurado e previsto, o que resultou em métodos de investigação interessados justamente nesses propósitos. Tais métodos de estudos quantitativos constituíram a base para o desenvolvimento de métodos científicos bastante deterministas (SCHULTZ; SCHULTZ, 1998; BOCK et al., 1999).

Nesse contexto, emergiu, no início do século XIX, o positivismo de Augusto Comte, segundo o qual as ciências deveriam ser empíricas e desvinculadas de posicionamentos éticos ou políticos. Tal corrente de pensamento acreditava ser possível alcançar uma neutralidade absoluta e total afastamento entre pesquisador e objeto de pesquisa, como se fosse possível a constatação objetiva de algumas *verdades elementares*. No afã de investigar apenas fatos considerados observáveis e indiscutíveis, ganharam relevo as ciências baseadas em modelos matemáticos e biológicos. Dessa forma, fenômenos sociais passaram a ser considerados naturais e as diferenças sócio-culturais passaram a ser justificadas pelas produções científicas da época (GIDDENS, 1978).

Por volta de 1860, poucos anos após a morte de Augusto Comte, novos fundamentos das ciências naturais - como as leis da hereditariedade de Mendel (genética) e o darwinismo (biologia) - criaram um terreno propício para distorções conceituais que legitimavam, sob a chancela das ciências, o deslocamento de problemas do âmbito social para as características individuais ou familiares. Principalmente as hipóteses de Darwin foram reorganizadas para que os estudos da época "naturalizassem" a razão, como se houvesse uma essência humana - definida *a priori* - capaz de determinar se os indivíduos teriam maior ou menor competência para viver em sociedade (BOCK, 1999; SMOLKA, 2002; BOARINI; YAMAMOTO, 2004).

Influenciado pela ideia darwiniana de que os mais aptos à sobrevivência seriam capazes de transmitir aos seus descendentes características necessárias à adaptação ao meio em que vivem, o estudioso inglês Francis Galton (1822-1911) - pioneiro do estudo de gêmeos - encontrou terreno propício para formular suas propostas de melhoria da raça humana⁴, com a recomendação de que membros ilustres da sociedade casassem entre si, a fim de que concebessem uma geração com habilidades cognitivas mais desenvolvidas.

Esse é apenas um exemplo dentre inúmeros estudos que enfatizam os aspectos biológicos e universais do homem, descolando-o de seu contexto sócio-histórico. Há muitos outros que evidenciam como, influenciada pelos princípios da ciência positivista de Comte e pela teoria da evolução de Darwin, a psicologia foi se estruturando na Europa Central e na América do Norte. Baseada em valores estanques e a fim de estabelecer medidas, classificações e normas a ciência passou a servir a uma triste faceta da psicologia que "cientificamente estabelecida, legitima modos de pensar e de agir, privilegia temas, proclama verdades absolutas." (SMOLKA, 2002, p. 113).

_

⁴ Foi Galton quem cunhou o termo *eugenismo*, reconhecido mundialmente depois de ter sido utilizado pelos nazistas como um dos pilares para a ideologia da pureza racial que culminou no Holocausto.

Porém, essas formas de entender o homem resultam na "coisificação" dele, o que faz com que ele seja compreendido como algo passivo. Entendido dessa forma, o homem não deveria ser objeto de estudo das ciências humanas, pois, como nos alerta Bakhtin (2003, p. 312),

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.)

Toda essa panacéia de movimentos psicológicos - marcada tanto pela contribuição de pesquisas de grande circulação e aceitabilidade, quanto pela configuração de subáreas específicas de investigação - produziu visões de sujeito que não favorecem o estudo pleno do desenvolvimento humano, pois são ora idealistas e reducionistas, ora atomistas, metafísicas e funcionalistas.

Vale lembrar que, embora eu esteja tentando organizar as correntes científicas de modo a obedecer a uma certa linha temporal, nenhuma corrente científica, em nenhuma época, existiu isoladamente. Mesmo as ideologias hegemônicas costumam encontrar vozes de resistência ou de adesão apenas parcial (BAKHTIN, 2003, p. 372).

Por isso, no século XX, conviveram diferentes paradigmas, entre eles o funcionalismo - escola que postulava o funcionamento da mente como sendo uma característica adaptativa e, portanto, enfatizava a importância das reações fisiológicas nos fenômenos - e o behaviorismo - escola que considerava o homem como um ser passível frente ao mundo, incapaz de ressignificar ações e de posicionar-se de maneiras novas frente ao meio em que vive. Novamente, houve uma atualização do pensamento de que o ser humano seria como uma máquina capaz de ser orientada para determinados fins quando manipulada adequadamente.

Naquela época, a psicologia ortodoxa tinha o intuito de definir mecanismos universais empiricamente comprováveis e, por isso, não havia espaço para o interesse pela compreensão dos sentidos na vida cotidiana. Reinava o discurso de que a psicologia deveria se apoiar em metodologias bastante rigorosas e passíveis de reprodução em outros contextos. Por isso, era forte a psicologia experimental, pautada na perspectiva individualista.

Embora a perspectiva individualista tenha sido forte até a década de 80, no final da década de 50 alguns pesquisadores, impulsionados pela nova psicologia experimental sociológica de Erving Goffman, começaram a fazer frente à corrente hegemônica,

abandonando a ciência laboratorial e recorrendo a estudos de campo para observar comportamentos em situações e ambientes naturais, num lento processo de revalorização do contexto social (SPINK; FREZZA, 1999).

Assim, a partir dos anos 60 e principalmente na década de 70, passaram a surgir reflexões críticas sobre os problemas gerados a partir da naturalização e da despolitização da psicologia. Tais reflexões orientaram os debates acerca de qual deveria ser o real objeto de pesquisa dessa disciplina (SPINK; FREZZA, 1999).

Na década de 60, nos Estados Unidos da América, movimentos em prol de minorias raciais criaram um cenário favorável ao desenvolvimento da teoria da carência cultural, que explicava a "marginalidade" de grupos minoritários em termos biopsicológicos. Tal "teoria", que carrega - de maneira velada e implícita - uma série de estereótipos e preconceitos a respeito de pobres, negros e outras minorias, foi largamente aceita pela sociedade civil e passou a orientar políticas administrativas e pedagógicas (PATTO, 1997).

Na década de 70, em meio às teorias da carência cultural, houve uma vasta produção de estudo sobre gêmeos. Assim, estudos baseados no método de gêmeos (SALDANHA, 1967) serviam para embasar tanto teorias behavioristas quanto teorias inatistas e continuavam sendo uma forma de legitimar a tese de que questões sociais - como as desigualdades e faltas de oportunidade de crescimento econômico de classes mais populares - eram produzidas não pelas relações entre as pessoas e pelo modo como a sociedade estava organizada, mas sim por traços individuais ou familiares.

A disputa entre as correntes de base inatista e de base ambientalista se fortaleceu no cenário da época e encontra-se documentada no livro *O grande debate sobre a inteligência* (1982) no qual Eysenk - defensor do inatismo - e Kamin - defensor do ambientalismo - travaram um embate para "comprovar" a validade de seus pressupostos teóricos. Os diversos estudos de gêmeos citados ao longo do livro seguiram uma tradição, nas décadas de 70 e 80, de acender a fogueira dos discursos ambientalistas (SMITH, 1965; FABSITZ, 1978) ou dos discursos inatistas (BURT, 1966; LOEHLIN; NICHOLS, 1976; JENSEN, 1973, 1979).

Constata-se, portanto, que os métodos utilizados nas referidas pesquisas, a mobilização e os recursos despendidos para torná-las exequíveis serviam apenas para afirmar a validade de uma posição teórica a partir de dados que poderiam, quando manipulados ao sabor de um pressuposto teórico e fazendo bom uso da retórica, servir para validar qualquer uma das duas posições antagônicas que "disputavam" a soberania nos estudos do comportamento humano naquela época.

Embora fosse uma discussão que, na verdade, parecia não ter outro objetivo a não ser esquentar o debate entre essas duas frentes, ela ainda se faz bastante presente nos Estados Unidos e em outros países sob forte influência norte-americana, dentre os quais podemos incluir o Brasil.

Sob o "manto sagrado" das ciências, tais estudos contribuíam - e ainda contribuem - para o desenvolvimento de práticas excludentes, inclusive na área de políticas públicas. Além disso, tais discussões são infecundas, pois, como pondera Patto (1997, p. 52), "Discutir os testes não é por em confronto gostos e opiniões pessoais; muito menos transformar o debate em rinha ou ringue para divertir a platéia." Sem uma efetiva discussão teórica sobre as concepções de ciência, de homem e de sociedade, a psicologia continuaria incorrendo no erro de não considerar os aspectos histórico-culturais. Nas palavras de Patto (1997, p. 57):

Cabe à teoria revelar a realidade ocultada, ou seja, as relações sociais de produção. É, portanto, um enorme esforço teórico que possibilita a consciência de que o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como mero lucro, é extração da mais-valia; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e de desigualdade de direitos determinados historicamente.

Enquanto em diversas localidades do mundo a psicologia servia à manutenção da ordem dominante, na Rússia do final do século XIX, no entanto, a matriz histórico-cultural tornava possível a emergência de uma nova concepção de homem. Lá, os intelectuais, em comunhão com ideais revolucionários de Marx, organizaram um partido político liderado pelas classes trabalhadoras. Além disso, o povo em situação de miséria iniciou um movimento revolucionário que culminou na tomada do poder pelos Sovietes. Sob novas bases políticas, a elite cultural do país – cientistas e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento – passaram a se dedicar ao intento de recriar um país devastado pela guerra, com uma industrialização bastante incipiente e no qual 90% da população era analfabeta. Para eles, "a Rússia socialista apresentou a tarefa de criar os fundamentos da psicologia e da pedagogia soviéticas, que tinham por objetivo a formação do homem novo, o que criava a demanda de novos modos de pensar a ciência." (PRESTES, 2010, p. 28).

Naquela época, a psicologia empírica não possuía um sistema científico único reconhecido por todos e era tão permeada por subjetivismo que não conseguia estudar os fenômenos de forma não-fragmentária. Além disso, novas correntes psicológicas renunciavam às principais premissas da psicologia empírica para adotar bases cientificamente mais fidedignas. Supunha-se que havia duas psicologias distintas e totalmente independentes entre si: a psicologia descritiva como ciência mental - que se aproximava da filosofia e que, apesar de ser muito ampla, era muito pouco científica - e a psicologia como ciência natural - que apesar de muito científica era pouco ampla (OLIVEIRA, 1993), ou, nas palavras de Rego (2004, p. 28):

[...] existia de um lado um grupo que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural, que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. Esse grupo limitava-se à análise dos processos mais elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade consciente, especificamente humana. Já de outro lado, o outro grupo, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. Este grupo não ignorava as funções mais complexas do ser humano, mas se detinha na descrição subjetiva de tais fenômenos.

Esse foi o contexto que estimulou Vygotsky e seus colaboradores a criar um novo paradigma psicológico, comprometido com a criação de um *novo homem* e de *uma nova psicologia*, capaz de estudar de modo mais apropriado o complexo processo de constituição humana. Para esse intento, encontraram pressupostos teóricos oportunos no materialismo histórico-dialético e buscaram referências também nos estudos linguísticos de A. A. Potebnya e Alexander Von Humboldt, nas pesquisas sobre natureza humana conduzidas por K. N. Kornilov e P. P. Blonsky e nas reflexões de Thurnwald e Levy-Bruhl (REGO, 2004).

A nova proposta era que os problemas referentes ao desenvolvimento psicológico fossem estudados situando o homem como um ser, simultaneamente, de natureza social e natural. Buscava-se um enfoque que considerasse as infinitas variedades de nexos e correlações entre o organismo e o meio, o que permitiria estabelecer fundamentos histórico-culturais sólidos para o estudo do comportamento humano. Para esses teóricos, o homem passou a ser considerado um ser sócio-histórico (VYGOTSKY, 1997a).

Foi também nessa época, na Rússia, sob as mesmas influências do marxismo, que Bakhtin, baseado no materialismo dialético, propôs que os estudos literários e linguísticos deveriam considerar a situação enunciativa das manifestações artísticas e sociais. Ele estava na contracorrente do formalismo - que visava estudar apenas os fatores *estritamente linguísticos* dos textos - e das concepções linguísticas de Saussure - que considerava a linguagem apenas do ponto de vista do falante, sem a participação necessária de outros participantes na situação discursiva. Para Bakhtin, a língua é mais do que um sistema, visto que é marcada pelo social, pela luta de classes e por ideologias e, por isso, os textos não podem ser desconsiderados fora de seus contextos enunciativos, fora da relação que estabelecem com outros textos precedentes a eles e das atitudes responsivas que visam obter.

Sob essas novas bases, não cabe mais a *coisificação* do homem ou das palavras. Ambos são vivos, mutáveis. Considerados em seus aspectos sócio-históricos, homem e palavra assumem uma perspectiva dialógica. "Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível." (BAKHTIN, 2003, p. 348). Inconcluso é o homem, que nunca coincide consigo mesmo, pois está sempre a reinventar-se. Inconclusa é a palavra, que ecoa em outra, em outra e mais outra, numa cadeia de discursos cujos elos jamais poderão ser separados (BAKHTIN, 2003).

Diferentemente das diversas escolas mencionadas anteriormente, que tinham implicações claramente deterministas para o desenvolvimento do psiquismo, este novo olhar para o humano que emergiu na sociedade Russa no início do século XX, ao contemplar as situações concretas em que o homem se inseria, não deixava margem para determinismo, uma vez que tinha como objeto de estudo o sujeito histórico. Esse novo olhar permitiu que as ciências sociais não mais se restringissem aos estudos das ciências naturais. Finalmente os dois campos científicos passaram a se entrelaçar de maneira dialética, o que permite pensar o desenvolvimento humano de maneira mais complexa, rompendo-se com ideias de linearidade temporal, evolução e ordem no processo do desenvolvimento. Assume-se, a partir desse campo teórico, que o desenvolvimento é um processo que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas, bem como ambiguidades, rupturas e descontinuidades (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006).

Já no Brasil, no início do século XX, as condições sócio-históricas eram bastante diferentes das que se delineavam na Rússia. Durante a primeira república (1889-1930), o movimento da escola nova e a psicologia adentraram nosso território. Naquela época, a pedagogia e a psicologia serviram aos interesses de moralizar e disciplinar o povo brasileiro para o trabalho, evitando, assim, movimentos revolucionários e sociais. Era, portanto,

diferentemente do que ocorreu na Rússia, uma psicologia comprometida com os interesses das classes dominantes e baseada nas teorias da carência cultural. Segundo Patto (2000):

Esta é uma visão da Psicologia do Desenvolvimento que surpreende, porque normalmente se diz que ela vem para entender e respeitar a criança em seus estágios de desenvolvimento. [...] A Psicologia, naquele momento, estuda as crianças como o técnico na fábrica estuda a matéria-prima, para garantir a produtividade e impedir que a máquina emperre. Esquadrinhava o psiquismo das crianças até o limite do absurdo, com o objetivo de possibilitar o máximo de controle.

Apenas a partir dos anos 80, aproximadamente, as obras de Vygostky chegaram ao Brasil. Apesar de atualmente termos um grande leque de produções intelectuais que se valem desse arcabouço teórico circulando em nossos meios acadêmicos (OLIVEIRA, 1992, 1993, 1997; SMOLKA, 1995, 1997, 2004; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004; GÓES, 1991, 2000; VASCONCELLOS, 2006; REGO, 1995, 2003) e de autores da sociologia com os quais podemos estabelecer um diálogo fecundo (LAHIRE, 1997, 2002, 2008; CHARLOT, 2001; ELIAS, 1994) circulam, concomitantemente, pesquisas que tem como pressupostos teóricos concepções deterministas sobre o homem - como será melhor explicitado no tópico seguinte, em que faço uma revisão crítica da literatura científica sobre gêmeos. Aliás, como constata Patto (2000), as políticas públicas brasileiras ainda hoje são embasadas em teorias bastante influenciadas pelas teorias da carência cultural.

Percebe-se, portanto, que os diversos discursos que surgiram historicamente com o propósito de explicar o funcionamento do ser humano ecoam ainda hoje tanto no senso comum quanto em diversos estudos contemporâneos da área. Opera-se com o conceito daquele homem puro que "com mais verdade possa dizer *eu sou eu*" (PESSOA, 1998, p.121). De forma sutil e velada, o conhecimento científico permanece referendando posicionamentos essencialistas, de um homem apartado de suas condições sócio-históricas.

1.2 REVISÃO CRÍTICA DA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE GÊMEOS

O presente tópico tem como objetivo apresentar uma análise crítica do material sobre gêmeos coletado no levantamento de dados realizado no decorrer de minha pesquisa. Pretendo

dividir com meus leitores a surpresa que tive ao constatar que a precária maneira de se explicar o desenvolvimento humano não ficava restrita a obras antigas ou ao senso comum.

Apresento, portanto, uma breve revisão crítica desse material. Questiono as concepções de sujeito que servem como base desses estudos, pois se faz necessário compreender as redes de relações que se estabelecem entre os gêmeos e o mundo ao longo de suas vidas para romper com visões deterministas que permeiam as produções científicas dessa área.

Pretendo demonstrar que o fato de ser gêmeo, em si, não determina uma trajetória de vida, uma vez que o desenvolvimento não se faz com bases em uma única característica isolada. Os significados pessoais e coletivos construídos e reconstruídos acerca da gemelaridade não podem ser vistos como partes isoladas, desconsiderando-se suas relações com outras partes relevantes desse sistema dinâmico e complexo e de outros sistemas que com ele se relacionam.

Como conhecia os conceitos teóricos de Vygotsky e de Bakhtin e concordava com suas questões ontológicas, imaginei que, se eles não tinham grande disseminação nos contextos nos quais eu havia procurado referências bibliográficas, pelo menos eles deveriam ser preponderantes nos trabalhos acadêmicos mais recentes. Pensei comigo que as ciências haviam avançado muito nos últimos anos e seria natural que as pesquisas acadêmicas contemporâneas, pelo menos, não fossem tão superficiais. Surpresa: a produção acadêmica também lidava com noções deterministas de sujeito! No cenário nacional, dificilmente encontrava obras específicas sobre gêmeos e, quando as encontrava, eram livros escritos, na maioria das vezes, por mães de gêmeos. Livros muito parecidos com manuais prescritivos, que indicavam a melhor maneira de criar bebês múltiplos, como se houvesse uma situação gemelar universal e abstrata.

Não acreditava no reducionismo dos estudos que lia e pensava comigo que só poderia estar buscando obras com palavras-chave erradas ou em bases de dados erradas. Comecei, então, um levantamento bibliográfico exaustivo tentando encontrar materiais sobre gêmeos que não fossem deterministas.

Como não consegui localizar nenhum levantamento de produções acadêmicas sobre essa parcela da população, busquei fazer um panorama geral das publicações que constavam nas bases dos sistemas virtuais utilizados - Scientific Eletronic Library Online (SciELO), banco de dados bibliográficos global das bibliotecas da USP (Dédalus global) e banco de teses da CAPES. Com esse intuito, montei uma metodologia de busca que tomou grande parte de meu tempo, desde antes de ingressar no programa de pós-graduação. Nas buscas utilizei as

seguintes palavras-chave: gêmeos, gemelares, monozigóticos, dizigóticos e twins e não delimitei um recorte temporal, uma vez que queria entender como se desenvolveram essas pesquisas no tempo. Além de diversos artigos e dissertações na área de saúde, encontrei 31 produções (dentre artigos, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado) que versavam sobre gêmeos, conforme exposto na tabela a seguir:

Tabela 1. Resultados da busca em áreas de interesse

Área	Número de publicações	
Biociências	1	
Demografia	1	
Economia	1	
Educação	1	
Educação Física	2	
Psicologia	13	
Fonoaudiologia	13	
Total de publicações	31	

Fonte: Levantamento bibliográfico, levantamento de campo, 2007 a 2009.

Constata-se, a partir do levantamento bibliográfico, que a maior parte da literatura científica sobre gêmeos propõe métodos para se tentar entender o que na constituição do ser humano vem de características genéticas e o que vem do ambiente em que ele vive. Essas questões, como vimos, estavam postas no debate entre teorias de cunho inatista e ambientalista, de forma que, para referendar tais concepções acerca do desenvolvimento humano, diversos geneticistas comportamentais se debruçaram sobre as relações de consanguinidade. Assumiam que traços relacionados à proximidade genética seriam traços hereditários. Como pais e filhos, irmãos e outros parentes compartilham alguns genes, eles tornaram-se objetos de estudo com o intuito de medir a hereditariedade de certos traços (COLE; COLE, 2003, p. 83).

Muitos estudiosos tais como Bouchard (1994), Plomin e Defries (1983), McGuire et al. (1994) e Gottesman (1991) comprovaram que para diversas características o grau de similaridade entre parentes consanguíneos diminui à medida que diminui o grau de similaridade genética (COLE; COLE, 2003, p. 85). No entanto, não se pode afirmar que as

similaridades encontradas nos estudos são provenientes simplesmente de fatores genéticos, visto que gêmeos, além de compartilharem o material genético, compartilham o ambiente familiar e o contexto histórico-cultural.

A grande maioria dos trabalhos encontrados nas bases de dados pesquisadas concentra-se na área de saúde. São trabalhos que versam principalmente sobre causas de gravidez de múltiplos, problemas decorrentes da gravidez de gemelares, discordância de peso dos gêmeos ao nascer e hereditariedade de diversas doenças - tais como doenças cardíacas, diabetes, dependências químicas, esquizofrenia e distúrbios alimentares. São trabalhos que utilizam gêmeos principalmente para pesquisar a relevância dos fatores genéticos no desenvolvimento de diversas patologias.

Dentre esses artigos, os que mais chamaram a atenção foram os relacionados a estudos psiquiátricos. Atribuir determinadas características psiquiátricas apenas a fatores genéticos é desconsiderar que a família compartilha também o ambiente, o contexto histórico-cultural e muitos valores morais. Por outro lado, considerar apenas o ambiente e o entorno sócio-cultural é desconsiderar que as pessoas *experimentam* o mundo de maneira diferenciada mesmo quando submetidas a experiências parecidas, e que ser submetido a um mesmo tipo de criação e de experiência não resulta numa mesma assimilação dessa experiência (COLE; COLE, 2003; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004).

Dessa forma, de acordo com as concepções de sujeito assumidas pelos pesquisadores, as similaridades poderiam ser atribuídas tanto à genética quanto ao ambiente, ou, ainda, a uma sobreposição dessas duas esferas. Nos parágrafos seguintes estão arrolados alguns exemplos de como procediam tais estudos.

Dentre as pesquisas com gêmeos promovidas para referendar postulados de base inatista podemos citar as de Cyril Burt (1966) ⁵- que atribuía semelhanças de QI de gêmeos monozigóticos ao fato de compartilharem a mesma carga genética - e os de Loehlin e Nichols (1976) ⁶ - que realizaram um estudo com 850 pares de gêmeos idênticos a partir do qual

⁵ Anos depois de publicados, os estudos de Burt sobre correlações de QI em gêmeos monozigóticos e dizigóticos causaram desconfiança na comunidade científica, pois as pontuações obtidas foram as mesmas em diversos estudos, inclusive em novas medições que ele havia realizado e incorporado posteriormente em suas pesquisas. Estudiosos, principalmente aqueles que discordavam da abordagem inatista, investigaram a possibilidade de fraude e descobriram que a maioria dos dados publicados pelo autor depois da Segunda Guerra Mundial era fraudulenta. Em 1976, Burt foi formalmente acusado de fraude científica pelo jornal britânico *Sunday Times* e até hoje não se tem provas da existência dos gêmeos supostamente estudados por ele, nem de suas supostas colaboradoras (GILLIE, 1976; MACKINTOSH, 1995).

⁶ Loehlin and Nichols (1976) aplicaram um questionário aos pais sobre os costumes dos filhos gêmeos quando crianças e adolescentes. Tal questionário era a respeito das roupas que usavam, do tempo que passavam juntos, se tinham os mesmos professores na escola e se dividiam o mesmo quarto. Com esse questionário eles pretendiam conhecer o modo de criação que melhor descrevia o tratamento dado aos gêmeos - se os pais

comprovaram que as influências do meio não tinham nenhum efeito sobre a capacidade intelectual.

Em contraposição ao inatismo, há estudiosos que defendem que os processos de desenvolvimento humano são determinados por fatores exógenos. Dentre eles, podemos citar Smith (1965, apud EYSENCK; KAMIN, 1982) - que acreditava que os resultados similares de gêmeos nos testes de QI se deviam ao fato de eles partilharem o mesmo ambiente escolar -, Fabsitz (1978, apud EYSENCK; KAMIN, 1982) - que analisou o comportamento alimentar de gêmeos e constatou que os hábitos alimentares eram mais parecidos quando os gêmeos passavam mais tempo juntos - e Kamin (1982) - para quem os resultados do referido estudo de Fabsitz poderiam ser estendidos para o campo dos estudos sobre a inteligência: assim como os hábitos alimentares, a inteligência dependeria do contato, ou seja, seria determinada pelo meio.

Há, ainda, estudos que consideram que o homem é fruto da sobreposição de características ambientais e genéticas. O que à primeira vista pode parecer um posicionamento mais progressista acaba gerando explicações duplamente deterministas. Ito e Guzzo (2002) e Pereira (2000) investigam as determinações genéticas do comportamento e acreditam que as características temperamentais de gêmeos é geneticamente determinada. Apesar da forte tendência inatista, essa pesquisa, ao estabelecer as bases genéticas do comportamento a partir de um estudo realizado com 26 pares de gêmeos monozigóticos e dizigóticos, em diversos momentos estabelece dicotomias entre genético e ambiental sem considerar seu profundo entrelaçamento, como se pretende demonstrar a seguir.

Apesar de as autoras da referida pesquisa (ITO; GUZZO, 2002) e do artigo originado dela (PEREIRA, 2000) fazerem várias referências justamente ao modo como os sujeitos interagem entre si e com sua família demonstrando a importância do contexto histórico-cultural para o temperamento dos filhos, essas referências são mencionadas apenas nos momentos em que os dados não servem para corroborar pesquisas de base inatista realizadas anteriormente, como se o contexto sócio-histórico fosse responsável apenas por *abafar* a manifestação de características pré-determinadas.

tentavam tratá-los exatamente da mesma maneira, de forma similar, diferentemente ou se oscilavam entre diferentes formas de tratamento de acordo com as situações. Esse questionário deu evidências de que o ambiente dos monozigóticos costuma ser mais similar do que o ambiente em que crescem os dizigóticos. É interessante constatar que os dados obtidos pareceriam mais interessantes para embasar teorias ambientalistas do que inatistas. A partir dessa constatação, os pesquisadores tentaram resolver o problema afirmando que o ambiente tinha uma relativa importância, mas que pouco influía sobre a "real" personalidade, que continuava sendo inata. Isso comprova que os dados na verdade eram utilizados ao sabor dos pesquisadores, para referendar pressupostos teóricos das correntes das quais eles eram adeptos *a priori*.

Encerram o artigo atentando para a necessidade de novos estudos para saber em que grau o ambiente e a genética influenciam as características temperamentais. Ora, a questão é a impossibilidade de mensurar o que é ambiental ou genético, já que essas duas esferas encontram-se atreladas de uma maneira indissociável. No entanto, são muitos os pesquisadores que objetivam mensurar quanto do comportamento humano é fruto de fatores endógenos e quanto é fruto de fatores exógenos.

A tese de doutorado de Santana (2003) é mais um exemplo de como o desenvolvimento muitas vezes é compreendido como uma somatória entre genética e ambiente. Apesar de tentar contemplar o papel do outro no processo de desenvolvimento, a autora parte de um aporte essencialista do ser humano, como se verifica no trecho em que afirma que os gêmeos, por compartilharem o material genético, terão as mesmas doenças, inteligências similares e aptidões comuns. Acreditando que há uma essência comum a todos os gêmeos, ela realiza um estudo fenomenológico com dois pares de gêmeos e, a partir dessa pequena amostra, busca *a verdade universal* sobre o fato de ser gêmeo. Dessa forma, ela generaliza seus dados de maneira abusiva para gêmeos em geral, desconsiderando as situações sócio-históricas.

Além disso, pode-se perceber que muitos dados obtidos nas entrevistas com os dois pares de gêmeos são desconsiderados quando não corroboram o pressuposto da pesquisadora, qual seja, que gêmeos não têm as atenções voltadas para eles como indivíduos singulares e, por isso, encontraram necessidade de se diferenciar do irmão, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, se aproximam cada vez mais, por julgarem que somente como uma *dupla* eles merecem atenção dos demais.

Apesar de nas entrevistas os gêmeos afirmarem que a não diferenciação e a comparação a que eles comumente são submetidos não interferem em seu comportamento, a autora afirma que os resultados das pesquisas demonstram que os sujeitos não estabelecem relacionamentos íntimos facilmente devido à consciência de que muitas vezes as pessoas conversam com eles sem saberem de fato quem eles são. A pesquisadora afirma, além disso, que os próprios gêmeos não sabem ao certo quem são e que essa confusão de identidade se traduz em sofrimento para eles. Por essas razões, Santana (2003, p.95) afirma que uma pessoa gêmea "tem dificuldades de se apresentar aos outros, ao mundo. Pode apresentar também dificuldades em escolher, em traçar objetivos e em buscá-los."

O último capítulo de sua dissertação muito se assemelha a um manual de orientação a pais e professores. Segundo a autora, há determinados fatores externos que pioram a auto-

imagem que os gêmeos têm de si mesmos. Apenas a título de ilustração, reproduzo algumas das orientações formuladas por ela:

Os pais, especificamente, devem:

- Escolher nomes bem diferentes (com iniciais diferentes).
- Vesti-los de maneira diferente, cada um tendo suas próprias roupas.
- Incentivá-los a ter cortes de cabelo diferentes.
- Dar brinquedos e outros objetos diferenciados para um e outro, de preferência sendo escolhidos por eles mesmos (quando já tiverem idade para isso), para que não haja suspeita de preferência.

[...]

Ainda os pais, mas também professores e demais pessoas devem:

- Tratá-los como seres singulares, únicos.
- Evitar qualquer tipo de comparação e igualização.
- Quando tiverem dúvida de com qual dos gêmeos está falando, perguntar.

Em casos de auto-imagem já comprometida é necessária uma reconstrução da identidade. [...] Neste caso é recomendado um tratamento psicológico (SANTANA, 2003, p. 97-98).

Causa surpresa o fato de uma dissertação de mestrado escrita recentemente ser tão permeada de normas prescritivas. Essa tendência parece ter começado a se delinear a partir de outros estudos sobre gêmeos. A referida obra de Santana (2003) é fortemente embasada no livro escrito por Machado (1980), mãe de gêmeos que desejava compartilhar suas experiências com outros pais de múltiplos. Seguindo essa linha de materiais normativos que pretendem prestar serviços de apoio às famílias de gêmeos, encontra-se a produção de uma psicóloga, também mãe de gêmeos (VIOTTO, 1999) e um artigo publicado na Folha de S. Paulo, no qual é recomendando não se presentear gêmeos com produtos idênticos. (ADES, 1987).

Vê-se, portanto, que grande parte do referencial teórico encontrado na área de estudos de gêmeos considera características genéticas e ambientais de maneira dicotômica. É importante que se adote uma perspectiva interacionista mais ampla nos estudos sobre o desenvolvimento. Bussab (2000) aborda a complexidade do assunto e propõe uma perspectiva que considere o entrelaçamento entre ambiente e genética:

Não se trata de uma questão de preferências, nem de escolha de área de investigação. Em qualquer das áreas específicas de interesse no estudo do desenvolvimento, mesmo nos extremos da genética ou do ambientalismo, a natureza do fenômeno exige uma perspectiva interacionista mais plena, que nada mais é do que uma compreensão integrada dos efeitos dos fatores hereditários e ambientais, com reconhecimento da complexidade e inseparabilidade entre eles.

Encontrei pesquisas relacionadas à comunicação de gêmeos que partem desse aporte teórico interacionista explicitado por Bussab (2000) e consideram o relacionamento entre os gêmeos e as demais pessoas com quem eles convivem para se estudar suas características fonológicas.

No entanto, algumas delas⁷, embora apontem para a importância de aspectos interacionais, desconsideram importantes elementos constituintes das relações familiares quando descrevem os gêmeos participantes de suas pesquisas. Assumem, sem questionar, que ter um irmão gêmeo seria um fator de diminuição da necessidade de comunicação e que a atenção dispensada a eles por adultos seria menor do que a atenção voltada a um único bebê. Não consideram, por exemplo, se os bebês têm irmãos mais velhos, avós, tios, pai, babá ou outros adultos ou crianças mais proficientes na língua com os quais possam interagir e viver uma situação dialógica. Isso acaba por desconsiderar muitas peculiaridades do desenvolvimento da linguagem dessas crianças, como se o simples fato de ser gêmeo já implicasse um déficit nos processos de comunicação.

Há também alguns estudos linguísticos que rompem essas barreiras. Goldfeld (1996), por exemplo, conduziu uma pesquisa de mestrado em psicologia com um menino surdo de cinco anos de idade sobre as funções comunicativas e cognitivas da linguagem. A autora privilegiou, em sua análise, o relacionamento do garoto com seus pais e com seu irmão gêmeo, que não era surdo. Segundo ela, a linguagem se faz essencial inclusive no desenvolvimento da criança surda, nas múltiplas interações que ela mantém, uma vez que ela também se encontra imersa numa teia de formações discursivas e num mundo cultural e simbólico.

Já Barbetta et al. (2008, 2009) e Barbetta (2002, 2008) analisam o relacionamento de pares de gêmeos com seus pais e outros irmãos a partir de uma perspectiva interacionista. Investigam as visões que as famílias têm dos gêmeos e os relacionamentos que os gêmeos desenvolvem entre si. A partir dessas características procuram buscar implicações para o desenvolvimento da linguagem.

menos eficiente (TOMASELO et al., 1986). Ou, ainda, consideram intercorrências pré e pós natais ou condições genéticas comuns aos irmãos estudados como fatores do atraso da linguagem (ALVES, 2004; BARBOSA, 2005; LIMONGI et al., 2009; PÁDUA; HAGE; CAMPOS, 2002; WEBER et al., 2007)

⁷ Esses estudos linguísticos (CAMPOS, 2004; BISHOP; BISHOP, 1998 apud CAMPOS, 2004) assumem a existência de um significativo atraso no desenvolvimento da linguagem dos gêmeos estudados. Para explicar tal atraso, alguns estudos consideram fatores como a pouca necessidade de interação com outras pessoas fora do par, o que resultaria no desenvolvimento de uma linguagem secreta (criptofasia) e no retardamento da linguagem socializada. Também consideram indiscutível o fato de a interação com a mãe ser mais restrita, uma vez que ela precisaria dividir sua atenção com dois bebês, o que empobreceria o processo de comunicação, tornando-o

Num trabalho realizado com dez famílias de gêmeos monozigóticos na cidade de Campinas (SP), por exemplo, as referidas pesquisadoras constataram a tendência dos participantes - pais de gêmeos - em tratarem as crianças como uma dupla, e não como dois indivíduos com vidas singulares. Segundo as autoras, alguns fatores parecem confirmar a dificuldade em assimilar a presença de gêmeos na família, uma vez que eles são "dois vistos como um" (BARBETTA et al., 2008, p. 269): das dez famílias que constituíam os sujeitos da pesquisa, quatro vestiam seus gêmeos com roupas idênticas enquanto seis delas usavam roupas que diferiam apenas nas cores. Além disso, em todas as famílias as crianças tinham rotina idêntica quanto à alimentação, horários de repouso/sono, passeios e brincadeiras. Também foi bastante significativo o relato, em todas as famílias, de semelhanças no processo de aprendizagem com "dias de diferença entre um dos gêmeos aprender algo e seu irmão conseguir realizar a mesma atividade, da mesma forma." (BARBETTA et al., 2008, p. 269). Percebe-se, portanto, que os discursos demonstram as expectativas dos pais de que os gêmeos aprendam da mesma maneira, o que pode acabar sendo reforçado nas práticas cotidianas.

Os resultados da referida pesquisa indicam que os pais desenvolvem práticas discursivo-sociais que me interessam particularmente, uma vez que são responsáveis por realizar a mediação entre seus filhos e o mundo em que vivem.

As investigações de Barbetta (2008, 2009) e de Goldfeld (1996) sobre o desenvolvimento linguístico guardam algumas semelhanças com a pesquisa sobre as relações entre atraso na linguagem e no desenvolvimento mental realizada por Luria e Yodovich (1985) décadas antes. A investigação considerou o papel do irmão gêmeo e da situação gemelar na aquisição da linguagem e no ambiente escolar. A referida pesquisa foi feita com dois gêmeos de cinco anos de idade - Liosha e Yura - que não conseguiam utilizar a linguagem de uma forma mais complexa, como a já utilizada pelas crianças de mesma idade com que conviviam na creche. A união deles na mesma sala de aula parecia contribuir para que suas operações intelectuais fossem muito limitadas. Luria e Yodovich (1985, p. 31-32) descrevem os meninos da seguinte maneira:

Durante a maior parte dos primeiros tempos, na creche, não quiseram manter contato contínuo com nenhuma das outras crianças e passavam o tempo todo em companhia um do outro. Frequentemente, observou-se que, quando outra criança gritava, no princípio, escutavam alarmados, mas, uma vez cientes de que o grito provinha de alguma criança sem importância, se tranquilizavam imediatamente dizendo: "Não Liosia", "Não Liulia". Ficavam inquietos sem o outro e, quando um se ausentava, o outro ia procurá-lo. Se castigassem um, o outro chorava também, mas normalmente não reagiam se o castigado fosse outra criança.

Para o experimento, os meninos passaram a integrar grupos separados na creche e um deles foi treinado para desenvolver a percepção da linguagem, utilizando frases mais desenvolvidas.

Após um breve período depois da colocação dos meninos em salas de aulas diferentes, os pesquisadores constataram avanços na linguagem deles: os dois gêmeos já encontravam necessidade de utilizar o sistema de linguagem habitual para se relacionar com as demais crianças e passaram a entender mais a linguagem que as pessoas dirigiam a eles, o que antes era feito de maneira bastante precária. Além disso, segundo os pesquisadores, o uso efetivo da linguagem teve relação direta com a aquisição de um nível superior dos processos mentais, pois a partir daí eles se tornaram capazes de produzir abstrações, característica fundamental para o desenvolvimento mental tipicamente humano, evidência de que a linguagem introduz mudanças na formação dos processos mentais superiores do homem.

As investigações de Goldfeld (1996), Barbetta et al. (2008, 2009), Barbetta (2002, 2008) e Luria e Yodovich (1985), como vimos, extrapolam os limites dos estudos linguísticos e se configuram um terreno fértil de investigações sobre os processos de desenvolvimento psicológico desses sujeitos.

Vale ressaltar, ainda, que o levantamento bibliográfico apresentou estudos que versavam sobre os impactos econômicos causados devido ao nascimento de gêmeos. Verona (2004) 8 indica que o nascimento de gêmeos se relaciona com desempenho escolar mais baixo dos filhos quando relacionado com outras variáveis socioeconômicas consideradas desfavoráveis: baixa escolaridade materna, ser morador da região nordeste e da área rural. Cruzando estes dados, a autora constatou que o impacto negativo do desempenho escolar dos gêmeos é maior à medida que as mencionadas condições desfavoráveis se efetivam. No entanto, considerando-se apenas o efeito da taxa de gêmeos nas amostras das famílias pesquisadas entre os anos de 1996 e 2001, a autora afirma que o impacto no índice de desenvolvimento escolar dos filhos não é significativo quando comparado com a amostra total.

A pesquisa de Verona (2004) aponta para as mesmas direções dos resultados da investigação de Pazzello (2006) sobre o impacto causado na vida profissional de mulheres que tiveram gêmeos na primeira gravidez. A autora concluiu que houve um impacto negativo na vida profissional das mães durante um curto prazo, mas que, a longo prazo, não houve

-

⁸ Verona (2004) analisa a relação entre o número de filhos de um casal e o investimento em capital cultural que eles recebem. Embora o título possa sugerir que se trata efetivamente de uma apuração sobre a escolaridade de gêmeos do ponto de vista pedagógico, é uma exploração de viés econômico e orientadora de políticas públicas a respeito da taxa de fecundidade.

registros de que o nascimento de gêmeos afetasse o salário ou a carga horária de trabalho delas.

O levantamento bibliográfico das produções acadêmicas embasadas em estudos de gêmeos revela uma grande lacuna em pesquisas sobre esses sujeitos no âmbito educacional. Isso resulta numa série de dúvidas por parte das escolas, pais e familiares que sofrem com a falta de conhecimentos suficientemente relevantes e confiáveis para orientar práticas educacionais. Até mesmo políticas públicas são pensadas sem fundamentação teórica para tal.

Aliás, essa lacuna também se dá nos estudos de psicologia que tratam de gêmeos. Mesmo as poucas pesquisas encontradas sobre aspectos psicológicos de gêmeos (CARETA, 2006, 2008; TAVARES, 2007; VICENTE, 2008) foram feitas com crianças muito pequenas, sem englobar, por isso, outras etapas do desenvolvimento, resumindo-se ao estudo de crianças em seus primeiros anos de vida.

Verifica-se, portanto, nos estudos empíricos em geral, a predominância de uma busca constante por identificação de similaridades ou de diferenças entre os gêmeos para, depois, atribuir as origens dessas manifestações comportamentais a diferentes fatores, de acordo com as correntes teóricas às quais os pesquisadores são filiados. Dessa forma, podemos notar que a grande maioria desses estudos recai em explicações deterministas: ora ambientalistas, ora inatistas. Há, ainda, aqueles que acabam fazendo uma justaposição dessas duas visões antagônicas, o que acaba construindo uma dupla determinação e não um enfoque mais progressista capaz de romper com determinismos como poderíamos supor à primeira vista. Tais estudos acabam fornecendo explicações endógenas ou exógenas para o desenvolvimento, como se uma dessas instâncias fosse preponderante e coubesse à outra apenas o papel de *abafar* ou *diminuir* a força exercida pela esfera dominante.

Procurei também material sobre gêmeos no cenário internacional. À primeira vista, o cenário se alterava drasticamente: se no Brasil a produção psicológica sobre essa parcela da população é bastante pequena, nos Estados Unidos ela é vastíssima, havendo inclusive publicações seriadas destinadas a essa parcela da população. Lendo tal produção, no entanto, fui vendo que a mudança não era assim tão latente. Mais publicações? Sem dúvida! No entanto, mais do mesmo: explicações deterministas, estudos simplistas, orientações gerais que não consideravam as implicações dialéticas entre o homem e o meio, que não consideravam as maneiras de se estar no mundo, de se viver nesse mundo.

Claro que mesmo nessas obras encontrei dados que me interessavam e questões que nem haviam sido vislumbradas por mim antes desse mergulho na literatura sobre gêmeos. No entanto, as maneiras como essas questões estavam sendo abordadas e respondidas não me satisfaziam.

Constatei, então, que os estudos de gêmeos, apesar de serem comumente utilizados para realizar pesquisas de cunho ambientalista ou inatista, poderiam ser um material muito fértil para estudar o desenvolvimento, as singularidades e as relações com o entorno social. Sem dúvida essas questões estavam postas para essa parcela da população. O problema é que as questões, assim como as respostas destinadas a elas estavam sendo elaboradas de forma muito precária.

Apesar de todas as críticas feitas ao material que levantei, a leitura deles foi uma importante etapa na qual pude formular questões que me inquietavam. A partir da leitura crítica dessas obras e da reflexão tornada possível a partir do mergulho teórico nas obras de Bakhtin, de Vygotsky, de outros autores que utilizam trabalham com referencial histórico-cultural e de autores da sociologia aos quais fui apresentada nos cursos oferecidos na pósgraduação, formulei as questões às quais tento responder na presente investigação.

As concepções que foram sendo construídas historicamente a respeito dos modos de se compreender o desenvolvimento humano e, mais particularmente, o desenvolvimento de irmãos gêmeos são relevantes para a presente investigação uma vez elas ensejam modos de educar e de ensinar que são bastante perigosos para o campo da educação. Muitos mitos sobre os processos de desenvolvimento humano acabam por referendar uma série de preconceitos engendrados no interior do sistema escolar. As evidências dos cruéis processos de exclusão - patentes em pesquisas realizadas com crianças portadoras de necessidades especiais, por exemplo - são geradoras de práticas nocivas aos educandos em geral (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981; RIST, 1970 apud BARRETO, 1981; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Uma vez que as crenças de pais e professores a respeito dos processos de desenvolvimento de crianças e jovens fomentam práticas educativas que podem favorecer ou não o aprendizado de novas maneiras de ser, de agir, de pensar e de se comportar, faz-se importante promover investigações que tentem desfamiliarizar tais crenças, como a pesquisa realizada por Rego (1994). A autora analisou opiniões de 172 professores de várias regiões do Estado de São Paulo a respeito das origens da singularidade dos alunos. Tal pesquisa demonstrou que a maior parte das observações dos professores é inconsistente e recai em explicações inatistas ou ambientalistas: 50% dos professores explicavam a criação da singularidade dos alunos a partir da justaposição - dicotômica - de fatores externos e internos; 20,9% explicavam-na a partir de fatores externos, como se o meio ambiente exercesse uma

ação modeladora sobre indivíduos passivos; 14,5% detinham-se em explicações inatistas, para as quais o meio teria um papel nulo ou seria mero pano de fundo para transformar ou reforçar características inatas e, ainda, 14,5% dos participantes da pesquisa formularam hipóteses incompreensíveis ou não souberam opinar sobre a questão proposta. Ademais, a pesquisadora explorou, na referida dissertação, os efeitos nocivos da disseminação dessas crenças a respeito do desenvolvimento humano.

Percebe-se, portanto, que os modos de se compreender o desenvolvimento humano têm importantes implicações no campo educacional e para a presente investigação e, por isso, a próxima seção será dedicada a essa discussão.

1.3 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DECORRENTES DOS MODOS DE SE COMPREENDER O HUMANO

Quando se entende o desenvolvimento como um processo contínuo de apropriação e de (re)elaboração da cultura, compreende-se que as funções intrapessoais são fruto de relações interpessoais. Dessa forma, fica difícil discordar das palavras de Rogoff (2005, p. 141), para quem "o tratamento de crianças pequenas [...] parece ser baseado em diferentes pressupostos sobre como elas aprendem a se tornar membros responsáveis de sua comunidade." Percebese, aliás, que essa afirmação pode ser estendida a pessoas de todas as faixas etárias, de modo que as expectativas dos agentes educativos sobre o desenvolvimento de membros mais imaturos da espécie incidem diretamente sobre as relações que serão travadas entre eles.

Como vimos neste capítulo, destacam-se duas principais vertentes que procuram explicar a origem e a constituição do psiquismo: a inatista, que atribui uma natureza individual à cognição, e a ambientalista, que considera o ambiente capaz de moldar os indivíduos que nele se inserem.

Essas duas perspectivas são bastante deterministas e muitas vezes perniciosas. Quando aplicadas ao campo da educação, resultam em modelos de ensino incapazes de oferecer oportunidades de acesso a informações e experiências novas e desafiadoras, capazes de provocar transformações e desencadear novos processos de desenvolvimento e comportamento nos alunos (OLIVEIRA, 1997; REGO, 1998).

A concepção inatista do desenvolvimento considera que as capacidades básicas do ser

humano nascem determinadas, sendo que algumas delas permanecem *adormecidas* até serem ativadas em etapas subsequentes do amadurecimento do indivíduo.

Soares (1997) apresenta o raciocínio de estudiosos que afirmaram, ainda nas primeiras décadas do século passado, ser a hierarquia social determinada pela capacidade intelectual. Ou seja, afirmaram que a riqueza, os privilégios e o *status* seriam consequências do talento, dos dons e das habilidades intelectuais que o indivíduo carrega consigo desde o nascimento.

Essa crença ainda hoje ecoa no sistema de ensino brasileiro e, com a desculpa de proteger o estudante do fracasso escolar, muitos educadores julgam necessário ajustar o ensino às habilidades e características individuais. Capacidades que, por serem consideradas inatas, são vistas como decorrência de dom ou de talento, não como resultado de entrelaçamentos do indivíduo em redes sociais, econômicas e culturais bastante complexas. A escola não teria, dessa forma, como fazer emergir capacidades cognitivas naqueles que não foram *contemplados* com esse bem. Assim, a instituição que deveria se preocupar em operar transformações nos alunos acaba por confirmar e reforçar a cultura das classes privilegiadas.

É comum, também, à visão inatista, desejar *respeitar* características *inerentes* aos alunos. Rego (1998) afirma que esse comportamento gera práticas que evidenciam mais uma vez, a descrença na transformabilidade do ser humano através da educação. Em suas palavras:

[...] elimina-se a influência da interação com a cultura e, por consequência, o desempenho das crianças na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional. Terá sucesso na escola a criança que tiver algumas qualidades, aptidões ou pré-requisitos básicos, que implicarão a garantia de aprendizagem, tais como: inteligência, esforço, atenção, interesse ou mesmo maturidade para aprender. Desse modo, a responsabilidade está na criança (e no máximo em sua família) e não na sua relação com o contexto social mais amplo, nem tampouco na própria dinâmica da escola. (REGO, 1998, p. 57-58).

Vemos, portanto, que o inatismo "acaba gerando um certo imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação." (REGO, 2004, p. 87). Certos comportamentos inapropriados dos alunos em sala de aula são interpretados como inatos e, dessa forma, a escola não se preocupa em tentar modificá-los. Além disso, tal perspectiva teórica leva a crer que alguns alunos não aprendem por não terem tal capacidade. Dessa feita, o inatismo acaba isentando a escola de suas responsabilidades.

Em contraposição à abordagem inatista, muitos estudiosos e professores explicam as diferenças entre pessoas de determinadas culturas a partir do ambientalismo que, por envolver o social, à primeira vista parece ser uma abordagem mais progressista. No entanto, continua

sendo uma maneira determinista de entender o desenvolvimento humano, uma vez que considera o ambiente e as experiências deles advindas como os únicos responsáveis pela constituição das características humanas.

Quando aplicado à educação, o ambientalismo resulta em modelos educativos que desconsideram a natureza humana e que fazem com que os educadores enxerguem os alunos como uma "tábula rasa" e o professor como o único detentor do saber. O papel da escola, portanto, acaba sendo o de transmitir o maior número de informações, mesmo que não tenham vínculos com o cotidiano do aluno ou com suas realidades sociais. Essa abordagem subsiste nas práticas educacionais tradicionais, nas quais "a aprendizagem é confundida com memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados, conseguida através da repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia e estimulada por reforços positivos ou negativos." (REGO, 1995, p. 90).

O ambientalismo também dissemina ideias perniciosas que colaboram para a manutenção da baixa qualidade de ensino das escolas que atendem às camadas populares. É comum, por exemplo, a idéia preconceituosa de que a indisciplina na escola é um reflexo da pobreza e da violência da sociedade. Desta forma, a escola se declara impotente diante dos alunos, que seriam moldados pelo determinismo. Além disso,

Esse paradigma pode servir também para fundamentar práticas espontaneístas. Já que o ambiente é o principal responsável pela formação humana, pode-se entender que a construção de conhecimentos se dá exclusivamente por intermédio das relações que os alunos estabelecem de forma "espontânea e livre" com o seu meio físico. É como se o mero contato ou experiência com os objetos fosse definidor da aprendizagem. (REGO, 1996, p. 58-59).

Os meios de se justificar os modos de ser e de se comportar do aluno são inúmeros e levam a atitudes negligentes frente ao problema: "o aluno é assim porque vem de uma família desestruturada", "porque mora em um bairro perigoso" ou algum outro fator ambiental determinante. Da mesma forma, esses fatores podem justificar as dificuldades que os alunos têm no processo educativo: "eles não conseguem aprender a ler porque na casa todos são analfabetos" ou outros argumentos que tentam encontrar, no ambiente em que os aluno vivem, as razões para o fracasso escolar.

Não se considera que as escolas são estruturadas, muitas vezes, em um *modus operandi* que não oferece oportunidade educacional a diversos alunos. Conforme analisa Soares (1997, p. 58):

Em quase todos os países, mas sobretudo nos países subdesenvolvidos, as escolas se diferenciam, sem que isso seja oficialmente reconhecido, em escolas que servem às classes privilegiadas e escolas que servem às classes desfavorecidas. Nestas, contraditoriamente, o número de estudantes em cada sala de aula é mais numeroso, os professores são menos qualificados, o material é deficiente e, portanto, a influência da escolarização é menor. O ensino ajusta-se às condições de que dispõe e, complacentemente, mediocriza-se, não é mais que uma forma degradada do ensino desenvolvido nas instituições que servem às classes privilegiadas: neste sentido é uma desescolarização ou uma subescolarização.

Muitos são os educadores que acreditam que os fatores extra-escolares ocupam o primeiro plano no debate sobre as causas do fracasso escolar. Esses fatores são importantes, sim, mas não a ponto de não se relacionar o comportamento do aluno com o que é vivido na escola. Tanto a visão inatista quanto a ambientalista favorecem a criação de sistemas educacionais que colocam a escola como vítima e, consequentemente, como uma instituição "desvalorizada e isenta de cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora do processo de constituição do sujeito, do ponto de vista de seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos." (REGO, 1996, p. 91).

Enquanto as perspectivas inatistas e ambientalistas subjazem à formação de sistemas educacionais que se isentam da responsabilidade de educar e fornecer novos conhecimentos, a teoria histórico-cultural de Vygotsky coloca a escola e o professor em um lugar importante ao considerar o desenvolvimento um fator estritamente dependente da intervenção pedagógica.

Esta nova maneira de compreender as diferenças traz implicações pedagógicas que rompem com a postura determinista presente nas duas linhas de pensamento explicitadas anteriormente, para as quais o papel da escola acaba sendo pouco relevante para a construção do psiquismo dos indivíduos.

Outro fator relevante frisado por tal abordagem é a transformabilidade do sujeito ao longo de seu desenvolvimento. Uma vez que a abordagem dá relevo à transformação do sujeito, a intervenção pedagógica também passa a ser privilegiada. A emergência daquilo que é novo no indivíduo é estudado como sendo a essência do processo de desenvolvimento.

Como essa teoria postula que o desenvolvimento do psiquismo e das funções tipicamente humanas não é promovido espontaneamente, mas sim "de fora para dentro", a participação do outro nesse processo passa a ser de suma importância. O indivíduo aprenderá, portanto, a agir, a se comportar e a pensar de determinadas maneiras cabíveis a essa sociedade em que ele se insere a partir de suas vivências com outros membros de sua cultura, em especial membros mais experientes.

Essa inserção no mundo cultural leva os indivíduos a operarem com materiais

(instrumentos e signos) utilizados pelo seu grupo. A perpetuação dos materiais se dá tanto fortuitamente como de forma deliberada, em situações cuja intenção é o aprendizado em si e nas quais há um "compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado." (REGO, 1994, 218). Nas sociedades letradas, a escola passa a ser o principal local da intervenção educativa deliberada, o local em que as próprias práticas são direcionadas para o aprendizado. Lá, o professor, como membro mais maduro da espécie, assume um papel preponderante para o desenvolvimento de seus alunos, como evidencia Oliveira (1997, p. 60) no fragmento reproduzido a seguir:

Assim, a escola é fundamental não em qualquer sociedade, mas na sociedade letrada, e sua importância refere-se à intervenção do modo letrado, escolarizado, científico, para operar transformações nos indivíduos numa determinada direção, escolhida como meta, nessa sociedade, na definição das características de seus membros. É nesse contexto que se torna importante a interferência do professor no processo de desenvolvimento dos alunos, no sentido de fornecer-lhes material cultural relevante para aquisição do sistema de leitura e escrita, dos conceitos e teorias das várias disciplinas científicas e do modo de construir conhecimento que é próprio da ciência.

Inverte-se, portanto, a lógica de que a maturidade leva à aprendizagem, como muitas vezes pressupõem as teorias que justificam práticas espontaneístas. Para a vertente histórico-cultural é o aprendizado que leva ao desenvolvimento e à maturidade. Portanto, a escola tem que atuar sobre os indivíduos e lhes dar acesso aos saberes construídos e perpetuados em sua cultura, promovendo, desta forma, transformações em seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997).

Observa-se, dessa forma, que essa nova maneira de conceber as mudanças e de se estudar os processos de desenvolvimento privilegia a ação educativa. O papel do professor finalmente passa a ser entendido como relevante para a vida escolar dos alunos. Entender as diferenças sob a ótica histórico-cultural é mais profícuo para a educação, uma vez que a ação do professor deixa de ser vista como mero pano de fundo e passa a ser entendida como prática essencial para a construção psicológica dos alunos, ou seja, passa a ser elemento imprescindível para a realização plena dos sujeitos que vivem numa sociedade letrada (OLIVEIRA, 1997; REGO, 1994, 1995).

Uma vez que o comportamento humano depende da história educativa e das experiências do indivíduo relacionadas às características do grupo social no qual é criado e à época em que vive,

uma prática escolar baseada nesses princípios deverá necessariamente considerar o sujeito único, ativo e interativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. Todavia, a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais) (REGO, 1994, p. 224).

Quando se percebe que o homem pode ser estudado como um ser, simultaneamente, de ordem natural e social, como propõe a teoria histórico-cultural e outros estudiosos contemporâneos da sociologia com quem dialogo neste trabalho, é possível fugir dos opostos estereotipados e das tentativas de explicar as funções psíquicas humanas como fruto da "natureza" (do inato, do individual) ou do "meio" (externo, social). Rompe-se, também, com as visões conciliadoras que atribuem uma parcela do psiquismo ao exterior e outra ao interior, restando aos especialistas mensurar o que e quanto (ELIAS, 1994). Visões muito presentes, como já foi visto, nas pesquisas empíricas com gêmeos que figuram no cenário brasileiro e internacional.

1.4 PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA: A QUEDA DO MURO

Dentre inúmeras produções teóricas, algumas me foram particularmente caras, seja por serem norteadoras de um novo caminho, seja por reforçarem caminhos pelos quais eu já conduzia - com um pouco de medo e receio de me perder nas curvas e nas encruzilhadas pelas quais tinha passado. Dessa forma, apresento uma breve reflexão gerada a partir dos escritos de Queiroz (1988) e de discussões sobre duas disciplinas postas em diálogo: a sociologia e a psicologia (VYGOSTKY, 1997; ELIAS, 1994; LAHIRE, 2002, 2008; ARAUJO; MARTUCELLI, 2010).

Queiroz (1988), ao traçar um caminho dos usos da história oral no cenário nacional e internacional, constata que, durante muito tempo, haviam sido impostos limites a essas duas disciplinas. A psicologia estaria encarregada da história do indivíduo e faria uso da biografia para "desvendar a vida particular daquele que está entrevistando. [...] Mesmo que [...] atinja a sociedade em que vive o biografado, o intuito é, através dela, explicar os comportamentos e as

fases da existência individual." (QUEIROZ, 1988, p. 23). Já a sociologia se encarregaria da coletividade e as biografias seriam utilizadas apenas para captar a coletividade da qual o indivíduo faz parte. Segundo Queiroz (1988, p. 24), nessa perspectiva "o indivíduo nuclear é somente um indivíduo dentro da coletividade."

Queiroz reconhece que os usos das histórias de vida são muito mais amplos do que podem parecer quando aceitamos a imposição dessa dicotomia entre psicologia e sociologia. No entanto, embora muitos pesquisadores já tenham rompido com tal posicionamento, ele continua presente inclusive no meio acadêmico e, por isso mesmo, precisa ser problematizado.

Recentemente, o indivíduo passou a ser compreendido como relevante para se compreender as sociedades contemporâneas, sem que isso resulte em análises sociológicas reduzidas a ele, exclusivamente, pois é na socialização que o indivíduo fabrica-se como sujeito (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010).

Uma vez que se reconhece que a sociedade contemporânea é marcada por incertezas e contingências, percebe-se que as múltiplas formas de socialização, o pertencimento a diferentes grupos, a diferentes culturas, gerações e sexos resulta em formas de socialização plurais e contraditórias e por isso,

[...] na medida em que os principais atos do ator não podem mais ser referidos inteiramente como uma posição social concebida de maneira unitária e homogênea, os sociólogos se fazem obrigados a prestar maior atenção ao indivíduo mesmo (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010, p. 82).

Como visto anteriormente, a psicologia histórico-cultural buscava, antes de tudo, um enfoque que considerasse o sujeito como um ser *biologicamente cultural* (PINO, 2005). A partir dessa perspectiva, foi possível adotar um ponto de vista mais amplo capaz de fazer desvanecer a ideia de muro intransponível entre *um ser* e *todos os demais*, entre *interio*r e *exterior*, entre *inato* e *ambiental*, entre *indivíduo* e *sociedade*. É interessante observar como inclusive na pesquisa de um sociólogo clássico como Norbert Elias (1994) essas ideias aparecem com muita clareza, já que ele promulgava um

[...] entrelaçamento incessante e irredutível de seres individuais, no qual tudo o que confere a sua substância animal a qualidade de seres humanos, principalmente seu autocontrole psíquico e seu caráter individual, assume a forma que lhe é específica dentro e através de relações com os outros (ELIAS, p. 35).

É possível romper, a partir desse ponto de vista, barreiras impostas durante muitas décadas, de que o *indivíduo puro*, o *interior*, a *psique*, a *alma* seriam preocupações da psicologia, enquanto, por outro lado, a *sociedade*, os *grupos humanos*, as *instituições*, as *classes* seriam o campo de atuação da sociologia. Segundo Lahire (2008, p. 373) "em sua prática científica efetiva, os pesquisadores estão em vias de fazer explodir em faíscas essas fronteiras realistas."

Desse modo, é legítimo o estudo do "social individualizado", ou seja, as matizes do social que aparecem interiorizadas num corpo individual. Com esse novo ponto de vista, o indivíduo passa a ser entendido como "produto complexo de múltiplos processos de socialização" e não mais apenas como a "base de toda análise sociológica" (LAHIRE, 2008, p. 375). O interesse recai, também, sobre os desdobramentos individuais do social, sendo possível analisar os modos de socialização do indivíduo em múltiplos contextos a partir de seu passado e de sua percepção dessa socialização.

2 MÚLTIPLAS VOZES DO EU

Como já foi visto anteriormente, os modos como diferentes paradigmas da história da psicologia compreendem o homem orientam as pesquisas na direção de desvendar os mistérios do *verdadeiro eu*, da essência do indivíduo que permaneceria intacta quando se pudesse enxergar além das influencias que ele recebe do meio. Convém ressaltar, novamente, que parto de um pressuposto teórico de que não existe *um verdadeiro eu a priori*. A perspectiva histórico-cultural se afasta dessa concepção justamente porque assume que o homem se constrói - e se reconstrói - em diversos ambientes de socialização e que esse processo perfaz toda a sua existência (LAHIRE, 1997; ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Há que se considerar, além disso, que o indivíduo não recebe passivamente a cultura, mas sim que participa dela, recriando-a e construindo sentidos singulares às experiências vivenciadas (OLIVEIRA, 1997). Estudar as significações dos sujeitos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem considerando seus relacionamentos dialéticos com a cultura é coerente com os propósitos da presente dissertação, já que uma mesma realidade pode ser apreendida e significada de incontáveis maneiras por diferentes indivíduos e até mesmo por um mesmo indivíduo.

Uma vez que atribuir significados às situações vividas, a si próprio, aos outros e ao mundo é próprio da atividade humana, essa prática é vista com especial relevância nas obras de Vygotsky e Bakhtin. Ambos assumem que as condições materiais de produção de significações são enraizadas nas condições concretas de existência (SMOLKA, 2004) e, por isso, é possível colocar esses dois autores em diálogo.

Eles afirmam que as representações que as pessoas têm do mundo, de si próprias e dos outros são construídas por meio de signos e sentidos socialmente construídos. Os signos, dessa forma, atuam como elementos mediadores das relações sociais e das funções mentais e, quando incorporados, são capazes de (re)estruturar, (re)orientar o pensamento e as ações humanas. Percebe-se, portanto, que as imagens e pensamentos são construídos e reconstruídos nas relações entre as pessoas, dentro de uma rede de relações e significações (SMOLKA, 2004).

O signo tem essa importante função na produção das significações humanas e possibilita ao homem conhecer-se a si mesmo, conhecer o mundo, conhecer realidades e

construir novas realidades, novos mundos e novas possibilidades. Como o signo por excelência é a palavra, a linguagem tem um papel primordial no desenvolvimento humano.

Reconhecer a importância da palavra, do diálogo e da interação com os outros e com os materiais simbólicos da sociedade é fundamental para os estudos no campo da educação, pois o homem, ao participar da experiência simbólica e da história da experiência humana, vive também a experiência dos outros. Por isso, ele

[...] desdobra-se em Homo Duplex, de fato, Multiplex, acontecimento tornado possível pela mediação e pela reversibilidade do signo, que viabiliza formas de operação e funcionamento mental no nível individual [...] essa relação social consigo mesmo implica a trama de muitas experiências, muitas imagens, muitas histórias, muitos outros em muitas e diversas posições sociais; implica, em termos bakhtinianos, muitas vozes, muitas perspectivas, diferentes valores, interesses, sentimentos, motivos também diversos... (SMOLKA, 2004, p. 45).

Os diversos relacionamentos vivenciados pelo sujeito são responsáveis por um fenômeno ao qual Elias (1994) chamou de *imagem reticular*. Trata-se da contínua remodelação pela qual passam os indivíduos a partir de suas relações com os outros. Uma vez que o ser humano precisa efetivamente de outros indivíduos para conseguir chegar à idade adulta e se constituir como sujeito, as relações se fazem presentes desde o princípio da vida e perduram até o final dela, orientando - e reorientando - modos de ser, de pensar e de se comportar no mundo.

Os sentidos, potencialmente infinitos, só podem ser atualizados em contato com outros sentidos. Da mesma forma que não há uma primeira ou uma última palavra, não existe um sentido primeiro e um sentido último. Os sentidos, assim como as palavras, vivem em relação dialógica com outros sentidos, numa cadeia cujos elos nunca deixam de se renovar e renascer (BAKHTIN, 2003, p.382).

Por isso, para conseguirmos compreender os sentidos de determinados comportamentos ou atitudes, eles serão estudados levando-se em consideração os discursos, os significados, as subjetividades e os posicionamentos dos sujeitos. É preciso conhecer, portanto, como o indivíduo localiza suas maneiras de agir e pensar em relação aos significados existentes na comunidade em que ele está inserido (HARRÉ; GILLETT, 1999).

Como empreender uma investigação que abarcasse todas as esferas sociais em que se inserem os gêmeos entrevistados seria uma tarefa impossível, decidi me deter em duas esferas educativas consideradas fundamentais em nossa sociedade: a escolar (representada pelo discurso de dois professores) e a familiar (representada pelo discurso dos pais).

Outra observação importante é que os sentidos que o sujeito atribui a determinadas situações depende tanto dos papéis que ele desempenha e desempenhou - para si e para os outros - e até mesmo daqueles que pretende desempenhar - ou que se espera que ele desempenhe - quanto daqueles que ele projetou aos outros. Esse conceito de posicionamento é relevante para investigar se os discursos dos gêmeos a respeito de si permitem entrever a atualização, por parte deles, de *lugares* e significados sociais estabelecidos pelos pais e professores sobre seus modos de ser, de agir e de pensar. O conceito de posicionamento é interessante inclusive para pesquisar se os discursos que os gêmeos escutam a respeito de si próprios podem se configurar como profecias auto-realizadoras.

Além disso, tal conceito de posicionamento - em confluência com as ideias de Vygostky e Bakhtin⁹ - tem importantes implicações para a abordagem da RedSig (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004) e para a criação do conceito de si-mesmo distribucional proposto por Bruner (1997), para quem o si mesmo não é um desnudamento do social através do qual se encontra a essência do homem. Pelo contrário, por meio de reflexões a partir de processos e experiências, os seres humanos constroem um conceito próprio de si mesmos. Esse processo é essencialmente social, uma vez que é negociado com as realidades sociais e com os outros.

Tanto as considerações de Bruner sobre o si mesmo distributivo, quanto as de Bakhtin sobre polifonia e as de Vygotsky poderiam ilustrar o fato de que e as respostas dos indivíduos aos diferentes "jogos de papéis" ¹⁰ em que eles se envolvem fazem parte da gênese de muitos processos de desenvolvimento.

Os papéis a serem assumidos (ou refutados) pela pessoa e os papéis que se atribui (ou que não se atribui) ao outro funcionam como um contrato tácito do que pode e do que não pode ser dito. Culturalmente - permeado por razões afetivas, de dominação... - se aceita ouvir de pessoas em determinadas posições certos discursos que não se aceitaria quando proferido por pessoas em outras posições. Assim, como mãe, como esposa, como filha, como

.

⁹ É interessante observar que o conceito de posicionamento coincide com as ideias de Wallon, que considerava a noção de papel como ação cultural ou instrumento de ação. Os limites deste trabalho, no entanto, não permitem que essas ideias sejam exploradas detalhadamente aqui. O leitor interessado nessa temática pode consultar Oliveira, Guanaes e Costa (2004).

¹⁰ Cabe ressaltar que utilizarei a expressão *jogo de papéis* com a mesma acepção utilizada pelos integrantes da RedSig. Tal conceito remete à Teoria do Posicionamento formulada por Harré e Langenhove (1999) e não à metáfora das ciências biológicas que remete ao conceito de papel orgânico e, portanto, determinado por um funcionamento em equilíbrio. O uso desse termo, na presente dissertação, remete à analogia com papéis teatrais e, portanto, relaciona o comportamento humano a parte integrante de um drama social, em que os papéis são mutáveis, intercambiáveis, reinventados, numa relação de constante desarmonia que possibilita o reconhecimento de continuidades e descontinuidades na relação personagem social-indivíduo (OLIVEIRA, GUANAES, COSTA, 2004).

trabalhadora, como consumidora, uma mesma mulher assume, para si e para os outros, expectativas de padrões de comportamento e de papéis psicológicos diversos. Esses papéis podem ser previstos, adotados e confirmados, assim como podem também ser subvertidos, transformados, rejeitados - o que evidencia o caráter simultaneamente determinado e indeterminado das trajetórias humanas.

O fato de o discurso ser tão significativo para os processos de desenvolvimento humano possibilita o estudo das características psicológicas a partir das práticas discursivas, que permitem considerar o conceito de posição/jogo de papéis como algo dinâmico. Nessa perspectiva, os relatos de vida se constituem como importante recurso metodológico, cujo foco é "o entendimento de como o fenômeno psicológico se produz nas práticas discursivas, nos episódios sociais que tomam lugar em nossas relações cotidianas [...] dando visibilidade aos processos interativos que sustentam a produção de sentidos sobre o *self* e sobre o mundo." (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004, p. 75).

Se a pessoa se constitui e é constituída no momento de suas interações, ao assumir posicionamentos, então é legítimo dizer que a subjetividade é dinâmica, narrativa e multifacetada. Por que, então, os seres humanos continuam sendo "representados e influenciados *como se fossem eus* de um tipo particular: imbuídos de uma subjetividade individualizada [...] comprometidos a encontrar suas verdadeiras identidades e a maximizar a autêntica expressão dessas identidades em seus estilos de vida" (ROSE, 2001, p. 140)?

Se em cada um de nós habitam múltiplas vozes (BAKHTIN, 2003), se o si-mesmo é distributivo (BRUNER, 1997), se a subjetividade é socialmente construída em redes de significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004), se todas as funções psíquicas são formadas a partir do social (VYGOTSKY, 1995), não seria um descaramento, considerando essas inúmeras contradições e conflitos internos, dizermos *eu*?¹¹ O que nos leva a construir uma ideia de unidade e coerência em meio a tantas incoerências e multiplicidades de vozes?

2.1 O SI MESMO NARRATIVO: UMA BUSCA POR COERÊNCIA

Embora os indivíduos não existam de forma coerente e unificada (ROSE, 2001), a busca de significação é inerente à experiência humana (BRUNER, 1997) e, por isso,

_

 $^{^{11}}$ Faço referência, aqui, ao seguinte aforismo de Adorno (1993): "Em muitas pessoas já é um descaramento dizerem eu".

Nas sociedades ocidentais, construiu-se culturalmente a necessidade de um sentimento de continuidade, garantindo que não estejamos condenados a um sentimento de um infinito processo de mudança e, consequentemente, de não estado do ser ou de um estado extremamente fluído. Por sua vez, o fato da mudança estar no coração do processo social e interativo é o que possibilita darmos sentido às nossas novas experiências, transformar nossas versões de nós mesmos e do mundo e promover o movimento de transformação pessoal, social e histórico. (SILVA, 2003, p. 29).

Dá-se, portanto, um importante jogo em que o homem, ao mesmo tempo, se reconhece como um ser único, com vontades e trajetórias próprias, assim como reconhece as mudanças que ocorrem nesse processo. No entanto, para que essas mudanças não o lancem num mundo de incertezas, o homem constrói modos de narrar a si mesmo que conferem a ele certa integridade longitudinal. É por isso que,

Nesse sentido, existe uma realidade psicológica em cada indivíduo. A diferença entre a mente ou personalidade, vistas deste modo e pela visão tradicional, é que as vemos como dinâmicas e essencialmente embutidas nos contextos histórico, político, cultural, social e interpessoal. Não é possível defini-la isoladamente. E, para que seja um ser psicológico como todo indivíduo, deve estar de posse de algum repertório mínimo do conjunto de habilidades necessárias para o manejo dos discursos nos quais todos nós podemos, de tempos em tempos, nos envolver. (HARRÉ; GILLETT, 1999, p. 28-29).

Essa busca por significação é atualizada na prática de narrar a si mesmo. Ao falar de si, o ser humano tenta estabelecer uma vida significativa e linear, numa perspectiva de que o passado é capaz de explicar o futuro. Ou, em outras palavras, "o ser humano é entendido como aquele agente que se constrói a si próprio como um eu ao dar à sua vida a coerência de uma narrativa." (ROSE, 2001, p. 158).

Isso ocorre porque a cultura provê um sistema simbólico construído e partilhado "por um grupo de pessoas que organizam sua experiência, criam realidades, dão significado à vida, por meio dela [da cultura] e a perpetuam de uma geração a outra." (LEME, p. 107). Esse sistema simbólico permite ao homem interpretar e organizar suas experiências, de modo que possa dar significado à sua vida.

Bruner (1997), influenciado pelas concepções de Gerger e Polonoff formulou o conceito de si mesmo narrativo. Nas palavras de Leme (2004, p. 110),

O primeiro, ao propor uma visão interpretativa e distribuída do si mesmo, que seria um produto das situações em que se encontra, que tem capacidade para voltar-se para o passado e alterá-lo à luz do presente e, ainda, conceber alternativas para a ação e o pensar. Do segundo, o si mesmo narrativo,

alguém que conta a sua e outras histórias, no sentido de estabelecer continuidade, sentido e coerência à própria existência.

A proposta do si mesmo narrativo formulada por Bruner reconhece "o caráter transitório, contextual e relacional da pessoa caracterizada pela multiplicidade de modos de ser disponíveis e estabelecidos em decorrência de uma nova ordem social." (SILVA, 2003, p. 33). Ela vem no bojo de um movimento - inspirado nas concepções teóricas de Vygotsky, Bakhtin, Wittgeinstein e Ricoeur e comum a diversas áreas do saber - que privilegia o papel das relações sociais e da linguagem nos processos de constituição das pessoas e na produção de sentidos que fazem de si e do mundo em que vivem (SILVA, 2003).

Assim o si mesmo narrativo é capaz de estabelecer uma aparente ordem - que na verdade não existe - à vida, num movimento em que os eventos dela passam a ser organizados numa relação de causa e efeito. Além disso, organizar a vida numa narrativa dá a ideia de que há como controlar eventos futuros, já que a aparente organização dada a eventos aleatórios no plano narrativo parece limitar a possibilidade de acontecimentos imponderáveis.

Além disso, o si mesmo narrativo faz com que o homem construa para si uma ideia de unidade e de identidade ao poder revisitar o passado para explicar o momento presente de sua existência. Nas narrativas de vidas, os elementos de caracterização não conseguem abranger os "traços humanos que pululam, a cada instante, no modo de ser das pessoas." (CÂNDIDO, 1970, p. 60). É por isso que

[...] a representação cultural do si mesmo pode ser definida como a construção da identidade, da noção de si como protagonista de uma história única, que dá um senso de unidade ao longo das mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento físico, de um nascimento não lembrado a um futuro não imaginado (LEME, 2004, p. 112).

Silva (2003) alerta sobre problemas teóricos e metodológicos relacionados ao conceito de *self* narrativo quando são enfatizados apenas os aspectos de unidade. Isso ocorre principalmente quando o caráter dialógico do *self* não é privilegiado e acaba conferindo impressão unicamente de permanência de si ao longo da vida. Para romper com a visão de "um *self* sintetizador dos outros *selves*" (SILVA, 2003, p. 42) ou "do *self* como uma entidade racional deslocada do contexto interacional" (SILVA, 2003, p. 40) é preciso considerar a dialogia presente no *self* narrativo.

Por isso os estudos de Bakhtin a respeito do dialogismo têm orientado muitos pesquisadores contemporâneos a compreender as narrativas como "construídas e sustentadas no encontro *eu-mundo*, *eu-outro*." (SILVA, 2003, p. 42). Essa perspectiva amplia o olhar do

pesquisador para compreender não apenas a síntese, mas também a dispersão, e não apenas a unidade, mas também a fragmentação, como elementos presentes na construção do si mesmo (PEUTER, 1997 apud SILVA, 2003).

Nessa toada que considera simultaneamente os aspectos de síntese e dispersão e de unidade e fragmentação do *self* é possível identificar importantes aspectos do referido conceito. William James, no final do século XIX e início do século XX, explicitou que o *self* é, ao mesmo tempo, agente experienciador (eu - I) e objeto da ação do outro (me - me). Esses dois aspectos do *self* foram bem explicados nas palavras de Silva (2003, p. 47-48), para quem

Em sua aparente unidade, o *self* deveria ser compreendido através de dois aspectos discrimináveis, caracterizando o caráter "duplex" do ser humano: o primeiro, o *self* como sujeito, capaz de observar, conhecer o mundo (na língua inglesa I); o segundo, o *self* como objeto (Me), aquele que é conhecido, observado. O I (*self-as-knower*) garantiria o sentimento de identidade pessoal, de ser o mesmo através do tempo (continuidade), de ser distinto dos outros (individualidade) e de ser o agente da experiência (volição). O Me (*self-as-known*) seria composto por todos aqueles elementos que uma pessoa considera como parte de si (pais, família, casa, amigos, inimigos...). O *self* seria então a conjunção desses dois aspectos. Com essa distinção, James contempla a continuidade e, principalmente, supera uma concepção de um *self* unificado, fechado em si mesmo, abrindo as portas para a sua descentralização e expansão.

O sujeito faz um reexame de si e na produção do discurso, que é também a produção de uma autobiografia, vai produzindo verdades sobre si mesmo. Durante os jogos de verdade, não há aquela que prevalece. Os discursos tidos como verdadeiros lutam entre si para que o sujeito, durante o exercício de pensar-se a si próprio, no aqui e agora da enunciação, possa estabelecer a sua própria verdade. Há, portanto, diferenças entre o evento narrado e o evento narrativo, ou seja, o modo como é feito o relato. Por isso, a narrativa de si

É uma construção colaborativa, fundada no simbólico, a partir de trocas verbais com outros significativos, sobre experiências partilhadas ou não, histórias, mitos e explicações sobre o mundo social, sobretudo, dadas pelos membros da cultura na qual a narrativa é construída, e que culmina na representação de uma individualidade única, com uma história que é só sua. (LEME, 2004, p. 112).

Uma vez que os sentidos são construídos nas interações humanas e a linguagem é entendida como prática social, o estudo dos atos de fala contempla o contexto da situação enunciativa. É valido, portanto, perguntar como as pessoas dão sentido ao mundo. Para Spink e Frezza (1999, p. 38), as práticas discursivas "implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão.

Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano."

Como a construção de sentidos é um processo interativo que se dá nas dinâmicas interpessoais, o uso da linguagem sustenta práticas geradoras de sentido. A linguagem é performática tanto nas práticas discursivas - que são os momentos ativos do uso da linguagem, nos quais o si mesmo narrativo estabelece ressignificações, rupturas e produções de sentidos em relação a fatos cotidianos - quanto nas construções de *verdades históricas* - conceito que se aproxima do conceito de linguagens sociais, de Bakhtin, discursos típicos de estratos específicos da sociedade, num determinado contexto sócio-histórico (SPINK; MEDRADO, 1999).

As práticas discursivas se atualizam por meio de enunciados e carregam diversas vozes em si. Para entendê-las é preciso conhecer o conceito de polifonia de Bakhtin. Segundo ele, os enunciados são expressões proferidas em situações concretas. Já as vozes, compreendem diálogos que se processam na produção de um enunciado. Essas vozes não compreendem apenas as "vozes" como fenômeno acústico, mas também as vozes orientadoras de formas de organizar o pensamento: vozes "proferidas" por interlocutores presentes ou ausentes, reais ou imaginários. No confronto entre duas ou mais vozes, nascem os sentidos.

A RedSig, para tentar compreender a gênese da produção de sentidos, opera com quatro tempos históricos, nos quais podem ser percebidos permanências e diversidades. Três deles - o tempo longo, ou seja, o dos múltiplos significados construídos e reinterpretados por diversos domínios do saber durante a história; o tempo vivido de uma história pessoal, no qual os conteúdos históricos são ressignificados e o tempo curto, aquele em que os sentidos são produzidos numa interação social - foram propostos por Spink e Medrado (1999) e um outro foi incorporado a eles - o tempo das expectativas futuras e da projeção de metas. São esses tempos que orientam as práticas discursivas das pessoas permitindo que elas construam inúmeras versões de si, dos outros e do mundo nas diferentes interações sociais em que ela se situa.

PARTE II

A PESQUISA EMPÍRICA

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada no desenvolvimento de minha pesquisa. Relato como a pesquisa foi planejada e como de fato se desenvolveu, como foi feita a coleta de dados e quais foram os procedimentos de análise. Além disso, apresento a caracterização da escola na qual estudam os gêmeos e os critérios para a seleção dos sujeitos a serem pesquisados.

Essa pesquisa - embasada na concepção de sujeito sócio-histórico, que participa efetivamente do mundo em que vive numa relação dialógica com os materiais culturais e com os processos históricos - investigou as intersecções entre os discursos de dois pares de gêmeos, seus responsáveis e dois de seus professores sobre os modos como esses gêmeos agem, pensam e se comportam no mundo. A intenção era traçar um mapa da relação dialógica entre os sentidos que os gêmeos atribuem a si próprios e os sentidos que pais e professores atribuem a eles para verificar se as práticas sócio-discursivas dos gêmeos a respeito de si nos permitem entrever a atualização, por parte deles, de *lugares* e significados sociais estabelecidos pelos pais e professores sobre seus modos de ser, de agir e de pensar. Os discursos que eles escutam a respeito de si próprios podem se configurar como profecias autorealizadoras?

Acostumada a encontrar pesquisas acadêmicas desenvolvidas em duas partes - o aprofundamento teórico e a pesquisa de campo - acreditava, no início de meu mestrado, que conseguiria trabalhar dessa forma. Ledo engano! Meu trabalho foi gestado com base em constantes diálogos entre teoria e empiria, instâncias do trabalho que foram complementares e ocorreram ao longo de todo o processo. Acredito, por fim, que isso acabou enriquecendo minha pesquisa, visto que pude reorientar modos de agir em campo e pensar novas questões para serem abordadas a partir do referencial teórico. Além disso, precisei recorrer a nova

bibliografia à medida que o trabalho de campo fazia emergir questões que, no início do processo, sequer estavam postas para mim.

Como explicitado na Apresentação, desde meu ingresso na graduação me interessei pelas implicações práticas ensejadas por teorias inatistas e ambientalistas. Ao conhecer um referencial teórico que finalmente parecia-me capaz de contemplar o desenvolvimento humano de maneira mais complexa, novas questões se delineavam frente a mim. Se há um referencial tão rico, por que, ainda, ele não encontrou eco nas narrativas do senso comum e em grande parte das investigações científicas? Por que, ainda, encontro tantos professores que acreditam num referencial teórico tão desestimulante para a profissão que exercem? Como é possível ensinar sem acreditar na transformação, na mudança que perfaz os processos de desenvolvimento de todos nós, inclusive de nossos alunos?

Interessada em compreender também os fundamentos que justificavam a aceitação plena de explicações deterministas, fiz um mergulho no referencial teórico inatista e ambientalista. Qual não foi a minha surpresa ao perceber que essas teorias tão simplistas, haviam conquistado tantos adeptos e justificado políticas públicas e práticas educativas altamente excludentes. Além disso, lendo essas obras, percebi a quantidade de estudos de gêmeos que serviam para *comprovar* tais postulados. Tudo feito de uma maneira linear, simplista, reducionista.

O trabalho, portanto, não se desenvolveu de maneira estanque, dicotomizando teoria e empiria. Busco, então, ser fiel ao processo de construção dessa pesquisa na apresentação de seus resultados. Tentando traduzir esse diálogo, apresentei, na primeira parte, os fundamentos teóricos nos quais me apoio costurando-os com os eixos que norteiam a análise dos dados empíricos.

Já nesta segunda parte, que privilegia a parte empírica, retomarei o referencial teórico para preencher as lacunas que senti nos estudos de gêmeos, tentando responder as perguntas que mais me chamaram a atenção: como os sujeitos constroem suas visões de si próprios e do mundo com base nas visões que os outros têm sobre eles? Os discursos de pais e de professores sobre os gêmeos estudados podem se configurar como profecias autorealizadoras?

Para tentar compreender como os gêmeos atribuem sentidos a si próprios em relações com os outros e com o mundo, busco intersecções entre os discursos deles e os de seus pais e professores, voltando a análise para as teorias apresentadas na primeira parte e privilegiando alguns eixos temáticos recorrentes nos dados. Acredito que essa forma de estruturar a presente

dissertação conseguirá contemplar com mais fidelidade o modo como ela foi gestada, integrando a análise dos dados e o referencial teórico de maneira mais orgânica.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE ESTUDAM OS GÊMEOS

A escola em que estudam os gêmeos que se dispuseram a participar dessa pesquisa faz parte da rede municipal de ensino de Sorocaba, cidade localizada no interior de São Paulo, a 100 km da capital. A escola, fundada em 1991, oferece o ciclo I do ensino fundamental (1º a 5º ano) no período vespertino, o ciclo II do ensino fundamental (6º ao 9º ano) no período matutino e o ensino médio no período noturno.

Há, em média, 1.300 alunos matriculados na escola, sendo que a maior parte deles inclusive os gêmeos que participaram da pesquisa - estuda no período da manhã, quando as 15 salas de aula abrigam, em média, 35 alunos cada. A escola conta com um quadro docente de 16 professores efetivos em sua sede. As demais aulas são atribuídas a professores efetivos da rede municipal que não conseguiram completar a carga horária em suas sedes ou a professores que, depois de aprovados em processo seletivo, assinam contrato temporário com validade de um ano. Isso resulta numa grande rotatividade de professores, visto que, a cada ano, a escola tem, em média, 20 novos professores em seu corpo docente. Além disso, algumas matérias não são assumidas formalmente por nenhum professor, o que resulta em inúmeras aulas vagas ou numa rotatividade de professores eventuais que não conseguem estabelecer uma sequência didática de ensino apropriada. Além dos professores, para atender a essa clientela, a escola conta com um quadro de 17 funcionários efetivos - entre eles os membros da direção e orientação pedagógica - e 12 funcionários terceirizados para cuidar da limpeza e da merenda.

O espaço da escola é bastante amplo e arejado. São 15 salas de aula, uma quadra poliesportiva coberta com dois banheiros para alunos, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, um pátio coberto com dois banheiros para uso dos alunos, uma cantina, uma cozinha, uma sala de multimeios, um banheiro para deficientes, um elevador para cadeirantes, área externa para estacionamento e um depósito para materiais. Nas dependências administrativas, há uma sala para uso da direção, uma sala para vice-direção, uma sala para orientação pedagógica, uma sala de professores, uma secretaria, uma biblioteca com espaço para leitura que conta com acervo de livros, enciclopédias, dicionários e jornais

diários da cidade e do Estado, dois banheiros para professores e funcionários e uma copa. Apesar de algumas portas dos banheiros dos alunos não terem trinco e de alguns patrimônios da escola encontrarem-se pichados pelos alunos, a estrutura física da escola, no geral, é boa.

A cultura escolar reforça a importância de atividades que visem contribuir para a formação de indivíduos solidários, com espírito cooperativo e que se relacionem com os demais membros da escola de forma respeitosa. A escola também ressalta, em seu plano de ensino, a necessidade de se estabelecer diálogos com os alunos e suas famílias, a fim de que eles ajudem a construir uma instituição de ensino melhor.

Além disso, os professores dão ênfase ao relacionamento dos alunos com o meio ambiente e desenvolvem projetos que abordam o fato de o homem ser integrante do meio ambiente - ao mesmo tempo dependente dele e agente transformador, capaz, dessa forma, de contribuir para sua melhoria. Por meio desses projetos alunos e professores participam da preservação de uma mata localizada nos arredores da escola e os alunos cuidam das plantas e da horta escolar.

A escola localiza-se a 4 km da região central da cidade e atende famílias de diversas rendas. Em pesquisa realizada com os pais no ano de 2008, constatou-se que a maior parte das famílias (45%) tem renda mensal entre R\$ 851 e R\$ 2.125, mora em casa própria - já quitada (40%) ou em processo de financiamento (20%) - grande porcentagem dos pais de alunos são empregados dos setores de indústrias, comércio e prestação de serviços, grande porcentagem das mães de alunos não trabalham fora de casa e dentre as que trabalham, os setores que mais se destacam são o comércio e a prestação de serviços e a maioria dos pais (36%) e mães (39%) têm ensino médio completo.

Nessa mesma pesquisa, foi constatado que as expectativas dos pais quanto à escola são bastante boas: mais de 90% deles estão satisfeitos com o espaço escolar, a segurança oferecida aos alunos e o atendimento prestado à comunidade. Além disso, 91% dos pais avaliam o ensino oferecido pela escola como ótimo ou bom. A crítica mais recorrente encaminhada pelos pais por meio do formulário da pesquisa foi devido à alta rotatividade dos professores, que resulta no prejuízo da qualidade do ensino.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

3.2.1 O artífice da pesquisa

Ao assumir que o pesquisador não é neutro e sim mais um dos sujeitos participantes da investigação, procuro explicitar ao máximo os detalhes de tessitura desta pesquisa para que os leitores percebam que os dados obtidos para esse estudo - assim como a leitura, a interpretação e a análise deste material - são uma construção.

Escolhi relatar meu papel nos procedimentos de coleta de dados, de análise e na escolha do referencial teórico, pois percebo ainda maneiras ingênuas de se compreender a questão das coletas de dados. Aliás, o próprio termo *coleta* remete à ideia de que os dados encontram-se prontos e basta ao pesquisador *estender suas mãos* a fim de alcançá-los.

O que comumente chamamos de *dados* de uma pesquisa são recortes que representam uma realidade e, como todo signo, são *criações*. Segundo Bakhtin (2003, p. 236), o *dado*

sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado.

O olhar do pesquisador, sujeito da pesquisa, ganha novas luzes nos matizes da situação analisada, ao mesmo tempo em que ilumina alguns eixos norteadores de sua pesquisa (e, por isso mesmo, promove recortes, intersecções e interpretações ao longo dela). Dessa forma, pesquisador e objeto de pesquisa transformam-se dialeticamente (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008). Visto que os *dados* são construções complexas que ocorrem nas relações estabelecidas entre pesquisador e evento pesquisado, mediados pela rede de significações do autor da pesquisa, pretendo explicitar ao máximo meu papel ativo como pesquisadora. Assumir minhas escolhas, no entanto, não equivale a dizer que faço interpretações a meu bel prazer, num relativismo pleno e absoluto. Tanto os *dados* quanto as interpretações são circunscritas, uma vez que "há elementos nos eventos, comportamentos, aspectos históricos, organizacionais e físicos, assim como na própria narrativa, dentre outros, que contribuem para circunscrever as possibilidades e os limites da interpretação." (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008, p. 162).

A interpretação permeia toda a pesquisa, uma vez que existe uma "necessidade de dar sentido: conversar, posicionar, buscar novas informações, priorizar, selecionar são todos decorrências dos sentidos que atribuímos aos eventos que compõem o nosso percurso de pesquisa." (SPINK; LIMA, 1999, p. 105) e, por isso, o pesquisador deve dar visibilidade não apenas aos procedimentos de coleta de dados, como também aos procedimentos de análise desses dados.

No entanto, essa questão da coleta de dados é vista, muitas vezes de maneira ingênua, como se ao pesquisador coubesse ocupar um papel de neutralidade absoluta. Queiroz (1988), por exemplo, descreve o uso de gravadores e fitas para a coleta de dados como uma prática *ainda* influenciada pela atuação do pesquisador. Numa leitura superficial, há como supor que fosse possível uma *coleta* de dados prontos, e que não coubesse ao pesquisador fazer escolhas e recortes a partir de pressupostos teóricos e ontológicos. Como se não houvesse a construção de um objeto de pesquisa que nortearia a obtenção dos dados e como se um mero aparelho eletrônico tivesse poderes de anular influências das mais diversas ordens - roupa, sexo, época, momento da entrevista, palavras usadas, nível de formalidade da entrevista, tamanho do questionário, local do encontro - que atuam em todas as relações entre pessoas.

Ao aceitarmos a ideia de que o pesquisador é um artífice que participa da construção de seu objeto podemos entender o conceito de *artesanato intelectual* (MILLS, 1964). Percebemos que a participação do pesquisador nunca é neutra, pois há diversas maneiras de se montar um arquivo dos textos lidos, de ler estudos de *estado da arte* e de colocar textos em *relações de novas vizinhanças*. Dessa forma, deixamos de acreditar em *uma única verdade* ou imaginar que exista neutralidade nas pesquisas e passamos a reconhecer que o conhecimento é datado e se faz a partir de uma condição de produção sócio-histórica. Situar o lugar ocupado pelo pesquisador se faz necessário, pois desse lugar emergem diferentes relações com o objeto de pesquisa, com os sujeitos pesquisados e diferentes *verdades*.

Pensando nisso, um aspecto fundamental no trabalho de campo de abordagem qualitativa é a relação que se estabelece entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e a não neutralidade da presença do pesquisador.

O narrar, que se faz no presente da enunciação, aponta para um futuro preparado pelas condições em que se constituiu o passado. Dessa forma, o tempo subjetivo é um eterno retorno que, dependendo da situação comunicativa do presente e do projeto de si que aponta para o futuro, dá luz a diversos eventos do passado e os ressignifica. Assim memória e projeto se atualizam no presente (MELUCCI, 2004).

Se cada retorno ao passado é feito com os olhos do presente (LOWENTHAL, 1981), a memória deixa de ser encarada como um repositório de todas as experiências vividas e passa a ser percebida em sua dimensão sócio-histórica. Halbwachs (1990), Bourdieu (1993) e outros estudiosos contemporâneos, como Bosi (1994, 2003), enfatizam que a memória depende do quadro social, ou seja, a interação do indivíduo com diversos grupos de convívio, a vida vivida e o contexto em que é evocada. Por isso, a percepção do que foi vivido pelo indivíduo é alterada pelos juízos de realidade e de valor do presente. Aceitar esse pressuposto nos possibilita dar especial relevância ao momento da entrevista, à presença do narrador e ao presente da enunciação, pois esses elementos são constituintes das narrativas (BOURDIEU, 1993; BOSI, 1994, 2003).

Esse caráter da memória, que faz o narrado não corresponder à *verdade vivida*, conduz a diferentes posturas sobre tal opção metodológica e nisso reside um desafio para o pesquisador: não considerar as memórias narradas como a verdade dos fatos sem, no entanto, desconsiderar sua validade científica. O relato do vivido não é a história oficial, mas sim a verdade do sujeito, naquele contexto de produção da sua narração (BOSI, 1994; BRUNER, 1997). É, portanto, um instrumento metodológico relevante para se entender a construção da identidade do sujeito, uma vez que "saber o que fomos confirma o que somos." (LOWENTHAL, 1981, p.83).

Além disso, é importante que o pesquisador tenha conhecimento de que a situação discursiva impregna a memória e, por isso, não pode ser desconsiderada. O relato é uma construção na qual há participação do pesquisador e ele não pode desconsiderar tal característica. Certamente, se o contexto das entrevistas fosse outro, o entrevistador se depararia com outras memórias. Se as perguntas fossem outras, a narrativa se configuraria de maneira diferente. O pesquisador deve ter consciência da incompletude da sua pesquisa e admitir que seu olhar se insere em uma perspectiva possível para ele, naquele momento e situação, sendo que outras perspectivas são possíveis a partir de outras posições e de diferentes perguntas. Consequentemente, a pesquisa torna-se uma das diversas perspectivas sobre os fatos vividos e narrados (ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Também situada num contexto sócio-histórico e ocupando múltiplos posicionamentos, encontra-se esta pesquisadora, que, por isso mesmo, não pode requerer para si uma neutralidade que, de fato, não existe para nenhum pesquisador em relação a seus objetos e sujeitos de pesquisa.

Por isso, devo frisar que por mais justa que eu tenha tentado ser com os sujeitos da pesquisa e por mais rigorosa que tenha sido feita a análise de dados aqui disponível, ela é *uma*

interpretação possível e não a única. Pensando nisso, no próximo tópico preocupo-me em explicitar a maneira como meus dados foram construídos a fim de que o leitor possa compreender os aspectos que me levaram a fazer a interpretação que fiz deles.

3.2.2 Interações entre pesquisador e pesquisados: reflexões sobre os caminhos e descaminhos de uma pesquisadora em construção.

A tarefa de encontrar os sujeitos que desejassem participar da pesquisa não foi das mais fáceis. Visitei algumas escolas estaduais a fim de verificar se lá estudavam gêmeos com disponibilidade para participar da pesquisa. Em poucas escolas consegui agendar horário para conversar com membros da direção ou coordenação. Na maioria das escolas que visitei fui barrada já na secretaria. Como não fui bem acolhida nessas escolas - ora alegavam que não tinham tempo para verificar, ora alegavam que não podiam dar esses tipos de informação - resolvi mudar minha estratégia.

Conversei com diversos professores das instituições em que trabalhava ¹² e, para aqueles que tinham alunos gêmeos em outras instituições, pedi que explicassem a eles um pouco da minha pesquisa e, caso os gêmeos se mostrassem interessados, anotassem os telefones deles para que eu pudesse entrar em contato. Nos encontros dos professores de língua portuguesa das escolas municipais de Sorocaba, eu fazia o mesmo pedido às colegas das outras escolas. Além disso, a direção da escola municipal em que eu trabalhava se mostrou muito solícita e me apoiou a convidar os gêmeos que lá estudavam.

Com os números de telefones dos jovens que se dispuseram a participar das entrevistas, fiz o contato para explicar melhor os objetivos da pesquisa, o tempo de duração do encontro e dar outras informações que eles desejassem saber. Conversei também com os responsáveis por eles para saber se um deles teria disponibilidade para me conceder uma entrevista e se

 $^{^{12}}$ Na época, trabalhava em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Sorocaba e numa instituição privada de ensino superior, também localizada na cidade de Sorocaba.

poderia assinar um termo permitindo que eu gravasse o conteúdo de nossas interações em áudio (MP3).

É importante mencionar que os membros das famílias com os quais conversei demonstraram muito interesse em participar da investigação. Alguns pais contaram histórias da vida escolar de seus filhos antes mesmo da entrevista, quando ainda estabelecíamos o primeiro contato pelo telefone.

A ideia inicial era entrevistar quatro pares de irmãos gêmeos e seus responsáveis. No entanto, no desenrolar da pesquisa, revimos essa escolha dos sujeitos. Dois fatores principais contribuíram para isso. Primeiramente, o fato de eu ter trabalhado na escola em que estudavam dois pares de gêmeos que já haviam sido entrevistados por mim me permitiu contrastar as visões deles próprios e dos responsáveis com a visão dos professores sobre eles. Pensava nas diferentes visões que conhecia acerca daqueles mesmos jovens e em quanto elas deveriam ser significativas para os sentidos que eles atribuíam a si. Além disso, como sou professora, meu interesse recaia, naturalmente, sobre o papel dos discursos e das ações dos professores nos sentidos que os jovens atribuíam a si mesmos.

Quando chegou o dia de meu exame de qualificação, comentei com as arguidoras sobre essas visões bastante diferenciadas que os pais e os professores tinham a respeito dos pares de gêmeos que eu já havia entrevistado e - com a ajuda delas e de minha orientadora - percebi que a mudança dos sujeitos entrevistados poderia ser bastante rica, ao fazer emergir vozes dissonantes, diferentes produções de sentidos. Decidi, portanto, reduzir os sujeitos da pesquisa para dois pares de gêmeos, seus respectivos responsáveis e incluir dois professores deles entre os entrevistados. Como os quatro gêmeos estudavam na mesma escola (sendo que três deles estavam na mesma classe), resolvi entrevistar dois professores que já tivessem dado aulas para eles.

3.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

3.3.1 Quadro Sinóptico dos sujeitos entrevistados

Família 1

Sujeitos Entrevistados ¹³	Idades	Escolaridade
Paulo (gêmeo)	14	Cursando a 7ª série
Gustavo (gêmeo)	14	Cursando a 6ª série
Débora (mãe)	40	Cursando ensino superior
Ednei (pai)	46	Superior completo

Fonte: Entrevistas, levantamento de campo, 2009.

Família 2

Sujeitos Entrevistados	Idades	Escolaridade
Felipe (gêmeo)	12	Cursando a 8ª série
Vinícius (gêmeo)	12	Cursando a 8ª série
Maria (mãe)	48	Ensino superior incompleto

Fonte: Entrevistas, levantamento de campo, 2010.

Professores

Sujeitos Disciplinas Idades Anos em que trabalharam com os gêmeos Alessandro 26 2008 - Professor dos quatro gêmeos Ciências 2009 - Professor dos quatro gêmeos 2010 - Professor de Paulo, Felipe e Vinícius Simone 2007 – Professora eventual dos quatro gêmeos Português e 27 2009 – Professora de Paulo, Felipe e Vinícius inglês

Fonte: Entrevistas, levantamento de campo, 2010.

-

¹³ Os nomes dos entrevistados, bem como os das pessoas por eles citadas e o nome da escola, foram alterados a fim de preservar suas identidades.

3.3.2 Primeira família

Apresento, nessa seção, reflexões sobre as entrevistas que fiz com a primeira família: Paulo e Gustavo, um par de gêmeos com 14 anos no momento da entrevista, deram-me seus testemunhos separadamente. Já os pais deles, Débora e Ednei, participaram conjuntamente dos dois encontros realizados.

Tanto Débora quanto Ednei completaram o ensino superior. Ednei, que tinha 46 anos na data da entrevista, é administrador de empresas. Sua esposa, Débora, tinha 40 anos e se formou em serviço social no ano em que gravou esta entrevista. O casal não tem outros filhos além dos gêmeos Paulo e Gustavo. Moram, na residência, apenas os quatro. Paulo nasceu dez minutos antes de Gustavo. Os dois dividem o mesmo quarto e costumam estudar na sala.

Paulo e Gustavo frequentaram a pré-escola numa instituição pública municipal, sempre na mesma classe. Eles entraram no ensino fundamental com seis anos e meio e estudaram na mesma sala de aula durante os três primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Só se separaram na 4ª série, por determinação da escola, que alegou haver necessidade de eles começarem a se individualizar e passarem a ter mais autonomia.

Ao término do primeiro ciclo, eles se mudaram para a escola municipal na qual estudavam até a data da entrevista. Embora tenham sido considerados bons alunos pelos pais e professores nas séries anteriores, o rendimento escolar deles caiu bastante na nova instituição. Lá eles tiveram dificuldades para se relacionar com os colegas o que, segundo os pais, só começou a melhorar em 2009, ou seja, apenas depois de quatro anos estudando na mesma escola. Eles fizeram a 5ª e a 6ª séries juntos. Na 6ª série, como ambos ficaram retidos, a escola achou melhor que eles passassem a estudar em salas diferentes. No ano seguinte, portanto, cursaram a 6ª série pela segunda vez em classes separadas. Paulo foi promovido, mas Gustavo reprovou a 6ª série novamente em 2008. Dessa forma, na data da entrevista, Paulo estava na 7ª série do ensino fundamental II e Gustavo cursava pela terceira vez a 6ª série.

Primeiramente entrevistei Paulo e logo depois Gustavo. Estas entrevistas foram feitas no dia 10 de novembro de 2009, na residência da avó materna deles, onde os dois costumam passar todas as tardes, enquanto os pais trabalham fora. Durante a entrevista, que durou 41 minutos e que resultou em 535 linhas transcritas, Paulo mostrou-se tímido e pouco falante. Pouco reflexivo, suas respostas limitavam-se a esclarecer, rapidamente, o que eu havia perguntando. Além disso, pude notar que muitas de suas respostas eram lugares comuns que,

acredito, correspondiam ao que ele imaginava que seria de bom tom me responder como se observa no fragmento reproduzido a seguir:

R- E você, lê bastantes livros?

P- Ah, eu tô lendo agora que minha mãe pegou um livro pra mim ler. Um meio complicado lá. Tô lendo. 14

R- E tá gostando?

P- Ih, eu li acho que uma página só.

Em seguida entrevistei Gustavo. A entrevista durou 42 minutos e resultou num total de 566 linhas transcritas. Gustavo demonstrou insegurança quanto às respostas que dava. Por mais que eu esclarecesse que não havia respostas certas ou erradas, percebi que ele ficava apreensivo ao responder e inúmeras foram as respostas começadas com "eu acho" e terminadas com "Ah, não sei." Gustavo também demonstrou-se tímido, lacônico e pouco reflexivo.

Além disso, devo mencionar que eu já havia sido professora de Paulo e Gustavo em 2007 e era a professora de português de Gustavo no ano em que gravamos a entrevista. Tenho absoluta consciência, portanto, de que minha participação na entrevista não foi neutra (aliás, como não o é a presença de nenhum pesquisador).

Além desse papel ocupado por mim, cabe dizer que, principalmente na entrevista com Gustavo, minha ansiedade, os momentos de silêncio por parte dele e minha falta de preparo nesta prática me levaram a induzir algumas de suas respostas. No afã de não deixar Gustavo mais inseguro, impedi que ele buscasse novas formas de narrar a si mesmo. Também tenho consciência de que em alguns momentos deixei de fazer perguntas importantes pelo fato de elas não estarem no roteiro. Além disso, fiz mudanças muito bruscas de assuntos, o que deve ter cortado a linha de pensamento do entrevistado.

Ter feito as transcrições dessas primeiras entrevistas foi importante inclusive para que eu pudesse me avaliar e mudar minha postura nas entrevistas futuras. Além disso, as considerações de Bosi (2003) sobre o silêncio dos velhos¹⁵ me valeram muito para reorientar

¹⁴ Os trechos foram transcritos da forma que foram falados pelos entrevistados. Não foram feitas correções gramaticais nem foi usada a indicação *sic* para não truncar a leitura desses fragmentos.

Ts Utilizando-se de uma linguagem coloquial, Bosi (2003) mostra a jovens estudiosos que embora grande parte das pesquisas publicadas apresente apenas "a casa já arrumada", há muito mais nos "fundos de quintal onde se trabalha duro" (p. 59) e para onde as luzes não são dirigidas. Na referida obra, a autora esclarece que o depoimento é um "trabalho" no qual hesitações, silêncios, lapsos e incertezas selam a autenticidade do depoimento e evitam que o narrador transforme-se num estereótipo. Dessa forma, reconhece-se que o pesquisador "não deve ter pressa de fazer interpretação ideológica do que escutou, ou de preencher as pausas" e que "ao silêncio do velho seria bom que correspondesse o silêncio do pesquisador" (p. 65).

minha atuação como entrevistadora e permitir o silêncio, momento em que o entrevistado pode repensar e ressignificar a si mesmo e ao mundo.

Na época em que gravei as entrevistas, a mãe deles estava muito ocupada por conta do trabalho de conclusão de curso que apresentaria na faculdade. Sendo assim, apenas depois de inúmeros contatos consegui agendar a entrevista. Embora a princípio eu pretendesse entrevistar apenas um dos responsáveis, ambos se mostraram muito interessados em participar e, por isso, resolvi fazer a entrevista com os dois ao mesmo tempo.

A entrevista com os pais foi feita em duas etapas. No primeiro dia, combinamos de nos encontrar numa cafeteria da cidade, por sugestão deles, que queriam poder falar dos filhos mais à vontade. Iriam levar os gêmeos a uma festa e depois se dirigiriam ao café. Como o carro deles quebrou no caminho, eles atrasaram um pouco e levaram os gêmeos ao nosso encontro. Os meninos ficaram em outro ambiente do café, de forma que não escutaram a entrevista. A primeira parte da entrevista, realizada no dia 30 de novembro de 2009, durou 1h30min e resultou num total de 1.209 linhas transcritas. Completamente diferentes dos meninos, os pais demonstraram-se bastante comunicativos e muito reflexivos a respeito dos assuntos que abordavam. Além disso, ambos emendavam diversas histórias e assuntos uns nos outros, fugindo bastante da temática que eu pretendia abordar, embora fizessem menções recorrentes quanto à preocupação em responder a pergunta feita por mim e em manterem-se dentro do roteiro que eu havia formulado para a entrevista.

Embora os gêmeos estivessem em outro ambiente, suas presenças foram reveladoras de algumas práticas dos pais em relação a eles. Primeiramente, pude perceber que os pais ficavam preocupados em saber o que eles estavam fazendo, se já haviam pedido algo para comer, se não estavam entediados. A situação da entrevista evidenciou, portanto, alguns aspectos da falta de autonomia que Paulo e Gustavo demonstravam frente a situações cotidianas, como pedir um refrigerante ou ligar para um parente. A presença dos meninos fez com que os pais antecipassem o término da entrevista e decidissem marcar um segundo encontro.

Em um determinado momento, quando Ednei desceu para falar com os filhos, Débora se posicionou sobre determinadas posturas do pai com as quais ela não concordava, principalmente em relação a uma briga que ele teve na escola, por causa dos frequentes atrasos dos garotos. Logo que ele retornou à mesa, ela mudou de assunto. Tal situação foi emblemática do quanto o contexto de produção e os interactantes modificam a situação discursiva.

Já no segundo dia de gravação, uma semana depois, os pais haviam recebido, no dia, a feliz notícia de que seus dois filhos haviam sido promovidos e me "intimaram" a comemorar com eles em um restaurante da cidade, onde terminaríamos a entrevista. O encontro, que durou 2h12min e resultou num total de 1.303 linhas transcritas, foi todo permeado por um grande clima de comemoração. Os pais estavam muito felizes, com sorrisos amplos no rosto e seus olhos ficaram marejados em diversos momentos da nossa conversa. Eu não fiquei imune a toda euforia, pois já me sentia sensibilizada com o sofrimento dos pais em relação ao desempenho dos filhos na escola e dos próprios meninos, em especial Gustavo, que se demonstrou extremamente inseguro nas entrevistas. Há como não sentir gratidão e amizade por aqueles que falam a nós tão abertamente? Seriam os laços de amizade relatados por Bosi (2003)? Desconfio que sim.

No entanto, o clima festivo ficou bem menos evidente na gravação do que na situação enunciativa. A transcrição, então, perdeu ainda mais elementos elucidativos da alegria em que estavam os pais, como entonação, risadas e a música de fundo que rolava no bar. Já sabia que a transcrição de uma entrevista perde muito da materialidade do momento e que é também uma construção do pesquisador (BOURDIEU, 1993), o que não impediu que eu me sentisse bastante angustiada.

Essa *perda* significativa de elementos da situação enunciativa e as conversas depois de desligado o gravador me revelaram a importância de manter tais registros em diário de campo. Percebi, também, que a transcrição do áudio não o substitui: esses dois materiais ficam mais ricos quando utilizados concomitantemente.

Além disso, as duas entrevistas com os pais, por terem sido feitas em dias diferentes, revelaram como o momento da entrevista foi importante para a construção de determinadas respostas. Na primeira entrevista, os pais se mostravam muito preocupados com o desempenho dos filhos nas provas finais e nos trabalhos, o que ecoava nas respostas dadas por eles, como no fragmento reproduzido a seguir:

E- "Você esperou domingo, domingo onze horas da noite?"

D- É assim, tudo no último tempo. "Amanhã tem que entregar tal coisa".

E- Nos 45 minutos do último tempo.

D- E não era um trabalho muito fácil, vamos assim dizer... Mas ele estava totalmente inseguro, ele chorou pra não ir na escola e entregar o trabalho, porque ele achava que não ia bem.

No entanto, em nosso segundo encontro, a transcrição das entrevistas revela um otimismo por parte dos pais que não se fez tão presente na primeira entrevista, como se pode perceber no seguinte trecho da transcrição:

E- E ele tirou um notão, um notão. O trabalho estava ótimo, eu sei que estava ótimo. Eu sabia que o momento dele ia chegar, que ele ia explodir. Foi o que aconteceu [risos].

Vale ressaltar que não me senti, em nenhum momento, como uma pesquisadora em posição de superioridade, como "quem sabe e determina o que quer" (QUEIROZ, 1983, p. 77). Pelo contrário, me senti numa posição de inferioridade, como aquela que precisava saber, que precisava da boa vontade dos interlocutores para ter um bom material de pesquisa. Se, por um lado, isso me deixou um pouco tensa a princípio, acredito que deu maior segurança aos entrevistados e possibilitou um clima mais amistoso e propício aos objetivos da pesquisa.

Pude perceber, além disso, que os informantes atribuíam a mim diferentes papéis ao longo das entrevistas. Em alguns momentos, se dirigiam a mim como se estivessem falando com a professora de português de seus filhos ("D - Muito obrigada a você por ter passado o nosso filho, eu sei que ele passou por conselho e você votou pra ele passar."), em outros, se sentiam no papel dos mais velhos que davam conselhos a uma jovem que no futuro teria seus próprios filhos ("D - Olha, Renata, vai escutando pra quando você tiver os seus, porque tudo isso é pra sua experiência, é experiência de vida") e em outras eu era uma estudiosa sobre um assunto que os interessava ("E - Isso é você que sabe nos dizer, pois você estudou.")

Assim como ocupo diversos papéis sociais, sei que meus sujeitos ocupam muitos deles. Uns se apresentaram diante de mim e a muitos outros não tive acesso. Não é possível conhecer toda a vida dos sujeitos, por isso delimitar o problema a ser investigado é indispensável. Não me torturo pela incompletude de minha pesquisa, pois essa é uma condição *sine qua non* de todo conhecimento.

3.3.3 Segunda família

Apresento, nessa seção, reflexões sobre as entrevistas que fiz com a segunda família: Felipe e Vinícius - um par de gêmeos com 12 anos de idade na data da entrevista, e Maria - a mãe deles - foram entrevistados separadamente.

Maria, que tinha 48 anos no momento da entrevista, completou o ensino médio e chegou a cursar o primeiro ano da faculdade de educação física, porém, teve que abandonar os estudos. Desempregada há nove anos, seu último emprego havia sido em um clube da cidade, onde era responsável pela parte administrativa. Maria tem três filhos: Caio - um jovem de 25 anos que trabalha como webdesigner - e Felipe e Vinícius, os gêmeos de 12 anos. O filho mais velho é fruto de seu primeiro casamento, que durou dois anos. Já os gêmeos são fruto de um namoro que terminou antes de os meninos nascerem. Os gêmeos dividem o quarto e, na mesma casa, moram eles, o meio-irmão Caio, a mãe e a irmã dela.

Maria é uma mulher que se define como muito trabalhadora. Só se afastou do trabalho no sétimo mês de gestação dos gêmeos, pois já estava com a barriga muito grande e não conseguia mais pegar ônibus para se locomover até o trabalho. Está desempregada há nove anos e não consegue um novo emprego devido a sua idade avançada. Além da dificuldade de conseguir um emprego, ela cita a dificuldade que sentiria ao deixar seus gêmeos sozinhos em casa.

Quando seus gêmeos eram pequenos, ainda com quatro meses de idade, ela os matriculou na creche, numa instituição pública, para poder voltar a trabalhar. Os meninos foram direto da creche para a escola Izidoro, onde estudaram desde a primeira série do ensino fundamental até o momento da entrevista, quando cursavam o nono ano. A mãe conta que na creche eles estavam avançados e sabiam fazer contas e identificar cores, por isso não precisaram fazer a terceira fase e pularam um ano.

Eles entraram no colégio em que estudam atualmente na 1ª série do ensino fundamental, antes de completar os seis anos de idade. Estudaram na mesma sala durante todo esse período, exceto quando cursaram a 5ª série.

A mãe considera Felipe um ótimo aluno. Já Vinícius é considerado por ela como um aluno que passa de ano por conselho e com dificuldades ocasionadas principalmente pelo fato de ele ser distraído e bagunceiro. Segundo a mãe deles, ambos têm muitos amigos no colégio.

Para agendar a entrevista, fui conversar com Felipe e Vinícius na classe deles e expliquei para eles meus objetivos. Eles disseram que iam pensar. Uma semana depois, Vinícius veio conversar comigo bastante animado dizendo que iria sim participar da pesquisa, assim como seu irmão. Ele me contou que Paulo - o gêmeo da outra família que entrevistei e estudava na classe dele - havia dito para ele que já tinha gravado a entrevista e que tinha sido

muito legal, o que o animou a participar. Vinícius me passou o telefone de sua casa para que eu pudesse pedir autorização para a mãe dele e agendar uma entrevista com ela.

Quando liguei para conversar com Maria, ela já estava a par da situação e agendou a entrevista para a mesma semana. Foi ela também quem agendou o horário para a entrevista com os filhos. Marcamos todas as entrevistas na própria escola em que os meninos estudam, numa sala gentilmente oferecida pela vice-diretora de lá.

Primeiramente entrevistei Vinícius e logo depois Felipe. Essas entrevistas foram feitas no dia 13 de abril de 2010. Devo mencionar que no ano de 2008 havia conhecido os dois por ter substituído durante um mês a professora de português deles. Embora nunca mais tivesse dado aula para eles, nos encontrávamos frequentemente nos corredores da escola e tinha muitas notícias deles por meio de outros professores.

Ambos demonstraram um pouco de inibição durante as entrevistas. Praticamente não conseguia enxergar o rosto de Vinícius, que permaneceu coberto por seus cabelos durante grande parte da entrevista, que teve duração de 56 minutos, perfazendo um total de 826 linhas transcritas. Felipe, cuja gravação durou 58 minutos e resultou num total de 716 linhas transcritas, embora sustentasse mais o olhar, parecia disperso: olhava para o chão, para o teto, mexia na orelha - tique que, dois dias depois, via reproduzido por sua mãe, nos momentos iniciais da entrevista realizada com ela. No entanto, a timidez não impediu que eles relatassem com certa riqueza de detalhes o cotidiano deles e seus planos e metas para o futuro.

Embora tenha conseguido conduzir melhor as entrevistas feitas com essa segunda família, reconheço que ainda foi uma tarefa bastante difícil entrevistar os dois gêmeos. Com a mãe deles, no entanto, a situação foi bastante diferente. Nós nos conhecemos apenas no dia da entrevista, que durou 2h34min e resultou num total de 1.501 linhas transcritas. Antes disso, havíamos tido apenas dois contatos por telefone. Mulher simples, de fala fácil, só demonstrou um pouco de inibição no início da entrevista. Depois disso, ficou bastante à vontade e falou sobre sua vida com tamanha desenvoltura que não pude deixar de me surpreender. Senti muita afeição por aquela senhora, com a aparência um pouco cansada, que lutava para criar, apenas com ajuda da irmã, seus três filhos. Não pude deixar de notar que ela costumava rir depois que contava algum feito de Vinícius, o que não costumava acontecer quando falava de Felipe. Ria, justamente, daquele filho que considerava mais brincalhão. Ao menino que julgava mais sério, referia-se de modo mais sério também.

Em alguns momentos das entrevistas com essa segunda família, não consegui deixar de manifestar algum juízo de valor em relação à postura do pai dos meninos. Tanto a mãe

quanto os gêmeos se mostraram bastante chateados em relação ao abandono do pai, que não pagava pensão alimentícia aos garotos e nem com eles mantinha quaisquer vínculos afetivos.

3.3.4 Entrevistas com os professores

Antes de apresentar os dois professores que foram entrevistados e as condições em que essas entrevistas ocorreram, é preciso fazer algumas considerações sobre a escolha desses sujeitos.

Como os dois pares de gêmeos que constituem o foco desta pesquisa estudam na mesma escola, decidi entrevistar professores que já tivessem dado aulas para todos eles. No entanto, encontrar esses professores acabou sendo uma tarefa mais difícil do que eu previra. Isso porque o colégio em questão tem basicamente dois critérios para contratação de professores. Um deles é a aprovação dos professores por meio de concurso público, o que os habilita a integrar permanentemente o quadro docente da escola. No entanto, como há tempos não são realizados concursos para professor efetivo de diversas disciplinas, são organizados processos seletivos a cada dois anos para preencher as vagas dos professores que ocupam outros cargos direção, orientação pedagógica, supervisão ou cargos na Secretária da Educação (SEDU). Os professores aprovados no processo são contratados pelo prazo de apenas um ano letivo, tendo que se afastar da escola por um período de no mínimo seis meses ao término do contrato. A cada início de ano ocorrem novas contratações nesses moldes.

Esse critério de contratação dificultou minha tarefa de encontrar professores que conhecessem os quatro gêmeos. Apenas três professores haviam dado aulas para os quatro gêmeos na época em que fui conversar com o corpo docente do colégio sobre minhas intenções de pesquisa. Um deles, o professor Alessandro, efetivo da disciplina de ciências há dois anos, prontificou-se imediatamente a contribuir com a pesquisa. Nilson, professor efetivo de matemática que trabalhou com os quatro gêmeos ao longo de todas as séries do segundo ciclo do ensino fundamental, teve muita resistência em participar da pesquisa e, embora eu houvesse esclarecido os objetivos de minha investigação e afirmado o compromisso de resguardar sua identidade, infelizmente ele continuou irredutível em sua decisão. A outra professora que trabalhava com os quatro gêmeos, Juliana, responsável pelas aulas de ensino

religioso, não se sentiu confortável em participar da pesquisa. Ela afirmou não conhecê-los muito bem, uma vez que, além de nova na escola e com apenas duas aulas semanais em cada série, muitas das aulas que daria na sala dos jovens em questão coincidiram com feriados, emenda de feriados ou reuniões pedagógicas e reuniões de pais. Concluímos que sua contribuição seria extremamente limitada e, por isso, ela não participou da pesquisa.

Resolvi, então, verificar se algum dos professores do ano anterior havia dado aulas tanto para Paulo, Felipe e Vinícius quanto para Gustavo, o único gêmeo que estudava em outra sala. Nenhum professor do ano letivo anterior havia trabalhado com todos eles. E apenas um professor do ano letivo de 2008 havia trabalhado nas salas dos quatro. Anotei o contato dele, mesmo preferindo entrevistar um professor que houvesse trabalhado com os jovens mais recentemente, devido às possíveis transformações de seus modos de pensar, agir e de se comportar que, suponho eu, devem ter sido intensas transcorrido quase um ano e meio.

Pensei, então, em convidar a professora Simone para participar das entrevistas. Simone havia trabalhado com os quatro meninos, embora tenha dado poucas aulas para Gustavo, como eventual em 2008. No entanto, julguei que sua participação seria importante uma vez que ela teve um intenso convívio com Paulo, Felipe e Vinícius no ano de 2009, quando foi a professora responsável tanto pelas aulas de língua portuguesa, quanto pelas aulas de língua inglesa, o que perfazia um total de oito aulas semanais na classe deles. É claro que o fato de conhecer Gustavo apenas superficialmente criaria alguns empecilhos às informações que ela poderia me dar sobre ele, no entanto, mesmo assim decidi convidá-la.

Feitas essas considerações, passo agora a descrever o contexto da produção das entrevistas e um pouco da vida desses professores que, gentilmente, aceitaram contribuir com minha pesquisa.

3.3.4.1 Professor Alessandro

Alessandro é um jovem professor de 26 anos. Os avós dele cursaram até a 4ª série do atual ciclo I do ensino fundamental. Sua mãe foi a primeira da família a concluir um curso de graduação. Ela formou-se em pedagogia e já atuou tanto como coordenadora de uma escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, como professora do ciclo I do ensino fundamental. O pai de Alessandro, embora seja contador, trabalhou praticamente a vida toda com informática.

Depois de um tempo desempregado, restabeleceu-se como motorista. Alessandro tem um irmão mais novo que trabalha como vendedor e cujo nível de escolaridade é o ensino médio completo.

A família de Alessandro mora em São Paulo, cidade na qual ele passou sua infância. Alessandro se formou em biologia pela Faculdade Estadual de Campinas (Unicamp). Durante esse período, fez cinco iniciações científicas - uma em cada ano da graduação - e trabalhou com proteínas e espectrometrias de massa num laboratório de química e com biologia molecular, transformação de bactérias e produção de proteínas por tecnologia do DNA recombinante num reconhecido laboratório internacional. Concomitantemente a esses trabalhos, Alessandro lecionou em diversos "cursinhos" pré-vestibulares desde o terceiro ano da faculdade.

Logo após o término da graduação, Alessandro iniciou um mestrado no Centro de Estudos de Genoma Humano da Universidade de São Paulo (USP), o qual interrompeu quando seu pai perdeu o emprego e a situação financeira da família o forçou a aumentar sua jornada de trabalho.

A fim de ajudar sua família a se restabelecer financeiramente, Alessandro prestou o concurso do Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE) de Sorocaba e, assim que foi chamado para ocupar o cargo, mudou-se para o interior. Trabalhou no SAAE durante um ano e quatro meses. Lá se dedicava também a questões ambientais, apesar de não ser essa sua função. Enquanto trabalhava no SAAE prestou o concurso da Secretaria de Educação de Sorocaba e foi efetivado, há dois anos, na escola em que trabalha atualmente.

Desde essa data, ele tem participado efetivamente do cotidiano escolar. Frequentemente pode ser visto na escola fora de seu horário de serviço, empenhado em organizar inúmeros eventos: festas comemorativas e excursões para arrecadar dinheiro para a escola, atos de preservação da mata localizada no bairro, feira de ciências, show de talentos dos alunos. Além disso, ele se dedica à manutenção de um *blog* no qual posta material de pesquisa para os alunos consultarem e, principalmente, à manutenção do laboratório de ciências da escola. A experiência dele na área laboratorial pode ajudar a compreender sua dedicação em manter o laboratório em bom funcionamento para usufruto dos alunos.

Na escola, Alessandro está sempre rodeado de alunos, seja no intervalo, seja no final das aulas e muitas vezes inclusive durante as tardes, quando alguns alunos o ajudam a cuidar do laboratório. Ele também é muito requisitado pelas secretárias do colégio, pela direção e pela coordenação, uma vez que é uma pessoa bastante solícita e disponível para ajudar tanto em assuntos pessoais quanto em assuntos profissionais.

Alessandro foi o professor mais citado por todos os membros das famílias pesquisadas. Ele goza de uma posição muito favorável: é visto como um professor competente, esforçado, bem preparado e que se importa com o aprendizado e também com o bem estar dos alunos.

A entrevista com ele foi realizada no dia 24 de agosto de 2010, dentro do estabelecimento escolar, teve duração de 1h12min e resultou em 715 linhas transcritas. A coordenadora da escola cedeu a sala dela para que pudéssemos gravar a entrevista lá.

Devo mencionar que eu e Alessandro trabalhamos juntos durante um breve período em 2008 e durante todo o ano letivo de 2009, o que contribuiu para que a entrevista transcorresse num clima de amizade. Isso também fez com que eu ocupasse distintos lugares sociais. Para ele, eu não era apenas a pesquisadora da USP, interessada em obter dados para minha pesquisa, era também uma colega de trabalho, uma profissional interessada em conhecer melhor o papel dos professores na construção dos sentidos que os alunos fazem de si próprios, de nós - professores - e do mundo e uma colega que conhecia muitos aspectos da cultura escolar daquele estabelecimento.

3.3.4.2 Professora Simone

Simone é uma jovem professora de 27 anos de idade. Ela não teve muito contato com seus avós paternos. Em contrapartida, sempre foi bastante próxima dos avós maternos, com quem morou durante muitos anos. Seu avô materno estudou até a 4ª série e era diretor de uma empresa. Sua avó materna completou os estudos e trabalhou em alguns escritórios, até se casar e virar dona de casa. A mãe de Simone é professora de língua portuguesa e de língua inglesa e é efetiva no Estado e no Serviço Social da Indústria (SESI). Ela está em seu segundo casamento e tem um filho de três anos de idade, por quem Simone tem adoração. Além desse irmão menor, Simone tem uma irmã de 22 anos que concluiu o ensino médio e que na data da entrevista estava desempregada. O pai de Simone é formado em direito e trabalha como conselheiro tutelar.

Simone se formou em letras na Universidade de Sorocaba (Uniso) e é habilitada em português e inglês, assim como sua mãe. No ano passado ela terminou uma complementação pedagógica pela Uninove. Atua como professora desde 2005: trabalhou três anos em uma

escola particular, dois anos (2007 e 2009) como contratada na escola municipal em que estudam os gêmeos sujeitos de minha pesquisa e um ano (2008) como contratada numa escola municipal de Porto Feliz. Além disso, ela trabalhou em diversas escolas estaduais antes de se efetivar, no início de 2010 numa escola estadual de Porto Feliz, onde lecionava até a data da entrevista.

Simone é uma pessoa bastante expansiva e comunicativa. Tinha amizade com vários professores e era comum escutar suas risadas e suas histórias durante os intervalos na sala dos professores.

O bloco de aulas pelo qual ficou responsável no ano de 2009 incluía tanto aulas de inglês como de português. Como tinha oito aulas por semana na classe de Paulo, Felipe e Vinícius, seu contato com eles foi muito intenso. Havia um dia da semana em que ela ministrava quatro aulas seguidas na sala deles. Nesses dias, ao término das aulas de português, saia da sala, dava um tempo no corredor e voltava tempos mais tarde como a professora de inglês. Durante todo o ano letivo ela demonstrou um carinho enorme pelos alunos daquela sala. Devido a essas manifestações afetivas, os demais professores da escola se referiam a ela como "a mãezinha da 7ª C", apelido do qual ela dava muita risada.

A entrevista com Simone foi gravada no dia 26 de agosto de 2010 durante a noite enquanto tomávamos um suco numa lanchonete da cidade. O efeito do gravador sobre Simone foi surpreendente: o lugar daquela jovem professora expansiva parece ter sido ocupado por uma mulher mais centrada, que não falava muito, que se restringia a responder as perguntas, tentando ser o mais precisa e o mais breve possível, de forma que a gravação durou apenas 33 minutos, resultando em somente 325 linhas transcritas. Simone se demonstrou ansiosa em diversos momentos da entrevista e, em alguns deles, diminuiu o tom de voz para que o gravador não registrasse o que ela me dizia.

Como sou amiga de Simone - trabalhamos juntas durante dois anos, frequentamos um curso de formação em língua portuguesa e participamos de grupos de estudos para alguns concursos - ocupei diversos lugares durante a entrevista, os quais permitiram um movimento interessante durante a gravação. Por ocupar o lugar de amiga, Simone parece ter deixado de comentar alguns aspectos importantes de sua formação e de seus trabalhos por supor que eu já tinha conhecimento sobre eles. Quando ela se remetia à pesquisadora - munida de seu gravador digital - o tom de voz era mais aflito, tornava-se ansiosa por responder *corretamente* às questões, falava brevemente sobre os assuntos e esforçava-se para não cometer nenhuma gafe. Para a pesquisadora, Simone parecia interditar alguns assuntos: falava baixo, para que o gravador - instrumento que cristalizava a presença da pesquisadora - não a *ouvisse*. Ao

término da gravação, voltei a ocupar o lugar de amiga e, então, ouvi muitas outras de suas histórias a respeito, inclusive, dos sujeitos da pesquisa.

3.4 Instrumentos da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, o corpus desta pesquisa é constituído das entrevistas com esses nove sujeitos: dois pares de gêmeos, o pai e a mãe de um deles, a mãe do outro par de gêmeos e dois professores da escola em que eles estudavam no momento das entrevistas. As entrevistas foram feitas individualmente, com exceção da entrevista com os dois responsáveis, visto que ambos fizeram questão de participar conjuntamente. Foram feitos três roteiros de entrevistas: um para ser utilizado com os gêmeos (Apêndice A), um para ser utilizado com os responsáveis pelos gêmeos (Apêndice B) e outro para ser utilizado no momento da entrevista com os professores (Apêndice C), além de uma ficha com os dados de cada família (Apêndice D) e com os dados dos professores (Apêndice E). As entrevistas foram gravadas em áudio (mp3) e depois transcritas na íntegra (Apêndice F ¹⁶). Os pais assinaram um termo de consentimento autorizando a participação de seus filhos na pesquisa (Apêndice G).

Depois de feitas as entrevistas, uma de minhas grandes preocupações foi dar um tratamento adequado a elas. No entanto, uma pergunta se impunha: como lapidar os dados em estado bruto, para conseguir traduzi-los para a linguagem da interpretação? Como ser fiel ao que me foi participado, mesmo sabendo que não poderia trazer para a análise a totalidade das informações a mim concedidas?

Não existe uma receita pronta, assim como não existem métodos infalíveis para se investigar um fenômeno, uma vez que eles devem ser construídos com base no problema que se pretende investigar. Como o método deve ser praticado e não meramente aplicado, se impõe ao pesquisador a necessidade de tornar-se ferramenteiro de sua própria obra, aquele que produz seus próprios instrumentos orientados para o trabalho que pretende empreender (VYGOTSKY, 2004; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008.)

Devido à leitura das pesquisas que fiz sobre gêmeos, pude formular algumas questões que gostaria de investigar. É claro que, por mais que estivesse aberta a novas respostas, havia

¹⁶ Reproduzi apenas o início de uma transcrição a título de ilustração.

algumas categorias que julgava mais prováveis de emergirem nas respostas. No entanto, feitas as entrevistas, pude ver que as categorias que tinha estabelecido *a priori* não davam conta da riqueza do material que tinha em minhas mãos. Precisava de um instrumento capaz de dar conta dessa riqueza.

Por isso, dispus as entrevistas em *Mapas de Associação de Ideias*, instrumento metodológico proposto por Spink e Lima (1999). O primeiro passo para a elaboração dos mapas foi estabelecer, a partir do *corpus*, categorias gerais de natureza temática que refletissem o objetivo da pesquisa. A partir disso, o diálogo construído nas situações de entrevista foi disposto em colunas correspondentes às categorias que eu pretendia analisar. Dessa forma, o fluxo narrativo pode ser apreendido nas linhas, em forma de escada. Além disso, a visualização dos mapas permite que sejam percebidos, na leitura vertical, os repertórios da entrevista e, na coluna horizontal, o processo da construção dialógica da entrevista. As categorias dispostas nesses mapas de análise foram diferentes para as entrevistas realizadas com os gêmeos, com os pais deles e com os professores.

As entrevistas feitas com os pais foram dispostas em mapas de análises ¹⁷ (Apêndice H) divididos em quatro categorias:

- 1. Proximidade corresponde às passagens da entrevista em que são evidenciadas as semelhanças dos gêmeos ou modos semelhantes de tratá-los, sejam elas mencionadas explicitamente, sejam elas subentendidas, inclusive nos momentos em que os pais se referem aos dois de maneira indistinta, usando expressões como: "eles", "nossos filhos", "os meninos".
- 2. Distanciamento corresponde às passagens da entrevista em que são evidenciados distanciamentos, sejam eles explícitos quando os pais diferenciam os modos de ser, de agir e de pensar dos meninos, ou quando mencionam práticas diferenciadas em relação a eles sejam eles implícitos quando os pais se referem a apenas um dos gêmeos.
- 3. Ambiguidade corresponde às passagens cujas falas dos pais são tão ambíguas que fornecem, ao mesmo tempo, elementos de distanciamento e de proximidade.
- 4. Posicionamento evidencia a posição dos personagens da família e da escola nas dinâmicas das relações.

Houve, ainda, uma quinta coluna onde transcrevi minhas intervenções e os fragmentos em que as considerações dos pais não se enquadravam em nenhuma das categorias anteriores.

¹⁷ Os apêndices referentes aos mapas de análise não foram apresentados na íntegra. Selecionei apenas as cinco primeiras páginas de cada um desses instrumentos de pesquisa para que o leitor possa conhecer os procedimentos adotados por mim para as análises das entrevistas.

Os mapas de análise em que foram dispostas as entrevistas realizadas com os dois professores (Apêndice I) foram um pouco diferentes. Estabeleci cinco categorias:

- 1. Proximidade¹⁸.
- 2. Distanciamento.
- 3. Ambiguidade.
- 4. Quem? categoria em que estão dispostas "equações" que explicitam a quem o professor se refere e se essa referência se dá em relação a alguém¹⁹.
- 5. Posicionamento categoria que explicita os posicionamentos que o entrevistado dá aos alunos e a outros personagens de suas narrativas. Além disso, na mesma coluna dessa categoria, ressaltei características interessantes que puderam ser percebidas nas entrevistas: como os momentos em que o professor afirma que vai falar especificamente de um dos gêmeos e, de fato, se refere aos dois.

Assim como fiz nos mapas de análises das entrevistas dos pais, registrei, em uma coluna, minhas manifestações e as informações que não se enquadravam em nenhumas das categorias analisadas.

Já os mapas de análise das entrevistas com os alunos (Apêndice J) foram realizado de uma maneira bastante diferente. Num primeiro momento, tentei estruturá-lo de acordo com as categorias proximidade, distanciamento e ambiguidade. No entanto, o fato de os jovens entrevistados serem pouco reflexivos inviabilizou a análise feita nessas categorias. Dessa forma, para ter um melhor aproveitamento das entrevistas, elas foram distribuídas em três colunas. Na primeira delas, registrei as falas do entrevistado e as minhas, a segunda corresponde ao papel que o entrevistado atribui a si mesmo e aos outros personagens que são citados em nossas conversas e a terceira corresponde a anotações relevantes para mim, por exemplo, momentos em que os pronomes são usados de maneira tão confusa nos diálogos que fica difícil perceber se o entrevistado se refere a si próprio, ao irmão ou a ambos, como na passagem emblemática dessa situação, em que Gustavo mistura tanto os pronomes, que não dá para saber qual dos dois irmãos de fato não queria fazer a tarefa:

G- [...] Ah, antes <u>a gente</u> falava assim pra professora, quando tava em classe junta, né? <u>Ele</u> falava, de vez em quando <u>era eu</u>, <u>ele falava</u>: "Ó, professora, depois eu copio dele em casa as lições." Era o inverso, <u>ele falava isso</u>. <u>Eu</u>

¹⁸ As três primeiras categorias estabelecidas para as análises das entrevistas dos professores coincidem com as dos pais e suas particularidades são, portanto, as mesmas citadas anteriormente.

¹⁹ Por exemplo, a fala de Alessandro: "Oh, de todos eles, o Gustavo é o que eu tive menos contato, né? Porque ele fez comigo a sexta série, a... na verdade, duas vezes [...]" aparece *traduzida* pela seguinte expressão: G x [P + F + V], que quer dizer que Gustavo foi mencionado em contraposição a Paulo, Felipe e Vinícius.

<u>falava isso</u>. <u>Poucas vezes</u>. A gente <u>sempre</u> brincava assim com a professora. E a gente fazia isso mesmo.

O mapa de análise das entrevistas realizadas com os gêmeos, portanto, é o que tem menos categorias de análise (apenas uma), já que a coluna destinada a informações relevantes contém dados referentes a tantas informações que não foi possível classificá-los numa única categoria.

Como essa pesquisa privilegiou a compreensão das maneiras como os gêmeos descrevem e explicam a si próprios e como os pais e professores deles explicam tanto os modos dos gêmeos agirem, pensarem e se comportarem quanto os modos como eles se relacionam com esses jovens, depois de as entrevistas serem dispostas em mapas de análise, pontuei intersecções entre as falas dos entrevistados. Privilegiei as relações entre os enunciados por concordar com o pressuposto bakhtininano de que as relações dialógicas entre enunciados e as relações dos enunciados com a realidade e com as pessoas são produtoras do sentido, já que "os termos em que o mundo é compreendido são artefatos sociais, produtos das trocas hierarquicamente situadas entre as pessoas" (GERGEN, 1985 apud SPINK, 1999, p. 76).

Os motivos para se contemplar, nos mapas de análise, as categorias de proximidade, distanciamento e ambiguidade se deu porque, no começo de minha pesquisa, eu parecia não conseguir contemplar essas três dimensões. Por isso, considerei necessário um material que me orientasse a não perder de vista as contradições dos discursos dos sujeitos entrevistados, para que eu pudesse "aceitar certa imprecisão, não apenas dos fenômenos, mas também dos conceitos, e trabalhar com o insuficiente, com o vago, com a ambiguidade" (ROSSETTI-FERREIRA et al. 2008, p. 152).

Assim que terminei de dispor as entrevistas nos mapas de análise me deparei com um gigantesco conjunto de dados. Fazia-se necessário selecionar, fragmentar os dados e começar a reorganizá-los, pensando nas perguntas que eu estava interessada em responder.

Era chegada a hora de deixar de lado informações que, embora muito ricas e interessantes, não caberiam no momento da análise. Dediquei-me, portanto, aos fragmentos que pudessem me ajudar a verificar como as visões dos sujeitos sobre si se relacionam com as visões que os outros têm sobre eles. Dessa forma, selecionei, nesse universo de dados tão amplo, fragmentos que demonstrassem a pluralidade de vozes que ecoam nos discursos dos gêmeos e, assim, fui mapeando fragmentos convergentes e divergentes na fala deles, dos pais e dos professores a fim de responder minhas questões. O recorte e a reorganização que fiz das

entrevistas me possibilitaram colocar em diálogo os sentidos atribuídos pelos indivíduos e perceber o jogo dialógico que se dá entre os gêmeos, seus pais e professores.

Para conseguir alcançar tais objetivos, optei pela abordagem qualitativa. Para não correr o risco de generalizações ingênuas ou de um relativismo absoluto, procuro explicitar ao máximo o fazer desta pesquisa e o contexto de sua produção. Afasto-me dos ideais positivistas e cartesianos de conseguir chegar a uma verdade absoluta justamente por acreditar que a construção dessa pesquisa, assim como a construção das narrativas dos sujeitos, é uma construção humana situada num contexto histórico e cultural e por isso, prenhe de convenções, práticas e costumes também situados no tempo e no espaço (SPINK; MENEGON, 1999).

4 DISCURSOS ATRAVESSADOS I: INTERSECÇÕES DOS DISCURSOS REFERENTES À PRIMEIRA FAMÍLIA

"Não, não sei, na verdade, como são em corpo e alma todos os meus amigos e parentes.

Não entendo todas as coisas que dizem, não compreendo bem de que vivem, como vivem, como pensam que estão vivendo.

[...]

Não penso todos os dias exatamente do mesmo modo. As mesmas coisas me parecem a cada instante diversas. Amo e desamo, sofro e deixo de sofrer, ao mesmo tempo, nas mesmas circunstâncias.

> Aprendo e desaprendo, esqueço e lembro, meu Deus, que águas são estas onde vivo, que ondulam em mim, dentro e fora de mim?

> > Se dizem meu nome, atendo por habito. Que nome é o meu? Ignoro tudo.

Quando alguém diz que sabe alguma coisa, fico perplexa: ou estará enganado, ou é um farsante - ou somente eu ignoro e me ignoro desta maneira?"

Cecília Meireles

Este capítulo apresenta uma análise cruzada das entrevistas concedidas pelos integrantes da primeira família pesquisada - os gêmeos Paulo e Gustavo e seus pais Débora e Ednei - e dois de seus professores - Alessandro e Simone. O perfil geral dos entrevistados já foi traçado na seção anterior, em que descrevi o grupo de sujeitos pesquisados e as situações enunciativas das entrevistas gravadas.

A análise dessas múltiplas vozes foi realizada nos seguintes eixos temáticos: falta de autonomia de Paulo e Gustavo, práticas e discursos que reforçam a união (proximidade) dos gêmeos e as justificativas para a adoção de tais práticas, momentos das diversas entrevistas

em que Gustavo é classificado como inferior em relação a Paulo, problemas dos gêmeos na escola, mundo particular dos gêmeos e pai como depositário de saber.

A partir das análises, percebe-se que as vozes dos gêmeos estabelecem certas consonâncias com o discurso dos pais e dos professores, e que a apropriação do discurso dos pais se deu de forma mais representativa. Percebe-se também que as entrevistas dos pais são entrecortadas por ambiguidades, numa pluralidade de vozes que se estabelece dentro do contexto familiar e, inclusive, na esfera individual de cada um dos pais.

A ambiguidade mais marcante do discurso dos pais - e a que parece ecoar com mais intensidade nos discursos dos gêmeos - foi o fato de terem classificado os filhos, em alguns momentos, como blocos indistintos e, em outros, como blocos antagônicos. As entrevistas realizadas com a primeira família chamam a atenção justamente pelos pais falarem - muito e de maneira bastante ambígua - da falta de autonomia de seus filhos e da insegurança deles perante o mundo e, também, perante a escola. Em certos momentos, Paulo e Gustavo são classificados, indistintamente, como jovens muito inseguros, tímidos e sem iniciativa. Já em outras passagens, os dois são colocados em contraposição e os pais assumem que Paulo é muito mais seguro de si do que Gustavo.

Os professores Alessandro e Simone também falam de Paulo e Gustavo como se eles fossem um bloco indistinto, num movimento interessante de aproximação entre Paulo e Gustavo que são classificados num bloco coeso que se contrapõe a outro bloco: os gêmeos Felipe e Vinícius, membros da 2ª família pesquisada. Poucos são os momentos em que os professores diferenciam Paulo e Gustavo quanto às suas características escolares.

O fato de ter sido realizada uma única entrevista com cada um dos professores para falar a respeito dos quatro gêmeos permitiu, ainda, observar diversos momentos em que ocorre um *apagamento* dos gêmeos Paulo e Gustavo, com indícios inclusive de que esse *apagamento* ocorre também durante as atividades escolares e não apenas nas situações da entrevista, como pretendo demonstrar na análise.

4.1 FALTA DE AUTONOMIA DE PAULO E GUSTAVO

Percebe-se que Débora e Ednei têm uma visão bastante idealizada sobre paternidade e maternidade. Eles classificam a gravidez de Débora como perfeita e acham "lindo" os filhos

Paulo e Gustavo serem muito parecidos fisicamente e serem companheiros. Em alguns momentos da entrevista, eles também citam outros gêmeos que, além de parecidos fisicamente, são companheiros até a idade adulta. Dizem que "é lindo de se ver." Isso parece acabar gerando práticas em que a integração entre os irmãos é muito incentivada: relatam que é impossível pensar em um único quando olham para os meninos e, assim, mesmo atividades como comprar objetos, roupas, mamadeiras e colchões passam a ser feitas sempre da mesma forma para os dois.

A falta de autonomia de Paulo e Gustavo foi um tópico bastante abordado ao longo de vários momentos das entrevistas realizadas com os pais. Como os pais acreditam que eles têm pouca autonomia e são muito dependentes um do outro, acabam incentivando que eles se ajudem mutuamente, reforçando práticas que visam unir os filhos. Os pais assumem posições de *cabeças* das ações executadas pelos filhos. E se valores e as expectativas dos membros de uma comunidade determinam iniciativas que fazem a mediação do desenvolvimento de habilidades (ROGOFF, 2005, p. 136), Débora e Ednei revelam expectativas e práticas que reforçam a falta de autonomia, a dependência e a insegurança de seus filhos.

E- E eu vou dizer ainda, que está muito claro, eles não têm [silêncio] as duas pernas plenamente focadas com a mente. Ou seja, não andam sozinhos ainda. Seja pelo irmão, seja pelo pai, pela mãe, pela vó, pelo tio, seja lá por quem for. Eles são extremamente dependentes, mas porque são preguiçosos ou porque são tímidos, ou porque são inseguros. Talvez seja a fusão de tudo isso. Ou porque nada ainda chamou a atenção lá fora. Entendeu? Porque nada interessou. Porque não são convenientes ainda.

Essa falta de autonomia relatada pelos pais foi se tornando patente em diversos momentos da entrevista, inclusive em práticas que puderam ser percebidas devido ao fato de os gêmeos também terem comparecido ao encontro. Ednei se preocupava em saber como os filhos - que estavam sentados no andar de baixo, longe de nosso campo de visão - estavam se comportando. Todos os momentos em que a garçonete se dirigiu à nossa mesa, ele fez referência aos filhos: perguntou se haviam escolhido algo para comer, pediu para que a garçonete os avisasse que poderiam pedir refrigerante e que no cardápio havia um salgado que eles gostavam. O pai afirma que gostaria que seus filhos tivessem mais autonomia, mas suas práticas parecem referendar justamente a posição já ocupada por seus gêmeos, de jovens dependentes.

E- Mas de uma certa maneira eu os tenho às minhas rédeas, não quero tê-los como dois bonecos à minha disposição, não é isso, mas eles têm 14 anos

ainda, eles têm o mundo pela frente, têm tudo pra aprender, eu prefiro eles ali, os dois juntos, e aí sim, talvez haja uma tendência pra isso. Adoraria que eles pudessem ter, aos 14 anos, a capacidade de discernimento, que pudesse ser deixado ao seu próprio caminho, que a gente pudesse deixá-los num barzinho, numa lanchonete tomando um lanche...

D- É, ele deu essa ideia, eu falei: "Imagine, Ednei [risos]."

R - [Risos]

E - Ficou com medo. E eles estariam muito bem, pois eles estariam... Nós estamos os pais, privando-os da condição de poderem fazer do momento deles um momento deles.

A dependência a que os pais se referem ficou patente nas práticas relatadas por eles: a mãe comprava as roupas para os filhos, escolhia as roupas que vestiriam no dia-a-dia e fazia as malas quando eles iam viajar.

Pode-se perceber que a pouca autonomia se estende a outros âmbitos: há um envolvimento muito pequeno dos irmãos em atividades escolares e extra-escolares. Paulo, por exemplo, não soube me dizer o nome da escola de inglês que frequentava, Gustavo sequer mencionou que fez um curso de inglês. Para as atividades esportivas, o envolvimento é um pouco maior, mas não muito. Quando perguntados sobre quem havia dado a ideia de fazerem tais atividades, os dois mencionaram que as ideias haviam sido dos pais, em especial da mãe.

Paulo e Gustavo parecem cristalizar a situação referida por Schlegel e Barry (1991, p.202, apud ROGOFF, 2005, p. 147-148), para quem

Tendo pouca responsabilidade com relação à sociedade e pouca autoridade sobre alguns pequenos domínios da vida social, os adolescentes modernos raramente agem como grupos autônomos de formas construtivas e socialmente significativas. Se os jovens têm êxito durante seus anos de adolescência, é como indivíduos talentosos ou em atividades organizadas por adultos para adolescentes, como esportes escolares, e não por meio de grupos de pares, que planejam suas próprias ações e são recompensados por adultos que expressam reconhecimento. As oportunidades para os adolescentes são limitadas e sua gama de atividades possíveis é determinada pelos adultos em todas as sociedades, mas, em muitas partes do mundo, os grupos de pares pareciam cumprir papéis sociais mais amplos antes de suas transições a sociedades modernas e modernizadoras do que o fazem hoje.

Outro momento que demonstrou a falta de autonomia deles foi quando perguntei, ao final da entrevista, como o diretor deveria proceder ao decidir se colocaria os gêmeos em salas separadas ou não. Tanto Paulo quanto Gustavo afirmaram que isso deve ser conversado com a mãe dos gêmeos. Nenhum deles mencionou que a escola deveria conversar com os próprios alunos, para conhecer melhor seus motivos, desejos ou necessidades.

4.2 EXPECTATIVAS

Autonomia é uma característica muito valorizada no ambiente escolar, em que os alunos são reconhecidos como bons quando têm iniciativa para estudar, perguntar, desenvolver as tarefas sem que os professores precisem ficar cobrando-os disso a todo instante. Essa falta de autonomia de Paulo e Gustavo é bastante mencionada como um fator negativo de suas vidas escolares, tanto pelos pais como pelos professores e é geradora de expectativas pouco motivadoras, como podemos ver nos fragmentos a seguir, nos quais os professores Alessandro e Simone revelam suas expectativas quanto ao futuro dos gêmeos. É interessante notar que, assim como os pais dizem que os filhos não têm "as pernas ligadas com a cabeça", os professores se utilizam de metáforas semelhantes para dizer que esperam que Paulo e Gustavo, no futuro, trabalhem em locais onde seja necessário pouca autonomia e inovação.

Alessandro afirma que

A- O Paulo [risos] e o Gustavo, nada que precise de muita, muito uso assim da cabeça mesmo, eles vão fazer as coisas mais repetitivas, coisas de rotina mesmo. [...] Mas eu não vejo eles indo algo mais acadêmico, o Paulo e o Gustavo. Acho que eles vão fazer alguma coisa mais simples, talvez eles façam algum ensino técnico, façam um superior, mas eu não vejo nada de inovação ligado a eles. [Fala sobre Vinícius e Felipe]. Os outros dois [referindo-se a Paulo e Gustavo] eu não vejo muito, não é nem tanto pela questão do desempenho escolar, porque isso não tem nada a ver. Eu vejo mais, assim, pode ser até que eles peguem trabalho que não tenham rotina, alguma coisa assim, mas nada com inovação. Coisas assim, que já são feitas, que já são produzidas e que tem que fazer. Eu percebo mais assim. Não sei se essa foi a visão que você teve. Acho que eles completariam mais o ensino médio pela pressão dos pais. [...]

R- E você consegue perceber algum reflexo das expectativas que você coloca neles?

A- [Fala sobre Felipe e Vinícius]. Agora do Paulo e do Gustavo, é difícil de saber, porque eles não dão retorno. Talvez até o fato de eles não darem retorno, talvez até os dois tenham introjetado a imagem de incapacidade. Talvez daí até os dois juntos, não em comparativo de um em relação ao outro. Aí eu vejo como se fosse qualquer aluno, um outro, que a gente, né, os professores, por não esperarem, eles já perceberam, já introjetaram isso.

R- O que eu quis dizer é se você consegue atingir também eles, se consegue interagir com eles da mesma forma em separado. Se a abertura que eles te dão é a mesma. Será que dá pra agir de maneira isenta da expectativa que a gente coloca no aluno?

A - Ah, tá. Nunca a gente vai ser isento. Por mais que a gente queira, é, você tem que ser um computador pra ser isento. Se você não tem um retorno, você não consegue, sabe? Você tenta uma vez, você tenta outra vez, tenta outra, e tenta outra e tenta outra e não tem nenhum retorno de formas diferentes, você vai acabar se, "não tô conseguindo." Mas mesmo fazendo assim, esse trabalho de levantar a auto-estima pra ver se vai, o resultado foi muito menor, por exemplo, que pro Vinícius. Não chega, é difícil.

Já Simone, quando questionada sobre as expectativas que ela tem a respeito do futuro dos gêmeos, faz menção apenas a Felipe e Vinícius, de modo que eu tenho que reiterar a pergunta sobre Paulo. Ela não menciona Gustavo. Por ter menos contato com ele, o *apagamento* dele na entrevista foi ainda maior que o de Paulo.

R- E do Paulo?

S- Do Paulo, eu acredito que... ele vá concluir o ensino médio, talvez no terceiro ano ou depois ele se descubra, ele pense em fazer alguma coisa mesmo e talvez ele consiga efetivamente fazer, faça um curso técnico, ou depois uma faculdade. E... mas eu já vejo o Paulo trabalhando numa empresa, eu imagino ele trabalhando em alguma empresa, em algum setor, não sei bem qual. Mas assim, um setor numa empresa, eu imagino isso. O Paulo já seria um... um subalterno... pra obedecer. [...]

R- E você acha que essas expectativas que você deposita neles, e até esses próprios modos que eles se comportam, assim, você acha que isso interfere nos seus modos de até lidar com a questão das aprendizagens deles?

S- Ai, eu acredito que sim. Porque eu... quanto mais você tem um contato com a criança, mais você tem afinidade, mais você consegue chegar. Você consegue identificar as dificuldades, consegue entender às vezes o modo deles agirem pra como você tem que chegar, como você tem que explicar, né? [Fala de Felipe e Vinícius]. E o Paulo já não tinha essa vontade de, de descobrir. E também pelo pouco contato, né? Por ele sentar também no fundo, né? E ele sempre está naquela posição de "Me deixa no meu canto, não me amola." Né? Talvez não seja essa a vontade dele, mas era essa a impressão que ele passava, né? Mas ele também, às vezes ele levantava, ele ia lá e perguntava alguma coisa. Todos os dias eu mexia, sempre que ele estava na sala, eu mexia com ele, perguntava, fazia ele participar da aula. Às vezes ele não sabia, às vezes ele respondia. E foi assim que a gente foi desenvolvendo. Mas eu acredito que com o Felipe e com o Vinícius eu tive mais proximidade, mesmo assim pra interferir de alguma forma na aprendizagem.

É importante que professor conheça os alunos e as maneiras pelas quais eles se apropriam dos saberes e das maneiras de agir e de pensar socialmente construídas para que, dessa forma, possa trabalhar de maneira mais adequada. No entanto, Simone e Alessandro não encontram esses meios. As faltas recorrentes, mais do que resultar no afastamento físico entre os gêmeos e seus professores, acarretam um afastamento simbólico e afetivo, como demonstram os diversos fragmentos em que Simone e Alessandro se esquecem de responder às perguntas referentes a Paulo e Gustavo, dedicando muito mais tempo de nossa interação a

narrar os modos de ser peculiares a Felipe e Vinícius, por quem nutrem um carinho perceptível. Dessa forma, as interações entre os referidos professores e os gêmeos da primeira família tornam-se restritas, o que limita a ação potencialmente transformadora da educação e é capaz de referendar posições assumidas pelos professores em relação a esses jovens, resultando na configuração de profecias auto-realizadoras.

Outra crença que limita a ação educativa, desta vez por parte do pai, é a visão essencialista que demonstra a respeito do desenvolvimento. O mesmo pai que se atribui um papel tão importante no processo de formação da personalidade de seus filhos - demonstrando muitas vezes uma visão ambientalista bastante radical - em alguns momentos, particularmente nos que se referem aos modos de apropriação de saberes escolares e saberes culturais, Ednei afirma que parece ter chegado o momento de Gustavo *estourar*. Além disso, Ednei acredita poder encontrar a faísca de um conhecimento *que está ali, pronto, dentro de seus filhos e prestes a explodir*. No entanto, quando pergunto a respeito dessa *explosão*, ele me diz que ela irá acontecer de dentro para fora, e não adianta que se tente fazer o movimento contrário. ²⁰

E – [...] é nesse ponto que às vezes eu pego com o Gustavo, que era uma preocupação, talvez o Gustavo, ele vai explodir no momento dele, ele não vai explodir no meu momento, ele não vai explodir no momento de ninguém, ele vai explodir no momento dele. E eu não posso pegar e tirar a fórceps dele as lavas, ta certo? Não, não dá. Ele não pode ser um vulcão que foi provocado a explodir. Ele tem que explodir naturalmente.

4.3 APROXIMAÇÕES/DISTANCIAMENTOS

Ednei fala sobre a forte ligação dos meninos causada por já estarem juntos desde o primeiro minuto de vida. Segundo ele, o vínculo vai além do fato de serem irmãos, pois fica mais forte devido à mesma idade e às semelhanças físicas muito grandes. Já a mãe acredita que "mesmo que seja só cientificamente falando, sem espiritualidade nenhuma", os nove meses de gestação devem levar à criação de um mundo particular, pois "tem que ter... existir alguma coisa."

²⁰ As questões referentes às expectativas dos pais serão abordadas mais detalhadamente no tópico *Pai como depositário de saber*.

Além desse vínculo que os pais consideram "natural", o pai acha que o conteúdo familiar é importante, pois, segundo ele, as crianças tendem a se desenvolver de maneira diferente e cabe aos pais a tarefa de conservar o vínculo entre elas. Segundo Ednei, a tendência em dissipar o vínculo é grande e vai aumentando com o passar da idade.

E- Mas eu acho que tem muito, também, sei lá, não mais do que a metade, mas tem uma participação muito grande que eu acho que é você ter a família, entendeu? Botar, você juntar esses dois, sempre próximos a situações que eles estejam presentes e participando, ser parte de alguma coisa, dentro de algo. E principalmente tentar conviver. Seria muito simples você abrir mão. Ah! você quer fazer isso, vá! O outro não quer, não vá. Mas então se você participa ambos da situação, muito provavelmente esse laço tende a se solidificar.

Ednei acredita que as semelhanças entre seus filhos são tão fortes que eles precisam mostrar as diferenças, para que possam ser identificados pelos outros. Para Ednei, é o pai quem dá papel aos filhos, lhes atribui nomes e mostra que cada um é de um jeito. Aliás, Ednei acredita que é ele próprio quem mostra as características que cada um de seus filhos têm aos outros e aos próprios garotos.

E- Até pra gente, porque a gente não pensa muito nisso. Você não tem conceitos e valores definidos pra educar, e principalmente quando você tem gêmeos. Mas eu acho que isso acontece. Você dá papel... pro Gustavo tem nome: Gustavo. O Paulo tem nome: Paulo. Um tem características assim, outro tem assado. E depois você vai mostrando pros outros as características de cada um, as qualidades de cada um, pelo menos aquilo que você enxerga e que você acha que é verdade, pra que eles possam, primeiro pra que eles sejam gostados como seres humanos e não por serem gêmeos. [...] Porque é muito interessante, no começo você começa a enxergar tudo isso e eles são olhados diferentes: "São gêmeos, olha, são gêmeos." Eles são olhados de maneira diferente. Chama muito a atenção. [...] eles são extremamente diferenciados por, só pelo fato de serem gêmeos. Eles não precisam fazer mais nada, eles não precisam sair atropelando o mundo, eles não precisam ser os revanchistas, os revolucionários.

D- Porque eles são gêmeos.

E- Eles são revolucionários pela própria natureza. Porque de cada 100 partos, eu não sei quantos são gêmeos talvez dois ou três por cento.

O pai tem uma fala bastante ambígua quanto às formas de ser e de se comportar de cada um. No momento em que Ednei fala que chegará um dia que eles terão que se diferenciar, deixa implícito que este dia ainda não chegou, que será um momento no futuro. A

diferenciação, portanto, parece ser uma condição que aponta muito mais para o futuro do que uma condição que já teve início no passado ou que se faz sentir no presente.

E- Não existe uma fórmula, existe sim você ... eu acho que é claro que eles têm personalidades próprias, e eles têm que cada um saber o que querem da própria vida, é a primeira coisa [...] Isso vai dissipar? Eu sei que vai dissipar em algum instante, isso vai. Impossível levar a vida toda igualzinho. [...] Agora eles não podem criar o mundo deles, e a gente tem que tirar eles desse mundo às vezes pra poder trazer eles pro mundo, porque vai ter um momento que eles vão ter que deixar esse mundo, não deixar de ser irmãos, mas eles vão ter que buscar a independência, no que tange à forma de pensar, à forma de agir, de se comportar, de enfrentar, porque cada um vai enfrentar uma barra diferente...

D- Cada um vai ter uma família, né?

Os pais demonstram adotar práticas educativas que reforçam a união entre seus filhos, embora em alguns momentos mencionem que não precisam se preocupar com isso, pois o vínculo entre eles já se dá independentemente da maneira como eles são educados.

D- Sempre os quatro. E até hoje é assim, nós quatro. A gente precisa assistir filme que o Gustavo tem pra...

R- Trabalho de português.

D- Assiste todo mundo, a gente força o Paulo a assistir. Escorrega, escorrega rapidinho.

Por exemplo, no afã de não fazer diferença entre os filhos, a mãe não costuma permitir que um vá a um lugar e o outro não vá. Mesmo quando os amigos ligam para falar com os gêmeos, a mãe chama os dois para atenderem ao telefone.

D- Porque lá é assim "Pagu", Pa e Gu, né? Virou Pagu. Então os amigos já, desde que eles são pequenos chamam eles de "gêmeos". Então quando estão conversando com eles, estão com um só...

E- Na campainha de casa toca e é assim.

D- Gêmeos.

E- Não tem Paulo e Gustavo

D- Não tem. E quando estão conversando e só estão com um, "gêmeos".

O que é reiterado por Paulo:

R- Quando seus amigos ligam pra sua casa, pra falar com você e com o seu irmão, como que é isso?

P- Os gêmeos tão ai?

R- Também é "os gêmeos estão ai?" E o que atender atendeu? [Risos]

 $P-\acute{E}$ [Risos]. Não. Tem dois telefones em casa, às vezes um fica em cada telefone também falando.

R- [Risos] Ah, então, vocês ficam ao mesmo tempo no telefone com os amigos. É uma boa sacada, né? E se alguém convida, por exemplo, liga e convida: "Oi Paulo, vem dormir aqui em casa." Chama só o Paulo e não chama o Gustavo, e aí?

P- Não. Daí minha mãe fala "Ah, tem que ir os dois". Ela nunca deixa ir um só. Tem que ir sempre os dois. Ela não gosta de fazer diferença entre os dois.

E por Gustavo:

R- Tá, e se um amigo liga e sua mãe atende, ele fala: "posso falar com os gêmeos" Ai sua mãe chama vocês dois pra atender?

G- É, Paulo, Gustavo, telefone. E de vez em quando a gente atende ao mesmo tempo.

R- E as pessoas ligam pra falar só com o Gustavo, tipo "Posso falar com o Gustavo?"

G- Ah, é difícil.

Essas práticas também são relatadas no ambiente escolar. Segundo os dois meninos, os pais, especialmente a mãe²¹, gostavam que eles estudassem na mesma classe e que fizessem os trabalhos escolares juntos. Dessa forma, a mãe poderia acompanhar mais de perto o modo como os dois estavam estudando. Além disso, ela conseguia acompanhar melhor os estudos deles naquela época, pois ainda não trabalhava fora e também não estava cursando o ensino superior.

O discurso em voga na família é o de que os irmãos, estando juntos, podem se ajudar na escola. Paulo e Gustavo relatam que a mãe deles gostava que ambos estudassem na mesma classe, pois dessa forma poderiam se ajudar. Paulo menciona que uma parte boa de estudar junto com o irmão é pegar a matéria com ele caso precisasse faltar da escola.

Esse discurso, no entanto, não parece se efetivar na prática, já que nos discursos de todos os membros da família fica evidente que Paulo e Gustavo não costumam conversar sobre o cotidiano escolar e sobre a matéria estudada.

Paulo afirma que a mãe sempre queria que a escola colocasse os meninos juntos, mas que depois ela começou a compreender o lado positivo de eles estudarem separados. Entretanto, ele não sabe dizer quais os pontos positivos que a mãe elencava a respeito de eles estudarem em salas separadas. Mas Paulo sabe elencar as características que a mãe julga como positivas de estudarem na mesma classe, até mesmo porque são as características mais enfatizadas no discurso da mãe: poder se ajudar com relação às matérias e poder ter

²¹ Como pode ser percebido explicitamente no discurso de Paulo e de Gustavo (P - Ó, tudo a minha mãe coloca eu e o Gustavo, por causa que nunca, nunca coloca um só) ou implicitamente, pelo uso recorrente do pronome *ela* quando os dois falam sobre certas práticas educativas.

convivência com o irmão. Quando na mesma sala, eles sempre faziam trabalhos em grupo juntos, pois, como afirma Paulo, sua mãe poderia acompanhar melhor o desempenho deles.

P - Minha mãe falava pra gente fazer sempre juntos, que era bem melhor. Pra, por causa que ela poderia ver o dos grupo, por causa que sempre quando terminava o trabalho ela queria que levasse pra casa, pra ver como que ficou.

Paulo afirma que ele e Gustavo conversam bastante sobre futebol, sobre computador e sobre os amigos deles. Também conversam um pouco sobre a família. Quando pergunto se conversam a respeito da escola, Paulo afirma que conversam muito pouco sobre escola, apenas quando Gustavo precisa de ajuda.

É engraçado que, muitas vezes, quando pergunto para Paulo o que há de bom em ter um irmão gêmeo, ele afirma que é para ajudar com as tarefas escolares. Essas afirmações não aparecem de maneira espontânea, mas sim quando eu pergunto diretamente sobre isso. Parece, portanto, ser uma apropriação do discurso dos pais que permanece apenas no âmbito discursivo, sem se efetivar nas práticas cotidianas. Quando diz que ter um irmão gêmeo ajuda nos estudos, elenca o discurso familiar em voga e práticas que ele próprio - e todos os outros membros da família - alegam não ter o hábito de seguir.

Gustavo e Paulo são classificados em bloco e de maneira indistinta como inseguros, tímidos e sem autonomia pelos professores. Já os pais os posicionam quanto essas características ora em blocos indistintos e ora um em contraposição ao outro.

No fragmento a seguir, vê-se que os dois são tratados de maneira indistinta, misturando-se em um pequeno fragmento, pronomes no singular e no plural. Mesmo o singular, nessa passagem, é usado de modo a referir-se aos dois filhos.

E- A segurança de chegar no local onde você estava. Com quem? Eu sei que ele chega com a mãe também, como a mãe se antecipou, jamais chegariam sozinhos. Eles não se antecipariam à mãe, que esperaram sair do carro pra poder entrar, isso é uma insegurança enorme. Mas é uma timidez, não só uma insegurança.

D- Uma timidez sem...

[...]

E- Apesar do tamanho, da idade, não. Eles ainda continuam contidos, a insegurança tamanha que eles criaram...

Já em outros momentos, os pais os classificam como pessoas muito diferentes no que se refere a essas mesmas características, sendo que Gustavo é rotulado como inseguro e Paulo como confiante.

E- E facilmente o Paulo vai ser o primeiro a dar um beijo, facilmente.

R- Por quê?

D- Porque ele é mais...

E- Mais seguro de si. Eu acho que ele é mais galã que o Gustavo dentro dele. Mas tem uma segurança nele. Na minha opinião, fácil, ele tem mais postura...

É interessante constatar que os dois gêmeos parecem ter se apropriado desses discursos em seus modos de se comportar. No entanto, apenas Gustavo, o filho mais frequentemente posicionado como inseguro e dependente, intitula-se dessa forma, enredando-se mais fortemente nesses discursos que ouve a respeito de si no contexto familiar e também no contexto escolar.

Para tentar apreender como se dá essa circunscrição das maneiras de Gustavo se posicionar, elenquei momentos das entrevistas realizadas com essa família e com os professores em que Gustavo é caracterizado como inferior em relação a Paulo.

4.4 VIVÊNCIAS ESCOLARES DE PAULO E DE GUSTAVO

No confronto das entrevistas dos país e dos professores é interessante constatar que o papel atribuído aos gêmeos por essas importantes figuras do processo educativo é bastante distinto no que se refere às características escolares. Ednei e Débora classificam Paulo como um bom aluno e Gustavo como um aluno muito ruim. Aliás, na casa se instauraram práticas de incentivo para que Gustavo se comporte da mesma maneira que Paulo com relação às tarefas escolares. Já os professores entrevistados classificam tanto Paulo como Gustavo como maus alunos, de maneira indistinta. Afirmam não haver diferenças de postura escolar entre os dois. Vê-se, portanto, que nessa família se atribuiu um peso muito grande ao fato de Paulo ter sido promovido para a 7ª série no ano em que seu irmão Gustavo ficou retido na 6ª série. Em diversos momentos das entrevistas, aliás, os pais dizem que Gustavo é repetente e não mencionam nada disso em relação a Paulo que, embora esteja um ano adiantado em relação ao irmão, também perdeu um ano escolar.

A diferença entre as maneiras de pensar dos dois é mencionada por todos os membros da família. Paulo acredita ser essa a maior diferença entre eleS e que isso é algo que vem do

nada, pois ele não sabe explicar como essas diferenças surgem. Segundo Gustavo, Paulo desenvolve as coisas mais rapidamente enquanto ele é lerdo e distraído.

G- Ah, ele é... Como eu posso dizer? Ah, não sei como dizer. Ele faz as coisas mais rápido, eu fico demorando. Eu sou muito lerdo, essas coisas.

R- Como assim?

G- Distraído. Ele não é tanto assim.

R- E como você percebeu isso?

G- Ah, ah... ah... mais ou menos quando tava com 12 anos assim. Ele fazia as coisas tipo... ele desenvolve mais rápido as coisas.

Os pais afirmam o mesmo:

E- O Gu, o Gu...

D- E o Gu fica vendo só o jeito que ele faz as coisas pra ele fazer igual.

E- O Gu é o burrinho de carga, entendeu?

D- Isso, é isso!

E- E se esforça pra fazer igual o irmão.

D- E se você falar isso pra ele, ele jamais vai admitir. [...] "Você vai Paulo?", "Você vai fazer Paulo?", "Você quer, Paulo?" Sabe? Uma coisa assim.

E- Hoje é menor.

Apesar de afirmarem que a tendência de Paulo dominar Gustavo está se tornando menor a cada dia, o discurso deles muitas vezes faz supor que Gustavo está fadado a ficar para trás do irmão.

Débora e Ednei acreditam que Gustavo pode ter ficado mais inseguro devido ao modo como ele foi criado. Ele nasceu com problemas de saúde e, segundo os pais, isso fez com que Débora tivesse um instinto protetor mais direcionado para Gustavo, o bebê mais magrinho, mais frágil e o qual parecia precisar mais dos cuidados da mãe. Isso gerava na mãe muita culpa, pois, ao final do dia, percebia que não tinha dado atenção a Paulo.

Passados seis anos, quando os pais perceberam que Gustavo também era forte e saudável, passaram a se preocupar menos com ele. A mãe relata que, nesse momento, passou a se dedicar mais a Paulo. Eles acreditam que talvez Gustavo tenha sentido falta da atenção

que recebia antes e que tenha se apropriado do papel de filho mais novo, que precisava de atenção.

Além disso, eles acreditam que o fato de Paulo ter nascido dez minutos antes de Gustavo pode ter ajudado a criar a conotação de que Paulo é o mais velho e Gustavo é o caçula da família.

- E- Nunca foi tratado como o caçula...
- D- Nunca foi, mas naturalmente aconteceu, o Gustavo é o caçula.
- E- Mesmo só sendo dez minutos de diferença entre um e o outro.
- D- A gente ficou...
- E- Aquela ideia de o Gustavo ter nascido depois, nunca foi conotada como o caçula, mas implícito faz parte da ...
- E- Acho que nós assumimos isso, disfarçadamente, que o Gustavo é o mais novo sim. Pra ele, ele é o mais novo sim.
- D- Ele tem todo esse comportamento... mas a gente não vive batendo nessa tecla, a gente não bate... só que naturalmente aconteceu isso. Ele é o bebê, ele é o chorão [...] Eu acho que quando a gente começou a tratar assim, tudo sem perceber, mas hoje, analisando, ele começou a assumir essa parte daí do Paulo, o Paulo cresceu. Então foi bom pro Paulo, que o Paulo cresceu, em compensação o Gustavo, dá impressão que ele quis viver tudo o que ele não soube aproveitar assim, de ser o caçulinha, o bebezinho, né, Ednei?

Quando eu pergunto a Gustavo a que ele atribui o fato de ser mais "lerdo" do que Paulo, ele parece justamente querer calar essas vozes que ecoam no discurso familiar.

- R- E por que será que vocês são diferentes nisso?
- G- Ah, sei lá. Não é porque ele nasceu primeiro. Não sei.
- R- Vocês são parecidos, você acha que é porque são gêmeos. E essa diferença, então?
- G- [Pensativo] Ah! [silêncio] Sei lá, não é porque ele nasceu primeiro, não sei

Os pais relatam, então, que parece existir, entre eles, uma diferença de idade de dois, três anos e devido a isso é difícil fazer com que Gustavo assuma responsabilidades em sua vida. Quando pergunto a eles se isso pode ter relação com o grupo de amigos, eles afirmam que não, pois ambos têm os mesmos amigos. Desconsideram, nesse momento, que Gustavo convive com colegas mais novos na escola, visto que estava cursando a 6ª série, enquanto o irmão cursava a 7ª.

Ainda segundo os pais, Gustavo não está bem na escola, passou pelo conselho escolar e por isso precisa de monitoramento. Os pais têm medo que repetentes sejam deixados de lado na sala de aula, pois os professores podem achar que não devem perder seu tempo com alunos que não se esforçam, mas sim com aqueles interessados em aprender. Se Gustavo tivesse

repetido novamente, seus pais o colocariam numa nova escola, que fosse particular e onde os colegas não saberiam que ele havia repetido. Segundo os pais, lá Gustavo poderia inventar histórias e desculpas que justificassem o fato de ele ser mais velho que os demais.

- E- Exatamente, e a mudança, exatamente o que você falou, se ele repete, ele precisa ir pra um novo lugar em que ninguém tenha o histórico dele.
- D- Que ninguém saiba.
- E- Que ele entra e ele pode inventar mil e duzentas possibilidades.
- D- Que ele só conta se ele quiser que ele repetiu. E como ele é um contador de histórias, ele vai fazer a história dele.
- E- Ele pode suprimir informações, que talvez pro grupo nem sejam importantes, e ele pode fazer um novo conceito dele, de valorizar a estima dele ou não. Então ele pode inibir essa informação, ele pode dizer que ele ficou ausente porque o pai dele viajou, ou que ele teve que viajar e perdeu...
- D- Ih, o Gustavo ainda...
- E- Que ele morou fora. Ele pode inventar mil desculpas. Agora no Izidoro se ele repete e continua lá...
- D- Não daria, não daria mais.

No ano em que a entrevista foi concedida, Gustavo foi promovido pelo conselho escolar. Segundo os pais, isso fez com que ele se fortalecesse e esquecesse a discriminação que sofreu no passado por ter repetido de ano. Quando soube que havia passado, ele preferiu permanecer no Izidoro a mudar para a escola particular na qual os pais cogitavam matriculálo.

A mãe demonstrou preocupação em não abalar a confiança que o filho esboçava demonstrar sobre si próprio. Ela acreditava que contar para ele que ele havia passado pelo conselho e que isso demonstrava que ele não era um bom aluno poderia ser nocivo ao filho, que começava a esboçar certa confiança em si.

Os pais comentam, ainda, que Paulo não passou pelo conselho e que isso se deve ao fato de ele ser mais rápido e mais articulado, além de ser mais responsável. No entanto, Paulo também foi aprovado pelo conselho escolar.

- E- Por outro lado, talvez, talvez... o Paulo não passou pelo conselho nem nada... porque o Paulo tem um sentimento...
- D- Ele é mais rápido, ele age mais rápido.
- E- Ele é mais elaborado no sentido de... ou melhor, ele é mais articulado. Ele sabe o momento em que ele tá pecando... Ele sabe quando ele tá: "Meu, degringolou o negócio."
- D- Aí ele sai, ele corre atrás.

Essa não é, no entanto, a visão que os professores têm a respeito de Paulo. Alessandro, por exemplo, afirma que os dois irmãos são muito parecidos quanto às características

escolares e, se Paulo se sobrepõe a Gustavo, essa diferença é muito sutil. Vejamos fragmentos da entrevista de Alessandro em que ele alterna momentos em que iguala Paulo e Gustavo - inclusive quando afirma que falará especificamente sobre um deles e acaba se referindo aos dois - e momentos em que mostra que Paulo tem um pouco mais de responsabilidade quanto às atividades escolares que Gustavo. Vejamos como se estabelece essa ambiguidade que costura o discurso do professor a respeito deles.

- A Mas assim, o que eu sempre percebi é de ambos, vai, primeiro: eles têm uma dificuldade muito grande pra estudar de manhã, muito grande. Eu não sei se é alguma coisa da família, né, que tem uma cultura de dormir mais tarde, então eles acabam perdendo muitas aulas, os dois. Então quando um falta o outro falta por consequência, porque ninguém vem. Então eles já tiveram problema com isso, inclusive eles já reprovaram um ano por conta dessas faltas, né? Só que dentre os dois, isso tentando ser assim, ter o menor preconceito em relação a eles, eu percebo o Paulo tendo um maior interesse e uma facilidade de lidar com as coisas da escola, com os aprendizados da escola, enquanto que o Gustavo não é tão voltado pra isso. Ele tem outros aspectos que ele se interessa bastante, mas a escola não é o foco dele.
- A [...] eu não achei legal que houve a reprova do Gustavo, né, que acabou reforçando essa imagem que o Gustavo tem dele mesmo que ele é inferior ao Paulo aqui na escola, que o Paulo sabe mais. Que mais que eu poderia falar dos dois? Específico do Gustavo agora. Os dois são muito educados... o Gustavo conversa um pouco mais. [...] Agora o Paulo, o Paulo ultimamente ele tem ficado assim, bem disperso nas aulas, não sei como está o Gustavo, porque o Gustavo eu não tô acompanhando. Tem algumas faltas em excesso. Até acho que o pai, no bimestre passado, não sei se foi nesse bimestre, foi chamado, não sei se nesse bimestre ou no bimestre anterior, né? E só.
- A Então vamos lá, o Gustavo. O Gustavo é bastante disperso em sala de aula, gosta muito de conversar, pouco trazia os trabalhos de casa, não fazia muita coisa, perdia data de prova, então, consequentemente não estudava, faltava. O Paulo basicamente é a mesma coisa só que ele tinha algum cuidado em casa. Fazia algum trabalho. Não fazia todos. Eles nunca fizeram todos os trabalhos. Mas o Paulo tinha um cuidado um pouco maior então ele trazia muitas vezes o trabalho.
- A- Mas você, Renata, já deu aula pros dois. Comparando, qual é a diferença real entre o Paulo e o Gustavo? Nenhuma.
- R- Então porque um passou e um ficou?
- A- Um perdeu a prova [risos]. Mas fora isso, não tem diferença.
- A- E o Paulo e o Gustavo, os dois seriam classificados nos ruins. Agora que eles estão em séries diferentes, é mais fácil ainda, porque dentro da série que está o Paulo, o Paulo seria dos últimos, dos maus alunos. E deixa até eu deixar claro o que eu acho que seriam os maus alunos, não é aquele que atormenta, que daí é o aluno agitado, que pode atormentar e ser um ótimo aluno. Mas o aluno que tem baixo desempenho, que tem baixa produção, que

pelas avaliações não apresentou, que você vê claramente que não teve uma construção adequada de conhecimento e não teve uma melhora em relação a ele mesmo, sabe? Essas comparações. E no caso deles, principalmente no caso do Paulo que eu posso falar, é uma constante, não tem muita oscilação, e é uma constante e ainda abaixo da média, né? E o Gustavo, assim, os dois têm o mesmo potencial, poderiam ter ido igual, poderiam ter passado, só que o Gustavo resolveu de faltar ainda nos dias que tinham provas, perderam os trabalhos e o povo não tinha, não tinha. Em matemática, ele tava devendo, eu acho que oito pontos. O que você vai fazer? Em português, seis.

A professora Simone falou sobre Paulo sem compará-lo a Gustavo, possivelmente por ter tido pouco contato com Gustavo, para quem deu apenas pouquíssimas aulas como professora eventual. Para que ela me falasse sobre Paulo, tive que lembrá-la de que as perguntas também se referiam a ele, já que ela falava apenas sobre Felipe e Vinícius. Ela respondia muito baixo para que sua fala não fosse gravada e eu precisava encorajá-la a falar mais alto, para que o gravador pudesse registrar nossa conversa. Nota-se, ainda, que Simone estava bastante hesitante ao falar de Paulo: utilizava vários modalizadores de intensidade, misturava tempos verbais no passado e no presente, indicando ter muito cuidado ao criticar os modos de ser do aluno em questão. Para se referir a Felipe e Vinícius ela se demonstrava bem mais animada e espontânea.

R- E no Paulo, você conseguia ver isso [alguma forma de apropriação do discurso dos pais a respeito dele]?

S- [S cochicha para que seu relato não seja gravado]

R- Ele não participa muito, é isso?

S- O Paulo, assim... O Paulo, assim, ele não era nada organizado com as tarefas, faltava muito nas aulas, sempre tava perdido. Não tinha organização talvez por não saber o que que tava acontecendo na sala, né? Eee também, né, e também assim eu percebia que ele tinha um pouco de dificuldade de entender as propostas das atividades, né? [...] É... Ele assim, às vezes ele até fazia a tarefa, mas ele tinha muita dificuldade, porque não tinha essa frequência, de estar lá sempre, sabendo isso sempre. Eu tinha oito aulas por semana na sala, né? Eu acompanhava bem mesmo. Eu era professora de inglês e de português. Eu acompanhei bem a turma e eu percebia que o Paulo ficava assim mais no vácuo assim da turma. Ele fica... é... às vezes... afastado. E ele vem, ele tá com muito sono, ele fica um pouco separado dos amigos. Da brincadeira ele participa, de tudo isso ele participa, mas das atividades, do desenvolver mesmo, ele nunca toma a frente, nunca tá preocupado ou interessado. [...] E o Paulo, na questão da postura, eu acho que o Paulo, às vezes, o que me parece, é que ele talvez quisesse, não sei se é mais atenção. Eu não tenho muito, assim, certeza do que ele gueria. A postura era do: "Não. Me deixe aqui quietinho." Não era agressivo, nada, mas era uma postura de... aii... Até quando perguntava alguma coisa ele fazia assim: "Aiiii..." Sabe? Punha a mão no rosto. É, bem "Comigo? Por que eu?" Né? Então, parecia assim, essa era a postura, mas não sei se era essa a vontade.

Mesmo assim, quando perguntei sobre Gustavo, ela arriscou fazer algumas ponderações sobre ele.

- S Eu não dei aula regular pro Gustavo. Pelo que eu sei o Gustavo reprovou um ano e ele, o interesse dele pela escola é menor do que o interesse do Paulo. Pelo que eu sei. Não por eu ter trabalhado com ele, assim. [...] Eu lembro que o Paulo comentava, falava que o irmão reprovou, por isso que não estava na mesma sala, né? Era isso, o Gustavo tava na sexta e o Paulo na sétima. [...] Mas o pessoal falava que era pro Paulo também ter ficado com o irmão na sexta, porque na verdade o Paulo e o Gustavo, nenhum dos dois ali ia muito, né? Assim, não participava muito das aulas.
- R- Então porque será que o Paulo passou e o Gustavo ficou se eles eram muito parecidos?
- S- Eu não sei, porque, ó, o Paulo mesmo com todas essas dificuldades e tudo, ele fazia as, quando ele tava lá, ele fazia. Depois ele acabava se entendendo lá com a turma e ele entendia. Não sei se o Gustavo talvez tenha mais dificuldade, talvez, de aprendizagem que o Paulo. Ou talvez o Gustavo, o Paulo faz pouco mas o Gustavo não fazia naaaada. Né? Ou talvez o Gustavo tenha feito, talvez o Gustavo quisesse ficar sem o irmão na mesma série, né? Não sei. Daí ele foi fazendo do pior pra ficar sozinho.

Depois disso, perguntei à Simone se ela classificaria os gêmeos para os quais dava aula como bons alunos ou como maus alunos. É interessante notar que, apesar de minha pergunta ter sido feita em relação à Felipe, Vinícius e Paulo, Simone promoveu novo apagamento de Paulo, de modo que eu tive que reiterar minha pergunta para que ela falasse a respeito dele.

- R- E o Paulo?
- S- O Paulo? 4,5 [risos] Se você quiser muito ajudar, você faz o cinco [risos].
- R- E por que será que incentivam o Gustavo a ser como o Paulo?
- S- Porque acho que na comparação o Paulo teria, mesmo que seja o mínimo pra gente que é professora, que quer o máximo, pra família mesmo que ele se dê o mínimo é mais do que o do irmão. Né? Então deve ser a comparação, deve ser como eles têm pra tentar motivar o irmão, não sei, né? Porque é a única comparação, que é a única forma de comparar que eles têm. Então qual é o exemplo que eles têm, que eles têm que seguir? Eles têm um irmão que é um pouco maior, um pouco melhor, né? Acredito que seja assim.

Além disso, há a questão das faltas recorrentes e dos atrasos. Os pais dizem que há toda uma dinâmica na casa para que os filhos vão até a escola. O problema, segundo os pais, é que Gustavo não quer sair da cama e começa a chorar para não ter que levantar, inventa dores e faz de tudo para faltar. Quando vai explicar o porquê de Gustavo não querer frequentar a escola, Ednei utiliza argumentos que não deixam claro se ele está se referindo apenas a Gustavo ou aos dois gêmeos:

E - Mas isso que nós falamos com ele [referindo-se a Gustavo] sobre estima, a auto-estima dele, embasado nisso que eu falei pra você... Não é o meu filho, não é o Gustavo, não é o Paulo... Qualquer criança... ééé... Não consegue divagar nisso com um mínimo de coerência e razão, eles são grandes pra idade, ou tamanho normal, vai, hoje já é normal, mas são grandões, tal. É diferente você estar numa sexta série tendo quase um metro e setenta de altura, pesando 70 quilos, com cara mais já de, de meninão, e você ser afrontado por uns molequinhos que estão naquela idadezinha de transição, de onze pra doze, uns mirradinhos, e tal, e que vão falar porcaria pra um moleque de 12, 13 anos. "O repetente". "Ó o repetente". Um dia aconteceu isso na frente da escola e eu falei, não vou incitar a violência, não vou incitar, mas incitei, porque quando eu te falei isso: "Você vai dizer que é, ou melhor, perdão, você não vai dizer, você vai mostrar", foi isso que eu disse a ele: "Ou você quer que continuem te chamando de repetente?" Aconteceu o fato mesmo, ele repetiu. Mas aí... a culpa é dele? É nossa?

Apesar de os professores afirmarem que tanto Paulo quanto Gustavo faltam demais, os pais acreditam que um dos maiores desafios que tiveram foi fazer com que Gustavo frequentasse as aulas e não se referiram ao fato de Paulo não querer frequentar a escola. Nas entrevistas realizadas com eles, a sensação era de que Paulo não perdia muitas aulas, embora eu soubesse que isso acontecia com bastante frequencia por ter sido professora deles em 2007 e por ouvir falar a respeito das faltas dos dois gêmeos em diversas reuniões de professores e nos conselhos de classe. Débora e Ednei foram conversar com a diretora da escola por causa do "escarcéu" que Gustavo fazia para não frequentar as aulas, mas não se sentiram bem acolhidos por ela.

E- Mas eu continuo batendo que a escola tem um papel fundamental, mas fundamental no que diz respeito à questão, não pedagógica, mas a disciplina de incentivar esse aluno, essa tendência a buscar isso do aluno. É importantíssimo. E eu me assusto quando a escola não consegue enxergar isso e trata a coisa como um desleixo da família. É preocupante isso. [...]

Os pais se demonstraram chateados com o atendimento que a escola lhes prestou nos momentos em que eles precisaram de orientação. Débora queria que a escola a amparasse e a auxiliasse a respeito de como ela deveria tomar as decisões referentes aos filhos, mas, em vez disso, encontrou na diretora recriminação, como se ela fosse uma mãe relapsa.

Segundo ela, a escola em nenhum momento considerou que Débora trabalhava e estudava e por isso não conseguia mais arrumar tempo para se dedicar às questões referentes à escola. Ela afirma, ainda, que isso a faz sentir que falha como mãe e se justifica dizendo que errou por estar querendo ter uma condição de vida melhor, e não pela visão que a escola atribui a ela.

Já Ednei tem uma postura mais pedante em relação à escola. Segundo ele, a escola falhou por não ter chamado os pais para conversarem antes. Apenas quando eles perceberam

os problemas escolares do filho é que eles buscaram auxílio. Segundo Ednei, a direção da escola não se rendeu ao seu poder de convencimento. Ele argumentou que o sistemas de notas é arcaico e injusto.

E- Por outro lado, nós sabemos que no que diz respeito às questões que envolvem a escola, houve sim, não uma falha, mas um certo [silêncio] deixa pra lá, vamos dizer assim. Porque quando nós antenamos pro que tava acontecendo, a escola demorou uns três meses pra chamar a gente pra conversa, e aí nem o meu poder de convencimento. [...] Mas o papel da escola é saber se o papel dos pais no aprendizado. Qual é a antena da escola com relação a isso? Se nós temos esse sistema ainda, na minha opinião, arcaico de notas, eu acho arcaico demais, você medir um aluno que não fez, desculpe a expressão, p* nenhuma durante dez meses, você medir com um único trabalho, uma única nota, é complicado, nota! Porque os trabalhos são ótimos, você desenvolve o raciocínio, você desenvolve a busca, a pesquisa, ótimo. Mas você qualificar através de um número, ou de uma letra, você foi A, B ou C, é complicado, eu acho arcaico. Pra mim, na minha opinião, você teria que pegar, dependendo, só o cara, dá corda nele, você dá corda pro cara [...] Porque a escola, mesmo tendo todo esse parâmetro, né, esses sinalizadores, ela não conseguiu, muito mais sinalizador ainda pra encher quando os pais vão lá, problemas como o do Gustavo na escola. [...] De modo arcaico, posso tá errado pra caramba. Eu acho que você pode dar a nota sim para o aluno, mas é que nem numa empresa. Você mede como o teu funcionário? Com uns tipos de entrevistas que você faz a cada dois meses com ele? Poxa, você mede aquele aluno pelo dia a dia dele. Entendeu? Eu tenho pessoas que são nota dez na empresa, e tenho pessoas que são nota nove, mas o nota oito é pior que o nota dez? Não... ele não está vivendo um processo de vida que nós estamos. Ai você chega pra uma criança, e o que está acontecendo? Você está relapso por isso, isso isso e tralala... Muito bem. A escola, ela tem um único parâmetro, o termômetro dela é saber o seu boletim, e o aluno, como está? Ele é aluno média 5, média 6, média 3, média 10, tá? É difícil você cuidar de 1.500 alunos? Ô!

D- Super complicado.

E- É fato! Por outro lado, quando um pai chega pra você e fala assim: "O Gustavo não está bem, o Paulo não está bem, o Fulano não está bem." Nós vamos conversar. E isso passou tanto tempo... e aí nem tem tempo de resgate mais, você começa a deixar pra lá. Entendeu? Não dá tempo de resgatar mais.

Um dos maiores pontos de conflito dos pais em relação à educação dos filhos é a respeito do cumprimento de horários. Ednei acredita que a escola é muito rígida quanto ao horário de entrada e que seus filhos chegam tarde porque não encontram na escola surpresas agradáveis que os motivem a sair cedo de casa. Diversos são seus argumentos: as regras da escola não atendem aos interesses da comunidade na questão dos horários, ocorre uma imposição ditatorial de valores da escola, a escola dá muito poder a professores que não permitem a entrada de alunos atrasados.

Essa situação causou um conflito entre Ednei e alguns funcionários da escola. Ednei discutiu inclusive com a diretora da escola sobre esse assunto. Diz ele que precisou mostrar para a diretora o ponto de vista de um administrador, ponto de vista que a pedagoga não conseguia considerar. Ednei chegou a dizer à diretora que começaria a fazer plantão no portão do estacionamento e que não deixaria os professores que chegassem com um minuto de atraso adentrarem o estabelecimento escolar, já que era isso o que ocorria com seus filhos.

O comportamento de Ednei em relação aos horários da escola é considerado impertinente pelo professor Alessandro, segundo o qual a postura adotada pelo pai de desmerecer a escola acaba referendando posições ocupadas pelos gêmeos de que eles estão certos ao não frequentar as aulas e não respeitar o cumprimento de seus deveres como alunos, como se vê no seguinte fragmento:

A- [...] porque se ele [o pai] acha que o filho pode ter o direito de chegar atrasado... se nenhum aluno chega atrasado... E não é um atrasinho, é um atraso de 25 minutos. E não é um dia ou outro, é três vezes por semana. Agora parece que melhorou porque os pais separaram. Então você vê, né? Outra coisa que acaba contribuindo pra afastar eles da escola: tem o problema em casa. Até os pais decidirem o que que vão fazer da vida, os filhos ficam: "Ah, e eu? E eu?" Não que justifique tudo, tem um monte de filhos de casais que estão em processo de separação que não têm queda de rendimento escolar, e que vão embora, né? Mas enfim, eu acho que acaba, no caso deles, é uma questão de estrutura mesmo, insegurança, que acaba deixando, contribuindo pra eles serem apáticos. Se já é um traço da personalidade deles ser apáticos, né, acaba contribuindo ainda mais. Eu acho, não sei. [...] Isso prejudica muito eles, eu acho. Então é difícil assim a gente pensar, né? Tem um conjunto de fatores que pode acabar contribuindo pra essa auto-imagem deles. Eu acho que é meio como se fosse um feedback Vai reforçando cada vez mais, mais, mais, mais, mais né, essa imagem deles. Acaba reforçando a imagem negativa deles, né? Como se fosse uma bola de neve. É um crescente.

Não foi apenas com membros da escola que Ednei se indispôs. Ele e Débora tiveram muitas discussões a respeito disso. Segundo Débora, os meninos deveriam obedecer a professora e se ajustar ao comportamento dela, pois "não adianta você querer questionar seu patrão.". Ela gostaria de aproveitar essa situação para mostrar aos filhos que eles deveriam se ajustar às regras institucionais e obedecê-las, acordando mais cedo e não trabalhando no limite de tudo, inclusive do horário, como faz o pai deles.

E- Ela [referindo-se a Débora] briga comigo com esses tipos de coisa, com o horário. Ótimo, mas eu sei aonde é que o bicho pega, que a partir do momento em que você cria uma regra única e exclusivamente tua, que não atende os interesses de uma comunidade, de um todo ou de uma maioria,

você tá sendo ditatorial, completamente ditador. Porque você está impondo só um conceito, um valor teu. Então aquilo que se pretende ou que se deu o direito. Isso é uma questão. Mudou alguma coisa esse ano? Nada. Essa mesma professora, essa mesma professora continuava exercendo dessa maneira. Eu falei, ótimo, eu falei esse ano claramente, ao mesmo tempo que meus filhos, se chegarem cinco, dois minutos pras sete, sete horas ta dentro da escola, sete e um não podem entrar na aula, eu também, como pai de aluno, como contribuinte público, tenho o direito de ficar na porta da escola e se o professor chegar atrasado, sete e um, eu também tenho o direito a dizer: "Não, hoje eu não vou deixar você trabalhar. Você vai perder o seu dia." Ou eu não tenho esse direito?

- D- Você precisa ver as brigas dele lá com a diretora.
- E- Eu criei um laço de... Uma relação com ela muito boa. Mas eu tive que mostrar pra ela coisas que talvez ela, num conceito só gerencial, pedagoga, não conseguia chegar num conceito gerencial, de um administrador. Entendeu? E não é pra... Eu não quero que meus filhos cheguem às sete e quinze e eu seja beneficiado porque eu sou... eles não tão tendo prejuízo... eles não vão ter benefícios, eu só quero que regras sendo cumpridas.
- D- Sim, só que o que eu tentei passar pros meninos, a gente discutiu já um montão, muito por isso, porque a gente não bate em muita coisa em relação a horário... a gente já não concorda que... Ah, tá, é as sete horas? Às sete horas tem que estar dentro da sala, não chegando no portão. Segundo, a professora de educação física, ela tem esse comportamento? Cinco pras sete você esteja lá então. Já que o dela não vai mudar, né? Como no trabalho, você, não adianta você querer questionar o seu patrão.
- E- Viu?
- D- Não adianta, se não a gente vai discutir na frente da Renata.
- E- Não é discutir, é te mostrar o seguinte.
- D- Eu sei Ednei... Eu entendo tudo, eu entendo o que ele fala. Eu sei Renata, então, eu tô falando pra ele... Como ela é assim, então custa chegar antes?
- E- Eu não tô querendo que abra procedência...
- D- Você arruma encrenca, você entendeu? A gente já discutiu muito por isso.
- E- Você recebe um comunicado... As regras que norteiam algumas coisas...
- D- Dá o meu isqueiro, por favor?
- E- Que norteiam a escola. E diz o que? O portão, é permitido a entrada até as sete horas.
- D- É que o Ednei trabalha tudo sobre limite, entendeu? Então é assim. [...] Porque é assim, todo mundo vai ao limite, já que a professora vai ao limite, ele vai ao limite. Mas pros meninos eu quis passar, sai fora dessas guerras, dessas confusões...
- E- Mas não é guerra, eu simplesmente...
- D- Eu sei Ednei, é que às vezes, pra gente mostrar alguns valores, a gente precisa demonstrar umas brigas, é ou não é? Sempre tem um que vai ficar ali na frente brigando. A vida é assim.

A questão das faltas recorrentes dos gêmeos e dos atrasos é significada de maneira muito divergente pelos pais e mais ainda pelos professores da escola. Para os professores, o atraso dos meninos não é um atraso pequeno, mas sim um atraso de em média 15 minutos, que ocorre mais de uma vez por semana. Segundo os dois professores entrevistados, tanto os

atrasos quanto as faltas promovem um afastamento entre os meninos e a escola, pois eles ficam cada vez mais perdidos no cotidiano das atividades escolares.

Dessa forma, a contraposição entre as regras da instituição escolar e as regras da casa - no plural, pois a mãe e o pai estão em desacordo nessa questão - faz com que Paulo e Gustavo entrem em contato com múltiplas significações a respeito de uma mesma problemática. Essas visões distintas possibilitam que eles criem novos significados a respeito das regras institucionais que devem seguir. Como o pai ocupa um lugar muito privilegiado no quesito intelectual perante os jovens e perante a esposa, parece se instaurar uma disposição mais durável a não respeitar as normas rígidas da escola, já que essa é a posição reforçada pelo pai.

É claro que falar em disposição mais durável não invalida a possibilidade de mudanças de ponto de vista referente a essa característica dos gêmeos e a outras. No entanto, como no contexto de vida de Paulo e de Gustavo as possibilidades de mediação por parte dos familiares são muito mais fecundas que as possibilidades de mediação por parte dos professores, é de se esperar que eles assumam posições mais concernentes com aquelas que lhes é outorgada por seus pais, com quem vivem um relacionamento afetivo mais significativo, sobretudo com as do pai, a quem muito valorizam intelectualmente.

Ainda no que concerne às faltas dos gêmeos, Débora acredita que Paulo e Gustavo não gostaram de mudar de escola e esse é um dos fatores, segundo ela, que levaram Gustavo a não querer frequentar a escola, resultando nos problemas de atraso. Se na escola anterior eles se sentiam protegidos, na nova escola não receberam o mesmo acolhimento de um ambiente aconchegante e familiar e passaram a se sentir inseguros e desamparados, o que Débora acredita ter sido um elemento determinante para que eles se afastassem cada vez mais da escola. Lá, eles não conseguiram se entrosar com colegas e professores e ficavam apenas os dois, sozinhos. Segundo Débora, a situação se tornou ainda pior em 2008, quando eles foram colocados em salas de aulas diferentes, no ano em que cursavam a 6ª série pela segunda vez.

D- [...] mas na sexta série eu achei que foi ... eles estavam numa outra escola, que eles não tinha se adaptado, e eu falava pro Ednei que a gente precisava mudar, que eles não se adaptaram bem, não tinham vínculo de amizade, ele ia buscar eles ali e falava: "Débora, eles saem assim, eles ficam só os dois ali no portão esperando". Quando ele chegava eles já iam saindo correndo atrás dele, não falavam tchau pra ninguém, não tinham vínculo. E - E o Gustavo a gente sabia que tinha uma tendência a se apoiar no irmão, pela insegurança ou pelo comodismo ou seja lá por qual motivo, quando separou as dificuldades apareceram...

Os pais nunca abriram espaço para dialogar com os filhos se eles tinham ou não gostado da separação, mas Ednei garante que a separação não foi boa para nenhum deles, visto que eles perderam suas referências no momento em que se encontraram sozinhos. Ednei frisa que Paulo também perdeu suas referências, pois, apesar de eles sempre citarem a dependência de Gustavo em relação a Paulo, Paulo também demonstrava uma dependência grande em relação a Gustavo, apesar de ter conseguido lidar melhor com a separação. Quando Ednei contou que as dificuldades apareceram para Gustavo a partir daí, perguntei se as dificuldades apareceram para os dois e ele foi enfático ao dizer que não, que as dificuldades apareceram apenas para Gustavo e que apesar de todos esses empecilhos criados pela afronta que sofriam dos colegas menores, Paulo soube lidar melhor com a questão da repetência e não se deixou abalar tanto.

Em muitos fragmentos da conversa com a mãe, percebe-se que ela se preocupa em incentivar os meninos para eles assumam responsabilidades, como quando tenta fazer com que eles frequentem as aulas e sejam pontuais. Mas ela não consegue promover a participação dos filhos, que continuam à margem inclusive para escolher um livro que queiram ler, pois é ela quem escolhe e os "obriga" a ler. Essa falta de autonomia dos meninos é tentacular e se estende para as situações escolares. Quando algum colega, por exemplo, esquece de levar material para apresentação de trabalhos, a mãe assume o papel de falar com os eles:

D- "Então dá o telefone do seu amigo que eu quero falar com ele, pra gente tá vendo isso ai." Aí, Renata, eles não têm número de telefone do melhor amigo, não têm... "Msn?", "Ai, não entrou, não entra" "Deixa ligado, quero ver se entra" e não entra. Aí chega na próxima aula de novo: "Mãe, você acredita que o Fulano não levou de novo?" E eu sempre briguei muito com eles pra que eles tenham um compromisso muito grande com trabalho e data de entrega, né, principalmente quando é feito em grupo. "Daí, faça chuva, faça sol, vocês têm que ir e têm que levar". Então sempre briguei muito com isso. E isso, quando aconteceu com eles, eu falei: "Tá vendo como é que é? Viu por que você não pode fazer? Tá vendo a sua nota como diminui?"

Débora acredita que, dessa forma, incentiva seus filhos a não faltarem em datas de entregas de trabalhos, principalmente se esses trabalhos forem em grupo, mas não é bem isso que acontece. Como no ano em que gravamos a entrevista, era professora de Gustavo, sei que ele faltava muito, inclusive em datas de apresentação de trabalhos em grupos. Talvez os pais acreditassem que Paulo estava ficando mais responsável por terem acompanhado a frustração dele quando não conseguiu apresentar um trabalho na feira de ciências por causa de um colega.

- D- E o Paulo, esse ano, eu senti que ele cobrou mais isso, com mais firmeza, porque quando aconteceu com ele, quando era a vez dele ele estava ali participando e quando não fizeram e a nota dele diminuiu por causa disso, ele ficou muito puto da vida, entendeu? Ele ficou muito bravo. Mas também aconteceu o contrário com o Gustavo...
- D- Aí, dessa vez aconteceu com o Gustavo esse ano, o Gustavo deixou de ir apresentar, apresentar não, uma pesquisa? Então, aconteceu isso com o Gustavo, ele deixou de levar... de apresentar, ele não foi no dia da apresentação, ou de levar o material?
- E- Alguma coisa nesse sentido, mas ele...
- D- Ele já era um negócio, que quando ele fica assim no chororô que não vai pra escola eu pergunto: "Você vai ter prova? Você tem alguma apresentação? Você tem que entregar alguma coisa pra algum colega? Pra algum professor?" Porque é certeza que é isso.
- E- A verdade é uma só, porque a insegurança dele de não ter feito o melhor, sabendo que poderia ter feito mais, pesa.
- D- Aí ele trava.
- E- Os ombros dele doem, é exatamente a noção do remorso, é o remorso, o remorso.
- D- É impressionante... e ele não vai.

No entanto, os professores relatam que em muitas apresentações de trabalho quem procedeu de forma a prejudicar o grupo foi Paulo. Mas isso não impede os pais de afirmarem que Paulo é muito mais aplicado que Gustavo.

- E- Renata, Gustavo tem essa característica, Paulo não tem essa característica. Paulo é muito mais aplicado...
- D- É mais maleável também.
- E- O Paulo é assim...
- D- Ele fica muito bravo porque ele se empenha, quando ele vê que não se empenham, que não levam a sério e a nota dele diminui por isso, ele fica muito bravo porque ele sabe da importância que é. Hoje eu sinto que ele aprendeu essa parte.
- E- Aconteceu isso na Feira de Ciências recentemente, de o amigo não levar a maquete...
- D- Exatamente, não entregou a maquete, a vó não entregou, não deixou acordar o menino.

É interessante notar, nessa passagem, que estávamos falando a respeito de um trabalho que não foi apresentado por Paulo, mas Débora se atrapalha e diz que gostaria de investigar se estavam falando a verdade sobre o menino que não levou o material na data da apresentação porque sabe que seu filho Gustavo tem o hábito de inventar histórias. No entanto, o grupo de Gustavo havia apresentado seu trabalho normalmente na feira de ciências em questão, o que não foi mencionado pelos pais.

D- Mas aí, eles contam uma história que você não sabe até onde é verdade. Como eu conheço o meu Gustavo, se você for acreditar, você já sai brigando com meio mundo. E a história foi essa, e que a avó falou: "Não, eu não sei de nada, então não vou entregar nada". Aí o menininho, que é vizinho dele, abaixou a cabeça e veio embora pra escola. Chegou lá, ele e o Paulo não tiveram nota, não conseguiram ter nota nenhuma porque simplesmente não estava a maquete.

E- Quem era responsável por levar a maquete, que todos fizeram...

D- Era esse amiguinho que não foi... E eu achei essa vó tão estranha. Mas vai saber se é mesmo essa a história. O menininho ali jurou assim pra mim que era isso...

Vale lembrar que essa confusão demonstrada pelos pais a respeito de quem fez qual trabalho pode ser percebida também nos relatos dos professores a respeito das tarefas desenvolvidas pelos alunos, o que parece ser uma característica forte da aglutinação que promovem dos gêmeos. Mesmo que discursivamente o professor Alessandro afirme algumas sutis diferenças em relação às características escolares dos dois, nos momentos de narrar episódios escolares da vida deles, não se lembra de como os dois irmãos desenvolveram as tarefas, confundindo, em diversos momentos, quais atividades foram feitas por cada um dos gêmeos.

Nos momentos em que me referi a tarefas escolares concretas que eles haviam realizado, tanto Alessandro quanto Simone esqueceram-se dos trabalhos que Paulo e Gustavo haviam feito. As falas deles evidenciam que o número elevado de faltas e o pouco envolvimento de Paulo e de Gustavo nas tarefas escolares fazem parte de um movimento recíproco de falta de envolvimento dos professores em relação a eles.

Isso fica evidente, por exemplo, no seguinte trecho em que Alessandro demora a se lembrar dos trabalhos realizados por Paulo e Gustavo. Percebe-se, além disso, que o professor não especifica qual dos dois alunos deixou de realizar o trabalho. Além disso, Alessandro deixa implícito que o gêmeo que entregou o trabalho o fez apenas porque estava num grupo. Ele ainda afirma que os meninos não conseguiram apresentar por não serem comprometidos com as questões escolares e diz que, dessa forma, a experiência deles em relação à feira cultural não foi positiva, estendendo aos dois o fato de o trabalho de um deles não ter sido apresentado e confundindo quem de fato apresentou o trabalho.

A- Agora o Paulo e o Gustavo, eu vou ser sincero, eu não lembro o que eles fizeram. Você sabe?

R- Não foi aquela confusão com os trabalhos, que teve uma vó no meio?

A- Ah, lembrei, lembrei. Que o pai veio aqui também. É. Então, foi aquela coisa, né? Eles acabaram deixando pro último momento pra conseguir fazer e uma das mães não deixou o menino participar. Resultado, um deles acabou perdendo o trabalho pra fazer, se eu não me engano, porque eles já estavam em séries diferentes, não tavam? Um acabou perdendo o trabalho, o outro até

fez o trabalho porque ele estava em outro grupo e foi normal. Mas um acabou ficando sem nota. [...] Eu lembro que o pai dos meninos veio, tentou pegar o material, só que acabou que não conseguiram apresentar, mas muito por conta dessa característica deles de deixar pra última hora, de não ser tão zeloso com os estudos. [...] o Paulo não, o Paulo fez lá, nem lembro o que que era, mas o do Gustavo desandou e eles acabaram não apresentando. E foi isso. Isso porque eu não deixei pra eles simplesmente apresentarem, né? Eu sempre faço interferências antes, até pra orientar: "Oh, gente, vai, tenta ir por esse caminho, tenta ir por esse que eu acho que é melhor mais fácil." E o trabalho de feira cultural é uma coisa difícil porque é uma coisa, uma aprendizagem autônoma. Então eles precisam de uma certa, um caminho pra eles poderem seguir pra não ficarem doidos, senão surtam e não sai uma coisa legal. E eu queria muito que saísse uma coisa legal pra eles terem essa experiência de feira cultural positiva e não negativa. Não terem medo da feira cultural, e sim aproveitarem a feira cultural. Essa é que era a ideia. E acabou não dando certo, infelizmente. Foi isso.

Simone, quando questionada a respeito de um trabalho que desenvolveu na classe em que estudam Felipe, Vinícius e Paulo, contou com detalhes a participação do outro par de gêmeos e encerrou seu turno de fala sem se referir a Paulo. Quando pedi para ela relatar a participação de Paulo na tarefa, ela falou, cochichando, que não se lembrava do trabalho de Paulo. Também cochichando, eu disse que não havia problemas caso ela não se lembrasse com detalhes, incentivando-a a falar.

R- E o Paulo?

S-[cochichos]

R- [cochichos]

S- O Paulo, eu não lembro Eu lembro que ele apresentou, mas eu não me lembro da dupla dele e eu também não lembro se ele terminou, se ele chegou a terminar, se ele chegou a concluir efetivamente... foram vários dias de atividade, eles planejando, fazendo. Mas eu acho, eu acho que eu não me lembro se ele concluiu ou não. [cochichos]

Simone cita com especial satisfação um dia que Paulo participou efetivamente de sua aula e ri ao afirmar que, neste dia, Paulo *estava* na aula:

R- Já ia esquecendo. Lembra que você deu uma atividade para eles sobre gêmeos, conta pra mim como foi essa aula, se eles participaram.

S- Foi legal, assim. O Paulo, nessa aula, falou bastante. Ele tava nessa aula [risos]. O Paulo falou mais do que os... o Felipe e o Vinícius. [...] o Paulo falou bastante do irmão, de eles serem bem parecidos fisicamente, mas que os colegas todos sabiam diferenciar e falou que não tem nada a ver esse negócio que faz a mesma coisa, que pensa do mesmo jeito. Segundo o Paulo ele é totalmente diferente do irmão, no modo de ser e de agir. [...] E aí foi legal essa aula, né. Eles puderam, e a classe também pode opinar, pode falar.

É possível constatar que Gustavo se apropriou desses discursos a respeito de si, assumindo, perante a pesquisadora, o lugar de uma pessoa dependente, lerda e que não consegue ir bem na escola. Ele mencionou, diversas vezes, o fato de ser inseguro e dessa insegurança ficar mais evidente nos momentos em que Paulo não está junto dele. Nesses momentos, percebe-se que as palavras lhe fogem à cabeça e ele tenta resgatar o discurso de seus pais, principalmente de sua mãe, sobre seus modos de ser.

- R- Ahã. E o que seu pai e sua mãe falaram sobre isso, de separar vocês?
- G- Ah, ela não gostava... mas eu também achava. Fico triste, por causa que eu fico muito inseguro, essas coisas. E, ah, não sei... essas coisas.
- R- Esse ano você estuda em sala separada da do seu irmão. E você está gostando?
- G- Ah, eu acho, eu acho... ah...como que fala? Eu fico muito inseguro. Eu prefiro estudar junto.
- R- Prefere estudar junto? E na quarta série, que vocês estudavam separados, como que foi?
- G- Ah, eu... era normal, mas tipo, eu não gostava de estudar separado.
- R- Se você pudesse escolher, vocês estudariam juntos?
- G- Juntos, sempre.
- R- E seus pais?
- G- Juntos também. Não gostam muito de separados. Minha mãe sempre fala que sabe que eu fico mais inseguro sem meu irmão junto. Quando eu vou pra escola, por exemplo, quando ele falta... mesmo que ele não esteja na mesma classe, eu me sinto inseguro.
- R- Só de saber que ele não está na escola?
- G- Ahã [concordando].
- R- E quando ele está lá na escola?
- G- Eu sei que eu vou embora junto. Que ele tá lá.

Gustavo afirma que é uma pessoa tímida quando acaba de chegar a algum lugar, mas que depois começa a se soltar. Ele diz, ainda, que quando está na companhia do irmão, é mais fácil se soltar, pois fica com menos vergonha. Gustavo relata que na primeira vez em que estudou em classe separada da de seu irmão, sofreu para se acostumar com a nova situação.

- G- Meu pai falou pra mim que a gente estava em classe separada. Aí, daí... não lembro. [...]
- R- E daí como foi?
- G- Ah, foi... "Ah, ficar em classe separada?". Meu pai falou: "Tem que ser, né?"Aí eu fui normal, né? Mas inseguro!
- R- E quando as aulas começaram?
- G- Era ruim. Era pior no começo.
- R- Depois melhorou?
- G- Na quarta série eu ficava muito inseguro. Era tum tum tum [imitando o som de um coração acelerado]. Eu lembro que quando ele não ia pra escola eu nem queria ir pra escola.
- R- É? Se ele fica doente... como é?

G- Eu falo: "Mãe, eu não quero ir pra escola" mas eu vou. Ela fala "vai, vai" e ai eu vou. Na quarta série eu ficava chorando, chorando. Não ia de jeito nenhum. Só ia se ele fosse.

Na prática, o fato de eles terem estudado juntos parece ter trazido uma série de problemas com relação às tarefas escolares, o que fica evidenciado nessa passagem em que Gustavo diz do que gostava quando estudava junto com o irmão.

G- De ficar na mesma sala? Ah, antes <u>a gente</u> falava assim pra professora, quando tava em classe junta, né? <u>Ele</u> falava, de vez em quando <u>era eu</u>, <u>ele</u> falava: "Ó, professora, depois eu copio dele em casa as lições." Era o inverso, <u>ele</u> falava isso. <u>Eu</u> falava isso. Poucas vezes. <u>A gente</u> sempre brincava assim com a professora. E <u>a gente</u> fazia isso mesmo.

R- E a professora?

G- Deixava fazer junto.

R- Então vocês podiam ficar sem fazer na sala de aula?

G-É. Depois emprestava o caderno dele.

R- E depois, na hora de fazer juntos? Faziam os dois juntos? Ou um fazia e o outro copiava?

G- De vez em quando um copiava do outro e às vezes a gente fazia junto.

R- E o que você preferia?

G- Ah, eu vou falar a verdade. Preferia copiar, né, do que fazer! Aí, fazia com ele junto... mas preferia copiar.

R- E, por exemplo, você fazia a tarefa e deixava ele copiar?

G- Não... é... ele também copiava. Às vezes a gente trocava. Ele várias vezes também copiava.

É interessante notar, nessa passagem, movimento parecido com o relatado anteriormente sobre o episódio ocorrido na feira de ciências do colégio pela mãe e pelo professor Alessandro: Gustavo mistura tanto os pronomes que não dá pra saber ao certo qual dos dois irmãos ficava sem fazer as tarefas. Isso também acontece em algumas passagens da entrevista de Paulo e quando a mãe se refere às tarefas deles.

A confusão que se instaurou a respeito das tarefas não deixa claro para a pesquisadora quem de fato estava deixando de realizá-las. Talvez seja algum daqueles episódios sobre os quais a própria mãe comenta que os dois se misturam tanto e fazem uma confusão tão grande que no final ela não sabe, ao certo, quem fez o que.

D- Se ele [referindo-se a Paulo e a Gustavo] vê que ele vai ser prejudicado, ai ele fala: "Mas não fui eu, foi o Paulo", "Foi o Gustavo." E, às vezes, eu acho que muitas vezes eles fizeram assim, eles deixaram tão confuso o negócio, que ou não apanhou nenhum, ou apanhou os dois [risos].

Gustavo cita, ao longo de nosso conversa, que em classes separadas Paulo não poder mais ajudá-lo nas tarefas, como ele fazia "na maioria das vezes". Dessa forma, contradiz suas

informações de que nunca pedia ajuda ao irmão. Parece ter incorporado o discurso familiar, segundo o qual, juntos, os dois irmãos podem se ajudar.

Paulo diz que a mãe pegou no pé de Gustavo até ele melhorar na questão dos estudos. Que tanto ela quanto o pai conversaram com Gustavo para que ele entendesse que, copiando, ele não conseguiria aprender. Por tudo isso, Paulo acredita que, no fim das contas, estudar separado acabou sendo melhor para o aprendizado dele e de Gustavo.

R- E daí você falou que quando foi pra uma sala separada, no começo você não gostou muito.

P- Não.

R- Mas que depois...

P- Foi melhorando.

R- E daí? E no fim do ano, o que você pensou de ter tido a experiência de estudar separado?

P- Eu preferi, depois no fim do ano, por causa que você também tem, às vezes, que você tá separado, às vezes você pode acabar aprendendo mais também. Ele também aprendeu bem mais. Bem mais separado, porque não ficava copiando minhas lições.

R- Você acha que no fim das contas então a série que vocês aprenderam mais foi a série que vocês ficaram separados?

P- A primeira vez.

A questão das notas também carrega um jogo de ambiguidade. Da mesma forma que Gustavo e Paulo afirmam que tiravam sempre as mesmas notas, ambos afirmam que as notas de Paulo são melhores.

R- E é comum a comparação da nota de vocês? Por exemplo, você tira uma nota e ele...

G- Ele é melhor.

R- E as pessoas falam sobre isso?

G- Não.

R- Nem às vezes?

G- Só em casa, às vezes.

R- E quando vocês estudavam na mesma sala? Tinha muita comparação?

G- Era tudo a mesma nota.

R- Era sempre a mesma nota?

G- Sempre.

Ao ser perguntado se, na escola, era comum a comparação entre ele e Gustavo, Paulo afirma que não, mas é categórico ao dizer que ele sempre vai melhor que o irmão. Ele contou, também, que a mãe sempre diz que ele tem melhor desempenho na escola.

R- E na escola? É comum a comparação do desempenho escolar? Tipo, esse vai bem, esse vai mal? Ou não?

P- Não. Eu sempre vou melhor que ele.

R- Ahām. E daí as pessoas costumam dizer isso, ou não?

- P- Minha mãe fala que eu vou melhor que ele um pouco, mas, nada de ficar entrando em detalhes assim.
- R- Tá. Ahãm. E como ela fala isso, assim, na sua casa?
- P- Ela fala, Gustavo, você tem que melhorar, o seu irmão tá um pouco melhor que você, mas você tem que melhorar.

Mas o discurso de Paulo é tão ambíguo, que, logo depois, ele afirma que não disputava com seu irmão para ver quem tirava as melhores notas, pois as notas eram sempre iguais.

R- E quando vocês tavam na mesma sala, ou na mesma série. Ou até mesmo hoje... Não sei. Vocês disputam pra ver quem é que vai tirar a maior nota?

P- Não. Era tudo, a nota é parecida. Bem parecida.

- R- Bem parecida? E daí vocês ficavam comparando o boletim, alguma coisa assim, ou não?
- P- Ficava. Até a quinta série, nossa, as minhas notas era 10, 9, 8. E daí depois eu fui caindo na 6ª série.

O desempenho escolar de Paulo e de Gustavo é muito parecido, mas os sentidos atribuídos a eles são muito diferentes, principalmente nos discursos dos pais, como tentei demonstrar anteriormente.

Gustavo falou que seus pais costumam comparar os dois em relação aos compromissos escolares. Segundo ele, os pais dizem que Paulo faz as tarefas com antecedência, enquanto Gustavo tem o costume de fazer tudo de última hora. Por isso, os pais pedem que Gustavo tenha mais compromisso com relação à escola, que seja como Paulo nesse aspecto. Embora diga que Paulo vai melhor do que ele, que é menos distraído e não esquece de realizar as tarefas, em alguns momentos afirma que os dois estavam tendo o mesmo desempenho na escola no bimestre em que a entrevista foi gravada.

Quando Paulo explicou suas práticas escolares, contou que leva menos de meia hora por dia para se dedicar às tarefas. Caso sejam tarefas um pouco mais complicadas, leva, no máximo uma hora. Para as provas, ele estuda durante uns 50 minutos. É engraçado que, apesar de sua rotina de estudos se diferenciar pouco da rotina de estudos de Gustavo, ele ri do modo que o irmão se comporta com relação às atividades escolares.

R- E o seu irmão? Você sabe como é a rotina de estudo dele?

P- Às vezes ele estuda, mas, você quer ver... Esses dias ele estava estudando não sei pra que prova lá. Durante que uns 20 minutos. E só! [risos]

Como percebi em diversos momentos da entrevista, Paulo estabelece um movimento interessante de responder à pesquisadora o que julga ser a resposta mais apropriada. Assim, quando perguntado sobre quem são seus melhores amigos, afirma que são os pais. Diz que

gosta de ler e que está lendo um livro no momento, embora depois esclareça que ainda está na primeira página. Quando afirma que Gustavo só não é melhor aluno porque não quer e quando ri da maneira como o irmão estuda para as provas e faz as tarefas de casa, parece não perceber que se comporta de maneira muito parecida com ele. Mais uma vez, a força do discurso dos pais parece *enfrasar* o discurso de Paulo quando ele assume ares de quem é mais dedicado à escola, mais rápido e mais seguro de si do que o irmão.

4.5 MUNDO PARTICULAR DOS GÊMEOS

Ednei não parece perceber seus filhos como diferentes entre si em alguns momentos. Segundo ele, Paulo e Gustavo precisam forjar que têm diferenças, mesmo que eles não tenham. Segundo os pais, seus gêmeos vivem num mundo particular e o que gira em torno de suas identidades é uma grande mistério pois não sabem plenamente quem são seus filhos.

E- Paulo e Gustavo tão ali em alguns aspectos, mas sempre vai ter uma interrogação de saber o porquê que são assim, o que levou a ser assim. E eles precisam achar o diferencial entre eles, eles vão naturalmente achar o diferencial entre eles, porque eles não poderão viver 100% identicamente. Hoje você já consegue entender esse processo de necessidade de desprendimento de uma imagem forjada por conta de uma gestação gemelar, de nascimento de gêmeos e de um período que todo mundo fala: "Olha, são gêmeos. São gêmeos, são gêmeos" Porque vai chegar o momento em que eles precisam forjar que eles têm diferenças, por mais que não tenham, que sejam exatamente os mesmos. E isso é louco demais. É louco demais. E quando eu falo pra você que eles se conhecem de alguma forma pelo olhar, pelo tom de voz, garanto pra você que eles sabem quem eles são. E o que um quer falar pro outro. Garanto pra você.

- D- Exatamente. E isso é um mistério que eles têm entre eles e a gente não vai...
- E- E isso é entre eles.
- D- Eu acho que a gente nunca vai alcançar mesmo.
- E- É deles, você não consegue...
- E- [Risos] Você vê quantas coisas... não, não é, não tô criticando, tô falando pra você que é um assunto que vai longe... porque obviamente a gente não tem a razão 100% de nada.
- D- E falar de filho é um assunto tão maravilhoso...
- E- Muito, muito, muito no campo do pressuposto. Você acha, acha, acha... Porque assim como eu acho que você não consegue saber quem eu sou plenamente, eu nunca vou saber quem eles serão, quem eles são...
- D- Eu acho que a gente nunca vai alcançar mesmo.
- E- É deles, você não consegue...

Os pais frisam, ainda, que eles falam sobre suas percepções a respeito dos sentimentos dos gêmeos e que elas não passam de percepções, uma vez que os dois, no mundo particular que criaram para si, não estabelecem uma troca com os pais a respeito de seus sentimentos.

E- Eu falei pra você hoje, tudo o que nós estamos falando aqui são só percepções.

D- É, a gente não sabe...

E- São percepções de um mundo que você desconhece, mas essa percepção, ela está num grau de risco, de erro tão grande, mas tão grande, porque certeza, a única certeza que você tem em relação a isso é a dúvida que você tem sobre aquilo que você está vendo. É a única certeza, porque é tudo muito duvidoso, você não tem a menor noção do que eles estão pensando, do que estão agindo e qual é o sentido da ação. Porque parece que eles conversam por olhar às vezes.

D- Só no olhar mesmo eles se entendem.

E- É estranho, é muito estranho, isso pode ser lenda, pode ser mito, pode ser um monte de coisa, mas garanto pra você que alguma coisa tem entre eles que você desconhece porque é um mundo muito particular deles mesmo...

D- Totalmente.

Outra peculiaridade da entrevista foi a quantidade de vezes que Ednei e Débora fizeram menção ao fato de não conseguir ter acesso ao mundo particular dos filhos. Segundo eles, esse mundo restrito aos dois se materializava nos momentos em que eles estavam focados em atividades que lhes interessavam. Os dois funcionam bem, de maneira integrada, por exemplo, quando perdidos em jogos de vídeo-game e de computador.

E- Então, existe um mundo muito particular ainda, que todas as extensões estão envoltas e amarradas ao mundo deles. Esqueça, se eu tentar levar parte do meu mundo para eles, eles não vão dar continuidade nisso, ainda não. Tá longe disso. E eu tenho certeza que se algum deles tentar sair da redoma que eles criaram para eles, vai ser uma dificuldade, uma resistência a dar continuidade. Inicialmente existe uma resistência muito grande.

Esse mundo particular deles, segundo os pais, não se estende a outros objetivos do *mundo exterior*. Não se juntam para chamar atenção dos outros, mas apenas para se perder naquilo que realmente os interessa.

E- A necessidade deles, ainda hoje eu não consigo enxergar, com 14 anos, eu não tô sentindo de um desassociar ou associar. [...] Perfeito, de dissociar pra cada um tomar teu rumo. Ainda não. Ou de se fundir plenamente pra conquistar determinadas coisas. Não, eles se fundem para viver só a vida deles

D- Talvez o que importe pra eles.

E- Nada, nada chama a atenção deles fora.

[...]

D- No jogo, um é a cabeça e outro lá jogando.

E- Realmente eles se associam sem nenhum tipo de revanchismo, tá? Simplesmente porque eles querem participar daquilo que interessa, sem a menor necessidade, sem a menor necessidade mesmo de fazer algo para que eles estejam sendo centro de atenção, ou que aquilo eles possam tirar algum proveito de outros pra si, nada. Eles simplesmente se fundem pra viver o mundo deles. Só, nada mais, nada mais, nada mais.

Alessandro também se refere a um mundo particular de Paulo e Gustavo. Segundo ele, há uma competição inerente ao relacionamento dos dois. Alessandro pontuou diversos aspectos da vida escolar deles como decorrentes dessa rivalidade, cujas causas são atribuídas ora como um fator intrínseco ao relacionamento dos dois, ora como um fator exterior aos dois, devido à criação e ao fato de as pessoas acabarem misturando os papéis deles.

A - Eu percebo que existe uma, entre os dois, que existe uma rivalidade muito grande, principalmente com relação ao Gustavo com o Paulo. Eu não sei se foram feitas comparações no sentido de: "Ai, o Gustavo, o Paulo fez e você não fez, e não sei o que, e não sei o que lá." [...] em relação ao Paulo e o Gustavo, por serem idênticos às vezes acaba, as pessoas acabam misturando esses papéis. Entre eles, eu vejo que existe um limite muito forte, né? Igual: "Esse aqui é o meu espaço, esse aqui é o seu espaço.". [...] Mas no caso dos idênticos as pessoas tendem a colocá-los como sendo a mesma pessoa. É... Acho que é isso. Que é assim.

A- Ali existe a concorrência, existe. Eu percebo, eu consigo enxergar essa concorrência deles. Mesmo em salas diferentes existia isso. E os próprios alunos comentam isso. Né? Então, é por isso que eu acho que é uma coisa deles e da relação deles. Agora do... Eu não sei se é família, porque família também é dureza. Às vezes, professor. Porque a gente não sabe, né, a postura dos outros, como que os outros professores lidam. Mas eu sei que os outros professores ficam comparando. Compara alunos na sala dos professores e não vai comparar na sala de aula? Eu, às vezes, já comparei sim, não vou falar, mas assim, o máximo possível, aqui dentro, pra mim. O mínimo possível tentar passar pra eles, porque eu sei que isso, eu pelo menos acho péssimo. Cada um tem que construir sua auto-imagem da melhor maneira possível, sem se comparar com outras pessoas, né?

R- E algum deles se colocava nesse papel de "eu sou burro", como o Vinícius fazia?

A- Não, porque, ali, o que eu percebia, é que um queria ser melhor do que o outro. Principalmente o Gustavo com relação ao Paulo. Mas o Paulo também não... quando ele podia, quando ele podia ele também dava uns coicezinhos no Gustavo. [...] e o Paulo e o Gustavo se colocam [esse papel] pra eles entendeu? Entendeu? "Eu sou melhor do que você, eu quero ser melhor do que você." Entendeu? É um contra o outro, mas nada voltado assim externamente. [...] E os pais também [risos] não contribuem. Que é uma coisa assim, a visão que eles têm é muito estranha. Os pais do Paulo e do Gustavo. É muito esquisita a visão que eles têm sobre os filhos, né? O pai principalmente. Não sei se você chegou a conversar com o pai... Ai, eu acho

tão estranho, sabe? Ele faz muita comparação dos dois. Eu não percebi isso tanto da mãe quando ela veio.

Percebe-se, a partir dessas falas recorrentes sobre o *mundo inacessível* de Paulo e Gustavo, que os pais e os professores não consideram seus papéis de mediadores no processo de aprendizagem deles, uma vez que demonstram não conseguir atuar sobre os modos como eles agem e compreendem a si próprios e ao mundo. Se os agentes do processo educativo desconsideram seu papel transformador, é muito capaz que interajam menos com os alunos, reduzindo, de fato, suas ações sobre os modos de ser de cada um dos gêmeos. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p. 454) as ações do educador "baseiam-se em especial na representação que ele faz do seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que ele tem." Neste caso, pode-se estender essa afirmação a demais níveis educacionais e inclusive à esfera da educação familiar.

Como as ponderações a respeito do *mundo particular* deles foram bastante recorrentes, principalmente no discurso dos pais, perguntei se os gêmeos também se fundiam para realizar tarefas escolares. Os pais afirmaram que eles nunca são interativos nas tarefas escolares e que nunca trabalham juntos. Esse tópico de nossa conversa demonstrou outro importante eixo estruturante das relações dessa família: o papel de intelectual atribuído ao pai no ambiente familiar.

4.6 PAI COMO DEPOSITÁRIO DO SABER

Para que Gustavo não brigue com Paulo e não se sinta inferior a ele na hora de realizar as tarefas, o melhor é que recorra às explicações do pai. Por isso, as dúvidas são esclarecidas apenas com o pai. Segundo os pais, quando Paulo e Gustavo conversavam sobre as tarefas de casa, era porque Gustavo queria copiar os exercícios que Paulo já havia feito. Caso os pais falassem a Gustavo que ele não precisava copiar, mas que poderia pedir explicações ao irmão, Gustavo se ofendia.

D- Mas o Gustavo sempre enrolava pra fazer a dele. Porque assim, quando o Gustavo, ele percebia que o Paulo estava fazendo, Aí ele ia, "Ahhh", sabe? Enrolava e enrolava, porque daí o irmão terminando ele só. Aí quando o

irmão terminava mesmo ele tinha a cara de pau de ir lá, pegar, sentar e tchi tchi tchi [faz gestos imitando o ato de escrever]. Copiava. [...] Muitas vezes o Paulo ficou com o caderno assim, com o livro grudado porque ele falava não. Ele não gostava. Ele falava: "Mãe, olha lá, Gustavo está querendo copiar, olha lá. Ele tá pegando." Ele fica: "Paulo, quanto que deu aquela, tal? Quanto que deu? Ai, a minha não está dando, empresta aí pra ver o quanto que eu errei?" Ele nem se dava o trabalho. Ele nem se dava ao trabalho de fazer. Entendeu? Então, era bem assim. É bem assim, agora eu falo pra ele: "Gustavo é seu irmão, ele já tá atrasado" E ele fala: "Coisa mais fácil de fazer, isso aí é bico." É bico, tudo é bico.

R- E ele explica?

D- Que... é bico mas não explica, não explica. Aí o Gustavo se enfeza, também não quer que ele explique. "Porque se é fácil, então, se ele é melhor que eu, eu não quero que ele mostre." Sabe? Coisas desse tipo.

O problema é que mesmo o pai gosta de medir forças com os filhos e incentivar a competição entre eles.

E- A força é... a força é... O ser humano ele entende muitas coisas. [...]

D- É, ele [Gustavo] quer mostrar a força com o pai.

E- Ele quis mostrar a força comigo... porque ele é homem. [...] Mas ele é forte mesmo, mas aí eu mostrei minha força. Acabou, acabou. Seres humanos onde você tem machos, macho quer medir força. Eu sou o macho mor da minha casa, eu mando. Eu sou quem dou as regras [...] Mas com o Gustavo eu tive que ser duro, não tive que espancar ele, não, mas eu tive que ser duro.

Esse jogo de forças e disputas também acontece na hora das explicações das tarefas. Ednei incentiva a concorrência entre os dois, já que considera a disputa algo natural do ser humano.

E- [...] então eu chamava o outro, vem aqui, vamos aproveitar. Isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui... Muitas vezes existia participação dos dois, porque eles queriam concorrer. A ideia era, primeiro, quando você chama, é pra gerar concorrência, quando você traz um pra perto do outro é pra realmente tentar criar um certo clima de concorrência pra incentivar o outro, tá? A ir buscar alguma coisa. Porque não adianta, você vai criar mesmo, é natural.

R- É intencional, você já queria?

- E- Queria, queria. Queria porque isso incentiva o outro.
- D- Incentiva, não é sozinho ali.
- E- Porque eu gosto muito disso de concorrência, adoro. Eu não preciso de concorrência pra algumas coisas, mas tem outras que eu preciso estar em disputa pra eu poder render. [...] E eu acho que pra eles tem que ser, porque eu tinha que buscar em mim, isso pra mim, eu não tive, meus pais, infelizmente, não tiveram a condição do estudo. Então pra eu estudar, eu tinha lá que sentar comigo e ler. Quantas vezes eu garoto, pegava o dicionário e levava comigo pra entender, pra criar sentido naquilo que eu tava lendo, porque às vezes fugia o discernimento, quer dizer, oh, meu Deus...

D- É, mas a gente já viu que nisso eles não puxaram a você em nada.

E- A nada, a nada. Então, a concorrência, ela nesse caso não é pra tentar achar o melhor aluno, mas entre eles tentar buscar, que eles discutam as coisas, aquele assunto, que tome corpo e eles consigam discutir. Como nós já falamos de assuntos às vezes, e que falta realmente conhecimento pra eles, pra você ir mais longe com o assunto. Mas quantas vezes eu tentei incentivar através de um assunto que eles pudessem perguntar, perguntar. Mas eles não, ainda não acenderam o farol da curiosidade.

R- Por quê?

E- Ah, eu tenho que perguntar e responder. Mas é legal o exercício dessas coisas, que é pra saber o seguinte, é, às vezes você faz umas perguntas do nada pra saber onde que tá o grau de construção de conhecimento. E ai às vezes você se surpreende. "Porque tal coisa? Qual é a resposta?" E aí eles te dão uma resposta, mesmo que muito vaga, ou muito pobre, ainda, eles já têm alguma resposta. Talvez eles não tenham as palavras só, mas eles têm tudo aqui dentro pronto pra explodir.

Quando os gêmeos têm problemas com as tarefas, recorrem ao pai.

- R- Então o seu pai é o cara que dá todas as explicações.
- P- É! Meu pai ele é bom em tudo, matemática, ele é financeiro, né? E nossa, em tudo. Ele é muito bom.
- R- Aí vocês recorrem tudo a ele.
- P- O Gustavo só não vai melhor na escola porque não quer. Com meu pai em casa...
- R- Então seu pai é praticamente um professor particular que vocês têm.
- P- É. Ele ia também fazer mestrado. Não lembro no que que ele ia fazer.
- R- Ah, então ele é um cara que gosta de estudar.
- P- Gosta. Lê um monte de livros.

Não só Paulo e Gustavo atribuem ao pai o lugar de intelectual. Também Débora vê o marido como um homem muito inteligente e bastante capacitado para ajudar os filhos nos estudos. Além disso, percebe-se que Ednei se coloca nesse papel, tanto que demonstra sua participação em diversos trabalhos dos filhos, como nesse momento em que afirma que fez o trabalho com Gustavo, que o trabalho foi *comunitário*, o que acaba comprovado nas próprias palavras de Gustavo e de Ednei

- G- Pai, nós tiramos uma nota boa!
- E- O trabalho ficou ótimo, até porque, dentro daquilo que *eu* estava...

No entanto, o pai assume o papel de intelectual de maneira bastante arrogante, o que ficou evidente em diversos momentos e que, inclusive, é comentado pelo professor Alessandro na entrevista gravada com ele.

A- O pai parece que se coloca numa postura de "eu sou inteligente, na, na, na, na, na, na." Então eu não sei. Até essa apatia dele seja em relação a isso: "Poxa, eu nunca vou ser igual ao meu pai." E eu não sei que postura o pai adota em casa, com relação às tarefas e aos trabalhos. É uma postura que ele deve adotar, de dizer que não serve pra nada. Ele deve adotar [essa postura], deve desmerecer.

O pai, detentor do papel de intelectual da família, não permite que os filhos se identifiquem com ele. O lugar de destaque dado a Ednei devido às suas capacidades intelectuais não se estende aos gêmeos. Esse mesmo pai intelectual diz que os filhos não o puxaram em nada: não buscam conhecimento, não gostam de ler, não estudam, não discutem os assuntos, não têm conhecimento para poder opinar sobre os fatos. O próprio Ednei pergunta e responde, o que mostra que os filhos têm um papel passivo mesmo quando estudam com o pai, já que a eles não cabe nem ao menos formular as questões.

Um fragmento emblemático de como é difícil os filhos se identificarem com o papel de intelectual exercido pelo pai é quando Ednei comenta que é difícil extrair alguma coisa de seus filhos e que isso não foi um "problema" passado pelos pais, já que ele e a esposa falavam bastante. Depois ele estende essa característica de seus filhos para todos os jovens de hoje.

E- Já com os meninos <u>é difícil de extrair, né</u>? [...] Os jovens, o mundo é de <u>uma alienação profunda</u>. [...] Mas entre eles é muito pão com bolo que a gente brinca, né? É o chá com frango, <u>não tira nada de proveitoso</u>.

D- É muito sarrinho, né? Um tira sarro do outro assim.

E- É um papo totalmente... não se aproveita nada. [...] <u>Eu sou extremamente diferente em relação a eles</u>, se eu tivesse um irmão gêmeo, você ia ter subsídios enormes pra poder, porque <u>eu sou tudo que eles não são</u>. Sempre gostei de... não de holofotes, mas de...

D- Centro das atenções.

E- Não, não... eu sempre me coloquei na posição...

D- Sabe aquele cara que...

E- De quem tem o que dizer. Sabe...? O assunto é esse, então, puxa, eu podia falar sobre isso. Eu sempre gostei de ouvir, aprender...

D- Oposto a ele.

E- Oi?

D- Oposto deles, eles querer, aí... é como a mãe.

Além disso, nota-se que inclusive sua esposa se coloca numa posição inferior a ele, como alguém que tem menos cultura e que tem menos a dizer. Isso é percebido ao longo da entrevista nos momentos em que ela deixa que ele tome seu turno de fala, ou quando, ao dar opiniões com as quais Ednei não concorda, volta atrás. No fragmento anterior, ao identificar

os filhos com seu modo de ser, Débora atribui a si a posição de alguém que não tem nada de útil a dizer.

Apesar de a mãe não ocupar o lugar de intelectual na família, o discurso dos gêmeos demonstra que é ela quem mais se preocupa com a vida escolar deles. Em muitos momentos, quando eu perguntava a respeito do comportamento dos pais, na resposta eles usavam apenas o pronome *ela*, demonstrando que era a mãe quem cuidava dos trabalhos em grupo, quem queria que eles estudassem na mesma classe e quem cuidava da dinâmica referente aos estudos. Além disso, é ela quem impõe castigos aos dois é a mãe. Ela os manda ficar sem TV, sem computador e só "estudar, estudar, estudar".

Outro fator evidente na entrevista é o quanto Ednei evidencia o seu papel na formação dos filhos. Segundo ele, num evento realizado na escola, Paulo ficou muito frustrado porque um membro do grupo esqueceu de levar o trabalho que ele queria ter apresentado para o pai. Ednei menciona que ele foi à escola e não diz nada a respeito de Débora, que toma o turno de fala dele para explicitar que ela também foi e que Paulo queria mostrar o trabalho para os dois, pai e mãe. Depois disso, Ednei toma o turno de Débora e reafirma que Paulo pensava "Meu pai tá aqui" e que podia ver a frustração nos olhos do filho por não poder apresentar nada para ele. Esse fragmento mostra que Débora é desvalorizada no quesito intelectual. Depois, ela reafirma sua participação no trabalho do filho, pois foi ela quem lidou com questões de ordem prática, como, por exemplo, a compra de materiais para a confecção da maquete.

E- Mas o que vem ao caso é a decepção. <u>Eu</u> fui pra escola pra assistir, <u>eu</u> fui de manhã, antes do meu trabalho, passei pela escola, queria ver a apresentação...

D- E ele eufórico pra mostrar.

E- É frustrante...

D- Ele queria mostrar <u>pra gente</u>... "Meu pai, minha mãe..." <u>Eu fui também</u>...

E- "Meu pai tá aqui!"

O pai, inclusive, atribui a si próprio a "culpa" pelos gêmeos serem inseguros da maneira que são.

E- [...] Eles tinham seis anos de idade e eu massacrava a ideia deles, eu massacrava com matemática. Eu massacrava. Pela lógica. Mas não é pra aprender a matemática, porque ali você começa a desenvolver o raciocínio lógico, que se for por esse caminho aqui, provavelmente eu vou dar as respostas. Muito bem. Muitas vezes, a gente brinca de fazer perguntas, isso já foi muito frequente. [...] Ficamos brincando: "Me responde tal coisa, tal coisa". E ali você vê que é uma insegurança. Não vou mentir que essa

insegurança quem passou fui eu, tá? Eu sou muito exigente com algumas coisas, extremamente exigente.

Ednei e Débora acham que o jeito de Ednei em relação aos filhos é o que causa a enorme insegurança deles. Eles acreditam que Ednei acabou inibindo os meninos aos mostrar para eles que sabe dos assuntos e que cobra dos filhos esses mesmos conhecimentos, ficando insatisfeito quando as hipóteses de respostas formuladas pelos dois não são incisivas ou inteligentes o suficiente. Os filhos parecem ter tanto medo de errar diante do pai que acabam não dizendo nada.

- D- Sempre, sempre. O "professor". Um professor ali e eles não discutem, entendeu?
- E- E eu vou te falar uma coisa e isso é muito sério...
- D- Acatam tudo o que o Ednei fala.
- E- O que eu vou falar é muito sério, e esse foi o meu grande erro. Eu inibi os dois. Você cria uma insegurança gigante quando você mostra que sabe. Isso causa uma insegurança de que eles possam falar alguma bobagem. Como você já sabe a resposta ou qualquer situação que possa vir pra você, não que você tenha que saber tudo, e nem é o caso, e também não sou obrigado a saber tudo, mas quando você cobra respostas mais incisivas, mais concretas ou mais inteligentes ou até a resposta certa, isso causa uma apreensão, mesmo no teu filho, numa informalidade, causa uma apreensão de ele não responder uma bobagem pra você e isso inibe a resposta. Então toda hora você tem que estar saindo pela tangente e dizer: "Acho que é isso, acho que é aquilo."
- D- O medo de não corresponder ao que o Ednei espera deles.
- E- Exatamente, isso causa um temor, como se eu fosse da Inquisição. Como se eles errassem, eles fossem pra fogueira.

No entanto, parece que as expectativas de Ednei quanto ao desempenho dos meninos é justamente de que eles demonstrem inibição uma vez que "não têm nada a dizer." No fragmento abaixo, pode-se perceber que Ednei mais ostenta seus dotes intelectuais do que se preocupa com o fato de os filhos aprenderem ou não sobre os assuntos que o pai aborda.

Eu perguntei aos pais se o medo de errar que os gêmeos apresentam em casa pode ser comparado ao medo de errar que eles apresentam frente aos professores e ambos afirmam que a relação que se estabelece em casa e na escola é realmente muito parecida. Eles sentem tanto medo dos professores quanto sentem de Ednei e, assim como não contestam o pai, não contestam os professores

E- A única porcaria, que eu não consigo e fico muito possesso, é falar assim: "O que nós vamos estudar hoje?" e eles: "Não sei". Meu, quem foi pra escola não fui eu. "Vai estudar o que? Se você não me der... tem que ter uma pauta, se não tiver a pauta não tem como. Então vamos estudar tudo?" Isso me deixava apreensivo, porque eu nunca me preocupei com pedagogia,

independente de no sentido de se eles vão aprender ou não vão aprender. Como isso chega, o aprendizado? Como isso é motivador ou não? Eu sou de uma época, ah, Renata, é difícil dizer, eu não posso exigir dos meus filhos, eu cheguei à conclusão do seguinte, eles são completamente diferentes de mim. Eles são extremamente diferentes de mim. Eu era, já falamos sobre isso, eu era voraz, eu era voraz... Pra ser o primeiro, pra estudar, não estudava dentro de casa, eu estudava dentro da sala de aula, eu entendia o que estava acontecendo na minha frente, meu, eu tinha que comer, eu tinha que ser o melhor. Sempre foi assim. Mas não que eu tenha que ser o melhor, mas eu tinha que estar ali, no topo.

E a cada momento que Ednei afirma que seus filhos são completamente diferentes dele, se instaura um abismo entre a posição ocupada por ele e a posição ocupada pelos gêmeos. Se Ednei é quem sabe, é "voraz", é o "doutorzinho", é o detentor do saber, o que gosta de estudar desde que era pequeno e seus filhos são "exatamente o oposto" dele, fica difícil que os filhos consigam acreditar em seu potencial para quebrar os estigmas que se impõem a eles.

D - Eles chamam o pai de doutorzinho. O Ednei vai falar e eles: "Fala ai, o que o doutorzinho tem pra falar?" Porque o pai desde pequeno gosta de estudar...

E- Eu gosto, eu gosto de ler, eu gosto de adquirir cultura. Eu não sei nada... e eles não leem nada, nada, absolutamente nada.

D- Você precisa ver a briga que foi pra eles lerem aquele livro sobre adolescentes que eu peguei na faculdade, "O primeiro beijo" e o outro eu não lembro como que é o nome.

Embora Ednei e Débora, em vários momentos classifiquem seus dois filhos como inseguros e preguiçosos, em diversos outros momentos opõem Gustavo - inseguro, lerdo, preguiçoso e incapaz de assumir responsabilidades - a Paulo - seguro de si, autoconfiante, responsável com as tarefas escolares e mais rápido para aprender. Já quanto aos modos de ser, se em alguns fragmentos os pais assumem que os filhos em nada se parecem com Ednei - o intelectual da casa, em sua busca constante pelo saber - em outros, Ednei diz que Paulo pode ser igualado a ele no quesito responsabilidade. ("E- O Paulo é muito mais eu a título de comportamento. Ele é mais eu, nossa, nesse ponto.")

Esses momentos em que o pai se identifica com Paulo são importantes para que Paulo se auto-identifique como alguém responsável com relação às tarefas escolares, embora carregue dentro de si a pluralidade típica de disposições contraditórias que emergem no próprio seio familiar, cujo discurso é bastante ambíguo e o coloca em posições conflitantes. O discurso familiar, já ambíguo, ganha novos contornos quando contraposto ao discurso dos

professores. Novamente Paulo passa a ser equiparado ao irmão. Considerados em bloco, os dois são classificados como alunos sem autonomia, que não aprendem, faltam muito e não têm responsabilidades com os afazeres escolares.

Já Gustavo está emaranhado numa rede de disposições mais coerente e até mesmo mais perversa. Ele é posicionado, tanto em casa quanto na escola, como aquele que não tem o que dizer e que não é capaz de aprender. Gustavo acaba por internalizar esses discursos e essas disposições, tendo assim, poucas possibilidades de mudança.

5 DISCURSOS ATRAVESSADOS II: INTERSECÇÕES DOS DISCURSOS REFERENTES À SEGUNDA FAMÍLIA

"Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer."

Carlos Drummond de Andrade

Este capítulo apresenta uma análise cruzada das entrevistas concedidas pelos integrantes da segunda família pesquisada - a mãe Maria e os gêmeos Felipe e Vinícius - e dois de seus professores - Alessandro e Simone. O perfil geral dos entrevistados encontra-se disponível na seção em que descrevi o grupo de sujeitos pesquisados e as situações enunciativas das entrevistas gravadas.

A análise dessas múltiplas vozes foi feita com base nos seguintes eixos de análise: 1. Autonomia de Felipe e relativa autonomia de Vinícius. 2. Expectativas 3. Tensão entre aproximação e distanciamento - sendo que o distanciamento realizado pela mãe é muito mais forte do que o mencionado pelos professores. 4. Vida escolar dos gêmeos, tópico em que me dedico a tratar das posições que Felipe e Vinícius ocupam em relação às atribuições escolares. 5. Dimensão afetiva do relacionamento entre os gêmeos e seus professores e colegas de escola.

5.1 AUTONOMIA DE FELIPE E AUTONOMIA RELATIVA DE VINÍCIUS

Ao contrário dos pais da primeira família, Maria não tem uma visão idealizada a respeito da maternidade ou do fato de ter filhos gêmeos. Ela é uma senhora com ares de

cansada, que se classifica como uma mulher sozinha, seja por ter sido abandonada pelo primeiro marido - pai de seu primogênito, Caio -, seja por ter sido abandonada pelo namorado - que a deixou durante a gravidez dos gêmeos -, seja pela falta de seu pai - com quem permaneceu brigada durante muitos anos, até o falecimento dele -, seja pela morte de sua mãe - que, segundo ela, era a única pessoa que a ajudava na criação dos filhos.

Quando descobriu que estava grávida, passou por momentos difíceis, pontuados principalmente pelo medo e pela vergonha de contar a novidade para sua mãe e sua família, visto que o relacionamento com o pai das crianças já havia acabado. Maria conta que foram momentos em que ela esteve muito insegura e apavorada com a situação. Demorou aproximadamente três meses para contar a sua família que estava grávida e não teve coragem de dizer que era uma gravidez de gêmeos. Aliás, ela conta que quando recebeu a notícia de que seria mãe de dois bebês, não sabia se ria ou se chorava, se ficava contente ou se ficava triste. Pode-se perceber, em seu discurso, que Maria era bastante submissa às vontades da mãe, apesar de se dar bem com ela.

Mesmo passando por uma gravidez turbulenta, Maria nunca atribuiu a Felipe e Vinícius espécie alguma de culpa.

A mãe afirma que tanto Felipe quanto Vinícius gostam de aprender coisas novas. Nesse ponto, ela os afasta do irmão mais velho, que leva uma vida muito rotineira. Além disso, ela acredita que Felipe e Vinícius, diferentemente de Caio, começarão a ajudar logo nas despesas da casa e conseguirão certa independência financeira mais cedo do que o irmão mais velho.

M - "Ai, eu quero trabalhar, vou ajudar você, mãe" É... sabe? "Vou abrir poupança". Eles pensam bem lá na frente, querem estudar, querem fazer curso pra fora, sabe? O outro meu nunca foi assim.

Aliás, esse discurso também é reiterado por Felipe, que perceptivelmente se incomoda com algumas atitudes do irmão mais velho.

F- Que meu irmão mais velho é nosso irmão por parte de mãe, o pai é diferente. Daí é normal, só que ele é meio chato. Ele é mais velho. Ele fica só no computador o dia inteiro, a gente chama ele de vagabundo, que ele é o que mais gasta na minha casa e é o que menos paga.

R- E ele faz o que da vida?

F- Ele é webdesigner, só que ele trabalha em casa. A gente fala pra ele arranjar uma empresa.

R- E ele fica no computador trabalhando?

F- É, mas às vezes ele fica jogando. E dando risada. E daí a gente acha ele meio chato também.

F- Igual o Caio, ele é mais, ele é chato, nossa. Nossa, é que eu tenho raiva dele, que ele não tra... ele não trabalha muito. Ele ganha salário e fica em casa. Daí ele não ajuda em nada. Eu já falei já quando que ele vai começar a ajudar. Daí ele falou já: "Esse mês eu ajudo a pagar as coisas."

Alessandro faz uma boa síntese da visão que ele tem a respeito dos sentimentos de Felipe e Vinícius em relação ao irmão, o que, segundo ele, é importante para a criação da autonomia dos gêmeos.

A- E eles têm um exemplo negativo que os dois assim abominam de uma forma assim, que é absurda. Toda a rivalidade os dois têm com o irmão mais velho. Né? Eu não sei se a mãe chegou a comentar alguma coisa, que o irmão mais velho não trabalha, pega uma coisinha assim, e eles me comparam, eu vejo, eu sinto, que eles me comparam muito com o irmão mais velho deles, porque a gente tem a mesma idade. Então eles comparam: "como assim ele faz isso e o professor, que tem a mesma idade, faz isso, isso? Como assim?" E várias situações já teve de comparação assim. [...] E eu acho que por conta desse exemplo, eu percebo que eles tentam muito ir, os dois, pra um caminho diferente. É engraçado que eles colocam assim, como se esse irmão fosse meio que um vilão, que se aproveita da mãe, e daí eles têm que defender a mãe. É uma coisa, é uma situação meio assim que passa. E não é nem subconsciente, é até bem consciente na cabeça deles isso. Já houve vários comentários deles, assim, nesse sentido.

Maria afirma que seus gêmeos são bastante independentes, conseguem arrumar sua própria comida e que "se viram bem sozinhos". Diz ela que precisa se preocupar mais com Caio, o filho de 25 anos, do que com os gêmeos, de doze.

Vê-se, também, que os meninos têm certa autonomia para decidir os cursos que querem fazer e as práticas esportivas a que desejam se dedicar. Além disso, a mãe permite que eles vão sozinhos ao centro esportivo - desde que tomem cuidado e que se afastem de lá caso aconteça alguma confusão ou caso encontrem pessoas "mal encaradas" - e que vão de ônibus ao shopping - desde que não seja de noite. Maria gosta do fato de seus filhos terem várias atividades de lazer que não se resumam apenar aos jogos de vídeo-game e ao computador. Segundo ela, isso faz com que eles não sejam jovens "bitolados".

Os meninos escolhem as atividades extra-escolares a que desejam se dedicar e demonstram engajamento em muitas delas: treino de vôlei, de basquete e de futebol, aulas de violão, de informática e de inglês. Eles citam que os conhecimentos adquiridos,

principalmente no curso de informática, os ajudarão a ter mais autonomia e a ganhar dinheiro, como fica evidente na fala de Vinícius reproduzida a seguir:

R- E vocês aprenderam bastantes coisas?

V- Estilo, mexer no Excel, esses programas, sabe, de trabalho, na internet, essas coisas. A programar.

R- E o que você pensa em fazer com isso tudo?

V- Ah, fica melhor, né? Pra por no currículo, pra achar emprego em empresa, assim, fica muito melhor. Ele ensina a gente a fazer currículo, esses negócios, porque já dá pra gente ganhar um dinheiro com isso, a professora falou. Dá pra... Daí faz cartão de visita também, que a gente aprendeu a fazer.

Outro momento que demonstra a autonomia deles foi quando perguntei, ao final da entrevista, como o diretor deveria proceder ao decidir se colocaria os gêmeos em salas separadas ou não. Tanto Felipe quanto Vinícius afirmaram que esse assunto deve ser tratado diretamente com os gêmeos, que têm discernimento para saber o que é melhor para eles. Nenhum deles mencionou que a escola deveria conversar com os pais dos gêmeos. Já Maria, afirmou que essa decisão deveria ficar a cargo da mãe, mas ela mesma conta - e seus filhos também - que antes de pedir para a direção da escola juntá-los novamente na mesma classe, conversou com eles, para que eles participassem da decisão.

A autonomia dos meninos também é citada pelos professores no desenvolvimento de trabalhos deles. Segundo Simone, nenhum dos dois se contenta em entregar trabalhos com as capas prontas, mas que eles próprios confeccionam as capas, deixando-as exclusivas. Ela cita como exemplo um trabalho em que Felipe tomou as rédeas da situação:

S- Eles tinham que desenvolver um poema a partir de uma pintura, e desenvolver um desenho a partir de um poema. E cada um com a sua dupla desenvolveu muito bem. Só que na dupla do Felipe, o Felipe que tomou a frente no trabalho. E na dupla do Vinícius, o Vinícius ficou... ele fez também, ele participou, mas ele não era o líder da dupla, né? Daí no caso do Felipe, o Felipe era o líder.

Alessandro acredita que o fato de Vinícius ser questionador o ajuda na escola e na vida. Ele conta, de maneira detalhada, a respeito de um trabalho que os gêmeos desenvolveram para apresentar na feira de ciências, no qual Vinícius teve um papel fundamental ao conseguir reivindicar um espaço para a apresentação de seu grupo, traquejo que Felipe não demonstra ter.

A- Eu tava querendo fazer algum projetinho unindo o RPG porque eu via que tinha interesse grande das turmas, não só a deles, mas as que eram as oitavas séries no ano passado tinham bastante interesse nisso. Eu pedi pra eles que fizessem um RPG científico, ou de ficção científica, mas que tivessem algumas correlações, e eles se dedicaram, assim, de corpo e alma, porque é uma coisa que ambos se interessavam e era bem legal [risos]. Porque assim, como o Vinícius tem esse traquejo melhor com pessoas, ele conseguia lidar melhor com o grupo do que o próprio Felipe. Então assim, o Felipe fazia tudo as coisinhas, ele era muito preocupado, mas o Vinícius ficava mais fixado no andamento ali do processo. Tanto que deu um problema lá que eles tiveram que ficar no meio do pátio e tudo o mais porque não tinha sala pra eles, era pra ter sala pra eles, mas daí virou feira cultural junto e tumultuou tudo, então, assim, o Felipe ficou meio perdido e o Vinícius conseguiu rapidinho organizar as coisas, montou ele e o Eduardo ali, fizeram todas as montagens e ai eles começaram a trabalhar. E isso eu achei muito legal.

Percebe-se que a autonomia deles é um fator que os destaca em sala de aula. Embora seja uma característica atribuída tanto a Felipe quando a Vinícius no âmbito escolar, Felipe é considerado mais autônomo pelos professores quanto se referem às questões de estudo propriamente ditas. Quanto a Vinícius, os professores afirmam que ele tem mais iniciativa nos assuntos que se relacionam às relações interpessoais e que, no que concerne às responsabilidades escolares, ele oscila. As ponderações de Maria a respeito de Vinícius, portanto, são parcialmente coerentes com as dos professores: em comum, eles mencionam o fato de Vinícius ser mais relaxado, e o ponto mais dissonante é que a mãe o classifica como mau aluno enquanto os professores o considerem um bom aluno.

5.2 EXPECTATIVAS

Percebe-se que a mãe carrega expectativas diferentes quanto a seus filhos. Para ela, Felipe é o filho que tem uma estabilidade assegurada nos estudos, o filho com o qual ela não precisa se preocupar. Já suas expectativas sobre Vinícius são ambíguas, como as posições que atribui a ele. Sendo o filho que tem mais dificuldades na escola, que precisa de mais incentivos para estudar, as expectativas que Maria carrega em relação a ele são as que mais a preocupam, pois, embora reconheça que ele está mudando em relação às atividades escolares, volta sempre seus olhos para o passado na expectativa de que ele reproduza ações que ela julga inapropriadas.

Além disso, percebe-se que ela espera de Felipe atitudes mais sérias e mais condizentes com o lugar de responsável que ele ocupa perante seus olhos. Isso fica evidenciado nos momentos em que ela se refere a ele e assume ares mais sérios. Já para se referir a Vinícius, embora mais preocupada, Maria demonstra-se mais complacente: fala sobre os modos de ser, de agir e de pensar de Vinícius e ri, como se já fosse esperado que ele iria "aprontar alguma".

Além disso, por mais que ela não faça comparações explícitas aos seus filhos, seu discurso deixa implícitos modos de compreender e explicar as atitudes dos meninos de maneira diferenciada, o que certamente causa diferentes expectativas e diferentes modos de tratá-los, como pode ser percebido no seguinte fragmento:

M- Por exemplo, a gente sabe que o Felipe é mais inteligente, o Felipe, ele é mais maduro que o Vinícius, você percebe isso, mas eu não falo na frente do Vinícius, não falo junto pros dois. Porque não pode, né? Porque senão, ele já tem a auto-estima baixa, daí piora, né? [...] em casa a gente trata os dois igual. Lógico que a gente comenta assim, mas longe dos dois.

Dessa forma, Maria parece esperar mais de Felipe de que de Vinícius, de forma que concordo com as palavras de Alessandro reproduzidas a seguir:

A- Olha, eu não vou dizer que eu sei. Eu vou dizer a minha impressão. É... Infelizmente a mãe espera mais do Felipe do que do Vinícius. Que eu percebo que ela põe uma pressão a mais no Felipe que no Vinícius com relação a isso. O que o Vinícius acaba interpretando, às vezes, um pouco como preferência ao Felipe. [...] E é complicado. Mas eu percebo isso sim dela, existe uma expectativa maior. E em contrapartida existe uma preocupação maior com o futuro do Vinícius do que com o futuro do Felipe. Quer dizer: "O que que vai ser do Vinícius, ai meu Deus do céu." Do Felipe não. Do Felipe ela meio que se preocupa, coloca um pouco mais de pressão, mas não é aquela coisa assim. Ela sabe que vai sair alguma coisa, mas não sabe o que. Agora do Vinícius ela não consegue ver ainda o que que vai, como que vai ser daqui pra frente, se ele vai, né?

Embora Alessandro e Simone não concordem com a mãe quando ela afirma que Vinícius não é um bom aluno, os três concordam que Felipe tem características que o fazem ser uma pessoa mais alinhada com as demandas escolares. Assim, pode-se perceber que características como autonomia, organização, calma e capricho, tão valorizadas no contexto escolar, são importantes para que Felipe ocupe esse lugar privilegiado perante a mãe e os professores. Já Vinícius tem um pouco menos de autonomia e, por isso, tanto os pais quanto os professores acreditam que ela seja mais dependente da intervenção direta de adultos que o

incentivem a estudar mais. Segundo Alessandro e Simone, as "pressões" exercidas sobre Vinícius surtem um bom efeito em seus modos de se comportar, o que dá ânimo para insistirem que ele adquira hábitos escolares mais coerentes com os valorizados pela escola.

As expectativas dos dois professores em relação aos gêmeos são muito boas. Quando pergunto a eles o que eles vislumbram para Felipe e Vinícius no futuro, obtenho as seguintes respostas.

A- O Vinícius assim, com certeza, eu não tenho, assim, sem sombra de dúvidas, ele vai pra alguma coisa assim que precise de uma veia artística, uma criatividade grande, alguma coisa que ele possa manifestar essa criatividade. Ele tem todo o perfil pra isso. Pode ser que eu esteja redondamente enganado, mas é uma coisa que, pelo que ele me apresenta, que deixaria ele muito feliz. Já o Felipe não. Eu vejo ele já fazendo alguma coisa mais exata, mais fechada, mais, até pode ser pesquisa ou alguma coisa assim, mas, uma coisa que não tenha tantos desdobramentos, assim, porque ele não tem o jogo de cintura, então, precisa de uma rotina mais certinha pra se desenvolver bem. E vai fazer brilhantemente assim como o Vinícius vai fazer brilhantemente qualquer coisa que requisite criatividade, que requisite... que não tenha rotina. [...] A rotina do Felipe é completamente diferente da rotina, que ele precisa, é completamente diferente da dos dois [referindo-se a Paulo e a Gustavo]. Pro Felipe eu vejo, mais inovação, sabe? Nesse aspecto a criatividade dele é ótima, mas com rotina, com limites, uma coisa mais ele trabalhando com ele. Pro Vinícius e pro Felipe eu vejo eles indo longe. Bem longe, na verdade.

S- Bom, eu assim, espero que eles continuem sendo interessados e simpáticos e sempre alegres no aprender. E eu espero que eles tenham um futuro brilhante pela frente, no que eles escolherem, que eles se dêem bem. E eu acredito que no que eles escolherem, eles vão se dar bem. Assim, eu imagino isso no futuro. Já no futuro distante, né? Uma profissão. Talvez o Felipe se interesse mesmo por uma profissão que tenha algum domínio, alguma habilidade manual, uma questão mais artística, né? E o Vinícius vá mais pra alguma coisa esportista, alguma coisa assim. Porque dá... é bem marcante. Mesmo o Vinícius também gostando de desenhar, o Felipe você percebe que aquela vontade dele na questão do desenho é maior. E no Vinícius é aquela questão mesmo do futebol que era bem marcante. E os dois já numa área de criação, uma área de... Não que eles vão... não imagino que eles vão ser famosos, nem nada disso. Mas que eles vão fazer o que eles gostam, o que eles, onde eles se destaquem e que eles vão fazer bem feito e vão ter uma questão de criação, né? Onde eles possam desenvolver as habilidades deles.

Perguntei aos professores se eles acreditavam que a visão deles a respeito dos alunos e as expectativas que neles depositam modificavam suas formas de interagir com eles. Os dois reconhecem ser essencial acreditar na possibilidade de ensinar para que possam fazê-lo com sucesso. Além disso, eles reforçam a importância de se conhecer os alunos, para assim compreender as necessidades deles e poder ensinar melhor.

5.3 APROXIMAÇÕES/DISTANCIAMENTOS

Felipe e Vinícius dão a mesma resposta quando dizem que gostam de ser gêmeos, tirando o fato de ter que dividir as coisas. Gostam, principalmente, de ter companhia e julgam divertido poder ficar junto com o irmão por bastante tempo.

Maria, em seu discurso, também afirma que essa é a melhor parte de serem gêmeos, pois assim eles "nunca ficam sozinhos."

M- Um ser amigo do outro. Quando eles estão assim, quando um briga com o outro, ou fica bravo um com o outro, ou fica discutindo entre eles, eu falo pra eles que eles têm que ser amigos, não pode um querer mais do que o outro, sabe? Tem que ser juntos. "Vocês são irmãos, não podem ficar com esse negócio de separação ou um ser mais que o outro", eu falei, "tem que ser igual pros dois." E às vezes eles falam: "Ah, mas o Caio pode isso, o Caio pode aquilo", mas o Caio sempre foi sozinho, ele nunca teve irmão. Foi diferente. "Agora, vocês dois não, vocês dois, da mesma idade, vocês não vão ficar querendo sair com o Caio. Então vocês têm que vocês ser companheiros". Né?

A respeito de semelhanças e diferenças, Felipe e Vinícius afirmam que têm mais coisas em comum. No entanto, ao longo da entrevista, também se estabelece uma tensão entre aproximação e distanciamento. Nos trechos selecionados abaixo, os dois afirmam que os pontos de semelhanças são muito maiores do que os de diferença. Entretanto, na primeira oportunidade, eles já falaram sobre aquelas diferenças que são mais elencadas a respeito deles: os modos de se comportar.

- V- É que a gente gosta das mesmas coisas, sabe? Mexer no computador assim, site juntos. A gente gosta de fazer as mesmas coisas. [...] Ah, é que na maioria das vezes a gente gosta das mesmas coisas, sabe? Ah, ah, é assim sabe. Tudo a mesma coisa, quase. A gente gosta de outro estilo de música. Ele é mais estudioso, gosta de... Eu já não. Às vezes começa a conversar, mas distrai. Mas eu faço.
- R- Então vocês têm mais semelhanças que diferenças?
- V- Mais semelhanças. Diferença não tem muitas.
- R- E quais são as afinidades e as diferenças de você e do seu irmão?
- F- Em comum, a gente gosta quase das mesmas coisas. E de diferente... que dependendo da comida, é a mesma coisa.
- R- [risos] Dependendo da comida?

- F- É. Tem coisa que ele não gosta. E eu também não. Também, a gente gosta do mesmo filme.
- R- E gosto na escola, pras matérias?
- F- Ah, é diferente.

Quando Vinícius comenta as comparações que fazem entre ele e Felipe, percebe-se que a ele são atribuídas características das quais ele não gosta.

- V- Ah, eu não gosto de ficar fazendo comparação, eu acho complicado isso.
- R- O que falam?
- V- Falam que o cabelo é diferente, sabe? Esses negócios aí. Fala do rosto, da aparência, sabe? Que eu tenho mais espinha. Que eu tenho mais... narigudo. Daí eu não gosto.
- R- E sobre o modo de ser?
- V- Falam que eu sou mais agitado, mais brincalhão. Ele é mais sério assim. Mais concentrado nas coisas. Mas só falam isso também, só. [...] Só falam assim, às vezes, que eu sou mais chato que ele. Não deixo fazer, ficar pegando as coisas assim. Daí eu não deixo. E ele na maioria das vezes deixa, aí falam que eu sou mais chato que ele. [...] Ah, eles [colegas de classse] ficam reparando, assim, ficam falando dos defeitos, dá a maior raiva disso.
- R- Da parte física?
- V- É, e também às vezes fica falando que eu não sou estudioso, esses negócios, dá a maior raiva disso. Mas eles falam.
- R- Comparando você com seu irmão?
- V- É, dá a maior raiva. A gente brinca assim, só.
- R- E na sua casa, sua mãe ou alguém lá compara o desempenho escolar de vocês dois?
- V- É, só o Caio, o mais velho, sabe? "Você tem que ser igual ao Felipe e não sei o que."

Mesmo sobre seu jeito agitado e brincalhão, características por muitos consideradas positivas, ele se justifica afirmando que sua maneira de ser não prejudica ninguém, o que parece ser uma resposta a esses interlocutores que se fazem presentes em seu cotidiano.

- R- E daí, como você se sente?
- V- Ah, normal, né, porque é o meu jeito. <u>Mas meu jeito não prejudica ninguém.</u> [...] <u>Ah, é o meu jeito, é o que eu faço, né?</u>

Felipe parece se importar menos com as comparações:

- R- E a questão de comparações? Você acha que as pessoas comparam vocês dois? Pelo desempenho escolar, pela nota, comportamento, alguma coisa assim?
- F- Eu acho que mais ou menos. Ela fala: "Oh, a nota do Felipe é um pouco melhor que a do Vinícius."
- R- Quem que fala?
- F- Minha mãe, minha tia também fala.

Perguntei se já houve comparação por parte de professores e a resposta de Felipe, reproduzida a seguir, evidencia que essas comparações são sempre colocando Vinícius como aquele que deve seguir o exemplo do irmão.

R- E já teve, por exemplo, algum professor, que você sente assim, "Puts, mas como você é assim e o seu irmão é assim?" "Mas você tem que ser igual ao seu irmão." Aconteceu alguma vez?

F- Não, já falou. De vez em quando também, nossos amigos, "Porque você não é igual ao seu irmão, quieto, faz a lição?" E aí ele: "Ah, não sei."

Se, nos momentos iniciais da entrevista Felipe afirma que o classificam como sério e que, ao fazerem isso estão apenas constatando o que realmente ocorre, ao descrever seus modos de ser e de agir na escola, Felipe também responde a algumas dessas vozes, afirmando que ele não é assim tão quieto quanTo julgam que ele seja, mas, mantém-se, ainda, em contraposição aos modos de ser do irmão.

F- Ah, não sei, né? Fala que eu sou mais quieto e ele é mais agitado. Falam que ele, que eu sou mais bonzinho e ele é mais, mais do mal assim. Que eu sou mais quieto que ele. E falam assim. Fala que eu sou mais quieto, ele mais agitado. Que eu sou mais calmo também. Daí, que ele é mais bagunceiro do que eu também.

R- E o que você acha disso?

F- Ah, normal também, porque a gente é assim mesmo. Só tá vendo o que acontece.

R- Fala um pouquinho de você na escola. Como você é aqui na escola?

F- Ah, eu sou meio, eu não sou muito quieto. Ah, eu sou mais ou menos, mas eu converso bastante, mas eu faço a lição, me preocupo mais com os estudos também. Agora, o meu irmão, eu acho que ele conversa mais, faz um pouco a lição.

As considerações que a mãe faz sobre as amizades dos filhos demonstram que ela se preocupa em manter o vínculo entre eles e gosta de saber que eles convivem bem e que compartilham o mesmo grupo de amigos. Para ela, isso é mais um indício de que as pessoas não fazem diferença entre os dois.

M- E as amizades deles são sempre as mesmas. Sempre um é amigo do outro lá. Não, por exemplo, tem os amiguinhos de casa, aí, esse é mais amigo do Felipe do que do Vinícius. Não. É amigo dos dois igual. É a mesma turma, igualzinha. Até quando ligam, é: "Os gêmeos tá ai?" Lá eles tratam como gêmeos. "Ah, os gêmeos tão aí?", "O Felipe e o Vinícius tão aí?" Sempre fala o nome dos dois, nunca fala só um.

R- E daí você chama qual?

M - Ah, eu chamo qualquer um, eu falo "Fevi", chamo os dois juntos. R- Fevi? [Risos]

M- É, eu falo Fê, Vi pra eles, mas nunca só chamo um, sabe? Quando, porque às vezes ligam e fala: "Ah, o Felipe tá aí?" E eu chamo: "Felipe e Vinícius, é o Hiago", porque eu sei que às vezes os coleguinhas chamam um ou outro, mas qualquer um serve, né? Mas não diferenciam um do outro. Sempre igual. Sempre chamo.

Essa prática de não querer diferenciá-los fica evidente, também, nos seguintes momentos da entrevista de Vinícius.

V- Ele [um amigo] liga, quer falar com um de nós dois.

R- E daí ele fala com os dois?

V- É, daí ele fala: o Vinícius ou o Felipe tá ai? Daí o Caio chama a gente, assim.

R- Os dois ao mesmo tempo?

V- É. "Peraí. Quem quer atender o Julio?" Tanto faz. Daí a gente atende. Daí ele fala e o Felipe conta pra mim, depois.

V- Convite, quando era pra festa, convidava só o Felipe, sabe? Daí a gente ia junto mesmo assim. Que nem, sou penetra [risos]. Convidava só um e ia nós dois. Nós dois na festa.

R- E se chamava só você ia o Felipe junto também?

V- Ia, tem que ir, né? Porque ele vão andar sempre juntos daí.

E na de Felipe:

R- E quando vocês têm um compromisso com essa turma de amigos, como é que é? Quando eles ligam pra sua casa, por exemplo, como funciona?

F- Ah, daí ou eu ou meu irmão atende, daí fala. Se eu atendo eu falo pra ele e se ele atende, ele fala pra mim.

R- E se acontecer, por exemplo, não sei se já aconteceu, liga, convida pra alguma coisa, convida só um.

F- Ah, não sei. Nunca aconteceu, eu acho.

Se nesses momentos fica evidente que a mãe não querer diferenciá-los, já em outros, ela faz menção a diversas práticas adotadas na tentativa de tratar seus filhos como iguais, sem, no entanto, desconsiderar que eles têm suas peculiaridades quanto aos modos de ser.

Isso acontece quando ela afirma, por exemplo, que gosta que os amigos os tratem da mesma maneira, sem fazer diferença entre eles, e, logo em seguida, afirma que os amigos se juntam mais com um ou com outro dependendo dos gostos e das afinidades. Estabelece-se, então, um jogo ambíguo no qual os dois são, ao mesmo tempo, iguais e diferentes, num contínuo aproximar/distanciar, que permeia toda a entrevista.

M- [...] não ser, por exemplo, que tem amigos, amigos do Vinícius, por exemplo, eles se dão, não é que se dão, ficam mais com o Vinícius, os do Felipe ficam mais com o Felipe, ou tem uns que com os dois juntos. Entendeu? Aí, sei lá, aí depende mais do gosto, entendeu? Porque o Vinícius gosta de uma coisa e esse também gosta. Mas eu acho que tem que... que as amizades tem que ser, também, iguais. Não pode ser comparativa, né? Porque daí eu acho que influencia nos irmãos, né? Porque daí fala: 'Ai, porque ele é mais amigo seu do que meu. Ai, porque ele gosta mais de você do que de mim", sabe? Eu acho que não, eu acho que eles deviam ser amigos dos dois iguais. Exatamente. Brincar igual, entendeu? Não diferenciar um do outro, né, porque eu acho que é complicado.

Em alguns momentos, os próprios meninos afirmam que as afinidades entre eles e seus amigos são diferentes e que isso instaura, necessariamente, relações de amizade diferentes, como revelou a mãe no fragmento reproduzido anteriormente.

R- E quando ele liga lá na sua casa, pra falar lá na sua casa...

V- Ah, às vezes ele liga... às vezes ele quer mais falar com o Felipe, sabe? Que é sobre lição, sobre trabalhos, que daí eu não entendo muito, né? Mas quando é de estilo de jogo, assim, sabe? Falar de coisas assim...

R- Jogo de que?

V- É, estilo de futebol, ou às vezes de vídeo game, assim, sabe

V- Ah, pra gostar bastante assim, mas nunca ter um preferido. Sabe? Sempre os dois ser, mais os dois ser amigos. Porque às vezes um gosta mais do outro e não gosta do outro.

R- E isso acontece?

V- Não, ele gosta de nós dois assim, sabe?

R- E é igualzinho pra tudo...

V- Não, daí, estilo, mais pro Felipe pra lição, essas coisas assim, né? Mas pra mim, daí a gente fala de jogo, desenho, essas coisas.

A mãe tem uma fala bastante ambígua quanto às formas de ser e de se comportar de seus filhos. Em alguns momentos, diz que eles são "praticamente iguais em tudo", em outros, afirma que eles são muito diferentes. O entrelaçamento entre aproximação e distanciamento é muito marcante em seu discurso, essa tensão se delineia durante toda a entrevista.

Isso ocorre, por exemplo, quando ela afirma que os meninos não gostam de fazer tudo juntos e que o fato de eles serem gêmeos não faz com que eles precisem levar a mesma vida. Por isso ela gosta que eles tenham atividades diferentes, que se ajustem as características de cada um. Ela cita o fato de Vinícius querer voltar a treinar futebol no Centro Esportivo. Para falar sobre os gostos esportivos dos meninos, ela acaba dedicando mais tempo a falar de Vinícius do que de Felipe e se refere a questões médicas do filho: seus problemas posturais.

A tensão proximidade/distanciamento também fica evidente quando a mãe afirma, por exemplo, que apesar de seus gêmeos compartilharem alguns hobbies e lazeres, o fazem em

momentos diferentes. Mesmo os desenhos, habilidade compartilhada entre os três irmãos, são feitos separadamente, cada um a seu momento e com seu estilo. Essas características deles, ao mesmo tempo em que os aproximam nos gostos, os distanciam, pois eles ficam inclusive separados espacialmente para desenhar. O mesmo acontece quando Maria fala sobre o novo interesse deles: tocar violão. Mesmo para desenvolver essa atividade artística, Vinícius e Felipe dão mostras de seus comportamentos, que ela atribui como tentaculares inclusive às atribuições escolares: Felipe é dedicado e esforçado enquanto Vinícius é impaciente.

M- Porque eles estão querendo aprender violão. E o Felipe, ele é assim, ele começa a ensaiar sozinho em casa. E o Vinícius já não, acho que ele quer chegar, pegar o violão e já saber tocar [risos]. Não é assim. "É difícil, mãe". Mas gente, ninguém nasce sabendo, você tem que, lógico, entrar numa escola, aprender, praticar. [...] Só que o Vinícius [risos] já quer pegar o violão e já quer começar. Né? Agora o Felipe não. Tem horas que dá vontade e ele vai lá pro quarto e fica fazendo as notas que sabe. E o Vinícius, outro dia, ai, começou a encher o saco. "Ai, que o Felipe...", "Vinícius, mas ele está ensaiando, e quem sabe você não devia fazer o mesmo?" Ele é assim, sabe? Então cada um faz coisas diferentes. Não é, por exemplo, ah, um faz e o outro vai fazer também. Sabe? É diferente.

O mesmo jogo de proximidade e distanciamento se deu quando eu perguntei o que ela gostaria de propor para professores que tivessem alunos gêmeos.

M - Ai, pros professores [risos]. Ai, eu acho que tem que ter paciência, entendeu? Porque eles vão perceber que um é diferente do outro, mas nunca, como eu falei pra você, porque tem professor que já comparou, né? "Ai, porque o seu irmão da outra classe é assim..." Eu acho que não devia. O professor nunca deve falar isso. Nunca comparar: "Ai, porque seu irmão é diferente, seu irmão sabe isso". Porque sempre um vai ficar... ficar... é... como que fala, que nem eu falei, vai ficar se sentindo inferior, né? Ai, porque o professor fala mais do meu irmão do que eu, entendeu? Eu acho que eles não deviam diferenciar assim não. Devia, sei lá, algum problema que teve, chamar a atenção, ou... ou perguntar o que que tá acontecendo. Qual é o problema, inclusive na matéria, dificuldade. E nunca falar, por exemplo: "Seu irmão vai bem." Mesmo que esteja na mesma classe, porque às vezes na mesma classe o professor pode falar, né, "Ah, seu irmão terminou e você não, por que você não é igual ao seu irmão?" Entendeu? Eu acho que não devia. Eles deviam... compartilhar igual. Porque isso daí prejudica, também, bastante. Eu sei porque, né, eu já, eu sinto isso, eu já... a gente sente.

Os próprios professores comentam essa tensão entre querer tratar todos os alunos de maneira similar sem desconsiderar que cada um em sua individualidade, portanto, de maneira diferenciada. O jogo que a mãe estabelece no relacionamento com seus filhos gêmeos, os professores alargam para todos os alunos. Os dois professores afirmam que evitam comparar

os gêmeos assim como evitam comparar os alunos em geral. Os efeitos negativos das comparações, segundo Alessandro, são perversos para todos os alunos que sejam colocados em detrimento dos demais. Simone faz uma reflexão semelhante à de Alessandro, evidenciando que não se preocupa mais com Felipe e Vinícius pelo fato de serem gêmeos. Segundo ela, é uma preocupação que ela tem com todos os seus alunos "diferentes em seus modos de ser."

A- Assim, dentro do possível, eu tento respeitar o máximo possível de cada um. Eu, pelo menos, tento o mínimo possível comparar. Querendo ou não, vai ter momentos que um vai se destacar em relação ao outro. Isso é comum com qualquer um da sala, qualquer aluno, independente de serem irmãos ou não, acabam se destacando em alguns momentos e em outros não. Ah, eu vou falar como um professor que conhece eles há bastante tempo. Sim. Tem coisas que se você falar de uma determinada forma pro Vinícius não vai funcionar, ou pro Felipe, não vai funcionar. Pro Felipe até funciona, porque é como aquilo que eu falei, ele aceita as coisas mais facilmente. Mas o Vinícius, por ser mais crítico, por selecionar mais, dependendo da forma, da postura, de como eu vou chegar nele, ele pode não aceitar. Ele pode fazer barreira. Então assim, se eu modulo a forma de falar com eles? Claro. Assim como eu modulo pra qualquer aluno que eu conheça a personalidade. Independente do fato de eles serem irmãos ou não. Até pra trabalhos, pra nota. Porque daí é a avaliação dele, com ele mesmo, entendeu? Não é tratar diferente no sentido de fazer uma exclusão, pelo contrário, é exatamente no sentido de fazer que eles melhorem a imagem que eles têm deles mesmos, né? [...] E precisa ser assim. Porque se você for tratar todo mundo igual, você não vai sair do lugar, porque, poxa, são trinta pessoas diferentes. Cada um com a sua forma de se comportar. Mas tratar diferente, também, no sentido de exclusão, no sentido de desvalorização, ai também não dá. É delicado. É uma coisa extremamente delicada. Cada um tem a sua individualidade. E é aquela coisa, se você acredita na postura de um professor como mediador de um conhecimento, o mediador tem que ter conhecimento pleno do público que ele está trabalhando pra fazer a mediação com a maior excelência possível. E isso inclui formas diferentes de lidar com as pessoas. Inclusive se forem irmãos, na mesma sala, independente de serem gêmeos ou não.

O desejo de dar um tratamento que atenda às demandas de cada um, portanto, torna impossível e até mesmo não desejável tratá-los da mesma forma. Talvez por isso se estabeleça esse conflito no discurso da mãe: até que ponto ela deve tratá-los da mesma forma? Quando é desejável que ela os diferencie? Num momento da entrevista, Maria afirmou que age de maneira diferente com cada um dos filhos porque eles têm modos de proceder, de ser e de pensar diferentes aos quais ela acaba se ajustando. Ela acredita, ainda, que tem que mudar seu comportamento por causa de Vinícius, a quem atribui o papel de teimoso, daquele filho que retruca e que faz coisas erradas.

M - Em alguns momentos é igual, entendeu? Mas em outros tem que ser diferente, não é que tem que ser diferente, é por causa da atitude do Vinícius, o Vinícius é daqueles que a última palavra tem que ser dele. Sabe? Ele retruca, retruca, né? E é teimoso, sabe? Então às vezes, né, a gente tem que chamar a atenção mais dele e ele fala: "Ah, você chamou só a atenção de mim", e eu falo: "Mas é você que faz as coisas erradas." Né? Mas a gente tenta fazer igual pros dois. Tenta, sabe, não falar: "Um é diferente, o outro é melhor". Não. Os dois são. Porque os dois são amoroso, são compreensivo, sabe? Os dois são assim. [...] Mas de gosto e atitudes assim, eles são diferentes. [...] Lógico que se lidar, um é diferente do outro. O Felipe a gente fala uma vez e ele já, ele sabe que ele tá errado, então ele fica na dele, né, até às vezes quando eu chamava a atenção do Vinícius, quando ele era menor, né? Bater, eu nunca fui de bater, assim, de apanhar, essas coisas, foi difícil, né? Porque também não adianta bater, né? Mas eu chamava mais a atenção do Vinícius, sempre mais do Vinícius do que do Felipe. Então o Felipe via e o Felipe já ficava quietinho, lá, já, sabe? Já entendia que não podia ter feito, né? Então já ficava na dele. Agora o Vinícius não, o Vinícius era mais teimoso, entendeu? [...] mas só que o Felipe, ele é mais, fica na dele. Entendeu? Agora o Vinícius não, qualquer coisinha ele já, sabe? Ele sabe falar, ele sabe retrucar, entendeu? Ele não deixa por menos não. [...] Mas ele é assim, diz o que não gostou. Ele toma as dores de todo mundo. Então o Vinícius a gente tem que ser mais delicado assim pra falar as coisas pra ele, pra saber como dar alguma notícia, alguma coisa, entendeu? Pra ver como ele vai reagir, né?

R- E porque será que um acata mais e o outro não? Ser mais teimoso...

M- Não sei... olha, eu não sei, viu? Às vezes eu falo: "Nossa, como são diferentes", por que que um é assim, o outro é? Sabe, são totalmente diferentes mesmo, de tudo. Agora, o porquê eu não sei. Até eu falo pro Vinícius que ele puxou o Caio, né, que é o mais velho. Que às vezes ele faz umas coisas e eu falo: "Nossa, você está parecendo o Caio, igualzinho o Caio" O irmão mais velho, o mais velho também deu problema também quando era pequeno.

É interessante perceber que a mesma característica de Vinícius é significada de maneiras diferentes pela mãe e pelo professor. Maria classifica Vinícius como teimoso, num sentido pejorativo, enquanto Alessandro o classifica como crítico e contestador, como se vê no trecho reproduzido a seguir.

A- O Felipe <u>sempre</u> foi mais quietinho, mais na dele. O Vinícius <u>sempre</u> teve uma personalidade mais explosiva, então ele não aceita tão facilmente as coisas quanto o Felipe, ele sempre quer saber o porquê.

R- Sobre as matérias, assim?

A- Não sobre a matéria, mas "Por que isso tem que ser assim? Por que isso tem que ser assado?" "Por que que não pode ser um trabalho de um quarteto em vez de um trio?" "Ai, não pode ser de cinco? Por que que não?" "Mas por que que ele não pode entrar?" O Felipe <u>nunca, sempre</u>: "Ah, tá, então vamos lá." E eu percebo uma coisa interessante dentre eles: o Vinícius é mais crítico do que o Felipe, com relação a quase tudo. Ele filtra mais as coisas que ele recebe do que o Felipe e o que ele vai... é uma personalidade que eu vejo um pouco mais forte que a do Felipe. Não que isso seja uma coisa ruim. Eu vejo que ele tem um jogo de cintura bem maior que o do

Felipe pra lidar com as pessoas. O Felipe gosta de mexer com os saberes, o Vinícius tem um traquejo melhor pra lidar com pessoas.

Vemos, portanto, que um eixo comum em todos os discursos analisados é a relação entre aproximação e distanciamento que aparece permeada por incoerências e ambiguidades. Os modos de agir que essas percepções implicam também são considerados: embora todos os entrevistados demonstrem preocupação quanto às comparações que podem ser feitas em relação a Felipe e Vinícius e afirmem que eles devem ser tratados de maneira igual, reconhecem que essa forma de tratamento poderia levar a práticas injustas, pois não seriam respeitadas as diferentes demandas de cada um dos gêmeos, que, devido suas características diferentes, necessitam de tratamento diferenciado também.

5.4 VIVÊNCIAS ESCOLARES DE FELIPE E DE VINÍCIUS

Este tópico trata mais especificamente das vivências escolares de Felipe e de Vinícius. Revela, ainda, que ao longo de toda a entrevista da mãe pode-se notar um "apagamento" de Felipe, sendo que na maioria das vezes seu nome é citado para fazer contraponto aos modos de ser de Vinícius. Quando reiterei as questões pedindo que ela se referisse a Felipe, Maria o fez bastante brevemente e logo retornou a falar sobre Vinícius, o filho que, segundo ela, lhe dá mais preocupações.

Neste tópico também evidenciarei momentos em que ela mistura verbos no presente e no passado para se referir a Vinícius, o que evidencia os conflitos de uma mulher que percebe mudanças no comportamento do filho, mas não consegue se distanciar do passado. Em algumas de suas falas, confrontamo-nos com o apego a uma imagem cristalizada, construída ao longo de muitos anos, já em outras, essa imagem parece se desvanecer no presente.

Felipe e Vinícius estudaram separados na 5ª série. Naquele ano, a mãe chamou os dois para conversar e perguntou o que eles achavam de voltarem a estudar juntos, pois, segundo ela, Vinícius tinha melhor desempenho escolar quando estudava na mesma classe que Felipe. Percebe-se, pelos discursos dos três, que essa é uma verdade estabelecida para a família.

R- Por que sua mãe quis juntar vocês dois novamente?

V- Porque eu acho que é, estilo, eu tava mais largado, sabe? Não tava fazendo lição, assim. Mas daí quando ele veio assim, a gente faz junto a

lição, às vezes eu pergunto umas coisa pra ele. [...] Mas quando eu tava eu dei uma bem caída. Veio muita nota vermelha, assim, porque eu esquecia de fazer as lição, assim. É ele que me lembra as coisas. Às vezes, assim, de fazer trabalho fica mais difícil, né? Porque quando eu tenho trabalho, assim, ele, como já é irmão, já faz, chama só o Julio daí já tá todo mundo lá. Mas daí era diferente, trabalho diferente, lição diferente. Daí não dava pra trocar umas ideias, tipo, pedir resposta, ou perguntar assim, que a matéria era diferente. Mas agora já melhorou já.

R- Você me falou que a sua mãe pediu pra juntar você e o seu irmão. Você sabe que motivo, por que ela pediu?

F- Não sei. Parece que é pra ajudar o meu irmão também. Que tem vez que, acho que o Vinícius esquecia lição, e eu não tava na classe dele. Aí eu acho que minha mãe mudou pra ajudar, daí, quando tinha a lição, lembrava e fazia também.

Percebe-se, então, que o discurso em voga na casa é de que os irmãos devem se ajudar, tanto que Vinícius afirma sobre Gustavo e Paulo, os gêmeos da outra família pesquisada, que "eles deveriam estar em salas juntas assim, porque daí ele [Gustavo] não iria repetir."

As entrevistas de Felipe e de sua mãe também demonstram que se estabeleceu, na casa deles, um discurso recorrente de que Vinícius não gosta de estudar e de ir à escola. A mãe atribui a ele diversos papéis nesse sentido: aquele que não gosta de estudar, que estuda por obrigação, que tende a desistir das coisas, que é sortudo, por isso passa de ano, que fica mais responsável junto com o irmão, que é preguiçoso (embora ela fale que eles têm preguiça, no plural, o contexto indica que ela se refere apenas a Vinícius. Para esclarecer essa questão, perguntei se ela se referia a ambos e Maria afirmou que não), que tem problemas por ser inseguro quanto à aparência e quanto aos modos de se comportar e que precisa de alguém sempre cobrando que ele se dedique aos estudos. Percebe-se, dessa forma, que embora a mãe afirme que Vinícius melhorou bastante, as posições que ela lhe atribui indicam que ainda encontra-se bastante arraigada à visão construída a respeito dele ao longo dos anos.

M - Que ele falou assim, que antes ele falou que não queria fazer inglês, que acha chato, que ele não gosta. Na verdade, o Vinícius não gosta de estudar [risos]. Mas é verdade, ele estuda, porque ele tem que estudar, né? Porque tem criança que é assim, não adianta. Né? E acho que tem, que, é uma coisa que tem que... Se não estudar, não vai ser nada, porque com estudo já tá difícil, né? Porque o Vinícius, ele melhorou bastante assim, pra estudar, porque uns anos atrás ele não queria saber. Até ele falava: "Se eu repetir de ano, não vou mais pra escola, mãe" Ele falava pra mim: "Não vou. Aí eu vou fazer outra coisa e quando eu tiver idade eu faço o supletivo e pronto." [...] Porque o Vinícius é meio assim, sabe? "Ah, não deu certo? Ah, deixe pra lá, não sei o que." Sabe? Ele não esquenta a cabeça, né? Agora o Felipe não, ele já é mais preocupado. Entendeu? Mas no fim o Vinícius é sortudo porque sempre dá certo as coisas pra ele [risos]. Não sei porque, né? Mas ele sempre, no fim, acaba passando, acaba dando certo. [...] Ele tem preguiça às

vezes de ir, mas daí é porque ele tem preguiça de ir, depois chega lá, ele faz, ele mexe no computador, aprendeu bastante coisa. Daí ele chega tudo animado: "Ah, porque nós fizemos isso. Ai, tive prova, tirei dez." Então, daí fica animado. Mas é que ele, é preguiça que eles têm.

R - Os dois?

M - O Felipe não. O Felipe pode ter preguiça, mas ele vai. Entendeu? Agora o Vinícius não... ele fica, e fica... Mas, ele, daí, aprumou, sabe? Então melhorou. [...] Aí, é, aí [silêncio]. É que assim, eu, com o Caio não tinha muito problema no estudo. O Felipe também não me preocupo muito. Ééé... a diferença é que eu tenho que ficar mais em cima do Vinícius, porque o Vinícius, ele não é muito de estudar. Ele chega, que nem, matemática e inglês ele não gosta, ele vai mal, e eu falo pra ele: "Vinícius, por que você não falou?" Porque o namorado da minha irmã, ele dá aula de física, química, matemática...Eu falei: "Então eu vou falar com ele e ele vai dar umas aulas pra você." Que no ano passado, que ele estava mal em matemática, ele deu umas aulinhas pro Vinícius, que ia ter prova, e ele foi super bem. Que o Vinícius, na verdade, se ele tem uma pessoa que ensine mesmo, e ele tá a fim de aprender, ele vai muito bem, que ele é inteligente, ele faz quando ele quer. Que nem, ele foi mal na prova de matemática, sabe. Então eu falei: "Eu vou falar pra ele dar aula de matemática pra você e você vai ter que recuperar essa nota, porque se não você vai repetir de ano. Imagine, no último ano você vai repetir de ano?". Então é mais difícil nessa parte, que no Vinícius eu já tenho que ficar mais em cima. Em algumas matérias, entendeu? [...] Porque ele já tem problema... Não é problema psicológico, mas se sente já inferior.

O seguinte fragmento da entrevista de Felipe demonstra que ele construiu uma visão parecida com a da mãe a respeito do irmão.

R- E o seu irmão, como ele é aqui na escola? Se ele gosta de estudar, que matérias ele gosta mais... se você sabe, né? Às vezes você também não sabe.

F- Ah, não sei. Acho que é educação física.

R- Educação física?

F- E ele não gosta, acho, de vir.

R- Ele não gosta de vir pra escola?

F- Não.

R- E por que será?

F- Ah, por causa da lição. Ele não gosta de copiar a lição.

R- Não gosta de fazer tarefa?

F- Não. [...] Mas ele faz.

Já Vinícius em alguns momentos atribui a si próprio as posições coerentes com as atribuídas pela mãe e pelo irmão ("Mas às vezes meio difícil, estilo, que eu não tô, não sou muito intelectual assim" e "A menor nota sempre é a minha, tipo seis, ou às vezes sete assim.") Já em outros, atribui a si próprio posições consonantes às que ele ocupa aos olhos dos professores Alessandro e Simone.

É interessante perceber que o movimento de aproximação e distanciamento mencionado no tópico anterior se dá também em relação às características escolares dos

gêmeos, o que pode ser percebido tanto no discurso da mãe - em que prevalece o afastamento - quanto nos discursos dos professores - para os quais o distanciamento não se dá de maneira tão acentuada quanto para a mãe. Os dois professores se espantam ao saber que Maria considera o desempenho escolar dos gêmeos como sendo tão díspares. Alessandro acredita que esse é um olhar distorcido, como se pode notar no seguinte trecho de sua entrevista:

A- E dos meninos também, e do Vinícius e do Felipe não tem tanta diferença também. Entendeu? Eles são bons.

R- Então por que será que o discurso dos pais coloca os dois como tão diferentes?

A- [risos] Não é assim, não. Tá completamente distorcido. Até porque classificar inferior em que sentido? Classificação de notas que é uma coisa completamente abstrata e se você for ver, hoje em dia é absurda, né? Mas eu acho que é um histórico que está envolvido. É que assim, o Vinícius melhorou muito, e eu acho assim, que na cabeça deles, o que eu acredito que deva acontecer, é que fixa-se a imagem, na cabeça da família, dos familiares, né? Essa imagem de o bom e o mau, né? Eles fazem esse contraponto, né? E mantém, não conseguem perceber que houve uma evolução. Parece que cristalizou. [...] Eles podem até se comportar e se verem, se enxergarem assim, mas, por exemplo, em questão de desempenho escolar, dos dois, do Vinicius e do Felipe, não é tão diferente, não é tão diferente. Isso na minha disciplina. Qual que é a diferença, sinceramente, entre sete e oito? Ou entre oito e nove? A gente só classifica por uma questão de legislação, porque a gente tem que entregar uma média no final, na secretaria, e boas, mas se você for ver assim, sabe, secamente, classificar como sendo bons alunos, da sala, os dois seriam bons alunos da sala. Os dois seriam bons, não é?

A- Ah, mas eu não vejo assim, sabe? Aqui na escola eles não são muito diferentes. Um é mais agitado, assim, por características de personalidade, o outro é um pouco menos, um pouco mais retraído, mais recluso. Mas em questão de desempenho é quase igual os dois.

A- E olha que engraçado. O Felipe é mineirinho, né, ele come quieto. Porque ele faz. Onde o Vinícius tá enfiado, aprontando, ele tá atrás. Só que ele sai um pouquinho antes do negócio estourar. Então estoura em quem [risos]? No Vinícius. Toda vez que aconteceu coisa que o Vinícius tava envolvido lá na sala, o Felipe tava junto. Começou junto, botou fogo junto, mas no momento, na hora em que sujou, ele: "Opa!" E o Vinícius lá, na empolgação, nem percebe. Aí ele fica e acaba levando a fama, né?

A- Existem diferenças claras quanto aos dois, tanto de personalidade, quanto ao jeito, aos interesses. Isso não faz com que o Vinícius seja um aluno pior do que o Felipe. Comigo eles têm muitas variações. Às vezes o Vinícius vai melhor, às vezes o Felipe vai melhor. Tem uma predominância do Felipe, mas às vezes o Felipe dá umas patinadas e o Vinícius vai lá em cima.

A- O Felipe sempre muito atento, muito participativo, sempre gostou de executar as tarefas, é muito preocupado. O Vinícius já nem tanto. Fazia do jeito dele, um pouco mais desleixado que o Felipe. O Felipe é mais caprichoso pra fazer as tarefas. Quanto às provas, o Felipe estudava um pouquinho mais, mas nada muito além, assim. Era mais assim o que eles

absorviam ali durante as aulas, durante as atividades. Estudar era só aquela estudada que não adianta nada, quinze minutinhos antes da prova. Isso eu via em ambos assim. O Vinícius é muito mais falante em sala de aula, então, às vezes ele se atrapalhava bastante por ficar falando e atrapalhava os outros, não o Felipe.

As falas da professora Simone também deixam patente o movimento de aproximação e distanciamento sobre os modos de Felipe e Vinícius se relacionarem com as atribuições escolares, como se vê nos seguintes trechos:

- S- Então eu vou falar do Vinícius e do Felipe primeiro, né? O Felipe, ao meu ver, ele é um pouco mais reservado que o Vinícius. Mas mesmo assim ele gostava de fazer brincadeiras, ele respondia perguntas, ele tirava dúvidas, da mesma forma que o Felipe.
- S- Os dois são muito... é... organizados com as tarefas. O Felipe mais que o Vinícius, né? O Felipe geralmente terminava as tarefas primeiro e não era necessário que chamasse a atenção para que ele terminasse. E o Vinícius já precisava mais, pegar um pouquinho mais no pé, mas ele também... E por incrível que pareça, várias das provas que eles fizeram, eles tiraram a mesma nota! Mas não que eles tenham acertado ou errado as mesmas coisas, mas geralmente, às vezes, eu dava a mesma nota e parecia mentira.
- S- No caso do Felipe e do Vinícius, mesmo que eles tivessem dificuldades, sempre eles procuram saber. Mas a organização com datas, pelo que eu percebia o Felipe que dava uma cutucada. Ele sempre que sabia as datas certinho e ele meio que avisava o Vinícius. O Vinícius sabia as datas porque ele que avisava. Mas os dois também sempre entregaram nas datas, não tive... eles eram bem organizados com tarefas, pesquisas, trabalhos. Os dois.
- S- Bons alunos, não que eles sejam assim os que pegam mais fácil a matéria, nada. Mas eles são dedicados e organizados. Então eu acho isso um ponto positivo. E eles são esforçados. E isso conta muito. No erro eles querem consertar, eles não deixam lá. O Felipe mais que o Vinícius. Errou, o Felipe tinha mais vontade de consertar até ficar certo do que o Vinícius, o Vinícius já desistia mais rápido.
- R- Mas isso justificaria pra dizermos que ele não é um bom aluno?
- S- O Fe, o Vinícius? Ai, eu não lembro de ele dar problema, assim, nem ele nem o Felipe.
- R- Não tirava notas baixas por isso, não passava de raspão?
- S- Não, na minha disciplina pelo menos não. Não sei se em alguma questão de exatas ou alguma outra coisa fosse. Mas nas minhas disciplinas não. Nas minhas, né? Português e inglês. É, porque nas duas eles faziam tudo.
- S- É que era assim, o Vinícius chegou a ficar sem entregar um trabalho, mas nada que um absurdo. Nada que prejudicasse a média. Na nota, na questão da nota, nota 6.5, 7.0.
- R- E o Felipe?
- S- O Felipe 7,0, 7,5.

Um ponto pacífico entre as entrevistas referentes à segunda família é que todos atribuem a Felipe o papel de ser mais organizado e mais responsável enquanto Vinícius é mais brincalhão e desorganizado. É engraçado notar que tanto a mãe quanto a professora Simone acreditam que essas características dos meninos se refletem na própria aparência deles:

- M [...] o Felipe a cada 15 ou 20 dias ele quer cortar o cabelo. Ele gosta de tudo ajeitadinho, ele fica ajeitando o cabelo. Fica no espelho e tudo, sabe? Ai meu Deus do céu. Fica: "Mãe, acabou o gel, tem que comprar gel."
- S Eu acho que o Felipe, ele é mais trabalho e o Vinícius é assim mais natural, mais espontâneo. O Felipe, mesmo com as piadinhas, era uma coisa que eu percebia que ele estava esperando pra fazer. É... Ensaiando pra fazer aquela piadinha. E o Vinícius já era mais espontâneo, já falava, já... o Vini, o Felipe já, ele se segurava mais. O Vinícius já não tava muito ai. Até na postura física. O Felipe é mais travadinho e o Vinícius já é mais solto, aquele corpo mais solto, mais... Até no corte de cabelo, né [Risos]? O Vinícius tem aquele cabelo compridinho, né? Mais solto. E o Felipe o cabelo bem curtinho, gelzinho, segurando, paradinho [risos].

Já Alessandro acredita que ter um irmão gêmeo pode fazer diferença pelo fato de um vigiar o outro e isso diminuir bagunças e falta de responsabilidade. Além disso, ele cita que pode ser bom para lembrar datas de provas e de entregas de trabalho. Ele não se refere explicitamente a Vinícius, embora o contexto da entrevista deixe isso subentendido.

Para Vinícius o discurso também é esse: ter o irmão junto com ele na escola é bom porque Felipe o ajuda a ser mais comportado e mais responsável, enquanto ele ensina Felipe a ser mais "solto".

R- Como você acha que você seria se não tivesse o Felipe?

V- Ah, eu acho que eu ia ser mais brincalhão, mais folgado assim, sabe? Porque filho único, assim, a maioria é tudo mimado.

R- Mas mesmo que você não fosse filho único. Se não tivesse o Felipe. Você acha que ele te deixa diferente?

V- Ah, é. Porque ele fala: "Não vai fazer isso." E eu: "Ah, é verdade." "Vai dá m* se fizer isso, meu irmão." Aí eu acabo não fazendo. Quando eu tô conversando demais, ou ele, ou o Julio: "Vinícius, faz a lição. Não cai na conversa, não." Aí eu: "Ai, já tô fazendo."

R- E você muda ele?

V- Pra não ficar não muito sério assim. Às vezes eu brinco, falo pra ele, pros dois assim: "Nossa, vocês são muito sérios. Tem que ficar um pouco mais solto assim." Daí eles: "Ah, nada ver, não sei o que." Começam a reclamar.

E Felipe, embora afirme que não estuda junto com o irmão em casa, demonstra ter assumido algumas responsabilidades sobre Vinícius, como pedir para que ele faça as tarefas e

ajudar que ele lembre as matérias para arrumar o material no dia anterior à aula. Felipe contou que não considera esse papel chato, aliás, ele parece até gostar disso. Quando, no final da entrevista, perguntei se, caso ele pudesse escolher, optaria por ter um irmão gêmeo, ele afirmou que preferia que Vinícius fosse um ano mais novo do que ele, pois assim ele seria mais velho e teria mais autoridade para falar para Vinícius ser mais responsável.

Por mais que Felipe e Vinícius afirmem não falar muito sobre a escola com a mãe, percebe-se, no desenrolar das entrevistas deles e da mãe que, de fato, eles falam bastante sobre o cotidiano escolar, pelo qual a mãe muito se interessa, conhecendo os nomes e as características dos colegas de sala e dos professores deles. Isso pode ser percebido tanto no discurso de Vinícius:

R- Rola assunto sobre como foi a aula?

V- Ah, minha mãe sempre pergunta: "Como foi hoje?", "Foi normal". Só quando tem uma coisa nova assim a gente fala. O professor passa uma matéria nova: "Ah, depois deixa eu ver" e daí a gente mostra. Ai ela acompanha. [...] Ah, às vezes eu abro a sala lá e depois: "Como foi hoje na escola?" "Ah, aconteceu um negócio lá." Ou quando o Felipe chega primeiro, daí ele fala.

R- E já aconteceu, por exemplo, de você chegar louco pra contar uma coisa, mas o Felipe já contou?

V- Ah, foi umas vez. Acho que foi bem pouco assim, porque não acontece muita coisa boa assim, sabe, pra falar.

R- Não?

V- Muito assim, não. Ou uma coisa trágica assim pra falar.

R- Uma coisa trágica [risos]?

V- Daí, bem pouco. Mas quando é negócio de briga, assim, às vezes eu falo, ou o Felipe fala. Tanto faz quem vai falar, assim. Só pra avisar, falar assim pra mãe. [...] estilo, tem um menino lá e às vezes ele folga com a gente, mas...

R- E é da sala?

V- É. Mas às vezes é, estilo, discussão, sabe? Boba. Daí dá aquele negócio lá. Bem pouco. É mais discussão assim. Daí a gente fala: "Não vai brigar, hein?" [...] A gente fala: "Nossa, se desse pra mudar a sala e só ficar o pessoal que se interessa, assim." É mais o Luiz Gustavo, o Genésio, que são os mais. É... Nossa! Só enchem o saco, só.

R- Daí você reclama um pouco pra sua mãe.

V- É.

R- E o que ela fala?

V- Ah, ela fala: "Você já falou deles. Não tem mais jeito."

R- Fala mais dos eventos que acontecem na escola. Da matéria...

V- Fala quando o professor fala uma coisa nova, ou explica assim: "Ai, o professor passou matéria nova, falou que vai mandar trabalho e não sei o que." E ela fala: "Então almocem, ai descansem e depois vocês fazem a lição mais tarde. Daí qualquer coisa eu vejo pra vocês, se precisarem de ajuda."

Quanto no de Felipe:

R- E com a sua mãe, com a sua tia e com o seu irmão, vocês conversam sobre a escola?

F- Não. Só quando a minha tia pergunta. Todo dia, né, quando ela chega, ela fala: "Como foi a escola?" E eu falo: "Ah, foi normal." Ou de vez em quando, quando tem prova, daí ela pergunta como foi a prova. E minha mãe também, todo dia, quando chega lá ela fala: "Como foi a escola?"

Maria costuma falar para os dois estudarem juntos em casa, o que, segundo ela, não acontece. Principalmente nas matérias em que Felipe vai bem e Vinícius não. Segundo ela, quando eles estavam no primário estudavam juntos em casa, com a mediação dela, que não queria ter que acompanhá-los duas vezes para fazer a mesma tarefa. No entanto, Vinícius ficava bravo por Felipe terminar os exercícios antes dele. Maria pedia para que Vinícius fizesse, então, as tarefas no mesmo ritmo que Felipe e isso o deixava ainda mais bravo e impaciente. Esse é mais um dos momentos em que Maria revela comparar, inconscientemente, seus filhos, já que cobrava que Vinícius trabalhasse no mesmo ritmo que Felipe.

Hoje, embora a mãe lhes diga para fazerem tarefas e pesquisas juntos, eles não o fazem. Maria acredita que essa decisão parte dos dois filhos e que no fim é uma boa maneira de evitar brigas caso Felipe termine primeiro. No entanto, Maria demonstra ainda querer que os filhos estudem juntos, como faziam antigamente. Segundo ela, é agora que eles mais precisam, visto que Vinícius tem dificuldades ao resolver as questões de matemática e ela não consegue mais ajudá-lo.

M- Porque antes não, o Felipe sempre fazia junto a lição do Vinícius. Eles sempre faziam juntos. Agora que precisa também continuar a fazer, e já falei: "Vinícius, faça junto aí a lição com o Felipe, o Felipe tá fazendo matemática. Você vai fazendo, vai vendo como ele faz." Ou então eu falo: "O Felipe, dá uma ajuda pra ele." "Mas eu não sei ensinar, mãe". O Felipe fala: "Mas eu não sei explicar, eu não tenho paciência pra explicar." E teve um tempo aí que o Vinícius ia ver lá e não acabava, vamos dizer, estudando coisas com o Felipe. Ele pegava e copiava tudo. E eu falei: "Mas não adianta copiar. Como vai fazer na prova? Vai copiar? Você não vai copiar na prova." Então nesses casos assim, pra estudar, eles não estudam juntos mesmo. Eu já fiz de tudo, não tem jeito. [...] E aí é deles mesmo, né? Que tem irmãos, que mesmo não sendo gêmeos, estudam junto. Que nem nós três, né? Diferença de idade de um ano. Mas quando era pra estudar, às vezes era matéria igual, a gente estudava, dava livro um pro outro. Mas era diferente, né? Agora não, agora... Mesmo assim querem estudar separado. A pesquisa é a mesma, porque eles estão na mesma classe, mas um quer fazer primeiro, depois o outro faz.

R- E depois eles conversam sobre o que eles pesquisaram?

M- É, depois eles falam. Um vai ver o do outro, ou vai tirar alguma dúvida. Entendeu? Ou quando faz trabalho em grupo, né? Quando faz trabalho em

grupo, não tem aquela coisa, aquele faz mais e aquele faz menos. Não. Faz tudo igual. Então eles dividem e cada um faz uma parte do trabalho. E depois junta tudo. Eles fazem assim. Nessa parte eu acho legal, porque tem que ser assim, né? Cada um faz uma parte.

R- E os trabalhos em duplas, eles gostam de fazer juntos?

M- Gostam até... Mas é... Geralmente é assim, o Felipe pega um grupo e o Vinícius pega outro. Entendeu? Mas às vezes um tira a dúvida do outro, ou vê como o outro fez pra ver se está certo. Entendeu? Fazem assim.

R- E pra estudar pra prova?

M- [risos] Estudar que é difícil, viu? Eu não vejo ninguém estudar lá, viu?

O professor Alessandro também demonstra, em alguns momentos, que gostaria que os dois estudassem juntos em casa.

A- [...] Então assim, pouco interagem, inclusive assim, até na execução dos trabalhos, eu acho muito engraçado, um não quer saber de ajudar o outro, sabe? [...] E a gente assim, inconscientemente faz: "Ué, mas porque vocês não se ajudaram a fazer?" "Ah, não, não quero, não sei o que, não sei o que lá." [...] Mas eu sei que eles, que existe ainda assim essa questão de, entre eles, porque raramente eles fazem trabalhos juntos. Aliás, nunca eles fizeram trabalho juntos. Sempre um com um grupo, e o outro com o outro grupo. Nunca eles se ajudaram em lições. Por mais que eu tenha pedido às vezes pra um e pro outro ajudar nas lições... puu. É como se morassem em cidades diferentes, né? Não querem nem saber um do outro, cada um que se vire com a sua lição

No discurso dos meninos não fica evidente se, de fato, eles estudam juntos ou não. Felipe diz que não, Vinícius oscila: ora diz que não, ora diz que sim. Quando pergunto se participam dos mesmos grupos para execução de trabalhos, os dois afirmam que trabalhos em dupla não, mas trabalhos com quatro integrantes sim. Embora afirmem, em alguns momentos, que não costumam conversar sobre a escola e sobre as matérias estudadas, em outros ambos narram inúmeras situações em que isso ocorre.

R- Saindo da prova, fala ainda mais sobre a prova ou...

V- Fala. "E daí, o que que você pôs na um lá?", "Ah, eu pus tal, tal", "Ah, eu pus diferente." Ou foi igual. E daí a gente vê na hora, sabe? A gente fica zuando: "Ah, você tirou zero", daí "Duvido que você tirou zero." A gente fica brincando assim.

R- E quando veem as notas, daí?

V- Daí a gente fica comparando, né, daí. A menor nota sempre é a minha, tipo seis, ou às vezes sete, assim. E o Julio e o Felipe, nove, dez. E a gente dá risada, mas...

R- E vocês veem o que cada um acertou? O que cada um errou? Como que

- V- Aham. A gente pega, sabe, põe as folhas assim e a gente fica perguntando. "Tá errado essa, viu? Falei pra você." E a que estiver certa assim... é.
- R- E isso ajuda a aprender mais, talvez?
- V- Ajuda. E eu guardo as provas. Porque às vezes eu preciso, assim, de ler as questões pra ver na próxima...
- R- Onde você guarda suas provas?
- V- Eu guardo na minha pasta, assim, do desenho. Daí eu deixo elas lá. Mas, estilo, quando passa o ano, aí eu jogo. Eu só guardo as desse ano aqui.

Vinícius conta que, quando fazem trabalhos em duplas diferentes, no momento da apresentação para a sala, eles gostam de fazer perguntas bem difíceis para o grupo do irmão.

- V- \acute{E} , e daí a gente faz pergunta, sabe? A gente faz uma pergunta bem difícil assim pra eles responderem [risos].
- R- [risos] E quando vocês se apresentam, como eles se comportam?
- V- Também faz pergunta bem difícil. "Não vou responder essa pergunta."
- R- E os professores percebem isso?
- V- Percebem, daí. "Ih, não sabe responder? Pode deixar que eu respondo." O professor explica, sabe? Porque aconteceu o negócio da pergunta, lá. Explica a resposta.
- R- E depois? Vocês ficam bravos com essas coisas ou vocês dão risada?
- V- Depois dão risada. A gente só dá risada e só. "E da próxima vez vai ser uma pergunta mais difícil ainda."
- R- E daí na hora que vocês estão lá pesquisando vocês já bolam uma pergunta bem difícil pra eles?
- V- Não, na hora. Às vezes até é uma pergunta nada a ver, assim. Mas quando faz pergunta fácil a gente acerta. Daí o professor dá ponto assim. Mas quando é bem difícil, não tem como responder [risos].

Ou quando foram ajudar o professor de Matemática a organizar o Jornalzinho de Matemática da classe:

- V- Igual a gente estava querendo limpar o quadro lá, aí tinha que pedir pra diretora.
- R- Que quadro?
- V- O quadro, que a gente ia fazer o desenho do jornal pro professor, daí fala: "Ai, vamos lá comigo. Vai deixar eu..."
- R- Mas eu ainda não entendi que quadro. Me explica direito essa história. Que quadro? Que jornal? Que professor?
- V- É o professor Nilson. Ele vai querer fazer um jornalzinho de matemática, daí tinha um quadro que estava muito sujo, tudo cheio de durex, assim, sabe? Quadro estilo de canetão, sabe? Daí eu falei "Vamos lá comigo lá. Se for sozinho eu não vou não." "Vamos então, né?"
- R- E ele, quando tem que fazer alguma coisa?
- V- Aí eu vou junto com ele. "Vamos lá também, Vi." Aí a gente vai. Aí vem todo mundo.

Felipe se refere aos trabalhos em grupos da seguinte forma:

R- Como que é pra fazer trabalho da escola? Como você se organiza pra fazer trabalho?

F- Ah, quando é em grupo, sempre é o mesmo grupo que a gente faz. É eu, o Vinícius, o Julio e o César. Ou quando é com mais, daí é eu, o Vinícius, o Julio, o César e o Gustavo. Daí a gente faz sempre assim, junto.

R- E daí se reúnem onde?

F- É, vamos na casa de alguém. Na minha, na maioria das vezes na minha. E dependendo do trabalho a gente divide em tarefa. Cada um faz uma parte e depois junta. Daí passa uma letra, que daí é o César que passa.

R- Peraí, como que é passar uma letra? Não entendi...

F- A gente faz e daí cada um dá o seu pra pessoa que vai passar a limpo tudo. Em uma letra só.

R- Ah, tá, agora entendi.

F- E daí a gente fala pro César fazer, que é a letra mais bonita.

Maria classifica Vinícius como avoado, carente devido à falta do pai. Segundo ela, o fato de Vinícius ser mais apegado ao pai quando era pequeno lhe causava sofrimento, o que o levou a ser problemático, inclusive na escola. Por isso, ele se submeteu a um tratamento psiquiátrico durante muitos anos o que, segundo Maria, resultou numa melhora significativa em seu comportamento.

M- Que o Vinicius, ele teve, ele se tratou um bom tempo com psicóloga, que ele foi mais problemático, até na escola assim. Sempre que mudava o ano eu ia assim, conversava com a professora, que ele tinha assim, na creche já percebi, até eu pensava que era na creche que assustavam ele. Ele não era agressivo, nada, mas à noite, na hora de dormir, que ele tinha umas crises, assim, que eu não sabia o que era. Acordava chorando, ou então mesmo dormindo ele chamava, gritava meu nome. Ele achava que tinha bicho, que tinha não sei o que, sabe? Daí que eu vi uma reportagem na televisão que era terror noturno que criança tinha, daí que eu procurei um médico, né? Ele começou a fazer análise, assim, com crianças, né, do grupo. Melhorou bastante, daí ele passou no psiquiatra. Até ele falou: "Ai, eu não vou porque é médico de louco", porque as crianças pensam que é médico de louco [Risos]. Ele morria de vergonha até. Mas foi bom pra ele, até ele teve alta acho que foi no ano passado, ou no ano retrasado.

Para justificar à diretora porque gostaria que seus filhos estudassem na mesma sala, Maria em momento algum cita Felipe. Segundo ela, o prejudicado era Vinícius. Esse é apenar mais um dos momentos em que Maria evoca os tempos em que Vinícius cursava o primeiro ciclo do ensino fundamental. Além disso, deixa evidente o papel que ela e atribui a si como responsável por explicar aos professores e à direção da escola os problemas que seu filho tinha para que, juntos, eles conseguissem tratá-lo da melhor maneira possível.

M - E eu falei: "Só que o professor pega muito no pé dele. Tem coisa que não é ele que faz. Até as outras crianças falavam que não é ele e o professor

pegava no pé dele. Então ele não tava querendo mais vir pra escola", eu falei. No ano que ele tava separado ele começou a não querer vir mais... é. Eu falei: "Ele não tá mais a fim da escola. Então eu vim saber o porquê. E ele reclama muito de uns coleguinhas e tem professor que fica pegando no pé dele. Então eu quero que no ano que vem eles voltem a estudar juntos, porque decaiu bastante as notas dele." Então eu sei que ela fez um monte de perguntas pra mim também, então daí eu conversei com ela. Eu falei pra ela: "Qualquer problema você chama eu, a gente conversa, porque daí vai ajudando ele." Até a professora falou, que quando eu conversei com a professora deles, uma das últimas, não sei que matéria, uma professora muito boa ela. Ela até me chamou porque achou o Vinícius muito esquisito, porque, assim, ele mudava de... de... o gênio assim... ele mudava... como que fala? Como que pode falar, assim? De... por exemplo, ele tava assim, calmo e de repente ele ficava... explodia, a fisionomia dele mudava, ele ficava nervoso, já não queria fazer lição, jogava o caderno.

R- Quando foi isso?

M - Foi logo no começo da, acho que quando na 4ª série, pra quinta série que ele ficou assim. Aí a professora me chamou pra saber o que estava acontecendo que ele não queria fazer nada, que ele queria só dormir. E perguntou se ele dormia muito tarde, né, como que era a vida dele. Daí eu conversei com ela, tudo o que tinha acontecido. Então ela disse: "Ah, foi bom você falar porque daí eu sei como lidar com ele." Porque não é que ele é assim, é que ele tem já uns problemas de auto-estima baixa, aquelas coisas. Se acha inferior. Ela percebia que ele se achava inferior. Tinha alguma coisa ele já se fechava, mudava.

Percebe-se que durante a entrevista Maria promove certo apagamento de Felipe, o filho que ela julga dar menos problema. Mesmo quando eu preciso reiterar minhas questões para que ela fale também sobre os modos de ser de Felipe, ela o faz brevemente e já volta a falar a respeito de Vinícius, como pode ser percebido na transcrição abaixo.

R- E o Felipe?

M- O Felipe não. Ele era todo quietinho, entrava e ficava... Nossa, o Felipe sempre foi quietinho. Agora ele não. [...] E a professora dele às vezes falava: "Nossa, ele chega, ele debruça lá no fundo e dorme o dia inteiro, não faz nada". Ele não fazia nada na escola. Outro dia, diz que ele debruçou assim no chão, pôs a mochila assim e dormiu. Então ela queria saber o porquê, né? Então eu tive que conversar com ela, conversei com a coordenadora na época, conversava com a Diretora, o que tava acontecendo. Tudo eu conversava pra eles saberem lidar com ele, entendeu? E foi um bom tempo assim. Graças a Deus já passou e tudo, mas pra ele, assim, foi difícil, entendeu? Ele não gostava de ir na escola, nunca gostou, né? De estudar, sabe, tudo, sempre... ele sempre passa de ano, mas passa sempre assim beeeem apertado mesmo, né? Então até na época até a coordenadora falou: "Você não acha melhor eles ficarem separados, não é isso? Que fica comparando um com o outro". Eu falei: "Não, porque em casa ninguém compara o Felipe com ele."

Nota-se que Maria começa falando de Felipe no passado e estende suas características de ser um menino comportado e quietinho para o momento presente, o que pode ser

constatado pelo uso do modalizador <u>sempre</u>. Logo depois de se referir a Felipe, volta a falar de Vinícius e das dificuldades que ele viveu em seus primeiros anos escolares. No fragmento reproduzido anteriormente, pode-se perceber o uso concomitante de expressões no passado e no presente. Afirma que todos os problemas de Vinícius já passaram, e que ele não gostava de ir para a escola e depois utiliza o modalizador <u>nunca</u> para dizer que ele nunca gostou de frequentar as aulas e de estudar, deixando subentendido que seu filho tem essa característica até hoje. Depois, afirma que Vinícius <u>sempre</u> passou de ano apertado.

Maria constatou que Vinícius teve problemas na escola até a 3ª série do Ensino Fundamental e que "Graças a Deus já passou e tudo". No entanto, percebe-se que ela utiliza verbos no passado misturados a verbos no presente, como faz em diversas outras passagens da entrevista quando afirma que ele dá trabalho até hoje na escola.

M - Mesmo o Vinícius, que a gente <u>acha</u> que qualquer coisinha: "Ai, por que é eu? Ai por que o outro é melhor?", sabe, que ele já <u>fala</u> às vezes. <u>Agora não</u>, mas <u>antes era</u> assim: "Ai, por que vocês acham que o Felipe é assim, assim e assado?". E eu falei: "Não é isso". Ele que... Não sei se fora de casa os outros falavam: "Mas o Felipe é diferente de você, Vinícius, <u>mas você é assim</u>."

É como se ela tivesse cristalizado uma percepção do passado a respeito de seu filho, da qual não consegue se libertar. Nesses momentos, parece que ela faz um esforço para não transpor as situações passadas para a situação presente. No entanto, parece que esse esforço ainda não surte tanto efeito e que ela está numa fase de transição, na qual carrega muitas ambiguidades nas maneiras de explicar as atitudes de seu filho Vinícius. O uso da conjunção *mas* também evidencia que o modo de ser de Vinícius não é visto de maneira positiva pela mãe, uso que também se atualiza nas palavras do jovem ao explicar suas maneiras de proceder.

Maria elencou, também, algumas semelhanças entre Vinícius e Caio, os filhos que, segundo ela, deram mais problemas na escola. Logo depois, ela diz que <u>nunca</u> teve problemas com os gêmeos na escola e que os professores nunca fizeram reclamações deles na questão do comportamento. Essas afirmações são contraditórias aos momentos em que ela afirma que Vinícius <u>sempre</u> deu problemas com relação à escola e que ela já foi convocada pela direção para uma reunião extraordinária por causa de um episódio no qual Vinícius se envolveu durante a aula de educação física.

Logo após afirmar que nenhum de seus filhos estuda em casa, ela faz uma diferenciação entre os modos de eles estudarem antes das provas. Segundo ela, Felipe estuda

um pouco enquanto Vinícius não estuda, pois acha que na hora da prova ele esquecerá tudo. Nesse fragmento também fica evidenciado o problema de auto-estima que a mãe atribui a Vinícius, quando ela afirma que ele acredita não saber das coisas. Além disso, a mãe relata certo relaxo de Vinícius em relação aos estudos.

M- Às vezes o Felipe que pega e vai estudar um pouquinho. O Vinícius fala: "Ai, mas não adianta eu estudar, porque na hora eu vou esquecer tudo." Ele fala: "Ai, eu esqueço tudo". De vez em quando que ele pega, né? Agora, matemática e inglês, essas duas matérias, é difícil ele estudar, porque ele fala que ele não sabe. "Mas você tem que tentar. Tudo bem, ninguém nasce sabendo. Mas se você não sabe, vá lá, tire dúvidas com a sua tia, fala pra sua tia falar com o Cláudio quando ele vier pra cá no final de semana dar uma aula pra você." [...] Quando, até agora eu falo: "Mas porque vocês não fazem juntos essa lição, já que você, Vinícius, tem mais dificuldade? Não é que nem você fala, por exemplo, não sei, não sei. Você sabe, é que você tem dificuldade." Que algumas coisas ele faz e faz bem. Já teve nota boa em matemática. Até ele fica: "Ai, mãe, tirei nota boa e não sei o que. Consegui fazer a lição na classe e não sei o que". Porque ele nunca conseguiu terminar, né? Ele falava que a professora é muito rápida, e não sei o que. E eu falei: "Mas ginásio é assim mesmo. Porque primário é um professor, então você pode ficar lá... mas ginásio não. Você tem que correr, né?" E agora ele consegue fazer, terminar na classe. Às vezes eu falo: "Tem lição pra fazer?" E ele fala: "Ai, mãe, consegui fazer a lição na classe". Agora ele fala que ele e quem, a Lídia, não sei, uma menina lá da classe, eles começam a fazer competição de quem vai terminar primeiro [Risos]. Em parte é bom porque daí ele faz, né? Daí ele fala: "A gente começa a fazer quem vai terminar primeiro e daí eu terminei na classe e não tenho mais nada pra fazer." [...] Agora, essas coisas que eles estão aprendendo agora, eu não sei mesmo. Aí eu falo pro Felipe: "Felipe, ensina o Vinícius." "Ah, mas ele não quer, mãe, ele não gosta que eu vá lá e não sei o que". E eu falo: "Ai, Vinícius, é mais fácil fazer junto com o Felipe, né? Vamos lá na cozinha..." [...] Daí um tira dúvida do outro, você pergunta pro Felipe. Vocês estudam na mesma classe. Já deixo os dois estudarem na mesma classe pra ficar mais fácil. Agora vocês não querem fazer juntos?" "Ah, porque o Felipe não tem paciência." E o Felipe não sabe explicar. Não é que ele não tem paciência, é que ele não sabe explicar mesmo. Ele fala: "Eu dou o caderno pra ele lá, mas eu não sei explicar assim, que nem, como que faz, como que não faz."

Perguntei a Maria a que ela atribuia o fato de Vinícius decair na escola, se na verdade ele nem estudava junto com Felipe em casa. Maria acha que pode ter a ver com o fato de Vinícius se sentir mais seguro estudando na mesma classe que Felipe. Suas respostas sempre colocam Vinícius como tendo sido afetado pela mudança de sala, ao passo que Felipe manteve-se constante.

M - É, porque... é isso que às vezes eu pergunto, né, pra eles. "O que que aconteceu, né? Porque já que vocês não estudam juntos em casa, então ia dar na mesma em classe separada ou não." E até a professora também achou que

eles, que o Vinícius decaiu bastante. E agora eu não sei se... sei lá. Ele não sabe explicar pra mim. Que às vezes eu pergunto, né? Eu perguntava pra ele. Não sei se ele acha falta do Felipe, não sei se ele se sente mais seguro com o Felipe junto. Pode ser, né? Porque eles não falam pra gente e eles falam: "Ah, não, mãe! Não é nada." Eu não sei se eles têm vergonha, né? Às vezes eles têm vergonha de falar, né? Eu acho que pode ser que o Vinícius sinta falta do Felipe. Não sei. Pra estudar não, porque eles nunca foram de estudar juntos. [...] Porque mesmo quando eles estavam em classes separadas, o Vinícius perguntava pro Felipe: "Ai, Felipe, em que lição você tá? Porque não deu tempo de eu copiar essa. Deixa eu ver se é a mesma então e eu copio de você." Então tinha umas coisas que dava pra copiar. Daí dava certo. Mas tinha umas matérias que um estava mais pra frente, outro não, então não dava pra... Pode ser que seja isso, entendeu? Que o Vinícius caiu também. Que ele sempre perguntava pro Felipe: "Ai, Felipe, o que você tá aprendendo agora?" "Eu tô aprendendo isso." "Ah, mas o meu professor não deu. Ai, que meu professor é esse, sabe?"

No entanto, quando pergunto a ela se ela acredita que ter um irmão gêmeo faz diferença para a vida de seus filhos, ela afirma que não, pois nenhum deles diz ao outro como eles deveriam proceder ou como deveriam agir.

5.5 DIMENSÕES AFETIVAS NA ESCOLA

Maria demonstra achar importante que seus filhos criem laços afetivos com os amigos e funcionários do colégio e por isso gosta muito do fato de eles estudarem na mesma escola desde a primeira série do ensino fundamental.

M - Porque os professores, os diretores que estão na escola, os inspetores, eles conhecem as crianças. Aqui eles conhecem o Vinícius e o Felipe, todos eles. [...] E eu acho melhor, porque eles sabem quem é a mãe. Eu sempre tô aqui com a inspetora, a inspetora e o porteiro me conhecem. Eu acho legal isso daí. Cria vínculo, né? Quando eu venho em reunião, eu nunca falto em reunião, tem mãe que nunca vem, não sabe nem em que série o filho está. E são as mães que precisam vir. Em uma reunião, não sei em que reunião que eu vim, ela entrou na classe e falou: "Ai, não sei em que série meu filho tá. Eu acho que é sétima, mas não sei que sétima que é." Como é que não vai saber em que sétima o filho está? Sabe? Eu acho um absurdo isso daí. É... É o cúmulo, entendeu?

E de fato seu investimento parece resultar em boas relações no contexto escolar. Como a "aprendizagem não mobiliza apenas a dimensão cognitiva mas também afetos, emoções e

relações interpessoais" (REGO, 2003, p. 298), a dimensão afetiva das relações desenvolvidas no interior da escola são bastante positivas na vida de Felipe e de Vinícius.

Os professores citam que é fácil ser próximo da família de Felipe e de Vinícius, pois a mãe é acessível e está sempre presente. Segundo Alessandro, ter esse contato com a mãe é importante para a vida escolar dos gêmeos.

A escola é, para Felipe e Vinícius, um local importante para a socialização e o divertimento. Eles relatam as conversas com os inúmeros amigos, as várias amizades que começaram na escola e que hoje vão além dos muros escolares, as práticas de frequentarem as casas uns dos outros. Vinícius e Felipe, por exemplo, intitulam seu amigo Júlio como um integrante da família. As amizades se relacionam com a dimensão cognitiva, como pode ser evidenciado nesse trecho.

R- Tem bastante amigos?

V- Tenho. Minha sala inteira assim, porque a gente conversa bastante, assim. E fora outras classes.

R- E seu irmão, como ele é na escola?

V- Ah, ele é, estilo, ele é igual eu, mas não é muito mais brincalhão. Ele já é mais sério, assim. Não gosta de muita brincadeira. Ele fica... a gente fica lá em cima lá no intervalo. No canto lá. A gente fica conversando dos nossos assuntos, assim.

R- E vocês passam o intervalo juntos?

V- É, nós e o Julio. Nós três ficamos lá em cima.

R- E na sala de aula?

V- Na, daí nós senta separado, porque é pela ordem que o professor deixa. O único que senta perto de mim é o, o único que fica perto é o Julio, o Felipe fica lá do outro lado. Mas qualquer coisa a gente pega e junta as carteiras assim e fica todo mundo junto, daí.

[...]

R- E de todas as salas, qual que você acha a que mais marcou, assim?

V- Ah, a mais legal já está sendo a oitava série mesmo, porque vai ter a camisa de formandos. O pessoal novo assim, aí fica mais divertido. A camisa vai chegar amanhã.

V- Daí quando a gente chega, a gente faz a rodinha lá, eu, o Julio e o César, de ficar fazendo as perguntas, né, pra ver quem sabe. [...] uns cinco minutos antes do professor entrar, a gente faz, fica fazendo as perguntas pra ver se sabe as respostas. Responde.

R- E como que é? Prepara as perguntas em casa ou sai na hora?

V- Não, sai na hora. A gente lê assim e "Qual foi o ano não sei o que?" Ai responde, sabe?

R- E, por exemplo, se você pergunta pro Julio e o Julio não sabe responder...

V- Daí eu falo "Qual então?" Aí eu falo a resposta.

R- E isso ajuda na hora de fazer a prova?

V- Ajuda.

R- Já teve alguma vez, assim, "Nossa, nós falamos sobre isso na rodinha..."

V- É... a gente falou sobre isso na questão de data, assim, sabe, que aconteceu. A gente perguntou e saiu assim na prova, na primeira questão.

R- Quem é sua turma de amigos?

F- Ah, tenho um monte. Ah, tem o Julio, que é o meu melhor amigo. Tem o Hiago, que eu conheço desde o prezinho, que mora perto de casa. Tem a Monalisa também que eu conheço desde o prezinho. Ela já estudou aqui já. Mas ela mudou. Daí tem, também conheço desde o prezinho a Monalisa. Também tem o Gustavo que estuda junto comigo.

R- O Gustavo irmão do Paulo?

F- Não, outro, que tava junto comigo. Tem um monte. E lá a classe inteira também. [...] A [série] que eu mais tô gostando é a oitava, que tá junto todo mundo.

F- Não, é, a gente, de vez em quando, quando vai os amigos lá a gente conversa, se acontece um negócio a gente fala: "Ah, esse vai ser o assunto de amanhã." Um negócio engraçado assim. Um negócio assim fora da escola, que é engraçado, daí vai ser o assunto de lá no próximo dia, já.

Aproveitando que Maria conhecia bastante os relacionamentos de seus filhos com os professores, perguntei se ela percebia diferença no desempenho escolar dos meninos de acordo com o fato de eles gostarem ou não dos professores. É interessante que para me responder ela faz um movimento de gradação: começa falando dos alunos em geral, depois, se refere ao dois filhos, de maneira indistinta, e finalmente, passa a elencar as dificuldades de Vinícius referentes a essas mudanças, uma vez que, para Maria, a mudança de professores afeta mais os alunos que têm menos capacidade, dentre os quais ela classifica Vinícius.

M - Ah, muda. Eu acho que muda. Às vezes vai, sei lá, da atenção do professor, que eles estão acostumados com aquele professor. O professor já conhece aqueles alunos. E vem um professor diferente, vamos dizer. Uma coisa errada que um aluno faz e ele já pega no pé, né? Ou então, quando eles já estão conhecendo os alunos, aí troca de novo. Então eu acho que isso daí dificulta também. Às vezes o professor não sabe nem o nome. Eu achei assim, da parte deles, que às vezes influencia. Que influencia, também, conforme a capacidade do aluno. Que o Vinícius, quer ver, algumas coisas que ele reclama e tudo. Agora, o Vinícius, já reclama de qualquer coisinha. Qualquer coisinha já tá reclamando. Eu acho que pro Vinícius é mais, tem mais dificuldade, entendeu? Que eu acho que quando ele começa, não sei, a se apegar, não sei se é a se inteirar com o professor, troca por um e daí ele já fica, né, com vergonha de perguntar. De ser como ele era com o outro professor, entendeu? Eu acho que depende do aluno. Entendeu? É que tem aluno que mudou ou não o professor e ele vai ser sempre. Que nem no caso do Felipe, ele vai ser sempre... Mas pro Vinícius, pro Vinícius não. Pra ele muda. O Vinícius já é mais assim. Mas eu não sei, eu acho que é da criança, né?

Eu mencionei alguns trabalhos que sabia que a professora Simone e o professor Alessandro haviam desenvolvido na sala de Felipe e de Vinícius e Maria afirmou que eles sempre comentam sobre o que aconteceu nas aulas e que adoram as aulas de ciências. Contou, também, que os dois adoravam as aulas de história, mas que não gostaram de quando o professor se aposentou e entrou um novo professor em seu lugar. Maria demonstrou conhecer as características dos professores dos filhos, mostrando o investimento pedagógico que tem em relação a eles.

Tanto Felipe quanto Vinícius afirmam que sua matéria preferida é ciências, matéria ministrada pelo professor Alessandro. Eles demonstram não separar a dimensão afetiva do interesse pela matéria.

R- E qual é a sua matéria preferida?

V- A preferida é ciências, que mexe com essas coisas científicas e com corpo.

R- E daí vocês tem ciências com o professor Alessandro?

V- E ele aborda bastante questões do corpo humano, né?

R- Já estudaram gêmeos, né?

V- Já. Inclusive a gente foi como exemplo na sala.

R- Ah, é? E como que foi essa aula?

V- Ah, ele falou que tem gêmeos bivitelinos, esses negócios, né? Ah, um exemplo do Felipe e do Vinícius. Daí o pessoal também começou a comentar também, sabe?

R- E teve no ano passado também, no livro de português, né?

V- Um capítulo perguntando se eram clones reais.

Os meninos são figuras marcantes e queridas no contexto escolar. Isso se percebe tanto no cotidiano escolar, como na fala dos professores. Os dois são muito queridos pelos professores, inclusive pelas características de serem interessados e empenhados em realizar as atividades escolares e participarem efetivamente das aulas. Alessandro diz que os dois estão entre os alunos eleitos como preferidos por ele e demonstra grande envolvimento afetivo com os dois.

A - Agora dos dois do Felipe e do Vinícius, eu gosto muito deles. É uma duplinha muito bacana. Existem algumas coisas em comum: ambos quando querem fazer alguma coisa fazem muito bem, se dedicam assim ao extremo, é uma característica que eles têm em comum, muito forte. [...] Sabe o que eu acho engraçado? Eu sei que a gente não pode fazer isso, mas a gente acaba elegendo, às vezes, alunos que a gente quer deixar uma mensagem pra eles depois. Antes mesmo de conversar com você, eu já tinha pensado em algumas coisas que eu gostaria de falar pra eles antes de terminar, né? E até tinha pensado em alguma coisinha pra dar pra eles, né?

A- [...] eles têm bastante, os dois, ainda têm alguns aspectos bem infantis, ainda. O que é ótimo, porque eles não ficam na retaguarda como os adolescentes ainda, né? Talvez até vão no futuro. Mas pelo menos comigo eles sempre deram muita abertura, sempre conversaram bastante. Não sei

assim se professor que eles não conhecem, se chegasse agora, se seria assim. Agora eles estão amadurecendo, então...

R- E tem alguma coisa mais que eu não tenha perguntado e que você ache interessante falar sobre os meninos?

A- Ah, eu acho que não. Eu acho que a única coisa assim que eu acho que eles são muito bacanas. Principalmente assim o Vinícius e o Felipe. Nossa, eles são umas belezinhas. Tem o jeitinho deles, mas ah eles são... A gente briga com eles quando fazem alguma besteira, mas eles são... [risos]. Eles gostam, né?

Simone também se refere a eles de maneira muito afetiva e valoriza o relacionamento com eles, dando mostras de que é mais fácil ensinar aos alunos com quem tem mais proximidade.

- S- Mas eu acredito que com o Felipe e com o Vinícius eu tive mais proximidade, mesmo assim pra interferir de alguma forma na aprendizagem.
- S- Mas o Felipe procurava mais, me procurava mais que o Vinícius. Assim, às vezes, pra conversar de qualquer assunto, de uma coisa que ele viu na televisão. O Vinícius já de vez em quando vinha perguntar alguma coisa da tarefa, de vez em quando fazia uma piadinha lá no fundo e brincava. Mas o Felipe era recorrente. Ele sempre vinha na minha mesa. Não tinha uma aula que ele não viesse falar alguma coisa, puxar um assunto ou alguma coisa assim
- S- Ai, que eu morro de saudades dessa sala. Eu morro de saudade deles... é isso [risos].

É importante constatar que a mãe atribui a Vinícius posições muito diferentes das que lhes atribuem os professores. Alessandro e Simone se surpreenderam ao saber que a mãe atribui a Vinícius posições que lhe identificam como um mau aluno, pois o consideram como um dos melhores alunos da sala, demonstrando, em diversos momentos das entrevistas que ele está entre os alunos "eleitos" como preferidos, assim como seu irmão Felipe. Vale ressaltar que os professores Alessandro e Simone em alguns momentos falam de Felipe e de Vinícius como blocos indistintos, aproximando-os bastante quanto suas características escolares e diferenciando-os dos gêmeos Paulo e Gustavo. Isso não impede que os professores estabeleçam contrastes entre algumas características deles - como o fato de Vinícius ser mais brincalhão e menos organizado do que Felipe - mas nada que menospreze o fato de Vinícius ser enquadrado entre os bons alunos. Os professores se referem aos dois com muito carinho e entusiasmo ao narrar suas atividades escolares e suas interações e têm boas expectativas quanto ao futuro deles.

Percebe-se, também, que a Felipe são atribuídas posições semelhantes pelos professores e por sua mãe. Talvez por isso seja mais fácil para Felipe internalizar o papel de bom aluno, sério e comprometido com as obrigações escolares, pois há uma consonância entre as posições atribuídas a ele na esfera doméstica e na esfera escolar.

Já para Vinícius, que é posicionado de formas antagônicas pela mãe e pelos professores, fica mais difícil se identificar com o papel de bom aluno. Assim, apesar de ele demonstrar interesse pelas atividades escolares e pela socialização permitida naquele ambiente, quando precisa atribuir a si mesmo uma posição, não se identifica com o papel de bom aluno. Percebe-se, portanto, que seus modos de agir muitas vezes são conflitantes com seus modos de narrar a si próprio e que as vozes que ecoam nele são mais fragmentadas e dissonantes que as vozes que ecoam em Felipe. Percebe-se, ademais, que o fato de ser posicionado entre os melhores e mais queridos pelos professores, aliado às boas relações afetivas que se estabelecem na escola, ajuda Vinícius a romper com os estigmas que criou - e criaram - para si ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água paralítica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez; um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez. Salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase e frase, até a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate."

João Cabral de Melo Neto

Neste capítulo apresento as considerações finais possibilitadas pela realização desta pesquisa, cujo objetivo central foi examinar como dois pares de gêmeos promovem a internalização de práticas educativas e discursivas de pais e de professores. Para realizar tal pesquisa, fez-se uso de uma metodologia e de um referencial teórico capazes de romper com uma tradição de estudos de gêmeos marcadamente deterministas.

Por meio de entrevistas, os indivíduos discorreram sobre os modos de ser, de agir, de se comportar e de pensar dos gêmeos, além de relatarem práticas sócio-discursivas que se fazem presentes em suas vidas. O conjunto das entrevistas oferece, assim, uma ampla gama de significações e atribuições de posições a um mesmo conjunto de indivíduos. O mapeamento de fragmentos convergentes e divergentes das falas de dois pares de irmãos gêmeos, seus pais e dois de seus professores e o recorte e a reorganização que fiz das entrevistas me

possibilitaram perceber o jogo dialógico que se dá entre as práticas sócio-discursivas desses sujeitos.

Apresento, pois, nessas considerações finais, alguns resultados que, apesar de não poderem ser abusivamente generalizados, fornecem exemplos que demonstram facetas interessantes da importância de práticas sócio-discursivas para a constituição das versões que as pessoas fazem de si. A conclusão também incide sobre a necessária reflexão, por parte de pais e de professores, a respeito da importância de seus papéis como mediadores entre os sujeitos e o mundo cultural e simbólico que eles vivem, uma vez que as práticas discursivas e educativas utilizadas por eles são internalizadas por seus filhos/alunos.

Lahire (2008) faz refletir sobre a necessidade de se tentar entender como ocorre a internalização ou incorporação dos hábitos, já que os sujeitos não incorporam conjuntos de práticas e hábitos da mesma forma. Segundo ele, perceber as diferentes maneiras através das quais os sujeitos incorporam hábitos e os atualizam ao longo da vida é importante para as pesquisas empíricas.

Lahire (1997, 2002, 2008) reconhece a importância do legado intelectual deixado pelo sociólogo Pierre Bourdieu e dialoga com a consagrada noção de *habitus* desenvolvida por esse expoente da sociologia francesa. No entanto, segundo ele, a apropriação da herança deixada por Bourdieu deve ser feita de forma criteriosa, uma vez que tanto a idolatria acrítica quanto o ódio ferrenho geram pouco espaço para um debate realmente científico. Dessa forma, Lahire estabelece com a obra de Bourdieu uma "fidelidade crítica". Entre "dívidas e críticas" (LAHIRE, 2002, p. 52), afirma que embora as noções de *habitus* e de campos tenham sido importantes para a resolução de uma série de problemas científicos, devem ser superadas para não se tornarem obstáculos ao conhecimento.

Uma das grandes críticas feitas por Lahire é que Bourdieu não problematiza as construções sociais de incorporação e de *transmissão* das disposições. Ao desconsiderar que as disposições portadas pelos atores individuais são *herdadas* sob diferentes formas e que "os saberes têm uma história, que as aprendizagens têm contextos, que os alunos têm múltiplas ancoragens sociais e, enfim, que as apropriações dos saberes são socialmente (no sentido mais amplo do termo) diferenciadas" (LAHIRE, 2002, p.46-47), os escritos de Bourdieu não ajudam a compreender a gênese de tais disposições e as formas como essas disposições e esquemas são incorporados.

Dessa forma, um dos prolongamentos críticos de Lahire à obra de Bourdieu é assumir que embora o conceito de *habitus* - ou seja, o sistema transferível de disposições socialmente construídas - tenha contribuído para o debate a fim de "ultrapassar a oposição teórica estéril

[...] entre 'a sociedade' e 'o indivíduo'" (LAHIRE, 2002b, p. 45), a forma que Bourdieu pensava o social individualizado permanecia ainda muito abstrata.

Reconhecer que o *habitus* não é mecanicamente incorporado afasta essa pesquisa de assumir uma postura reprodutivista e possibilita investigar empiricamente as diferentes maneiras de incorporação e os contextos em que suas atualizações são vividas, dimensões que Lahire procura contemplar em suas pesquisas.²²

No caso das análises que se interessam pelas diferenças mentais e comportamentais entre dois indivíduos singulares - no meu caso os gêmeos - oriundos das mesmas famílias, essa consideração é particularmente interessante. De fato, a *transmissão* de hábitos familiares não é a mesma para todos os indivíduos - nem quando as disposições familiares são parecidas, nem tampouco quando a família é a mesma. Afinal, os sujeitos são fios de uma mesma trama, mas são fios diferentes, abarcando, portanto, relações diferentes nessa malha (ELIAS, 1994; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004).

A pesquisa empírica evidenciou que os gêmeos não reproduzem passivamente os discursos que ouvem e as práticas educativas nas quais estão inseridos. Ativamente, eles internalizam essas formas de mediação com a cultura, participando da criação de novos sentidos, recriando-os e construindo sentidos singulares às experiências vivenciadas. Ou seja, a construção da subjetividade dos sujeitos se faz em seus relacionamentos dialéticos com a cultura (OLIVEIRA, 1997).

A partir da pesquisa foi possível constatar que os pais e professores dos gêmeos permitem entrever práticas sócio-discursivas que enfatizam tanto proximidades quanto distanciamentos, num movimento repleto de ambiguidades, incoerências e contradições.

Ela confirma, portanto, que a visão dicotômica entre indivíduo e meio, tão presente na literatura sobre o desenvolvimento humano, com especial relevância para os estudos que se utilizam de irmãos gêmeos - apresentada no primeiro capítulo desta pesquisa - não consegue contemplar os processos de desenvolvimento humano em toda a sua complexidade.

Criados no mesmo bairro, no mesmo tempo histórico, no seio de uma mesma família e imersos numa mesma cultura escolar, eles têm uma série de aspectos convergentes que, no entanto, não os impedem de continuar sendo pessoas singulares. O fato de eles terem todas essas coincidências, aliás, faz com que o jogo entre o biológico e o cultural torne-se ainda mais instigante e explícito do que já costuma ser quando posto para indivíduos não gêmeos.

²² O leitor que quiser se aprofundar nesse assunto pode consultar as seguintes obras: Bourdieu (2001), Catani (2002), Lahire (1997, 2002, 2008), Nogueira; Nogueira (2002) e Valle (2007).

Além disso, os dados também revelaram que muitas vezes os gêmeos são classificados como blocos. Isso acontece tanto nos discursos dos pais, quanto no dos professores e dos próprios gêmeos. Barbetta et al (2008, p. 269) afirmam que:

[...] a construção da identidade é estreitamente relacionada às práticas discursivo-sociais, bem como à construção das relações sociais entre os falantes e à dos sistemas de conhecimento e crenças, observou-se que os hábitos e valores do grupo social aqui pesquisado apareceram com grande força, acabando por contribuir para a formação de estigma com relação a essas crianças [...]

Os dados obtidos na referida pesquisa também permitem constatar que há uma quase simultaneidade esperada nos processos de aprendizagem das crianças por parte dos pais e de outros indivíduos com os quais gêmeos se relacionam. Nesse sentido, os achados de minha pesquisa corroboram em partes essa afirmação: os pais parecem atribuir um peso enorme para diferenças de notas e de responsabilidades quantos às tarefas escolares que, aos olhos dos professores, parecem ser muito sutis.

Em casa, onde um gêmeo encontra-se em contraposição ao outro, esses distanciamentos gritam, tanto no caso de Paulo e de Gustavo, quanto no de Felipe e Vinícius. Já na escola, onde um par de gêmeos é comparado com o outro par ou os pares são comparados aos demais alunos, esses distanciamentos entre os irmãos praticamente silenciam e, em geral, passam a ser evidenciadas as características comuns aos dois membros do par. Essas particularidades refletem significativamente nos modos de os gêmeos construírem suas visões de mundo e suas percepções sobre si.

Nos estudos empíricos em geral verifica-se a predominância de uma busca constante por identificação de similaridades ou de diferenças entre os gêmeos para, depois, atribuir as origens dessas manifestações comportamentais a diferentes fatores, de acordo com as correntes teóricas às quais os pesquisadores são filiados.

Normalmente, parte-se de uma pergunta como: por que em relação a tal característica gêmeos são tão similares (ou tão diferentes)? Os problemas surgem, portanto, na própria formulação da pergunta: assumir a similaridade ou a diferença antes de uma investigação. Assumir, inclusive, que as similaridades e diferenças são excludentes e que não podem coexistir no processo de desenvolvimento deles.

Minha pesquisa contempla uma nova abordagem na qual similaridades e diferenças não são compreendidas como conceitos excludentes, mas sim como características que coexistem como parte da condição humana. Somos todos diferentes em nossas peculiaridades

e iguais como pertencentes a uma mesma espécie. Para responder a essas minhas perguntas, encontrei subsídios num referencial teórico capaz de ajudar a contemplar o estudo do desenvolvimento humano de maneira mais complexa, admitindo não apenas regularidades, mas também ambiguidades e contradições.

Os dados apontam que, ao narrar uma vida, o sujeito se coloca como personagem. Pode-se fazer uma analogia com personagens de romance. O narrador se estrutura como personagens planas, ou seja, aquelas simplificadas e quase caricatas ou como personagens esféricas, que se pretendem mais complexas e, portanto, mais próximas às pessoas reais, capazes de surpreender por uma aparente incoerência. No entanto, mesmo no caso das personagens esféricas, essa incoerência é trabalhada de maneira estruturada, de forma que

[...] o romance, ao abordar as personagens de modo fragmentário, nada mais faz do que retomar, no plano da técnica de caracterização, a maneira fragmentária, insatisfatória, incompleta, com que elaboramos o conhecimento dos nossos semelhantes. Todavia, há uma diferença básica entre uma posição e outra: na vida, a visão fragmentária é imanente à nossa própria experiência; é uma condição que não estabelecemos, mas a que nos submetemos. No romance, ela é criada, é estabelecida e racionalmente dirigida pelo escritor, que delimita e encerra, numa estrutura elaborada, a aventura sem fim que é, na vida, o conhecimento do outro. Daí a necessária simplificação, que pode consistir numa escolha de gestos, de frases, de objetos significativos, marcando a personagem para a identificação do leitor, sem com isso diminuir a impressão de complexidade e riqueza. (CÂNDIDO, 1998, p. 58).

A pesquisa evidenciou que é necessário, portanto, se afastar de uma interpretação coesa sobre a sucessão dos modos de ser dos entrevistados dessa pesquisa e reconhecer as incoerências e as ambiguidades de suas vidas. Se no momento da narrativa eles se afirmam pessoas coesas e lógicas, eles o fazem na lógica do narrador, que estrutura suas histórias de maneira a estabelecer relações de causa e consequência.

A nossa interpretação dos seres vivos é mais fluida, variando de acordo com o tempo ou as condições da conduta. No romance, podemos variar relativamente a nossa interpretação da personagem; mas o escritor lhe deu, desde logo, uma linha de coerência fixada para sempre, delimitando a curva da sua existência e a natureza do seu modo-de-ser. Daí ser ela relativamente mais lógica, mais fixa do que nós. (CÂNDIDO, 1998, p. 58-59).

O homem imbuído da linguagem passa a interagir de maneira mais complexa com o mundo em que vive, o que aumenta sua capacidade de abstração e o auxilia a tomar consciência de si próprio. Na interação com os outros, na escuta de narrações desses outros, a criança vai aprendendo a narrar a si própria e a construir versões sobre si. Isso fica evidente em alguns pontos dos discursos dos pais e dos professores que contêm elementos

fundamentais para a gênese da construção da narrativa dos gêmeos sobre si, o que pode ser constatado na articulação entre os discursos, observada na parte empírica desta pesquisa.

A pesquisa empírica permite, inclusive, entrever a atualização, por parte dos gêmeos, de *lugares* e significados sociais estabelecidos pelos pais e professores sobre seus modos de ser, de agir e de pensar. Quando se compreende que a visão que o jovem tem sobre si é atrelada à visão que os outros têm sobre ele e sobre o mundo, compreende-se que a visão do professor sobre seus alunos e dos pais acerca de seus filhos é geradora de sentidos e significados que, quando internalizados, orientam o processo de desenvolvimento.

Dessa forma, os limites e as possibilidades que fazem parte do processo de desenvolvimento de todos nós, são traduzidos em práticas de ensino - deliberadas ou não - que podem ser motivadoras ou desestimulantes. O aluno internaliza concepções sobre suas possibilidades e limites nessa malha das redes de relações. À medida que essas tramas vão sendo tecidas, exteriorizadas em práticas discursivas e práticas pedagógicas, as pessoas vão se enredando nela e passam a assumir papéis e posições, pensamentos e visões sobre si que são mediadores, inclusive, de sua relação com os bens culturais e simbólicos e das práticas que se desenvolvem no seio familiar, na escola e em suas vidas. Nas palavras de Smolka (2004, p. 43):

É nesse sentido que falamos que o organismo vivo, vibrante, expressivo, requer interpretação e, somente na relação com outro, torna-se corpo significativo, corpo que sente e pensa, corpo tornado signo, corpo com estatuto de sujeito, que se vê, se (re) conhece. Corpo marcado, afetado pelas práticas historicamente construídas [...] É nesse sentido, também, que podemos dizer que o que é internalizado é a significação da relação com o outro, significação aqui tomada como marcas ou efeitos que se produzem e impactam os sujeitos na relação.

Quando se assume que o homem se constrói em diversos ambientes de socialização (LAHIRE, 1997), reconsidera-se inclusive a *noção de verdade* com a qual muitas investigações acadêmicas operam. Não há mais razão para se acreditar que exista *uma única verdade*. Há, sim, um recorte das situações vivenciadas que ganha significações diferentes ao ser internalizado pelos indivíduos. Essas mediações externas - que muitas vezes podem ser conflituosas - quando internalizadas, causam o drama do homem a que se refere Vygotsky (2000), uma vez que diferentes discursos socioculturais convivem num mesmo indivíduo, que se situa em relação a eles (HARRÉ; GILLETT, 1999).

No entanto, não podemos considerar as vozes dos outros apenas como vozes que operam contradições, lutas e desacordos, pois, como adverte Bakhtin (2003, p. 331), "a

concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas." Aliás, tanto a concordância quanto a dissonância têm diferentes matizes para a constituição do eu.

As narrativas de vida se constituem como um material rico para se compreender as visões que os sujeitos constroem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, pois "elementos como personagens, ação e enredo são organizados em termos de sequência, canonicidade e ponto de vista daquele que narra" (SILVA, 2003, p. 37). Percebe-se que os sentidos pessoais são construídos no cruzamento de outros múltiplos sentidos socialmente construídos e que a narrativa é um importante instrumento para se vincular as esferas interpessoais e intrapessoais e reconhecer suas constituições dialéticas (SILVA, 2003). As intersecções dos modos que os gêmeos pesquisados concebem suas visões sobre si e sobre o mundo e as visões que lhes apresentam seus pais e professores privilegiaram o caráter relacional e dialógico que é específico das descrições de si.

Além disso, os dados demonstram que o falante utiliza um sistema de linguagem preexistente e posiciona-se em relação a ele. Assim, os enunciados e as práticas dos gêmeos se relacionam a uma gama de outros discursos, obedecendo, simultaneamente, certas regularidades e certas contradições em relação a eles. Percebe-se, portanto, que a construção das narrativas sobre os significados que os gêmeos atribuem à vida familiar, à vida escolar e à relação com seu co-gêmeo é permeada pelo discurso dos pais e de professores.

Os instrumentos semióticos, em especial os signos linguísticos, permitem que o homem comunique-se com outros homens e, por meio dessa função mediadora do signo altere as relações que mantém com os outros, com o mundo e inclusive consigo próprio. Graças ao signo linguístico

o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o que são, pensálas); compartilhar essas experiências com os outros e interrelacionar-se com eles, afetando seus comportamentos e sendo por eles afetado, transformar-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social-cultural e de si mesmo. (PINO, 1995, p. 33).

Compreender que o sujeito se constrói como tal imerso numa ampla gama de materiais simbólicos e culturais é fundamental para que se compreenda a importância que os discursos de professores e responsáveis sobre cada um dos gêmeos e de um em relação ao outro têm para as construções narrativas que os gêmeos fazem de si próprios. Reconhecer que o homem é um ser essencialmente dialógico é, portanto, essencial para investigar em que medida a construção das narrativas dos gêmeos sobre os significados que atribuem à vida familiar, à

vida escolar, a si próprios e à relação com seu co-gêmeo é permeada pelos discursos dos pais e professores.

Reconhecer a importância do outro na construção do *si-mesmo* é, pois, imprescindível para que uma investigação sobre os modos de apropriação e internalização de múltiplas vozes seja bem sucedida.

A pesquisa empírica permite perceber, ainda, que o discurso não está divorciado de práticas educativas e que os próprios discursos vão gerando novas práticas, que, por sua vez, geram novos discursos. Permite perceber, também, que, apesar de não estarem divorciados, muitas vezes o que é dito no discurso não se efetiva na prática. Os discursos dos pais, dos professores e dos gêmeos têm um lócus estabelecido no contexto sócio-cultural, que é engendrado na família, no ambiente em que vivem e na escola. As práticas educativas e discursivas constituem um campo prático de atuação, no qual os discursos, as ações e práticas vão sendo ativamente internalizadas e os sujeitos vão sendo educados e construindo versões de si mesmos.

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin consideram fundamental para a constituição das especificidades do ser humano o processo de internalização das múltiplas vozes que permeiam o mundo do sujeito cultural.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento mental é um processo que se origina no seio de uma cultura, pela apropriação e pela elaboração dela. As funções psicológicas superiores são internalizadas a partir de modos sociais de interação. Ou seja, os processos interpessoais são transformados em processos intrapessoais a partir da função mediadora dos signos, em especial das palavras, o que equivale a dizer que a organização individual do pensamento se dá nas relações com os outros e com o mundo. Nas palavras dele (VYGOTSKY, 1995, p. 64)

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológicas), e, depois, no interior da criança (intrapsicológicas).

Se o processo do desenvolvimento cultural se dá através dos outros, "a personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros." (VYGOTSKY, 2000, p. 24). Isso nos permite afirmar que qualquer função psicológica superior, antes de ser interiorizada, foi social.

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral - todo o cultural é social; 2) sinal - fora do organismo, como

instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram- se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira - significação - os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) - em uma palavra, sua natureza - são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos -, elas permanecem 'quasi'-sociais. O individual, o pessoal - não é 'contra', mas uma forma superior de sociabilidade. (VYGOTSKY, 2000, p. 26-27).

Vê-se que a importância que Vygotsky atribui a situações concretas de vida e à interação com os outros é um ponto em comum de suas teorizações com as de Bakhtin, para quem o homem é um ser dialógico que toma consciência de si através dos outros, de quem recebe as primeiras palavras - que depois reelabora dialogicamente até que essas palavras alheias tornem-se palavras "próprias", ou seja, de "índole criadora" (BAKHTIN, 2003, p. 402) - e as primeiras noções sobre si. Ou, nas palavras de Bakhtin (2003, p. 379),

E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...] Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana.

Existe a situação e existe a representação do sujeito, elementos distintos que se associam para que a pessoa se posicione perante a realidade. Dessa forma, as pessoas podem habitar muitos discursos diferentes e assumir, perante eles, diferentes posturas: de conflitos, recusas, fortalecimentos ou de renegociações de seus próprios discursos anteriores e futuros (BAKHTIN, 2003; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004). Esse entrelaçamento entre os múltiplos discursos que habitam os sujeitos, portanto, pressupõem certos limites e possibilidades para a construção de significações.

Ora, sendo assim, é natural que os sentidos que os adolescentes participantes dessa pesquisa atribuem a si próprios e ao mundo dialoguem com os sentidos que pais e professores atribuem a eles. Acredito, portanto, que estabelecer interseções dos discursos desses sujeitos com os quais conversei - nos inúmeros elos de concordância e de dissonância - foi uma metodologia interessante para compreender melhor o processo pelo qual esses sujeitos (re) criam os sentidos de si e do mundo.

Quando em interação com membros mais proficientes em alguns aspectos da vida social, indivíduos mais despreparados são apresentados a instruções, apontamentos e representações que os possibilitam transferir, para o âmbito intrapessoal, formas de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo e de perceber suas necessidades, que antes estavam numa esfera interpessoal. É dessa forma que os indivíduos aprendem - e apreendem - novas maneiras de ser em uma cultura - maneiras diversas, múltiplas, infinitas - e passam a usá-las como mediadores internos de suas ações (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004).

A noção de posicionamento/papéis também possibilita formas de agenciamento por meio de práticas discursivas que instauram significações e negociações entre os indivíduos. Tais práticas discursivas, segundo Rose (2001, p. 151),

[...] são estruturadas em variadas relações que concedem poderes a alguns e delimitam os poderes de outros, capacitam alguns a julgar e outros a serem julgados, alguns a curar e outros a serem curados, alguns a falar a verdade e outros a reconhecer sua autoridade e a abraçá-la, aspirá-la ou submeter-se a ela.

Concordo, pois, com Oliveira, Guanaes e Costa (2004, p. 78) quando afirmam que os "significados encontram-se associados às posições negociadas, sejam estes relativos a experiências anteriores ou a discursos culturalmente estabelecidos, sejam relativos àqueles construídos na própria situação interativa". Essa postura torna possível evidenciar que as pessoas constroem suas subjetividades a partir das significações que atribuem a si próprias, aos outros e ao mundo. Significações, portanto, construídas a partir dos conflitos entre múltiplas vozes, de múltiplos Outros, num eterno renegociar de papéis e reestruturação dos modos de agir, de pensar e de se comportar no mundo.

Esse jogo de papéis se relaciona fortemente com as expectativas depositadas em cada um dos gêmeos e as práticas sócio-discursivas nas quais eles estão inseridos ecoam nas narrativas que fazem sobre si próprios. Tais práticas, portanto, configuram-se, muitas vezes, como profecias auto-realizadoras.

Os escritos de Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) ajudam a pensar nas diferentes formas de internalização de práticas sócio-discursivas. As redes de relações em que as pessoas estão imersas atuam, ao mesmo tempo, impulsionando as pessoas a certas atitudes e as afastando de outras, num movimento contínuo de determinação e de indeterminação. No processo de desenvolvimento coexistem zonas de preservação, negociação e de criação de novidade: determinados percursos são mais favorecidos e até

mesmos incentivados, enquanto outros são limitados e, às vezes, nem mesmo são postos como possibilidade, ou seja,

essas construções sempre ocorrem sob um conjunto de circunscritores semioticamente estruturado, canalizando as práticas sociais e delimitando zonas de atuação dos parceiros em interação, conformando espaços possíveis de produção de novos significados e sentidos sobre o mundo e sobre si. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 83).

O termo *circunscritores* foi proposto como tradução para *constraints* ²³, termo utilizado por Valsiner (1987), que se inspirou na obra de Waddington (1957, apud SILVA, 2003). *Constraints* são uma série de fatores que fornecem às pessoas, simultaneamente, limites e possibilidades de desenvolvimento, uma vez que elas, concomitantemente, tendem a repetir determinados comportamentos e têm abertura para transformá-los. Da mesma forma que não permite uma generalização ingênua, esse conceito não implica um determinismo, pois reconhece a própria pessoa como parte constitutiva do meio, alguém que tem múltiplas possibilidades de ação, interação e desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

Esse conceito é bastante importante para minha investigação, pois caracteriza "um modo bastante peculiar de relacionamento consigo, com os outros e com as situações" (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 84). Além disso, acredito que os *constraints* podem orientar práticas que resultem em profecias auto-realizadoras, uma vez que inibem "a capacidade da pessoa de desdobrar-se da situação, justificando ações e por vezes dificultando a (re) significação e a criação de novas formas de autodescrição, posicionamentos e papéis, reificando comportamentos, sentimentos e ações" (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 84).

Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) evidenciam o caráter excludente de práticas que resultam na construção social de deficiências prognosticadas, uma vez que

os familiares e as pessoas que cuidam da criança interagem com ela e organizam seu ambiente conforme suas expectativas sobre o desenvolvimento dela e sobre seu próprio papel em relação a ela. [...] Várias

٠

²³ É necessário frisar, ainda, que a tradução do termo *constraints* enseja diferentes campos semânticos: enquanto os integrantes da RedSig propõem o uso de *circunscritores* para a tradução do termo, Lívia Simão, propõe que a tradução por *balizas* seria mais apropriada, uma vez que remete à noção de orientador do desenvolvimento, e não a um circunscritor dele. Seria, portanto, um vocábulo mais propício para se compreender que os constraints vão se reorganizando ao longo do tempo e nos múltiplos contextos (Informação Verbal fornecida por Kohl e Silva durante o Exame de Qualificação, 2010). Em Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000) a palavra *circunscritores* é traduzida como coações, tradução que as autoras acreditam manter o sentido de, simultaneamente, limitar certas ações e compelir a determinadas direções.

expectativas, crenças e teorias psicológicas têm, assim, um forte poder autorealizador, ajudando a construir competências e deficiências. Não se fala com quem se julga surdo, não se ensina a quem não se julga capaz de aprender, recolhe-se em casa, isolada, a criança com paralisia cerebral que é julgada como incapaz de ir à escola. Concretizam-se, assim, prognósticos feitos anteriormente (p. 443).

É claro que falar em profecias auto-realizadoras não quer dizer que a imagem que os alunos criam de si próprios é exatamente o retrato do que os outros veem neles, mas sim que "a percepção de uma qualidade pode determinar o seu desenvolvimento num processo contínuo e, depois de certo ponto, com poucas possibilidades de reversibilidade" (LEITE, 1981, p. 245), o que caracterizaria um processo de circunscrição das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos.

Esse eixo estruturante de minha pesquisa ajuda a compreender que, embora as trajetórias sejam múltiplas, essa multiplicidade não é absolutamente aleatória, pois corresponde a um movimento complexo que abarca as formas pelas quais as pessoas são descritas pelos outros e as maneiras pelas quais elas descrevem suas experiências e a si próprias.

Percebe-se, portanto, que a subjetividade não se propaga no vazio, mas sim em relação a práticas históricas e culturais em que os indivíduos se inserem, o que lhes permite o reconhecimento como uma entidade subjetiva. Instaura-se a ciência para a qual "o homem mais perfeito é o que com mais justiça possa dizer *eu sou todos os outros*" (PESSOA, 1998, p. 136).

Dessa forma, poucos rompem com as visões a respeito de si-próprios que se lhes apresentam. Pode-se afirmar, a partir dos dados da pesquisa, que as incorporações dos papéis atribuídos pelos pais são muito fortes principalmente no discurso dos gêmeos, mesmo que esse discurso não se efetive na prática. Assim, Paulo narra a si mesmo como sendo um aluno responsável e Vinícius narra a si mesmo como sendo um mau aluno. Narrativas que não correspondem às práticas que eles mencionam adotar em relação às atividades escolares. Dessa forma, contata-se que os pais parecem assumir um papel preponderante nos posicionamentos que os adolescentes vão ocupando e nas versões discursivas que constroem sobre si.

Se o homem se constrói em diversos ambientes de socialização (LAHIRE, 1997), as configurações socializadoras muitas vezes não estão em confluência. Os indivíduos vivem múltiplas pertenças e isso traz implicações para as construções das narrativas dos gêmeos sobre si e sobre as formas como se apropriam dos modelos socialmente construídos.

Não se pode desconsiderar que, assim como os gêmeos têm suas práticas sóciodiscursivas impregnadas pelas práticas de seus pais e professores, esses últimos também se transformam no relacionamento com seus filhos/alunos. Pais e professores não são seres *prontos* e *imutáveis*. Não existem sentidos estáveis, não existe uma primeira ou uma última palavra para cristalizar noções sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. O diálogo *eu-outro* se faz presente por toda a vida das pessoas, o que gera capacidade perene de mudanças, de renovação.

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Percebe-se, que as análises dos dados desta pesquisa apontam para a mesma direção da afirmação de Bakhtin. Principalmente a opinião dos pais é permeável à visão da escola - sobretudo quando os sentidos e posições que a escola atribui a seus filhos não são coerentes com os sentidos e posições que lhes são atribuídas no âmbito doméstico.

Dessa forma, percebe-se que as discordâncias entre pais e professores pode ajudar a criar novas visões e novas posições atribuídas aos alunos, na medida em que as visões que esses importantes agentes educativos têm sobre os jovens são ressignificadas quando postas em diálogo.

Tomemos como exemplo disso os participantes da pesquisa que são posicionados pelos pais como maus alunos: Gustavo (1ª família) e Vinícius (2ª família). Gustavo, duplamente posicionado - em casa e na escola - como mau aluno, encontra poucas possibilidades de romper com esse estigma. Já Vinícius, posicionado como mau aluno pela mãe, porém como bom aluno pelos professores, parece conseguir romper com alguns estigmas que se impuseram a ele ao longo de sua vida escolar. Apesar de não ser considerado um bom aluno, sua mãe passa a assumir posicionamentos ambíguos em relação a ele. Aliás, ele próprio narra a si mesmo como mau aluno, porém relata assumir práticas típicas de um aluno que se engaja nas atividades escolares e para quem a escola é bastante significativa.

A mesma observação vale para os gêmeos que são posicionados como bons alunos. Felipe (2ª família) duplamente posicionado - em casa e na escola - como bom aluno, assume uma posição mais estável de que é um bom aluno e que não encontra grandes dificuldades na escola. Já Paulo (1ª família), posicionado de maneira ambígua pelos pais - em alguns

momentos, como bom aluno, que deve servir de exemplo para o irmão, e em outros como um aluno que não demonstra muita autonomia na escola - e como um mau aluno pelos professores - assume, para si, uma imagem também ambígua, em que oscilam práticas sócio-discursivas em que se coloca como bom aluno com outras em que se posiciona como um aluno sem interesse pela escola.

Isso demonstra que o ato de atribuir sentidos a si mesmo e ao mundo é um movimento ao mesmo tempo singular - próprio de cada um - e social - visto que implica a necessária participação de outros. Dessa forma, os sentidos que o homem atribui ao mundo e a si próprios são apropriações singulares de inúmeros outros sentidos de mundo e de si produzidos por outros sociais. Seria "um processo de ressignificação pelo sujeito de algo que já está culturalmente significado" (PINO, 1995, p. 34).

Assume-se, portanto, que os sentidos não são águas paralíticas perdidas em si mesmas e que não há discursos estanques. Mesmo não sendo possível reatar toda a sintaxe desses discursos-rios, acredito ter conseguido empreender uma investigação capaz de reatar alguns fios de água que *enfrasam* as práticas sócio-discursivas dos gêmeos. Águas que formam novos discursos-rios, únicos, singulares e diferentes de todos os outros. Mas, ainda assim, rios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADES, C. Para se diferenciar, gêmeos não gostam de ter presentes iguais. [Depoimento] **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 fev. 1987, p. 11.

ADORNO, T. **Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Luiz Eduardo Bicca, São Paulo: Ática, 2ª edição, 1993, aforismo 29, p. 42.

ALVES, T. E. Habilidades conversacionais de crianças gêmeas. **Rev CEFAC**, São Paulo, v. 6, n.3, 253-258, jul-set, 2004.

AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A Rede de significações como perspectiva para a análise do processo de inserção de bebês na creche. **Cad. Pesqui.**, v. 109, p.115-144, mar. 2000.

ANDRADE, C. D. Verbo ser. In: ANDRADE, C. D. **Boitempo**, v. II. São Paulo: Record, 1984.

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 36, n. spe, Apr. 2010.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBETTA, N. L.; PANHOCA, I.; ZANOLLI, M. L. Sobre o desenvolvimento da linguagem de gêmeos monozigóticos. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2009.

_____. Aspectos fonoaudiológicos e pediátricos na linguagem de gêmeos monozigóticos. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo , v. 26, n. 3, p. 265-270, set, 2008.

BARBETTA, N. L. Desenvolvimento linguístico de gêmeos: relações comunicativas intra e extra-gemelares no contexto da terapia fonoaudiológica em grupo. 2002. 100p. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BARBETTA, N. L. **Grupo familiar: Raízes da constituição da linguagem e da identidade de gêmeos homozigoticos.** 2008. 93p. Dissertação (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BARBOSA, D. A. Avaliação e plano terapêutico para gemelares com múltiplas deficiências. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DE PÓS-GRADUAÇÃO HRAC-USP, 6, 2005, Bauru. Anais... Bauru: HRAC-USP, 2005

BARRETO, E. S. S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, M. H. S. (org) **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, p. 234-257.

BISHOP, D. V. M.; BISHOP, S. J. Twin language: risk factor for language impairment?

Speech Lang Hear Res., v. 41, p 150-160, 1998.

BOARINI, M. L; YAMAMOTO, O. H. Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem / Hygienism and eugenics: discourses that do not grow old **Psicol. rev**;13(1):59-71, maio 2004.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. Sugestões para um jovem pesquisador. In: BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: Ensaios de Psicologia. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOUCHARD, T. J., Jr. (1994). Genes, environment, and personality. **Science**, v. 264, n. 5166, p. 1700-1701, Jun. 1994.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Escritos de Educação. 3a ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

BRUNER, J. Autobiografia e si-mesmo. In: _____. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 89-121.

BURT, C. L. 1966. The Genetic Determination of Differences in Intelligence: A Study of Monozygotic Twins Reared Together and Apart. **British Journal of Psychology**, 57: 137-153.

BUSSAB, V. S. R.; RIBEIRO, F. L. Biologicamente cultural. In: SOUZA, L.; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.) **Psicologia - reflexões (im)pertinentes.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.175-194.

BUSSAB, V. S. R. Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000. Available fromhttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000200004&lng=en&nrm=iso. access on 16 mar. 2009. doi: 10.1590/S0102-79722000000200004.

CAMPOS, C. F. et al. Alteração da linguagem em gêmeos: relato de caso. **Salusvita.** Bauru, v. 23, n. 3, p. 513-521, 2004.

CÂNDIDO, A. A personagem do romance. In: CÂNDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 51-80.

CARETA, D. S. Análise do desenvolvimento emocional de gêmeos abrigados no primeiro ano de vida: encontros e divergências sob a perspectiva winnicotiana. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARETA, D. S. A história dos gêmeos Daniel e Mathias abrigados no primeiro ano de vida. In: JORNADA APOIAR – SAÚDE MENTAL E VIOLÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA PSICOLOGIA CLÍNICA SOCIAL. 2008, São Paulo. **Resumos...** São Paulo, 2008.

CARETA, D. S. Reflexões psicológicas sobre o desenvolvimento emocional de gemelares abrigados. In: ENCONTRO SERVIÇOS-ESCOLA DE PSICOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. SABERES E FAZERES: OS CAMINHOS DA INTEGRAÇÃO, 2006, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXIII n. 78, p. 57-75, abr 2002.

COLE, M; COLE, S. **O** desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. São Paulo: Forense Universitário, 1995.

EYSENCK, H.J.; KAMIN, L. **O grande debate sobre a inteligência:** H.J. Eysenck versus Leon Kamin. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FABSITZ, R. R. et al. A twin analysis of dietary ... differences in MZ and DZ twins. **Behav Genet.** n. 8(1), p.15-25, Jan. 1978.

GALTON, F. Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences. London: Macmillan, 1986.

GIDDENS, A. O Positivismo e seus Críticos. In: BOTTOMORE, T; NISBET, R. (org.) **História da análise sociológica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1978.

GÓES, M. C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cad. Cedes/Papirus**, Campinas, n. 24, p. 17-24, mar, 1991.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abril, 2000.

GOLDFELD, M. **O** desenvolvimento da criança surda sob o enfoque sócio-interacional. 1996. 222p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

GOTTESMAN, I. I. **Schizophrenia gênesis:** The origins of madness. New York: W. H. Freeman, 1991.

GOTTESMAN I. I.; SHIELDS J. **Schizophrenia and Genetics**: a Twin Study Vantage Point. New York: Academic Press Inc., 1972.

- HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.
- HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. van. (Eds.) **Positioning theory**: moral contexts of intencional action. Oxford: Blackwell, 1999.
- HIGGINS, C. Harold e Maude: ensina-me a viver. Rio de Janeiro: Record, s.d.
- HOUAISS, A, V. M S; FRANCO, F.M. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.
- JENSEN, A. R. Educability and group differences. New York: Harper and Row, 1973.
- _____. How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? **Harvard Educational Review**, 33, p.1-123, 1969.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educ. Soc.**, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abr 2002.
- _____. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 373-389, maio/ago. 2008.
- LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (org) **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, p. 234-257.
- LEME, M. I. S. A construção do si mesmo cultural. In: SOUZA, M.T.C. Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LIMONGI, S. C. O.; FLABIANO, F. C.; BÜHLER, K. E. C. B. Desenvolvimento cognitivo e de linguagem expressiva em um par de gêmeos dizigóticos: influência da síndrome de Down e da prematuridade associada ao muito baixo peso. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 267-274, 2009.
- LISPECTOR, C. De corpo inteiro. São Paulo: Siciliano, 1992.
- LOEHLIN, J. C.; NICHOLS, R. C. **Heredity, environment, and personality:** A study of 850 sets of twins. Austin: University of Texas Press, 1976.
- LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. In: **Revista Projeto História**, 17. Trabalhos da memória. São Paulo, PUC-SP Programa de Pós-graduação em História, nov. 1998, p. 63-201.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACHADO, D. V. Meus filhos gêmeos. São Paulo: Editora ALMED, 1980.

MACKINTOSH. N. J. Cyril Burt: Fraud or framed? New York: Oxford University Press, 1995.

McGUIRE, S. et al. Genetics and environmental influences on perception of self-worth and competence in adolescence: A study of twins, full sibilings, and step-siblings. **Child Development**. n. 65, p. 785-799, 1994.

MELHORAMENTOS: dicionário prático da Língua Portuguesa - São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995

MELO, J. C. Neto. Educação pela pedra. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2008.

MEIRELES, C. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

MELUCCI, A. **O jogo do eu:** a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004, p.1-73.

MILLS, W. C. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.** Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, Abr 2002.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

OLIVEIRA, M. K. A abordagem de Vygotsky: principais postulados teóricos. In: Piaget e Vygotsky: implicações educacionais. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, CENP, 1990.

Vygotsky:	aprendizado e	desenvolv	zimento. Un	n processo	sócio-histórico.	São	Paulo:
Ed. Scipione, 1993.							

_____. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K. de, SOUZA, D. T. R. e REGO, T. C. (orgs). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 119-138, maio/agosto, 2006.

- OLIVEIRA, Z. M. R; GUANAES, C; COSTA, N. R. A. Discutindo o conceito de "jogos de papéis": uma interface com a "Teoria de Posicionamento". In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (Org.) **Rede de Significações e o estudo do Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PÁDUA, A.C.; HAGE, S. R. V.; CAMPOS, C. Alteração de linguagem em gêmeos: relato de um caso. In: JORNADA FONOAUDIOLÓGICA, 9. 2002, Bauru. **Anais da IX Jornada Fonoaudiológica**, Bauru: FOB-USP, 2002. p. 32-33.
- PALACIOS, J. O que é adolescência. In: Coll, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263-272.
- PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997, p. 47-62.
- ______. Diálogos Maria Helena Souza Patto: Referência em Psicologia Escolar. **Psi Jornal de Psicologia** a. 18, n. 121, mar/abr 2000 Disponível em http://www.crpsp.org.br/crp/midia/jornal_crp/121/frames/fr_indice.aspx acesso em 1 de jun 2010
- _____. **A produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PAZZELO, E. A Maternidade Afeta o Engajamento da Mulher no Mercado de Trabalho? Um Estudo Utilizando o Nascimento de Gêmeos como um Experimento Natural. **Estud. econ.**, São Paulo, v. 36(3), p. 507-538, jul-set. 2006.
- PEREIRA, P. C. **Temperamento:** Características e Determinação Genética. 2000, 142p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.
- PESSOA, F. **O banqueiro anarquista e outras prosas**. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- PEUTER, J. The dialogics of narrative identity. In: BELL, M. M.; GARDINER, M. (Ed.). **Bakhtin and the humam sciences: no last words.** London: Sage, 1997. p. 30-48.
- PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórica-cultural. **Temas em Psicologia**: cognição e linguagem. n. 2, p. 31-40, 1995.
- _____. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXI, n 71, p. 45-78, jul 2000.
- _____. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- PLOMIN, R., DE FRIES, J.C. The Colorado adoption project. **Child Devlopment**. 54, p. 276-289, 1983.

- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese de Doutorado Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva. S.P., CERU/FFLCH-USP (Col. Textos, 4).
- REGO, T. C. **A origem da singularidade do ser humano.** Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky. 1994. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 101-127.
- _____. Educação, cultura e desenvolvimento humano: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (org) **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas práticas e teóricas. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.
- . Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- REY, F. L. G. Sobre a Rede de Significações, o Sentido e a Pessoa: uma Reflexão para o Debate. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al (Orgs) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** São Paulo: Artmed Editora, 2004.
- RIST, R. C. Student Social Class and teacher expectations: the self-fullfilling profecy in ghetto education. **Harvard Educational Review**, 40, (3), ago, 1970.
- ROGOFF, B. A natureza cultural do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROSE, N. Inventando nossos eus. IN: SILVA, T.T. (org.) **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (org) **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, p. 234-257.
- ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al (Orgs) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** São Paulo: Artmed Editora, 2004.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SOARES-SILVA, A.P. Rede de Significações. Alguns conceitos básicos. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al (Orgs) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** São Paulo: Artmed Editora, 2004.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SOARES-SILVA, A.P.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo v. 38 n. 133, p. 147-170, jan./abr. 2008.

- ROSSETTI-FERREIRA, M. C; AMORIM, K. S; OLIVEIRA, Z. de M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, set. 2009 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 19 out. 2010. doi: 10.1590/S0103-65642009000300008.
- SALDANHA, P. H. **Método de Gêmeos:** introdução a respeito da herança versus meio ambiente. São Paulo: Edart, 1967.
- SANTANA, N. C. O. **Fenomenologia da Vivência da Identidade em Gêmeos Idênticos Através do Psicodiagnóstico de Rorschach.** 2003. 135p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2003. http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=252 Acesso em 25 ago.2008.
- SCHLEGEL, A.; BARRY, H. Adolescence: na anthropological inquiry. New York: Free Press., 1991.
- SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- SILVA, A. P. S. Continuidades e descontinuidades de si na narrativa de homens que tiveram envolvimento com o crime. 2003. Tese de Doutorado Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- SMOLKA, A. L. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr. (orgs) **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 99-127.
- SMOLKA, A. L. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA et al. (Orgs). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 15-61.
- SMOLKA, A. L.; GÓES, M.C.R. (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.
- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p 51-59.
- SPINK, M.J.P; FREZZA, R.M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 17-39.
- SPINK, M.J.P; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teóricometodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 41-61.

SPINK, M.J.P; MENEGON, V. M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 63-92.

SPINK, M.J.P; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 92-122.

TAVARES, M. E. B. P.. Situações triangulares em gêmeos durante o primeiro ano de vida: conjecturas sobre o complexo de Édipo. 2007. 178p. Dissertação (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOMASELLO, M.; MARMLE, S.; KRUGER, A. C. Linguistic environment of 1-2-year-old twins. **Developmental Psychology**. v. 22, p. 169-176, 1986.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 1, abr. 2007.

VAN DER VEER, E.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco, Loyola, 1996.

VASCONCELOS, V.R. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. In: COLINVAUX, D.; BANKS LEITE,L; DELL'AGLIO, D.D (Orgs.) **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 63-89.

VERONA, A. P. A. **A relação entre fecundidade e educação dos filhos:** um experimento natural utilizando dados de gêmeos. 2004. 89p. Dissertação (Mestrado em Demografia), Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

VICENTE, C. C. Estudo de caso sobre o comportamento de apego de bebês gêmeos com indicadores de depressão pós-parto. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 2008, Uberlândia. **Resumos...** Uberlândia: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2008.

VIOTTO, M. E. B. T. Conversando sobre gêmeos. Londrina: a Autora, 1999.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
Prólogo al libro de A. F. Lazurski "Psicologia general y experimental" In VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. Tomo I, 2.ed. Madrid: Visor, 1997, p. 23-37.
O manuscrito de 1929. Educ. Soc. , ano XXI, n 71, p. 21-44, jul 2000.
Teoria e método em psicologia . Tradução Claudia Berliner. 3ª Ed. São Paulo Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

WEBER, D. E. et al. Desenvolvimento do sistema fonológico de gêmeos monozigóticos com desvio fonológico: correlação a fatores genéticos e ambientais. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 1, mar. 2007.

WERTSCH, J. V. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GÊMEOS

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS COM OS GÊMEOS

I. O OLHAR DE SI SOBRE SI

Como você se sente sendo gêmeo?

- 1. Me fala um pouquinho sobre você.
- 2. Como é ter um irmão gêmeo?
- **3.** Como você se comporta em novas situações?
- **4**. Fale um pouco pra mim sobre o que você tem de parecido com o seu irmão e o que vocês têm de diferente. Por que será que isso acontece?
- 5. As pessoas costumam falar a respeito dessas semelhanças e diferenças ou de outras coisas?
 (5.a. "Você procura se diferenciar do seu irmão ou se assemelhar a ele em algumas situações?
 Fale sobre isso para mim").

II. O OLHAR DO OUTRO SOBRE SI

O que os outros acham de você?

- **6.** As pessoas comentam o fato de você ser gêmeo? O quê? Como você se sente em relação a isso?
- 7. As pessoas comparam vocês dois? Dê alguns exemplos para mim de vezes que compararam você ao seu irmão e como você se sentiu em relação a isso.
- **8.** Gêmeos são muito retratados em novelas, em lendas, em filmes. (Ex: Ruth e Raquel, de mulheres de areia). O que você acha dessa maneira como a Televisão retrata os gêmeos?
- **9.** Caso não se efetue a transposição do campo ficcional para a vida do entrevistado, perguntar: "Você percebe se as pessoas em geral costumam achar que um dos gêmeos é assim e o outro é assado, que nem acontece nas novelas?"
- 10. Você se dá bem com o pessoal da sua casa? Fale um pouco sobre isso pra mim.
- 11. E seu irmão, como é o relacionamento dele com o pessoal da sua casa?
- **12.** Fale um pouco sobre seus tios, primos, avós. Como é seu relacionamento com eles? Se não houver menção ao fato de ser gêmeo: "E o fato de você ser gêmeo, muda alguma coisa na rotina familiar."
- **13.** Vamos falar um pouco agora da sua turma. Quem são seus melhores amigos? (**13.a.** Irmão gêmeo faz parte da turma?)
- **14.** Quando seus amigos ligam pra sua casa para falar com você e seu irmão, como é? E se você recebe um convite, por exemplo, para ir à casa de um deles, mas o seu irmão não é

convidado? (Verificar se o convite se estende à dupla. Se não for o caso, como isso é administrado na casa?)

III. VIVÊNCIAS ESCOLARES

Como é sua vida na escola?

- **15.** Fale um pouco de como você é na escola. (Gosta de estudar? Que matérias prefere? Se dá bem com os professores? Tem vários amigos?)
- 16. E o seu irmão, como ele é?
- **17.** Conte pra mim como foi sua vida na escola, pode falar tudo o que quiser falar, desde quando você era pequeno até hoje.
- **18.** Em que séries você estudou na mesma sala que seu irmão? Quem escolheu as salas que vocês iriam estudar? O que seus pais achavam disso?
- 19. Como é estudar na mesma sala que seu irmão? (Se o entrevistado não abordar a realização de trabalhos em grupos e tarefas, perguntar: "E como é pra fazer os trabalhos em grupos e as tarefas de casa?")
- 20. Como é estudar em sala separada da do seu irmão?
- **21.** As pessoas na escola comparam as notas de vocês ou o comportamento?
- **22**. Você acha que os professores e os colegas o tratam diferentemente pelo fato de você ser gêmeo?
- 23. Conta pra mim como é a sua rotina de estudos.
- 24. E o seu irmão? Você sabe como é a rotina de estudos dele?
- 25. Você e seu irmão costumam conversar sobre a escola? O que vocês mais falam?
- **26**. E com os seus pais, ou com outras pessoas, você conversa sobre a escola?
- 27. Você acha que ter um irmão gêmeo ajuda ou atrapalha na escola? Por quê?
- **28.** As pessoas conseguem diferenciar você e seu irmão? Como você se sente em relação a isso?
- **29.** E alguma vez você e seu irmão "trocaram" de identidade para pregar peças nos outros? Como foi? E na escola?

IV. ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES.

O que você faz quando não está na escola?

- **30.** Faz cursos? Irmão faz junto ou não? Quem escolheu fazer?
- **31.** Faz esporte? Irmão faz junto ou não? Quem escolheu fazer?
- **32.** Qual é o seu lazer? Irmão participa?

V. BALANÇO FINAL:

- **33.** Se você pudesse escolher entre ter um irmão gêmeo ou não ter, o que você escolheria? Por quê?
- **34.** Se você pudesse mudar algo na convivência com o seu irmão, o que você mudaria? Por quê?
- **35.** Que conselhos você daria para as pessoas que convivem com gêmeos?

Observar se ele menciona: Diretores, professores, pais, colegas. Se não mencionar, perguntar.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA OS PAIS DOS GÊMEOS

1. SER PAI DE GÊMEOS:

Como é ser pai de gêmeos?

- 1. Quando vocês descobriram que iriam ter gêmeos, como foi?
- 2. Como é ter filhos gêmeos?
- 3. Como é educar os filhos gêmeos?
- **4**. Vocês se preocupam em manter o vínculo entre eles?

II. VÍNCULO ENTRE OS GÊMEOS.

Como é o vínculo entre seus gêmeos?

- **5.** Há momento em que eles parecem ser indissociáveis?
- 6. Há momentos em que eles parecem ser completamente diferentes?
- 7. Alguns estudiosos mencionam o "jogo" que os gêmeos fazem: tentam manter a individualidade ao mesmo tempo em que desejam permanecer como uma dupla. Vocês percebem algo assim nos seus gêmeos?
- 8. Vocês percebem a configuração de relação: dominante/ dominado?
- **9.** Será que a ordem de nascimento afeta o comportamento deles? Ordem é reiterada no discurso familiar?
- **10**. Há comparação entre eles?
- 11. As similaridades aumentam ou diminuem com o tempo?
- **12.** Eles são confundidos? (pais/ irmãos/ colegas/professores/outros familiares)
- 13. A similaridade física influencia no vínculo entre eles?
- 14. Quais as implicações desse vínculo para o desenvolvimento deles?

III. VIVÊNCIAS ESCOLARES

Quais são os maiores desafios em relação à vida escolar?

- 15. Faça um balanço da vida escolar dos seus filhos, desde o maternal até hoje.
- **16.** Há (ou houve) comparação entre o desempenho escolar dos dois?
- 17. Qual é a rotina de estudo dos dois?
- **18**. Como são as conversas sobre a escola?
- 19. Será que ter um irmão gêmeo é bom para a vida escolar deles?

IV. VIVÊNCIAS EXTRA-ESCOLARES.

20. Como eles passam o tempo fora da escola?

Cursos?

Esportes?

Brincadeiras?

E para eventos sociais? Como é? (Juntos? Separados?)

Quem são os amigos?

Tentam se diferenciar no grupo de amigos?

VI. BALANÇO FINAL:

O que muda, na vida deles, pelo fato de eles terem um irmão gêmeo?

- **21.** Ter um irmão gêmeo faz diferença? Em quê? Como o entrelaçamento dos dois atua sobre eles?
- **22.** Alguma vez vocês deram conselhos a outras pessoas sobre como proceder com seus gêmeos? Se não, o que você gostaria de dizer?

Diretores, professores, pais, colegas.

23. Tem mais algo que você queira contar e que eu tenha deixado de perguntar?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

- Breve apresentação dos familiares, avós, pais, irmãos. Breve histórico da carreira acadêmica e atuação profissional.
- 1- Você poderia me falar um pouco sobre os modos de agir, de pensar e de ser dos gêmeos?
- 2- E com relação às características escolares deles? Como eles são?
- 3- Você pode me dar alguns exemplos que ilustrem essas características deles? (Feira de ciências, discussão de textos em sala, tarefas de casa, tarefas de classe.)
- 4- Você percebe alguma apropriação dos discursos de outras pessoas pelos meninos? Ex: minha mãe sempre me disse que sou...
- 5- Quais são suas expectativas quanto aos gêmeos no futuro?
- 6- Você costuma ter contato com os pais deles? Sabe quais as expectativas que os pais depositam neles?
- 7- Você percebe se eles têm um certo "papel" a atualizar com relação aos modos de agir, pensar e de ser?
- 8- Nas versões que eles fazem de si próprio e do co-gêmeo é possível perceber a expectativa que você ou os outros depositam neles?
- 9- Você dá um tratamento diferenciado a eles pelo fato de serem gêmeos? Como se comporta com eles? Exemplifique para mim.
- 10- Qual a diferença de ter um gêmeo na vida escolar deles? Maléfico/Benéfico?

APÊNDICE D – FICHA COM DADOS DA FAMÍLIA

(A ser preenchida por um dos responsáveis)

DADOS PESSOAIS:	
Nome 1° gêmeo:	
Nome 2° gêmeo:	
Data de nascimento dos gêmeos:/_/Cidade:	
Idade:	
Endereço atual:	
Telefones para contato:	
E-mail para contato:	
Nome completo da mãe:	
Nome completo do pai:	
DADOS FAMILIARES:	
Pais casados: () Sim () Não	
Quem mais mora na casa além dos gêmeos?	
Gêmeos dividem quarto? () Sim () Não Com quem?	
Tem local de estudos próprio em casa? Sim () Não ()	
Qual?	
Tem outros irmãos além do gêmeo? () sim - quantos? () Não	
Idade, sexo, escolarização, profissão dos irmãos:	
1	
2	
3	

Pais: idade, profissão e escolarização:
Pai:
Mãe:
Avós: idade, profissão e escolarização:
Avô Paterno:
Avó Paterna:
Avô Materno:
Avó Materna:
DADOS ESCOLARES DOS GÊMEOS:
Pré- escola
Fizeram () Sim () Não
Escola: () Pública () Particular
Mesma sala: () Sim () Não
Observações:
Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)
Entraram na escola com: anos
Configuração escolar:
() Mesma sala todo o fundamental I
() Salas separadas todo o fundamental I
() Configuração mista – Estudaram na mesma classe em qual (is) série (s)?
1^{a} . () 2^{a} . () 3^{a} . () 4^{a} . ()
Houve reprova em alguma série do Fundamental I?
() Não () Sim
Qual(is) série(s)? 1º gêmeo: 1ª. () 2ª. () 3ª. () 4ª. ()
2º gêmeo: 1ª. () 2ª. () 3ª. () 4ª. ()

Observações:				
Ensino Fundament	tal II (de 5 ^a a 8 ^a série)			
Configuração escola	ır:			
() Mesma sala tode	o o fundamental I			
() Salas separadas	todo o fundamental I			
() Configuração m	nista – Estudaram na mesma classe em qual (is) série (s)?			
5 ^a . () 6 ^a . () 7 ^a . ()	8 ^a . ()			
Houve reprova em a	alguma série do Fundamental II?			
() Não () Sim				
Qual(is) série(s)?	1º gêmeo: 5 ^a . () 6 ^a . () 7 ^a . () 8 ^a . ()			
	2^{o} gêmeo: 5^{a} . () 6^{a} . () 7^{a} . () 8^{a} . ()			
Observações:				

APÊNDICE E – FICHA COM DADOS DOS PROFESSORES

FICHA DE DADOS DO PROFESSOR ENTREVISTADO
DADOS PESSOAIS:
Nome:
Data de nascimento://Cidade:
Idade:
Endereço atual:
Telefones para contato:
E-mail para contato:

APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO

(Exemplificada pelo início da entrevista realizada com Ednei e Débora)

Entrevista	Primeira
Data	30/11/2009
Local	Fran's Café
Tempo	1h34min.
Quantidade de linhas transcritas	1.209

Transcrição da Entrevista com Débora e Ednei (pais de Paulo e Gustavo)

R- A gente já falou sobre isso mas eu vou retomar pra deixar registrado mesmo. O intuito do meu trabalho é descobrir quais são as peculiaridades de ser gêmeo, principalmente na escola. E a gente não consegue estudar isso sem ver a parte também da família, de saber um pouco como são as coisas na casa, e por isso as perguntas que eu vou fazer não são apenas sobre a escola, mas algumas delas, várias delas, vão ser sobre a escola e os estudos mesmo. Quero também já agradecer por vocês estarem participando...

E- De nada.

- R- Nem todo mundo acolhe a gente tão bem, pois acham que a gente vai julgar a educação que dão aos filhos e a intenção não é julgar, é entender mesmo. Então as perguntas serão sobre como é ser pais de gêmeos, a segunda fase é sobre o vínculo que existe entre os irmãos, a terceira é sobre as vivências escolares e a quarta sobre algumas outras vivências extraescolares e depois um balanço final. Eu acredito que a gente faça mais ou menos umas duas horas de entrevista. Por aí, tá?
- D- Tá bom!
- R- Então vamos começar. Quando vocês descobriram que iam ter gêmeos, como é que foi?
- E- Fácil! Fácil, fácil!
- R- Podem os dois falar, não tem problema, tá?
- D- Parece que foi ontem.
- E- Eh... Foi uma experiência absurda. Eu... nós fomos fazer o primeiro ultrassom e lá com a médica já deu pra sacar que era. Ai... foi lindo. Ser pai é lindo.
- D- Posso falar uma parte emocionante assim? Eh... Eu cismei que estava grávida mesmo antes de saber, antes mesmo de vir pra mim, de atrasar e eu falava pra ele: "Eu tô grávida, eu tô

grávida." Ele falava: "Você está sugestionada." "Eu tô grávida, eu não sei, eu escutei uma voz falando pra mim que eu estou grávida". Foi a única vez que eu escutei alguma coisa na minha vida. Ai, ele achava que não. Aí, de fato, chegou o dia, eu sempre fui regulada, não veio. Aí eu falei: "Vou numa farmácia comprar o exame" O exame, né, daqueles de farmácia.

- E- Fala um pouco mais alto, bem, pra pegar.
- D- Ele pega bem, ele capta bem o som?
- R- Sim, pode falar desse jeito que pega sim.
- D- Aí ele foi, comprou, eu fiz o teste, mas na hora. Foi uma felicidade total.
- R- É?
- D- Porque eu não estava esperando nada, né? Eu não estava fazendo planos de ser mãe, mas a partir do momento em que eu senti que eu estava grávida, eu já queria ser mãe. Tanto que quando a gente foi fazer esse primeiro ultrassom que ele está dizendo, eu estava de sete semanas. Eu fui na minha ginecologista e acho que ela viu que eu estava muuuito eufórica, ela falou assim "Vamos fazer um ultrassom?" E eu: "Nossa, mas já?" Né? Que o resultado do laboratório deu positivo. E ela falou assim: "É que você está bastante eufórica, vamos fazer isso certinho, ver quantos dias." "Eu sei exatamente o momento em que eu fiquei grávida". E daí na hora que fez e comprovou que eram dois coraçõezinhos batendo... Nossa, até ela ficou assim... Ela falou, além de estar mesmo, ainda... são dois!
- E- Eh, foi muito forte.
- R- E tinha que vir forte mesmo, né? Pra dois!
- D- Foi forte, foi forte! Não sei se era por que eram dois ou se era pra eu saber mesmo, mas foi forte. Foi muito forte a minha gravidez assim, eu sabia mesmo antes de fazer qualquer teste.
- E- E tem uma parte interessante aí, porque enquanto eles não nascem não tem história, só a nossa história de aguardar a vida deles. Na verdade, não houve história, houve assim uma paz muito grande. A Débora passou por uma gestação maravilhosa. Muito, mas extremamente calma, muito calma, muito tranquila.
- D- Nove meses certinho.
- E- Nove meses
- D- E foi parto normal.
- E- Foi perfeito e parto normal.
- R- O que é difícil com gêmeos, né?
- D- Muito difícil.
- E- No oitavo mês houve um processo de dilatação fora do tempo
- D- É, dois dedos de dilatação.

- E- As crianças poderiam ser...
- **D- Prematuros**
- E- De oito meses
- D- E eu não queria saber o sexo também.
- E- Poderia ser um risco, sabe? Mas foi conseguido segurar. E eles nasceram em 20 de julho de 95.
- R- Mas vocês não sabiam nem o sexo?
- E- Não, não fizemos!
- R- Nem se seriam univitelínicos ou não?
- D- Nada, nada, nada.
- E- Não queríamos saber, seria uma...
- R- Mas e quando eles nasceram, já dava pra saber que eles seriam bem parecidos ou...?
- D- Não, quanto à bolsa a gente já sabia que eram duas.
- E- Eh, já sabíamos que eram duas.
- D- Que eram bi.
- E- Que eram duas bolsas. Que eles eram bivitelinos ou fraternos,né?
- D- Fraternos. A gente não quis saber o sexo.
- E- Nós não queríamos saber o sexo, tudo era às cegas...
- R- Mas eles são fraternos?
- E- São fraternos. Eles não são gêmeos idênticos.
- R- Não?
- D- Não, eles não são uni.
- R- Que coisa!
- E- Eles são uma raridade de bivitelinos, pois eles são muito parecidos, eles têm traços muito parecidos, uma coisa que com os gêmeos fraternos não ocorre.
- D- Uma coisa importante pra você anotar ai, hein?
- R- É verdade, fiquei bem surpresa.
- D- Você estava como uni?
- R- Eu achava que eles eram uni, que eles eram monozigóticos.
- D e E É que eles são muuuuito parecidos.
- D- Agora mesmo o senhor que ajudou a gente no carro ele falou assim: "São? Pensei que eram gêmeos? São? São parecidos mesmo, não?" Eles nem se vestem iguais.
- E- Já não se vestem.
- D- Não se arrumar, não se comportam mais.

- E- Tem o mesmo estilo, de uma certa maneira.
- D- É, mas cada um adotou já o seu, cada um tá indo pro seu lado, já. Mas eu não quero fugir das suas perguntas, se não eu vou embora. Porque mãe e pai vai embora.
- R- Mas você pode ir um pouquinho embora sim! [Risos] E quais foram as preocupações? Acredito que também gere algumas, né, na hora de educar. Como que vai educar os filhos gêmeos? Alguns relatos que eu tenho sobre gêmeos, que faz um estudo sobre a história de gêmeos, não focado na escola e sim na, voltado sobre a criação de gêmeos, que falam de como é difícil você fazer as coisas querendo a igualdade, porque algumas coisas pedem a diferença, né? Então tem os relatos das mães. Uma mãe que queria dar tudo igual. Se um pedia uma coisa e o outro pedia outra, ela dava as duas coisas para os dois, mesmo porque ela não conseguia dar uma coisa só pra um ou só pro outro.
- E- É impossível mesmo!
- R- E a outra mãe que falava "Não, eu quero sempre comprar só quando tem necessidade, só que daí eu compro pra uma e a outra chora, porque ela também quer." Então, como que é isso pra vocês?
- E- Desde o primeiro, quando nós nem sabíamos que o sexo.
- D- Mas eu já sabia.
- E- Aliás, antes até de qualquer... Isso até motivou uma série de discussões e apostas. Mas mesmo antes de saber, e antes do nascimento, nós havíamos comprado algumas peças de menino. Mas primeiramente, a primeira peça que eu comprei, eu comprei uma peça, porque eu achei uma peça numa loja, muito linda, e não tinha uma segunda idêntica. Eu falei "Pra comprar e não gostar, também não vou gastar". Foi a primeira peça.
- D- No começo a gente vai naquelas coisas mais caras e acha...
- E- Imediatamente.
- D- E você acha que é...
- E- Você vai no mais caro.
- D- Mas foi uma coisa assim bem rápida.
- E- A primeira peça era uma coisa assim lembrando marinheiro. Diretamente ao nascer você já compra a segunda, entendeu? E desde o primeiro instante acho que tem uma coisa muito legal, e isso acho que até hoje acontece, a primeira preocupação que você tem é não ser tendencioso. Ok? Se você tiver algum tipo de tendência, você talvez vá abrir um buraco na personalidade de alguém. Você consegue criar uma barreira em relação aos pais. Posso dizer que Débora deu, no início, no início sim, ela tinha uma tendência a Gustavo, gigante, porque...
- D- Ai, é difícil isso, né?

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO

	AUTORIZAÇÃO	
		, RG
n°	, autorizo meus filhos	
assim como auto comigo - para u internalização de realizada na Fac Psicologia e Edu Estou cie	tados por Renata do Monte Vecina, RG nº 25.086.174 rizo a gravação das entrevistas - feitas individualmente so exclusivo em sua pesquisa de mestrado intitulada práticas discursivo-sociais por dois pares de irmãos gênuldade de Educação da Universidade de São Paulo cação, sob orientação da Prof. a Dr. a Teresa Cristina Reginte do compromisso de resguardo do anonimato de er informações que a revelem, compromisso que a mes	com cada um deles e a "Múltiplas vozes: a meos", que está sendo (FEUSP), na área de go. nossas identidades e
nós e à FEUSP.	3 1 / 1 1	J
	Sorocaba, de	de
	(Mestranda Renata do Monte Vecina) (Responsável pelos gêmeos)	

APÊNDICE H - MAPA DE ANÁLISE - ENTREVISTA COM PAIS

MAPA DA 1ª ENTREVISTA COM DÉBORA E EDNEI (parte inicial)

Intervenções da pesquisadora e fragmentos da entrevista que não se relacionam	Proximidade	Distanciamento	Nenhum dos dois ou ambiguidade	Como caracterizam a si mesmos e aos outros
exatamente com o objeto de estudo.				
01-15 – Falo dos				
objetivos da				
pesquisa e agradeço				
participação deles				
16-17- R - Quando				
vocês descobriram				
que iam ter gêmeos,				
como é que foi?				
18-60 - D e E				
contam				
entusiasmados				
como descobriram				
que seriam pais de gêmeos				
(60-72) Risco de P				
e G nascerem				
prematuros				
(73-97) P e G são		E- São fraternos. Eles não são gêmeos idênticos.		
dizigóticos				
<i>Q</i>	E- Eles são uma raridade de bivitelinos, pois eles são muito parecidos, eles têm traços muito parecidos, uma coisa que com os gêmeos fraternos não ocorre.			
90 - R - eu achava,				
que eles eram monozigóticos.				
	D e E – É que eles são muuuuito parecidos.			

	T	T= .	
		D- Agora mesmo o senhor que ajudou a gente no	
		carro ele falou assim: "São? Pensei que eram	
		gêmeos? São? São parecidos mesmo, não?" Eles	
		nem se vestem iguais.	
		E- Já não se vestem.	
		D- Não se arrumar, não se comportam mais.	
	E- Tem o mesmo estilo, de uma certa maneira.	D Two se aramar, nao se comportani mais.	
	E Tem o mesmo estro, de una certa manera.	D- É, mas cada um adotou já o seu, cada um tá indo	
		pro seu lado	
(00 107) E ausia		pro seu iado	
(99-107) E quais			
foram as			
preocupações? []			
na hora de educar.			
Como que vai			
educar os filhos			
gêmeos? [] Então			
tem os relatos das			
mães. [] porque			
ela não conseguia			
dar uma coisa só			
pra um ou só pro			
outro.			
	E- É impossível mesmo!		
		E- [] a primeira peça que eu comprei, eu comprei	
		uma peça, porque eu achei uma peça numa loja,	
		muito linda, e não tinha uma segunda idêntica. Eu	
		falei "Pra comprar e não gostar, também não vou	
		gastar". Foi a primeira peça.	
	E- E desde o primeiro instante acho que tem	guota. 1 or a primona poga.	
	uma coisa muito legal, e isso acho que até hoje		
	acontece, a primeira preocupação que você tem		
	é não ser tendencioso. Ok? Se você tiver algum		
	tipo de tendência, você talvez vá abrir um		
	buraco na personalidade de alguém. Você		
	consegue criar uma barreira em relação aos		
	pais.		
		E- Posso dizer que Débora deu, no início, no início	
		sim, ela tinha uma tendência a Gustavo, gigante,	
		porque	
		E- Gustavo não respirou imediatamente, ele não	
		teve abertura de pulmão. Coisa que a gente vê no	
		vídeo, até hoje, o que nos assusta até hoje	

	assistindo esse vídeo, a médica correndo com ele	
	até uma mesa, e fazer uma limpeza bucal e nasal.	
	D- E o pulmãozinho.	
	E- Pra que ele pudesse respirar.	
	D- Ele demorou pra respirar,	
	E- Aí abre e ele chora demais, né? E aí ficou dois	
	dias em incubadora pra que ele pudesse repor	
	algumas perdas do parto. Ótimo. Isso, então, a	
	princípio, o faz mais frágil. Isso faz com que a mãe	
	se aproxime mais. Fácil. Isso é fácil de enxergar.	
	D- Ele era mais franzino, pequenininho	
	E- Magrinho, enrugadinho	
	D- Até os seis anos certinho	
	E- Mal formado, ele tinha má formação.	
	D- Até uns três meses. Era tudo assim, pra dentro [Indicando a parte inferior do rosto]	
	E- Tudo enrugadinho. D- Só tinha testa e olho.	
	E- O Paulo nasceu assim com uma aureola absurda,	
	com tudo encaixado, encaixadíssimo.	
	D- Ficou certinho.	
	E- Isso acabou gerando indiretamente uma certa	
	tendência, fácil, fácil, fácil.	
	D- Meu cuidado era maior com ele. De proteger. E	
	assim, passava o dia e eu não dei carinho pro Paulo,	
	eu só fiquei com o Gustavo.	
	E- Ela se sentia culpada.	
	D- É é uma sensação horrível, porque eu não estava	
	dando atenção necessária pro Paulo, eu só estava	
	dando atenção pro Gustavo. E o Paulo era mais	
	E- E aí	
	D- mais chorão, o Gustavo não.	
	E- mas o estranho é que daí ela culpava, que eu era	
	mais tendencioso com o Paulo. Não era, é que	
	quando ela tava dando carinho pro Paulo, pro	
	Gustavo, eu tinha que cuidar do outro.	
	R- Ahã	
	D- A super proteção, a princípio foi mais para o	
	Gustavo.	
E- Eu acho que é fácil. Não existe tendência.	Gustavo.	
Não existe amor maior pra um que pro outro.		
Que nem, o seguinte, eu posso isso, graças a		
Deus, isso ele nos permite, você não tem		

tendência porque os dois são perfeitos,			
perfeitos, têm saúde, na sanidade mental de			
cada um, na inteligência e uma aura muito boa			
que eles têm, que eles são bons meninos			
mesmo, que é uma aura muito boa, uma coisa			
muito boa. Eles são bons. Então, você não tem			
tendências por conta disso. E eu acho que			
também parte dos pais, se você não tem a			
ignorância, primeiro, de ser pai, porque eu era			
ignorante, eu não tinha sido pai, isso também			
tem uma coisa favorável de eles terem tido uma			
família por trás, desencadeia um processo			
positivo para que as coisas caminhem muito			
bem. Sem sombra de dúvida nenhuma é que			
eles hoje talvez deem muito mais trabalho,			
assim, não tendências, mas preocupações			
maiores com um ou com outro, por conta das			
personalidades que foram se formando e no			
modus operandi da própria vida. E nós já			
sabemos que depois lá, lá pra frente nós vamos			
falar um pouco sobre isso. Mas a princípio eles			
nunca tiveram, nunca, mas absolutamente			
nunca, um precisava de um tênis e o outro não			
teve. Um precisava de uma cueca e o outro não			
teve.			
D- Até hoje, a numeração do calçado é a			
mesma,			
	o que modificou é a roupa. O Gu tá maior, mais		
	larguinho,		
e, mais assim, sempre que vai comprar um			
tênis, que tá precisando de tênis pra escola, é			
pros dois. Camiseta, eu sou honesta ao falar,			
não sei se é o correto, mas eu nunca consegui			
comprar uma só, sempre foi pros dois. Ou se			
eles queriam uma coisa que era um valor alto			
que não dava, que não atingia, eu comprava um			
pra cada um, uma coisa menor. É assim: divide.			
Ai vamos dividir esse presente.			
		E- Por que é complicado financeiramente,	
		viu?	
D- Porque desde o começo, sempre foi tudo			
muito dividido e eles aprenderam a dividir um			

	com o outro. Às vezes eles falam: "Ai, não queria ter irmão, porque assim não tem que dividir" Mas ao mesmo tempo: "Mas você gostaria de ser sozinho, de não ter com quem conversar?" "Não, não gostaria". Então, sempre, se é o que responde a sua pergunta, sempre tudo junto. Até hoje eu não sei separar, por exemplo, eram duas mamadeiras, o preparo		
	de dois banhos, duas roupas, até roupa eu vou		ļ
	separar as coisas deles, é pros dois, é automático.		
210-219 - Falam	uttomation.		
dos gastos			
220-228 -			
Perguntam se eu			
tenho filhos			
		D- Mas a gente respondeu?	
	D- Ednei, você também não consegue comprar de um só, né? Ah, uma bola a gente consegue comprar. E- Porque daí eles vão brincar juntos, é divisível. D- O que eles dividem a gente consegue: um vídeo game. E- Uma bola. D- Não dá pra contar. E- Mas em casa são três computadores, porque um já não dá mais.		

APÊNDICE I - MAPA DE ANÁLISE - ENTREVISTAS COM PROFESSORES

ENTREVISTA PROFESSOR ALESSANDRO – MAPA (parte inicial)

Assuntos tratados que não se relacionam explicitamente aos objetivos do trabalho e intervenções da pesquisadora.	Proximidade	Distanciamento	Nenhum dos dois	Fala de quem? Em relação a quem?	O que mais chamou atenção?
01. (04-14) Fala sobre profissão e escolaridade de pais e avós					
e experiências profissionais até começar a trabalhar no colégio					
R- Primeiro eu queria saber se você pode me falar algo sobre os modos de pensar e de se comportar desses quatro gêmeos.					
		A- O, de todos eles, o Gustavo é o que eu tive menos contato, né? Porque ele fez comigo a sexta série, a na verdade duas vezes ele fez comigo a sexta série e só esse ano que eu não dei aula pra ele.		G X [P+F+ V]	
	Os outros todos [Paulo, Felipe, Vinícius] já, desde que eu comecei a trabalhar aqui, sempre trabalhei com eles.			[P+F+ V] x G	

Então vamos começar pelo Gustavo. O Gustavo, o que que eu vejo? Eu sempre, o máximo possível, mesmo dando aula pros dois, muitas vezes confundindo, principalmente o Gustavo com o Paulo, porque eles são		P + G	Afirma que vai falar apenas de um deles, mas fala dos dois.
idênticos.	Agora que eu aprendi a diferenciar, que é pelo dente, que um tem o dentinho um pouquinho mais tortinho e o outro tem o dente mais certinho, né?	PxG	
Mas assim, o que eu sempre percebi é de ambos, vai, primeiro: eles têm uma dificuldade muito grande pra estudar de manhă, muito grande. Eu não sei se é alguma coisa da família, né, que tem uma cultura de dormir mais tarde, então eles acabam perdendo muitas aulas, os dois. Então quando um falta o outro falta por consequência, porque ninguém vem. Então eles já tiveram problema com isso, inclusive eles já reprovaram um ano por conta dessas faltas, né?		P + G	Faltas G e P
	Só que dentre os dois, isso tentando ser assim, ter o menor preconceito em relação a eles, eu percebo o Paulo tendo um maior interesse e uma facilidade de lidar com as coisas da escola, com os aprendizados da escola, enquanto que o Gustavo não é tão voltado pra isso. Ele tem outros aspectos que ele se interessa bastante, mas a escola não é o foco dele.	PxG	P tem mais facilidade e interesse pela escola
Eu percebo que existe uma, entre os dois, que existe uma rivalidade muito grande,		P + G	Rivalidade
	principalmente com relação ao Gustavo com o Paulo. Eu não sei se foram feitas comparações no sentido	PxG	

		de: "Ai, o Gustavo, o Paulo fez e você não fez, e não sei o que, e não sei o que lá."			
R- E como você percebe essas rivalidades entre eles?					
			O próprio Gustavo fala assim: "Ai, lá vem o Paulo de novo, e não sei o que, não sei o que." Não é	G	
	é uma relação bem diferente da do Felipe e do Vinícius. Inclusive assim, no caso deles eu achei até bom que			[P + G] x [F + V]	
		eu não achei legal que houve a reprova do Gustavo, né, que acabou reforçando essa imagem que o Gustavo tem dele mesmo que ele é inferior ao Paulo aqui na escola, que o Paulo sabe mais.		G x P	
		Essa imagem, esse tipo de relacionamento já não acontece com o Felipe e o Vinícius.		[P+G] x [F+V]	
	Que mais que eu poderia falar dos dois? Específico do Gustavo agora. Os dois são muito educados			P+G	Novamente, diz que vai falar especificamente sobre G, mas fala dos dois.
		o Gustavo conversa um pouco mais.		PxG	
		Isso tudo eu estou descrevendo, assim, o que eu vejo, não é nada assim de e eu evito ao máximo essas comparações pra eles porque eu acho que deve ser muito chato. [91-94-Imagina se ele estivesse nessa situação] E eu percebo, vejo muito que eles se comparam, os dois. "Ah, não, eu não gosto muito disso, quem gosta disso é o Paulo." "Ah, eu não gosto muito disso, quem gosta é o Gustavo."		PxG	
			Agora o Paulo, o Paulo ultimamente ele tem ficado assim, bem disperso nas aulas, não sei como está o Gustavo, porque o	P	P está disperso. Faltas em excesso.

		Gustavo eu não to acompanhando. Tem algumas faltas em excesso. Até acho que o pai, no bimestre passado, não sei se foi nesse bimestre, foi chamado, não sei se nesse bimestre ou no bimestre anterior, né? E só.		
Agora dos dois do Felipe e do Vinícius, eu gosto muito deles. É uma duplinha muito bacana.			V+F	Elogia F e V
		Quando eu entrei aqui, eu não sei, eu acho, se eu não me engano, o Vinícius tá fazendo algum tratamento, não sei se pra hiperatividade, não sei qual é o E eu notei assim, depois que ele começou a tomar esse remédio, ele melhorou muito com relação à agitação dele em sala de aula.	V	Tratamento para hiperatividade de V
	É. Existem diferenças claras quanto aos dois, tanto de personalidade, quanto ao jeito, aos interesses.		FxV	
Existem algumas coisas em comum: ambos quando querem fazer alguma coisa fazem muito bem, se dedicam assim ao extremo, é uma característica que eles têm em comum, muito forte.			F + V	Elogia F e V pela dedicação.
	Só que assim, os interesses são completamente diferentes		FxV	
Isso não faz com que o Vinícius seja um aluno pior do que o Felipe.	•		F + V	Não acha V um aluno pior que F.
	Comigo eles têm muitas variações. Às vezes o Vinícius vai melhor, às vezes o Felipe vai melhor. Tem uma prevalecência do Felipe, mas as vezes o Felipe dá umas patinadas e o Vinícius vai lá em cima.		FxV	Felipe costuma ir melhor, mas não é regra
Eu percebo também essa comparação dentro deles se comparando, né?			F + V	
	Que o Vinícius também, ele tem uma auto-estima mais baixa, uma auto- eficácia mais baixa com relação à		FxV	Baixa auto-estima de V

probaula se o inter	ão. E no caso deles eu não vejo blema, porque raramente na sala de a As turmas são outras, né? Não conversam. Então assim, pouco cragem, inclusive assim, até na	escola que o Felipe. Eu acho que pelo histórico que eles passaram antes. Desde que eu dou aula pra eles, eles sempre caíram na mesma sala.	F + V	F e V têm suas próprias turmas. Não interagem muito durante aula e na execução de trabalhos
engr	cução dos trabalhos, eu acho muito raçado, um não quer saber de dar o outro, sabe?			
		Se o Felipe, já teve casos assim de o Felipe deixar de trazer e o Vinícius trouxe. Ou o Felipe trazer e o Vinícius não. E a gente assim, inconscientemente faz: "Ué, mas porque vocês não se ajudaram a fazer?"	FxV	
não relaç dois espa	n, não, não quero, não sei o que, sei o que lá." Mas eu percebo uma ação de muita amizade entre os s. Apesar de eles criarem esses aços e eu acho que o fato de eles em fraternos facilita muito isso		F+V	F e V são bem amigos, apesar de terem espaços individuais.
		em relação ao Paulo e o Gustavo, por serem idênticos às vezes acaba, as pessoas acabam misturando esses papéis. Entre eles eu vejo que existe um limite muito forte, né? Igual: "Esse aqui é o meu espaço, esse aqui é o seu espaço.".	[F + V] x [P + G]	Para P e G é mais difícil pois eles são idênticos e as pessoas acabam misturando.

APÊNDICE J - MAPA DE ANÁLISE - ENTREVISTA COM GÊMEOS

MAPA - Entrevista com Gustavo (parte inicial)

R- Àh. É o que seu pai e sua mãe falaram sobre isso, de separar vocês? G- À ela não gostava mas eu também achava. Fico triste, por causa que eu fico muito inseguro, essas coisas. E, ah, não sei essas coisas. R- Como você se sente sendo gêmeo? G- Ah, eu me sinto algumas partes são boas, outras são ruins, né? Pra mim, acho que, pra mim, é melhor ter porque convive junto, essas coisas, faz as coisas juntos. Mas por outro lado é ruim. R- E qual é o lador ruim? G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R- Hum, é difficil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comportae movas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? G- Tudo.	Fragmento da Entrevista	Papel que atribui a si mesmo e aos outros	Anotações relevantes
G- A ela não gostava mas eu também achava. Fico triste, por causa que eu fico muito inseguro, essas coisas. E, ah, não sei essas coisas. R- Como você se sente sendo gêmeo? G- Ah, eu me sinto algumas partes são boas, outras são ruins, né? Pra mim, acho que, pra mim, é melhor ter porque convive junto, essas coisas, faz as coisas juntos. Mas por outro lado é ruim. R- E qual é o lado ruim? G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R- Hum, é diffeil, né? Ém que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão gêmeo? É sozinha? R- Conte pra mim como é que você se comporta en novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporton Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Ai eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? R- Tudo? A cha que é semelhante a P em tudo.	R- Ahã. E o que seu pai e sua mãe falaram sobre isso, de separar vocês?	Mãe não gosta de separar os filhos	Pergunto sobre os pais e ele me
R- Como você se sente sendo gêmeo? G- Ah, eu me sinto algumas partes são boas, outras são ruins, né? Pra mim, acho que, pra mim, é melhor ter porque convive junto, essas coisas, faz as coisas juntos. Mas por outro lado é ruim. R- E qual é o lado ruim? G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R- Hum, é difícil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas as saim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você e comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? R- Tudo? R- Acha que é semelhante a P em tudo.	G- A ela não gostava mas eu também achava. Fico triste, por causa que eu fico muito		responde apenas sobre a mãe.
R- Como você se sente sendo gêmeo? G- Ah, eu me sinto algumas partes são boas, outras são ruins, né? Pra mim, acho que, pra mim, é melhor ter porque convive junto, essas coisas, faz as coisas juntos. Mas por outro lado é ruim. R- E qual é o lado ruim? G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R- Hum, é diffcil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. Acha que é semelhante a P em tudo.	inseguro, essas coisas. E, ah, não sei essas coisas.	G fica triste	
R- Como você se sente sendo gêmeo? G- Ah, eu me sinto algumas partes são boas, outras são ruins, né? Pra mim, acho que, pra mim, é melhor ter porque convive junto, essas coisas, faz as coisas juntos. Mas por outro lado é ruim. R- E qual é o lado ruim? G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R- Hum, é diffcil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. Acha que é semelhante a P em tudo.			
G- Ah, eu me sinto algumas partes são boas, outras são ruins, né? Pra mim, acho que, pra mim, é melhor ter porque convive junto, essas coisas, faz as coisas juntos. Mas por outro lado é ruim. R- E qual é o lado ruim? G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R- Hum, é difficil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Acha que é semelhante a P em tudo.		G fica inseguro	
pra mim, é melhor ter porque convive junto, essas coisas, faz as coisas juntos. Mas por outro lado é ruim. R. E qual é o lado ruim? G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R. Hum, é difícil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? E- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Acha que é semelhante a P em tudo.	R- Como você se sente sendo gêmeo?		
outro lado é ruim. R- E qual é o lado ruim? R- E qual é o lado ruim? G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R- Hum, é difícil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Acha que é semelhante a P em tudo.			
R- E qual é o lado ruim? G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R- Hum, é difícil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Acha que é semelhante a P em tudo.			
G- Dividir as coisas, essas coisas são ruins. R- Hum, é difícil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Pessoa sem gêmeo é sozinha, não pode brincar junto. G é tímido e com o tempo vai se soltando. G acha mais fácil estar com o irmão, pois sente menos vergonha. Acha que é semelhante a P em tudo.	1 ***** *******************************		
R- Hum, é difícil, né? Em que aspecto uma pessoa que tem irmão gêmeo é diferente de uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo?			
uma pessoa que não tem irmão gêmeo? G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão gêmeo? É sozinha? R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo?			
G- Aĥ, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? É sozinha? R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? G- Aí que é semelhante a P em tudo.			
R- É, sozinha ou até com um irmão que não seja gêmeo. G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? G é tímido e com o tempo vai se soltando. G acha mais fácil estar com o irmão, pois sente menos vergonha. Acha que é semelhante a P em tudo.			pode brincar junto.
G- Muitas coisas assim. Não dá pra brincar junto, dependendo da idade. Ah, não sei. R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? G é tímido e com o tempo vai se soltando. G acha mais fácil estar com o irmão, pois sente menos vergonha. Acha que é semelhante a P em tudo.	G- Ah, uma pessoa que não tem irmão gêmeo? E sozinha?		
R- Conte pra mim como é que você se comporta em novas situações, por exemplo, você vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? G é tímido e com o tempo vai se soltando. G acha mais fácil estar com o irmão, pois sente menos vergonha. Acha que é semelhante a P em tudo.			
vai conhecer pessoas, ir pra algum lugar desconhecido, fazer novas amizades Como você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? G acha mais fácil estar com o irmão, pois sente menos vergonha. Acha que é semelhante a P em tudo.			
você se comporta? G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? G acha mais fácil estar com o irmão, pois sente menos vergonha. Acha que é semelhante a P em tudo.		G é tímido e com o tempo vai se soltando.	
G- Eu me comporto Ah, eu sou tímido. Fico tímido só na hora, depois eu vou me soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? G acha mais fácil estar com o irmão, pois sente menos vergonha. Acha que é semelhante a P em tudo.			
soltando R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Vergonha. Acha que é semelhante a P em tudo.			
R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Vergonha. Acha que é semelhante a P em tudo.	1	G acha mais fácil estar com o irmão, pois sente menos	
R- Vai ficando mais solto depois E quando nessas novas situações, em vez de ir sozinho você chega com o seu irmão. G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Acha que é semelhante a P em tudo.		vergonha.	
G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. É mais fácil. R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Acha que é semelhante a P em tudo.		· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
R- E quais são as maiores semelhanças que você tem com o seu irmão? G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo? Acha que é semelhante a P em tudo.			
G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo?	G- Aí eu me solto mais rápido, não vai dando tanta vergonha. E mais fácil.		
G- Maiores semelhanças? Acho que é a mesma coisa tudo. R- Tudo?	P. E quais são as majoras samelhanças que você tem com o seu irmão?	A cha qua á camalhanta a P am tudo	
R- Tudo?		Acha que e sememante a F em tudo.	
R- Tanto na aparência quanto na maneira de ser?			
G- Ele, ele ah, não sei falar. Ele sei lá. É tudo igual.	G- Ele ele ah não sei falar Ele sei lá É tudo igual		
R- Ok, e porque será que vocês são assim, tão iguais?			

G- Ah, por causa de gêmeos, sei lá.		
R- E dentre todas essas semelhanças, o que é diferente?	G pensa diferente de P	
G- O que é diferente? O modo dele pensar é diferente. E é só também. R- E o que ele pensa diferente?	P é mais rápido	
G- Ah, ele é Como eu posso dizer? Ah, não sei como dizer. Ele faz as coisas mais	G fica demorando	
rápido, eu fico demorando. Eu sou muito lerdo, essas coisas.	G é lerdo	
R- Como assim? G- Distraído. Ele não é tanto assim.	D é distraído	
R- E como você percebeu isso?	P não é tão distraído	
G- Ah, ah ah mais ou menos quando tava com 12 anos assim. Ele fazia as coisas tipo ele desenvolve mais rápido as coisas.	G desenvolve as coisas mais rapidamente	
R- E porque será que vocês são diferentes nisso?		G afirma, duas vezes, que as
G- Ah, sei lá. Não é porque ele nasceu primeiro. Não sei. R- Vocês são parecidos, você acha que é porque são gêmeos. E essa diferença, então?		diferenças entre ele e P não se
G- Ah [pensativo] [Silêncio]. Sei lá, não é porque ele nasceu primeiro, não sei.		devem ao fato de P ter nascido
		primeiro. Mas essa resposta ecoa
		nele.
R- E alguma vez na sua vida você procura se diferenciar dele de propósito?		Procura se diferenciar, mas cita
G- Tem vezes que sim. Roupa, a maioria é tudo igual. Eu falo pra minha mãe comprar diferente. Eu quero comprar diferente da dele, essas coisas. Mas a minha mãe se ela		apenas modos de vestir.
comprar sozinha, ela compra igual.		
R- Igual. Igualzinha?		
G- Da mesma cor, do mesmo tudo. Igualzinha. Só quando não tem da mesma cor. Se não, ela fala, pode ter briga, essas coisas.		
R- Um achar ruim que é do outro? Mas se você puder escolher		
G- Eu escolho diferente.		
R- E daí na hora de se vestir? Tem dias que saem os dois com a mesma roupa?		
G- Tem. Tem tem.		
R- E daí as pessoas confundem?		
G- É.		
R- E daí? Quando vocês conhecem uma pessoa? O que a pessoa diz?		Mistura "eu" e "a gente"
G- A primeira coisa que ela diz? Oi, tudo bem? É isso? R- [Risos] E fora isso?		
G- Ahhh, se a gente é <i>gêmeos</i> . Todo mundo fala. Até na rua, quando eu tô passando assim,		
perguntam se a gente é gêmeos. Todo mundo raia. Até na rua, quando eu to passando assini,		
R- Até desconhecidos?		
G- Ahã para e pergunta.		
R- Olha só. E o que você acha disso?		
G- Ah, pra mim normal. Isso já é bem normal. Não sei pro meu irmão.		
R- Já acostumou?		

G- Já.		
R- E acha legal? Acha engraçado?		
G- Ah, pra mim é normal.		
R- Mas normal bom ou normal ruim?		
G- Sem problema nenhum.		
R- Então vamos mudar um pouco de assunto. Fala um pouquinho pra mim sobre o		Relacionamento com os pais.
relacionamento com os seus pais.		G não é reflexivo durante toda a
G- Ah, minha mãe agora, esses quatro anos ai que ela está fazendo a faculdade, ela tá no		
último ano esse ai. Eu só tenho, ela tá trabalhando, né? Eu só tenho visto ela de manhã, pra		entrevista.
escola, quando eu vou pra escola. Só. Meu pai chega de noite. Ele passa pegar eu e eu vou		
pra casa. Só.	D 1 11	
R- E os seus pais, eles costumam comparar vocês dois?	Pais dizem:	
G- Ah, costumam. Algumas coisas sim.	P faz as lições mais na hora	
R- O que eles comparam?	3	
G- Tipo lição assim. Meu irmão já vai mais pra ele pega antes e já faz. Eu faço tudo,	G deixa para a última hora	
quase tudo na hora. R- Em cima da hora.	G precisa ter mais compromisso com as coisas.	
G- É, tudo em cima da hora.	G precisa ficar parecido com o seu irmão para realizar	
R- E eles falam bastante isso?	G precisa fical parecido com o seu finao para featizar	
G- Falam.	tarefas escolares.	
R- Oue eles falam daí?	Quando G faz uma coisa boa, falam para P fazer do mesmo	
G- Falam é como eu posso dizer? Falam pra ter mais é mais compromisso com as		
coisas.	jeito.	
R- Então é pra você, tipo, ficar mais parecido com ele nessa parte, né?		
G-É.		
R- E quando é você que faz uma coisa boa e o seu irmão não faz?		
G- Ai ela fala pra ele fazer do mesmo jeito que eu.		
R- E castigo? Acontece como? Conta um exemplo pra mim.		Mistura tanto os pronomes que não
G- Quando, tipo, a gente faz uma coisa errada, tipo, a gente, eu fico discutindo com a		1 1
minha mãe assim, a gente, assim, por exemplo, ela deixa a gente de castigo e vai os dois		dá pra saber quem faz as coisas
de castigo.		erradas.
R- Os dois? Não importa quem fez?		
G- É. Não tem vídeo-game, não tem computador. Ela fala pra ficar estudando, estudando,		
estudando.		Percebe-se que é a mãe que impõe
R- Então um aprontou, o outro não aprontou		as aastigas ("Ele")
G- O castigo vai pros dois.		os castigos ("Ela")
R- Quando seus amigos ligam na sua casa pra falar com você, ou com seu irmão, como		Amigos querem falar com "os
que é?		gêmeos", chamam de "gêmeos"
G- Como que é o assunto?		
R- Como que é a ligação, tipo, eu quero falar com		mesmo quando está apenas um
G- Ah, eu quero falar com os gêmeos. Quando vão falar com a gente em casa é gêmeos, só		deles.
gêmeos.		40.100.

R- Tipo, ninguém vai lá e fala Gustavo.	
G- Não. Quando tá eu e meu irmão na rua, assim, só eu por exemplo, eles chamam,	Atendem telefonemas juntos.
gêmeos, vem cá.	
R- Quando está só você?	Amigos dificilmente querem falar
G- É. E quando tá eu e meu irmão também gêmeos.	com apenas um deles.
R- Tá, e se um amigo liga e sua mãe atende, ele fala: "posso falar com os gêmeos" Ai sua	
mãe chama vocês dois pra atender? G- É, Paulo, Gustavo, telefone. E de vez em quando a gente atende ao mesmo tempo.	
R- E as pessoas ligam pra falar só com o Gustavo, tipo "Posso falar com o Gustavo?"	
G- Ah, é difícil.	
R- Você costuma ser bastante comparado com seu irmão?	São comparados em algumas coisas.
G- Em algumas coisas, comparado	São comparados em aigumas coisas.
R- No quê?	
G- Ah, faço muitas coisas igual ele assim, essas coisas eu faço. Sempre tem os mesmos	G diz que P quer fazer o que ele faz,
horários que eu. Quando eu quero jogar vídeo-game, ele quer jogar. Quando eu quero	
fazer alguma coisa, ele quer fazer a mesma coisa. Não sei.	iniciativa parte de G.
R- E ai as pessoas costumam falar isso?	
G- Onde um vai, o outro vai.	
R- E as pessoas no geral costumam falar sobre o que vocês tem mais de parecido ou o que	G cita mais exemplos de
vocês tem mais de diferentes?	
G- Parecido.	comparação de modos de vestir.
R- E o que as pessoas falam?	
G- Ah, eles falam, sempre falam pra nós: "Nossa, roupa igual". Sempre falam isso.	
Primeira coisa: "Nossa, olha a roupa deles."	
R- S6?	
G- Não, tem mais coisas.	
R- O quê?	
G- Hum [Silêncio]	
Como é ter um irmão na mesma fase da escola, aprendendo as mesmas coisas, conhecendo	Como apontado na qualificação,
as mesmas matérias.	nesse fragmento eu "forcei" a
G- Ah, algumas coisas é a maioria é bom, porque , tipo, se você não entende uma coisa, pede, ele pode explicar. Mas não sou chegado, tipo, não pergunto muito as coisas assim	similaridade.
pro meu irmão.	Similaridade.
R- Não? Por quê?	
G- Da escola, não tiro dúvidas com ele.	G cita como parte boa de estudar
R- E se, por exemplo, na escola acontecer um problema, uma briga, sei lá.	
G- Ai já dá a gente fala mais.	unto com P o fato de poder tirar
	dúvidas, mas ele mesmo diz que não
	faz isso.
R- Esse ano você estuda em sala separada da do seu irmão. E você está gostando?	Diz que prefere estudar junto
G- Ah, eu acho, eu acho ahcomo que fala? Eu fico muito inseguro. Eu prefiro estudar	

The state of the s	C	
junto.	G se sente inseguro sem P (parece apropriação da fala da	
R- Prefere estudar junto? E na quarta série, que vocês estudavam separados, como que foi?	mãe.)	
G- Ah, eu era normal, mas tipo, eu não gostava de estudar separado.		
R- Se você pudesse escolher, vocês estudariam juntos?		
G- Juntos, sempre.		
R-E seus pais?		
G- Juntos também. Não gostam muito de separados. Minha mãe sempre fala que sabe que		
eu fico mais inseguro sem meu irmão junto. Quando eu vou pra escola, por exemplo,		
quando ele falta mesmo que ele não esteja na mesma classe, eu me sinto inseguro.		
R- Só de saber que ele não está na escola?		
G- Ahã [concordando].		
R- E quando ele está lá na escola?		
G- Eu sei que eu vou embora junto. Que ele tá lá.		
R- E no intervalo? Vocês ficam juntos?		Normalmente passam o intervalo
G- Ahã.		juntos. G fica com os amigos de P.
R- Com os amigos da sexta?		juntos. O nea com os amigos de 1.
G- Com os dele, da sétima. De vez em quando eu fico com os da minha sala, mas é difícil.		
R- E todos os amigos dele sabem quem é quem? Que você é você e ele é ele?		
G- Sabem alguns falam pra mim: "E aí, Paulo, tudo bem?". Alguns só, alguns, mas é		
difícil.		
G- Meu pai falou pra mim que a gente estava em classe separada. Ai, daí não lembro.	G foi inseguro quando separaram as salas	
R- E daí como foi?	G não queria ir pra escola	
G- Ah, foi "Ah, ficar em classe separada?". Meu pai falou: "Tem que ser, né?". Ai eu fui	O não queria ii pra escola	
normal né? Mas inseguro!	G não quer ir pra escola quando P falta, mas vai obrigado	
R- E quando as aulas começaram?	pela mãe.	
G- Era ruim. Era pior no começo.	pera mae.	
R- Depois melhorou?	Quando era menor, não ia de jeito nenhum.	
G- Na quarta série eu ficava muito inseguro. Era Tum Tum Tum. [imitando o som de um	C dia ana D faria a massara asias anon da C tinha ana faltar	
coração acelerado] Eu lembro que quando ele não ia pra escola eu nem queria ir pra	G diz que P fazia a mesma coisa quando G tinha que faltar.	
escola.		
R- É? Se ele fica doente como é?		
G- Eu falo: "Mãe, eu não quero ir pra escola" mas eu vou. Ela fala "vai, vai" e ai eu vou.		
Na quarta série eu ficava chorando, chorando. Não ia de jeito nenhum. Só ia se ele fosse.		
R- É quando você que tinha que faltar?		
G- Ele fazia a mesma coisa.		
R- Então você prefere estudar na mesma sala que seu irmão. Você não tem dúvida quanto		
a isso?		
G- É não, não!		
R- E qual é a melhor coisa, tirando essa questão da segurança, de você se sentir seguro		Melhor coisa de estudarem juntos
com seu irmão, o que mais tem de bom de vocês ficarem na mesma sala?		era ficar sem fazer a tarefa e depois
G- De ficar na mesma sala? Ah, antes <u>a gente</u> falava assim pra professora, quando tava em		poder copar o caderno do irmão.
classe junta, né? <u>Ele</u> falava, de vez em quando <u>era eu, ele falava</u> : "Ó, professora, depois eu		
ciasse junta, ne: <u>Die</u> fatava, de vez em quando <u>era eu, ere fatava</u> . O, professora, depois eu		

copio dele em casa as lições." Era o inverso, <u>ele falava isso</u> . <u>Eu falava isso</u> . <u>Poucas vezes</u> .	Mistura tanto que não dá pra saber
A gente <u>sempre</u> brincava assim com a professora. E a gente fazia isso mesmo.	qual dos dois ficava sem fazer as
R- E a professora?	quai dos dois ficava sem fazer as
G- Deixava fazer junto.	tarefas.
R- Então vocês podiam ficar sem fazer na sala de aula?	