

O GRUPO TERAPÊUTICO-FONOAUDIOLÓGICO E A LITERATURA INFANTIL – CONSTITUINDO UM SABER

*Ivone Panhoca**

Introdução

Um pressuposto básico do enfoque histórico-cultural adotado é que a consciência do ser humano é social, histórica e culturalmente marcada/derivada. Esse paradigma, então, centra-se nos aspectos culturais e contextuais do funcionamento humano.

Society, consciousness, language (speech) developed simultaneously and are mutually interdependent...The real beares of any language are not genes but people as social beings. (Mshvenieradze, 1974, p. 590)

* Fonoaudióloga e professora dos cursos de Fonoaudiologia da PUC-Campinas e da Unimep/Piracicaba. Mestre em lingüística e doutora em Ciências pelo Instituto de Estudos de Linguagem da Unicamp. Pós-doutoramento no "Program in Communication Disorders", da Universidade de Houston/TX-EUA (cuja Bolsa Pesquisa a autora agradece à Fapesp).

A noção de *mediação* é básica para entender o que é social, intermental entre pessoas, vindo a ser pessoal ou intramental (Vygotsky 1987, 1988; Werstch, 1985).

De acordo com essa noção, sistemas de signos – palavras, símbolos e esquemas de organização –, trazidos para o individual a partir de experiências sociais, ao longo da vida, constituem ações semioticamente mediadas, marcadas explícita ou implicitamente por atividades culturais. Então, comportamentos, artefatos culturais e signos estão presentes e disponíveis em “comunidades humanas” – entre elas o grupo terapêutico aqui analisado –, inicialmente como uso intermental (ou como “ação”) e mais tarde como uso intramental.

A apropriação de *ações sociais mediadas* é, então, aspecto fundamental no enfoque histórico-cultural adotado aqui, e, nessa perspectiva, o grupo terapêutico-fonoaudiológico é o *lugar* em que experiências lingüístico-comunicativas mediadas (inicialmente intermentais e, mais tarde, intramentais) são altamente favorecidas.

De acordo com Bakhtin (1981), *dialogicalidade* ocorre quando os indivíduos falam ou escrevem usando palavras e idéias de outros – o que resulta do processo de pensar através das “vozes de outros” – e é, inerentemente, um diálogo com o interlocutor ou o leitor.

Dentro do enfoque sociocultural aqui adotado, *dialogicalidade* é uma noção essencial, porque as “vozes de outros” têm a ver com os usos individuais, em momentos específicos e particulares, de ação desempenhadas pelos indivíduos com artefatos culturais.

As the basic unit of analysis, mediated action is viewed as involving two “elements” (Burke, 1969) that exist in an irreducible tension: agents and mediational means, or cultural tools. (Herrenkohl e Werstch, em revisão, p. 3)

Essencial, aqui, também, é que o *sujeito* não pode ser reduzido ao individual; ao contrário, deve ser entendido como o indivíduo-agindo-com-instrumentos-culturais (Werstch, 1985, 1991; Hagstrom, em revisão).

We employ a wide range of things as tools for communicating, e. g., actions, artifacts and routines as well as words. Doing research and intervention within this perspective

necessitates a focus on the individual's use of these as culturally provided tools which are employed in order to productively act on/in the world. (Hagstrom, em revisão, p. 16)

Uma grande parte dos trabalhos desenvolvidos com crianças na área da clínica fonoaudiológica (bem como nas atividades clínicas desenvolvidas com crianças em outras áreas) é voltada a como *usar* material simbólico, pistas disponíveis ou pessoas que têm, todos eles, o potencial de ser significativo para o indivíduo que busca agir sobre o mundo. Então, entender a unidade de análise como a irredutível unidade indivíduo-agindo-com-instrumentos-culturais é altamente elucidativo do que é feito nessa prática.

Nessa perspectiva semiótico-desenvolvimental “... *culture is an inherent organizer of human psychological development and it is not external to the person – persons do not ‘belong to’ culture, rather – culture ‘belongs to’ the psychological functions of individuals*” (Valsiner, em revisão-b, p. 1).

Mediação semiótica é, então, o processo de fazer significação e de guiar as pessoas por meio de (almejadas?) transformações do mundo ao mesmo tempo em que reflete (almejadas?) reflexões sobre o mundo. Porém, se, por um lado, estratégias/recursos culturais não determinam ações mecânica e automaticamente, por outro lado, agentes sem tais estratégias/recursos culturais não são capazes de agir.

A principal estratégia/recurso de que se fala aqui é a linguagem, em especial aquela eliciada por narrativas orais de literatura infantil, fortemente marcadas por aspectos culturais e veiculadas no/pelo grupo terapêutico-fonoaudiológico, em que é impulsionada por disputas, provocações, questionamentos e incitamentos comuns, inevitáveis e inerentes à situação grupal.

Na terapia fonoaudiológica de grupo há que ser sensível ao contexto social no qual a linguagem acontece, e, nesse sentido, as *disposições* para se adquirir e se desenvolver linguagem não são consideradas como individuais, mas sim como papéis sociais desenvolvidos no grupo.

Nessa perspectiva, crianças em contexto terapêutico-grupal que (em algum nível) já vêm equipadas com recursos e estratégias lingüísticas representativas de seu legado cultural irão, no processo terapêutico, apropriar-se de outras estraté-

gias/recursos – e amadurecer/diversificar as possibilidades de uso daquelas já trazidas inicialmente –, num processo de crescimento e enriquecimento contínuo, que vem a contribuir tanto para o seu próprio desenvolvimento ulterior quanto para o desenvolvimento *do outro*, e, assim, da sua cultura.

Nessa forma de terapia deve-se estar atento a como a criança pode ser encorajada a desenvolver disposições para usar tais estratégias/recursos, considerando as dimensões afetivas e emocionais do contexto grupal, ao mesmo tempo em que não se pode perder de vista a importância fundamental do adulto mediador como representante, mais desenvolvido, da cultura e da linguagem em questão.

De acordo com Luria e Yudovich (1992, p.12),

Intercommunication with adults is of decisive significance because the acquisition of language system involves a reorganization of all the child's basic mental process; the world thus becomes a tremendous factor which forms mental activity, perfecting the reflection of reality and creating new forms of attention, of memory and imagination, of thought and action.

Metodologia

Contexto

Cinco crianças com atraso de linguagem, de graus diversos e de naturezas distintas, foram trabalhadas em grupo, de março a outubro de 1997. Como o grupo aqui analisado constituiu-se em definitivo em 22 de abril, com a entrada dos gêmeos R. e Rg., as sessões são, então, contadas a partir dessa data, totalizando 23 sessões no período de 22 de abril a 14 de outubro de 1997.

A atividade básica desenvolvida é o contar histórias, em torno da qual são estruturadas rotinas práticas da forma que segue (embora não necessariamente nessa ordem).

1 – O terapeuta ou as auxiliares de pesquisa contam a história usando um livro de histórias e/ou fita cassete.

2 – As crianças re-contam oralmente a história:

a. inicialmente usando *scripts*, frases prontas, citação direta de pequenos trechos;

b. respondendo às questões formuladas pelo terapeuta;
c. atingindo a etapa de iniciar suas próprias recontagens: relativas à rotina diária e/ou à literatura infantil.

3 – São confeccionados desenhos relativos às histórias ouvidas e/ou produzidas pelas próprias crianças.

4 – São feitos trabalhos de modelagem com temas/personagens/objetos relativos às histórias ouvidas e/ou produzidas pelas crianças.

5 – São desenvolvidas atividades de dramatização relativas à(s) história(s).

6 – Relacionado aos temas das histórias e aos contextos mencionados acima, é produzido material escrito, na lousa ou em folha de papel.

Sujeitos

Nesse estudo os participantes são:

- cinco crianças de sexo masculino: H., R. e Rg. (gêmeos), E. e M.;
- duas bolsistas de iniciação científica, alunas do quarto ano de Fonoaudiologia: K. e L.;
- a terapeuta responsável pelos trabalhos: T.

Na composição do grupo, três outras crianças, um menino e duas meninas, foram chamadas em diferentes momentos, permanecendo por poucas sessões e abandonando os trabalhos por razões diversas e não relevantes aqui.

H., M. e E. entraram para o grupo no final de fevereiro, e R. e Rg., no dia 22 de abril. Os trabalhos se desenvolveram até outubro 1997. O critério básico para a seleção e o agrupamento das crianças foi a heterogeneidade, no sentido de que elas deveriam apresentar características socioculturais e dificuldades linguísticas diversas e, por isso, complementares, vindo a compor um grupo no qual diferentes condições e diferentes maneiras de vivenciar o mundo e a linguagem estivessem *postos* e disponibilizados para a apreciação, a complementação e a participação de todos.

Após terem sido submetidos à avaliação fonoaudiológica, os cinco meninos passam, então, a compor um grupo *heterogêneo* em idade, em termos socioculturais e em nível linguístico, considerando-se a condição sócio-histórica de cada

um e a possibilidade de contribuição que, em decorrência dessa condição, cada um seguramente traria ao grupo, nos termos de Kramer (1997, p. 21):

... A criança não é, pois, valorizada de maneira uniforme; as relações entre crianças e adultos são heterogêneas bem como é diverso o valor com que as crianças são encaradas numa ou noutra classe. Tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância. O pensamento pedagógico, ao fazer essa dissimulação, deixa de lado a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis.

Caracterização das crianças

As entrevistas com os pais permitiram o levantamento de dados socioculturais das crianças, aqui considerados fundamentais e norteadores dos trabalhos a serem desenvolvidos.

Criança 1 – H. Oito anos; em alfabetização, diagnóstico de Transtorno Hipercinético (hiperatividade, pouco tempo de atenção, etc.). Fala “normal” com alterações fonético-fonológicas leves, mas não mais esperadas para a idade. Sérias dificuldades em relação à leitura e escrita e à própria escola. Conhece várias histórias infantis.

Mora nos fundos da casa dos avós maternos, num bairro classe média de Campinas. É o único filho de um casal com sérios problemas de relacionamento. O pai trabalha em vendas e a mãe é dona-de-casa, desenvolvendo atividades episódicas pouco remuneradas. Apesar disso, ele tem uma clara superioridade econômica em relação às outras crianças. Às vezes sofre punições físicas dos pais. Vem à clínica sempre acompanhado pela mãe.

Crianças 2 e 3 – R. e e Rg. Gêmeos, cinco anos, ambos com um atraso lingüístico bastante significativo e de uma condição sociocultural precaríssima. Muito afetivos, provêm de uma família bastante atípica: nove filhos no total, cinco do primeiro casamento da mãe e quatro do atual marido, sendo eles os mais novos. O pai é um lavrador de uma fazenda setenta quilômetros distante de Campinas, e a mãe, dona-de-casa, é alcoólatra. Vieram à clínica sempre trazidos pelo pai, que demonstra ser uma pessoa extremamente afetiva. Foram os últimos a compor o grupo. Nunca freqüentaram escola ou creche.

Criança 4 – E. Seis anos, seqüelado de meningite. Tem pouca oralização e comunica-se muito pouco, embora demonstre afetividade e cooperatividade. Bastante afetivo, é o último de cinco filhos. O pai é auxiliar de pedreiro e a mãe é auxiliar de creche municipal. Durante os trabalhos, o pai saiu de casa (“desapareceu”, segundo a mãe) por um mês e meio, retornando após esse período. Moram na periferia da cidade e por várias vezes evidencia-se uma carência econômica bastante acentuada. Vem sempre trazido pela mãe, que parece ser extremamente afetiva.

No início dos trabalhos do grupo, freqüentava (há dois anos) uma creche municipal, onde, segundo a mãe, ele chorava todos os dias, do início ao fim do período. Ainda segundo a mãe, após a entrada dele no grupo, ela, percebendo o quanto ele se mostrava motivado e feliz, concluiu que “se ele chorava tanto na creche e gostava tanto das atividades do grupo é porque lá (na creche) havia ‘alguma coisa errada’” e optou, então, por não levá-lo mais, passando a ser o grupo sua única atividade externa.

Criança 5 – M. Cinco anos, grande atraso lingüístico (praticamente nenhuma verbalização). Bastante arredo, de início chora para entrar na sala, demonstrando dificuldade de se separar dos pais. À época dos trabalhos do grupo os pais moravam juntos, tendo tido, anteriormente, alguns episódios de separação temporária, segundo relato da mãe. Moram na periferia da cidade, onde freqüenta uma creche municipal. É o mais novo dos três filhos. A mãe é empregada doméstica e o pai é mecânico. Às vezes ele vinha com a mãe, às vezes com o pai. Ambos pareciam muito afetivos e preocupados com o filho, mas a mãe relatava episódios de agressão por parte do pai, tanto em relação a ela quanto em relação a E., quando ele era mais novo.

Recursos

Neste estudo estiveram acionados/envolvidos:

Pessoas. À terapeuta coordenadora do grupo cabia, entre outras coisas, manter a sessão focalizada nos seus objetivos, manter vivas as regras de convivência grupal, fornecer “pistas” significativas às diferentes etapas de desenvolvimento das crianças. Em todas as atividades e etapas dos trabalhos ela foi

auxiliada por duas bolsistas de iniciação científica que, além das cinco crianças, estiveram presentes em todas as etapas dos trabalhos.

Objetos/instrumentos. Gravações por meio de teipe e vídeo-teipe; lápis, canetas, massa de modelar, papel e todo tipo de material escolar.

Estratégias/recursos. A literatura infantil/contos de fadas e estratégias de rememoração, organização e reconstrução do que foi ouvido nessas narrativas e nas falas rotineiras. Os contos de fadas fazem parte da realidade da imensa maioria das crianças do mundo todo. São “esferas simbólicas”, são formas de representação e de veiculação de aspectos representativos e constitutivos das diferentes culturas, que, além de possibilitar o exercício lingüístico – pela exploração/transformação/vivência – daquele conteúdo, via linguagem oral e/ou escrita, podem ser explorados/analísados/transformados em outras formas de representação (outras esferas simbólicas), tais como o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte/colagem e a dramatização. Daí considerar-se que os contos de fadas e a atuação fonoaudiológica em grupo, como a aqui proposta, são absolutamente complementares: contexto e estratégias articulados de forma a implementar o desenvolvimento da linguagem de forma plena, efetiva e rápida.

Método

Assumiu-se aqui uma posição desenvolvimental, no sentido de que transformações estruturais específicas podem gerar dados que refletem desenvolvimento. Foram buscadas sempre as condições sob as quais as melhoras foram alcançadas, de abril a outubro de 1997, tendo-se, então, procedido a uma *avaliação dinâmica*. Nos termos de Valsiner:

By methodology I do not refer to a set of methods (which is a usual implication of the use of the term in recent psychology) but to an “epistemological cycle” – the process of investigator’s actions that includes general axiomatics, understanding of phenomena, constructed theories, constructed methods and – last but not least – the constructed data (Branco & Valsiner, 1997) ... the “goodness” of the data is possible to evaluate only within the “methodology cycle” in terms of their consistency with the other parts of the cycle, and not independently. (Valsiner, em revisão-b, p.12)

Assumiu-se, aqui, que formas individuais de agir, de pensar e de se comunicar não podem ser separadas das interações e suas ocorrências em contextos culturais, históricos e institucionais. Então, “medidas de mudanças” têm a ver com mudanças nas mediações ou nos meios mediacionais que estão disponíveis e são usados pelos indivíduos em situações específicas.

... The end-point of a developmental course was hypothesized as individuals using thinking skill which employ a range of tools to act in/on their communities in order to maintain “self” in the world. This depends on an interweaving of relationships with others in contexts which provide meaning and demands communication. (Hagstrom, em revisão, p. 14)

Perroni (1996, p. 22) afirma que o objeto de estudo é o *desenvolvimento* e que a língua deve ser estudada de forma a não estar “dissociada do homem”:

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

Análise de dados

1 – Análises individuais

Criança 1 – H.

Início das atividades

É uma criança desatenta e freqüentemente dispersiva, com dificuldade para obedecer regras e instruções. É o mais velho do grupo; fala bem melhor que todos os outros, a despeito de comprometimento fonético-fonológico, pequeno,

mas claramente incompatível com sua idade. De início apresenta os problemas de comportamento que tanto apavoravam a mãe e desorientavam a escola, mas depois enquadra-se perfeitamente ao grupo, assumindo uma posição de liderança em relação às outras crianças, mostrando consciência de sua superioridade dentro do grupo.

Desenha bem, embora de forma estereotipada, variando pouco os desenhos e muitas vezes copiando figuras de livros e revistas para não errar. Tem muita dificuldade para ler e para escrever.

Evolução no grupo

Mais atento, obedece regras e instruções. Tendo se denominado “assistente da professora”, assume para si o papel de coordenador do grupo quando a T. não estava presente, por ser, na ausência dela, “o homem mais velho do grupo”. Com esse argumento tenta colocar as bolsistas auxiliares de pesquisa e as outras crianças sob sua “coordenação”. Desenvolve grande capacidade argumentativa e crítica.

Em relação à escrita, pelo fato de ele freqüentar escola não se pode garantir aqui que o grupo tenha tido papel decisivo nessa evolução, porém é importante lembrar que ele foi encaminhado para a clínica fonoaudiológica pela própria escola, que pediu auxílio em relação às dificuldades apresentadas na linguagem oral e escrita. Além disso, após o início dos trabalhos no grupo a própria professora passa a afirmar que sua escrita, bem como seu desempenho escolar global, melhoraram muito. Ainda segundo a professora, ele, com freqüência, mencionava, na sala de aula, o grupo e as atividades aí desenvolvidas, chegando inclusive a mostrar habilidades e conquistas na leitura e na escrita, dizendo tê-las “aprendido na fonoaudióloga”.

Em termos socioculturais e sociolinguísticos a evolução dele é evidente: já respeita regras e acordos; dá mais espaço para os outros membros do grupo; espera sua vez de falar e colabora em atividades desenvolvidas em conjunto. Nas atividades desenvolvidas no grupo, H. aprendeu a respeitar o outro, como pode-se observar comparando, por exemplo, os dois episódios abaixo:

Episódio 1. Em 20 de maio (5ª sessão), enquanto as crianças desenham o Pinóquio, ele, observando o desenho de uma delas, desfaz abertamente desse desenho, destacando todos os aspectos negativos dele:

H.: – ... O que que é isso?? Pinóquio assim?!?

K.: – É Pinóquio assim...

H.: – Pinóquio não é assim... Aqui é um cachoo (“cachorro”).

K.: – Não!

.....

H.: – Eu sei, mas essa é oelha (“orelha”) de cachoo (“cachorro”), caa (“cara”) de cachoo (“cachorro”)...

.....

H.: – Olha lá o cachão....

K.: – Não é não....

H.: – É.

Episódio 2. No dia 14 de outubro (23ª sessão), a terapeuta, após o início da sessão, pede que ele, como foi feito em praticamente todas as sessões, diga a data para que isso fique registrado na filmagem e ele, então, declina e participa de uma seqüência de turnos em que se busca a construção conjunta da descoberta da data, da forma que segue:

T. (dirigindo-se a ele): – Que que é isso que você escreveu??... Que dia é hoje?? Você nem falou o dia como você fala toda vez...

H.: – Agoa é a vez de alguém aqui.....

Rg.: – Eu não sei....

T.: – R., M. ... que dia é hoje?? Que mês? Que mês é hoje H. você sabe?

H.: – ...tá quase perto do Finados (sugerindo o fato de estar chegando o aniversário dele, que é dia 2 de novembro, Dia de Finados).

Crianças 2 e 3 – Os gêmeos R. e Rg.

Início das atividades

Ambos falam muito pouco, evidenciando uma precariedade sociolingüística bastante intensa. Permanecem silenciosos a maior parte do tempo, fazendo contato de olho sempre que alguém se dirige a eles.

Nas poucas vezes em que falam, dirigem-se a um dos adultos da sala, falando com as outras crianças muito raramente. Mesmo quando falam com um adulto usam poucas palavras e frases curtas e quase sempre ininteligíveis. Nunca iniciam turno e limitam-se a obedecer instruções e sugestões e, mesmo assim, muitas vezes apoiando-se nas condutas e nas movimentações dos outros membros do grupo, como que procurando buscar confirmação para uma instrução, proposta ou sugestão dada, o que levava a suspeitar de alguma dificuldade de compreensão lingüística.

Demonstram dificuldade tanto de compreensão quanto de emissão, em todos os níveis da linguagem, mas são cooperadores, afetivos e interessados nas atividades.

Não sabem os próprios nomes, muitas vezes olhando para a terapeuta para, com apoio visual, descobrir a qual deles ela está se dirigindo ao fazer uma pergunta ou solicitação.

Rg. é claramente mais desembaraçado que o irmão, que além de mais retraído muitas vezes parece depressivo, eventualmente usando recursos como olhar o desenho do irmão antes de fazer seu próprio. Apesar disso R. não demonstra dependência do irmão para se comunicar ou para manifestar oralmente seus desejos e pontos de vista.

Não conheciam nenhuma história infantil, não reconhecendo (no dia 6 de maio – 3ª sessão) personagens da literatura infantil que são bastante populares entre as crianças, como Branca de Neve (que R. disse ser “uma moça”) e Tio Patinhas (que eles consideraram simplesmente “um pato”).

Evolução no grupo

De forma bastante semelhante ambos melhoram em relação ao vocabulário, à função da linguagem, à estrutura sintática e às capacidades discursivas quando necessidades objetivas de falar foram explicitadas no/pelo grupo. Tomam iniciativa, iniciam turnos e tomam parte em conversações inicialmente não dirigidas a eles.

São capazes de analisar, criticar e orientar suas próprias atividades bem como de avaliar e julgar as atividades e atitudes dos outros membros do grupo.

Evidencia-se um novo “sistema” de atividades cognitivas e aparecem: comparação, análise, julgamento e iniciativa.

Episódio 1. No dia 10 de junho (8ª sessão), Rg., sentado ao lado da T., desenha um trem, um carro, um homem e um boi (ver figura 1) narrando uma pequena estória – mediante pergunta da T. a respeito do que ele havia desenhado – na qual mescla a estória do Pinóquio (“Gepeto”) com fatos do seu dia-a-dia (“o touro”):

Rg.: – “O Gepeto pegou o carro e saiu. E o trem. O homem está no trem.”

Em seguida aponta o touro e diz: “É o touro”. A T. pergunta se ele já havia andado de trem e ele responde questionando-a: “Eu não... e você?”. A seguir conta que já andou de carro e de carroça. L. pergunta se ele já havia andado de bicicleta e ele responde que não.

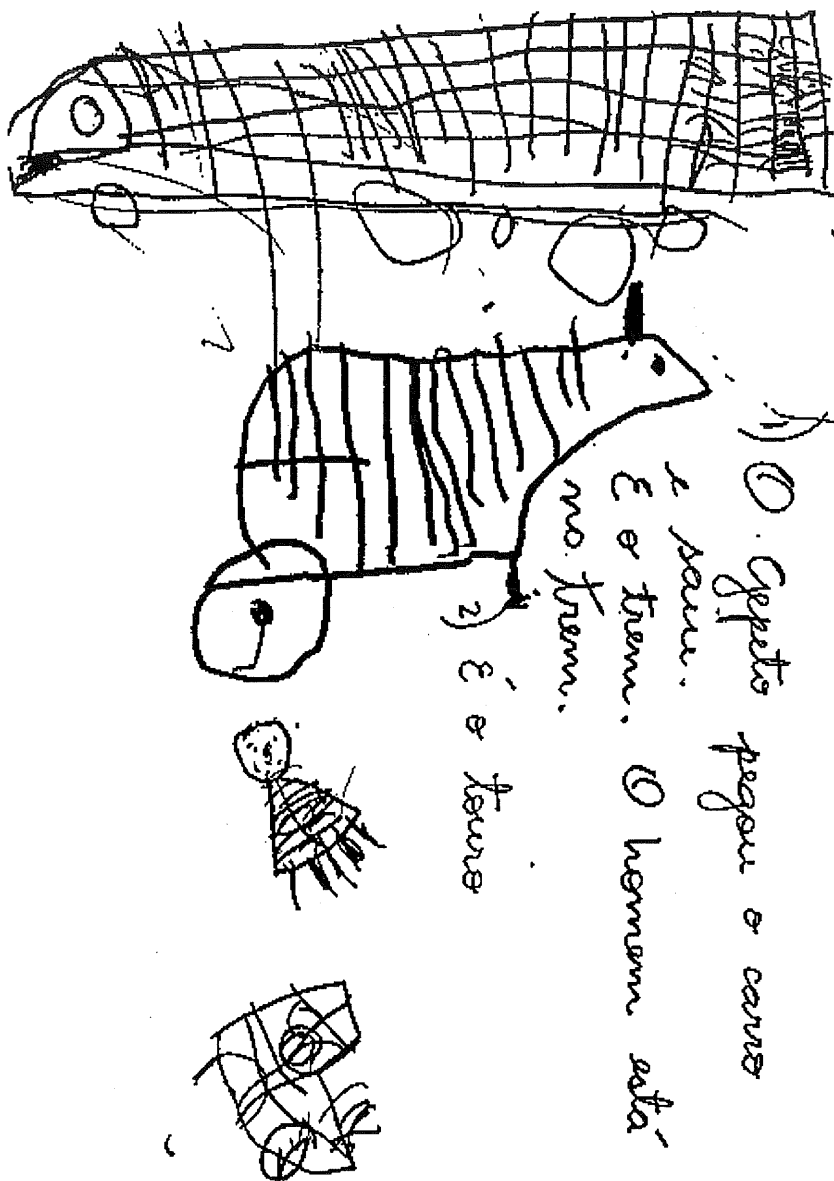


Figura 1. Desenho de Rg. no dia 10 de junho, 8ª sessão.

Episódio 2. No dia 10 de junho, 8ª sessão, R. pela primeira vez faz um desenho: uma casa e um caminhão de cana (figura 2). A partir desse desenho ele desenvolve com L. e K. o diálogo abaixo, ao final do qual ele – aparentemente impulsionado por esse diálogo – faz um segundo desenho, em outra folha de papel (figura 3).

L.: – O que você está desenhando?

R.: – Uma casa.

L.: – Você conhece quem mora nela?

R.: – A Maria

L.: – Você gosta da Maria?

R.: – (Meneio positivo)... porque ela dá coisas...

K.: – Coisas de comer?

R.: – É u é...

K.: – Do que mais você gosta?

R.: – De tudo (e prossegue olhando – copiando? – o desenho do irmão, pondo mais detalhes e nomeando/descrevendo: “Aqui é uma vaca; aqui é um homem; aqui é o sol”).



Figura 2. Desenho de R., no dia 10 de junho, 8ª sessão.

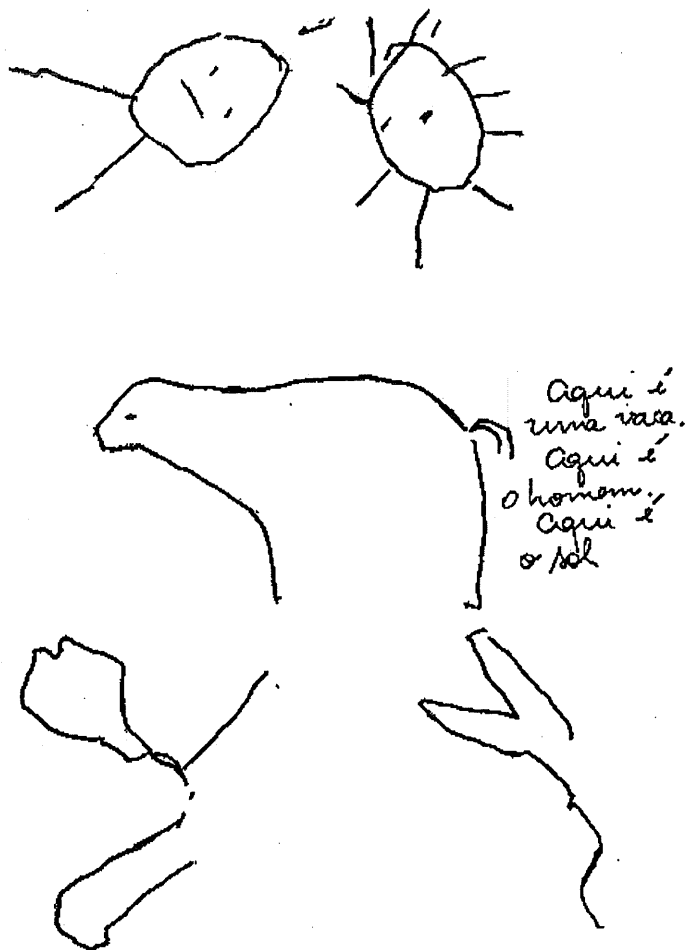


Figura 3. Desenho de R. no dia 10 de junho, 8ª sessão.

Por terem uma “base comum”, um conjunto de conhecimentos partilhados – moram juntos e experienciam juntos a maioria dos problemas e situações –, eles, desde o início do desenvolvimento da linguagem, falam *um em relação ao outro*: complementam-se, desmentem-se e constroem conjuntamente, com a mediação da terapeuta, episódios lingüísticos relacionados ao dia-a-dia deles.

A *condição de gêmeo* parece ser um aspecto bastante positivo quando inserida no contexto grupal, na medida em que a necessidade de comunicação que o grupo inevitavelmente cria encontra sustentação nessa base comum, que é, ao mesmo tempo, ativada e impulsionada nesse contexto.

No grupo, R. e Rg., tanto quanto as outras crianças, são incitados a falar para expressar seus desejos, crenças e opiniões e para participar de atividades, evitando ser excluídos dessa forma de interação social. Porém eles têm a seu favor uma vida vivida conjuntamente, o que coloca cada um deles, desde o início, numa situação privilegiada em relação às outras crianças que, em especial no início das atividades do grupo, contavam com a mediação eficiente apenas dos adultos – terapeuta e auxiliares. De início era difícil para qualquer criança do grupo *falar em relação a* pessoas, cujas histórias elas não conheciam, enquanto eles já *tinham um ao outro*.

Enquanto para as outras crianças só depois de um tempo havia construção conjunta e conhecimento partilhado, construídos na história do grupo e apoiando e sustentando a comunicação/linguagem, eles, desde o início, já tinham esse aspecto assegurado, o que foi implementado e desenvolvido ao longo dos trabalhos.

Em relação à escrita, embora esse aspecto não tenha sido trabalhado diretamente no grupo, observou-se neles uma evolução muito acentuada, como pode-se ver abaixo.

Episódio 3. No dia 10 de junho, 8ª sessão, após assistirem a um filme, as crianças vão à lousa. K. demarca espaço aí, e R. escreve a letra “A”.

T: – ãH!!!...olha o R. fazendo a letra.... que letra é essa R.?

R.: – O “A”.

T: – Você já está sabendo escrever??

R: – (Não responde. Enquanto isso faz outra letra ao lado do “A”, que inicialmente parece um “I” mas depois é transformada num “E” invertido – ver figura 4)

T: – E agora? O que é que está escrito aí?

R.: – Reinaldo...

T: – Muito legal!!!!




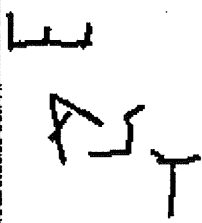
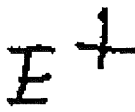




10/06 - 1 	10/06 2 	10/06 3 
17/06 - 4 	24/06 - 5 	14/10 - 6 (1ª tentativa) 
14/10 - 7 (2ª tentativa) 	14/10 - 8 	14/10 - 9 (ao escrever outra vez) 

Figura 4. Letras escritas, na lousa, por R., de 10 de junho (8ª sessão) a 14 de outubro (23ª sessão), mostrando a evolução na qualidade e na quantidade da escrita nesse curto período de tempo.

Já Rg., no dia 17 de junho (9ª sessão), desenha na lousa um trator acompanhado de algumas letras, mas as apaga rapidamente. A T., então, pede a ele que as faça novamente e ele, então, as reescreve como na figura 5, abaixo.



Figura 5. Desenho e letras escritas por Rg., na lousa, dia 17 de junho (9ª sessão).

Mais tarde, no dia 14 de outubro (23ª sessão), ele desenha na lousa as letras da figura 6, abaixo.

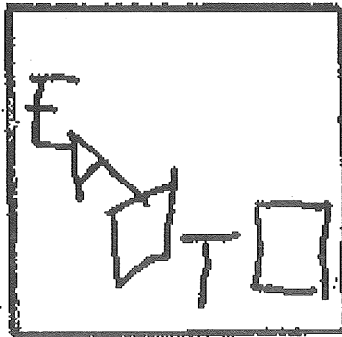


Figura 6. Letras feitas por Rg., na lousa, no dia 14 de outubro (23ª sessão).

Criança 4 – E.

Início das atividades

Sempre muito afetivo, demonstra prazer ao entrar na sala. Não verbaliza nada e muitas vezes parece desatento, chegando a dormir enquanto a terapeuta conta histórias.

Freqüentemente desenvolve atividades que não foram solicitadas ou sugeridas ao grupo. Nas poucas vezes em que procura se comunicar oralmente não é entendido, já que sua fala, a despeito da riqueza prosódica, não vem estruturada com base nos fonemas (e na gramática?) do português. Não desenha e nem copia/imita desenhos dos outros. Permanece pouco tempo atento às atividades.

Aparenta comprometimento mental e evidencia grande comprometimento linguístico (tanto de emissão quanto – aparentemente – de recepção).

Evolução no grupo

Sua linguagem oral já é muitas vezes compreendida, em especial pelos adultos, seu desenho melhora significativamente e ele começa a desenvolver atividades de modelagem, mas a mais significativa mudança observada é em relação ao aspecto motor: usa muitos gestos e muita movimentação de corpo. De forma sempre contextualizada – ou em relação ao tema e à atividade em foco ou em relação a alguma proposição introduzida por ele próprio –, dramatiza enquanto gesticula muito e exagera na prosódia representando situações como, por exemplo, uma cavalgada ou um assalto em que ele é o bandido e a terapeuta o refém (10ª sessão, 24 de junho), quando permanecem cerca de 10 minutos nessa atividade

Em agosto, já chama as bolsistas para uma atividade paralela quando não se interessa pelo que está sendo proposto ao grupo.

Na 17ª sessão (dia 2 de setembro), ele chega contando (com muitos gestos) que seu dente havia caído, que tinha doído muito, etc. Nesse dia não participa da atividade de confecção do seu livro, mas pede muitas vezes para falar sobre a história, fazendo relatos o tempo todo.

Também nesse dia pede para assistir às filmagens do dia, feitas até ali, e enquanto assiste mostra as pessoas do grupo na televisão, nomeando-as e chamando a atenção para o fato de elas estarem aparecendo na TV.

No final da sessão, pega o livro da história que foi contada nesse dia – *O cowboy valentão* – e diz que agora ele vai contar a estória. Senta-se na mesa, abre o livro e, virando uma página após outra, com grande riqueza prosódica e com todos os gestos típicos de quem faz leitura oral, assume o papel de quem lê uma história para o grupo.

Com o aumento de gestos e de atividades motoras em geral sua fala passa a ser mais facilmente compreendida, porque apoiada em atividades motoras representativas e porque já eram observadas claras modificações fonético-fonológicas. Ele agora é, na maior parte do tempo, ou compreendido ou interpretado corretamente com base nos gestos e nas atividades motoras.

Criança 5 – M.

Início das atividades

Bastante arredio e assustado, ele chora sempre que tem que se separar dos pais para entrar na sala, parando de chorar tão logo tenha entrado. Por três vezes entra na sala acompanhado do pai que permanece ali por um tempo.

Mantém-se sempre fora do grupo, das rodas ou das atividades propostas. Não fala e muitas vezes fica embaixo da mesa, escondido no canto ou de costas para o grupo, sem desenvolver nenhuma atividade ou distraíndo-se com um objeto qualquer.

Não desenha e nem ao menos apanha sua folha de papel quando a terapeuta entrega folhas de sulfite para o grupo.

Destrói seu material de trabalhos (caixa de sapato com lápis, canetas, etc.) e com freqüência arrasta-se pelo chão da sala, alheio às atividades desenvolvidas. Frequentemente “puxa” M. ou H. para desenvolver com eles alguma atividade motora como correr ou arrastar-se pelo chão. Às vezes toca no braço de H. para mostrar um desenho ou uma atividade feita.

Muitas vezes fica de fora das atividades propostas, freqüentemente manuseando objetos ou modelando massinha.

Evolução no grupo

Após um mês e meio de atividades ele já se integra ao grupo, permanecendo na roda, atento, enquanto a terapeuta conta histórias.

Começa a desenhar, às vezes com espantoso requinte, como se tivesse “pulado etapas”, indo direto para a fase do desenho representativo e figurativo.

Desenvolve grande capacidade de modelagem usando as massas de modelar com grande habilidade: faz avião, colar, passarinho e objetos que, embora muitas vezes estejam descontextualizados em relação à história ouvida ou à atividade desenvolvida no momento, passam, com o tempo, a ser copiados/reproduzidos pelas outras crianças. Muitas vezes representa situações com esses objetos modelados, fazendo o avião voar no ar ou pondo no próprio pescoço o colar feito com a massa de modelar.

Começa a produzir linguagem oral acompanhada de gestos, dirigida preferencialmente a uma criança do grupo, não a um adulto, conseguindo assim intentos como mostrar ou um desenho feito na lousa ou algum objeto/situação interessante. Altamente excitado quando o grupo assiste às filmagens das sessões, verbaliza e sorri muito nessas ocasiões, vendo a si próprio e as outras pessoas do grupo na TV.

Na 5ª sessão (20 de maio), assistindo a um desses filmes, abre um sorriso emocionado quando se vê na tela e exclama: “– Ai, meu Deus do céu!”.

Mais adiante, quando aparece na tela uma das bolsistas, ele diz: “– Tia, tia...” e aponta para a televisão. Chama a atenção de L. ao vê-la na televisão e ao ver, no filme, a tiara de massa de modelar que ele havia feito exclama: “– A minha tiara!” – o que é claramente inteligível.

Na 10ª sessão (24 de junho), ele entra na sala e vai à lousa desenhando, com bastante requinte, bandeirinhas de festa junina, como K. havia feito com ele na sessão anterior.

Na 21ª sessão (30 de setembro), ele vai à lousa, faz letras e depois desenha conforme a figura 8.

Agora ele já ajuda colegas do grupo a guardar material e os chama, com gestos, quando quer mostrar alguma coisa ou quando quer brincar com eles. Defende seu material, indicando quando algum colega pega algum objeto seu.

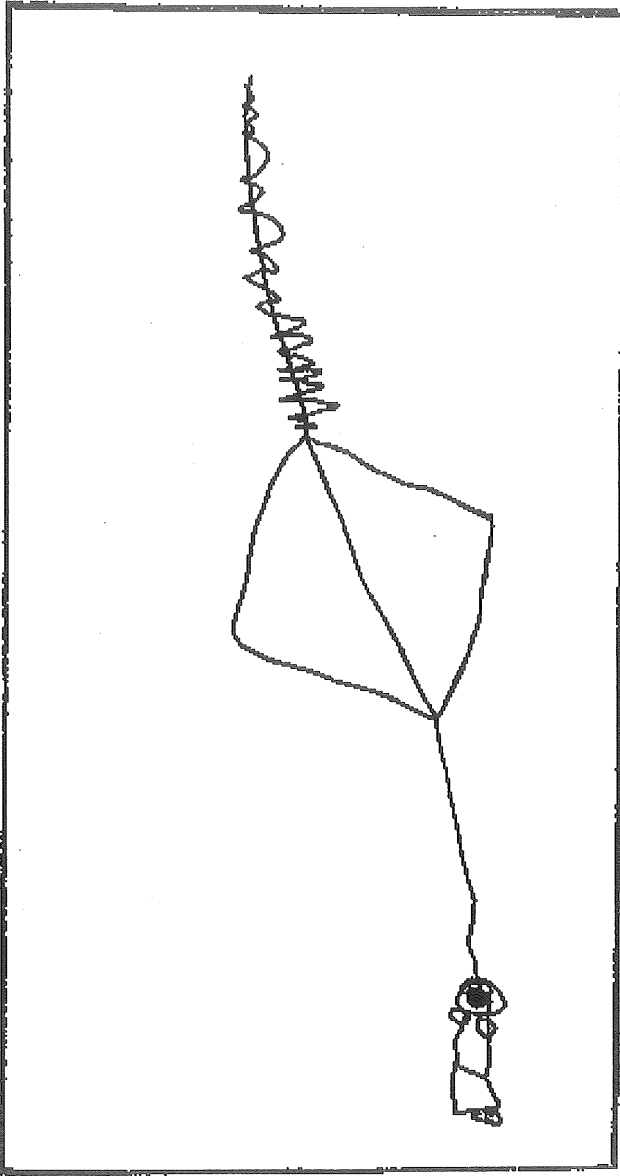


Figura 7. Desenho de M., em folha de sulfite, no dia 2 de setembro (17ª sessão).

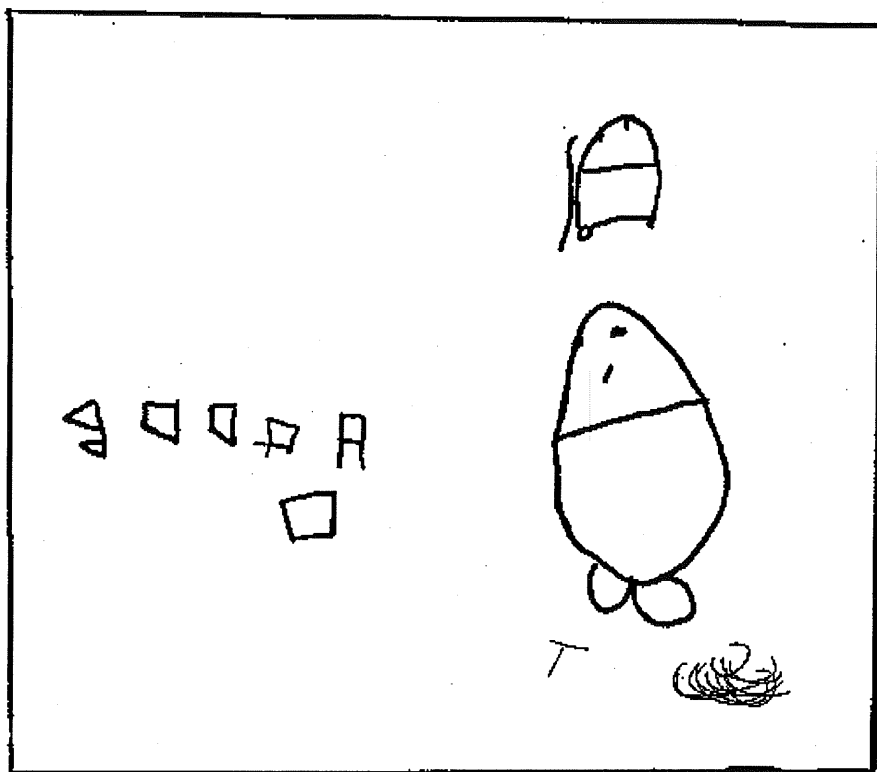


Figura 8. Letras e desenho feitos por M., na lousa, no dia 30 de setembro (21ª sessão).

Na 22ª sessão (7 de outubro), ele já participa do jogo de dados, movimentando adequadamente as peças e responde perguntas de forma adequada e contextualizada, demonstrando satisfação quando é elogiado por seu desempenho lingüístico.

2 – O grupo

Em termos do funcionamento do grupo como um todo, inicialmente, as atividades de desenho, modelagem, dramatização e escrita são acompanhadas de oralidade. A independência da escrita em relação à oralidade e, portanto, a escrita como atividade autônoma (simbolismo de 1ª ordem nos termos de Vygotsky,

1988) não era característico de nenhuma das crianças do grupo, nem mesmo do mais velho (8 anos), a despeito de ele estar sendo alfabetizado há dois anos.

Na linguagem oral (acompanhada de gestos e entonação), inicialmente se evidenciam:

1. presença de palavras e frases presentes nos livros ou nas narrações feitas pelo terapeuta e pelas crianças;
2. ocorrência de *scripts*, formas de expressão e/ou atividades usadas e desenvolvidas pelas outras crianças durante ou no decorrer do processo de “exploração” das histórias;
3. presença de análises, julgamentos, comentários e apreciações que refletem “a moral” da(s) história(s).

Mais tarde, os itens 1, 2 e 3 acima ocorrem de forma (re)contextualizada e desvinculados das atividades às quais inicialmente eram acoplados, e, no caminho dessa *self regulation*, observaram-se:

1. adequação às rotinas e regras vividas e estabelecidas no e pelo grupo;
2. desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem e dramatização acompanhadas ou não de linguagem oral;
3. uso da linguagem oral e escrita (usando partes/temas da história):
 - a. para outros do grupo;
 - b. para os pais, familiares e amigos;
 - c. para si próprio durante as atividades.

Conclusão

O grupo terapêutico fonoaudiológico é um contexto no qual, além da linguagem, a “vida social” como um todo é posta em atividade e no qual a literatura infantil encontra terreno fértil por fazer parte dessa vida social das crianças desde a mais tenra idade.

Crianças socialmente privadas dessa possibilidade (como os gêmeos R. e Rg), crianças que não têm a possibilidade de uma análise/exploração mediada, partilhada e, nesse sentido – quando necessário – esmiuçada e analisada detalhadamente (como M. e E.) ou, ainda, crianças que não têm atitudes socialmente

adequadas ao ato de ouvir e contar histórias (como H.) só têm a se beneficiar com esse contexto, em que todos esses aspectos – a presença da história, a análise (mediada) de seu conteúdo e a vivência e partilha de seu “ritual” socialmente estabelecido (crianças sentadas em torno de um adulto que lê ou conta a estória, sabendo ouvir e sabendo quando e como falar, etc.) – estão presentes e inter-conectados.

Nesse processo, o estabelecimento e cumprimento de regras e a rotina são aspectos fundamentais porque levam os membros do grupo a se organizarem, no início externamente, e depois internamente, dando sustentação, apoio e possibilidade de análise e expansão ao inicialmente frágil sistema lingüístico-comunicativo das crianças

“Organizadores culturais” são, então, fenômenos inicialmente inter e posteriormente intra-psíquicos, cuja importância se fundamenta na natureza sócio-genética da ontogenia humana (Luria e Yudovich, 1968; Valsiner, em revisão-b).

...human mental development has its source in the verbal communication between child and adult... “a function which is earlier divided between two people becomes later the means of organization of the child’s own behavior”. (Luria e Yudovich, 1968, p. 16)

O grupo é um rico contexto sociolingüístico que ajuda a criança a adquirir ações socioculturais e linguagem, já que nele a criança está embebida em ações mediadas cujos agentes usam recursos culturais e veiculam grande diversidade de experiências e conhecimentos.

O mundo psicológico individual – aí incluída a linguagem – emerge/decorre das participações dos componentes sociais expostos e *postos na mesa* pelo outro.

As relações criança-criança e criança-adulto são situações lingüísticas nas quais os significados são contruídos dentro de inter-relações humanas que demandam atividade comunicativa. Nesse sentido, para o desenvolvimento lingüístico rápido e eficaz, é fundamental a criação da necessidade do uso da linguagem em situações reais de partilha, na companhia de outras pessoas.

Palavras, gestos e todo o aparato comunicativo da linguagem cotidiana e da literatura infantil não são – em especial no início – significativos *por si*. Ao contrário, ganham significação nas construções conjuntas e partilhadas das relações sociais cotidianas. São *significados* na correnteza das atividades – tanto

individuais quanto grupais – culturais humanas, que por sua vez transcorrem no contexto histórico-cultural dos sujeitos e da sociedade.

O grupo terapêutico-fonoaudiológico, então, é um contexto poderoso, tanto para o desenvolvimento da linguagem quanto para a aquisição e o domínio de atitudes socioculturais disponibilizadas e partilhadas pelos diversos componentes do grupo.

No grupo – e na literatura infantil – as crianças têm diante delas (e *anteriormente* a elas) o cenário completo onde os protagonistas falam com suas próprias vozes e com as *vozes da história*, já que trazem internalizado – cada um e no conjunto – o legado da cultura.

Artefatos culturais, atitudes e signos estão presentes nesses contextos, e a apropriação deles para *usos* individuais, ao mesmo tempo em que liga o indivíduo à *estrutura* institucional, social e histórica de sua existência, indica uma significativa e qualitativa transição para o universo intramental (Werstch, 1991). A apropriação de ações socialmente mediadas leva a pessoa a acessar as funções mentais; nesse sentido, a mediação semiótica conduz à transformação do mundo.

Resumo

Cinco crianças com dificuldades de linguagem foram trabalhadas num grupo em que a literatura infantil foi veiculada por meio de narrativa oral, semanalmente, uma hora e meia por encontro, de março a outubro de 1997.

Em termos teóricos esse trabalho fundamenta-se na linha histórico-cultural de Vygotsky (1987, 1988), segundo a qual a linguagem é uma construção sócio-histórico-cultural.

Metodologicamente, assumiu-se uma posição desenvolvimental, no sentido de que “...any empirical study that describes specific structural transformation in time can generate data that reflect development” (Valsiner, 1996, p. 297).

Basicamente, a conclusão aqui é que o comprometimento de linguagem pode ser corrigido de forma relativamente fácil e rápida se forem criadas necessidades objetivas para seu desenvolvimento e se instrumentos adequados forem disponibilizados.

Palavras-chave: linguagem, fonoaudiologia, grupo terapêutico.

Abstract

Five children with language disabilities were attended upon in a therapeutic group by means of children's literature/oral narratives. The sessions lasted one hour and a half per day, one day per week, from March to October, 1997.

This study is based on Vygotsky's (1987, 1988) developmental theory, which states that language is socially, historically and culturally derived.

As for the methodological aspects of the study, a developmental position was assumed, in the sense of "... any empirical study that describes specific structural transformation in time can generate data that reflect development" (Valsiner, 1996, p. 297).

The main conclusion is that language retardation can be corrected relatively easily and quickly if an objective need for speech development is created and if adequate tools are available.

Key-words: *language, speech pathology, therapeutic group.*

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. M. Holquist (ed.). Austin, TX: University of Texas Press.
- HAGSTROM, F. W. (1994). Therapy at home: vygotskian perspectives on parental involvement. *Clinics in Communication Disorders*; 4 (4); 237-245.
- HAGSTROM, F. (em revisão). Practicing sociocultural theory.
- HERRENKOHL, L. R. e Werstch, J. V. (em revisão). The use of cultural tools; mastery and appropriation.
- KRAMER, S. (1997). Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, Papirus.
- LURIA, A. R. e YUDOVICH, F. Ia. (1968). *Speech and the development of mental processes in the child*. London, Staples Press.
- MSHVENIERADZE, V. V. (1974). Epistemological aspects of the social and biological sciences. *Int. Soc. Sci. J.*, Vol. XXVI, n. 4.

- PERRONI, M. C. (1996). O que é o dado em aquisição de linguagem. In: Castro, M. F. P. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, Editora da Unicamp.
- VALSINER, J. (1996). Whose Mind? *Human Development*; 39; 295-300
- _____(em revisão – a). Communication and Development: breaking a communion.
- _____(em revisão – b). Culture in human development: theoretical and methodological directions.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____(1988). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- WERSTCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____(1991). *Mind in action*. Oxford: Oxford University Press.
- _____(1991). *Voices of mind: a sociocultural approach to mental action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Recebido em dez/98; aprovado em jul/99