



# Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ

## EDUCAÇÃO, SAÚDE e SOCIEDADE: Imbricações Histórico-Políticas.

Vol. 3, Nº. 2, Julho - Dezembro de 2010  
ISSN 1983 - 5507  
Instituto de Educação  
Departamento de Psicologia

**Eduar**  
UFRRJ





**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**Instituto de Educação**  
**Departamento de Psicologia**

Reitor: Ricardo Motta Miranda  
Vice-Reitora: Ana Maria Dantas Soares

Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Nídia Majerowicz  
Pró-Reitor de Extensão: José Claudio Souza Alves

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação: Aurea Echevarria  
Diretor do Instituto de Educação: José Henrique dos Santos

Chefe do Departamento de Psicologia  
Silvia Maria Melo Gonçalves

## Editorial

### **Educação, Saúde e Sociedade: imbricações histórico-políticas**

"Tradicionalmente a formação de Psicologia se prendeu a algumas áreas específicas: a clínica, onde provavelmente ao pensar na imagem de um psicólogo, a imagem será daquele cara dentro de um consultório, tentando diminuir um pouco o sofrimento psíquico de alguém. Mas essa é apenas uma das possibilidades da atuação de um psicólogo. Outra área forte é a organizacional escolar. Hoje a Psicologia é muito mais do que isso, abrange muitos outros campos de atuação, em instituições seja da área de saúde, educação, prevenção e intervenções em políticas públicas."\* Essas palavras são do professor doutor *Denis Giovani Monteiro Naiff*, coordenador do curso de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a importância do texto reflete o sentido do projeto pedagógico da graduação em psicologia da UFRRJ, que teve início no mês de agosto do ano 2010. Assim, mantendo o objetivo acadêmico, o *IV Seminário Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ* realizou o quarto encontro científico com o seguinte tema: *Educação, Saúde e Sociedade: imbricações histórico-políticas*. O tema em si mesmo ratifica a chegada da graduação em psicologia no campus, Seropédica - RJ, da UFRRJ. Porque, no Brasil e em outros países, o contexto rural vai se transformando paulatinamente em algo urbano e, por isso, *imbricações histórico-políticas* podem aparecer. O avanço tecnológico com as tecnologias sociais e as inovações sociais é uma ferramenta que confirma tal situação social. Neste sentido, o conhecimento e as reflexões psicológicas não devem permanecer ausentes da situação.

\*Revista *No Stilo*, Ano II, N.º 11, Maio / 2010, página 30.

*Nilton Sousa da Silva*  
Professor Doutor da UFRRJ

---

**Nota:** O conteúdo de cada resumo ou artigo é da responsabilidade dos autores, assim como, o material divulgado também foi disponibilizado pelos respectivos palestrantes.

## EDITOR

Professor Doutor *Nilton Sousa da Silva*  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

## COMISSÃO EDITORIAL

Professora Doutora *Cecilia Raquel Satriano*  
Universidad Nacional de Rosario – UNR, *Argentina*

Professora Doutora *Elena Moraes Garcia*  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Professor Doutor *Flávio Pietrobon Costa*  
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Professor Doutor *Gustavo Arja Castañon*  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Professor Doutor *Gustavo Corrêa Matta*  
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ

Professor Doutor *José Kalunsiewo Nkosi*  
Universidade Agostinho Neto – UAN, *Angola*

Professor Doutor *Luiz Celso Pinho*  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Professor Doutor *Paulo Guilherme Domenech Oneto*  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Professor Doutor *Roberto Novaes de Sá*  
Universidade Federal Fluminense – UFF

Professor Doutor *Vitor José da Conceição Teixeira Amorim Rodrigues*  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA, *Portugal*

Professor Doutor *Walter Melo Junior*  
Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ

## Sumário

<b>EDITORIAL</b> .....	3
<b>ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO PSICO-EDUCATIVO DURANTE A GESTAÇÃO</b>	
Vitória Lúcia Martins Pamplona Monteiro <i>et al</i> .....	5
<b>A PSICOLOGIA NO BRASIL, COMO CIÊNCIA E COMO PROFISSÃO.</b>	
José Novaes .....	18
<b>APLICAÇÃO DO OLHAR FLUIDO EM UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E CONTEXTOS DE PRECARIZAÇÃO SIMBÓLICA.</b>	
Valéria Marques <i>et al</i> .....	25
<b>DIVERSIDADE, DIFERENÇA, IDENTIDADE, ALTERIDADE, MESMIDADE: “QUEBRA-CABEÇA” OU “CALEIDOSCÓPIO”?</b>	
Allan Rocha Damasceno.....	40
<b>ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO PSICO-EDUCATIVO APÓS O NASCIMENTO.</b>	
Vitória Lúcia Martins Pamplona Monteiro <i>et al</i> .....	53

**ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO PSICO-EDUCATIVO DURANTE A  
GESTAÇÃO  
CHARACTERISTICS OF PSYCHO-PEDAGOGIC GROUPS DURING  
PREGNANCY**

VITÓRIA LÚCIA MARTINS PAMPLONA MONTEIRO

Psicóloga, Mestre em Educação (FGV),

Contato: vitoriap@gestando.com.br

ALINE MELO DE AGUIAR,

Psicóloga, Mestre em Psicologia Social (Uerj)

**Resumo**

Este artigo apresenta uma experiência de atendimento psico-educativo a gestantes e casais grávidos em clínica privada, no Rio de Janeiro, durante o período gestacional, visando auxiliar a clientela a viver de forma mais tranquila e criativa possível a cada um o ciclo gravídico-puerperal e a maternidade/paternidade.

**Palavras-chave:** gravidez, nascimento, parentalidade

**Abstract**

This paper presents the experience of psycho-pedagogic groups with pregnant women and their husbands in a private setting, in Rio de Janeiro, 1987 to 2010, aiming to help clients to live in the most calm and creative way possible to themselves, pregnancy, childbirth, post-partum, breastfeeding and parenthood.

**Key words:** pregnancy, childbirth, parenthood.

**INTRODUÇÃO**

O ciclo gravídico-puerperal compreende o período que vai do início da gestação até o pós-parto, tendo este ciclo vários momentos e vivências marcantes, ressaltando-se, entre eles, a constatação da gravidez, o parto, os três primeiros meses do puerpério, a amamentação e os cuidados prestados ao recém-nato.

Todas estas vivências são acontecimentos bio-psicossociais e momentos marcantes da sexualidade da mulher e do homem, de reestruturação de suas personalidades e de reconfiguração da família. Como sexualidade ainda é um tema tabu em nossa sociedade, homens e mulheres chegam à idade adulta e à gravidez mostrando um grande desconhecimento de sua anatomia sexual, dos processos de fecundação, gestação e parturição. Este desconhecimento não se encontra apenas entre pessoas de baixa escolaridade. Pelo contrário, a prática clínica, desde 1976 até o momento, mostra que os casais de nível superior de educação que não são especificamente da área de saúde, desconhecem sua anatomia sexual e os aspectos biológicos do ciclo grávido-puerperal. Tudo que é desconhecido é temido e assim os casais temem a vivência da sexualidade durante a gestação como temem o parto via vaginal. Este é um dos fatores que levam o Brasil a ter um índice de cesarianas altíssimo, só perdendo no momento para o Chile.

É de grande importância que o profissional que vai atender a família no ciclo gravídico-puerperal tenha uma formação interdisciplinar, conhecendo o fundamental dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais deste ciclo. Torna-se, também, imprescindível refletir sobre os seguintes tópicos: família e dentro deste item, especialmente os papéis paterno e materno, sexualidade, reestruturação pessoal (reestruturação do ego).

### **A FAMÍLIA E OS PAPÉIS PATERNO E MATERNO**

A chegada de um bebê imprime uma nova configuração a uma família pré-existente, adotando-se aqui o conceito de família como o de *família vivida* proposto por Gomes, citado por Heloisa Szymanski (1995):

Um grupo de pessoas, vivendo numa estrutura hierarquizada, que convive com a proposta de uma ligação afetiva e duradoura, incluindo uma relação de cuidados entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto (Gomes, 1988).

Este conceito é contraposto por Gomes ao conceito de *família pensada* que é a família nuclear burguesa composta por pai, mãe e dois a três filhos. Com efeito, na contemporaneidade, especialmente no Rio de Janeiro, o conceito de *família vivida*, conceito mais aberto, dá muito mais conta da diversidade de arranjos familiares observados e que constitui a clientela deste trabalho: famílias nucleares, mas também famílias uniparentais (mulheres que resolvem ter o filho sem que o pai da criança assuma a paternidade), famílias bi-parentais recasadas e família de adotantes.

Assim, o profissional que vai lidar com uma gestante ou casal grávido tem que estar preparado para lidar com todos estes tipos de família, sejam estas configurações da família de

origem da clientela ou da nova família que se está formando, e lidar com a diversidade de formas de comunicar-se, agir, sentir, pensar, emocionar-se das pessoas que exercem os diversos papéis familiares nas famílias reais e concretas que o procuram.

Adotar-se-á, neste trabalho, o conceito de papel da teoria de Jacob Levy Moreno (1997, p.27) que afirma que *papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos.*

Para Moreno (1997, p.25), o ego é constituído pelo conjunto de papéis vividos por um indivíduo: *Os papéis são os embriões, os precursores do eu, e esforçam-se por se agrupar e unificar.*

Moreno (1997, p.26) classifica os papéis em três categorias:

Os papéis psicossomáticos, no decurso de suas transações, ajudam a criança pequena a experimentar aquilo a que chamamos “corpo”; os papéis psicodramáticos a ajudam a experimentar o que designamos por “psique”; e os papéis sociais contribuem para se produzir o que denominamos “sociedade”. Corpo, psique e sociedade são, portanto, as partes intermediárias do eu total.

Moreno complementa sua definição com a afirmativa de que o papel é *uma unidade de experiência sintética em que se fundiram elementos privados, sociais e culturais.* (1997, p. 238)

Sobre o desempenho de papéis Moreno (1997, p.113) coloca:

Todo papel é uma fusão de elementos privados e coletivos (...). Um papel compõe-se de duas partes: o seu denominador coletivo e o seu diferencial individual. Pode ser útil distinguir entre adoção de papéis (role-taking), que é a adoção de um papel acabado e plenamente estabelecido, o qual não permite variação alguma ao indivíduo, grau nenhum de liberdade; a representação de papéis (role-playing), que permite ao indivíduo um certo grau de liberdade; e criação de papéis (role-creating), que permite ao indivíduo um alto grau de liberdade como, por exemplo, no caso do ator de espontaneidade.

Assim, vê-se que em todo papel está implicado um vínculo com, no mínimo, um contra-papel ou papel complementar. Por exemplo, só se pode exercer o papel de professor havendo um aluno. Contudo, mais comumente, no desempenho de um papel estão implicados vários outros papéis, como afirma Moreno (1997, p.230): *Os papéis não estão isolados; tendem a formar conglomerados. Dá-se uma transferência de e (espontaneidade) dos papéis não representados para os que serão representados. A esta influência dá-se o nome de efeito de cacho.*



Nos papéis familiares estão implicados, necessariamente, vários vínculos. Só se pode ser sogra, tendo-se um filho/a, que por sua vez tem um cônjuge ou companheiro/a. Enfim, os papéis familiares formam um complexo sistema e o desempenho em um papel tem seu efeito de cacho sobre os demais. Só se pode ser pai se há um filho e uma mãe. E, mais ainda, entre as duas pessoas que vão ser pai e mãe desenvolveu-se um papel conjugal ou de amantes ou de namorados, enfim, um papel de vínculo afetivo-sexual.

Os papéis paterno e materno têm sofrido transformações ao longo da história. Durante milênios, a gravidez, o parto, o pós-parto, a amamentação e cuidados ao recém-nato foram considerados vivências exclusivamente femininas.

Acredita-se que o conhecimento da participação do homem na procriação tenha advindo depois que os grupamentos humanos deixaram de ser nômades, coletores-caçadores e iniciaram as atividades de agricultura e criação de animais, através das quais observou que para haver reprodução era necessário um macho e uma fêmea.

Uma vez estabelecida a participação do homem na procriação, o conceito de pai e o papel paterno passam a existir, seja de que modo for. Todo ser humano, a partir de certa idade, sabe que é fruto de um pai e uma mãe. O pai ou a mãe biológicos podem ser, do ponto de vista da convivência com a prole, presentes, parcial ou totalmente ausentes, por circunstâncias involuntárias, como morte ou por decisões tomadas, mas há sempre a presença simbólica da mãe e do pai em cada ser humano, pelo menos enquanto formos frutos do encontro de um óvulo e de um espermatozóide, mesmo que através de métodos de reprodução assistida como a fertilização *in vitro*.

Segundo Ariès (1978) e Badinter (1985), na sociedade ocidental cristã, o amor pela prole, por parte da mãe e do pai, é um sentimento relativamente novo, surgido no século XVIII, com o capitalismo nascente e a filosofia da Luzes. As pesquisas demográficas do final do século XVII constataam a enorme mortalidade infantil e, no século XVIII com o capitalismo nascente, a criança adquire um valor mercantil e começam os discursos sobre a necessidade econômica e política de preservar a vida das crianças. O Iluminismo traz os ideais de igualdade e felicidade individual, contrapondo-se aos valores vigentes de salvação da alma e felicidade após a morte. Entra em voga a liberdade de escolha do cônjuge, tanto para o homem quanto para a mulher e constitui-se a família nuclear, com lugar privilegiado para a criança, sendo os pais responsáveis pela sua felicidade, mas com papéis bem distintos: o pai será o provedor material, que ganhará, fora do lar, o sustento da família e à mãe caberão os cuidados cotidianos com a prole, zelando pela sua saúde física e mental e pela sua educação.

Em meados do século XX, a Segunda Guerra Mundial tira a mulher de casa para o trabalho extra-lar e, na sociedade ocidental, na década de 60, eclode o movimento feminista

nos Estados Unidos e, nos anos 70, no Brasil. Estes fatos ocasionam um rearranjo nas relações homens/mulheres e na família: vai desaparecendo a família extensa, na qual conviviam várias gerações sob um mesmo teto. Com o aperfeiçoamento dos métodos contraceptivos, especialmente com a pílula anticoncepcional, as famílias tornam-se menores, reduzindo-se, muitas vezes, ao núcleo pai-mãe e um ou dois filhos. A mulher e o homem podem exercer um papel sexual em um vínculo conjugal ou de namorados ou amantes sem escolherem, necessariamente, exercer os papéis materno e paterno.

As mulheres, pressionadas pela dupla jornada de trabalho, reivindicam a participação dos homens nos cuidados cotidianos com os filhos e com a casa. Inicia-se a formação de um novo modelo de papel paterno, não apenas representação da autoridade e o provedor material, mas um pai afetivo, participante dos cuidados cotidianos com os filhos. A reivindicação estende-se, pelo menos nas camadas de melhor situação econômica e social, à participação do homem na gravidez, no parto e no apoio ao pós-parto e à amamentação. Muitos homens das camadas médias e alta de nossa sociedade atendem a este apelo de participação, tornando-se cada vez maior o número de homens que deseja participar das consultas pré-natais, de exames ultrassonográficos, estar presente no momento do nascimento do bebê e que demanda também os cursos de preparação para as vivências do ciclo gravídico-puerperal e da maternidade e paternidade.

No Brasil, os possíveis desejos das mulheres das classes economicamente desfavorecidas de que o pai do bebê esteja presente nas consultas pré-natais e no parto é ainda muito difícil. Atendidas pelo SUS – Sistema Único de Saúde – estas mulheres não têm viabilizada, na maioria dos hospitais e maternidades públicas, a presença do pai do bebê ou de outro acompanhante, na sala de parto, embora esta presença seja garantida pela lei federal 11.108 de 07 de abril de 2005.

Difunde-se o conceito de “casal grávido”, termo já empregado por psicólogos como Maria Teresa Maldonado (1996) no seu livro “Nós Estamos Grávidos”. Apesar do conceito de casal grávido ser recente, e da separação nítida dos papéis materno e paterno relatado por diversos autores e encontrado em diversas culturas ao longo da história, o homem sempre encontrou maneiras de participar simbolicamente, da gestação, do parto, do pós-parto, da amamentação através das formas rituais denominadas “couvade”.

A "couvade", isto é, o resguardo do parto, feito pelo marido, em vez da mulher, é prática largamente difundidas em épocas e culturas diversas. Mello (1966), em seu livro *Assim nasce o homem* fala de antigos relatos como o do famoso Marco Polo, que viajando pelo sul da China em 1300 encontrou um povo no qual, quando a mulher acabava de ter um filho, depois de lavá-lo e embrulhá-lo, saía da cama para a qual ia o marido ficar repousando e

cuidando da criança; relatos de escritores gregos e romanos da Antiguidade, que observaram hábito semelhante em povos do Mar Negro, em regiões da Itália, da Córsega, nas ilhas Baleares, no sul da França, na Irlanda. Menciona ainda, autores dos séculos XVII e XVIII, inclusive Humboldt, que referem práticas semelhantes na América Central e do Sul.

Atualmente, os homens já não precisam recorrer aos rituais da “couvade” para se sentirem partícipes da gestação, parto, pós-parto, amamentação visto que sua participação é solicitada pelas mulheres e pela sociedade, de forma geral.

A construção de um novo papel paterno ainda é difícil, pois, todo novo modelo tem que lutar contra o antigo ainda arraigado nos comportamentos de homens e mulheres. E não é só o homem que se vê às voltas com as dificuldades do exercício de um papel novo. A mulher também se vê na contingência de conciliar seu papel de mãe com o papel de mulher que trabalha extra-lar. Na realidade, a chegada de um filho implica na reacomodação de todas as relações familiares. Se é o primeiro filho de um casal os papéis paterno e materno vão ser inaugurados, mas mesmo quando se trata de um segundo ou terceiro filho, estão se formando novos papéis paterno e materno pois ser pai ou mãe de mais de um filho é bem diferente do que sê-lo de filho único. No caso de já haver um filho ou mais, a chegada de mais uma criança representa também uma reacomodação para a criança que passa a ter um papel simétrico de irmão. Os pais do casal grávido também estão se vendo às voltas com seus novos papéis de avós e a forma como consigam elaborar este novo papel, estabelecendo ou não, com os novos pais uma relação de cooperação, será fundamental para que os novos pais possam exercer com maior ou menor dificuldade seus próprios papéis.

### **A SEXUALIDADE NO CICLO GRÁVIDO PUERPERAL**

A concepção, a gestação, o parto, o pós-parto, a amamentação são momentos da sexualidade de mulheres e homens. O conceito de sexualidade adotado neste trabalho é o encontrado *The Wordsworth Dictionary of Sexual Terms*, de Michael A. Carrera (Carrera, p. 140) coloca que sexualidade é um termo que:

refere-se à totalidade da pessoa — sexualidade sugere nosso caráter humano, não simplesmente nossos atos genitais, e tem implicações sobre o significado total de ser um homem ou uma mulher. Sexualidade é orgânica, e contudo é uma função de toda a personalidade. Sexualidade diz respeito às variáveis biológicas, psicológicas, sociológicas e espirituais da vida, que afetam o desenvolvimento da personalidade e as relações interpessoais. Este conceito de sexualidade humana capta mais completamente a realidade de todas as pessoas: a criança, o adolescente, o jovem

adulto, o adulto maduro, os idosos e as pessoas com deficiência.  
(Tradução nossa.)

A sexualidade é, pois, um processo bio-psicossocial presente na vida humana do nascimento à morte e não se limita ao coito; é um atributo da pessoa, independente de ser uma vivência relacional e, portanto, mesmo uma pessoa que vive uma relação afetivo-sexual pode ter uma sexualidade autônoma, praticada ou não, como, por exemplo, masturbação, relação extraconjugal, etc; os aspectos sexuais e não-sexuais de uma pessoa interagem entre si.

Assim, na gestação, no parto, no pós-parto, especialmente, na amamentação, vão interferir as histórias de vida, especialmente a história afetivo-sexual, de cada membro do casal, bem como as circunstâncias do momento individual e relacional. A nossa sociedade, contudo, ainda desvincula a maternidade do sexo. A figura materna é vista como assexuada, santificada.

Kirsten Von Sydow (1999) realizou uma pesquisa de revisão de estudos médicos e psicológicos sobre a sexualidade do casal na gravidez e pós-parto até 6 meses de idade do bebê. A autora fez uma análise dos dados e conteúdos de 59 estudos publicados em inglês e alemão entre 1950 e 1996, obtidos através de banco de dados de investigações psicológicas e médicas.

Verificou que a maioria dos casais não praticam intercurso sexual por cerca de 2 meses em torno do parto. Depois do parto, o interesse e a atividade sexual tendem a se reduzir por vários meses se comparados com o nível na gestação, e problemas sexuais tendem a ocorrer, havendo depois uma retomada dos interesses e atividades sexuais. A autora comenta que este efeito aparentemente biológico é contestado pela notadamente alta variabilidade interindividual, que implica que alguns casais gestantes e pais recentes vivam (às vezes satisfatoriamente) sem qualquer contato sexual durante anos, enquanto outros dizem que sua vida sexual quase não foi modificada pela gravidez e parentalidade, e outros afirmam que estas experiências até intensificaram a vida sexual.

Estes dados confirmam a teoria de psicanalistas como Marie Langer (1981) que vê a dissociação entre maternidade e sexualidade como a persistência do desejo infantil de pertencermos exclusivamente à nossa mãe e de que ela também nos pertencesse exclusivamente:

Mas devido à persistência dos desejos infantis no inconsciente, a mãe boa que amamenta deve ser assexual. Pelos sentimentos de culpa de ter atacado com fantasias passadas a união sexual dos pais e por identificação com os ciúmes do filho, há mulheres que entregam bem seus seios, mas perdem, depois do parto, seus desejos sexuais e sua capacidade orgástica. Há outras que negam seus seios ao filho, por considerá-los unicamente um atrativo sexual. (p. 235)

Segundo Soifer (1980), psicanalista, também o homem se encontra em um estado regressivo na gravidez e pós-parto. Acredita que no puerpério *a ansiedade de castração e o temor de causar dano à mulher, reaparecem no homem como na adolescência* ( p.78). Estes fatores inconscientes perturbam a volta do casal à vida sexual.

### **REEESTRUTURAÇÃO PESSOAL NA GRAVIDEZ**

Adotando o conceito de ego de Jacob Levy Moreno como o conjunto de papéis desempenhados pelo indivíduo, a gestação estabelece para a mulher de imediato uma mudança no seu ego, com o acréscimo aos demais papéis, do papel de gestante. Assim, a mulher está vivendo o papel social de gestante e os papéis potenciais de parturiente e mãe, que se transformarão em papéis sociais no momento do parto e na relação com o filho nascido. A vivência de todos estes papéis, sociais e potenciais, configuram uma nova imagem de ego para a gestante e para o seu átomo social que passa a reagir a esta nova mulher que está se apresentando. O átomo social é *o núcleo de todos os indivíduos com quem uma pessoa está relacionada emocionalmente ou que, ao mesmo tempo, estão relacionados com ela* (Moreno, 1997, p.239). Como a mulher vai assumir, em relação a seu bebê, o papel que sua mãe exerceu em relação a ela, é próprio do período gestacional que a mulher reviva, consciente ou inconscientemente, sua relação infantil com sua mãe e, portanto viva uma certa regressão, apresentando uma hipersensibilidade emocional, principalmente no início e final da gestação. O homem também experimenta esta revivescência, consciente ou inconscientemente, de sua relação com seu pai. Tudo isto afeta o relacionamento do casal com as famílias de origem e o próprio relacionamento do casal.

Os papéis paterno e materno, sendo muito mitificados em nossa sociedade (mãe ama incondicionalmente, ama todos os filhos igualmente, é santa e assexuada, o pai é o provedor perfeito e agora o pai partícipe dos cuidados cotidianos com a saúde e educação da prole) provocam muita ansiedade no casal gestante sobre sua capacidade de vir a exercer bem estes papéis. A confiança que possam adquirir na sua capacidade de exercer bem estes papéis e de conciliá-los com os demais papéis favorecerá uma integração do ego e um amadurecimento psíquico. Assim, a gravidez constitui-se um período de crise, entendendo-se crise no sentido atribuído por G. Caplan (1964), de momento de grandes transformações da situação vital, previsíveis, como por exemplo, adolescência ou imprevisíveis, como a perda súbita de um ente querido. Segundo Pamplona (1990), *“A gravidez e o parto definem-se como crise, pois implicam uma reestruturação da identidade, da relação familiar, da situação sócio-econômica* (p. 45)”. Se a gravidez estava sendo planejada e esperada, a crise tende a ser de mais fácil resolução do que se foi uma gravidez não planejada. Mas, tanto de qualquer forma

trata-se sempre de uma situação de crise que implica sempre um risco e uma oportunidade: um risco de desestruturação da personalidade e uma oportunidade de enriquecimento pessoal através da integração dos novos papéis de uma forma harmoniosa com os papéis pré-existentes.

### **CARACTERÍSTICAS DE UM GRUPO DE ATENDIMENTO DURANTE A GESTAÇÃO**

Destes aspectos da gravidez decorre que o atendimento aos casais deve também ter, além de um caráter de atendimento às suas demandas emocionais, um caráter informativo sobre os aspectos biológicos, psíquicos e sociais da gravidez, parto, puerpério e amamentação, pois o desconhecimento propicia fantasias e tabus que levam a um círculo vicioso de medo, tensão e dor.

O grupo de gestantes e/ou casais grávidos caracteriza-se, pois, como um grupo preventivo, pedagógico-terapêutico, que tem como finalidade auxiliar a mulher e/ou casal nas vivências de gestação e prepará-los para viverem o parto, o pós-parto, a amamentação e a parentalidade da forma mais espontânea e criativa que lhes for possível. A metodologia empregada é o Psicodrama Pedagógico-terapêutico, no qual trabalha-se de forma integrada os temas relativos ao ciclo gravídico-puerperal, examinando-os nos seus aspectos bio-psicossociais, partindo das vivências, conhecimentos e emoções do grupo sobre os mesmos com a finalidade de liberar a espontaneidade e criatividade, utilizando principalmente role-playing e jogos dramáticos, e também de transmitir e trocar informações sobre estes aspectos bio-psicossociais destas vivências de gravidez, parto, puerpério, maternidade e paternidade. A aquisição de conhecimentos, por sua vez, é um instrumento que aumenta a criatividade e espontaneidade do casal.

O trabalho é realizado em um grupo aberto, com participação limitada a no máximo dez casais, entretanto, a média é de 4 a 6 casais por grupo. O grupo aberto admite a entrada de novos participantes a qualquer momento, desde que haja vaga. O tempo de permanência é variável, sendo em média de 3 meses. O casal pode entrar em qualquer etapa gestacional, não sendo aconselhável que entre muito no final da gestação, pois não terá tempo de trabalhar o suficiente para atingir o objetivo de auxiliar o casal a viver de forma o mais criativa e espontânea possível este ciclo vital.

O grupo pode ser realizado em sistema de coordenação única ou em co-coordenação. O grupo é semanal com a duração de duas horas e abordam-se os temas tanto a partir da demanda do grupo como a partir da iniciativa das coordenadoras de propor determinados

temas, que percebem necessários ao grupo. Em geral há uma seqüência de temas que não é rígida e consta de:

1. Levantamento de expectativas e contrato grupal;
2. Anatomia sexual feminina e masculina; o vínculo do casal e a vida sexual na gestação;
3. Aspectos bio-psicossociais da gestação e o desenvolvimento fetal; o relacionamento com a equipe de saúde do pré-natal e parto;
4. Tipos de parto: vaginal, cirúrgico, sensações, emoções e relacionamentos neste momento; etapas do parto, sinais normais de início de trabalho de parto, sinais de alarme, rotinas, as vivências da mulher e do homem em cada etapa, manobras de alívio de possíveis incômodos;
5. Pós-parto, na sala de parto, na maternidade, em casa: sentimentos e emoções, sensações corporais, relacionamento com marido, família, visitas; a preservação do relacionamento conjugal e a volta às relações sexuais;
6. Amamentação: mitos sobre amamentação. Fatores que influem na capacidade de amamentar. Apoio da família, do pai do bebê. Técnicas de amamentação. Engurgitamento e fissuras: como evitá-los. Retirada do leite, doação, congelamento;
7. Cuidados ao bebê: características do bebê ao nascer, razões de choro do bebê e como atender às suas necessidades. Cuidado de higiene, sono, cólicas. Estimulação. Shantala e massagem para desenvolvimento psicomotor;
8. Rede de apoio: participação do pai do bebê em todo o processo; participação dos demais familiares; ciúme de irmão. Como escolher uma babá ou uma creche;
9. Exercícios de fortalecimento do períneo e relaxamento, respirações, indicações de tipos de massagens a serem feitas pelo casal.

Na primeira sessão de cada casal, há uma apresentação pessoal, um levantamento das suas expectativas e o pactuamento do contrato grupal do qual consta:

1. O emprego da metodologia psicodramática sócio-educacional, esclarecendo-se que a mesma tem aspectos, momentos e ganhos terapêuticos, mas não se constitui em uma psicoterapia;
2. A não obrigatoriedade de participação em qualquer jogo ou dramatização ou dinâmica ou trabalho corporal proposto;
3. A realização de exercícios de relaxamento, respiração e consciência corporal;
4. Sigilo do material da vida pessoal de cada um que emergir no grupo;
5. Pontualidade e assiduidade, compromisso de avisar ao grupo quando necessitar faltar;
6. Avaliação e sugestões ao final de cada sessão.

O típico casal grávido que chega ao grupo de preparação para o parto e para as vivências de maternidade e paternidade é o casal de classe média, vivendo maritalmente, na zona urbana da cidade do Rio de Janeiro, a maioria de nível superior, exercendo uma profissão compatível com o nível de escolaridade, e em geral na primeira gestação. Em casos mais raros, apresentam-se mulheres solteiras, em produção independente, isto é, em gestações cujos pais não estão assumindo a paternidade. Também mais raramente, aparecem mulheres ou casais em uma segunda gestação.

Do grupo, como já mencionado, podem participar mulheres sozinhas, cujos pais dos bebês não estão assumindo a paternidade. Contudo, há casos em que, mesmo o pai do bebê estando morando com a gestante e assumindo a paternidade, apenas a gestante frequenta o grupo. Isto pode ser devido ao fato dos pais dos bebês não quererem ou não poderem participar, frequentemente por questões de horários de trabalhos ou viagens. Há também homens que não comparecem a todas as sessões, mas apenas àquelas em que estão com tempo livre. Qualquer participação dos futuros pais é bem vinda, mesmo que esporádica. Assim, o grupo não é só de casais grávidos, porém de gestantes e casais grávidos.

Este trabalho é realizado desde 1976, e a maioria de mulheres atendidas é primigesta, o que faz com que trabalhemos a realidade de suas vivências na gestação e apenas preventivamente as questões relativas ao parto e pós-parto.

A metodologia empregada é a de grupo psico-educativo, preventivo no qual se empregam as técnicas verbais e de psicodrama pedagógico-terapêutico.

As técnicas verbais são: 1 – reflexão de sentimentos (expressão clara e aceitação, por parte do profissional, dos sentimentos do cliente); 2 – orientação antecipatória (fornecimento de informações objetivas sobre os possíveis acontecimentos com que a pessoa se defrontará) e 3 – reassuramento (assinalamento, pelo profissional, dos aspectos positivos da realidade).

As técnicas do psicodrama pedagógico-terapêutico são principalmente o role-playing, no qual os clientes treinam, no espaço psicodramático, o exercício dos papéis que virão a viver e jogos dramáticos que mobilizam os conhecimentos e sentimentos do grupo sobre os temas, para elaborá-los em seguida. São feitas também dramatizações e psicodramas internos de caráter mais terapêutico para elaboração de dificuldades relativas a qualquer aspecto do período gravídico-puerperal.

Exemplo de role-playing: dar banho ou trocar fraldas em bonecos; dramatizar um parto.

Exemplo de jogo dramático: associação livre com a palavra parto (os membros do grupo escreverem, sem identificação, as primeiras palavras que lhes vêm à cabeça quando se



lhes mostra a palavra parto e, em seguida a coordenação lista-os e parte das palavras mais frequentes para analisar o universo referencial do grupo sobre o tema).

Exemplo de dramatização interna: os participantes, relaxados, imaginam uma viagem ao interior do útero para conversar com o bebê.

Exemplo de dramatização: a gestante representa o bebê com uma almofada e “conversa” com ele sobre algum assunto que a preocupe, como a demora em entrar em trabalho de parto. Na dramatização assume também o papel do bebê e “responde” às colocações feitas.

## **RESULTADOS**

Os encontros se iniciam sempre com um levantamento de como os participantes passaram a semana e terminam com uma avaliação, por parte da clientela, do encontro que se acabou de viver. Nestes momentos a clientela tem sempre trazido o feed-back de que os encontros estão propiciando uma vivência mais tranquila da gravidez e contribuindo para um sentimento de segurança em relação à vivência de parto, pós-parto, cuidados ao bebê e amamentação.

Melo-de-Aguiar *et al* (2009) realizaram uma pesquisa, com 22 mulheres que haviam frequentado este tipo de grupo entre setembro de 2007 e agosto de 2009, sobre o tempo de aleitamento ao seio. A pesquisa teve seu foco sobre como havia transcorrido a amamentação até o sexto mês dos bebês. Os dados foram colhidos, com a aprovação dos clientes, de seus prontuários e de relatos verbais e escritos, colhidos em reuniões nas quais as puérperas vinham apresentar seus bebês e fazerem relatos sobre o parto, pós-parto e a amamentação. Das 22 gestantes, 60% frequentaram o grupo acompanhadas pelo pai do bebê, em todos os encontros. Todas as gestantes tinham nível superior e 64% delas tinha pós-graduação. Cem por cento do grupo desejava aleitar exclusivamente até o sexto mês e 73% conseguiu este objetivo – aleitamento exclusivo, sem nenhum tipo de complemento, inclusive água, chás, etc. 27% por cento conseguiu aleitar até o sexto mês, porém em sistema de aleitamento misto, com complementação de leite de fórmulas.

O êxito em viver uma amamentação até o sexto mês de vida do bebê é um dos desejos da clientela e também um dos objetivos dos profissionais, pois se sabe que a amamentação vivida com satisfação pela mãe é um fator de saúde física e mental para o bebê e para a própria mãe. Uma amamentação bem sucedida demonstra o estabelecimento de um bom vínculo mãe-bebê, um exercício satisfatório do papel de mãe e lactante. Coloca-se, portanto, como válido o uso do êxito na amamentação como um critério do sucesso do trabalho.

Estes altos índices de aleitamento, especialmente de aleitamento exclusivo até seis meses, demonstram o êxito no desempenho dos papéis materno e seguramente também

paterno, pois sem a aceitação, ajuda e apoio do pai do bebê é muito difícil a amamentação prolongar-se de forma exclusiva até seis meses.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CAPLAN, G. **Principles of Preventive Psychiatry**. Nova York: Basic Books, 1964.
- CARRERA, Michael A. **The Wordsworth Dictionary of Sexual Terms**. Ware, Hertfordshire SG12 9ET: Wordsworth Editions, 1995.
- LANGER, Marie. **Maternidade e sexo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- MALDONADO, Maria Teresa, DICKSTEIN, Júlio e NAHOUM, Jean Claude. **Nós estamos grávidos**. São Paulo: Saraiva, 1996.
- MELO, A. da Silva. **Assim nasce o homem: filosofia do parto e da amamentação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A.: 1966.
- MELO-DE-AGUIAR, A; PAMPLONA, V; PINHO, A. M. (2009). **Grupo de gestante: uma experiência em clínica privada**. Trabalho apresentado no 2º Ciclo de Palestras Gestar, Parir e Nascer Naturalmente Humanizados, UFRJ.
- MORENO, Jacob. Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1997
- PAMPLONA, Vitória Lúcia. **Mulher, parto e psicodrama**. São Paulo: Ed Agora, 1990.
- SOIFER, Raquel. **Psicologia da gravidez, parto e puerpério**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.
- SYDOW, K. Von. **Sexuality during pregnancy and after child-birth: a metacontent analysis of 59 studies**. Journal of Psychosomatic Research (27-49), 1999.
- SZYMANSKI, Heloisa. *Teorias e “Teorias” de famílias*. In **A família contemporânea em debate**. Carvalho, M. do C. B. de (org). São Paulo: EDUC, 1995.

**A PSICOLOGIA NO BRASIL, COMO CIÊNCIA E COMO PROFISSÃO.**

José Novaes

**APONTAMENTOS HISTÓRICOS DE UMA CIÊNCIA: NOTAS SOBRE O MÉTODO.**

A história de uma disciplina ou saber científico pode ser vista – e geralmente é assim apresentada – com uma sucessão de teses, ideias, concepções, que se sucedem ao longo do tempo. Elas se encadeiam entre si, desenvolvendo as anteriores, ou rompendo com elas e inaugurando um novo pensamento. O que se apresenta, então, é uma sucessão de “entes” ideais, que se movem por uma dinâmica própria, como se pela própria força animadora contida em sua natureza, pelo desdobramento de uma lógica interna: a analogia que pode ser feita é com o “mundo das ideias” platônico.

Há outro modo, no entanto, de construir esta história; nele, as ideias e teses são situadas concretamente, em um determinado momento social, político, econômico, cultural, e se procura identificar as demandas e origens que se articularam para fazê-las surgir naquela situação especificada. O marxismo o fez a partir da metade do século XIX; cem anos mais tarde, o pensador francês Michel Foucault, apoiado em outros fundamentos e utilizando outros meios, irá fazê-lo também.

Em obra recente, assim se expõem a dois modos:

de modo corrente, se faz a história da psicologia (e das ciências) de duas formas: 1) ou se busca demarcar as condições da psicologia através de uma série de transformações intelectuais, conceituais ou metodológicas (a chamada abordagem internalista); 2) ou se busca estabelecer as condições da psicologia a partir de uma série de transformações culturais, sociais, econômicas e políticas, a chamada abordagem externalista (VILELA; FERREIRA; PORTUGAL (org). 2008, p. 14).

Logo após, o mesmo autor observa: *“Compreendemos que, para se fazer a história da psicologia, as duas formas são necessárias, pois, por um lado, a psicologia, ainda que calcada em conceitos e práticas científicas, faz parte de uma rede de interesses... e de práticas sociais”* (idem, p. 14).

Este pequeno trabalho faz alguns apontamentos sobre a história da psicologia no Brasil, concentrando-se sobre o momento de sua institucionalização enquanto profissão

regulamentada, a partir da Lei 4119 de 1962, e da criação do Sistema Conselhos de Psicologia, em 1971, o órgão que orienta, disciplina e fiscaliza seu exercício profissional.

### **A PSICOLOGIA NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS.**

Pode-se encontrar ideias e concepções psicológicas razoavelmente bem esquematizadas no Brasil desde o século XIX. Marina Massimi o faz, destacando alguns nomes, como o do médico mineiro Francisco de Mello Franco, com uma concepção essencialmente materialista – mecanicista, baseada principalmente no médico e pensador francês Cabanis. Cita também José Bonifácio de Andrade e Silva, que pretendia aculturar os índios brasileiros fundamentado em noções sobre sua natureza selvagem que sustentariam as ações para alcançar este objetivo; o médico, político e filósofo baiano Eduardo Ferreira França, que escreve “Investigações de Psicologia” (1854) abandonando pressupostos materialistas-mecanicistas e aderindo a uma concepção espiritualista; o também médico e filósofo paulista Luis Pereira Barreto, que fala de uma “filosofia mental”, baseada em ideias do positivismo francês de A. Comte. O ensino da “psychologia” é introduzido, desde o início do século XIX, na instituições de ensino de segundo e terceiro grau, nas escolas e na academia. (MASSIMI, Marina. “O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In: História da Psicologia – Rumos e Percursos”, obra citada, pgs. 159-168). A autora também se refere, em alguns parágrafos finais, à criação dos primeiros laboratórios de psicologia experimental e das investigações psicológicas nos hospícios e faculdades de Medicina, nas primeiras décadas do século XX, no Rio e em São Paulo, e termina afirmando:

em conclusão, pode-se observar que no século XIX e no início do século XX, a psicologia começa a ocupar um espaço próprio enquanto campo de conhecimento e de práticas, se bem que ainda não como disciplina científica autônoma... na maioria das vezes, trata-se da transmissão e interpretação de teorias importadas (principalmente da França)” (obra citada, p. 167).

Ao longo da primeira metade do século XX, a psicologia começa a se apresentar no Brasil de modo mais sistemático, com a criação de inúmeras instituições e o surgimento de teorias e nomes que a fazem evoluir de modo mais organizado e estruturado. A partir da segunda metade deste século, este movimento se acelera, com a regulamentação da profissão (1962) e a criação dos Conselhos de Psicologia (1971). Uma das instituições pioneiras da Psicologia no Brasil foi o ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional, criado em 1947 por Emilio Myra Y Lopez, psiquiatra espanhol anti-franquista, em seu exílio forçado

após a derrota das forças republicanas diante das falanges fascistas de Francisco Franco na Guerra Civil Espanhola (1936-1939); Myra Y Lopez serviu no corpo de saúde do Exército Republicano. A história da psicologia no Brasil está sendo construída, e um dos projetos que mais contribui para tal é o do Conselho Federal de Psicologia. Um dos resultados deste trabalho pode ser visto na compilação de artigos sobre este tema, de 1944 (“A Psicologia Experimental no Brasil”, de Plínio Olinto) até 1988 (“Notas para uma história da Psicologia no Brasil”, de Isaías Pessotti), e que reúne também artigos de Annita de Castilho e Marcondes Cabral, M. B. Lourenço Filho, Samuel Pfromm Netto e Rogério Centofanti, com uma introdução de Arno Engelmann; trata-se da obra “História da Psicologia no Brasil – Primeiros Ensaio”, organizada por Mitsuko Aparecida Makino Antunes, sob os auspícios do Conselho Federal de Psicologia e com a edição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004).

### **A PSICOLOGIA COMO PROFISSÃO, NO BRASIL.**

A história da Psicologia como profissão, no Brasil, pode ser marcada por uma data: a da promulgação da Lei nº 4119, em 27 de agosto de 1962, a lei que regulamenta a profissão. Um breve histórico da criação da Lei é traçado em: “Sistema Conselhos de Psicologia: 30 anos de história”, uma Edição Comemorativa do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia, de dezembro de 2004. Ali, diz-se: “Em 1953, Lourenço Filho, José Pontual, Emilio Myra Y Lopez e J. M. de A. Sobrinho redigiram um Anteprojeto de Lei para o reconhecimento da profissão de psicólogo, o qual foi encaminhado pela Associação Brasileira de Psicotécnica. Pouco depois, em 1958, foi apresentado um outro, elaborado por uma equipe de São Paulo, e apresentado em 1961. As discussões sobre estes dois trabalhos e o empenho de associações e sociedades de Psicologia culminaram na promulgação da Lei nº 4119, de 27/08/1962” (obra citada, p. 03). Logo em seguida observam: “*Não há como negar que a Psicologia surgiu, no Brasil, como um projeto das elites acadêmicas intelectuais que gestaram essa profissão...* (p. 03).

O exercício profissional, tal como estabelecido e definido na Lei nº 4119, no entanto, pode apontar certos limites para a afirmação acima: ele está determinado pelo uso – privativo dos psicólogos – de métodos e técnicas da Psicologia para fins de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento. Ou seja, há um núcleo central na atividade profissional do psicólogo, o diagnóstico ou avaliação psicológica – o termo “diagnóstico” apontando para uma clara referência à atividade médica – usando métodos e técnicas psicológicas de uso privativo do profissional psicólogo. Este uso de métodos e técnicas se limitaria, lamentavelmente, quase que unicamente ao uso de testes, com o abandono ou relegando-os para posição secundária,

dos outros métodos e técnicas, como os observacionais e as entrevistas. A lei também define onde esta atividade do psicólogo se daria: nas áreas clínica, industrial (é assim que se denominava, nas décadas de 1960 e 1970) e escolar; justamente as áreas onde a profissão se gestava, desde a década de 1930, e mesmo antes. Os intelectuais acadêmicos apenas refletiram, em seu projeto finalmente aprovado na Lei nº 4119, o que se construía “lá-fora”, onde também – e principalmente – se gestava a profissão da Psicologia.

Um segundo capítulo na construção da profissão da Psicologia no Brasil se dá em 1971, com a Lei nº 5766, que cria o Sistema Conselhos de Psicologia. A Lei é de 20 de dezembro de 1971; exatamente dois anos depois, em 20 de dezembro de 1973, é escolhido o primeiro plenário do Conselho Federal de Psicologia. Em 1974, começa a atuar, junto com sete conselhos regionais, entre os quais o CRP05, que tinha jurisdição nos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, então existente. A Lei 5766 definia as finalidades do Sistema Conselhos de Psicologia: orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício profissional da Psicologia, zelar pela fiel observância dos princípios da Ética Profissional, às quais se deve juntar uma terceira finalidade, que se impôs na prática do Sistema ao longo do tempo: contribuir para o avanço da Psicologia enquanto ciência e enquanto profissão.

Estes estatutos legais aceleraram o processo de profissionalização dos saberes e práticas psicológicas, que na década de 1960/1970 alcançaram um enorme desenvolvimento e diversificação, permitido inclusive pela própria característica da disciplina de ser um “espaço de dispersão do saber”, na feliz expressão de Luiz Alfredo Garcia-Roza. A explosão dos saberes e práticas psicológicas nestas duas décadas foi retratada e analisada por Cecilia Coimbra, em sua tese de doutorado editada pela Oficina do Autor, em 1995: “Guardiães da Ordem: Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”. Na obra, Cecilia Coimbra mostra como neste período, em estreita conjugação com a ditadura militar que se estabeleceu no país com o golpe de 1964, intensificada e elevada a seu grau máximo de práticas políticas e sociais repressivas e violentas após o Ato Institucional nº 05, de 13 de dezembro de 1968, que acabou com o pouco que ainda existia de liberdades políticas, sociais e culturais no país, produziu-se e fortaleceu-se uma psicologia que privilegiava a produção de outras subjetividades, valorizava-se o intimismo e o familiarismo, com o consequente esvaziamento de espaços coletivos. Recentemente, a autora se manifestou sobre este período, ao escrever um artigo sobre a revisão da Lei 5766, revisão discutida no Sistema Conselhos de Psicologia há cerca de três anos, em seus encontros chamados de APAF: Assembleia das Políticas, da Administração e das Finanças. Diz Cecilia Coimbra: “Este breve apanhado de algumas práticas deste triste período da ditadura militar no Brasil foi feito para situarmos,

historicamente, o surgimento do Sistema Conselhos de Psicologia. A Lei 5766, de 1971, e o Decreto-Lei que a regulamenta, o 79822, de 1977, surgiram exatamente neste momento, de recrudescimento da repressão aos opositores da ditadura, com o uso de práticas hediondas como a tortura e a ocultação de corpos. Não por acaso, foi nos anos de 1970 que ocorreu, em nosso país, o “boom” das práticas psi, em especial da Psicologia e da Psicanálise; práticas que afirmavam uma Psicologia assistencialista, cientificista, objetiva e neutra. Tais práticas fortaleceram, além do essencialismo e do individualismo, uma psicologização do cotidiano: tudo o que ocorria no mundo era remetido para explicações psicológico-existenciais. E, ainda, através da intimidação e do familiarismo, as práticas psi andaram de mãos dadas com a ditadura, ao deixar de considerarem o contexto histórico, político e social na análise das situações “psi” (“Democratização no Sistema Conselhos de Psicologia – Mudanças na Lei 5766/71” – publicação do Sistema Conselhos de Psicologia, s.d. p. 16).

Trata-se, portanto, de incorporar uma série de práticas democráticas que o Sistema Conselhos de Psicologia vem conseguindo, nos últimos anos, pelo menos desde 1989 até nossos dias. Dizemos o Sistema Conselhos de Psicologia, mas podemos dizer: através dele, a categoria dos (as) profissionais psicólogos (as). Uma destas conquistas é a eleição direta do Plenário do Conselho Federal de Psicologia; a Edição Comemorativa “Sistema Conselhos de Psicologia: 30 anos de história”, acima referida, traça a história desta conquista, iniciada no final de 1988, quando o VI Plenário do CFP, escolhido ainda indiretamente por delegados-conselheiros dos regionais reunidos em dezembro de 1988, apresenta sua renúncia para permitir que a categoria dos (as) psicólogos (as) brasileiros (as) escolhesse livremente, nas eleições de 27 de agosto de 1989, o plenário do CFP segundo a apresentação de chapa (s) concorrente (s). Na Assembleia das Políticas, da Administração e das Finanças que se segue a esta consulta eleitoral, em dezembro, os representantes dos Regionais simplesmente homologam – aceitam – o resultado desta consulta.

Também em 1989, outro fato ocorrido marca um novo processo da democratização do Sistema Conselhos de Psicologia nas suas gestões internas, mas principalmente no relacionamento com a categoria, em sua finalidade de orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício profissional: o Congresso Nacional Unificado dos Psicólogos, chamado pela FENAPSI – Federação Nacional dos Psicólogos, entidade sindical, e o Conselho Federal de Psicologia. A partir daí, os congressos se constituíram e se consolidaram como o órgão deliberativo mais elevado da categoria.

Em 1994, ocorreu o Congresso Constituinte de Psicologia, que ao seu final tornou-se o I Congresso Nacional de Psicologia. A ele se seguiram: em 1996, o II; em 1998, o III; em

2001, o IV; em 2004, o V; em 2007, o VI; e em 2010, o VII Congresso Nacional de Psicologia; detalhes deste processo histórico podem ser encontrados na Edição Comemorativa dos 30 anos do Sistema Conselhos de Psicologia, referida acima.

No interregno entre os congressos, em que são discutidas e aprovadas teses vindas de todo o país e que determinam a gestão dos Conselhos Regionais e do Federal durante os três anos seguintes, até a realização do próximo congresso, a categoria se reúne nas APAFs – Assembleias das Políticas, da Administração e das Finanças, ocorridas ordinariamente em maio e dezembro. Os Regionais enviam conselheiros-representantes, em número relacionado com os (as) psicólogos (as) inscritos em sua jurisdição (os maiores regionais SP,06; RJ,05; MG,04; e RS,07 mandam três representantes; outros regionais mandam dois, e outros um), e o CFP envia três representantes de seu plenário. Os conselheiros sentam, discutem e decidem de igual para igual tudo que diz respeito à Psicologia no Brasil, para cerca de 200.000 psicólogos (as) brasileiros (as), como somos atualmente. Este processo democrático de tomada de decisões, que permite à categoria participar diretamente, por meio da presença nos congressos, em suas etapas regionais e na nacional, ou indiretamente, por meio de seus representantes nos plenários dos conselhos, é outra das conquistas democráticas que se pretende incluir na revisão da Lei 5766/71.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Marino (org.). **História da Psicologia no Brasil: Primeiros Ensaio**s. Conselho Federal de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Psicologia: Ciência e Profissão, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 13. São Paulo: Saraiva, 1999.

COIMBRA, Cecilia Maria Bouças. **Guardiães da Ordem: Uma Viagem Pelas Práticas Psi no Brasil do “Milagre”**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia e Legislação**. V. 9, 2002. (Lei 5766, de 1971; Decreto-Lei 79822, de 1977, que a regulamenta).

\_\_\_\_\_. **Profissão Psicólogo: Legislação e Resoluções Para a Prática Profissional**. Nº 01, 2003. (Lei nº 4119, de 1962; Decreto-Lei 53464, de 1964, que a regulamenta).



JACÓ-VILELA, Ana Maria. FERREIRA, Arthur Arruda Leal. PORTUGAL, Francisco Teixeira. (org.). **História da Psicologia: Rumos e Percursos**. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

Sistema Conselhos de Psicologia. (Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais de Psicologia). **Sistema Conselhos de Psicologia: 30 anos de História**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Democratização no Sistema Conselhos de Psicologia: Mudanças na Lei 5766/71**. Brasília, s.d.

**APLICAÇÃO DO OLHAR FLUIDO EM UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E CONTEXTOS DE PRECARIZAÇÃO SIMBÓLICA.**

Valéria Marques – Doutora em Psicologia.

Professora Adjunta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) DEPSI/IE.

valeriamarques@ufrj.br

Cecilia Satriano – Doutora em Psicologia.

Professora Associada na Universidad Nacional de Rosario (UNR), Investigadora CIUNR de carreira de pesquisador científico – UNR, Argentina.

ceciliasatriano@fibertel.com.ar

**Resumo**

Neste artigo se apresentam alguns operadores de leitura que possibilitam uma análise da relação entre a aprendizagem e a precarização simbólica a partir da aplicação do olhar fluido, acompanhando-se uma metodologia que permite refletir sobre um suposto caso.

**Palavras-chave:** olhar fluido, aprendizagem, precarização simbólica.

**Abstract**

In this article are presented some operators of reading that make an analysis of the relationship between learning and symbolic precarization from the application of fluid stare, together with a methodology that allows reflect about a supposed of a case.

**Key-words:** fluid stare, learning, symbolic precarization.

**INTRODUÇÃO**

Maria, seis anos, entra na sala de sua turma de alfabetização, silenciosa destaca-se no barulho feito por seus colegas, a professora Vera justifica o comportamento de sua aluna e pensa: “\_ Deve ter deficiência intelectual”. Bem aceita pela turma, todos se adiantam a fazer as tarefas pela companheira de classe, visto que: “\_ É boazinha, mas ela não fala, não faz nada”, explicam os colegas. A professora queixa-se de sua apatia, da sua dificuldade em acompanhar as atividades propostas ao grupo, e mostra-se sem recursos para uma intervenção diferenciada: “\_ Já tentei tudo, e ela sempre assim,...”. Maria interage com as pessoas e as atividades com passividade. Em um momento, na hora da estória, a professora pergunta quem

deseja recontá-la, todas as crianças levantam a mão, inclusive Maria. Quando a professora aponta para ela como a escolhida, seu braço vai descendo lentamente, abaixa a cabeça e encolhe-se toda. Cena logo apagada pela iniciativa e profusão de falas intensas dos demais alunos: “\_ Eu, eu, eu,...”. Todos gostam de Maria e aceitam o seu jeito de ser.

Mais do que timidez, Maria aparece/desaparece no anonimato do grupo, em sua singularidade invisível. É desta forma que a menina reage a todo contato na escola, quer de seus companheiros de turma, quer dos seus professores ou de qualquer outro profissional naquele contexto. Sua aprendizagem apresenta-se comprometida, paralisada. O que nos diz o silêncio desta menina? Isto pode ser considerado uma forma de narrativa? Aproveitaremos este fragmento de caso para exercitar a aplicação do olhar fluido na narrativa como ferramenta de trabalho do psicólogo e de outros profissionais da saúde e da educação no estudo sobre crianças em contextos de precarização simbólica.

O ponto de partida é a reflexão sobre o que pode acontecer quando uma criança vive em um ambiente que lhe estimula pouco simbolicamente, que pouco alimenta a sua função semiótica. Quando a família e seus membros vivem em situação de risco social e por algum motivo não consegue assumir o lugar de sustentação simbólica, que efeito pode causar na aprendizagem infantil?

Os movimentos que se produzem para a constituição do ser humano como sujeito simbólico, se originam mediante a capacidade de interação com o meio e isto ocorre através da função semiótica, a qual tem um papel primordial no desenvolvimento. A relação entre o homem e o meio é feita de modo mediado por instrumentos concretos ou psíquicos. A função semiótica faz parte deste segundo modo de mediação, ela é a aquisição básica que possibilita a aprendizagem através da linguagem. Um dos déficits na função semiótica é o prejuízo na estruturação da criança como sujeito do conhecimento.

Aprender significa aprimorar-se, apreender novos conhecimento e melhorar a qualidade de interação entre sujeito e meio. A aprendizagem não se dá apenas no ambiente escolar, embora haja diferenças entre a aprendizagem do cotidiano e a aprendizagem acadêmica. Na primeira, pode-se seguir curso próprio, fruto das experiências diretas e da apropriação da realidade com negociações permanentes em diversos ambientes. Na segunda, o curso coletivo é predominante, embora não exclua o caminhar próprio. Focaliza-se o conhecimento acadêmico, dentro da lógica científica. Se no primeiro caso, a própria pessoa seleciona e distingue o que é importante e pertinente para si; no segundo caso, ele se articulará a uma seleção prévia feita comumente por outrem. Assim sendo, na aprendizagem cotidiana, a

articulação entre os significantes e significados está imerso nas negociações sociais vividas; diferentemente da aprendizagem escolar, na qual cabe ao professor e ao ambiente de ensino, a apresentação do conteúdo de modo significativo, isto é, busca aproximar a proposta do conteúdo à realidade e favorecer ao aprendiz a atribuição de sentido.

Este texto está organizado na forma de passos, todavia não são como passos de uma receita a ser seguida de modo rigoroso, mas sim, como passos de dança, os quais são escolhidos pelos próprios dançarinos em sintonia com a música e o sentimento interior. Cheio de idas e vindas, apresenta a composição de um mosaico que busca colaborar com a leitura e problematização da realidade. Quanto maior o repertório de conhecimentos, experiências e reflexões do profissional, maior o grau de sua maturidade e liberdade profissional. Humilde em sua expertise, consciente da limitação temporal e conceitual da leitura produzida, visa aprender em cada oportunidade, colocando em cheque sua própria matriz. Há uma tensão entre o conhecido e o desconhecido que jamais se apaga, muito pelo contrário, que o impulsiona a conhecer mais.

### **1º PASSO: SINTONIA: MOSAICO DOS OPERADORES DE LEITURA.**

Primeiro passo: deixar-se tocar e entrar em sintonia. Ao iniciar qualquer leitura de realidade que será compartilhada, assim como quando se dança junto com o parceiro, o primeiro passo é o encontro entre a música e os dançarinos. A aplicação do olhar fluido na realidade descrita inicia-se com recorte de possibilidades e pontos de acordo para permitir a sintonia. No caso da dança muitas vezes isto ocorre na linguagem corporal, mas em ciência, torna-se fundamental a exposição das ideias fundamentais com os quais se pretende dialogar. A escolha e a organização desta matriz trazem em si o valor dialógico e dialético do conhecimento. Busca possibilitar uma nova maneira de ver e de re-significar o já visto, o já dito, o já conhecido e abrir-se para a interlocução. Pretende-se provocar a ruptura no “óbvio” e eclodir estranhamentos, a emergência de diferentes perguntas e produzir diferentes respostas. Ao se apontar o recorte realizado com os autores escolhidos para interlocução, como primeiro passo, delinea-se uma proposta de leitura possível de mundo. Assim como pode haver diferentes modos de interpretar uma música e dançá-la, isto também pode ocorrer com a conjectura delineada. A proposição de leitura teórica não é engessada, ela poderá ser modificada pelo próprio propositor ou por seu interlocutor em qualquer momento do processo, o que exigiria nova configuração e negociação, portanto, novas conjecturas. Esta abertura instiga o diálogo, vivencia convergências, divergências e inaugura novas formas de pensar presentes no movimento pela compreensão das formas de produção do sentido e da significação desveladas na narrativa, no encontro entre o *eu*, o *outro* e os *mundos*. Este é um

ponto de partida, não o de chegada. Esta escolha condiz com o trabalho interdisciplinar, visto que este melhor se adapta ao respeito à diversidade.

## **OPERADORES DE LEITURA**

Olhar fluido:

Este primeiro passo se coaduna com o princípio básico da proposta apresentada – o olhar fluido (MARQUES, 2005). O olhar fluido emerge do paradigma da complexidade que rompe com o pensamento linear e se aplica com primor aos estudos do cotidiano considerando sua mobilidade e atualização. O cotidiano disponibiliza uma série de variáveis possíveis de serem analisadas. O estabelecimento do recorte reconhece a mobilidade e fluxo de transformações intermináveis. Os fundamentos do pensamento complexo rompem com a hegemonia do pensamento linear que busca alcançar uma verdade geral, única, imutável e universal através do distanciamento e da objetividade do observador. O paradigma da complexidade, em contraposição, propõe a leitura da realidade entre parêntesis (MATURANA; VARELA, 2001), tendo como base a verdade temporária, os princípios da incerteza, a mutualidade entre observador e objeto observado.

O olhar fluido aponta para a importância da relatividade, alteridade, subjetividade, flexibilidade e atualização. A realidade não é única e imutável. A realidade é fruto de uma construção, na qual vários aspectos estão envolvidos, desde biológicos, psicológicos, afetivos e sociais. Uma forma de pensar sobre a realidade que contribui nesta perspectiva é o pensamento sistêmico, com a formação de sistemas e subsistemas interligados, atualizáveis e mutuamente influenciáveis. O olhar fluido relaciona-se com esta perspectiva, relaciona-se com a possibilidade de formatar uma leitura micro em conexão com uma leitura macro utilizando tanto a competência racional presente no pensamento lógico quanto a sensibilidade presente na intuição. Uma série de fatores considerados encadeados pode ser atravessada por outros não tão visíveis, latentes e que influenciam do mesmo modo o resultado obtido. O olhar fluido considera estas conexões e busca elucidá-las. Um detalhe fundamental, o próprio olhar fluido do observador entra neste circuito de construção/re-construção, como mais um fator de possível interferência, não há neutralidade, a contratransferência pode ocorrer e o observador deve saber manejá-la (MARQUES, 2005). A contratransferência não é um erro, é mais uma porta para a coleta de dados para colaborar com a intervenção e sua avaliação continuada. Além dos instrumentos de coleta de dado sobre a realidade estudada, torna-se necessário o uso de instrumentos que favoreçam a observação de segunda ordem.

Narrativa:

A narrativa demarca um espaço de troca, um diálogo, uma negociação. Nela são apresentados, produzidos e acordados significados que são negociados entre o eu e o outro. Embora haja uma permanência há também uma atualização. Falar de narrativa é falar de interpretação, portanto as narrativas não são dogmas, são possibilidades, fruto de uma negociação sócio-cultural. Novos argumentos, dados, proposições podem conduzir a novas versões de uma mesma história. O que importa é a autoria presente em cada narrativa, que aponta para a identidade e a ideologia do narrador e a influência de seu grupo.

A narrativa, neste caso, pode ser usada não apenas para a análise do outro, mas para a própria auto-análise. A escolha da narrativa como instrumento de observação de segunda ordem também aponta para a não neutralidade e a importância do diálogo entre a interação intelectual e afetiva com a realidade. Algumas técnicas colaboram nesta perspectiva: o diário de campo, a criação de diferentes tipos de textos, a discussão com o supervisor são apenas alguns exemplos. O diário de campo compõe-se das anotações sobre o cotidiano. Seu formato difere dos relatórios acadêmicos formalmente planejados, com um conjunto de itens a serem observados e avaliados. Ele se assemelha mais ao diário de uma adolescente que conversa com suas traçadas linhas, e nelas deposita não apenas os fatos ocorridos, mas principalmente o impacto de suas observações, seus sentimentos, suas dúvidas, seus questionamentos, suas indignações e suas sugestões/comentários. A criação de diferentes tipos de textos refere-se à possibilidade de utilizar diferentes canais de expressão para organizar o pensar. O pesquisador poderá utilizar a escrita formal, pequenas anotações, produções musicais, gráficos, desenhos, rabiscos para representar suas impressões (observações e sentimentos) e depois utilizar estes materiais como mais um conjunto de dados que colaboram com a observação de segunda ordem. A discussão com o supervisor ou com grupos de pares constitui-se como outra estratégia que contribui com o alargamento da visão do pesquisador. O lugar do supervisor não é de juiz e avaliador para apontar o caminho certo a ser seguido. O lugar do supervisor é de provocar rupturas em círculos viciosos de pensamentos, questionar o pesquisador para que este organize e fortaleça seus pontos de vista, além de focar estranhamentos que alarguem o ponto cego do pesquisador.

Análise de controle:

Ao comentar o livro de Casement “Aprendendo com o paciente”, Mannoni (1989) destaca a prática paralela à supervisão feita por um jovem analista. Ela descreve como o autor optou por um trabalho pessoal de aprofundamento analítico que denominou “*internal supervision*” (supervisão interna/análise de controle) que consistia na reinterrogação cotidiana

das sessões de análise feita por ele a certo tipo de paciente. Mannoni (1989) compara sua escolha a dois aspectos do início da trajetória psicanalítica de Freud:

O primeiro aspecto refere-se ao iniciante inexperiente que tende a se prender à teoria como se fosse uma verdade plena que garantisse a prática desenvolvida, como uma “boia de salvamento”. Com esta ação, o analista busca evitar se deixar contaminar com o quadro patológico do paciente. Entretanto, quando a teoria obstaculiza o sujeito real e o substitui pelo sujeito idealizado, não há possibilidade de invenção nem criação na intervenção, visto que existe apenas o já conhecido, o que é focalizado para ser confirmado e não indagado. Neste sentido, as falhas, as hiências (aberturas) são preenchidas por supostas verdades plenas, inquestionáveis. Isto ocorre com maior probabilidade quando o analista é tocado de alguma forma em seu “ponto cego” (MARQUES, 2005). Como um movimento de defesa a resistência detonada imediatamente faz com que o analista se distancie do outro e se feche em seu casulo formado pelo corpo teórico escolhido, que neste momento deixa de ser mera referência para se tornar um dogma.

Outro aspecto que emerge é a “necessidade de parecer competente” (MANNONI, 1989, p.137). Este comportamento aponta para a possível insegurança do analista que não suporta estar no lugar do não-saber. As interpretações excessivas, as teorizações e racionalizações como uma profusão de demonstração de conhecimento provoca a distinção errônea entre o analista que ensina e o analisando que precisa aprender. Neste caso, tem o outro apenas como plateia que deva admirar suas preleções. O caminhar do analisando está na conquista de sua autonomia e autoria de pensar e não em sua posição de receptor de informações. Mesmo nas situações educacionais atuais não cabe o lugar do professor meramente como transmissor de conhecimento.

Mannoni (1989) conclui:

Acaso a teoria, pergunta-se o autor, teria se tornado tão segura a ponto de poder suplantar o movimento de uma descoberta com o paciente, ou de roubar deste a alegria de produzir ele mesmo uma interpretação criadora? E, a rigor, acaso a arte do analista não se situaria mais do lado de um semidito que deixasse ao paciente a tarefa de responder aos limites de compreensão de seu analista? (MANNONI, 1989, p.137)

A teoria é uma referência e não uma algema. Ela é mais uma ferramenta de trabalho a favor do pesquisador e seu interlocutor. Escolhido e feito o recorte, o próximo passo é iniciar a dança, isto é, mergulhar no recorte teórico proposto.

**2º PASSO: MERGULHO: DIÁLOGO NO RECORTE PROPOSTO.**

O estudo começa por estranhamentos, a necessidade de compreender a realidade na qual existem perguntas sem respostas ou reflexões emergentes. Para a cena descrita, algumas indagações iniciais podem ser: De que modo o contexto de precarização simbólica e aprendizagem se conectam? Quais são as aproximações entre as concepções científicas e leigas dos atores sociais envolvidos nesta cena educacional?

Para responder ou alimentar estas reflexões uma ação é buscar formar diferentes mosaicos a partir de diferentes interlocutores. Este é outro exemplo de exercício do olhar fluido: Como Maria descreveria sua realidade e qual seria sua questão? E seus companheiros de turma, o que teriam a dizer e de que forma o fazem? Sua professora, de que modo ela vê e interpreta os mapas de interação em sua turma? De que modo estas percepções se conectam ou não com o discurso científico?

Toda atividade simbólica é a manifestação de um laço rudimentar entre significante e significado, e se caracteriza porque não é totalmente arbitrária e implica em uma terceridade. Estes processos são importantes porque criam o enlace entre a linguagem e o contexto.

Dentro de uma visão psicanalítica o sujeito ao nascer já traz uma dívida existencial, a escolha de seu nome, por exemplo, aponta para as expectativas familiares depositadas sobre ele. Quando algumas famílias não estão em condições adequadas de garantir sua função de sustentação, os contextos nos quais se desenvolvem seus membros se convertem em um elemento de risco para a constituição subjetiva (SATRIANO, 2007). A precariedade implica que as famílias não podem prover as condições de suportes a seus membros. Então, as fissuras na constituição psíquica levam a criança a um risco potencial no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal, em sua inserção escolar e a qualquer situação de aprendizagem. As quebras que se geram incidem na capacidade substitutiva que dão conta aos transtornos de simbolização própria dos processos patológicos, como podem ser os problemas no desenvolvimento da linguagem (SATRIANO, MARQUES, 2010). A família reproduz, na maioria das vezes, os valores sociais hegemônicos. No caso da pessoa com necessidades especiais, os preconceitos relacionados às diversas categorias são igualmente reproduzidos pela família em maior ou menor grau, de uma forma mais ou menos consciente. Os papéis sociais são definidos previamente e quando por algum motivo o sujeito não se adequa ao esperado, surge um ruído que exige uma nova acomodação.

Quando uma criança vive em condições desfavoráveis afetivamente tem maior possibilidade de viver em contextos de precarização de investimento libidinal, que tem efeito



prejudicial em sua constituição egóica e na percepção de si mesmo. Se as figuras parentais estiverem muito preocupadas com a sobrevivência ou com suas próprias questões egóicas, poderá não haver energia psíquica suficiente para manter a qualidade vincular com a criança em questão.

Modalidade de intervenção:

O psicólogo pode contribuir no intuito de enfocar os entraves nas relações fantasmáticas parentais e facilitar a abertura de caminhos para o desenvolvimento infantil. As resistências mais fortes ocorrem no nível inconsciente e podem ser tanto por parte da família, das instituições sociais ou da própria pessoa com necessidades especiais. Isto não significa dizer que apenas a família com criança com deficiência apresenta dificuldades. Bem, nem mesmo que isto seja comum a todas as famílias. A dor da ferida narcísica e a sua elaboração terá relação com a característica familiar, se mais flexível e atualizável ou mais rígida e impenetrável. O nascimento de uma criança com deficiência mata de pronto a criança idealizada e permite o surgimento da criança que está a sua frente. Os fantasmas paternos não resolvidos poderão ser deslocados para esta criança e, então, ela adoecerá, pois permanecerá presa ao desejo do outro. Mas, ao contrário, com os pais sendo maduros afetivamente e socialmente, eles elaboram a situação, atribuem significados familiares e favorecem a interação saudável.

Quanto a sonhar – tantos conselhos que os pais recebem visam a chorar a “morte” da criança perfeita! Se os pais de crianças com deficiência devem chorar, também devem chorar os pais de crianças sem deficiência, pois não há crianças perfeitas (*ideais*). Mudar suas expectativas não significa pôr fim a um sonho – significa apenas que eles sonhem sonhos diferentes. Ao desenvolver sua visão, os pais não devem se esquecer de sonhar. (grifo nosso) (SOMMERSTEIN, WESSEIS, 1999, p. 417)

### **3º PASSO: ESTUDO DO CASO: PULSAR DA TRAMA.**

Para o estudo de caso é importante reunir as proposições teóricas com os pontos de análise levantados. Uma sugestão de encaminhamento segue abaixo:

Quem é Maria? O que ela já viveu? Como ela relata sua história? Como se compõe seu grupo familiar? Existem fortes fontes de apego a quem ela possa recorrer? Que conquistas e fracassos a marcaram? Como ela lida com estas marcas? O que ela gosta e detesta fazer? Como é seu cotidiano? Como aproveita seus momentos de lazer? Em que grupo social no contexto sócio-histórico ela e seu grupo familiar estão inseridos?

Quem é esta menina com seis anos de vida? Como está seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor? Seu desenvolvimento é harmônico ou desarmônico? Quais são as possíveis influências para este resultado? O que ela já aprendeu? Como? Com quem? Como ela lida com seus acertos e erros? Ela reconhece suas possibilidades e dificuldades? Como? Há algum modelo de influência em seu comportamento? Quem? Como se identifica esta personagem?

Quem é esta aluna da turma de alfabetização? Qual foi seu histórico de aprendizagem escolar? Como iniciou sua trajetória? Como se qualifica a relação escola família? O que representa a escola para ela e para sua família? Que influências atravessam a construção de sua própria história? Como é sua relação com seus colegas de turma e com sua professora? Quais são os vetores/fatores de aproximação e repulsão com o grupo escolar? Como é seu ambiente de estudo em casa?

Quem é Vera? O que ela já viveu e como viveu? Por que escolheu a carreira docente? Quais características identifica em si como fundamentais para sua profissão? Como ela lida com seu saber e com seu não-saber? Como ela define e o que representa deficiência para ela? A que outros grupos pertence fora o grupo escolar?

Quem é esta professora? Como é sua história profissional? O que representa a aprendizagem escolar para ela? Como está composta sua matriz de pensamento aplicada ao seu trabalho? Quais são suas propostas de intervenção e seus instrumentos de acompanhamento? Como ela identifica o aluno com necessidades educacionais especiais? Quais são os apoios existentes na escola para o trabalho junto ao aluno nestas condições? Há um equilíbrio na proposta de atividades individuais, em pequenos grupos e coletivas? Utiliza vários canais de expressão em suas propostas de atividades acadêmicas? Reconhece diferentes tipos de inteligência e busca enriquecê-los? Como é o clima afetivo-social na turma e na escola?

## **DOIS MODOS DE INTERVENÇÕES: A ESCOLA E A FAMÍLIA.**

A escola inclusiva:

A escola inclusiva não apenas prevê, mas propõe a participação ativa e co-responsável da família na educação de seus filhos. Os familiares estão diretamente ligados nas discussões sobre as necessidades educacionais do aluno e na determinação da prioridade e decisão dos serviços oferecidos. Para tanto, ela não pode permanecer uma mera espectadora nem assumir a posição oposta extremada de querer mandar em tudo. Inclusão é responsabilidade de todos,

cada qual em seu papel e com a força de seu saber. Não podemos exigir ou atribuir aos pais a decisão da melhor atividade pedagógica a ser realizada com seu filho, visto que ele não é profissional da área e nem tem obrigação de ter este conhecimento específico. Ele pode colaborar com informações e na discussão do encaminhamento dado. A avaliação deve ser feita de modo conjunto, inclusive com o próprio aluno com necessidades educacionais especiais para que assuma sentido. Para tomar decisões, a família precisa ter acesso às informações e ter opções.

A tarefa dos pais de crianças com deficiência é mostrar as potencialidades e os sucessos de seus filhos para que as pessoas não precisem sentir pena deles. Se encararmos a deficiência como uma característica neutra, a informação que está sendo compartilhada é apenas informação, não são julgamentos, e não há razão para piedade, para constrangimento ou vergonha. (SOMMERSTEIN, WESSEIS, 1999, p. 419)

A família:

Qualquer resultado acadêmico escolar depende da boa interação escola e família. O trabalho precisa ser coordenado e oferecer melhorias para a interação em todos os ambientes. Ao se ampliar a capacidade de comunicação do aluno, esta aprendizagem não pode ficar restrita ao ambiente escolar, ela precisa ganhar funcionalidade e generalizar para outros ambientes. A família precisa estar inserida e aplicar o conhecimento escolar na utilização do cotidiano. Uma família que não consegue perceber o valor da fala de um de seus integrantes permanecerá esfacelada. O empoderamento está intimamente ligado à construção da identidade pessoal e coletiva. A escola estar aberta à família significa estar aberta ao diálogo, não apenas ao monólogo ou à concordância passiva.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA COM CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS.**

Marques (2009) afirma que a conduta de acolhimento à mãe de uma criança com incapacidade de enunciação verbal pode auxiliá-la na compreensão dos processos sócio-afetivos envolvidos na aquisição do desenvolvimento de linguagem e constituição do sujeito. A família, em especial a figura da mãe, também, muitas vezes, tem dificuldade de compreender o desejo de seu filho. Isto pode produzir uma não interação, um sentimento de frustração ou irritação. Esta dificuldade impossibilita a relação dialética fundamental para a construção dos significados na interação. Todas as pessoas, mesmo as com incapacidade de oralização, merecem ser vistas como sujeito de enunciação. Se a mãe ou o familiar não a coloca no lugar de locutor/intérprete não a qualifica como semelhante (MARQUES, 2009)

fazendo com que esta permaneça na invisibilidade. A pessoa permanece, desta forma, cristalizada no discurso familiar, que pode estar envolto de palavras amorosas, mas que significa exclusão e não identidade. Se esta pessoa permanece presa ao seu comprometimento orgânico, ela tem dificuldades no enriquecimento simbólico, constitutivo não apenas de sua subjetividade, afetividade, mas também de sua cognição. A mudança nas posições discursivas ocupadas pelos sujeitos nas interações e a possibilidade de afetar e vir a ser afetado pelo discurso.

Na história da educação especial, a família durante muito tempo esteve exposta ao negativismo e ao pessimismo dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência. O único olhar atribuído era de valorização dos déficits. A família desde o nascimento da criança, ou desde seu diagnóstico era mergulhada em vários prognósticos desfavoráveis. Este panorama ganha sentido em uma sociedade competitiva que o valor da pessoa está atribuído a sua produção de bens e capitais. Seu valor neste tipo de sociedade é correspondente ao resultado produzido nestes termos, e divide a sociedade em ganhadores e perdedores. Esta ideia está na base do preconceito social de incapacidade da pessoa com deficiência. Muitos não acreditam que valha a pena investir em quem supostamente não dará um “retorno à altura”. A família está inserida neste meio social, sofre e reproduz estes valores. Quando um de seus integrantes quebra com esta perspectiva torna-se imperioso um momento de reflexão e ajustamento. Quais são os valores humanos? Qual o sentido da vida? Que mundo é desejado para as gerações futuras? O que significa uma família? O que significa viver em comunidade?

Os professores compõem este grupo de profissionais que contatam a família e seu discurso poderá influenciar a posição familiar. Que modelo o professor assume? Quais são as suas verdades? Ele concorda com o modelo médico-terapêutico ou se insere no educacional? Ele percebe aquela pessoa como um corpo defeituoso ou um cidadão. Um diferente ou um semelhante?

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROFISSIONAIS QUE INTERVÊM NESTES CASOS.**

A avaliação proposta é sustentada pela matriz operatória escolhida ou reproduzida pelo profissional. A transparência no processo de avaliação e na discussão de seus resultados deve ter como objetivo o levantamento de informações para a elaboração de um plano de trabalho e não como justificativa para a imobilidade do aluno. A mera substituição dos dados descritivos da família por termos técnicos não colabora em nada. A família busca e precisa de orientação para o encaminhamento do progresso de seu filho.

Duas posições se destacam: descritiva e prescritiva. A posição de mera descrição de limitações colabora na formação ou intensificação dos mecanismos de defesa tanto da família quanto dos profissionais. Os pais muitas vezes se sentem diminuídos e incapazes de debater os resultados obtidos. O questionamento da família ao profissional muitas vezes é lido como resistência ou como disputa de poder. A família, assim como a própria pessoa com deficiência não é ouvida e valorizada em sua singularidade. Os pais podem exigir um retrato mais pormenorizado que enfoque também as efetividades da criança. Os profissionais muitas vezes se escondem atrás de testes padronizados que oferecem resultados estatísticos inquestionáveis. Entretanto, qualquer resultado é questionável, porque a avaliação é um mero “retrato” momentâneo da criança e não sua “sentença de vida e morte”.

A posição prescritiva envolve todos os participantes para uma ação em conjunto. As informações devem estar organizadas para o que pode acontecer, como a situação pode ser melhorada, quais serviços de apoio são necessários para obtenção de um dado resultado e não ações descritivas de justificativa de fracasso: “ele não pode porque é assim...”. Os pais precisam de orientação, não apenas no aspecto afetivo, visto que não somente os filhos, mas toda a família sofre com o preconceito; mas também no aspecto operacional. Os grupos de pais oferecem oportunidade para trocar informações de soluções simples do cotidiano e que tem como consequência uma mudança favorável no ambiente e na relação sócio-afetiva da família.

Os planos de trabalho dos alunos ganham mais força ao serem compartilhados com a família. A discussão do planejamento oportuniza a negociação e a adequação das expectativas. O uso dos recursos educacionais não se limita à escola, é necessária a aliança familiar. Os pais também podem ensinar aos profissionais (SOMMERSTEIN, WESSEIS, 1999). Eles têm muita experiência e outra visão da criança fora da escola. Eles conhecem os atalhos e os caminhos mais fáceis para conseguir a colaboração da criança. Os conteúdos escolares ganham vida quando articulados ao contexto vivido pelo aluno e por sua família. A escola não deve ser um lugar à parte da sociedade, ela é uma instituição social que articula o conhecimento leigo ao científico.

Embora o trabalho da escola dirija-se ao coletivo, este movimento não pode apagar a singularidade. Cada aluno é único, e somente ele pode falar por si e de si, mesmo o professor mais experiente não conhece o aluno *a priori*. O aluno concreto não é igual ao aluno idealizado. Quando apenas o professor fala, não há espaço para a exposição ou o autoconhecimento do aluno. Os conhecimentos disponibilizados pela Psicologia do Desenvolvimento ou pela Psicologia da Aprendizagem, por exemplo, apresentam um sujeito

epistêmico ideal que não substitui a riqueza da vida do aluno. A narrativa aponta o reconhecimento da semelhança e da diferença simultaneamente. A narrativa é dirigida para alguém que pode compreendê-la, ou seja, alguém reconhecido como passível de interlocução. A narrativa igualmente aponta o reconhecimento da diferença, pois imagina-se que há algo único e insubstituível a ser dito. A linguagem como elemento de representação possibilita de alguma forma trazer a existência algo ausente. Somente o próprio sujeito poderá emití-lo. A narrativa como fala apresenta estes dois aspectos. Mannoni (1989) mais uma vez colabora na reflexão sobre o despontar do sujeito, a emergência do eu. A professora assim como o analista deve sustentar a fala.

Porque a fala se instaura na ruptura: tornar a palavra é tomá-la de alguém, o que pressupõe que já não estejamos no nível do ser, no prolongamento puro do corpo do outro (seja ele o da mãe ou do analista). E nomear é separar objetos e seres, é permitir que o jogo da representação se interponha entre dois seres, pois então a lei da linguagem torna-se uma instância mediadora.

A fala que advém da análise liberta o sujeito, com isso, das “ruminações” do representado, e separa o representado de seu representante. O que se forma então no espaço e no tempo, através da negação e da ruptura, é a possibilidade de o sujeito fazer seu um desejo psíquico. Ele pode dizer “eu” onde, antes, só existia no nível do eco (MANNONI, 1989, p.148)

## **CONCLUSÕES**

O silêncio da aluna diz muito. Seu silêncio lido em conexão com o contexto compõe um texto. Sua narrativa pode assumir outras formas de representação, desta forma contribuir com a assunção de um novo lugar. Algumas amarras precisam ser desatadas para permitir novos enlaces, a mudança em uma configuração provoca a mudança no todo. Portanto, o que revela o silêncio desta aluna? Verdades “inquestionáveis” e aceitas por “todos” que emergem deste cenário educacional, reforçado pelo discurso dos envolvidos. Cena comum, que pode se repetir em outros cenários, com outros atores sociais. A resposta pronta aponta para a dificuldade de aprendizagem como questão intrínseca ao aluno, mais um na estatística do fracasso escolar. As várias “Marias” são muitas vezes diagnosticadas como portadoras de uma deficiência, deste modo, estaria explicado o seu desempenho.

A proposta neste artigo é provocar o estranhamento e favorecer outras possibilidades de leitura, conseqüentemente formar novos mosaicos e novos encaminhamentos. Não existe fórmula mágica para solução de todos os problemas, mas uma nova forma de interagir. A

proposta do olhar fluido é de provocar rupturas em pontos nodais que provocam círculos viciosos e manutenção de enlaces que não favorecem a criatividade e a criticidade.

O conforto obtido no já conhecido pode levar à alienação e a manutenção de conexões que favoreçam a patologia. A ansiedade causada pelo novo e a necessidade de atualizações constantes fazem parte do cotidiano, da vida.

A análise das narrativas pode ser um instrumento metodológico de pesquisa, ao mesmo tempo de intervenção, onde todos estão envolvidos, não apenas quem é analisado, mas também quem faz a análise. Cada narrador tem o seu conhecimento que pode se articular ao do outro, isto favorece a distribuição de poder, visto que um conhecimento não é obrigatoriamente melhor do que o outro, ele pode oferecer momentaneamente um encaminhamento mais adequado e acordado entre as partes. A família assim, por exemplo, pode compor a rede e trazer de modo autêntico a sua narrativa, a sua contribuição explícita para a discussão. Ela sai da passividade e é reconhecida com igual poder. No encontro família e escola, ambos agem e interagem nas escolhas e na sintonia. Para o diálogo um não pode ter o outro em concepções anteriormente estabelecidas, ao contrário, na possibilidade de novas configurações é que está a abertura.

Mesmo a pessoa com deficiência não pode ser alijada do processo educacional, ela é a principal interessada. Ela é quem é capaz de falar por si, expressar seus pensamentos e desejos. Portanto, ela deve estar presente não apenas no momento da avaliação e da comunicação da prescrição do trabalho, mas deve estar presente ativamente na discussão dos resultados e nos encaminhamentos destes. Ela deve ser incentivada a participar e emitir seus pontos de vista, dentro de sua condição. Não importa o recurso que será utilizado, mas ela precisa estar consciente do seu direito e da importância de sua participação. Ela deve ser respeitada em sua especificidade.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

MANNONI, M. **Da Paixão do Ser à "loucura" de Saber:** Freud, os Anglosaxões e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

MARQUES, V. **A ruptura epistemológica e a psicologia:** a importância do olhar fluido. Tese de doutorado. UERJ. Rio de Janeiro. 2005.

\_\_\_\_\_. A enunciação da pessoa com deficiência intelectual. **Educação Inclusiva: experiências profissionais**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. Disponível em <[http://www.crpasp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini\\_cd/pdfs/educacao\\_inclusiva.pdf](http://www.crpasp.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/educacao_inclusiva.pdf)>. Acesso em janeiro de 2010.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. R. La constitución de la función semiótica. **Extensión Digital**. ISSN 1851-9237. Vol.3, 2009. Disponível em <[https://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/marques-satriano-n3-2009?quicktabs\\_8=1](https://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/marques-satriano-n3-2009?quicktabs_8=1)>. Acesso em janeiro de 2010.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo, Pala Athenas, 2001.

SATRIANO, C. R. **Intervenciones com niños em contextos de precarización simbólica**. Rosário. UNR, 2007.

SATRIANO, C. R.; MARQUES, V. **Processos de Subjetivação e Precarização Simbólica. Interfaces**. Rio de Janeiro: UFRRJ, no prelo. 2010.

SOMMESTEIN, Lynne C.; WESSELS, Marilyn R. *Conquistando e utilizando o apoio da Família e da Comunidade para o ensino de inclusivo*. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1989.



**DIVERSIDADE, DIFERENÇA, IDENTIDADE, ALTERIDADE, MESMIDADE:  
“QUEBRA-CABEÇA” OU “CALEIDOSCÓPIO”?**  
**DIVERSIDAD, DIFERENCIA, IDENTIDAD, ALTERIDAD, MESMIDADE:  
“QUIEBRA-CABEZA” O “CALIDOSCOPIO”?**

Allan Rocha Damasceno<sup>1</sup>

Faculdade de Educação – UFF & Instituto de Educação – UFRRJ;

allan\_damasceno@hotmail.com

**Resumo**

Esta pesquisa se configura em um estudo sobre as questões trazidas pelos sentidos e concepções assumidas para os conceitos de identidade e diferença, tão presentes no discurso educacional brasileiro e, sobretudo, na apropriação discursiva e epistêmica do campo teórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nossos objetivos apontam para a necessidade de se pensar que os deslocamentos e as rupturas vislumbradas contemporaneamente, pela multiplicidade de significados assumidos pelos conceitos de identidade e diferença, promovem derivações neste debate com a enunciação de outros conceitos, como mesmidade e alteridade, que precisam ser reconhecidos como (re)significação do campo epistemológico da educação especial.

Assim, balizando-se no pensamento de estudiosos das chamadas teorias educacionais críticas, como Silva e Hall, assumimos a teoria crítica como fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa.

Nossos resultados sinalizam que ao assumirmos uma educação pautada na pedagogia da pluralidade estaremos no caminho oposto da pedagogia do outro como hóspede da mesmidade e da pedagogia do outro que deve ser apagado, ou seja, segregado, marginalizado.

Dessa forma, considerando como emergencial nossas contribuições com vistas ao atendimento da demanda humana dos estudantes com deficiência, considerados os *diferentes*, esperamos que este trabalho possa contribuir para o pensar/fazer dos professores que atuam ou irão atuar na escola inclusiva brasileira.

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Especial. Membro no Brasil da Red Internacional de Investigadores em Inclusión Educativa y Social – Universidad Autónoma de México.

**Palavras-chave:** diversidade; diferença, pedagogia da pluralidade.

### **Resumen**

Esta investigación constituye en un estudio sobre las cuestiones planteadas por sentidos y conceptos supones para los conceptos de la identidad y la diferencia, presentes en discurso educativo de Brasil y, sobre todo, la apropiación discursivo y epistêmico el ámbito teórico de educación especial, particularmente en vista de la educación inclusiva.

Nuestros objetivos indican la necesidad de pensar que los desplazamientos y rupturas vislumbradas contemporáneamente, por la multiplicidad de significados emprendidas por los conceptos de la identidad y la diferencia, y la promoción neste debate con la enunciación de otros conceptos, como mesmidade y alteridad, que necesitan ser reconocidos como (re)significacion de la esfera epistemológica de la educación especial.

Así, balizando-si en el pensamiento de estudiosos de teorías educativas críticas, como Silva y Hall, tenemos la teoría crítica como teórico-metodológico desta investigación.

Nuestros resultados indican que asumir una educación basada en pedagogía de la pluralidad estamos en camino opuesto de pedagogía de los otros como invitado de mesmidade y pedagogía de la otra que deben ser extinguido, o sea, segregados, marginados.

Así, considerando como emergencia nuestras contribuciones con miras a la demanda humanos estudiantes con discapacidad, lhamados diferentes, esperamos que este trabajo puede contribuir a la reflexión/hacer de los maestros que actuará en Brasil in la escuela inclusiva.

**Palabras-clave:** diversidad; diferencia, la pedagogía de la pluralidad.

### **PARA INÍCIO DE CONVERSA.**

Iniciamos este texto com uma provocação trazida em seu título. Qual a relação entre “quebra-cabeça” e “caleidoscópico” com os conceitos de diversidade, diferença, identidade, alteridade e mesmidade, entre outros presentes neste trabalho?

Destacamos como ponto de partida é que tamanha complexidade na abordagem destes nos remete ao desafio de montarmos um quebra-cabeça. Contudo, nossa perspectiva não é a de encontramos uma “linearidade” num “terreno” que sequer sabemos se há, mas de irmos tentando buscar aproximações, de tecer relações que nos possibilitem imaginar se é possível a composição de algo mais coletivizado ou na impossibilidade de entendermos as partes tal qual

se apresentam, reconhecermos as suas singularidades e compormos um “caleidoscópico” de saberes, onde cada constituinte com sua beleza e unicidade, faz parte de um todo. Nesse sentido, o todo são as partes e as partes são o todo.

Este é o nosso desafio. Desejamos que a imagem mais coletivizada que possa ser construída com nosso “quebra-cabeça” ou as imagens que se construam em nosso “caleidoscópico” possibilitem um descobrir que não cessa e que nos provoque na busca incessante pelo *aprender a ver*.

### **DESCONTINUIDADES, DESLOCAMENTOS E RUPTURAS - NOVAS CONFIGURAÇÕES DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA.**

Parece-nos eminente a discussão/reflexão que propomos neste estudo, fruto de extensa pesquisa teórica. É importante destacar que vivemos na história da humanidade um momento cultural favorável ao debate sobre identidade(s), e subjacente a esta(s), a discussão sobre a(s) diferença(s).

Inicialmente é importante salientar que Hall (2006) destaca que a questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Nesse contexto, o autor afirma:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, está aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (p.1)

Seguindo este pensamento, observamos que vivemos um momento de “instabilidade referencial”, ou seja, nas palavras de Hall, mudanças que abalam os quadros de referência da sociedade. Neste sentido, a posição do autor é simpática à ideia de que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas.

A tese inicial deste trabalho, de que este é um momento histórico ímpar na história humana, é reforçada quando nos debruçamos na análise empreendida pelo mesmo estudioso:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão

também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia de que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (2006, p.9)

Nesta perspectiva teórica é que construímos nossas ideias iniciais sobre a ideia de diferença, apresentando-a como reflexo constituinte do processo da “crise de identidade” da pós-modernidade. Segundo Kobena Mercer *in* Hall (2006, p. 9) a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.

É ainda Hall que nos aponta a necessidade de pensar a questão da identidade relacionando-a ao caráter da mudança na modernidade tardia, em particular ao processo de mudança conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural. (2006, p.14), para tanto apresenta as ideias de Marx e Engels (1973, p.70), como propulsoras deste debate ao citá-los:

[...] é o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimentos eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar [...]. (*In* Hall, p.14)

Seguindo este raciocínio, as sociedades modernas teriam uma única certeza, que a mudança é inexorável e permanente. Assim, novas configurações e conceituações passariam a ser admitidas e veiculadas. Segundo o seu pensamento, ao falar da modernidade, analisamos:

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se a través de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada por forças fora de si mesma. (2006, p.17)

Na perspectiva dos deslocamentos, das discontinuidades, das rupturas e fragmentações é que propomos a reflexão sobre a compreensão das diferenças, considerando as mudanças do mundo pós-moderno, incorporadas a este pensamento com base no pensamento de Stuart Hall.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: SOBRE IDENTIDADES E DIFERENÇAS.**

É importante destacar que as chamadas teorias educacionais críticas, que adotamos como abordagem teórico-metodológica desta pesquisa, vem estudando sistematicamente as questões do multiculturalismo e das diferenças, tendo como cenário as discontinuidades e deslocamentos apontados anteriormente. Silva (2007, p.73) nos apóia na problematização destas questões ao propor:

O chamado “multiculturalismo” apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? (2007, p.73)

Como proposto por Silva, percebemos certo “esvaziamento” do conceito de diversidade, que provoca confusão e que escamoteia o debate e que, muitas vezes se encerra num sentimento de comisseração, de “tolerância” à diferença, recorrentemente posto em relação ao que é considerado diferente, que foge à norma.

Seguindo o pensamento de Silva, pensamos que algumas questões não podem ser alienadas e mesmo postergadas neste debate, dentre as quais destacamos: Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Não deveríamos ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença?

Neste dinamismo destacamos algumas questões fundamentais para serem problematizadas. Sobre identidade e diferença, Silva nos apóia com suas reflexões:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”) [...] Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. Na mesma linha de

raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. (2007, p.74)

Com base na perspectiva trazida por Silva, nos parece claro que os conceitos de identidade e diferença estão intimamente ligados ao que se é e ao que não é. Contudo, a própria ideia do que se é e do que se não é estão intimamente ligadas. Por exemplo, ao afirmarmos que “somos jovens”, partimos de um lugar que concebe a ideia de pessoas que sejam jovens e também de outras que não sejam, em síntese, só podemos afirmar que somos jovens porque existem pessoas que não o são. Dessa forma quando afirmamos “somos jovens” pode-se ler: “não somos velhos” ou “não somos bebês”. Nesta perspectiva, podemos afirmar, pois, que identidade e diferença são inseparáveis, uma vez que ao afirmarmos o que *somos*, também construímos o que *não somos*.

É ainda Silva que nos auxilia na compreensão do lugar da referência para a definição do que é idêntico e o que é diferente:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. (Silva, 2007, p.75-76)

O que é proposto por Silva é a ressignificação do conceito de diferença, provocando a ruptura com a visão cristalizada espaço-temporalmente da identidade como *norma*. Tomando como premissa que a diferença é o processo e não resultado deste, seria ela, agora, um novo parâmetro, produzindo assim novas compreensões e imagens neste cenário. Neste sentido a *norma* estaria ameaçada, tal qual os processos exclusivos, que a tomam como referência para sua afirmação. Assumir a ideia de diferença como processo de diferenciação é conceber

outros “lugares de enunciação” que transcendem a concepção de unicidade de apenas um *locus* de conceituação. Embora não nos estendamos nesta análise, não poderíamos nos furtar de mencionar que a identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido (Silva, 2007, p.78), isso não significa que elas sejam determinadas pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição, mas não podemos deixar de sinalizar seu pertencimento a cultura e aos sistemas simbólicos que a compõem.

### **FIXANDO IDENTIDADES - A “IDENTIDADE” DA NORMA.**

Pensando sobre a identidade que se fixa, se estabelecendo como o parâmetro totalitário que definirá o pertencimento, Silva nos prova a reflexão ao afirmar:

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. [...] Numa sociedade em que impere a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. (2007, p.83)

Parece claro no pensamento de Silva que a norma é a fixação de um padrão rígido, que caracterizará a identidade hegemônica, dominante, ou seja, aquela que se manifesta como a “normal”, pela sua identificação com a norma. É muito interessante a reflexão que podemos empreender ao pensarmos a ideia de “normal”, que contém, numa análise etimológica, a concepção de norma posta em sua significância. Contudo, ao definir o que é “normal” também é produzido o que é “anormal”. Neste sentido, nos traz Silva:

Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do “dentro”. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é

permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. (2007, p.84)

Percebemos no trecho destacado a tensão existente entre dois lados: um que prima pela fixação da identidade e o outro que tende a subvertê-la. É sobre o movimento subversivo de ruptura com a fixação da identidade que nos debruçaremos nesse momento.

A teoria cultural contemporânea tem destacado alguns desses movimentos. Nas palavras de Silva (2006, p. 86) as metáforas da hibridização, da miscigenação, do sincretismo e do travestismo aludem alguma espécie de mobilidade entre os diferentes territórios da identidade, colocando em xeque o “poder” da norma. São movimentos como esses que nos revelam a possibilidade do “cruzamento de fronteiras”, da constituição de um “terceiro espaço” (Bhabha, 1996) que introduz uma diferença que constitui a possibilidade de questionamento da identidade hegemônica, e daí denuncia-se a artificialidade da norma.

Contudo, este “poder” embora ameaçado pelos movimentos transgressores, não pode ser subdimensionado, pois garante a “norma” seu caráter hegemônico, portanto classificatório e determinístico.

Segundo Silva, a identidade e a diferença estão associadas dependentemente as suas representações. Seria por meio das representações que elas adquiririam sentido, assim passando a existir. Em suas palavras:

Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. [...] É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. È por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. (2007, p.91)

Ou seja, como considerado no destaque, se constitui objetivo deste trabalho de pesquisa contribuir para o debate no que se refere a questionar e criticar os sistemas e formas dominantes de representação da identidade e diferença, se realmente desejarmos empreender um movimento de ruptura a identidade hegemônica posta à sociedade.

### **DIVERSIDADE - QUEM CABE NO SEU “TODO”?**



Segundo Skliar (2003, p.20) “[...] é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente”. Esta afirmativa nos suscita inicialmente a seguinte dúvida: o que é preciso voltar a se olhar bem?

Nesse momento, em nossa análise, nos obstinaremos a falar a respeito da *atenção à diversidade*, e nesse sentido, constituímos a crítica aos sistemas e formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

O desafio que abordar esta temática, frente a sua complexidade, é narrada pelo próprio Skliar:

[...] toda vez que quis falar em torno da expressão *atenção à diversidade* ou, diretamente, de *diversidade*, uma certa patologia de nome desconhecido me obrigava com frequência a desviar meu olhar para outras coisas, a pronunciar outras vozes, a balbuciar outros sons; assim, na mesma medida que o termo *diversidade* se tornava cada vez mais inaudível e supérfluo, apareciam diante de mim quase sempre de modo instável outras vozes: *diferenças, identidades, mesmidade, o outro maléfico, a invenção maléfica do outro*, [...] etc. (2003, p.27)

Como percebido no pensamento do referido autor, sentimentos são suscitados quando se propõe a pensar a ideia de *diversidade*. Pensar sobre a *diversidade* nos remete a ideia de pensarmos sobre sua conceituação, suas bases teóricas, conceituais, filosóficas, sociais. Portanto, pensar sobre a *diversidade* nos impele num movimento de auto-reflexão, uma vez que uma questão nos parece eminente neste debate: Quem cabe no seu todo?

Continuando nossas análises, passamos a discutir a questão do *outro*, que foge a norma, e que Skliar afirma:

Por isso, toda vez que quis pensar ao redor da expressão *atenção à diversidade* ou, diretamente, de *diversidade*, notava que uma certa promessa multi/intercultural de certo modo fictícia rondava por nossas mentes: a ilusão – não sei, nem me importa sabê-lo, se honesta ou desonesta, se sincera ou hipócrita – de que poderíamos estar todos juntos de uma vez e para sempre, finalmente, agora mesmo, sem sequer olhar uma vez só para trás, sem remorsos, sem desculpas, sem arranhões; mas também uma ilusão governada – quer dizer, predeterminada – por três princípios que intuo milenares: que os outros devem ser sempre os mesmos outros – isto é, só alguns e poucos outros; aqueles outros que pudemos nomear quase sem esforço; que outros *outros* nunca serão admitidos no território da diversidade; e que nós não somos nem os outros *diversos* nem muito

menos os outros *outros*, senão um pura, autoritária, egocêntrica e voraz mesmidade. (2003, p.28)

Quem será esse outro a que se refere Skliar? A palavra outro acabaria por assumir uma conotação de designação ao diferente, àquele que não sou *eu* e nem o *diverso*, mas a rompimento com a nossa pétrea mesmidade. Segundo Derrida (2001, p.49) “Atualmente as palavras *outro*, *respeito ao outro*, *abertura ao outro*, etc. começam a resultar um pouco enfadonhas. Há algo que se torna mecânico neste uso moralizante da palavra outro”. A questão do *outro* e de tantos *outros* nos impelem a reflexão do mundo da alteridade e com isso, a pensarmos sobre a ideia de *diversidade* e sua *atenção*.

Percorrendo esse caminho, somos provocadas pela seguinte questão: A *atenção* educativa à *diversidade* constitui a prática de uma educação para todos? Segundo Skliar, algumas perguntas também o inquietam neste cenário:

É possível falar da *atenção à diversidade* como uma mudança evidente na educação?; ou então mais tautologicamente: a *atenção à diversidade* está disponível como um sentido único nos professores e professoras, na própria *diversidade*, nos programas e projetos de formação docente etc?; ou talvez de modo menos pretensioso: acaso existe algo na *atenção à diversidade* que possamos denominar mudança?; ou também: de quem é/deve ser esse movimento de mudança?; e em outro sentido: de qual *diversidade* e de qual *atenção* se está falando? (2003, p.30-31)

E com essa e muitas outras dúvidas, questões que não se encerram, mas que nos deixam provocados com as inquietações fustigadas, é que avançamos em nossas análises.

Segundo o dicionário da Real Academia Espanhola, *diversidade* significa “variedade, dessemelhança, diferença ou de distinta natureza, espécie, número ou figura”. Assim, o conceito de *diversidade* nos permite distinguir o *outro* do *mesmo*, ou seja, o diverso é o contrário do idêntico.

Contudo, como nos salienta Ferre (2001, p.197):

Identidade, diferença e diversidade: três palavras que falam do tudo e do nada dos seres humanos; três palavras que, em educação, acabam hoje resultando tópicos vazios ao mesmo tempo em que conformam uma realidade disciplinar, institucional e subjetiva que acaba definindo e plasmando a identidade da educação atual.

Ou seja, a perspectiva trazida pela autora nos remeteria a uma possível compreensão da “glamourização” do slogan contemporâneo da educação: a *atenção à diversidade*. Nesse sentido, Ferre reafirma:

Educar na diversidade respeitando a identidade de cada um, aceitar e respeitar as diferenças a partir da igualdade entre os seres humanos, poderiam ser frases de manual não por repetidas menos vazias, eufemísticas e adaptáveis a qualquer enfoque que se queira dar à educação hoje. (2001, p.197)

Ou seja, ante a proposta de Ferre se torna imperioso refletir quanto ao possível esvaziamento e a banalização das ideias da diferença, identidade e diversidade, que assumiriam assim significados/significâncias múltiplas com vistas ao mascaramento de uma lógica excludente, que usa elementos do discurso inclusivo como seus, para argumentar a favor de sua manutenção/sobrevivência.

Nossa tese é reforçada no pensamento de Skliar:

A alteridade da educação e da escola muda permanentemente, nunca é a mesma, se renova sempre, da mesma maneira que o outro da cultura também o faz. Esse é um jogo típico da diversidade, que consiste em ir mudando o lugar e o nome do outro, o lugar de quem é o depositário dessa(s) mitologia(s), para manter sempre bem conservado o lugar da alteridade e manter a salvo o lugar da mesmidade. (2003, p. 207)

### **PEDAGOGIA DA PLURALIDADE.**

Voltamos a olhar bem. E voltando a olhar bem sobre a educação observamos que, como nos salienta Skliar (2003, p.195), “não estamos perguntando por ela, mas pela instabilidade e pela insistência de suas mudanças e de suas transformações”.

Nesse movimento, problematizamos as mudanças educacionais, emergindo o debate tão recente de *atenção à diversidade*. Quem nos auxilia nessa compreensão é o próprio Skliar ao propor:

Tudo é possível com a mudança em educação: a insistência de uma única espacialidade e de uma única temporalidade, mas com outros nomes; a reconversão de lugares em não-lugares para os outros; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades egocêntricas; a aparente magia de uma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não (nos) diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo da indiferença (indiferente); e a

produção de uma diversidade que quase não se atende, quase não se entende, quase não se sente. (2003, p.196)

Estamos numa encruzilhada do novo e do velho. O velho sob nova roupagem, recosturado, redesenhado, pintado de novo. O novo rasurado, borrado, esmaecido, desbotado. E esse é o resultado da mudança que nos levou novamente a origem. Discutimos novos conceitos demandados na contemporaneidade, mas que na sua inconsistência se materializam como velhas ideias. Assim, objetivamente posta, observamos as dicotomias: a inclusão marginal, o diverso diferente, novos sujeitos da mesmidade, o novo indecifrável!

Destacamos algumas considerações como forma de rompimento com velhas-novas dicotomias. A primeira refere-se à incompatibilidade da *mesmidade* da escola com a diferença do *outro*. Segundo Skliar (2003, p.199) *o mesmo* e o *outro* não podem estar ao mesmo tempo nessa temporalidade, na escola. Um espaço de *mesmidade* é um espaço de negação do *outro*.

Uma pedagogia que celebre a pluralidade deverá se contrapor a pedagogia do outro que deve ser apagado, que segundo Skliar, se fundamenta em:

Na negação do outro em suas próprias experiências de ser-outro, em seu devir, em suas próprias línguas, em suas próprias temporalidades e espacialidades, em seus próprios acontecimentos.

E mostrar ao outro que está mal ser aquilo que se é ou se está sendo: corrigi-lo, normalizá-lo, expulsá-lo, medicalizá-lo, silenciá-lo, vociferá-lo, produzi-lo.

Que seja o outro o que diga o quanto precisa da mesmidade; que seja o outro o que diga o quanto precisa respirar de nosso ar; que seja o outro que nos suplique que quer e eu deve ser apagado. [...]

E mostrar ao outro que está bem ser aquilo que não se é, que não se está sendo e que não se poderá – ou terá vontade de – ser: disfarçá-lo de diversidade, tingi-lo de alteridade, fazê-lo divergir do mesmo, distanciá-lo, medi-lo, avaliá-lo, excluí-lo/incluí-lo. [...]

A pedagogia do outro que deve ser apagado: uma pedagogia para que a mesmidade possa ser, sempre, a única temporalidade e espacialidade possível. (2003, pp. 201-202)

Para esta pedagogia plural os desafios estão postos, como salientado por Skliar (2003, p. 208), sendo necessário se contrapor: a ideia de diversidade como algo sempre problemático; a sinonímia criada entre diversidade e heterogeneidade; a ideia de que diversidade é tudo e nada ao mesmo tempo (já que tudo é diversidade e/ou todos somos

diversos); ainda que se fale em pluralização à atenção à diversidade está individualizada nos sujeitos considerados problemáticos.

Nesse sentido, é possível pensarmos no que chamamos neste texto de pedagogia da pluralidade como opositora e resistente à pedagogia do outro como hóspede da mesmidade e a pedagogia do outro que deve ser apagado.

Pedagogia da pluralidade *que contemple a dimensão de estarmos bem em sermos o que somos, de estarmos bem em sermos o que estamos sendo, de estarmos bem em ser além do que já somos ou estamos sendo, de sermos outras coisas.*

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BHABHA, Homi. **O terceiro espaço (entrevista conduzida por Jonathan Rutherford).** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, nº. 24, 1996. p. 35-41.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc.** Campinas: Papyrus, 1991.

FERRER, Núria Pérez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta.** In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica: 2001. p 195-214.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PARDO, José Luis. **El sujeto inevitable.** In: CRUZ, Manuel (org.). **Tiempo de subjetividad.** Barcelona: Paidós, 1996. p. 133-154.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

**ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO PSICO-EDUCATIVO APÓS O  
NASCIMENTO.**

**CHARACTERISTICS OF A PSYCHO-PEDAGOGIC GROUP IN POST-PARTUM.**

VITÓRIA LÚCIA MARTINS PAMPLONA MONTEIRO

Psicóloga, Mestre em Educação (FGV),

Contato: vitoriap@gestando.com.br

ALINE MELO DE AGUIAR,

Psicóloga, Mestre em Psicologia Social (Uerj).

**Resumo**

Este artigo relata especificidades do atendimento psico-educativo em um grupo de mulheres no pós-parto e com filhos de até um ano de idade em clínica privada no Rio de Janeiro. Tem como bases filosóficas e teóricas a psicologia evolucionista (PE) e a terapia cognitivo comportamental (TCC). A primeira nos guia através da ótica do que é um bebê humano. A segunda, organiza e cria estratégias para o atendimento às mães. O grupo pós-parto (ou grupo mãe-bebê) tem por objetivo acolher e discutir questões fisiológicas e emocionais relacionadas ao pós-parto e discutir temas relacionados ao desenvolvimento e cuidados com o bebê, aspectos práticos e emocionais da volta ao trabalho, relacionamento do casal após a chegada do bebê, angústias e culpas deste período e rede de apoio, entre outros. O resultado prático tem sido proveitoso, como relatam as mães, e um indicador que merece destaque é a manutenção do aleitamento materno exclusivo até os seis meses do bebê em grande parte das participantes.

**Palavras-chave:** pós-parto, grupo de apoio, maternidade.

**Abstracts**

This paper presents an experience of psycho-pedagogic group with mothers and their babies up to one year old, in a private clinic in Rio de Janeiro. Its theoretical basis are the evolutionist psychology and the cognitive psychology. The group aims to give emotional support and to discuss issues related to post-partum as child care, the couple relationship and other items. Results, according to clients, are very positive. Exclusive breastfeeding, up to six months in post-partum, is an indication of success of this work.

**Key words:** post-partum, support group, motherhood.

## INTRODUÇÃO

A chegada de um bebê, em geral, traz alterações na rotina de uma família. O momento do pós-parto, compreendido como os três primeiros meses após o nascimento, tem especificidades e requer um conhecimento amplo por parte do profissional envolvido no atendimento a tal população, pois envolve aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Este artigo pretende abordar tais especificidades e mostrar a prática em um grupo educativo-terapêutico em clínica privada, no Rio de Janeiro, coordenado por profissionais da área da psicologia, com o objetivo de atuar de modo preventivo e promotor de saúde para a mulher e a família no período após o nascimento do bebê.

### O BEBÊ HUMANO PELA ÓTICA DA PSICOLOGIA EVOLUCIONISTA

O bebê humano não é um “filhote” como outro mamífero qualquer, ele apresenta propensões e especificidades próprias da espécie *homo sapiens*. Para compreender um pouco da complexidade da chegada de um bebê humano a uma família, usaremos alguns aspectos filogenéticos abordados pela Psicologia Evolucionista (PE), mostrando que o ser humano é biologicamente cultural e que essa relação entre biologia e cultura afeta o modo como os pais cuidam de seus bebês.

A PE baseia-se na teoria da evolução de Darwin (1859/2004) para discutir a adaptabilidade do ser humano a seu meio (Seidl-de-Moura, 2005). Considera tanto as predisposições biológicas quanto as características do comportamento em diferentes contextos, levando em conta os fatores individuais e buscando saber como ocorre a interação entre fatores da espécie e a experiência pessoal (Vieira & Prado, 2005).

As premissas da Psicologia Evolucionista são: (1) existência de uma natureza humana universal, que contém mecanismos psicológicos produtos da evolução da espécie; (2) os mecanismos psicológicos são adaptações resultantes de um processo de seleção natural ao longo do tempo evolucionário; (3) a estrutura da mente humana é adaptativa ao ambiente ancestral de evolução e apresenta mecanismos de processamento de informação que permitem que os seres humanos produzam, absorvam, modifiquem e transmitam cultura (Bussab & Ribeiro, 1998; Bussab, 2000; Seidl-de-Moura, 2005).

Um bebê, quando nasce, traz consigo um pouco da história da espécie, na qual alguns aspectos estruturais do seu desenvolvimento foram selecionados ao longo de milhares de anos. Esses processos não são arbitrários nem inflexíveis, mas adaptados ao longo do tempo.

Um exemplo é a imaturidade com a qual nasce a espécie humana e as propensões para aprender e se socializar. (Vieira & Prado, 2005).

A responsividade materna é considerada um processo de seleção natural, pois uma mãe que atende às necessidades imediatas de seu bebê tem mais chance de fazê-lo crescer, desenvolver-se e, quando adulto, reproduzir-se, transmitindo seus genes para mais uma geração. Deve-se, também, levar em conta o temperamento do bebê na interação com sua mãe (Bussab, 2000): um bebê mais calmo ou mais irritado afeta o comportamento da mãe; assim as características da mãe influem nessa interação, constituindo um caminho de mão dupla. Aqui, é importante destacar que estamos falando de uma “mãe” vista pela ótica da PE. Mais adiante, especificaremos como a maternidade está inserida, atualmente, em nossa cultura urbana e em nossos grupos de pós-parto e de gestantes (para o grupo de gestantes, veja artigo, nesta edição: especificidades do atendimento psico-educativo durante a gestação – Monteiro e Aguiar).

O bebê humano nasce com seu desenvolvimento ainda incompleto e depende de cuidados de adultos para sobreviver. Um dos aspectos que contribuiu para que tal bebê nascesse imaturo foi o bipedalismo do *Homo sapiens*, que, pela evolução da espécie, foi de suma importância em um momento em que a condição ambiental requeria a liberação dos membros anteriores para a coleta de alimentos e utilização de instrumentos, possibilitando, ainda, a ampliação do campo de visão e a diminuição da incidência de raios solares. Desse modo, alterações anatômicas foram imprescindíveis para a passagem de locomoção quadrúpede para bípede, destacando-se aqui a redução da pélvis, que é um dos fatores que contribuiu para o nascimento precoce do bebê, pois um bebê muito grande não teria condições de passar por essa pelve estreitada e nascer (Toni, Salvo, Marins & Weber, 2004), ou seja, evolutivamente, bebês nascidos prematuramente tinham maior probabilidade de sobrevivência.

Em função desse nascimento fisiologicamente prematuro, o bebê humano é um ser frágil, se comparado a filhotes de outras espécies, necessitando de cuidado e proteção por um período longo enquanto se desenvolve e se torna independente dos pais. Esse aspecto contribuiu para surgir na espécie o apego e a família, na qual comportamentos como investimento parental e presença do homem próximo à prole e à mulher levam à maior sobrevivência dessa prole. Para garantir que a mãe cuide do bebê durante um longo período de tempo, através de processos de seleção natural, os bebês possuem determinadas características que favorecem esse contato mãe-bebê. Pode-se dizer que o sucesso de nossa espécie só foi possível porque a evolução se encarregou de criar padrões comportamentais maternos e paternos compatíveis com a demanda da prole por cuidado. Sendo o *homo sapiens*



uma espécie cuja prole é pequena, em geral um filhote por gestação, o sucesso evolutivo não depende só das habilidades de sobrevivência, mas também de que este filhote chegue à vida adulta e se reproduza, sendo fundamental o investimento parental para a continuidade da espécie.

Como descrito, o bebê humano nasce imaturo e dependente de cuidados para continuar seu desenvolvimento; mas, por outro lado, apresenta algumas capacidades que o predispõem a despertar nos adultos a aproximação e o cuidado. Essas capacidades, segundo Seidl-de-Moura e Ribas (2005) “fazem parte de programas abertos, geneticamente determinados, mas sensíveis ao ambiente, que o preparam para adquirir informação por intermédio de trocas sociais precoces” (p. 31). Uma dessas capacidades é a de atrair a atenção dos adultos; para isso, nascem com aparência atraente e agradável (quem não sorri ao ver um bebê?), tendo, no rosto, a face arredondada, os olhos maiores, a testa abobadada, o nariz menor, as bochechas redondas e o queixo recuado.

O choro é um forte deflagrador de cuidados, e, além da aproximação do adulto, contribui para a produção e vazamento do leite materno, indo ao encontro da necessidade maior do bebê, que é crescer e ganhar peso ao se alimentar. O contato ocular e o sorriso também facilitam a proximidade entre pais e bebê, sendo características deflagradoras de atividades sociais nos adultos que vão, aos poucos, habilitando o bebê a conhecer o contexto em que vive (Seidl-de-Moura & Ribas, 2005).

Entretanto, para compreender o bebê humano a partir de uma visão evolucionista, é necessário incluir o contexto cultural, pois ele está sempre ligado à vida em sociedade e ao meio ambiente onde está inserido e será cuidado (Bussab & Ribeiro, 1998; Toni & cols., 2004). Com esta visão, as mães participantes do grupo pós-parto podem entender o quanto seus filhos necessitam de cuidado e, também, o quanto elas mesmas precisam de suporte, de rede social de apoio, para dar conta da tarefa de atender prontamente necessidades de um bebê que se comunica através do corpo e do choro. Ao mesmo tempo, as mães podem compreender seu contexto (se trabalha ou não, se tem marido ou não, se tem família próxima, classe social, nível educacional etc) e se preparar para vivenciar da melhor maneira possível um momento da vida de grande demanda física e emocional, que é o pós-parto.

O desenvolvimento infantil e as características do bebê são abordados no grupo mãe-bebê com o objetivo de que as mães possam compreender o comportamento da criança e, com isso, lidar melhor com sua educação e cuidado, com menos ansiedade e incertezas. Por exemplo: quando uma mãe de um bebê de quatro meses de idade quer repreendê-lo, por estar colocando a mão na boca para chupar seu próprio dedo, explicamos que este é um comportamento normal para a sua faixa etária e que a tendência é que este comportamento

desapareça espontaneamente. De acordo com o relato das mães, esta abordagem leva a uma diminuição de sua ansiedade e a enxergar seu filho de acordo com o esperado para a faixa etária.

Este artigo não pretende aprofundar aspectos teóricos da PE, mas mostrá-la como uma forma de enxergar o ser humano. Para um melhor aprofundamento e para conhecer estudos feitos no Brasil, consultar o site do grupo de pesquisa Interação Social e Desenvolvimento <[www.desin.org](http://www.desin.org)> da Uerj.

### **TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL (TCC)**

Apoiada na visão de homem estabelecida pela PE, a TCC é utilizada para fundamentar a prática no grupo educativo-terapêutico. A premissa básica da TCC é de que a maneira com a qual as pessoas interpretam suas experiências determina como elas se sentem e se comportam. Segundo Rangé e Souza (2008) “a noção de que são as *interpretações* - e não os fatos em si – que trazem sofrimento ao indivíduo é central para compreender a psicopatologia” (p.264). Pode-se aprofundar tal premissa a partir da definição de um dos principais conceitos da TCC: a *cognição*. De uma maneira ampla, diz-se que cognição engloba tanto o conteúdo do pensamento quanto os processos envolvidos no pensar. Além de mostrar como uma pessoa avalia uma dada situação a partir de estímulos (internos e/ou externos), refletindo a visão da pessoa sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Qualquer alteração no conteúdo de uma dada cognição também afeta o estado afetivo e comportamental da pessoa (Safi, Savoia & Neto, 2008).

Outros conceitos importantes da TCC são relevantes para o trabalho com o grupo de mães:

Pensamento automáticos (PA) – são avaliações espontâneas, geralmente não muito conscientes. Os PA's podem ser funcionais ou disfuncionais e são originados a partir das crenças centrais (ou nucleares). Ex.: Não vou conseguir (mas, em geral, não há um questionamento a tal pensamento).

Crenças centrais (ou nucleares) – são arraigadas, precoces, supergeneralizadas e absolutistas em relação a si, aos outros, ao mundo. Surgem na infância como uma tentativa de organizar os dados provenientes do mundo externo e interno. Ex.: Eu sou competente. / Eu sou inadequado. / Não posso confiar em estranhos.

Crenças intermediárias (ou condicionais) – revelam estratégias para a pessoa se manter no controle e definem regras e atitudes (se... então...). Ex.1: Se eu ficar quietinha, então serei amada. Ex.2: Tenho que fazer tudo certo. / Não devo confiar nas pessoas.

Tais conceitos são o pano de fundo das discussões no grupo, pois quando uma mãe se sente, por exemplo, incapaz de cuidar de seu bebê, procuramos trazer à tona o que está por trás de tal sensação, quais crenças, pensamentos automáticos e o que sua história de vida contribui para o que ocorre no cuidado com o bebê.

Dentro do grupo mãe-bebê alguns princípios básicos da TCC auxiliam na estruturação do trabalho, tais como, ser: (1) ativa – participante e psicólogo têm responsabilidade e agem de modo cooperativo; (2) diretiva – atenção dirigida aos problemas no aqui-e-agora, trabalhando pensamentos, sentimentos e comportamentos; (3) psicoeducativa – psicólogo ensina o modelo cognitivo à participante do grupo; (4) biblioterápica – durante o trabalho, são indicadas leituras de acordo com os problemas em questão.

O terapeuta de TCC é formado para ter características específicas que auxiliam na formação do vínculo terapeuta-cliente, o que é fundamental para o atendimento a mulheres no período do pós-parto. São elas: (1) ter empatia – olhar o mundo da participante do grupo com os olhos dela; (2) interesse genuíno pela mulher que está no grupo; (3) ter calor humano; (4) ter conhecimento teórico e prático sobre a TCC e, no caso do grupo mãe-bebê, os conhecimentos específicos do ciclo gravídico-puerperal e de desenvolvimento infantil e (5) ter supervisão e discussão de casos com seus pares.

O processo terapêutico em TCC apresenta características específicas para o tratamento psicoterápico, entretanto, o grupo mãe-bebê não se propõe a ser uma psicoterapia e sim um grupo educativo-terapêutico. Entende-se que no grupo educativo-terapêutico o participante tem o controle do que quer expor de sua vida pessoal para o grupo e o coordenador tem o cuidado de, ao detectar questões que seriam de um tratamento psicoterápico, sugerir que tal questão seja levada para sua psicoterapia individual. Desse modo, utilizamos da TCC, principalmente, os aspectos que dão suporte a um trabalho grupal do tipo educativo-terapêutico:

1) Conceituação do problema: com o levantamento do problema atual; que tipo de pensamentos e crenças, atitudes e regras contribuem e estão associadas ao problema; que aprendizagens antigas contribuem para a manutenção do problema; que mecanismos cognitivos, afetivos e comportamentais a mãe desenvolveu para suas crenças (como se vê, como vê aos outros, ao mundo e ao futuro); e que estressores contribuem ou interferem na sua capacidade de resolver o problema.

2) Educação do participante sobre o modelo: a mãe é ensinada a identificar, manejar e modificar seus pensamentos e comportamentos.

3) Desenvolvimento de uma relação colaboradora: é um trabalho conjunto entre o coordenador do grupo e a mãe.

4) Fortalecimento da motivação: sem motivação, não há adesão. É preciso entender quais as expectativas da mãe com sua participação no grupo.

5) Formulação do problema: estabelecimento de metas e planejamento das intervenções educativo-terapêuticas.

6) Realização de intervenções: no plano cognitivo – com explicações sobre o problema; questionando pensamentos disfuncionais (ou distorções cognitivas que filtram os dados da realidade selecionando apenas aqueles que confirmam a crença disfuncional); no plano fisiológico e comportamental – manejo dos sintomas corporais.

No grupo mãe-bebê nos preocupamos em trabalhar as crenças e pensamentos disfuncionais a respeito dos papéis materno e paterno (transgeracionalidade X cultura X momento histórico), parto, amamentação e sexo; levantar expectativas sobre o *modelo* de filho; informar sobre *reforço* e como educar um filho com limite e amor; e mostrar que o *comportamento disfuncional* do filho pode ser corrigido (separando o comportamento do amor pelo filho).

### **O GRUPO PÓS-PARTO (OU MÃE-BEBÊ).**

O ciclo gravídico-puerperal encerra-se com o pós-parto - etapa que se inicia após o parto e vai até o terceiro mês da vida do bebê, mas que, na elaboração do grupo pós-parto (ou grupo mãe-bebê), o consideramos até o momento em que a mãe desejar participar do grupo.

É um período, como a gestação, em que a mulher passa por muitas mudanças fisiológicas e emocionais, sendo que agora, como mãe, ela precisa desvendar não somente as suas necessidades, mas também as necessidades do bebê, que, por sinal, não vem com "manual de instruções".

Pensando em uma *mulher-mãe*, que, por conta do bebê tão pequeno, acaba tendo suas relações sociais alteradas, elaboramos um espaço educativo-terapêutico para trocas de informações e experiências e para a elaboração das angústias e ansiedades inerentes a esta fase e nas fases subsequentes, orientando para a educação e criação de filhos de maneira emocionalmente saudável.

O grupo pós-parto (ou mãe-bebê) oferece um espaço onde esta *mulher-mãe* possa encontrar-se como *mulher*, como *mãe* e, também, elaborar o seu próprio *manual de instruções do bebê*.

Em geral, o grupo, que acontece na cidade do Rio de Janeiro, em uma clínica privada, atendendo em sua maioria, à população oriunda do grupo de gestantes ministrado pela mesma equipe (para o grupo de gestantes, veja artigo, nesta edição: especificidades do atendimento psico-educativo durante a gestação – Monteiro e Aguiar). A maioria das mulheres tem curso

superior e pós-graduação, idades entre 30 e 40 anos, pertencentes à classe média e já receberam uma orientação prévia sobre amamentação e cuidados com bebê, bem como um panorama geral de como é o pós-parto.

O grupo tem por objetivos:

- Acolher e discutir questões fisiológicas e emocionais relacionadas ao pós-parto.
- Fornecer conhecimento sobre o desenvolvimento e cuidados com o bebê do nascimento aos 24 meses.
- Auxiliar a mãe a lidar adequadamente com as angústias e culpas deste período, o excesso de trabalho e o cansaço.
- Orientar a mãe para a formação de uma rede de apoio.
- Abordar aspectos sócio-econômico-culturais relativos a volta ao trabalho, a retomada da intimidade do casal e outros temas.
- Refletir sobre o papel dessa nova mulher (mãe), sem perder de vista a mulher que era.
- Orientação para a criação de filhos de maneira emocionalmente saudável.

A metodologia aplicada utiliza dinâmicas de grupo; aula expositiva; discussão de temas e leituras indicadas baseadas nos temas levantados para discussão. Como apoio, há um grupo de discussão virtual para que as mães possam “dialogar” e discutir o tema que será tratado no encontro. Desse modo, há um apoio constante e não somente quando há o encontro presencial (que pode variar desde encontros semanais e encontros mensais, de acordo com a disponibilidade do grupo).

Em geral, os temas mais abordados são: depressão pós-parto; cansaço dos primeiros meses; cuidados com o bebê; retomada da atividade sexual; amamentação; introdução de alimentos; desenvolvimento infantil (0 a 24 meses); orientação para a educação e criação de filhos de maneira emocionalmente saudável; rede de apoio; escolha de creche/babá; e retorno ao trabalho. Não há uma sequência fixa de exposição dos temas discutidos, pois, os mesmos são definidos e discutidos de acordo com a necessidade das participantes do grupo.

O processo de encarar a maternidade de frente e assumir que, após nove meses, serão mães, envolve inúmeros aspectos, dentre os quais, uma sutil permissão de sua própria mãe (agora avó, ou outra figura feminina acolhedora) para que passe do papel de *filha* ao papel de *mãe*. Outro dia ouvimos da mãe de um pequeno bebê que pensava em desistir da amamentação no seio quando o filho tinha cerca de 30 dias de vida, mas que sua sogra foi fundamental para que ela mantivesse o aleitamento. Essa mulher, mais velha, vista pela sociedade como uma legítima mãe, pôde validar àquela outra mulher, que estava tão frágil após o parto, na sua função de aleitar. Esta avó simplesmente trouxe o bebê limpo e cheiroso após o banho para perto da mãe e imitando a voz do bebê falou: “Mãezinha, estou aqui. Estou

limpinho e cheiroso e preciso do seu *mamá*. Você me pega agora?” Com esta fala, fez com que a mãe se sentisse capaz de cuidar de seu filho, se percebesse com um leite nutritivo e que seu bebê realmente precisava dela.

Mais importante do que o que há para dizer, às vezes, é a forma como se diz. Se essa avó, ao invés de, sutilmente, mostrar a essa mãe que ela era capaz, dissesse todas as coisas que ela fazia de errado e tivesse ensinado mil técnicas que funcionaram com ela, provavelmente esta recém-mãe haveria abandonado o aleitamento ao seio por se sentir incapaz, menos mãe e, conseqüentemente, culpada, insegura e com medo podendo, em casos extremos, até desenvolver uma depressão pós-parto por não ter uma rede de apoio protetora e cuidadora que a validasse como mãe.

Como foi abordado, o pós-parto é um período de intensas modificações, não só para a mulher como para toda a família, do ponto de vista psicológico e social. O pai do bebê também se apresenta muitas vezes angustiado com as novas responsabilidades e relegado ao segundo plano, em virtude do montante de cuidados que a mulher presta ao recém-nascido. Os sentimentos de ciúme são comuns, não só por parte do homem quanto da própria mulher, que durante a gravidez era o centro das atenções e perde esse lugar para o bebê. Se há outros filhos, também estão lidando com ciúmes e muitas vezes regridem a comportamentos bem infantis já ultrapassados, como enurese noturna e às vezes diurna. Os demais familiares, como pais e sogros da puérpera, também são afetados pela experiência, e é comum surgirem conflitos entre a puérpera, sua mãe e sua sogra sobre os cuidados a serem prestados ao bebê, inclusive sobre conveniência de aleitar e as técnicas corretas de fazê-lo.

Todas essas transformações biopsicossociais fazem com que o pós-parto se caracterize por labilidade de humor: num momento, a mulher está feliz e encantada com seu bebê; logo após está triste, irritada. É o *blues* puerperal, que deve ser diferenciado da depressão pós-parto.

A depressão pós-parto caracteriza-se pela constância da tristeza, do humor depressivo, da perda ou diminuição de interesse por atividades agradáveis e por seu prolongamento por 15 dias ou mais, sem haver fatores objetivos de luto. Na depressão pós-parto podem ainda estar presentes sintomas como mudança significativa de peso ou de apetite, insônia ou sono excessivo, sentimentos intensos de desvalorização e culpa, perda de concentração, ideias de morte ou suicídio e recusa em cuidar do bebê. Pesquisas atuais têm sugerido que as flutuações de determinadas substâncias, como estrógenos, progesterona, prolactina, endorfinas, noradrenalina, cortisol e cálcio, próprias do ciclo gravídico-puerperal, podem contribuir para o aparecimento da depressão pós-parto. Todas estas questões relacionadas à labilidade de humor são explicadas no grupo e as mães são orientadas a como formar uma rede de apoio.

Temos poucos casos de depressão pós-parto e os que acontecem são, em geral, em mulheres que já tinham um transtorno psicológico e/ou psiquiátrico anterior à gestação.

Outro aspecto relacionado ao pós-parto e recorrente nas discussões do grupo refere-se ao que a nossa sociedade urbana ocidental espera de uma mulher após parir. Culturalmente, espera-se que a mulher fique feliz após o nascimento do bebê e a própria situação fisiológica e psíquica no pós-parto não corrobora com essa expectativa social. Essa crença de *felicidade* pode levar, inclusive, a não-deteção da depressão, pois a mulher não se sente à vontade para falar dos aspectos negativos do pós-parto e, conseqüentemente, buscar ajuda. No grupo, as mulheres são estimuladas a expor seus sentimentos e buscar solução para os problemas.

Temos que considerar também a relação direta da mãe com o bebê. Durante a gestação, a mãe idealizou não só a aparência de seu bebê, mas também seu temperamento. Uma vez nascido, ele poderá ou não corresponder às suas fantasias. Maldonado (2005) fala das interpretações fantasiosas da mãe a respeito de padrões de comportamento do bebê, que poderá ser sentido como rejeitador, por exemplo, se tem dificuldade em pegar o mamilo, se mama muito devagar ou dorme durante a mamada; como violento e agressivo, se mama avidamente; como voraz e insaciável, que “seca” a mãe, podendo gerar na mulher sentimentos de insuficiência e necessidade de se proteger, não se deixar sugar, o que pode assumir a forma de introduzir mamadeiras complementares ou desistir de amamentar. Quando explicamos às mães tal fato e, também, as características do recém-nascido elas podem reelaborar suas crenças e expectativas e reorganizar seus pensamentos e, conseqüentemente, suas condutas.

Outro aspecto que não pode ser deixado de lado é a sexualidade do casal após o nascimento do bebê. Compreender a vida sexual da mulher e do casal no ciclo gravídico-puerperal, entendendo suas dificuldades pode ajudá-los a harmonizar maternidade e sexualidade. É fundamental que os profissionais de saúde que trabalham com o ciclo gravídico-puerperal compreendam a dinâmica da interação, por exemplo, entre amamentação e sexualidade e ajudem a mulher ou o casal a superar os conflitos decorrentes da dicotomia lactante/mulher sexuada, integrando essas duas dimensões fundamentais para a mulher e para a tríade mãe/pai/bebê (Pamplona & Aguiar, 2010). O profissional deve incentivar os casais a dialogar sobre as modificações na sexualidade no puerpério e também alertá-los que podem ser passageiras e superáveis com o correr do tempo. Alguns aspectos da sexualidade que são importantes abordar no grupo: alertar as mães para a ejeção do leite durante excitação e orgasmo e orientar sobre possíveis formas de lidar com o fato; esclarecer que tocar a mama com as mãos ou com a boca não é prejudicial para a amamentação nem contamina o leite; falar da normalidade das relações sem penetração pênis-vagina e alertar para o normal

ressecamento da vagina durante a lactação, indicando o uso de creme lubrificante à base de água (Carvalho & Pamplona, 2001).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não pretendemos dar receitas ou dizer às mães o que devem fazer, mas gostaríamos de induzi-las a refletir sobre a possibilidade de optar por caminhos emocionalmente saudáveis para si, para sua família e para seus filhos. É preciso deixar claro que não existe verdade absoluta e formas certas ou erradas de criar filhos e de ser mãe, mas um diálogo aberto, claro, objetivo e, principalmente, afetuoso com as pessoas que a auxiliam nos cuidados com o bebê pode propiciar uma vivência mais feliz e menos ansiosa deste momento tão delicado do ciclo vital.

Entendemos que o profissional de saúde presta grande auxílio quando ouve a mãe sobre sentimentos tidos como negativos pela sociedade (raiva do choro do bebê, por exemplo) e valida seus sentimentos, mostrando-lhe que isso não a torna uma mãe ruim e não merecedora do filho. Tal profissional deverá prezar pela troca de informações objetivas, em linguagem simples, de modo afetivo e empático sem, contudo, impor técnicas e métodos.

A maioria das mães atendidas no grupo mãe-bebê está na faixa entre 30 e 40 anos e tem um ótimo nível educacional e, mesmo sendo mulheres adultas e cultas, estão presentes inseguranças e medos quanto à própria capacidade de se tornarem mães.

Sim, as mulheres precisam de apoio para assumir seu papel materno, precisam de afeto, de cuidado e, principalmente, de compreensão e empatia para atravessar este momento tão forte dentro do ciclo vital e, ao mesmo tempo, de tanta fragilidade emocional. Desse modo, os grupos de apoio são importantes para complementar esta rede de apoio e servir de suporte para que gestantes e mães possam se perceber tão capazes de cuidar de seus bebês como realmente são e, também, não se sintam tão sozinhas ao perceber que várias outras mulheres carregam as mesmas angústias.

### **REFERÊNCIAS**

BUSSAB, V. S. R. Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 2000, 233-243.



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.175-193.

CARVALHO, M. R. & PAMPLONA, V. *Pós-parto e amamentação: dicas e anotações*. São Paulo: Ágora, 2001.

DARWIN, C. *A origem das espécies*. São Paulo: Martins Claret, 1859/2004.

MALDONADO, M. T. *Psicologia da gravidez, parto e puerpério*. 17ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

PAMPLONA, V. & AGUIAR, A. M. *Aspectos psicosssexuais na lactação*. In: CARVALHO, Marcus Renato; TAVARES, Luis Alberto Mussa (Org.) *Amamentação – bases científicas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan 2010, p. 182-198. 3ª ed.

RANGÉ, B. & SOUSA, C. R. (2008). *Terapia cognitiva*. In: CORDIOLI, Aristides Volpato (Org.). *Psicoterapias: abordagens atuais*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 262-285.

SAFFI F., SAVOIA M., NETO, F. L. *Terapia comportamental e cognitivo-comportamental*. In: CORDIOLI, Aristides Volpato (Org.). *Psicoterapias*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 287-305.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. *Bases para uma psicologia do desenvolvimento sociocultural e evolucionista*. In: PONTES, F. A. R. (Org.) *Temas pertinentes à construção da Psicologia contemporânea*. Belém: EDUFPA, 2005, p.15-41.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. & RIBAS, A. F. P. *Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas*. In SEIDL-DE-MOURA, M. L. (Org.) *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 21-59.

TONI, P. M., SALVO, C. G., MARINS, M. C. & WEBER, L. N. D. *Etologia humana: o exemplo do apego*. *Psico-USF*, 9, 2004.99-104.

VIEIRA, M. L. & PRADO, A. B. *Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil.* In: SEIDL-DE-MOURA, M. L. (Org.) *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.155-203.