

Tales Vilela Santeiro
Deborah Rosária Barbosa
Organizadores

O QUE OS FILMES CONTAM DE NÓS?

Desenvolvimento Humano e Cinema em Diálogo




eduftm

Tales Vilela Santeiro
Deborah Rosária Barbosa
Organizadores

O QUE OS FILMES CONTAM DE NÓS?

Desenvolvimento Humano e Cinema em Diálogo



Uberaba
2023

Copyright © 2023: EDUFTM

Direção Geral
Norma Lucia da Silva

Coordenação Editorial
Tânia Araújo do Nascimento Cad

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Viviane Mara Miranda Rodrigues

Revisão
Débora Francisca de Lima

Conselho Editorial
Profa. Dra. Norma Lucia da Silva
Profa. Dra. Renata Pereira Alves Balvedi
Prof. Dr. Danilo Seithi Kato
Profa. Dra. Ana Cristina de Souza
Profa. Dra. Suzel Regina Ribeiro Chavaglia
Prof. Dr. Tales Vilela Santeiro
Profa. Dra. Maria das Graças Reis
Profa. Dra. Sanívia Aparecida de Lima Pereira
Ma. Terezinha Severino da Silva
Prof. Dr. Álvaro da Silva Santos

Revisão Técnica e Padronização Textual
Dr. Tales Vilela Santeiro
Dra. Deborah Rosária Barbosa

Editora da UFTM - EDUFTM
Endereço: Praça Thomaz Ulhôa, 582 - Bairro Abadia
CEP: 38025-050 - Uberaba/MG
Telefone: (34) 3700-6647

CATALOGAÇÃO NA FONTE: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

<p>Q35</p> <p>O que os filmes contam de nós? Desenvolvimento humano e cinema em diálogo / Tales Vilela Santeiro, Deborah Rosária Barbosa, organizadores. – Uberaba, MG: Eduftm, 2023. 326 p.: il.</p> <p>Bibliografia E-book, no formato PDF, convertido do livro impresso ISBN 978-65-89736-15-8</p> <p>1. Cinema - Aspectos psicológicos. 2. Recursos audiovisuais. 3. Arte e cinema. 4. Cinema na educação. I. Santeiro, Tales Vilela. II. Barbosa, Deborah Rosária. III. Título.</p> <p>CDU 791:159.9</p>

HOMENAGEM ESPECIAL

A finalização do projeto coincidiu com a pandemia do coronavírus, com a chegada e a instalação insistente da Covid-19. Aqui fica nossa homenagem às pessoas que morreram. Porque elas eram importantes e faziam parte de algo. Porque toda vida humana importa. E nos créditos desse filme de horror que temos vivido, desde março de 2020, precisaremos incluir os nomes e os sobrenomes delas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que têm me ensinado a vida. Especialmente à minha mulher, Fabíola, e a meus filhos, Frederico, Antero e Anna.

Agradeço a cada um dos estudantes que têm se matriculado nas Disciplinas *Desenvolvimento Humano e Cinema*, oferecidas de 2010 a 2015 na Universidade Federal de Goiás, e de 2015 aos dias atuais, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Alguns deles se tornaram parceiros no projeto deste livro: Lucas Rossato, Gabriela Borges Carvalho, Ariana Araújo Menezes, Gislene Alves da Costa, Vanessa Assis Menezes, Yanna Cecília Marques Costa e Costa, Tânia Martins Sandim, Leylane Franco Leal Barboza, Ludimila Faria Souza, Joice Veridiane Schumacher e Ana Paula de Melo Juiz.

Também registro agradecimentos aos estudantes que aceitaram o desafio de criar e de sustentar a Liga Acadêmica *Clube do Set*, projeto de ensino, de pesquisa e de extensão sediado na UFTM: Artur Garcia Baptistuta, Cristine Daher Sallum da Cunha, Frederico Ribeiro Vilela Santeiro, Julie Hernandez Cussi Assunção e Silva, Mariana de Paiva Pelet Vieira, Renata Cristina Ribeiro-Leandro, Rafael Franco Dutra Leite, Rayssa Martins Morais e Tabitah Almeida Marques.

Tales Vilela Santeiro

Agradecer é sempre uma tarefa difícil porque sempre podemos incorrer em um problema de memória e esquecer alguém muito importante. Por isso optei por nestes agradecimentos citar poucas pessoas nominalmente e falar de todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão da presente obra.

Agradeço a todos(as) que, de alguma forma, contribuíram para a feitura da presente obra. Em especial, ao meu amigo Tales Vilela Santeiro que foi de suma importância para a conclusão desse livro. Tive momentos de ausência significativos que foram por ele preenchidos e, por isso, quero agradecer-lhe por mais essa parceria cheia de sentidos, significados e afetos.

Diz um provérbio chinês que “um homem aponta o céu, o tolo olha o dedo e o sábio vê a lua”. Neste livro muitos se debruçaram sobre a Arte do cinema procurando ver a sua luminosidade para contribuir para o desenvolvimento humano, sobretudo, discutindo as interfaces Psicologia, cinema e relações humanas. Em certa medida nos brindam com cada texto, com um enriquecimento que nos torna mais sábios; e só devemos isso a Tales, seu amor pelas Artes, pelo Cinema, seu trabalho de inserção da Sétima Arte junto aos estudantes e de provocar, em todos (as) nós, o prazer nesta caminhada. Agradeço e dedico esse livro a você, meu amigo sábio, que nos aponta a lua sempre que estamos imersos na escuridão e com ela iluminamos nossos passos na vida.

Deborah R. Barbosa



Lívia Lima Gallo

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alanys Alves Cardoso

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Participou como coordenadora de Marketing no Centro de Voluntariado Universitário (CVU), de 2018 a 2020. É integrante do Núcleo de Avaliação Psicológica e Investigações em Saúde (NAPIS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7718919820695789>

Ana Cecília Faleiros de Pádua Ferreira

Graduação em Psicologia pela Universidade de Franca (1997), psicóloga clínica e ludoterapeuta da prática privada, mestrado em Psicologia Clínica (Faculdade de Ciências Humanas e Letras, Ribeirão Preto, USP). Professora do Instituto Agostiniano de Filosofia de Franca, SP, filiado ao Instituto São Tomás de Aquino, de Belo Horizonte, MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5111023532700231>

André Amaral Bravin

Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2005), especialização em Psicologia Clínica pelo Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento (2006), mestrado (2008) e doutorado (2014) em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília. Professor adjunto do curso de Psicologia da Universidade Federal de Jataí.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3682922127156042>

Andrea Vieira Zanella

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (1986), mestrado (1992) e doutorado (1997) em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutorado na *Università Degli Studi di Roma La Sapienza* (Itália, 2009) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Foi pesquisadora visitante na *New School for Social Research* (EUA, 2016). Professora titular

aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC e editora da ABRAPSO Editora, quadriênio 2018-2021. Líder do Grupo de Trabalho *Psicologia, Estética e Arte*, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2409769589523805>

Ariana Araújo Menezes

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2014), MBA em Gestão de Pessoas por Competência, Indicadores e Resultados (2016). Atua como psicóloga clínica, desde 2015, na cidade de Goiânia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1872785344268700>

Camila Turati Pessoa

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2011), especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2012), mestrado em Psicologia pela UFU (2014) e doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá com período sanduíche em *Universidad Pablo de Olavide* (Espanha) (2018). Professora adjunta do Departamento de Psicologia no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058547795201124>

Carolina Peixoto Cintra

Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Municipal de Franca (2018). Pós-graduanda em Psicoterapia Psicanalítica pelo Uni-FACEF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3232454283354325>

Cintia Bragheto Ferreira

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1999), mestrado em Enfermagem em Saúde Pública (2003) e doutorado na mesma área (2007) pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP). Professora adjunta do Departamento de Psicologia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Fe-

deral do Triângulo Mineiro (PPGP-UFTM). Membro do *Taos Institute* (USA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5727264135148838>

Conceição Aparecida Serralha

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1997), especialização em Psicossomática pelo Instituto *Sedes Sapientiae* (1996), mestra (2002) e doutora (2007) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutora pela *Universidad Argentina John F. Kennedy* (Argentina). Professora associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFTM, psicanalista didata pela Sociedade Brasileira de Psicanálise Winnicottiana –SBPW.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0862723701271969>

Deborah Rosária Barbosa

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1998), mestrado em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2001), doutorado em Ciências, Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2011). Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE-MG). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6594669423995490>

Fabiana Marques Barbosa Nasciutti

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2011), mestrado em Psicologia pela UFU (2013) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas com período sanduíche na *Monash University* (Austrália) (2017).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9405980878136206>

Fabio Scorsolini-Comin

Graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (2008), mestre (2009) e doutor

(2012) em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela USP com período sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Realizou dois pós-doutorados na área de Tratamento e Prevenção Psicológica pela USP. Docente do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenador do ORÍ – Laboratório de Pesquisa em Psicologia, Saúde e Sociedade (EERP-USP/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5320357141150023>

Fabília Teixeira Borges

Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (1994), especialização em Psicologia Individual de base Psicanalítica pela Sociedade Brasileira de Psicodrama e Psicoterapia (SOBRAPA) (1998), mestre (1997) e doutora (2006) pela Universidade de Brasília (UNB), pós-doutorado pela *Universidad Autónoma de Madri* (2014), Universidade Federal de Goiás (2018) e *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Espanha) (2018). Professora da UNB no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós Graduação. Vice-líder do Grupo de Trabalho *Psicologia, Estética e Arte* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5263796882373579>

Gabriel Bueno

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011), mestrado (2013) e doutorado (2019) pela UFSC. Professor do curso de Psicologia da Faculdade CESUSC – Florianópolis/SC. Membro do Grupo de Trabalho *Psicologia, Estética e Arte* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0041366020297422>

Gabriel Siqueira Terra

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Membro do Grupo de Pesquisa *Clínica psicanalítica: brincar aprender pensar* – Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq/Lattes e coordenador de

pesquisa da Liga Acadêmica de Psicanálise (LAP), parceria entre UFTM e Universidade de Uberaba (Uniube). Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFTM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6890850616917936>

Gabriela Borges Carvalho

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2016), especialização em Hematologia e Hemoterapia pelo programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital das Clínicas da UFG (HC-UFG/EBSERH), mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) de Uberaba. Membro do Grupo de Pesquisa *Clínica psicanalítica: brincar aprender pensar* – Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq/Lattes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5232095464002792>

Gabriela Souza Granero

Psicóloga. Especializanda em Aprimoramento Profissional Clínico Institucional em Psicoterapia Psicanalítica pelo Centro Universitário Municipal de Franca (UNI-FACEF). Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, MG, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6769757638261997>

Gislene Alves da Costa

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2013) e graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (2008).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3418602829610970>

GlauCIA Mitsuko Ataka da Rocha

Graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos (2000), mestrado (2002) e doutorado (2007) em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pós-doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2018). Professora do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa *Clínica psicanalítica: brincar aprend*

der pensar – Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq/Lattes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2249428902860309>

Gleice Aline Miranda da Paixão

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2003), especialização em Metodologia da Educação Superior pela UEPA (2004) e Gestão Escolar pela mesma instituição (2014), mestrado pela Universidade Católica de Brasília (2012) e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília com período sanduíche na *Université de Neuchâtel* (Suíça) (2020). Professora de anos iniciais do ensino fundamental da rede de ensino público do Distrito Federal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5633572726646123>

Irma Helena Ferreira Benate Bomfim

Graduação em Psicologia pela Universidade de Franca (1995), especialização em Psicodinâmica Familiar pela UNIFRAN (1997), especialização em Formação em Psicanálise de Criança pelo Instituto *Sedes Sapientiae* (2001), mestrado pela UNIFRAN (2004) e doutorado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo em cotutela pela *Université de Paris Diderot* (Paris VII), França (2014). Docente da graduação em Psicologia e coordenadora do Aprimoramento Clínico e Institucional em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica do UNI-FACEF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093511162322728>

Juliana Machado Ruiz

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2016), especialização em Psicologia Hospitalar e da Saúde pela Universidade Cândido Mendes (2018), residência multiprofissional em Reabilitação Física pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP (2019), mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFTM (PPGP-UFTM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5868484573307949>

Karoline Costa Paiva

Graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos (2000), especialização em Psicopedagogia (2010), mestrado em Psicologia pela Universidade Ibirapuera

(2019). Professora da Universidade Paulista (UNIP) e Universidade Ibirapuera.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2465135646338167>

Larissa Abrahão Peres

Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade de Franca. Especialista em Psicologia Jurídica pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8357343260661439>

Letícia dos Santos Rosendo

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) (2018). Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFTM (2020).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6204256558892116>

Lucas Rossato

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2014), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2017). Doutorando em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Universidade de São Paulo. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do ORÍ – Laboratório de Pesquisa em Psicologia, Saúde e Sociedade (EERP-USP/CNPq) e do Grupo de Pesquisa *Teoria Histórico-Cultural e Processos Psicossociais* da Universidade Federal de Catalão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6348192324051772>

Luciana Guimarães Pedro

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2011), mestrado em Psicologia (2013) e doutorado em Educação (2019), ambos pela UFU. Pós-doutoranda em Educação, pela UFU (2020). Atua como psicóloga escolar na Escola Parque Tibetano e cursa graduação em Pedagogia (UniBF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4083571355399619>

Máira Bonafé Sei

Graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (2002), mestrado (2004) e doutorado em Psicologia Clínica (2009), ambos pelo Instituto de Psicologia da USP. Pós-doutorado em Psicologia Clínica pelo IP-USP (2017). Atua como professora associada do Departamento de Psicologia e Psicanálise da Universidade Estadual de Londrina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5815968830020591>

Manoel Antônio dos Santos

Graduação em Psicologia (1986) pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), mestrado em Psicologia Clínica (1992) e doutorado em Psicologia Clínica (1996) pelo IPUSP. Livre-Docente em Psicoterapia Psicanalítica (2016) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Professor Titular (2018) e docente (desde 1987) da FFCLRP-USP. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, PQ-1A. Membro Titular da Academia Paulista de Psicologia (cadeira 33). Coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS-USP/CNPq) da FFCLRP-USP e do Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero (VIDEVERSO-FFCLRP-USP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1632921993169300>

Márcio Borges Moreira

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002), mestrado em Psicologia pela PUC-Goiás (2005) e doutorado em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília (2010). Professor do Centro Universitário de Brasília e diretor do Instituto Walden4.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4094892880820475>

Mariana Cervi Taveira

Graduanda em Psicologia, monitora e pesquisadora do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF) atuando com os seguintes temas: relação professor-aluno, percepção de estudantes, desenvolvimento, cinema e aprendizagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7031473324644752>

Mariana de Carvalho Casemiro

Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Municipal de Franca (2018). Pós-graduanda em Psicoterapia Psicanalítica pelo Uni-FACEF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4409615825053435>

Marina Souza Simões

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2019), especialização em Psicoterapia Analítico Comportamental para adultos no Instituto Skinner de Análise do Comportamento (2019), psicóloga Analítico-Comportamental Clínica em consultório particular (Jataí, GO).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1354057162425306>

Natália América Machado Figueiredo

Graduação em Psicologia pela Fundação Hermínio Ometto (UNIARARAS, 2010), especialização em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela UNIARARAS (2012) e especialização em Psicologia Clínica pelo Instituto Goiano de Análise do Comportamento. Psicóloga Analítico-Comportamental Clínica em consultório particular (Jataí, GO).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8884674032661838>

Pablo Castanho

Professor Doutor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Coordenador da Rede interuniversitária *Group et Liens Intersubjectifs* (criada e coordenada pela *Université Lumière Lyon 2* – França). Membro da *International Association for Group Psychotherapy and Group Processes* (IAGP) e do Núcleo de Estudos em Saúde Mental e Psicanálise das Configurações Vinculares (NESME).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4796465935271518>

Rafael De Tilio

Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2002), mestrado (2005) e doutorado (2009) em Ciências e Psicologia pela USP. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Sexualidade e Gênero. Professor do Departamento de Psi-

ciologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGP-UFTM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7770654404514963>

Renata Magalhães Nunes

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde (1995), graduação em Psicologia pela Universidade de Rio Verde (2010), especialização em Administração Escolar pela Fundação Comunitária Educacional de Patrocínio (1997), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2015), doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, com período sanduíche na *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), Madrid (Espanha) (2019). Membro do Grupo de Trabalho *Psicologia, Estética e Arte* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7172880959499743>

Sabrina Martins Barroso

Graduação em Psicologia (Universidade Federal de São João Del-Rei, 2004), mestrado em Psicologia (Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, 2006), doutorado em Saúde Pública (UFMG, 2014) especialização em Psicologia do Desenvolvimento Humano (UFMG, 2005), especialização em Avaliação Psicológica (Conselho Federal de Psicologia, 2020), especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental (Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, 2022). Professora Associada do Departamento de Psicologia e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Avaliação Psicológica e Investigações em Saúde (NAPIS). Coordenadora do laboratório de pesquisa NAPIS. Parecerista do SATEP-SI. Membro do GT de Pesquisa em Avaliação Psicológica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). Bolsista produtividade 2 do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2411808662449672>

Silvia Maria Cintra da Silva

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1990), mestrado (1993) e doutorado em Educação (2002) ambos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular do Instituto de Psi-

ciologia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Editora da *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. Primeira Secretária da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) - gestão 2018-2020. Participa do Grupo de Trabalho *Psicologia e Políticas Educacionais* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4380499178712456>

Tales Vilela Santeiro

Graduação em Psicologia pela Universidade de Franca (1998), mestrado em Psicologia Clínica (2000) e doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência (2005), pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor associado do Departamento de Psicologia, professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Líder do Grupo de Pesquisa *Clínica psicanalítica: brincar aprender pensar* – Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq/Lattes. Coordenador da *Liga Acadêmica de Psicanálise e da Liga Acadêmica de Psicologia e Audiovisual* – Clube do Set. Membro do Grupo de Trabalho *Psicologia, Estética e Arte* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5391944071281583>

Tânia Martins Sandim

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2015). Psicóloga, Jataí, GO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1004616940490950>

Tatiana Machiavelli Carmo Souza

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), mestrado (2009) e doutorado (2012) em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Franca). Professora no curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Líder do Grupo de Pesquisas *Gênero, Violência e Psicologia Sócio-histórica*. Membro do Grupo de Trabalho *Psicologia sócio-histórica e o Con-*

texto Brasileiro de Desigualdade Social da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3120018580121934>

Valéria Barbieri

Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1987), mestrado (1996) e doutorado em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da USP (2002), pós-doutorado em Psicologia Clínica e Psicanálise pela *Université Paris Diderot* (Paris VII). Professora Livre Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Coordenadora do Laboratório de Avaliação Psicológica e Intervenção Infantil, Adulto e Familiar (LAPIAF-USP). Coordenadora do Projeto Fênix-USP: Promoção e intervenções em saúde mental no contexto da pandemia da COVID-19.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2724452644827982>

Vanessa Assis Menezes

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2016), mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2018). Professora na UNA-Jataí, psicóloga no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) na Prefeitura de Jataí, psicóloga clínica em Jataí, GO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3133453736626255>

Vivian Fukumasu da Cunha

Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (2010), especialização em Terapia Cognitivo Comportamental (2012) e mestrado em Psicologia (2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Doutoranda em Ciências da Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Psiquiátrica da Universidade de São Paulo. Bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora do ORÍ – Laboratório de Pesquisa em Psicologia, Saúde e Sociedade (EERP-USP/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2404698599986384>

Yanna Cecília Marques Costa e Costa

Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2014). Psicóloga, Jataí, GO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162090235691016>

SUMÁRIO

PREFÁCIO	21
FAMÍLIAS E(M) TELAS	25
Famílias em filmes de animação: reflexos da família contemporânea?	26
A chegada do primogênito: psicodinâmica familiar em <i>Um evento feliz</i>	44
Compreensão fenomenológica-existencial da infância: onde vivem os monstros no mundo da criança?	61
SAÚDE E(M) TELAS	83
<i>Jack of the Red Hearts</i> : Análise do Comportamento e Transtorno do Espectro Autista	84
Vínculos afetivos e desenvolvimento em cena: implicações para a formulação de caso em psicoterapia	106
<i>Setting em Terapia intensiva</i> : laboratório para o ensino da teoria da técnica psicanalítica	122
O discurso cinematográfico como recurso para a construção do cuidado em Saúde	139
Saúde do idoso: de coadjuvante ao protagonismo	152
Representações cinematográficas do regime prostitucional da sexualidade	167
EDUCAÇÃO E(M) TELAS	189
Imagem, tempo e montagem no Cinema e na Psicologia do Desenvolvimento	190
Uso de elemento cultural como recurso simbólico: o caso do filme <i>Divertida mente</i>	206
Filmes seguidos por diálogos em grupo: experiência na transição do Ensino Médio para o Superior	220

Uma <i>Educação</i> : processos educativos e constituição do sujeito em cena	241
Filmes sobre maus-tratos na infância/adolescência: recurso didático na formação em Psicologia	261
Utilização do Cinema como recurso didático no ensino da temática da religiosidade/espiritualidade	283
O uso do documentário <i>Babies</i> no estudo da relação mãe-bebê em diferentes culturas: percepções de estudantes de curso de Psicologia	300
SOBRE CINEMA E PSICOLOGIA, ARTE E VIDA: A TÍTULO DE POSFÁCIO	320

Silvia Maria Cintra da Silva

O ato de fazer um filme é político, ainda mais nestes tempos de perseguições à Arte e ao pensamento. O cinema une as pessoas, que se emocionam juntas, entende? Isso é político (Karim Aïnouz¹).

Tenho feito um exercício em sala de aula e em palestras em que peço às pessoas presentes para citarem cinco nomes de autoras e autores da Psicologia. Após ouvi-las rapidamente elencarem cinco personalidades mais conhecidas, requiro cinco nomes de cineastas e, então, aí se faz um silêncio. Obviamente, peço para não pesquisarem na internet. Para facilitar a tarefa, então, solicito que mencionem cinco filmes, o que é feito imediatamente. A seguir, escrevo os nomes de cinco países, esperando a citação de ao menos um filme oriundo de cada um deles, como por exemplo, Irã, Japão, França, Polônia e Brasil (neste caso, fora do circuito comercial). Raramente a lista é completada e muitas vezes os títulos citados são os mais conhecidos, como o francês *O fabuloso destino de Amélie Poulain*². Se a importância da Arte em suas diferentes linguagens – e mais especificamente do cinema – fosse devidamente reconhecida em nossa sociedade, todas essas listas seriam rapidamente completadas...

Início este Prefácio com este relato, porque considero que a discussão decorrente acerca do desconhecimento sobre o cinema de modo geral tem como pano de fundo uma ignorância maior, sobre a Arte, e que se relaciona tanto ao desconhecimento quanto à desvalorização deste campo. Concordo com Duarte (2002, p. 17) que “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” e, neste sentido, é imprescindível que os diferentes espaços educativos propiciem o acesso à produção cinematográfica considerando tanto o aspecto pedagógico como o estético.

-
- 1 Entrevista do cineasta brasileiro ao GAÚCHAZ em 20/11/2019. Disponível: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/cinema/noticia/2019/11/nao-tem-como-nao-ser-politico-hoje-em-dia-afirma-karim-ainouz-diretor-de-a-vida-invisivel-ck37wccnv021101mq8cipoboe.html> Acesso em 25/05/2020.
 - 2 Direção de Jean-Pierre Jeunet, 2001, título original: *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*.

Assim como o acesso à educação de qualidade fundamenta-se sobre a desigual distribuição de renda em nosso país, o contato com filmes que se distanciam de uma produção massificada e alienante também padece do mesmo problema. Nesse sentido, a escola, em seus diferentes níveis, tem papel essencial no acesso de crianças, jovens e adultos a filmes que provoquem estranhamentos, instiguem sentimentos e pensamentos para além do senso comum. Lembremo-nos de que um, entre tantos desmontes orquestrados pelo último governo federal, foi a extinção do Ministério da Cultura. A epígrafe do grande cineasta Karim Aïnouz nos ajuda a pensar porque a Arte incomoda tanto.

Apresentados esses posicionamentos, é em boa hora que Tales e Deborah organizam mais um livro unindo Psicologia e cinema, ato que reitera a necessidade da Arte no campo psi! Senti-me muito honrada com o convite por vários motivos, mas destaco o respeito e carinho que lhes tenho e o assunto da obra, já que a Sétima Arte e suas inúmeras possibilidades de interlocução me são temas muito caros. Destarte, foi com muita empolgação que me dediquei a esta escrita!

O cinema me acompanha desde os seis anos de idade, quando vi o meu primeiro filme. Era a década de 1970, morava em Guarulhos (SP) e a escola pública de Educação Infantil em que eu estudava nos levou ao auditório da Biblioteca Municipal para assistirmos ao desenho *A dama e o vagabundo*³, um clássico da animação. Tudo foi motivo para alegria e encantamento: o passeio com a escola junto com colegas, a estreia como espectadora no cinema e, é claro, a película propriamente dita! De lá para cá, foram muitos filmes, salas de cinema, companhias, pré-estreias, festivais, mostras, debates e leituras que me propiciaram outros modos de ver/pensar/sentir os filmes na vida de modo geral e na docência.

Como escreve Duarte (2002, p.18) sobre a importância do cinema:

O homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento, independentemente da avaliação estética, política ou ideológica que se faça do que isso significa. ... não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas, também, a maneira como os seres humanos percebem a realidade.

Assim, entre tantas qualidades deste livro, ressalto a possibilidade de olharmos para as muitas configurações e concepções acerca de família, gestação, maternidade e parentalidade, relação mãe-bebê, infância, Transtorno do Espectro Autista, vínculos afetivos, ensino de Teorias e Técnicas Psicoterápicas, a construção do cuidado em Saúde, saúde do idoso, filmes como recurso simbólico,

3 Direção de Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske, 1955, título original *Lady and the Tramp*.

diferentes formas de educação, maus-tratos na infância/adolescência, ensino da religiosidade/espiritualidade e, ainda, regime prostitucional da sexualidade.

É a própria condição humana que está na tela, literal e simbolicamente e que nos provoca a pensar sobre a formação inicial e continuada de psicólogos e, também, de professores. Todavia, além do uso pedagógico e didático dos tantos filmes apresentados neste livro, considero que seja importante, quando possível, trazeremos para a discussão elementos próprios dessa linguagem, como bem observa a artista plástica Fayga Ostrower (2001) ao referir-se à análise de obras de Arte; no presente caso, pensarmos sobre elementos como, por exemplo, fotografia, direção, trilha sonora, roteiro e, quiçá, inovações estéticas⁴. Além disso, como nos alerta Almeida (2010, p. 16-17), “não podemos reproduzir na escola o que os meios de comunicação impõem, uma vez que o que vale neles é o critério de mercado e não a qualidade do produto”.

Enfim, o livro *O que os filmes contam de nós? Desenvolvimento Humano e Cinema em diálogo* muito vem a contribuir para a formação profissional e pessoal de psicólogos, educadores e todas as pessoas que já se emocionaram, se questionaram, pensaram e refletiram sobre si, o outro, o mundo e a vida devido a um filme. Ajuda-nos, igualmente, com a ampliação de nosso repertório fílmico.

Coloco um ponto final neste Prefácio que se desdobra em duas partes. Na primeira, convido leitoras e leitores a apreciarem os capítulos deste livro e assistirem aos tantos filmes neles citados, se ainda não o fizeram; na segunda parte, trago um trecho da música Feliz caminhar, da autoria de Moska e Zélia Duncan⁵. Em minha leitura, a canção nos lembra de que no filme que é a nossa vida, não importa um final feliz, mas um “feliz caminhar”!

Guardo sua mão dentro das minhas
Pra dentro dos meus olhos, seu olhar
Te mostro o filme que fiz outro dia
Num enredo suave e a vida a nos enveredar
Pede calma e bota a alma pra pensar
Final feliz já nem importa
Mas um feliz caminhar
Que pede calma e bota a alma pra pensar...

Uberlândia, maio de 2020.

4 Neste sentido, indico o excelente e didático documentário *A História do Cinema: Uma Odisseia*, composto por 15 episódios de 60 minutos e dirigido por Mark Cousins (2011, Inglaterra).

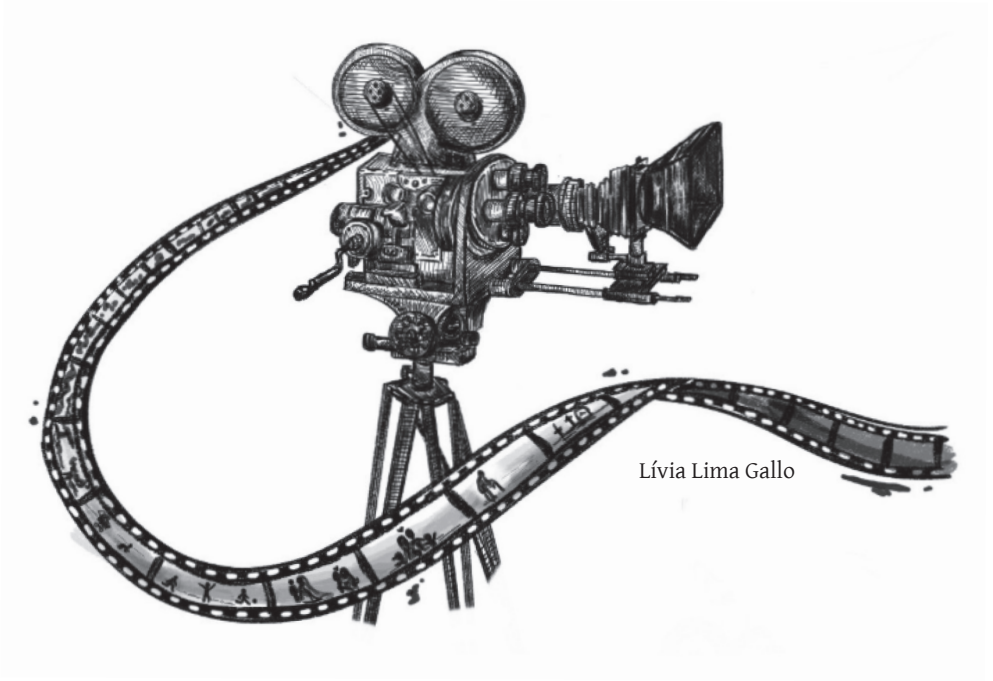
5 <http://zeliaduncan.com.br/letras/TudoEUm.pdf>
Sugiro a interpretação da própria Zélia com Mônica Salmaso, em uma inspirada parceria: <https://www.youtube.com/watch?v=HFhHickqDzw>

Referências

Almeida, C. M. C. (2010). Concepções e práticas artísticas na escola. Em S. Ferreira (Org.), *O ensino das Artes: Construindo caminhos* (9. ed.). Campinas: Papirus.

Duarte, R. (2002). *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ostrower, F. (2001). *Criatividade e processos de criação* (15. ed.). Petrópolis: Vozes.



FAMÍLIAS E(M) TELAS

FAMÍLIAS EM FILMES DE ANIMAÇÃO: REFLEXOS DA FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA?

Tales Vilela Santeiro, Gabriela Borges Carvalho,
Conceição Aparecida Serralha, Yanna Cecília Marques Costa e Costa

Na literatura psicanalítica, debates e problematizações sobre o psicodrama familiar estiveram presentes desde o início. Eles selaram concepções que viriam influenciar os modos de compreensão das formas de a criança lidar com a família em sua vida psíquica (Freud, 1895/1996a, 1905/1996b) e, dessa forma, elaborações sobre o desenvolvimento do psiquismo e da personalidade infantil, com seus respectivos impactos em etapas posteriores da vida, atravessam a obra freudiana e a de outros psicanalistas.

No momento histórico vivido pelo pai da Psicanálise, a família compreendia, em essência, um grupo formado por pais e filhos, ao que se convencionou chamar de modelo de família nuclear. O modo de funcionamento deste modelo familiar poderia levar à constituição de indivíduos temerosos e ameaçados pelo risco da perda do amor parental a título de punição, no lugar do castigo físico. O amor dos pais e os laços familiares eram constituídos de modo profundo, por meio de cuidados higiênicos, da vigilância em relação aos hábitos sexuais e da preocupação com os filhos (responsabilidade parental) (Rodrigues & Abeche, 2010).

De acordo com Roudinesco (2003), houve diversas mudanças na família ao longo da história ocidental. A autora distinguiu três grandes períodos na evolução de sua concepção: a tradicional, a moderna e a pós-moderna. Em essência, a família tradicional submetia-se a uma autoridade patriarcal e objetivava transmitir patrimônio. A moderna fundava-se no amor romântico e na reciprocidade afetiva; nela os filhos eram responsabilidade dos pais e do Estado. Por fim, a pós-moderna é entendida a partir de relações que se estabelecem entre dois sujeitos que priorizam relações de intimidade ou realização sexual. Apesar das mudanças observadas nas configurações de família ao longo dos tempos, ela se mantém como um espaço fundamental para trocas afetivas, transmissão simbólica, de valores culturais e morais da sociedade, provisão de necessidades materiais e psíquicas de seus membros, formando a criança até a sua constituição como sujeito (Capitão & Romaro, 2012; Osório, 2013; Roudinesco, 2003).

Dessa maneira, nesse movimento histórico, brevemente assinalado, podem ser observadas mudanças no modelo contemporâneo de família, com redução no número de filhos, maior frequência do divórcio, busca pelo trabalho e carreira profissional por parte das mulheres, realização de atividades domésticas por parte dos homens e maior proximidade física e afetiva entre pais e filhos (Capitão & Romaro, 2012; Felippi & Itaquí, 2015; Gorin, Mello, Machado, & Féres-Carneiro, 2015; Negreiros & Féres-Carneiro, 2004). Aquela que já foi concebida como família tradicional, nuclear, constituída por pais, filhos e avós, tem compartilhado espaço com outras composições, como casais que vivem separados, divórcio seguido de novos casamentos com filhos de casamentos anteriores, mães e pais solteiros, mães e pais adolescentes, bem como união estável ou casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Além destas, também há de se ressaltar que um grupo familiar, para ser constituído, prescinde da existência de filhos biológicos ou adotivos (Capitão & Romaro, 2012; Morelli, Scorsolini-Comin, & Santeiro, 2015; Negreiros & Féres-Carneiro, 2004; Silva & Frizzo, 2014).

Essa passagem do modelo de família nuclear a outros arranjos condiz com uma sociedade em que os laços consanguíneos não são necessariamente obrigatórios para o reconhecimento de um grupo como uma família, uma vez que os laços podem se constituir a partir de encontros que acontecem de forma livre, em um contexto de identificação cruzada, no qual o importante é “saber colocar-se no lugar do outro e permitir o inverso” (Winnicott, 1970/1996). A filiação não seria determinada tão somente pela genética, pelo biológico, mas por afinidades, situação em que tornar-se mãe ou pai pode ocorrer desapegado da condição de mãe biológica e mulher, como também de pai biológico e homem (Serralha, 2017, 2018).

Na atualidade, a individualização confere a cada sujeito a liberdade de organizar o mundo conforme suas próprias exigências. Essa liberdade tem origem no mercado de trabalho, como fruto da interiorização das novas regras sociais, não sendo mais baseada nas tradições, mas no consumo. A família, que tinha no homem inserido no mercado de produção, o núcleo do seu sustento, hoje tem as mulheres integradas ao mercado de trabalho e como parte ativa dela (Moraes & Morato, 2011; Negreiros & Féres-Carneiro, 2004; Silva & Frizzo, 2014), ainda que preconceitos relacionados à supremacia do homem sobre a mulher sejam visíveis e perdurem.

Essas novas modelações familiares, resultantes das respectivas condições de pais trabalhadores, têm implicado em diminuição do contato entre pais e filhos de forma acentuada. Se, anteriormente, a internalização de diretrizes e de condutas era passível de ocorrer mediante a presença concreta dos pais – independente de essa ocorrência ser considerada positiva ou negativa –, nos dias atuais, o distanciamento físico e emocional coloca em questão esse processo. A

mídia e a escola acabam se tornando os principais meios de transmitir valores, de forma direta ou indireta (Rodrigues & Abeche, 2010). Além disso, as pressões do mundo atual, globalizado, tecnológico e extremamente produtivo, trazem inseguranças e ameaças diversas, nem sempre possibilitando aos pais e outros agentes sociais atenderem às necessidades, em especial, dos bebês e crianças pequenas satisfatoriamente (Serralha, 2012).

Se, por um lado, a construção do que se entende por família e por funções parentais pode ser vista exteriormente, pelas características observáveis dos sistemas familiares e do cenário social, histórico e cultural, por outro lado, tornar-se pai ou mãe é um percurso que se inicia antes do nascimento de um filho, tendo raízes na infância dos pais. A pré-história da criança que vai nascer coincide com a de cada um dos pais e as identificações feitas ainda na infância influenciam e determinam a forma como os pais exercerão a parentalidade (Zornig, 2010). O bebê integra a fantasia dos pais e é moldado por eles antes do nascimento. O mundo interno da criança se forma por meio das relações familiares, encontrando complementaridade nas figuras de pai e mãe (Capitão & Romaro, 2012).

Esse tipo de formulação teórica, por ser de natureza menos observável, embora altamente relevante para a compreensão do universo familiar, pode se mostrar inadequada na análise de filmes de animação, uma vez que vai implicar em uma sustentação baseada em inferências. Contudo, o Cinema, além de entretenimento e Arte, estabeleceu-se como um modo de pensar a vida e de apresentar problematizações referentes e pertinentes ao laço social. Apesar de campos jovens em termos históricos, várias tentativas de fazer com que Psicanálise e Cinema dialogassem foram e têm sido feitas. O Cinema se estabeleceu na esteira de tantas outras invenções da modernidade, configurando-se em uma experiência estética e cultural. As narrativas fílmicas, como outras narrativas, têm sido cada vez mais responsáveis por levar às massas aspectos culturais e perspectivas diversas sobre as questões e os valores humanos (Gurski, Vasquez, & Moschen, 2013).

Em 1895, Freud publicava com Breuer os *Estudos sobre a histeria* e os irmãos Lumière faziam as primeiras apresentações públicas de seu cinematógrafo. O pai da Psicanálise não se ocupou dessa nova arte, mas concedeu lugar privilegiado em sua obra a analogias entre aparelhos óticos e o aparelho psíquico (Rivera, 2006). Lou Andreas Salomé notou, em um texto de 1913, que “a técnica cinematográfica é a única que permite uma rapidez de sucessão das imagens que corresponde mais ou menos às nossas faculdades de representação” e que “o futuro do filme poderá contribuir muito para a nossa constituição psíquica” (Baudry, 1975 citado por Rivera, 2006). Como profetizou Salomé, o Cinema, ao lado da Psicanálise, contribui para a construção do olhar e do sujeito, ao longo do século XX e do presente século (Rivera, 2006).

Os desenhos animados, de modo semelhante ao que ocorre em outros tipos de filmes, têm encenado famílias. O público-alvo dessa modalidade de Cinema tem sido o infante-juvenil, mas os adultos que costumam acompanhar crianças às salas de projeção, ou que exibem um desenho animado em casa, também têm sido visados. Brad Bird, um diretor conhecido desse tipo de produção, afirmou: “Animação não é um gênero, é um meio. E pode expressar qualquer gênero. Acredito que normalmente as pessoas a subestimam: ‘Por ser animado, deve ser para crianças’. Não existe outro meio em que as pessoas façam isso” (Bordwell & Thompson, 2013, p. 580).

Desse modo, estudar filmes de animação que contenham contextos familiares importa ao estudante e ao profissional de Psicologia e de áreas correlatas, porque, dentre outras razões, permite compreender a complexidade inerente a elas, uma vez que as famílias *dos filmes* podem, em graus diversos, espelhar a realidade presente nas composições familiares atuais. Além disso, para o formador de psicólogos e de profissionais da área de saúde mental, o trabalho de entender melhor essas animações, pode se constituir em recurso didático-pedagógico profícuo e lúdico, em especial, quando aliado ao exame da literatura pertinente.

A leitura do trabalho de Negreiros e Féres-Carneiro (2004) indicou dois tópicos agora ressaltados para esclarecimento do escopo deste texto: (1) há uma “aparência moderna que muitas vezes encobre emoções antigas e posturas conservadoras”, quando famílias contemporâneas estão em debate (p. 45); e (2) “não precisamos ter uma visão catastrófica nem utópica sobre a família de hoje” (p. 45). Desta forma, questiona-se: esses dois tópicos poderiam ser constatados em filmes de animação recentes, mesmo que produzidos em realidades distintas da brasileira? Se sim, quais os tipos de família seriam encenados nesses filmes? Famílias nucleares, ou outros tipos? As personagens de filmes de animação apresentam que tipo de postura quando suas famílias estão em foco, “moderna” ou “conservadora”? Os filmes recentes contribuem para visões “catastróficas” ou “utópicas” junto ao seu público-alvo?

Com base no exposto, foi proposta uma pesquisa com o objetivo geral de analisar famílias em filmes de animação atuais. De modo específico, buscou-se investigar: o lugar ocupado pelas famílias (tema central ou secundário?); o número de famílias encontradas e sua configuração (casal heterossexual ou homossexual, entre outras); o número de filhos por núcleo familiar; o tipo de laço familiar (biológico, adotivo ou por afinidades); os papéis parentais (ou de seus substitutos); e a existência de corresponsabilidade parental no desempenho de atividades familiares.

Percurso escolhido para compor a lista de filmes e o modo de compreendê-los

Este estudo se trata de uma pesquisa documental (Witter, 1990), tendo por material de análise filmes de animação (Bordwell & Thompson, 2013) de longa-metragem. Os critérios adotados para a inclusão das obras fílmicas foram: (a) ter sido indicada ao *Oscar*⁶, nos anos compreendidos entre 2008 e 2018 (conjunto de filmes escolhidos por conveniência e focado em obras atuais); (b) estar acessível ao público brasileiro; (c) estar disponível com legenda ou dublagem no idioma português; (d) conter algum tipo de encenação de família, que pudesse refletir relações de codependência e mutualidade entre seus membros (de natureza afetiva, educacional, moral e material, sem obrigatoriedade de existência de vínculo biológico entre eles); (e) permitir análise por suficiência de informações (não poderia ser fragmentada e esparsa); e (f) famílias encenadas poderiam ser representadas por animais personificados (prosopopeia).

Após análise prévia dos 49 filmes indicados ao Oscar no período temporal estabelecido e de acordo com os demais critérios, 10 deles foram excluídos da lista: *Com amor*, *Van Gogh* (2017), *Anomalisa* (2015), *Chico & Rita* (2010), *Detona Ralph* (2012), *Ernest & Celestine* (2012), *O mágico* (2010), *O menino e o mundo* (2013), *Rango* (2011), *Shaun: o carneiro* (2015) e *Wall-e* (2008) (Tabela 1). Para exemplificação de alguns porquês das exclusões, *Detona Ralph*, *Rango* e *Wall-e* tratam de relações de amizade e companheirismo entre personagens, e não enfocam relações familiares ou famílias.

O procedimento para análise das obras seguiu o que tem sido praticado em estudos com desenho metodológico semelhante (por exemplo, Santeiro & Rossato, 2013): realização de observações sistemáticas em subconjuntos de três filmes (estudos piloto); desenvolvimento de ficha para registro de informações resultante dos estudos piloto e de aspectos apontados pela literatura especializada em temáticas sobre famílias (citadas na revisão introdutória); realização de observação sistemática dos títulos; registro de informações sobre as encenações fílmicas; e aplicação de critérios de inclusão. Nesse último passo, sempre que surgiram dúvidas sobre como categorizar certas encenações, os autores as debateram e as categorizaram a partir de um consenso.

6 Premiação anual da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos Estados Unidos da América, fundada em Los Angeles em 1927. A indicação ao *Oscar* foi o critério utilizado e considerado como importante, mas sabemos da dimensão comercial e ideológica dessa premiação (diferente de outras, como Cannes, Berlim, Veneza e Gramado, para citar algumas).

**Tabela 1: Filmografia analisada, ordenada por ano de indicação ao Oscar.
(continua)**

Título em português	Diretor(es)	Ano da produção	Ano da indicação	Nacionalidade da produção
Persépolis	Marjane Satrapi, Vincent Paronnaud	2007	2008	França
Ratatouille	Brad Bird	2007	2008	EUA
Tá dando onda	Chris Buck, Ash Brannon	2007	2008	EUA
Bolt - supercão	Byron Howard, Chris Williams	2008	2009	EUA
Kung Fu Panda	John Stenvenson, Mark Osborne	2008	2009	EUA
O fantástico Sr. Raposo	Wes Anderson	2009	2009	EUA
A Princesa e o Sapo	John Musker, Ron Clements	2009	2010	EUA
Coraline e o mundo secreto	Henry Selick	2009	2010	EUA
Uma viagem ao mundo das fábulas	Nora Twomey, Tomm Moore	2009	2010	Bélgica/ França/Irlanda
Up - altas aventuras	Pete Docter,	2009	2010	EUA
Como treinar o seu dragão	Chris Sanders, Dean DeBlois	2010	2011	EUA
Toy Story 3	Lee Unkrich	2010	2011	EUA
Kung Fu Panda 2	Jennifer Yuh	2011	2012	EUA
O Gato de Botas	Chris Miller	2011	2012	EUA
Os Croods	Kirk DeMicco, Chris Sanders	2013	2014	EUA
Um gato em Paris	Alain Gagnol, Jean-Loup Felicioli	2010	2012	França
Frankenweenie	Tim Burton	2012	2013	EUA
Paranorman	Chris Butler, Sam Fell	2012	2013	EUA
Piratas pirados!	Peter Lord	2012	2013	Reino Unido
Valente	Brenda Chapman, Mark Andrews	2012	2013	EUA

**Tabela 1: Filmografia analisada, ordenada por ano de indicação ao Oscar.
(continuação)**

Título em português	Diretor(es)	Ano da produção	Ano da indicação	Nacionalidade da produção
Frozen: uma aventura congelante	Chris Buck, Jennifer Lee	2013	2014	EUA
Meu malvado favorito 2	Pierre Coffin, Chris Renaud	2013	2014	EUA
Vidas ao vento	Hayao Miyazaki	2013	2014	Japão
Como treinar seu dragão 2	Dean DeBlois	2014	2015	EUA
O conto da Princesa Kaguya	Isao Takahata	2013	2015	Japão
Os Boxtrolls	Graham Annable, Anthony Stacchi	2014	2015	EUA
Operação Big Hero	Don Hall, Chris Williams	2014	2015	EUA
A canção do oceano	Tomm Moore	2014	2016	Irlanda
As memórias de Marnie	Hiromasa Yonebayashi	2014	2016	Japão
Divertida mente	Pete Docter	2015	2016	EUA
Zootopia	Byron Howard	2015	2017	EUA
Kubo e as cordas mágicas	Travis Knight	2016	2017	EUA
Moana	Ron Clements, John Musker	2016	2017	EUA
Minha vida de abobrinha	Claude Barras	2016	2017	França, Suíça
A tartaruga vermelha	Michaël Dudok de Wit	2016	2017	França, Bélgica, Japão
O poderoso chefinho	Tom McGrath	2017	2018	EUA
Viva – a vida é uma festa	Lee Unkrich	2017	2018	México
A ganha-pão	Nora Rwomey	2017	2018	Canadá, Irlanda, Luxemburgo
O touro Ferdinando	Carlos Saldanha	2017	2018	EUA

Fonte: pesquisa dos(as) autores(as).

A ficha para registro de informações considerou os aspectos abarcados nos objetivos, sendo os dados resultantes das observações fílmicas anotados para viabilizar a análise quantiquantitativa posterior. Do ponto de vista quantitativo, frequências simples (brutas e relativas) foram estimadas acerca das filmagens envolvendo núcleos familiares, visando subsidiar discussões qualitativas. Estas últimas consistiram no estabelecimento de diálogo com a literatura especializada, priorizando-se contribuições de orientação psicanalíticas.

Diálogos possíveis sobre os filmes analisados

Famílias foram focadas como tema primário em 14 longas (35,9%), sendo eles: *A ganha-pão*, *As memórias de Marnie*, *Coraline e o mundo secreto*, *Divertida mente*, *Frozen: uma aventura congelante*, *Kubo e as cordas mágicas*, *Minha vida de abobrinha*, *O conto da Princesa Kaguya*, *Os Boxtrolls*, *Os Croods*, *O fantástico Sr. Raposo*, *O poderoso chefinho*, *Valente* e *Viva: a vida é uma festa*.

O sentido desses filmes era claramente o de expor valores das famílias encenadas e, no decorrer deles, os protagonistas revelavam a importância delas em suas vidas, mesmo que elas tenham sido questionadas quanto a isso ao longo dos filmes, por meio de personagens que se revoltavam contra elas. Por exemplo, Merida, protagonista de *Valente*, vive intenso processo de questionamento, interior e exterior, acerca do que seriam os papéis que sua família, em especial a mãe, esperaria que ela desempenhasse enquanto membro da realeza, em um momento adolescente. Até o desfecho final, esse processo todo é motivo de sofrimentos e angústias, o que pode ser ilustrativo do quanto tratar o tema família não necessariamente tem relação com exaltar seus aspectos positivos, mesmo que sejam animações dirigidas ao público infanto-juvenil. Em *Kubo e as cordas mágicas*, também, o tema da família é tratado em todo o filme. Kubo, após perder a mãe, precisava desvendar os mistérios do seu falecido pai e conhecer a história da sua família, para que, assim, pudesse entender sua própria história e sua magia.

De modo secundário, 25 (64,1%) obras trataram o tema família, sendo que, em filmes como *A canção do oceano*, *Como treinar seu dragão 2*, *Operação Big Hero* e *Um gato em Paris*, a família surgiu com papel importante em toda a película, mesmo não sendo objetivamente representada em cenas. No caso da obra *Operação Big Hero*, por exemplo, os irmãos Hiro e Tadashi perderam os pais quando crianças e foram criados por uma tia. Tadashi faleceu em um incêndio, no início da película, e o processo de luto pelo qual Hiro passou e a necessidade de descobrir o que ocorreu no incêndio permearam toda a história do filme. Com a ajuda de Baymax – robô criado pelo irmão –, e dos amigos, Hiro conseguiu encontrar formas para lidar com a sua perda. Nes-

se filme também, mesmo com limitadas encenações familiares, situações de sofrimento na família são enfocadas. Se por um lado, as relações familiares são fundamentais para a constituição de um ambiente facilitador para o desenvolvimento humano (Capitão & Romaro, 2012; Osório, 2013; Roudinesco, 2003; Serralha, 2017, 2018), por outro, situações de perda da família ou de algum de seus membros interferem na facilitação que esse ambiente poderia oferecer e implicam em sofrimentos contundentes e difíceis de serem superados, como ilustrado no filme *Operação Big Hero*.

Em oito filmes (21%), mais de um núcleo familiar foi observado, sendo eles: *A Princesa e o Sapo*, *As memórias de Marnie*, *Coraline e o mundo secreto*, *Minha vida de abobrinha*, *Os Boxtrolls*, *O conto da Princesa Kaguya*, *Tá dando onda* e *Vidas ao vento*. No início de *A Princesa e o Sapo*, a família de Tianaera, composta por casal parental e filhos, passa a ser uma família monoparental após a morte do pai da protagonista. No fim da obra, uma nova família foi constituída, a partir do casamento de Tiana e o príncipe Naveen. Nesse mesmo filme, foi apresentada também a família de Charlotte, amiga de Tiana.

Em *As memórias de Marnie*, além da família nuclear da protagonista, a família de sua avó foi retratada. Nesse filme, Marnie rememorou situações nas quais seus pais estavam sempre em viagem e, por essa razão, não eram muito presentes. Assim, ela passava a maior parte do tempo com os criados. No restante das obras analisadas (82%), havia apenas um único núcleo familiar retratado.

Esse tipo de situação filmada em *As memórias de Marnie* pode ser utilizada como ponto de partida para discussão ilustrada do que Rodrigues e Abeche (2010) indicaram sobre o papel que a mídia e a escola vêm ocupando na transmissão de valores. De modo semelhante, esse afastamento dos pais de Marnie poderia ser contextualizado no que tange às pressões do mundo atual e suas repercussões no sentido de impossibilitar e/ou dificultar que eles atendam às necessidades da filha, podendo *limitar* o seu desenvolvimento (Serralha, 2012).

Nos núcleos familiares, encenadas características das sociedades tradicionais foram observadas, a exemplo de *A Princesa e o Sapo*, película na qual as famílias arranjavam casamentos pensando no patrimônio familiar (Zornig, 2010). O príncipe Naveen pensa em se casar com Charlotte por ela ser uma moça rica e ele estar sem dinheiro; ela, por sua vez, tem interesse em se casar com Naveen por ele ser príncipe. Ao longo do filme, ele se apaixona por Tiana; eles se casam e realizam o sonho desta de ter um restaurante. Assim, podemos observar um casamento estabelecido com base no afeto e no amor romântico, próprios às famílias modernas e nucleares, que também se pautam na acumulação de capital (Rodrigues & Abeche, 2010; Zornig 2010). Em *Valente*, característica semelhante é observada quando a mãe de Merida propõe um casamento arranjado, com base em uma competição. No fim da película, contudo, após uma série de conflitos vi-

vidos pela protagonista, ressaltando sua relação com a mãe, fica decretado que os casamentos do reino não serão mais arranjados e a escolha de um parceiro será pautada no valor da escolha individual.

No filme *O conto da Princesa Kaguya*, ao viver o mesmo tipo de imposição e ter que escolher entre cinco nobres pretendentes, a protagonista os colocava para realizar tarefas “impossíveis” para conquistá-la, visando evitar o casamento. Kaguya se entristecia com a vida da nobreza e não a queria para si. Seu pai, contudo, acreditava que ela fosse especial, por ter vindo da mágica de um bambu, e queria que ela se tornasse uma princesa. Exigia que Kaguya se casasse com algum nobre, visando ao lucro e à melhoria de posição social.

Sobre as composições familiares, conforme o tipo de (co)responsável pela família, 40 núcleos foram observados nos 39 títulos analisados. Em 21 deles (54%), famílias compostas por casais heterossexuais foram encontradas. Destas, 19 (49%) tinham filhos, como em *Valente*, *Persépolis* e *Divertida mente 2* (13%) não tinham filhos, como em *Up - altas aventuras*.

Famílias monoparentais foram encontradas em 22 filmes (57%), das quais 10 (45%) eram famílias monoparentais femininas e 12 (55%), famílias monoparentais masculinas. Em *Coraline e o mundo secreto*, um modelo de família monoparental feminina foi constatado, composta pelo menino Wybie e sua avó. Isso também ocorreu em *Operação Big Hero*, no qual havia uma família composta por dois irmãos (Hiro e Tadashi) e uma tia. Em *Uma viagem ao mundo das fábulas*, uma família monoparental masculina foi retratada, composta pelo menino Brandon e seu tio. Em *A princesa e o sapo*, as famílias monoparentais feminina e masculina se evidenciaram.

Famílias homoafetivas não foram retratadas nos filmes analisados. Contudo, a despeito disso, outras composições familiares foram observadas nos filmes e, conseqüentemente, elas têm sido levadas ao grande público espectador. Acreditamos que esse tipo de movimentação possa, por exemplo, permitir que distintos públicos possam se reconhecer e reconhecer suas famílias e famílias de convívio, por meio das propostas fílmicas estudadas.

Quanto ao número de filhos, 23 (59%) filmes apresentaram famílias com apenas um filho, como em *Frankenweenie*; 11 (29%) filmes retrataram famílias com dois filhos, como em *Toy story 3*; e dois títulos (6%), *Os Croods* e *Meu malvado favorito 2*, apresentaram famílias compostas por três filhos. Apenas *Valente* ilustrou uma (3%) família mais numerosa, com quatro filhos. No caso de *Zootopia*, o casal de coelhos tem muitos filhos, mas só é retratada a relação dos pais com sua filha Judy, protagonista do filme. Além disso, dois (6%) outros títulos exibiram sistemas familiares sem filhos. De acordo com estudos de Capitão e Romaro (2012), a redução do número de filhos é uma característica das famí-

lias contemporâneas, e grande parte (84%) dos documentos fílmicos analisados ilustra essa característica: núcleos familiares com um ou dois filhos.

No que diz respeito ao laço familiar (biológico, adotivo ou constituído por afinidade), de um total de 39 películas nas quais isso pôde ser observado, 33 (85%) apresentaram famílias biológicas, a exemplo de *Frankenweenie*, *O Fantástico Sr. Raposo*, *Os Croods* e *Valente*. Em *Frozen: uma aventura congelante*, por outro lado, Elsa e Anna, irmãs biológicas, perderam os pais quando crianças em um acidente, não ficando claro quem as criou após o ocorrido. Porém, o vínculo entre elas pode ser compreendido como o grande mote do filme e não pode ser desconsiderado como uma composição familiar.

Famílias constituídas por laços de afinidade foram encontradas em 6 (16%) longas, lembrando que, nesses casos, a filiação não precisa ser determinada por fatores genéticos ou biológicos e, assim, a figura parental nem sempre correspondia à do genitor (Monteiro & Teixeira, 2011). Embora Monteiro e Teixeira, no trabalho revisado para este texto, tenham compreendido uma família assim formada, como uma família constituída no campo do simbólico, entendemos a partir de uma visão psicanalítica, que o campo do simbólico também está presente em famílias constituídas por laços biológicos ou de adoção. Desse modo, optamos por nomear essas famílias sem laços biológicos ou de adoção, de famílias constituídas por laços de afinidade. Em *O Gato de Botas*, por exemplo, o protagonista foi criado por Imelda, dona de um orfanato, a quem ele considerava como sua mãe. No filme *Piratas pirados!*, os piratas não possuíam vínculos sanguíneos, mas puderam ser considerados como uma unidade familiar constituída com base nas relações de codependência e mutualidade relacional entre eles, ou, afinidades.

Outro exemplo é o do filme *Os Boxtrolls*, no qual Ovo, um menino humano e órfão, é criado desde bebê pelos Boxtrolls, criaturas não humanas. Apesar de não terem vínculo sanguíneo, o garoto se considerava um deles e, mesmo posteriormente, ao se descobrir humano, continuou considerando aqueles como seus familiares. Por sua vez, em *Minha vida de abobrinha*, vemos os três laços familiares constituídos (biológico, adotivo e por afinidade), visto que, inicialmente, Abobrinha perde sua mãe em um acidente e é levado para um lar transitório, constituindo uma família com as outras crianças órfãs ou que foram abandonadas pelos pais biológicos. Esses dois filmes são exemplos que corroboram que a formação de uma família é independente do modo como cada membro foi gerado e, portanto, ela se constitui a despeito de haver vínculos biológicos entre seus componentes (Monteiro & Teixeira, 2011).

Em 8 longas (21%), modelos de famílias adotivas foram apresentados: em *Kung fu panda* e *Kung fu panda 2*, Po, um urso panda, descobre que foi adotado por um pai ganso; *Meu malvado favorito 2* retoma a trajetória de Gru,

iniciada no primeiro filme da franquia, com três filhas adotivas. *O conto da Princesa Kaguya* narra o encontro de Sanuki com Kaguya, na floresta, e juntamente com sua esposa cuida da garota. *As memórias de Marnie*, *O Gato de Botas* e *Piratas pirados!* seriam as demais obras focadas em núcleos familiares com filhos adotivos, sendo que, em *Minha vida de abobrinha* temos a representação de filhos adotivos e biológicos.

Em *As memórias de Marnie*, Anna demonstra ser uma garota triste e com problemas de autoestima. Sua mãe adotiva, preocupada com esse jeito dela, encaminha-a para a casa de parentes. Anna visita uma casa que lhe é muito familiar e começa a ter visões de uma garota, Marnie, que na verdade era a sua avó e, por meio dela, vai descobrindo mais sobre a sua família biológica. Durante todo o filme, Anna guarda forte ressentimento por não conhecer sua própria história, sente-se deslocada do ambiente em que vive e da família que a adotou. Apenas depois de saber sobre sua família biológica, ela pôde criar vínculo com a sua mãe adotiva, bem como construir laços sociais. Este tipo de alusão cinematográfica corre o risco de fomentar supervalorização da família biológica, heterossexual, branca e requer cuidados quando famílias estiverem em debate.

No início do convívio com a nova família, a criança adotada passa por momentos de estranhamento, de não pertencer àquele meio. Isso pode resurgir com a revelação da adoção, sendo um assunto importante de ser discutido abertamente, pois a omissão da verdade desperta fantasias que podem ser perturbadoras para a criança, cooperando para o aparecimento de sintomas (Morelli et al., 2015). Anna sabia sobre a adoção, mas não saber sobre sua história e acreditar que a mãe adotiva guardava segredos sobre ela contribuíram para o aparecimento de sintomas (tristeza e baixa autoestima), uma vez que a confiabilidade necessária para um bom vínculo ficava abalada ou não se desenvolvia.

Assinala-se, ainda, que instituições de abrigo (orfanatos) e famílias que adotam nem sempre são tratados como personagens bons em obras artísticas. A adoção geralmente é representada com padrasto e madrasta de índole duvidosa e a criança é maltratada pelos adotantes, a exemplo do que ocorre em *O Gato de Botas*. Por outro lado, famílias biológicas tendem a ser exaltadas, principalmente as mães, que parecem ter “nascido com o instinto materno” – algo extremamente controverso e que precisa ser ponderado ao se assistir aos filmes sobre adoção citados e ao se considerá-los como ferramentas didáticas. Caso contrário, reforços de imaginário social (representação social) que demoniza a adoção poderiam ser perpetrados.

No total, 9 obras (23%) apresentaram modelos de famílias nucleares. *Frankenweenie* foi um exemplo no qual a família era composta por pai, mãe e filho, os papéis de homem e mulher eram demarcados com precisão (o pai era um

agente de viagens responsável pelo trabalho e sustento familiar, e a mãe dedicava-se ao lar e ao filho). Em *Paranorman* a família era composta por pai, mãe e dois filhos, mas os papéis parentais não ficaram esclarecidos ao espectador, tendo sido possível apenas identificar corresponsabilidade parental, devido ao fato de pai e mãe tentarem decidir o que era melhor para o filho. O menino via pessoas que já morreram e, após contar aos pais que sua falecida avó estava sentada no sofá da sala, eles iniciaram uma discussão sobre o assunto, em que o pai deixou claro que não queria o filho convivendo com o tio, irmão de sua esposa, que também conseguia ver mortos.

Algo semelhante pôde ser observado também em *Divertida mente*. Nele, apesar de ser observado que o pai estava inserido no mercado de trabalho, não pôde ser constatado se a mãe era responsável apenas pelo cuidado do lar e da filha ou se também trabalhava fora de casa. Contudo, a corresponsabilidade parental ficou evidente, haja vista que em todos os momentos de cuidados com a filha, como banho, alimentação e outros, ambos os pais estavam presentes.

Em 14 filmes (36%) modelos de famílias contemporâneas foram apresentados (Capitão & Romaro, 2012; Monteiro & Teixeira, 2011; Moraes & Morato, 2011). Em *Coraline e o mundo secreto*, os pais da protagonista estavam inseridos no mercado de trabalho, dividiam os deveres do lar e eram responsáveis pela filha. Pudemos verificar, nesse título, a busca pela carreira profissional por parte das mulheres e a realização compartilhada de atividades domésticas: o pai era responsável por cozinhar, enquanto a mãe se responsabilizava pela limpeza da casa. A postura parental denotava desejos de que ela estivesse ocupada com alguma atividade para não os atrapalhar enquanto trabalhavam (Moraes & Morato, 2011; Rodrigues & Abeche, 2010). Algo semelhante pôde ser observado, também, em *O poderoso chefinho*.

Na animação *Up - altas aventuras*, o casal não teve filhos, porém trabalhava e cuidava da casa, conjuntamente. Em *Divertida mente* e em *O conto da Princesa Kaguya*, apesar de os papéis do homem e da mulher não terem ficado completamente esclarecidos por meio das encenações, pôde ser observado que ambos cuidavam da casa.

Vale retomar *Up - altas aventuras*, para frisar um aspecto que nos parece fundamental no âmbito das interrogações nas quais este texto enuncia: o casal perde um bebê. Esta perda é algo que o filme encena com brevidade, mas pode ser ilustrativa do quanto este filme se estrutura com base na mensagem de que, para um casal ser família é, necessariamente, importante ter filhos. O filme não demonstra a escolha de não os ter e, além disso, situa esta limitação do casal como *fatalidade*. Ainda que a cena em apreço seja brevemente incorporada à produção, este tipo de visão é sobremaneira específico e, por esta via, deixa de ter poder de contribuição para divulgação de ideias de que

não ter filhos pode ser uma escolha feliz, – e que assim também uma família pode ser constituída.

Em 6 películas (16%) verificamos que os papéis exercidos pelo homem eram o trabalho, o sustento familiar e a proteção dos membros, sendo essas películas as mesmas que apresentaram modelos nucleares de família, com exceção de *Moana*, em que a avó também era responsável pelos cuidados da protagonista. Em 14 (36%) animações, o homem, além de trabalhar, exercia outras responsabilidades junto aos filhos e, em 3 (8%), eles ajudavam nos deveres domésticos. Nas últimas películas (n = 17; 44%), constataram-se brechas, para se verificar que, alguns papéis exercidos por homens no âmbito das famílias, não frequentemente encontrados entre os papéis masculinos tradicionais, podem contribuir para romper com estereótipos de gênero, ainda que, em apenas 8%, os pais ajudassem em tarefas domésticas. Salienta-se, por fim, que o papel paterno não pôde ser definido em *Paranorman* e em *As memórias de Marnie*.

Por outro lado, em 5 longas (13%), os papéis da mulher eram o cuidado com os filhos e a dedicação ao lar, como apresentado nos filmes com famílias nucleares. Em 9 (23%), a mulher, além de se dedicar ao lar e aos filhos, estava inserida no mercado de trabalho, como em *Um gato em Paris*, em que Jeanne, mãe de Zoé, era detetive de polícia, e em *Operação Big Hero*, em que a tia era responsável pelos cuidados da casa e dos sobrinhos, Hiro e Tadashi, bem como do restaurante do qual era proprietária. Este tipo de encenação pode ser demonstrativo de uma visão contemporânea dos papéis da mulher, bem como de seus conflitos em relação a estes. Na obra *Um gato em Paris*, por exemplo, a mãe detetive era muito atarefada e deixava pouco tempo para a filha e para os interesses desta que ficava magoada, principalmente, quando a mãe saía para trabalhar e ela era deixada aos cuidados de uma babá. Zoé cobrava a presença da mãe, que, aos poucos, compreendeu a importância de ser mais presente na vida da filha.

Desta forma, pode-se notar, por meio desta última cena que envolve Zoé e a mãe dela, que no conjunto de filmes em análise, visões contemporâneas envolvendo papéis femininos parecem coexistir com outras, que trazem à baila concepções recriminadoras do trabalho da mulher, o que requer reflexões. Cenas como essas (sutis?) podem contribuir para consolidar concepções populares, como aquelas que acreditam que o trabalho sempre tira da mulher a possibilidade de uma boa maternidade, desconsiderando outras possibilidades de atravessamento nesta função, como a condição monoparental e as condições socioeconômicas deficitárias.

O papel da mulher não pôde ser definido nos filmes *As memórias de Marnie*, *O Gato de Botas* e *Paranorman*. Em *Ratatouille*, não foi possível analisar o papel familiar de ambos os pais, pois a única família retratada no longa foi a de Remy,

composta pelo pai, o irmão e o clã de ratos (“todos eram família”). Eles apareciam apenas em momentos nos quais buscavam comida, enquanto a família Linguini, mencionada no filme, não era retratada, pois ambos os pais haviam falecido. O mesmo ocorreu em *Persépolis*, no qual não foi demonstrado se ambos os pais eram responsáveis pela provisão familiar, pois eles eram vistos apenas em casa, em questões de cuidado com a filha.

A corresponsabilidade parental, uma forte característica das famílias contemporâneas (Monteiro & Teixeira, 2011), foi evidenciada em apenas oito (21%) dos 39 filmes: *Coraline e o mundo secreto*, *Divertida mente* e *Paranorman* seriam exemplares.

A sessão precisa ser encerrada...

A partir da análise dos filmes escolhidos, foi observado que eles exploram diversas composições de famílias que poderiam ser encontradas na atualidade. Foram apresentadas, com frequência decrescente, famílias: casadas com filhos, casadas sem filhos, adotivas e monoparentais. Por outro lado, famílias divorciadas, famílias recompostas e famílias homoafetivas não foram exploradas nos títulos analisados. Estas ausências indicariam que estes tipos de famílias seriam alvo de preconceitos, ainda nos dias atuais?

Os filmes podem contribuir para os espectadores, no sentido de ajudá-los a pensar – e a repensar – como a família vem mudando e sobre novas formas de ela ser constituída. Os casais não necessitam de ter filhos para serem considerados famílias e o número de filhos vem reduzindo, devido à saída das mulheres para o mercado de trabalho, mas também por causa de pressões econômicas que vêm se agravando num mundo globalizado e altamente competitivo. Nesse cenário, dedicação exclusiva ao lar e aos filhos também se mostram aspectos difíceis de serem mantidos, o que também pode refletir escolhas que mulheres têm podido fazer para exercício de seus direitos, questionando status machistas arraigados.

No cômputo geral de filmes, configurações muito específicas do que seria família parecem estar em jogo, frisando perspectivas romantizadas de família e de como ela pode ser constituída. É válido lembrar, por outro lado, que os produtores deles certamente não tinham entre seus objetivos fazer com que este conjunto de obras pudesse ser analisado por acadêmicos de psicologia. E acadêmicos de psicologia situados no Brasil.

Isto posto, a construção deste texto remete-nos à percepção de que os filmes analisados mais apresentam um ideal de família, do que representam as famílias reais que temos observado e vivido como profissionais da Psicologia, no

cenário brasileiro⁷. Este tipo de raciocínio toca, ainda, num ponto nevrálgico: a totalidade de obras é estrangeira. Porém, como tínhamos documentos fílmicos, de animação, de longa-metragem e indicados ao Oscar como objeto de estudo, este é um limite com o qual tivemos que lidar ao longo do texto.

E novamente pensamos e defendemos que aprender com estes filmes, largamente consumidos por brasileiros, é possível. E desejável, quando sopesamos que isso pode ser feito de modo crítico, especialmente com amparo em obras/ autores que debatem a família brasileira e/ou da realidade latinoamericana.

Referências

Bordwell, D., & Thompson, K. (2013). *A Arte do cinema: Uma introdução*. Campinas: EdUnicamp; São Paulo: EdUSP.

Capitão, C. G., & Romaro, R. A. (2012). Concepção psicanalítica da família. In M. N. Baptista, & M. L. M. Teodoro (Orgs.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenção* (pp. 27-37). Porto Alegre: Artmed.

Felippi, G., & Itaqui, L. G. (2015). Transformações dos laços vinculares na família: Uma perspectiva psicanalítica. *Pensando famílias*, 19(1), 105-113.

Freud, S. (1996a). Estudos sobre a histeria. In Estudos sobre histeria (*Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, 2). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1895).

Freud, S. (1996b). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In Um caso de histeria e três ensaios sobre a teoria da sexualidade (*Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, 7). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1905).

Gorin, M. C., Mello, R., Machado, R. N., & Féres-Carneiro, T. (2015). O estatuto contemporâneo da parentalidade. *Revista da SPAGESP*, 16(2), 3-15.

Gurski, R., Vasquez, C., & Moschen, S. (2013). Psicanálise, educação e cinema: Diálogos possíveis. *Estilos da Clínica*, 18(2), 234-250.

7 A despeito de o trabalho não objetivar focar dados estatísticos, interessados neste tipo de informação podem acessar documentos governamentais que retratam o status da família brasileira no presente, como em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/3ee63778c4cfdcbbe4684937273d15e2.pdf

Monteiro, C. F., & Teixeira, L. C. (2011). Família e tecnologias reprodutivas: Considerações sobre a transmissão psíquica geracional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(2), 92-101.

Moraes, T. F., & Morato, H. T. P. (2011). A mobilidade da família: Pesquisa em uma abordagem da Psicossociologia clínica. *Boletim de Psicologia*, 61(134), 79-92.

Morelli, A. B., Scorsolini-Comin, F., & Santeiro, T. V. (2015). O “lugar” do filho adotivo na dinâmica parental: Revisão integrativa de literatura. *Psicologia Clínica*, 27(1), 175-194.

Negreiros, T. C. G. M., & Féres-Carneiro, T. (2004). Masculino e feminino na família contemporânea. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 34-47.

Osório, L. C. (2013). *Como trabalhar com sistemas humanos: Grupos, casais e famílias, empresas*. Porto Alegre: Artmed.

Rivera, T. (2006). Cinema e pulsão: Sobre o “Irreversível”, o trauma e a imagem. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 18(1), 71-76.

Rodrigues, A. A., & Abeche, R. P. C. (2010). As multifaces da instituição família “forma-atadas” por sistemas econômicos. *PSICO*, 41(3), 374-384.

Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Santeiro, T. V., & Rossato, L. (2013). Cinema e abuso sexual na infância e adolescência: Contribuições à formação do psicólogo clínico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 83-94.

Serralha, C. A. (2012). A psicanálise winnicottiana como aporte no estudo do recrudescimento da agressividade em bebês e crianças pequenas. In S. M. Barroso, & F. Scorsolini-Comin (Orgs.), *Diálogos em Psicologia: Práticas profissionais e produção de conhecimento* (pp. 193-207). Uberaba: EDUFTM.

Serralha, C. A. (2017). A teoria do amadurecimento e as novas configurações familiares. *Natureza Humana*, 19, 163-177.

Serralha, C. A. (2018). *“Não atendo criança”: Situações de risco para a não constituição do si mesmo individual*. Curitiba: Editora CRV. 142 p.

Silva, I. M., & Frizzo, G. B. (2014). Ter ou não ter?: Uma revisão da literatura sobre casais sem filhos por opção. *Pensando famílias*, 18(2), 48-61.

Winnicott, D. W. (1996). A cura. In D. W. Winnicott. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1970).

Witter, G. P. (1990). Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. *Estudos de Psicologia*, 1(1), 5-30.

Zornig, S. M. A. (2010). Tornar-se pai, tornar-se mãe: O processo de construção da parentalidade. *Tempo Psicanalítico*, 42(2), 453-470.

[Como foram muitos filmes citados neste capítulo, optamos por não colocar as fichas técnicas deles, como ocorre nos demais capítulos do livro. Interessados nas fichas técnicas indicamos para consulta o site: <http://www.adorocinema.com/>]

A CHEGADA DO PRIMOGÊNITO: PSICODINÂMICA FAMILIAR EM UM EVENTO FELIZ

Tales Vilela Santeiro, Vanessa Assis Menezes,
Tânia Martins Sandim, Valéria Barbieri

A família tem sido concebida como a unidade básica de interação social. Contudo, ela é um agrupamento humano de difícil conceituação, que sofre influência da latitude, do momento histórico, de fatores sociopolíticos, econômicos e culturais (Osório, 2013; Singly, 2011). Na visão psicanalítica, ela pode ser considerada a partir de dois pontos centrais: (1) como um fenômeno social, cultural, não redutível ao fato biológico; e (2) como uma estrutura hierárquica, que se encontra na primeira educação do indivíduo (Teperman, 2014).

Na cultura ocidental, o padrão de família nuclear permanece predominante, e seus objetivos básicos são fornecer relações e suportes sociais, educacionais, financeiros, de proteção e de afeto (Baptista, Cardoso, & Gomes, 2012). No entanto, na contemporaneidade, novos e diferentes arranjos vêm tomando espaço, ao ponto de podermos dizer que não existe uma forma de organização familiar ideal para a constituição do sujeito (Teperman, 2014).

A família conduz a socialização, propicia o surgimento de vínculos afetivos e é responsável pela atribuição de identidade e de um papel social aos filhos (Scorsolini-Comin & Santos, 2012). Ela é também uma estrutura hierárquica atuante na repressão dos instintos e na aquisição da língua materna, um veículo de transmissão cultural (Teperman, 2014).

A constituição de uma família implica em dinamismos conscientes e inconscientes, sendo que a criança tanto sofre as influências, como também influencia a estrutura familiar onde está inserida (Zimerman, 1990). Seus membros desempenham papéis e funções que se complementam e se integram (Carter & McGoldrick, 1995). Dentre os papéis assumidos na família nuclear, o da mãe usualmente condensa diversas funções, como a gestação, a representatividade do objeto de desejo de amor e ódio, o provimento de necessidades básicas e imaginárias (Zimerman, 2004).

As modificações do mundo moderno vêm influenciando as funções familiares, notadamente as tradicionalmente desempenhadas pelas mulheres. Se há pouco as funções delas eram circunscritas às de mãe e esposa, identidade ligada à criação dos filhos, nos dias de hoje, além dessas tarefas, ela pode assumir outras,

como a de contribuir ou mesmo manter a família economicamente. Esse acréscimo de funções da mulher e as correspondentes cobranças internas e externas que acompanham o seu desempenho podem favorecer a ocorrência de sintomas nesse momento do ciclo vital (Carter & McGoldrick, 1995).

A experiência materna tende a ser vista como natural; todavia, ela percorre caminhos nos quais nem tudo é somente alegria (Aguiar, Silveira, & Dourado, 2011). Em nossa sociedade, mitos e estereótipos polarizam o lado bom e bonito da maternidade. Com isso, o desempenho da função materna pode ser sentido como um peso para a mãe devido à cobrança estabelecida em nossa cultura, que prega um amor maternal supostamente inato (Rapport & Piccinini, 2011). Por exemplo, na gestação, momentos de ansiedade e depressão, alterações no sono e pensamentos ruins relacionados ao bebê podem ocorrer, além de sentimentos ambivalentes ligados à história de vida da mulher (Borsa, 2007; Wenzel & Mardini, 2013). Trata-se de um momento que provoca na gestante recordações e reflexões, mais ou menos conscientes, por meio das quais ela poderá reviver e elaborar conflitos e relacionamentos antigos (Borsa, 2007).

Além do papel da mulher na família, compreender a dinâmica conjugal antes da chegada dos filhos, desde a escolha do parceiro até a construção da história do casal, permite adentrar na complexidade da constituição da maternidade. A natureza da relação conjugal influencia a forma como o casal responderá às exigências da passagem para a parentalidade, sendo que isso ocorre de forma subjetiva (Menezes & Lopes, 2007).

Sendo assim, família, maternidade e parentalidade são conceitos que se coadunam e fundamentam a compreensão sobre a chegada do primeiro filho. O nascimento do primogênito “transforma o casal em família, o marido em pai, a esposa em mãe e os pais destes em avós” (Falceto & Waldemar, 2013, p. 101). Ele tende a ser lembrado como um dos acontecimentos mais importantes na história das famílias, porque deixa marcas profundas e costumeiramente é visto como um divisor de águas: a família *antes e depois* do primeiro filho.

A parentalidade instala no casal modificações de diversos níveis e profundidades, sejam psicológicas ou sociais. No caso do modelo familiar nuclear que ora tem sido enfocado, o recém-nascido e a mãe são considerados os sujeitos mais importantes (Pincus & Dare, 1978/1987; Winnicott, 1958/2000; 1963/1983). No entanto, o pai também exerce papel fundamental, podendo ocupar o lugar de sentinela da relação mãe-bebê e propiciar à mulher um espaço acolhedor nesse momento (Wenzel & Mardini, 2013).

Se o nascimento do primogênito pode unir o casal, ele também pode desestruturá-lo. Os pais podem se desestabilizar por conta das exigências físicas e

emocionais do bebê (Capitão & Romaro, 2012; Falceto & Waldemar, 2013; Zimmermann, Zimmermann, Zimmermann, Tatsch, & Santos, 2001). Assim, surgem mudanças na conjugalidade, com maior envolvimento ou distanciamento afetivo, sendo que a qualidade da relação do casal determinará a preservação da família (Menezes & Lopes, 2007).

Os sentimentos em relação à chegada do bebê e a forma como o casal se relacionará depende também das experiências de cada membro com sua mãe, pois padrões disfuncionais das famílias de origem podem se manifestar (Falceto & Waldemar, 2013; Pincus & Dare, 1978/1987). Dada a complexidade desse interjogo de papéis novos e velhos que se confundem e se sobrepõem, quando o casal tem filhos pode ocorrer dissolução dos vínculos conjugais.

Diante dessas considerações, objetivamos neste capítulo ilustrar e debater, numa perspectiva psicanalítica, os eventos que rondam a chegada do primogênito e seus impactos na vida de um casal, conforme encenados no filme *Um evento feliz* (Bezançon, 2012). Esse filme foi escolhido porque retrata questões fundamentais para a compreensão de experiências relativas à constituição da maternidade na contemporaneidade. Mesmo sendo produção estrangeira, é profícuo para ilustrar realidades semelhantes às vividas por mães e famílias de outros contextos, porque metaforiza conteúdos observados em pesquisas que se voltam para a parentalidade em outras culturas (por exemplo, Barbieri, 2015). Ao fazê-lo, permite, ainda, utilizar da linguagem dos filmes comerciais como peça didática no processo de formação de psicólogos e de psicoterapeutas.

O filme escolhido para diálogo

Um evento feliz é uma produção francesa adaptada do *best-seller* autobiográfico de Eliete Abecassis e dirigida por Rémi Bezançon (2012)⁸; foi lançada no cinema em 2011 e em DVD em 2012, e retrata a experiência da primeira gravidez de Bárbara (Louise Bourgoïn). A protagonista é primogênita e foi criada com a irmã integralmente por sua mãe, Cloe, depois que o pai delas as abandonou. Bárbara é francesa, estudante de doutorado trabalhando na elaboração de sua tese e está apaixonada pelo namorado, Nicolas (Pio Marmai). O filme é um relato retrospectivo feito por Bárbara, no qual ela expõe sua experiência da maternidade, desde o momento em que conheceu Nicolas. Após decidirem ter um filho, por desejo do namorado, a vida dos dois – e em especial a dela –

8 Escolhemos uma película ficcional para construção do diálogo. Aos interessados em temática semelhante, contudo explorada em linguagem documental, a Professora Silvia Maria Cintra da Silva sugeriu *Olmo e a gaivota*, de Petra Costa e Lea Glob (coprodução brasileira, francesa, dinamarquesa e portuguesa, de 2014).

tornou-se cada dia mais conflituosa, contrapondo-se à tranquilidade que antecedia esse evento.

Procedimentos seguidos para direcionar nosso olhar ao filme

A análise que efetuamos dessa produção cinematográfica partiu de diálogos e cenas nas quais a protagonista relata sensações corpóreas, pensamentos e sentimentos durante o processo de constituir-se como mãe. Ela foi fundamentada em teorias sobre a psicodinâmica familiar e parental e em discussões clínicas que consideraram *Um evento feliz* como caso (pesquisa documental). Para realizá-la, portanto, houve o intercruzamento de estratégias de pesquisa relativas ao estudo de caso qualitativo e à aplicação de teorias psicanalíticas ao campo artístico (Fulgêncio, 2013).

De modo específico, os dois primeiros autores assistiram ao filme e o debateram conjuntamente, no âmbito de um grupo de pesquisa. Após esse momento inicial, foi realizada uma busca bibliográfica assistemática acerca das temáticas enfocadas na obra (gravidez do primeiro filho, parto e puerpério). Em um terceiro instante, o filme foi revisto à luz da fundamentação teórica encontrada, contudo, com todos os integrantes do grupo (acréscimo de 3 estudantes), momento após o qual houve uma roda de conversa sobre aspectos que cada um averiguou no filme e o tipo de relações que conseguiam fazer com a literatura e que careciam de aprofundamento e debate. Num quinto e último instante, uma professora, expert em estudos sobre psicodinâmica familiar, foi integrada à equipe de trabalho (quarta autora), complementando o teor dos debates. Partindo desses procedimentos, a análise do filme foi decomposta, e o diálogo fílmico-teórico foi realizado considerando o relacionamento de Bárbara consigo mesma e com seu entorno *antes* da concepção, *durante* a gravidez (gestação) e *após* o nascimento do bebê.

Ordenando o diálogo (possível) sobre o filme

O relacionamento do casal antes da concepção

O filme retrata de modo breve a relação do casal antes da concepção, quando Bárbara vivia uma história de amor com Nicolas, na qual eram felizes e apaixonados; estavam sozinhos no mundo, eram livres e displicentes. Porém, no dia em que Nicolas disse que queria ter um filho, Bárbara aceitou a ideia, não sabendo dizer se foi por desejo, amor ou loucura.

Do ponto de vista psicanalítico, os motivos pelos quais um casal se apaixonou são influenciados por mecanismos projetivos inconscientes. Cada parceiro procura no outro, ou o “induz” a tornar-se a incorporação daquele cuja cooperação é requerida como complemento da própria identidade. Nesse movimento, costuma haver reciprocidade das necessidades e anseios da díade (Pincus & Dare, 1978/1987). A busca pelo amor está atrelada a uma ilusão na qual a pessoa procura encontrar o objeto perdido, para satisfazer novamente desejos primitivos, surgidos em seu desenvolvimento psicosssexual (Neves, Dias, & Paravidini, 2013).

O relacionamento conjugal e familiar durante a gestação

Winnicott (1963/1983) relata que, quando a mulher está grávida, ocorre uma modificação em relação a si mesma e ao mundo. Resguardadas as singularidades subjetivas, as mudanças fisiológicas antecipam as mudanças psicológicas: ela passa a preocupar-se com o que ocorre dentro de si e começa a interessar-se pelo bebê que se desenvolve em seu ventre.

A partir do momento em que o teste de gravidez resultou positivo, Bárbara passa a falar sobre como sentia as mudanças da gravidez, como enjoos, afloramento de emoções e de sensações, decorrentes também de mudanças hormonais: “Pensei muito nesses nove meses, nove meses sonhando com o nosso bebê, sentir ele chutar, falar com ele, fazer carinho, nove meses de total felicidade”. Todavia, essas modificações corporais também costumam ser sentidas como um estranhamento do corpo e consequentes transformações psicológicas envolvem sentimentos de inadequação e intensificação de emoções (Piccinini, Gomes, Nardi, & Lopes, 2008), como ilustra o seguinte relato de Bárbara: “Tinha medo sim, eu me sentia possuída, habitada por outra criatura, um alienígena, um estranho que modificava e me controlava habitando meu corpo, um ser com suas próprias preferências e desejos, que me controlava por dentro.”

Assim, no início da gravidez Bárbara apresenta dificuldades para aceitar esse acontecimento que, mesmo sendo desejado, amedronta-a. Passa a sentir insegurança, a se questionar sobre suas condições para ser mãe. Ela, enquanto tudo isso passa por sua mente, precisa terminar sua tese. Acontecimentos cotidianos na relação com Nicolas instigam a protagonista a ponderar se, juntos, seriam responsáveis e maduros o suficiente para enfrentar o desafio instalado.

A participação de Nicolas na gestação, por outro lado, acompanhando Bárbara nas consultas e em cursos, e a presença dele na hora do parto, é importante não apenas para a mãe, como propicia uma oportunidade para ele próprio refletir sobre seus sentimentos e para ambos elaborarem a perda do relacionamento dual

e se prepararem para o triangular. Sendo assim, fica propício o ressurgimento de experiências emocionais primitivas nos futuros pais, vinculadas a quando cada um deles teve que dividir sua mãe (regressão). A adaptação a essa nova condição depende de como foi sucedida essa luta na infância (Pincus & Dare, 1978/1987). Para que essa importante participação do pai nos cuidados do bebê desde a gestação possa ocorrer, é necessário que a mãe atue como uma ponte para permitir a entrada dele nessa experiência (Jager & Bottoli, 2011).

Após a confirmação da gravidez, para Bárbara tudo mudou, desde o seu relógio biológico (passava as noites em claro e dormia de dia) até o sexo. Nicolas não conseguia ter relações sexuais com ela, pois sentia que o bebê estava participando do ato (o que se contrapunha ao desejo sexual de Bárbara, instigado por alterações hormonais). Para o pai, nesses momentos a atualização do complexo de Édipo pode estar em andamento: ela vem acompanhada de conflitos e sintomas como evitar a relação sexual com a companheira, situação que poderia caracterizar uma fantasia alinhada ao temor da castração e causar impotência diante da mulher grávida, racionalizada pelo temor de machucar o bebê (Rappaport, Fiori, & Herzberg, 1981).

Quanto aos cuidados relacionados à gravidez, Bárbara e Nicolas demonstravam responsabilidade, realizando o acompanhamento médico pré-natal e o preparo do ambiente para a chegada do bebê: mudaram para um apartamento maior e ela parou de usar bebidas alcóolicas e cigarros. Eles começaram, então, a abrir espaço para o bebê e, ao admitir o papel de pais, precisaram se reorganizar psiquicamente e renunciar ao papel de filhos, numa movimentação que costuma ser atrelada a uma expressão do amor pelo bebê (Zavaschi, Costa, Brumstein, & Bergmann, 2013).

No filme, Bárbara sente sono na gravidez, o que pode ser indicativo de sua identificação com o bebê, possibilitada por um processo regressivo que lhe permite “sentir como” ele, para poder compreender os seus desejos e necessidades (Winnicott, 1958/2000; 1963/1983). No entanto, na gestação essa identificação da mulher coexiste com sentimentos ambivalentes e intensos, que giram em torno de querer ter o bebê e deixar seu corpo “desabado”; ela se encontra fisicamente cansada e emocionalmente mobilizada pela demanda de sensações e fantasias que lhe acometem de modo ininterrupto. Esses estados emocionais atravessam a rotina da mulher e momentos de ansiedade e depressão podem surgir como “respostas” a eles (Wenzel & Mardini, 2013).

No filme esses estados regressivos por parte da mãe são ilustrados nas muitas vezes nas quais a protagonista demonstra se sentir sozinha e incompreendida. Essas experiências têm, por sua vez, a dupla função de constituir uma defesa contra a ansiedade de lidar com o novo papel de mãe e de favorecer a identificação com o feto.

Essa identificação coexiste com outra, a da mulher com a própria mãe, cujas bases também se encontram na infância. A filha internaliza esse modelo principal, para depois se distinguir dele e descobrir sua própria forma de ser mãe (Wenzel & Mardini, 2013). No filme é perceptível que Bárbara tem uma relação conflituosa com Cloe: acusa-a de ter sido displicente e irresponsável na criação dela e de sua irmã. Há contínuas tentativas de Bárbara de superar a mãe, ser melhor do que ela, que constituem respostas defensivas inconscientes, surgidas em momentos nos quais se sente desamparada. A esse respeito, muitas mães assumem que os períodos difíceis são uma luta contra identificações com sua mãe, porque não desejam ser porta-voz de modelos que desaprovavam até então (Wenzel & Mardini, 2013, p.73).

Desta forma, por meio de experiências que incluem o redimensionamento de seu vínculo com Cloe, com a gravidez Bárbara pode retrabalhar velhos relacionamentos, configurando um período de constante confronto entre a pura e simples satisfação de desejos e o reconhecimento da realidade (Borsa, 2007). Tanto a relação complexa e conflituosa com a mãe, quanto o desamparo, principalmente em relação ao pai, puderam ser reposicionados em suas experiências emocionais encenadas durante o filme.

Com a aproximação do parto, o temor da morte pode ser ampliado para a mulher (Rappaport, Fiori, & Herzberg, 1981). Quando Bárbara sonha que acorda em seu apartamento repleto de água, ela se apavora e tenta escapar, até que fica submersa. Esse conteúdo onírico pode ser compreendido como parte da fantasia de morrer no parto, mas também parece retratar a regressão vivida, se entendermos os líquidos do sonho e da placenta como correlatos. Como Bárbara estava prestes a dar à luz, um momento que para ela vinha sendo difícil de ser enfrentado, foi por meio da regressão que sua situação de vida estaria sob elaboração, “retornando” ao estado primitivo de estar no útero materno.

O relacionamento conjugal e familiar após o nascimento do bebê

No momento do nascimento, Bárbara vai para o hospital e, com muitas dores, nervosa e com medo, maltrata as pessoas, ilustrando o que Zimmermann et al. (2001) descrevem como a agressividade de algumas pacientes com a equipe obstétrica, em decorrência de temores e fantasias em relação ao parto, que podem ser avassaladores (desconstrutivos do ponto de vista emocional). Com isso, a futura mãe necessita de apoio e tranquilização antes e durante o parto, sendo indispensável que, nessa movimentação, ela possa sentir confiança na equipe médica.

As relações estabelecidas com a mãe e o companheiro influenciarão na superação das ansiedades da gravidez e do parto (Wenzel & Mardini, 2013). A relação

de Bárbara com sua mãe não é vivida por ela como sendo de confiança e, assim, a insegurança se torna presente, agravada por também sentir seu companheiro indiferente ao que se passava com ela na gestação. Nesse momento, o filme revela que o pai de Bárbara deixou sua mãe e as filhas na infância. No presente, o pai tentava uma aproximação com ela, mas Bárbara o rechaçava. Sendo assim, o desamparo que ela sentia durante o parto parecia ser, no conjunto de sua expressão, sugestivo de um espelhamento da ausência do próprio pai como um apoio neste momento crucial. Esse movimento fica evidenciado quando o próprio Nicolas chega ao ponto de afirmar para Bárbara que ele próprio “não era” o pai dela.

O puerpério procede à gestação e ao parto, referindo-se usualmente aos três primeiros meses após a separação física da mãe e do bebê. É um período propenso a crises emocionais devido às drásticas mudanças físicas e psicológicas desencadeadas pelo parto. Os primeiros dias após o nascimento são carregados de emoções intensas, sendo a labilidade emocional o padrão mais característico. Assim, os sentimentos costumam ser ambíguos, a euforia e a depressão se alternam com facilidade (Borsa, Feil, & Paniágua, 2007). Bárbara expressa esses sentimentos ativamente, não se sentindo preparada para deixar o hospital, voltar para casa e cuidar do recém-nascido. Em reação a esse estado de coisas, chora abraçada à enfermeira que a apoia, “relutando” diante da ideia de que dali em diante a história precisaria ser protagonizada sem os recursos hospitalares.

Nas vivências inconscientes que povoam o mundo interno da nova mãe, parece predominar, ainda, fantasias de castração e de esvaziamento. Além de sentir uma forte dependência da mãe ou do marido, Bárbara se percebe como incapaz de cuidar do bebê, teme não conseguir satisfazê-lo. A expressão desse estado emocional pode ser notada em seu diálogo com a enfermeira, quando está prestes a sair da maternidade, ao dizer: “E se a gente não se entender, e se eu não gostar dela?”

Nesses momentos nos quais essas vulnerabilidades emocionais da nova mãe estão em jogo, o apoio emocional da família e dos amigos é de grande importância para que a mulher recupere a confiança em si mesma (Borsa, 2007; Borsa, Feil, & Paniágua, 2007). Naturalmente, todos os recursos possíveis de suporte às necessidades da mãe, se ofertados no tempo e do modo como ela “precisa” deles, tenderão a resultar numa dinâmica familiar mais saudável, não apenas focada na díade mãe-bebê.

Como na gravidez o bebê costuma ser percebido como parte do corpo da grávida, o nascimento pode ser sentido como uma espécie de amputação, porque se trata de um rompimento rápido e drástico, no qual a mãe está em vias de perceber que o bebê é outra pessoa, distinta dela mesma. Nesse trânsito corporal entre ter e não mais ter o bebê dentro de si, uma das principais dificuldades que podem ser vividas pela mãe consiste no fato de o bebê “imaginado”, que estava

na sua barriga, passar a ser visto como distinto daquele “real” (Borsa, 2007). Nessa direção, gradualmente Bárbara terá que abandonar o bebê ideal e aproximar-se emocionalmente do bebê real, para o vínculo entre eles ser estabelecido de forma saudável. Nas primeiras semanas, mãe e filho se conhecem relativamente pouco, dado o curto período de convívio, porém, estão imersos numa relação não estruturada, não verbal e, como o filme demonstra, numa enxurrada de emoções que vão “além” de fatores cronológicos e/ou concretos.

Após a relutância de sair do hospital ter sido de algum modo superada, ao retornarem à sua casa, Bárbara e Nicolas começam a cuidar da filha sozinhos. Ele ajuda a trocar fraldas, a fazer o bebê arrotar, a dormir, contudo, é a mãe que fica acordada à noite, amamentando. Nesses momentos nos quais os cuidados básicos a serem dispensados ao bebê estão em foco, se a mãe permite uma maior atuação do pai, maior será a propensão de haver alegria e companheirismo no âmbito familiar (Jager & Bottoli, 2011). Dessa forma, a participação do pai favorece o fortalecimento de vínculos entre mãe-bebê (Falceto & Waldemar, 2013). Com isso, a mãe será capaz de prover um cuidado suficientemente bom, proporcionando *holding* para o bebê, satisfazendo as necessidades fisiológicas e emocionais dele, podendo, por conseguinte, demonstrar o seu amor (Winnicott, 1963/1983). Enfim, ela poderá dedicar-se ao filho e, graças à identificação com ele, adaptar o seu psiquismo ao dele.

Nessa fase, o auxílio dispensado à mãe, não somente pelo pai, mas por outras pessoas, permite que ela adquira uma disponibilidade afetiva e física maior para cuidar do seu bebê (Rapoport & Piccinini, 2011). Bárbara se dedica a cuidar da filha conforme considera ser seu papel de mãe; ela lê vários livros tentando obter conhecimento para aprender como cuidar de um bebê. Contudo, percebeu que precisava de ajuda, pois a rotina da maternidade e as tarefas domésticas convencionais eram exaustivas, o que se acentuava com a saída de Nicolas para o trabalho.

A esse respeito, cabe reafirmar que a gravidez e o nascimento do primeiro filho provocam mudanças na relação conjugal e que “muitos casais não estão maduros para as modificações necessárias ao cuidado de um filho e precisam de assistência” (Zimmerman et al., 2001, p.32). O cansaço, a privação de sono e a vida ditada pelas necessidades do bebê são situações que podem ser vividas de modo muito estressante pela mãe (Rapoport & Piccinini, 2011). Isso novamente ressalta a relevância do apoio do companheiro e de familiares neste momento da vida (Wenzel & Mardini, 2013), ou que na falta destes, haja presença de suportes sociais e institucionais.

Na medida em que os dias passavam, Bárbara se sentia sufocada pela rotina. Como relutava em obter ajuda de Cloe, então Nicolas sugeriu a mãe dele, o que foi aceito. Entretanto, nos dias em que estava sendo ajudada pela sogra, a relação entre elas era de muita rivalidade, pois esta interferia no modo como Bárbara exercia suas funções maternas, incluindo a forma como ela amamentava. Por conta disso, a nova mãe decide ficar sozinha novamente.

Para algumas mães, o apoio das avós pode trazer estresse devido à interferência em relação aos cuidados com o bebê. Alguns estudos indicam, ainda, que a presença das avós influencia negativamente na amamentação. Essa é uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a mãe precisa de apoio, ele pode atrapalhar e contribuir para o aumento do estresse (Rapoport & Piccinini, 2011).

Decorridos os primeiros meses de vida do bebê, Bárbara passa a sentir-se mais próxima dele. Nesse momento, relata que a filha era tudo o que tinha “de mais precioso, a melhor coisa do mundo, o resto não me interessava, nem um pouco. Com ela, eu vivia momentos de graça, fusão, momentos de amor absoluto.” Com o desenvolvimento do bebê, surgem momentos de alegria, resultando em maior apego da mãe para com ele (Zavaschi et al., 2013).

Sobre essas experiências e o quão profunda pode ser a vinculação construída entre mãe e bebê, Bárbara relata que:

... no momento da maternidade vivemos a experiência da separação, da devoção ao outro e da responsabilidade, vamos além dos limites dos nossos corpos e além dos limites das nossas consciências, sim, a derradeira experiência humana é extravasamento, a explosão da consciência no encontro com o outro, ou seja, a comunhão com o infinito.

Em contraposição, Bárbara começa a se afastar de Nicolas: “em compensação eu e o Nicolas estávamos [nos] afastando, éramos distantes como dois continentes”. Se o pai é fundamental nessa fase, intermediando o mundo externo, vigiando a díade (Falceto & Waldemar, 2013) e auxiliando a mãe a reconhecer o bebê como uma pessoa distinta (Zornig, 2010), o envolvimento dele com o trabalho e o da mãe com os afazeres domésticos tendem a dificultar o romance do casal.

Quando os novos pais se esquecem de que continuam sendo marido e mulher, a deterioração da união pode ter início (Falceto & Waldemar, 2013). Nesse sentido, as mudanças na relação sexual passaram a ser visíveis com a chegada do bebê. Bárbara relata:

... eu morria de vontade de amá-lo e me sentir amada, mas era difícil, meu corpo havia se tornado insensível eu só conseguia sentir um grande desconforto... enfermeiras, médicos, obstetras, parteiras, tanta gente já havia me tocado de uma maneira tão insensível que eu comecei a me considerar profanada, minha vagina não era mais um órgão sexual, ela havia se tornado uma via de passagem rasgada, costurada, descosturada, mas não totalmente cicatrizada.

Bárbara percebe que antes era romântica, filosófica, displicente e inocente, não sabendo muitas coisas que achava que “deveria” saber sobre a vida. Enquanto vive conflitos como esses, ela coloca a filha para dormir na cama do casal, fortalecendo o distanciamento entre ela e Nicolas. Por essa via, afastava possibilidades de intimidade com ele, incluindo a de natureza sexual.

Paralelamente, Bárbara busca uma aproximação com o próprio pai, fazendo um vídeo de sua filha para encaminhar a ele, que vive distante. Nele, ela narra sobre como a neta chora o tempo todo, que não dorme à noite e indaga se esse tipo de comportamento poderia ser genético, pois ela era assim, conforme o depoimento de sua mãe, Cloe. Questiona, ainda, se as meninas choram por sentir a falta do pai. Diz que Nicolas passa tanto tempo no trabalho, que pensa até se ele tem uma vida dupla.

Nesse contexto, os padrões disfuncionais da família de origem do casal podem ser manifestados quando os novos pais assumem esse papel (Falceto & Waldemar, 2013). No filme, os pais de Bárbara se separaram quando ela ainda era pequena e agora, que se tornou mãe, começa a reproduzir comportamentos semelhantes aos deles no passado, como ciúmes e desconfiança em relação a Nicolas.

Como temos procurado esclarecer, o casal pode se desestabilizar com as exigências físicas e emocionais que ocorrem com a chegada do bebê. Naturalmente, isso ocorre de formas muito distintas e não previsíveis. Por essa via de raciocínio, podemos notar, no filme, que o relacionamento entre Bárbara e Nicolas não vai bem: depois da noite de natal discutem pelo fato de ele continuar sem poder dormir na cama, porque a filha permanecia junto deles. Bárbara reclama por ele não ter aberto o presente que ela lhe deu na noite anterior. Então Nicolas vai almoçar com um amigo e eles discutem quando esse amigo vem buscá-lo. Ela sai do ambiente para se acalmar e, sem querer, escuta através da babá eletrônica o que ele e o amigo falam sobre ela. Em função disso, Bárbara e Nicolas voltam a discutir e ela ameaça separar-se dele, pede um tempo. Diz que vive chorando, não tem alegria de viver, que precisa de ar. Ele, contudo, diz que ela poderia ir embora, mas que a filha ficaria com ele.

Na fase de transição para a maternidade, especialmente em se tratando do primeiro filho, a mulher e a família, em momentos de crise, perdem a noção do fluxo do tempo e enxergam a situação atual como interminável. Essa experiência, que pode ser geradora de profundos sofrimentos, é ilustrativa de um aspecto trivial em nossa sociedade, quando nela o individualismo passa a ser predominante, uma característica que pode dificultar para o casal renunciar a projetos pessoais para construir uma harmonia conjugal (Falceto & Waldemar, 2013).

O desfecho do filme mostra que quando as coisas saíram do controle, Bárbara refugiou-se na casa da mãe, o que pode ser visto como símbolo de novo movimento regressivo. Nessa ocasião, ela desejava colocar sua cabeça em ordem. Ela e Cloe fumaram maconha juntas, Cloe começou a lhe dizer que os homens são imprestáveis, que não se pode esperar nada deles e que quando se aceita isso, tudo começa a dar certo.

Essa cena entre mãe e filha revela o quanto movimentos regressivos, que *teoricamente* favoreceriam o exercício da maternagem de Bárbara, também podem deixá-la sensível para retomar as angústias passadas no início da vida com Cloe. Esta, por sua vez, parece viver algum grau de regressão da maternidade aprendida com Bárbara, num movimento que pode denotar indiferenciação entre elas. Quem, nessa cena destacada, estaria mais desamparada diante dos movimentos impressos pelas novas situações de *maternidade* que as envolviam?

Cloe diz que não refez sua vida por causa das duas filhas, o que foi difícil para ela. Respondeu que teve filhos porque amava o pai dela e que a coisa mais linda que poderia fazer era ter filhos com ele. Neste ponto, percebe-se como Bárbara repetiu a ação de ter um filho de modo semelhante ao acontecido com Cloe, por um argumento inconscientemente ancorado no que seriam expectativas vinculadas à busca por “amor”, denotando um movimento de transmissão intergeracional. Essa transmissão psíquica geracional faria parte da subjetividade da pessoa, estando presente no seu desenvolvimento psíquico (Scorsolini-Comin & Santos, 2012).

Se por um lado a sociedade, com seus meios de comunicação de massa, propaga a ideia de que a maternidade é um evento somente maravilhoso, quem não consegue vivenciá-la dessa forma passa a sentir uma cobrança pessoal intensa, a ponto de achar que o sofrimento não faz parte dessa realidade e que a pessoa que sofre é que seria “problemática”. Vemos isso retratado na cena em que Bárbara sai com uma amiga e desabafa: “eu não queria parecer infeliz agora que eu sou mãe, o que eu teria para reclamar, seria injusto, né? Ter um filho devia ser a coisa mais linda do mundo”. Isso indica o quanto Bárbara havia internalizado o ideal de mãe perfeita e sofria ao tentar esconder suas dificuldades ligadas à maternidade. Entretanto, o tempo em que esteve na casa de sua mãe possibilitou elaborações, ao menos parciais, de seus conflitos nessa área, pois quando volta a escrever sua tese, diz:

... naquele dia quando eu abri os olhos eu era outra coisa, eu parecia uma tartaruga de pernas para o ar incapaz de conseguir andar sozinha; foi aí que tudo começou, eu fui dominada pela sensação da existência, eu estava à deriva, nós não nascemos mães, nós nos tornamos mães, responsáveis pelo outro mas nunca sem uma epidural...

Nesse trecho do filme, situado em sua parte final, Bárbara dá sinais de amadurecimento acerca da situação vivida. Podemos notar seu crescimento psíquico simbolizado a partir da “regressão” realizada quando retornou à casa de Cloe. Esse retorno, ocorrido concretamente, foi necessário para propiciar um espelhamento de seus processos de nível inconsciente, para que ela conseguisse elaborar esse seu momento de vida e o fizesse de modo construtivo.

Bárbara parece ter se dado conta, paulatinamente, da profundidade da maternidade, ao relatar as mudanças vividas depois de ter sido mãe:

... por ela tudo havia mudado, ela havia revirado a minha vida, ela havia me feito refém, prisioneira, ela havia me feito passar dos meus limites, ela me havia feito confrontar os extremos do amor, do sacrifício, da ternura, do abandono, ela havia me deslocado, e havia me transformado.

Por conseguinte, por meio desse processo de elaboração, Bárbara pode construir, organizar e transformar suas heranças genealógicas (Scorsolini-Comin & Santos, 2012). Assim, mesmo vivendo crises psíquicas e identitárias profundas, durante toda a trama ela buscou e conseguiu cuidar de sua filha, além de executar outras tarefas, ainda que não do modo costumeiramente praticado em momento anterior à gestação.

A chegada de uma criança tende a ser vivida como uma aventura para toda a família, um mergulho profundo e diferenciado para a mãe, que vive a novidade e a intensidade das experiências *em si mesma*. É um momento delicado, no qual, sem o auxílio necessário, ela pode vir a desenvolver algum quadro clínico, como depressão pós-parto (Wenzel & Mardini, 2013).

A concepção da cultura ocidental de que a maternidade é um momento perfeito e isento de ambivalência tende a dificultar o auxílio necessitado pelas mães. Esse tipo de percepção, não necessariamente verbalizada, pode gerar sentimentos ambíguos e levar a puérpera a esconder do cônjuge e da família eventuais necessidades de ajuda. Esse quadro de tristeza materna tende a passar em torno de três a quatro meses, tão logo a mãe e o bebê se adaptem um ao outro e o corpo materno se restabeleça, mas observamos que Bárbara teve esse quadro prolongado, por conta da *experiência vivida* de falta de apoio e das questões pessoais que precisavam ser elaboradas e que foram desencadeadas pela maternidade.

Assim, em um dado momento do filme, no qual Bárbara está exaurida com o exercício da maternidade e decide sair para se divertir com as amigas, ela perde o controle e se excede, a ponto de esquecer-se da hora e do bebê. Nesse momento, ela repete “irresponsabilidades” que sua mãe cometia com ela no passado, e que vinham sendo, na presente relação com Cloe, objetos de “julgamentos”. Em momentos como esses, Cloe reafirmava que a maternidade não é um processo simples e que por vezes, ele parece exigir da mulher muito mais do que ela pode dar. Cloe, num período de vida distinto, aceita melhor as mazelas e as limitações dos seres humanos e os próprios julgamentos que sua primogênita direciona a ela.

Depois de ter ficado um tempo com sua mãe, Bárbara e Nicolas marcam um encontro na mesma lanchonete em que se conheceram. Ele leva a filha, e Bárbara conversa carinhosamente com o bebê. Nicolas conta à Bárbara que conseguiu vaga na creche e concordam que precisam conversar sobre o relacionamento deles, momento que indica projetos de continuarem juntos. Enquanto conversam, Bárbara lhe mostra um teste de gravidez e o filme termina nesta cena, quando ela diz: “... tudo passa com o tempo, tudo, mas o que fica e que permanece como um grande mistério é a vida, isso... a vida.” Em suma, Bárbara conclui que as dificuldades podem ser superadas com o decorrer do tempo e que o mais difícil de ser compreendido é o mistério da vida.

Encerrando a sessão...

Um evento feliz retrata a experiência da primeira maternidade, do ponto de vista subjetivo de uma mulher. Desta forma, não pretendemos generalizar que os acontecimentos aqui observados ocorram em todas as famílias, uma vez que o modo como a experiência da maternidade é vivida difere para cada pessoa. A análise do filme em uma perspectiva psicanalítica revelou alguns aspectos das mudanças que o nascimento do primogênito provoca na dinâmica familiar, especialmente na vida conjugal e pessoal da mãe.

O filme permite acompanhar essa dinâmica, com suas crises relacionais, físicas e psíquicas e os processos de elaboração delas. Ele retrata impactos do nascimento do primeiro filho ao ponto de quase desintegrar a unidade conjugal/familiar, sendo que este acontecimento é perpassado por fatores inconscientes de cada pessoa, muito atrelados ao que cada uma pode aprender de seus próprios pais e de suas relações, reais e fantasiadas, com eles. Nessa direção, Bárbara reconheceu o quanto sua vida foi modificada com a chegada da filha e, mesmo com as dificuldades enfrentadas durante o percurso, conseguiu perceber a maternidade como um evento feliz, mas de forma mais realista.

Reconhecer a transmissão geracional psíquica e sua influência no processo de transição para a parentalidade é útil para que profissionais e estudantes da área da saúde mental contemplem a complexidade desse tema. Com isso, eles poderiam ajudar a esclarecer o papel de cada um dos pais e dos demais membros familiares envolvidos no processo de constituição de uma nova família, que se desdobra a partir da concepção e do nascimento do primogênito, e a importância desta relação na vida de todos eles. Com isso, o filme converte-se em uma peça didática profícua para contribuir na divulgação do quanto esse momento da vida da mãe e da família é um evento, no mínimo, *também* feliz, mas *não somente* feliz.

Referências

Aguiar, D. T., Silveira, L. C., & Dourado, S. M. N. (2011). A mãe em sofrimento psíquico: Objeto da Ciência ou sujeito da Clínica? *Escola Anna Nery*, 15(3), 622-628.

Baptista, M. N., Cardoso, H. F., & Gomes, J. O. (2012). Intergeracionalidade familiar. In M. N. Baptista, & M. L. M. Teodoro (Orgs.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenção* (pp.16-26). Porto Alegre: Artmed.

Barbieri, V. (2015). *L'expérience maternelle de femmes brésiliennes, françaises et maghrébines et le développement du self infantile*. Tese de Livre Docência não publicada. Ribeirão Preto.

Bezançon, R. (Diretor) (2012). Um evento feliz [DVD]. São Paulo: Califórnia Filmes (Título original: *Un heureux événement*).

Borsa, J. C. (2007). Considerações acerca da relação mãe-bebê da gestação ao puerpério. *Revista Contemporânea: Psicanálise e Transdisciplinaridade*, 2, 310-321. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.org.br/site/wp-content/artigos/artigo89.pdf> Acesso em 10 mai. 2014.

Borsa, J. C., Feil, C. F., & Paniágua, R. M. (2007). A relação mãe-bebê em casos de depressão pós-parto. Disponível em: <http://www.Psicologia.pt/artigos/textos/A0384.pdf> Acesso em 01 mai. 2014.

Capitão, C. G., & Romaro, R. A. (2012). Concepção psicanalítica da família. In M. N. Baptista, & M. L. M. Teodoro (Orgs.), *Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenção* (pp.27-37). Porto Alegre: Artmed.

Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (2.ed., M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Falceto, O. G., & Waldemar, J. O. C. (2013). O ciclo vital da família. In C. L. Eizirik, & A. M. S. Bassols (Orgs.), *O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica* (pp. 77-94) (2.ed.). Porto Alegre: Artmed.

Freud, S. (1996). O mal-estar na civilização. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1930).

Fulgêncio, L. (2013). Metodologia de pesquisa em psicanálise na universidade. In C. A. Serralha, & F. Scorsolini-Comin (Orgs.), *Psicanálise e Universidade: Um encontro na pesquisa* (pp. 25-66). Curitiba: CRV.

Jager, M. E., & Bottoli, C. (2011). Paternidade: Vivência do primeiro filho e mudanças familiares. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 141-153.

Menezes, C. C., & Lopes, R. C. S. (2007). Relação conjugal na transição para a parentalidade: gestação até dezoito meses do bebê. *Psico-USF*, 12(1), 83-93.

Neves, A. S., Dias, A. S. F., & Paravidini, J. L. L. (2013). A psicodinâmica conjugal e a contemporaneidade. *Psicologia Clínica*, 25(2), 73-87.

Osório, L. C. (2013). *Como trabalhar com sistemas humanos: Grupos, casais e famílias, empresas*. Porto Alegre: Artmed.

Piccinini, C. A., Gomes, A. G., Nardi, T., & Lopes, R. S. (2008). Gestação e a constituição da maternidade. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 63-72.

Pincus, L., & Dare, C. (1987). *Psicodinâmica da família* (2.ed.) C. Rotenberg, & S. Kleinke, (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1978).

Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2011). Maternidade e situações estressantes no primeiro ano de vida do bebê. *Psico-USF*, 16(2), 215-225.

Rappaport, C. R., Fiori, W. R., & Herzberg, E. (Orgs.) (1981). *A infância inicial: O bebê e sua mãe*. São Paulo: EPU.

Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2012). Uma família chamada tempo, uma casa chamada afeto: A transmissão psíquica transgeracional e os processos de subjetivação na obra de Mia Couto. In S. M. Barroso, & F. Scorsolini-Comin (Orgs.), *Diálogos em Psicologia: práticas profissionais e produção do conhecimento* (pp.27-43). Uberaba: UFTM.

Singly, F. (2011). *Sociologia da família contemporânea*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

Teperman, D. W. (2014). *Família, parentalidade e época: Um estudo psicanalítico*. São Paulo: Escuta/Fapesp.

Wenzel, M. P., & Mardini, V. (2013). Gestação, parto e puerpério. In C. L. Eizirik, & A. M. S. Bassols (Orgs.), *O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica* (pp.63-76). Porto Alegre: Artmed.

Winnicott, D. W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1963).

Winnicott, D. W. (2000). *Da Pediatria a Psicanálise: Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1958).

Zavaschi, M. L. S, Costa, F., Brumstein, C., & Bergmann, D. S. (2013). O bebê e os pais. In C. L. Eizirik, & A. M. S. Bassols (Orgs.), *O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica* (pp.77-94). Porto Alegre: Artmed.

Zimerman, D. E. (1999). *Fundamentos psicanalíticos: Teoria, técnica e clínica - uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed.

Zimerman, D. E. (2003). *Manual de técnica psicanalítica: Uma re-visão*. Porto Alegre: Artmed.

Zimmermann, A., Zimmermann, H., Zimmermann, J., Tatsch, F., Santos, C. (2001). Gestação, parto e puerpério. In C. L. Eizirik, F. Kapczinski, & A. M. S. Bassols (Orgs.). *O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica* (pp.63-76). Porto Alegre: Artmed.

Zornig, S. M. A.-J. (2010). Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de constru o da parentalidade. *Tempo Psicanalítico*, 42(2), 453-470.

Ficha técnica do Filme:
Título original: Un heureux événement
Título traduzido: Um evento feliz
País Produtor: França
Gênero: comédia, drama
Idioma: francês
Dura�o: 1h47
Classifica�o indicativa: 14
Ano de produ�o: 2011
Dire�o: Rémi Bezançon
Roteiro: Rémi Bezançon

COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL DA INFÂNCIA: ONDE VIVEM OS MONSTROS NO MUNDO DA CRIANÇA?

Ana Cecília Faleiros de Pádua Ferreira

A questão embutida no título busca compreender quais os “lugares” em que as crianças transitam em sua infância saudável, bem como quem elas são. Para isso, neste capítulo, a infância será pensada por meio da análise existencial que utilizará como recurso o filme *Onde vivem os monstros*. Esta obra projeta e ilumina perspectivas da infância. Ela foi baseada no livro homônimo de Maurice Sendak (1963/2014), e dirigido por Spike Jonze (2010), com o roteiro também de S. Jonze e Dave Eggers. O filme apresenta o mundo de uma criança que está crescendo.

Trata-se da história de Max, que aparenta ter 9 anos e adora brincar com as pessoas, por isso solicita a presença da irmã adolescente e da mãe nas brincadeiras. No entanto, na ausência delas e também do pai, que não vive com eles, Max se sente sozinho e cria em seu quarto um mundo repleto de personagens e narrativas fantásticas, brincando ora sozinho, ora com o cachorro. O desentendimento provocado pelo ciúmes de Max, quando sua mãe está com o namorado, desencadeia a incursão dele em uma fantástica aventura em outro mundo. Navega, imaginativamente, por mares e encontra em uma ilha sete monstros de enormes estaturas que também estão em momento de grande tensão, visto que cada um deles sente o enorme desejo de serem cuidados, amados, únicos; de terem paz, felicidade e de ficarem sempre juntos. Max se torna, então, o rei daqueles seres, o que, em um primeiro momento, funciona como um elo entre eles: que brincam, riem, dormem juntos, e até desenvolvem projetos em comum, como a construção de uma casa-fortaleza. Assim, alegres, acreditavam que a vida com o rei menino seria promissora. Porém, com o tempo, percebem que, apesar de quererem muito fazer tudo juntos, cada um deseja realizar as coisas do seu modo, dificultando o reinado de Max.

Segundo o que disse o diretor do filme em uma entrevista, os monstros são as emoções que moram em cada um de nós, e elas podem ser vividas pelas crianças como coisas estranhas e selvagens. No filme, foi desenhado em cada monstro sua singular forma de expressão. Por exemplo, Carol é o monstro de olhar caren-

te e terno, ora amoroso, ora explosivo e raivoso. É a líder do grupo, e a que deseja que KW fique com eles e que sejam uma família unida. KW, por sua vez, é mais maternal, amorosa, paciente e compreensiva. Quanto ao casal Ira e Judite: ele é carinhoso e tranquilo, enquanto ela se mostra provocativa, “baixo astral”, perspicaz e atenta às contradições entre os próprios anseios e aquilo que a vida pode oferecer. Douglas parece um monstro misterioso, está sempre ao lado de Carol apoiando-o e aconselhando-o, refletindo suas atitudes. Diferentemente de Alexander, que está sempre se sentindo rejeitado e carece de colo, abraço, atenção e cuidado dos demais; sentindo a todo momento que ninguém o ouve. No entanto, o mesmo consegue perceber o significado intrínseco do que está acontecendo, mesmo que nenhum dos demais saiba disso - ele ficou profundamente enciumado com a presença de um menino reinando e sendo atendido em suas vontades. Bull, o touro que está sempre presente, participa de tudo calado e permanece atento aos acontecimentos, ajudando com sua força.

E no que essa aventura fantástica transforma o garoto Max? A despeito de tantos e profundos desencontros entre os seus próprios anseios, emoções e decepções, ele compreende, brincando, que há algo que o liga fortemente às pessoas importantes do seu entorno: o amor e a ternura envolvida entre eles.

Na arte cinematográfica, há rico exercício de compreensão e projeção da condição humana, desvelando os seus anseios, flagrando e abrigando as incoerências e as contradições da existência; permitindo, portanto, que o público se aproxime das estranhezas vividas e crie intimidade com significados outrora perdidos ou mesmo desconhecidos. Neste contexto, o Cinema é uma tela de reflexividade, fértil ao ensino sobre o mundo da criança e às contemplações sobre os saberes do território infantil. O filósofo francês Comte-Sponville (2002) afirma que as Artes são reflexos que oferecem ao homem conhecer e reconhecer a si mesmo, constatando que “o mundo é o verdadeiro espelho em que o homem se busca. A arte não passa de um reflexo em que ele se encontra” (p. 103). Por isso, na graduação de Psicologia, o cinema pode ser um aliado do ensino, que possibilita um mergulho neste universo artístico e permite descobertas e aprendizados sobre os relacionamentos humanos. Aqui, especificamente, abordaremos a infância saudável, tal como aparece no filme, sendo compreendida pela hermenêutica heideggeriana.

Os atravessamentos da criança em seu tempo

No tempo da criança, por ela mesma, os seus anseios “precisam” acontecer instantaneamente, e é neste “agora” já alargado que cabe o que vai chegar e o que acabou de ser. Em seus apelos, em suas façanhas e realizações, o presente pa-

rece eterno, o para sempre está no aqui-agora, e o futuro está pertinho dela (Cytrynowicz, 2018). Todas as suas emoções aparecem na intensidade da urgência do agora vivido. Até porque, para as crianças, “a eternidade é o estado de coisas neste momento” (Lispector, 1988, p. 27).

A infância não deve ser tomada como época de vida primitiva, com status inferior, nem como um estágio de desenvolvimento humano incompleto, insuficiente ou de imaturidade, que tem que se desenvolver em fases lineares de superação. Ela também não pode ser entendida como estado de pura inocência, livre de maldade e sem responsabilidade em suas atitudes. Além disso, ainda é restrita a compreensão da infância com base naquilo que a criança se tornará quando crescer, como aquela que ainda não cresceu o suficiente para ser considerada, ou terá que deixar de ser criança para isso, ressaltando-se o que nela é ou esperando aquilo em que ela venha a se desenvolver e a se transformar (Cytrynowicz, 2018).

De acordo com Cytrynowicz (2018, p. 72), “não mais ser e ainda não ser constituem fundamentos da condição humana e não, especificamente, das crianças”. A autora analisa que o existir da criança está padronizado pela literatura psicológica em ideias e metas de desenvolvimentos a serem alcançados como referência de amadurecimento. Ela enfatiza a distinção entre conhecer teorias de desenvolvimento e conhecer, nas experiências infantis, como uma criança vive, o que é importante para ela, quais são seus medos e sonhos e o sentido em sua vida, em cada momento.

A objetivação da criança e da infância, retratada pelas diversas teorias do desenvolvimento infantil, acarretaram certo distanciamento da compreensão da criança por ela mesma, do entendimento do mundo da criança nas experiências infantis (Cytrynowicz, 2018). Ou seja, compreende-se menos e desampara-se mais, quando se mensura por meio de diagnósticos generalizadores, o que acaba afastando a singularidade da criança.

Saúde e enfermidade na infância

O sinônimo de criança saudável abarca o crescimento em suas nuances e dimensões distintas e, desta maneira, engloba o movimento e a vida que pulsam em direções variadas, como se, a cada ano, ela se transformasse em outra pessoa (Munro, 2010). Neste contexto, saúde na infância está atrelada às experimentações em ritmos acelerados. Açodadas, as crianças estão na urgência, prontas para estarem e não estarem envolvidas onde se encontram, ingressando em algo e logo saindo dele para iniciar algo novo. Elas permanecem inteiras no viver, crescendo na relação com aquilo com que estão juntas. Às vezes, algumas inter-

pretações de enfermidade se equivocam quando as crianças mudam de foco com facilidade, uma vez que entendemos que crescer são passagens, as quais são tidas como urgentes e importantes, mas que, rapidamente, transformam-se em irrelevantes (Cytrynowicz, 2018). Crescer também é um tipo de desprendimento, em que fluxos de mudanças sempre acontecem e, quando alteram as relações vividas com algo, redimensionam o tamanho e a medida das coisas ao redor. Portanto, um brinquedo imensamente desejado e bem explorado pode ser transformado imediatamente em peça decorativa sem mais nem menos.

Crianças saudáveis, independente se felizes ou não, mostram-se inquietas, não se restringindo ao “não posso”, pelo contrário, elas brincam, brigam, mordem, saem correndo. Ou seja, sendo constantemente afetadas e movidas pela falta sentida, juntamente ao desejo da busca de algo considerado importante, movimentando-se e aventurando-se na fantasia. Na criança, o gesto espontâneo e imprevisível são maneiras de convivência (Cytrynowicz, 2018).

Segundo a concepção defendida pela autora deste texto, na saúde da criança impera a novidade nascente, na qual crescer saudável significa ampliar e extrapolar mundos de atuação. Antagonicamente, a criança vigora na certeza do instante vivido (Cytrynowicz, 2018). Quando ela briga por algo, está convicta da sua posição, mesmo que mude completamente de direção segundos depois, com a mesma firmeza e força da sua asseveração anterior.

Os desencontros entre adultos e crianças em seus modos valorativos, em suas distintas visões de mundo e até em suas maneiras de sentir prazer com as atividades lúdicas são, para as pequenas criaturas, iscas de invenções e modos de saídas criativas. Neste aspecto, crescer significa abarcar a polifonia das presenças que estão por perto e alinhar criativamente de um jeito próprio. Já no modo de estar doente, o estado de submissão restringe a liberdade da criança, limitando-a em seus movimentos e relacionamentos de um modo mais autêntico.

Nesta direção, Pelbart (2016), falando a respeito da relação entre enfermidade e saúde, relaciona os difíceis momentos de esgotamentos e de adoecimentos com atos de criação. Para o autor, são nestes períodos de enfermidades, sejam crises severas ou sofrimentos diante dos impasses que ensejam e descortinam as impossibilidades, que encabeçam outras e inéditas transformações, em que aparecem forças que continuam atuando em face de tantos impedimentos, criando novas oportunidades para começos e recomeços. Nesse mesmo sentido, estar doente é, também, “uma forma de viver, a um só tempo ativa e passiva” (2016, p. 39). Também com as crianças, o movimento é o mesmo.

Da mesma forma, para Gadamer (2006; citado por Deliberador & Villela, 2011, p. 82), a saúde é “o milagre do autoesquecimento”. Já conforme Canguilhem (2015), o saudável é a capacidade de ser normativo, quando o patológico

não tolera o desvio da norma instituída e restrita, porque está incapaz de migrar para outras normas. Nas palavras de Canguilhem (2015, p. 165-166): “o homem é são, na medida em que é normativo em relação às flutuações de meio [...]. Curar é criar para si novas normas de vida, às vezes superiores às antigas”. Ou seja, saúde na infância também está atrelada ao dom da liberdade, como explica Canguilhem (2015, p. 166): “[...] porque sou vivente que devo procurar na vida a referência da vida”. A criança, mesmo ignorando a si mesma por estar misturada ao *mundo* onde se encontra, sente a todo momento a vontade de potência. Nesta direção, as crianças saudáveis são “como imigrantes, os recém-chegados” que trazem a nova ordem, “o entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária” (Arendt, 1961/2013, p. 234).

Os modos de existir humano, tanto saudáveis quanto os patológicos, não são explicados segundo a noção de determinação causal, como é habitual nas ciências psicológicas e médicas. De acordo com Boss (1979, citado por Boss, 2005, p. 19) “a saúde humana consiste na capacidade de se engajar (ocupar-se) livremente de acordo com as suas próprias possibilidades”. Na enfermidade, há carência das realizações das possibilidades existenciais constitutivas dos modos de ser do existir humano, a qual impede o movimento de vir-a-ser, ficando a vida limitada e paralisada.

Para Heidegger (citado por Reis, 2016), a doença é um fenômeno de privação, no qual algo fica retido e perturbando o modo de existir sadio. Ele enfatiza que a atitude de negar a saúde quando se está enfermo não a exclui, pelo contrário, ela ganha força. Na doença, há todo um movimento rumo ao restabelecimento do estar saudável - são nos momentos enfermos, de perdas de segurança, liberdade e familiaridade com o *mundo* que acontecem o trabalho de reconstrução, ou seja, o esforço para uma nova forma de integração, podendo revigorar e renovar a relação com a vida (Reis, 2016).

Clínica *Daseinsanalítica* infantil

No contexto da clínica infantil, é frequente a demanda dos familiares e médicos por uma rápida intervenção que corrija o comportamento da criança. No entanto, o fazer terapêutico fenomenológico-existencial, na abordagem da clínica *daseinsanalítica*, não visa imediatamente a uma intervenção, mas sim a compreensão da vivência infantil por meio da aproximação em seu mundo. Isso tudo gera diversas questões, desde os limites do sofrimento infantil até a travessia das crianças na terapia, dialogando com demandas dos pais e a proximidade consigo mesmas.

Portanto, nesse cenário, é necessário conhecer a criança por meio da aproximação dela, em sua maneira de viver - o que mostra que a clínica se volta para

a vida fática, colocando o sentido da ação como fenômeno central na tarefa de compreensão da existência, como afirma Arendt (1961/2013). Para que isso seja alcançado na clínica *Daseinsanalítica*, é fundamental que o terapeuta se afine à existência do outro sem julgamentos morais e pessoais, a fim de acolhê-lo, levando muito a sério tudo que a criança traz à sessão, considerando-a em sua totalidade existencial. Ou seja, na terapia, o terapeuta exercita, a partir da comunicação, o ofício de aprendiz, enquanto tenta compreender o mundo da criança, construindo um caminho de reflexão e experiência. Desta forma, a compreensão fenomenológico-existencial busca desvendar o desconhecido, não focando na ideia de eliminação de um mal, mas questionando e analisando aquilo que dá significado à própria criança, acolhendo os fatos passados a fim de assegurar o que pode vir a ser.

Durante a terapia, a liberdade de expressão sustenta todas as outras atividades com a criança, uma vez que a lida terapêutica se dá a partir das brincadeiras provenientes das histórias vividas e narradas, sem pressa e diretividade. Analogamente, sabemos que os cuidados autoritários, indiferentes, inseguros e superprotetores em seus modos distintos encolhem as possibilidades de crescimento da criança, uma vez que ora desconsideram suas necessidades, ora atrofiam suas possibilidades de realização, não oportunizando suas experimentações próprias (Cytrynowicz, 2018).

A fenomenologia hermenêutica visa interpretar o que se mostra, ou seja, trazer à luz o que está presente, mesmo que esteja dissimulado e oculto nas experiências. Não se trata de descrever apenas o que está visível, mas desentranhar o sentido do ser dos fenômenos que se dão a ver espontaneamente, ouvindo as narrativas na primeira pessoa nas experiências significativas. A terapia é o lugar para brincar com os monstros, criaturas estas que machucam quando querem “comer as crianças”, destruir seu modo de *ser-aí*, aniquilando suas possibilidades em seu *poder-ser* mais próprio. Monstros também mordem de tanto amor envolvido, como disse KW: “não vá, eu posso comer você de tanto amor”.

No mundo dos começos

Na obra *Ser e tempo*, Heidegger (1927/2012) realiza uma fenomenologia da condição ontológica da existência. O filósofo nomeia como *Dasein* a existência humana, como o *ser-aí* que está sempre no mundo, ocupando-se diretamente dos outros e das coisas que lhe vêm ao encontro. O seu modo de presença está sempre aberto e em relação, sendo interpelado e interpelando aquilo que está junto. Há, portanto, um vínculo entre a pessoa e o *mundo*, que já está estabelecido de antemão. Sendo assim, o olhar fenomenológico dirige-se ao modo como cada existência se dá junto a tudo que está diante e ao encontro.

Nossa existência se revela à luz das nossas próprias vivências. O *ser-aí*, ao estar já sempre atrelado às coisas, apreende significados de tudo que está diante dele. A criança, como *Dasein*, é compreendida como abertura compreensiva ao que se apresenta a ela em seu *mundo*. Sendo assim, em cada experiência ela é olhada na totalidade significativa de seu existir, como, por exemplo, a maneira que os sofrimentos e as dificuldades são vividos e compreendidos em cada situação, de que forma eles são pensados como comportamentos que estão vinculados a um mundo de significados e contextualizados nele (Casanova, 2017; Cytrynowicz, 2018).

A existência compreende a totalidade do homem e não apenas um aspecto: o *ser-no-mundo* constituído como abertura de sentido, abertura esta que não está dentro de alguma coisa, mas está em relação com o *mundo*. Heidegger (1927/2012) designa mundo como a rede de sentido, a totalidade significativa e o contexto de significação, bem como a estrutura da significância. Nesse sentido, *mundo* também é a trama da linguagem, a abertura de sentido em sintonia com o *Dasein* (Casanova, 2017; Heidegger, 1927/2012).

Ontologicamente, *Dasein* é compreensão afetiva e discurso, inseparáveis em todo acontecimento da existência. Ou seja, é o nexos ontológico da experiência com a realidade, portando-se como relação essencial com a abertura de sentido. O homem cuida do ser, não é produção subjetiva da realidade e nem mesmo a realidade é anterior ou independente dele, ao contrário, o nosso ser é cuidado no entrelaçamento com a existência onde habita. O ser humano está lançado em uma sintonia com o horizonte de sentido em que vive. Por conseguinte, o *mundo* se abre em primeiro lugar para alguém com as atmosferas afetivas, o *ser-aí* está sendo determinado pela realidade compartilhada e impessoal modo de *estar-no-mundo*, e pelo futuro, sendo as estruturas existenciárias tecidas pelo tempo e envolvidas no viver (Casanova, 2017; Heidegger, 1927/2012; Sapienza, 2015).

Fogel (2007), nesta mesma direção, apresenta ontologicamente o homem, condição da qual a criança participa como ser-mortal, história viva e destino; o autor elucida a destinação como o “envio, assim como também desvio, e nisso e por isso, alteração, transformação, transfiguração de seu ser, de sua essência” (p. 31). Fogel analisa a tenacidade da existência ao encaminhar e transviar da sua condição de indeterminação, de “vazio, de um oco, de um buraco, que se chama poder ser, possibilidade – mesmo e principalmente possibilidade de e para possibilidade” (2007, p. 32).

A compreensão existencial entende que as pessoas não vêm ao mundo já prontas, elas são constituídas nas relações com esse *mundo*. Isso se dá nas relações que estabelecem com as coisas e com as outras pessoas. Sendo assim, a criança é privilegiada por ser inicialmente um manancial de múltiplas possibili-

dades, pois está e permanecerá ao longo da sua vida no *vir-a-ser* e, portanto, vai se constituindo enquanto *ser-aí*. Para esse filósofo, a liberdade da criação da vida, exercida pelas possibilidades das possibilidades, consiste no movimento de apropriação. Nas suas próprias palavras: “criação, vida é apropriação. A-apropriação diz: fazer vir para junto de um próprio; a ação ou a atividade de vir para junto de um próprio [...] É estória cumprida, conquistada” (Fogel, 2007, p. 32).

Na existência, há paradoxos intransponíveis – como a nossa condição humana de *ser-no-mundo* – em abertura e constitutiva relação, sempre sendo em nosso *vir-a-ser* implicados pela condição de falta e indeterminação ontológica. Também as crianças estão inteiras em seu existir, sendo incompletas no sentido de *ser-aí*, inacabadas pela abertura e pelo *poder-ser* constante na vida. Na condição existencial, as crianças são seres estruturalmente abertos, também indeterminados, tendo a tarefa de ter de ser, e sendo plenas em cada vivência de *ser-aí*, conforme descreve a ontologia heideggeriana. Portanto, as crianças vivem as suas descobertas de todos os dias como algo novo, o que pode provocar maravilhamentos e encantamentos diversos, bem como sustos e temores.

A filosofia heideggeriana não parte da essência pré-determinada do homem e a constituição deste como sujeito encapsulado em si mesmo. Antes, apresenta a ontologia da existência. Heidegger considera que o *ser-aí* se constitui fundamentalmente como *ser-no-mundo* sendo *como ser a cada vez meu*, posto que tem de assumir a sua vida e vivê-la. Assim, mesmo que o homem nasça imerso em um mundo histórico e cultural, com um gênero e com necessidades fundamentais, tais como fome, sono, entre outras; cada um tem que se assumir e realizar de algum modo seu *Dasein*. Cada um, a todo momento, encontra-se existindo com a incumbência de ter de ser a cada vez, de modo impessoal ou não; mesmo considerando todas as variantes (culturais, históricas, biológicas) - visto que elas não determinam a forma como ele pode lidar com cada uma de suas necessidades (Casanova, 2017).

Cytrynowicz (2018), em sua fenomenologia da criança, aponta para o equívoco na interpretação das crianças como seres incompletos, em fase de superação e que ainda vão crescer: ora sendo considerados miniadultos que precisam ser formados, ora inocentes sem entendimento e sem nenhuma responsabilidade em seu fazer. Segundo a autora: “A criança é sempre inteira, vive o seu tempo em sua totalidade e já se mostra na completude da sua existência” (Cytrynowicz, 2018, p. 101). Ela acentua também que o tempo da infância é o agora, que ela vive imersa no presente, não sendo preciso esperar que ela cresça para compreender o que anseia ou teme no seu tempo vivencial. Dessa forma, compreendê-la significa olhá-la como ela já se mostra, ou seja, como *ser-no-mundo* em totalidade.

Conforme afirma Pessanha (2018, p.114) “o um emerge do dois, e a própria interioridade humana é o precipitado de escavações e do mergulho de outros em mim, é mais apropriado falar não de indivíduos, mas de divídus”, nesse sentido, as crianças nascem da multiplicidade humana. No entanto, no sentido existencial, elas estão próximas da condição de indigência, daquilo que ainda não tem e que buscam abraçar, mesmo possuindo muito medo de perder o que já tem. Assim, pode-se constatar que há sofrimento na infância, mesmo em crianças saudáveis, quando experimentam suas dores do crescimento pelas constantes perdas vividas e pelos novos ganhos conquistados.

Igualmente, o sentido do ser-aí das crianças se revela nas narrativas dos adultos, sendo que elas não são os primeiros narradores. Na verdade, outros desempenham a relevante façanha de serem duplos testemunhos, falando sobre e com elas, atestando que existem e que têm singularidades. Desse modo, simultaneamente, oferecem referência de mundo e ajudam a ver as descobertas que fazem, bem como o alcance das consequências delas. Por conseguinte, há a necessidade dos adultos no cuidado das crianças nas mais variadas perspectivas, sejam elas de proteção, orientação, afeto, entre tantos outros.

Sabemos que, quanto mais nova a criança, menos ela “sabe” das regras do nosso mundo, elas são seres-aí que estão começando, in-conformadas e não “educadas” neste mundo compartilhado. Elas se inserem nas sociedades contribuindo com as novas possibilidades e arranjos da sua plena e intensa presença. Nas palavras dos sociólogos Sarmiento e Pinto (2004, p. 2), elas fazem “renascer o mundo”, ao mesmo tempo em que transportam o legado do adulto.

De acordo com estes autores, o lugar da infância reside no entre-lugar, em dois modos: o consignado e o reinventado, em que o território sempre está sendo histórico e socialmente construído e existencialmente renovado pelos pequenos. As crianças são seres dos começos, seres do presente; por isso, curiosidade elevada, sensibilidade ampliada, inteligência intuitiva, intensidade no *estar-no-mundo*, dinâmica e movimentação e buscas rápidas e plásticas são frequentes. Os sociólogos afirmam que elas são “portadoras das novidades”, da “leveza” em seu lugar: um “espaço intersticial”, no qual são seres atravessados e versados em variações significativas.

Nas brincadeiras, as crianças geralmente saem de onde estão, isto principia o brincar, a aventura emocionante é não saber aonde chegarão, quais serão seus desdobramentos. No brincar, acontece um movimento de apropriações da criança. O filósofo Heidegger (citado por Agamben, 2018) utiliza o vocábulo Ereignis para descrever o acontecimento apropriativo, “[...] eignen, ‘apropriar’, e ao adjetivo eigen, ‘próprio’, que significa em alemão simplesmente ‘evento’” (p. 56). O que vem do acontecimento é ser em seu aí, a aventura de existir, “se o homem não preexiste ao ser, nem o ser ao homem, isso significa que no evento

está em questão, por assim dizer, o vento dos eventos, isto é, o tornar-se humano do homem” (Agamben, 2018, p. 57). Parafrazeando o autor, no viver pleno de ludicidade, ou seja, o tornar-se criança da criança.

O brincar não afasta a criança da sua realidade, ao contrário, etimologicamente brincar significa vínculo, “ligar, atar, amarrar e prender como paralisar, tolher, tirar e conter; mais ainda encantar e seduzir” (Cytrynowicz, 2018, p. 117). Nas brincadeiras, as crianças plasticamente oscilam entre ações que somam, associam, agregam, soldam, atam, costuram e chuleiam a vida em sentidos múltiplos, e aquelas que antagonizam nas desavenças com a realidade, estando já fundidas e ligadas ao mundo em que estão.

De acordo com Oskar Becker (citado por Agamben, 2018), discípulo de Heidegger, aventurar-se é o movimento do poder-ser projetado já em uma ou outra situação, ao mesmo tempo que a existência infantil já está lançada neste aí. É também um ser-levado na aventura, estando no meio do caminho “entre a extrema insegurança do ser-lançado e a absoluta segurança do ser-levado [...] o instante fecundo e talvez, também, terrível” do viver humano (Agamben, 2018, p 58).

Crescimento infantil saudável

Em diferentes cenas do filme, somos levados para a movimentação de Max, que amplia lugares percorridos e outros ainda a percorrer. No início, o espaço da criança é pequeno, exclusivamente com a mãe; mais tarde, surgem outras pessoas, sejam do lar ou da escola, ou mesmo de outros lugares. Crescer, neste sentido, implica ampliar contatos e lugares de estadia.

Os desentendimentos são oportunidades, também, de vivências ampliadoras do contato com o mundo. Max, em sua fuga, movida primeiramente pelo medo da conduta da mãe, transforma-se, posteriormente, por meio da brincadeira marcada pela mistura entre o fantástico e o sonho. Tal “viagem” foi altamente enriquecedora para ele, como pode ser visto em uma das canções da trilha sonora do filme: “Crescer cerca de pés grandes, os buracos da história. É onde você vai me encontrar, é onde você encontrará. Tudo é amor, é amor, é amor. A.M.O.R. é um mistério” (Karen, 2009).

O garoto está sendo um explorador de mistérios: vemos Max navegando pelos mares de possibilidades, na sua condição paradoxal de existir na totalidade de ser-aí e na incompletude de ser. Na criança, também há muitas estreias, mobilidades, buscas lúpidas, necessidades de estar abrigada em comunhão.

Os pequenos itinerantes vivem intensamente mobilizados pelo que esbarram em seus transcurtos quando os acontecimentos são as suas aventuras fuga-

zes. Se, por um lado, estão sempre atraídos pela novidade de ser junto ao mundo, por outro, as transformações incessantes podem provocar sentimentos desagradáveis, tais como repulsa, sentimento de não pertencimento ou de insignificância, medos diante do desconhecido ou as mais diversas inseguranças.

As fantasias aproximam a criança da realidade que a circunda, multiplicam as possibilidades das experiências e podem aumentar o medo ou diminuí-lo, ora trazendo familiaridade para os nexos desconhecidos, estruturando eixos fixos que oferecem proteção; ora provocando e superdimensionando o estranhamento. Neste território do fantástico, aparece no filme os monstros aos quais a criança irá se juntar para formar o grupo dos superpotentes, dos grandes. Estes destacam-se pela força de ação que possuem juntos, criando a ideia de fazer parte de uma turma do bem, na tentativa de se separarem dos outros - os maus. Imaginar momentos heroicos a partir do chão da realidade, que muitas vezes está em desacordo com suas vontades, reflete seu jeito funâmbulo de ser, sugerindo que quanto mais as crianças precisam afirmar a própria potência, mais frágeis estão se sentindo frente às pessoas e, também, diante das suas empreitadas vida a fora.

O garotinho Max vê o outro que o ameaça, como se estivesse roubando o seu lugar, como se aquele lugar fosse seu, como se este tivesse um dono e rei para liderá-lo. Entretanto, num átimo, experimenta que crescer é perder lugares (supostos) de privilégios, é dissolver as posições seguras de dominação. A experiência de estar junto, de dividir o mundo e compartilhar o espaço traz possíveis negociações e partilhas, favorecendo movimentos de concessão e de diminuição de si para se atrelar ao grupo.

Max está crescendo, ele está no mundo dos monstros - a princípio acreditando nos superpoderes, onde tudo pode acontecer de um jeito mais vibrante, ingenuamente apostando na comunhão simbiótica de interesses, na felicidade quando todos estão com ele nas brincadeiras que ele deseja. No transcorrer da trama, Max percebe que todos estão juntos, porém, buscam suprir as próprias carências através uns dos outros, o que cria conflitos e desentendimentos.

As crianças saudáveis assemelham-se a pequenos filósofos na atitude de buscar e esparramar-se em face do não-saber, abrindo-se e residindo nas perguntas. As indagações dos pequenos exigem dos seus cuidadores a presença e a referência diante de tudo aquilo com o que estão envolvidos e querendo conhecer. Eles precisam de alguém que esteja junto contando o que estão percebendo, e não de quem possa distanciá-las daquilo que estão observando, com explicações causais intermináveis. Geralmente, ocultamos das crianças que o sentido das coisas está presente à vista delas, distanciamos-nas justamente daquilo que elas desejam conhecer e saber de um modo simples, para atingir a sua compreensão. Depois, com o passar dos anos, tal compreensão poderá

ser expandida em toda sua complexidade. Exemplo disso, é a forma como Max apreende o conteúdo da aula sobre o sol. Em seguida, partindo da compreensão que ele teve sobre a questão do desaparecimento do sol, ele fica remoendo pensamentos que o levam a considerar, impressionado e assustado, a “proximidade do fim do mundo”.

De acordo com Van Den Berg (1965), quando apresentamos a explicação científica causal e pretensamente objetiva dos fenômenos, retiramos das crianças o sentido daquilo que para ela está no presente. Entretanto, sabemos que cada criança entende de um modo muito peculiar o que está acontecendo ao seu redor. No filme, por exemplo, Max compreende as expectativas das pessoas em relação a ele, bem como também sabe nomear e expressar a sua revolta e decepção para a mãe: “Os amigos idiotas da Clarke derrubaram o meu iglu. E ela (a irmã) não fez nada.” Ao que a mãe responde: “eu teria feito alguma coisa”.

É possível notar Max contrariado por brincar sozinho e, a fim de tentar chamar alguém para a sua brincadeira, ele provoca uma guerrinha de bolas de neve com os adolescentes amigos de sua irmã mais velha. No entanto, a diversão é momentânea e termina quando um deles destrói o seu iglu. Triste, decepcionado e frustrado, especialmente por sua irmã não ter lhe defendido da atitude do garoto, e movido pela raiva, destrói o quarto da irmã. Após dar suporte, estar junto ao filho triste e perceber como ele reagiu a tudo aquilo, a mãe parece entender os motivos das suas ações e pôde, com ele, reparar o seu feito. Ajoelhada com ele, enxugam juntos o chão, numa atitude sugestiva de referência e orientação. Assim, na proximidade, é possível conhecer e ver o que está acontecendo com a criança.

Max, como todas as crianças, solicita a presença e o olhar dos pais: “mãe, vem ver o que fiz? Mãe, vem aqui, eu reconstruí o forte, a nave está saindo. Tem um foguete, vai decolar. Você quer um lugar?”. As crianças anseiam ser centrais em seus mundos, acreditam nesta possibilidade de exclusividade e no pronto atendimento de seus desejos. Max deseja que a mãe ocupe o lugar cativo a seu lado. No entanto, aos seus olhos, ela desobedece a sua ordem ao não aceitar o seu convite. O clima modulado no compartilhamento, no amparo, transforma-se, de repente, numa atmosfera desarmônica e a resposta é a provocação.

Nesta situação, o sentimento de raiva invade a criança, e a sua reação é o de ataque, através de uma mordida, como se a sua mãe estivesse contra ele apenas por não realizar suas vontades no instante desejado. Os dois se estranham neste clima de hostilidade: “O que houve com você?”, a mãe questiona surpresa. “Você não é de fazer isso. Quer parar?”, ao que Max responde: “você também não pode fazer isso”. Deve ser muito ruim e dolorido para a criança ver a mãe olhar para outros horizontes e ter encantamentos outros que não ela! Max, na raiva, morde a mãe e se assusta. Ele chora e teme a reação dela: “Max, o que está haven-

do com você?”. E ele se defende: “Não é minha culpa”. Neste momento, ambos se estranham e Max, ao mesmo tempo em que se sente desconsiderado, também estranha a si mesmo.

Apesar de desejarem estar bem pertos uns dos outros, cada um quer que suas próprias vontades e caprichos sejam atendidos: Carol quer KW sem seus amigos, enquanto a própria KW quer ficar lá com eles. Judite, por sua vez, deseja exclusividade, e seu par tenta agradá-la e serenar seu coração inquieto e sua mente crítica, além de querer ser feliz com ela e com o grupo. Diferentemente, Douglas almeja ser autoridade para gerenciar o equilíbrio e harmonia do grupo. De modo oposto, Alexander busca ser cuidado, ouvido, receber atenção e ser considerado por todos. E Max, comprometido com os anseios dos monstros, embora mais à vontade para governar todos e as próprias emoções e desejos monstruosos/grandiosos, vai descobrindo que tal tarefa é inexequível e, por causa disso, desiste de ser rei de todos eles.

Há no território existencial do humano o desejo de pertencimento, daí a chamada imperiosa para agregar, nos dizeres de Carol: “vamos cuidar uns dos outros e vamos dormir numa pilha”; “Será um lugar onde só as coisas boas que você deseja acontecem”. No entanto, nesta brincadeira com os monstros, Max aprofunda seu entendimento sobre relacionamentos entre as pessoas, e delas consigo mesmas. Em uma conversa com a KW, Max diz: “Ele [Max se referindo a Carol] não quer ser assim. Ele está assustado”. Ao que KW responde: “ele piora tudo e já é muito difícil”. E o menino insiste: “ele ama vocês, vocês são a família dele.” Parece que a criança pôde constatar o fato de que as pessoas se amam e são amadas, mas que, neste pacote, também estão contidas muitas exigências, porque quanto maior o envolvimento e desejo de estar junto, maiores são, também, as expectativas e a dependência, e são elas as geradoras de tantos desentendimentos, incompreensões, frustrações, sofrimentos e sentimentos de solidão.

A criança, ao brincar com os seus monstros, ainda apreende tanto o que ela sente intensamente, quanto o que acontece quando age impulsivamente. Max aprende sobre as distâncias entre o que ele deseja e o que ele promove com atitudes explosivas, que o afastam daqueles que ele ama. Somada a isto está a compreensão de que os adultos também têm atitudes intempestivas. Todavia, pode ser nas desavenças e brigas que se oportuniza e desvela a possibilidade para estar junto, apesar das distintas direções de olhares, dos interesses diferentes e das atitudes que migram de interdependentes para independentes. Ou seja, crescer pressupõe a desilusão com as pessoas, a constatação das vulnerabilidades delas, a percepção de que elas não são monstros quando não realizam as necessidades e desejos dos outros. Além disso, propicia perceber as próprias fragilidades e as falibilidades, e a capacidade de, apesar de tudo, sentir-se amado por elas, aprendendo estar só e não se sentir rejeitado por isso, singularizando-se por meio das adversidades.

Nesse sentido, as crianças vêem o mundo adulto como algo estranho, como aquilo que está de fora, algo diferente e que não encaixa nos seus próprios hábitos. Na distância geracional, elas muitas vezes não conseguem entender como adultos vivem, e nem aquilo que é valorizado por eles, ao mesmo tempo em que todas estas diferenças podem fasciná-las. E é isso que instiga a sua curiosidade e o seu desejo de adquirir as habilidades dos mais velhos, despertando-lhe a vontade de crescer e de ver aumentar sua potência ao fazer como eles. De acordo com Aristóteles (335 a.c./2011), na imitação, buscamos reencontrar o sentido daquilo que está sendo realizado.

A aventura traduz a saga ontológica de surgimento do ser quando está em seu aÍ, sendo o *mundo* o tecido de significação que se revela por meio da linguagem. É vivendo uma aventura que Max constrói uma ilha, cria monstros que querem brincar com ele na mesma sintonia do seu desejo. O fazer das crianças saudáveis é criar, e suas invenções se confundem com a sua vida cotidiana.

Conforme anteriormente mencionado, a história do filme traz a saga de uma conquista e de uma criança crescendo. Mostra todo um percurso de busca de ser afetado pelas experiências, que são, simultaneamente, parte e ação do personagem. Sendo assim, as brincadeiras se mostram como atitudes ricas de repetições e inovações. As crianças repetem, por meio das brincadeiras, a vida vivida, recriando-as.

Cabe ressaltar que, no sofrimento, há súbita irrupção e salto na intensidade da carência, das deficiências, fazendo com que a criança saudável se revolte contra a dor, reivindicando outras formas de sentir a vida. Max sofre os limites dos outros e, inquieto, inicia sua viagem de anseio para outros lugares. Atravessado pela decepção, na tristeza, a criança se afasta, separa e singulariza seus modos de seguir vivendo. Consoante a isto, crescer consiste na própria luta na descentralização do seu mundo próprio em relação ao mundo exterior - estabelecida frente às contrariedades, muitas vezes vivenciadas como abandono, e à necessidade de ter controle da situação para impedir a possibilidade de ser excluído.

Max mostra no filme como ele está vivenciando seu mundo de garoto que está crescendo, sendo atravessado por emoções intensas entre a criança que está sendo e aquilo que está deixando para trás. Vivências de perdas sem substituição, sentimentos estranhos expressando a sua sensação de falta de ninho, tudo isso dando a ele a impressão de não poder ser mais o que era, temendo ser abandonado e perder o lugar familiar. De acordo com Cytrynowicz (2018), isto significa a própria angústia do crescimento.

O garoto confia e solicita o amparo da sua mãe, movimento este que aparece na crença e no imperativo do frustrado monstro Carol: “Tinha que nos proteger, tinha que cuidar de nós e não cuidou”. O filme retrata a decepção e fúria de Max quando a mãe não cuida dele e nem o alimenta como ele desejava. Em contrapar-

tida, sente-se malvado - isto aparece em uma das conversas com a maternal KW, quando, referindo-se à sua família e lar, diz: “eu já tive antes, mas...” KW questiona: “você comeu todos? Não, só mordeu uma, só isso e eles surtaram e eu odeio milho congelado”. “Foi por isso que você fugiu?” “Eles acham que eu sou malvado”. “E você, não é?” “Não sei. Eu não sei”. Nesta mescla de emoções, entre a súbita ação promovida pela cólera e a serena reflexão culposa, está Max, sentindo-se insuficiente. Há uma conversa entre os monstros quando Max não consegue lhes atender os anseios: “Não foi suficiente”. “Ele é um menino, ele é como nós, eu só concordei com isso porque achei que você queria muito”. Obviamente, não é fácil deixar de ser especial e central para se tornar mais um entre tantos, mas isto é necessário a fim de continuar a aventura de crescer e tornar-se si mesmo.

A história de Max aponta para a contradição da vivência infantil, que ora brinda, nas brincadeiras, com a potência de reinar, ora com a impotência e fragilidade da própria existência. Isso é mostrado na sua história do vampiro que perdeu os dentes permanentes e, por isso, não pôde mais viver uma trajetória de vampiro, perdendo, assim, o poder de ser quem ele era - e, por conseguinte, ser deixado de lado pelos seus, por não servir mais para nada. Em sua narrativa, há alusão ao descentramento da rota do mundo e do seu mundo próprio: tudo mudou de lugar, deixando de existir o que existia antes. O menino está implicado, pensando que até o sol deixará de existir um dia. Neste prisma, crescer é também perder dentes, ciclos, “órbitas ritmadas e aquecidas”, necessitando das separações e das mudanças de rotas. Além disso, exige da criança migrações para outros contatos que a aproximem mais da movimentação de vidas diversas e do deixar de ser para ser de novo de outros modos.

Neste filme, acompanhamos que o desamparo humano expõe o desejo em adultos e crianças de serem cuidados por alguém cheio de poder. Este é o entendimento de uma criança em relação aos mais velhos. Especialmente nas crianças, a onipotência traz a ilusão de ter que ganhar sempre, de ter suas vontades sempre satisfeitas, de viverem em um universo parnasiano. Crescer pressupõe experiências de suportar o “não” para o ilimitado desejo de satisfação de suas buscas de prazer, migrando pelas dores dos impedimentos, das articulações da realidade compartilhada e suas frustrações. Tudo isso, conduzindo à “matureza”, nas palavras de Drummond de Andrade (2012).

Na análise existencial, como é possível ser vista, compreendemos o crescimento da vida não como uma soma de anos, de fases, de experiências, mas como um jogo da vida. Como enfatiza Fogel (2007, p. 33), “trata-se de crescimento como intensificação, isto é, como conquista de clareza, de evidência na urdidura de seu próprio destino ou destinar-se (enviar-se, estoriar-se)”.

Assim, o mundo da criança consiste na mudança constante, podendo ela, a cada tempo, ser outra - mostrando alta mobilidade e travessias por mui-

tos mundos. Contudo, se isto pode ser vivido como mágico, gostoso e inovador, também pode mobilizar medos, incômodos e desenraizamentos daquilo que é familiar. Diante disso, crescer é um movimento de singularização e de *estar-no-mundo* recolhendo alguns mundos e separando-se, apartando-se de outros, num intercâmbio de territórios.

Onde vivem os monstros

Quando pensamos a “terra dos monstros”, imaginamos um território modulado no fantástico, na grandiosidade, nos efeitos máximos, uma intensa movimentação, no perigo, no assombro, no temor e também no maravilhar-se, nas surpresas desproporcionais, no encanto e desencanto, no poder impressionantemente imenso e de naturezas variadas. Ao nos remetermos aos monstros, somos guiados para criaturas grandes, fortes, imunes, poderosas, raras, que, às vezes, provocam assombro, medo, repulsa, terror. Porém, quando utilizamos como adjetivo para descrever atividades humanas, como por exemplo, “ele é um monstro nos cálculos, naquilo que ele faz”, estamos também tratando de grandeza no sentido positivo, de alguém que exerce de modo pleno, precioso, expandido, desproporcional e diferenciado o seu talento. Em ambos os sentidos, quando algo é monstruoso, ele é de grandes proporções, vasto, imenso, ruidoso, não há como não ser mobilizado por sua presença.

A “terra dos monstros” é a terra imaginada pelo garoto, é a pluralidade da vida vivida por ele com os outros. Conforme acentua Sartre, “a criança não vive somente sua família, ela vive também – em parte através dela, em parte sozinha – a paisagem coletiva que a circunda” (Sartre, 1960/2002, p.69). Em se tratando do mundo da criança, o que a abala e mobiliza, significativamente, hipertrofiando sua existência?

Nas palavras do escritor Valter Hugo Mãe (2014, p. 24), “fabricamos o amor sem ter alguém para entregar”. Na perspectiva da criança pequena, os pais podem ser monstros macios que protegem quando cuidam e embalam no colo e realizam seus desejos, sendo “portos” de amor. Por outro lado, são monstros terríveis quando não estão juntos no cuidado das suas necessidades vitais e vontades, ou quando eles não recebem a sua entrega amorosa, podendo, inclusive, ser “devorada” por essas pessoas amadas. Porém, o movimento contínuo é de compor-se, por meio delas, como ser único, sendo amalgamada por estes “outros monstruosos” positiva e negativamente.

Na esteira destes pressupostos, vemos Max entrando na ilha dos monstros, deparando-se com um cemitério de ossos e experimentando, neste momento, o medo de ser devorado. Será que nesta vivência ele foi despertado para o fato de

que homem morre? As crianças criam fantasias de realidades ao se depararem com a condição de finitude humana, o que leva a temer a perda dos pais e o conseqüente abandono. Em vista disso, elas sentem a necessidade de se abrigarem no ninho familiar, ainda que encontrem nessa busca tantos obstáculos e desabrigos próprios do desenrolar da vida.

No filme, os monstros são constituídos de muita humanidade e de grandeza afetiva: são criaturas tecidas e movidas pelas emoções, são seres que se movimentam com a bússola dos sentimentos. São monstros imensos no tamanho físico, mas, por outro lado, tão pequeninos, vulneráveis e frágeis diante dos impactos da vida. São criaturas que incorporam muitos outros seres que participam do mundo de Max, bem como refletem suas próprias emoções e compõem seu modo de ser afetado na vida. Os monstros perguntam a ele: “e você, entende de solidão? E você, afasta tristeza?” E Max responde: “Eu tenho um escudo anti-tristeza”. Ira fala: “ele vai nos dar felicidade”. Neste mesmo sentido, Carol diz: “eu gosto muito quando temos um rei”. Para todos eles, o rei domina a existência e as emoções a ela vinculadas, nutrem-se de seus contrastes. Apenas Judite reflete: “Mas ter a felicidade nem sempre é o melhor jeito de ser feliz”.

As crianças desejam demasiadamente “ser”, sendo seres dos inícios, ávidos para pertencerem ao mundo, possuindo a força de um grande monstro. Elas habitam absortas aonde estão, preenchem os vazios da incompreensão com fantasia, tais como na conversa de apresentação de Max aos monstros: “eu tenho poderes de outra terra”, “[...] eu sei todos os segredos do mundo e sabem o que aconteceu? Eu virei o rei deles”. Receosos e desconfiados, os monstros enfatizam: “Ah! Mas você é tão pequeno!!!” E Max se posiciona: “pequeno é bom, meu poder passa por todas as fendas”. O contraponto feito pelos monstros: “E se as fendas fecharem?” A criança responde: “Eu tenho um abre fendas que eu passo por elas”. Os monstros desconfiados insistem: “E se elas forem de um material que o abre-fendas não atravessa?” Max, então, termina esta conversa: “Aí eu tenho um reabre fendas que atravessa qualquer coisa por todo universo e é o fim, não tem coisa mais poderosa que ele, nada. Ponto final”.

Hanna Arendt (1961/2013) enfatiza que a pluralidade é a lei da terra, sendo que a vida se dá nela. Desta forma, não há ato humano que não tenha sido constituído em conjunto. As crianças, “sem saber”, reeditam e renovam a vida, buscam amparo, continuidade e inovação. Vivem no modo da fluidez e participam da condição existencial de não-ser. Não sendo, elas podem ser, visto que têm a tarefa de ser elas mesmas. A identidade da criança é tecida na historicidade no seu percurso. *Dasein* infantil é como um lugar indeterminado, pelo qual ela, a todo momento, está vindo a ser, uma vez que reúne a pluralidade de acontecimentos e presença em uma unidade de sentido. Assim, vai se rea-

lizando, sendo abertura de ser-aí, experimentando sobre o chão das inúmeras outras possibilidades de ser. A criança, no imediato, encontra-se buscando e achando muitos caminhos em trechos diferentes, sem se dar muito conta e, em meio a prazeres e frustrações, vai se tornando ela mesma.

“Quero que seja um rei para sempre”. Essa afirmação de Carol levanta várias questões: quando são desejadas, as crianças vêm ao mundo dos adultos com essa tarefa tão importante e pesada? Os mais velhos vêm nas crianças a saída para o seu próprio sofrimento? É neste momento que eles não estão conseguindo viver de acordo com o que desejam? A criança só é rei para os adultos quando lhes proporciona a realização de seus próprios desejos, por meio da vivência da paternidade ou maternidade? Quando os adultos elegem as crianças seus reis? Quando esperam realizar, por meio dos pequenos, projetos próprios frustrados? É assim que eles, às vezes, centralizam as crianças, é assim que fazem delas seus berços e altares, esperando encontrar nelas os escudos contra as tristezas da vida. Parece que Max sabe, no começo, agradar os monstros quando, ao se nomear e ser aceito rei, a sua primeira ordem é: “que a farra comece!”

Parece prazeroso ser guiado pelo Carol, que lhe apresenta o seu reino. Nesse sentido, a impotência e frustração dos adultos desenham uma trilha por meio da qual as crianças possam realizar os sonhos deles. E os pequenos percebem a monstruosa força dos grandes, e podem desejar corresponder às suas expectativas, mas nem sempre conseguem, sentindo-se, portanto, fracassados. Desse modo, Max, o dono do mundo, tem a tarefa de proporcionar outro mundo a si e aos monstros.

Por outro lado, também acontece que a frustração de Max com os progenitores provoca nele o desejo imperioso de ser aquele que manda, aquele que dita as ordens e que tem os seus comandos validados. Com as transformações do vivido, nasce o desejo de construir uma fortaleza, um lugar onde só “aconteceriam coisas boas”. Nela, as pessoas indesejadas seriam impedidas de entrar, e as coisas ruins seriam explodidas e aniquiladas.

Apesar do grande desejo de liderar e de promover o bem para todos, Max testemunha as guerras - metáforas dos desentendimentos dos adultos - e aceita a ousada e inalcançável empreitada de fazê-los felizes, e de unir o casal Carol e KW, ou seja, enxerga-se pleno de vitalidade para ser aquele que tem poderes de realizar os desejos dos adultos. Tenta intermediar o conflito do casal, pedindo a KW: “você vai ficar? Todos querem que fique.” Ao que ela responde: “é complicado, eu não sei como as coisas chegaram a este ponto!”

Vimos que os monstros de Max são humanizados, com seus medos de serem assaltados em seu modo mais único e precioso de viver. Eles temem a insignificância, receiam não aguentar atravessar as próprias crises, carregam um pre-

dador neles mesmos e recusam a solidão, o enfraquecimento e adoecimento. Em suma, eles estão atormentados, vivem desconhecendo a própria origem e nem mesmo sabem para onde estão indo. Por isso, precisam de um rei que, além de ser o detentor da potência, cuide das suas fragilidades e realize os seus desejos, coisa que, na percepção deles, não depende somente da própria ação, mas sim da disponibilidade do outro e da reciprocidade. A criança não percebe, num primeiro momento, que são muitas as exigências que lhe fazem os monstros para a sua tamanha impotência de si própria.

Considerações finais

A história de Max é vibrante, porque é permeada por emoções profundas. Vemos suas transformações, muitas delas movidas pelo seu anseio de ser alguém forte para outro, especialmente alguém amado por ele. É possível perceber, por meio dessa narrativa, a infância como um tempo de passagens ora de exclusão para inclusão, ora de imersões, ou ainda, de saídas para novas inserções, muitas vezes sem legendas tanto para os adultos, quanto para as crianças. Uma vez que o existir dos pequenos seres consiste em *serem para fora*, vivendo no aqui e agora, eles não enxergam ao longe, são criaturas que conhecem apalmando, estando próximas e tateando tudo que está por perto.

Max, no final de aventura, de cabeça baixa, constata que não foi possível fazer do jeito que imaginou e desejou, ou seja, ser alguém forte o suficiente para dar conta de realizar os próprios desejos. A frustração do monstro Carol ilustra seu sentimento de decepção: “tá errado [...] nós temos que derrubar o forte. Não era para ser assim, você disse que íamos dormir juntos, numa pilha. Forte era para ser um lugar onde só acontecessem as coisas que a gente quisesse. Tinha que nos proteger, tinha que cuidar de nós e não cuidou. Desculpe, não foi o suficiente”.

Nosso protagonista só pôde navegar para terras distantes em seu brincar, vivenciar sua raiva livremente e se lançar por confiar e se sentir em casa nos lugares imaginados. Contudo, ele está na travessia dolorosa do crescimento, como qualquer criança. Nos ensaios das saídas do mundo infantil, a criança passa pela desilusão de descobrir que não tem o poder sobre o outro, conforme sua vontade. Nesse sentido, crescer é constatar e suportar a verdade de que ela não é suficiente para alguém, e que não dá conta de suprir nem as próprias necessidades, nem as alheias.

Na última cena, repleta de dizeres silenciosos entre mãe e filho, vemos Max retornando aos braços da mãe num abraço. Ela, serena, debruça-se sobre o filho contemplando seu nutrir-se de colo, de sopa quente, sabendo que muita riqueza afetiva estava sendo vivenciada ali, naquele momento.

E sobre “onde vivem os monstros” das crianças? Quais territórios habitam? Seria em seu território mais íntimo? Mas onde se localiza esse território? Eis, abaixo, uma das muitas respostas expostas no filme:

“Dentro de todos nós
Tudo que você já viu
Tudo o que você já tenha feito
Tudo o que você já amou
Existe um dentro de todos nós”.

Referências

- Agamben, A. (2018). *A aventura*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Arendt, H. (2013). *Entre passado e o futuro* (7.ed.). São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1961)
- Aristóteles (2011). *Poética*. São Paulo: Edipro. (Trabalho original publicado em 335 a.c.)
- Boss, M. (2005). O caso de Regula Zürcher. In *Daseinsanalyse/ Associação Brasileira de Daseinsanalyse*. No. 14. São Paulo.
- Canguilhem, G. (2015). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Casanova, M. (2017). *Mundo e historicidade: Leituras fenomenológicas de Ser e tempo*. Vol.1. Rio de Janeiro: Via Verita.
- Comte-Sponville, A. (2002). *Apresentação da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cytrynowicz, M. B. (2018). *Criança e infância: Fundamentos existenciais clínica e orientações*. Lisboa: Chiado.
- Deliberador, H., & Villela, F. S. L. (2011). Acerca do conceito de saúde. Em: *Daseinsanalyse/Associação Brasileira de Daseinsanalyse*. No. 15/16 São Paulo.
- Drummond de Andrade, C. (2012). *Claro Enigma*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Fogel, G. (2007). Liberdade e Criação. *Aisthe*, 1, 30-43.

- Heidegger, M. (2012). *Ser e Tempo*. São Paulo: Vozes. (Trabalho original publicado em 1927)
- Karen, O. (2009). *All is love*. Trilha sonora de *Where the wild things are*. Warner Bros.
- Lispector, C. (1988). *A hora da estrela* (23. ed.). Rio de Janeiro: Rocco.
- Mãe, V. H. (2014). *A desumanização*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Munro, A. (2010). *Felicidade demais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pelbart, P. P. (2016). *O avesso do niilismo, cartografias do esgotamento* (2. ed.). São Paulo: N-1.
- Pessanha, J. G. (2018). *Recusa do não-lugar*. São Paulo: Ubu.
- Reis, R. R. (2016). A abordagem fenomenológico-existencial da enfermidade: Uma revisão. *Natureza Humana*, 18(1), 122-143.
- Sapienza, B. T. (2015). *Encontro com a daseinsanalyse: A obra 'Ser e tempo' de Heidegger como fundamento da terapia daseinsanalítica*. São Paulo: Escuta.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em: M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Sartre, J. P. (2002). *Crítica da razão dialética: Precedido por questões de método*. Rio de Janeiro: DP&A. (Trabalho original publicado em 1960)
- Sendak, M. (2014). *Onde vivem os monstros*. São Paulo: Cosac & Naify. (Trabalho original publicado em 1963).
- Van Den Berg, J. H. (1965). *Metablética: Psicologia histórica*. São Paulo: Mestre Jou.

Ficha técnica do Filme
Título original: Where the wild things are
Título traduzido: Onde vivem os monstros
País Produtor: Estados Unidos da América
Gênero: Aventura, Drama, Família
Idioma: Inglês
Duração: 101 m.
Classificação indicativa: Não recomendado para menores de 10 anos
Ano de produção: 2009
Direção: Spike Jonze
Roteiro: Spike Jonze, Dave Eggers
Autor da obra original: Maurice Sendak



Livia Lima Gallo

SAÚDE E(M) TELAS

JACK OF THE RED HEARTS: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Marina Souza Simões, Natália América Machado Figueiredo,
André Amaral Bravin, Márcio Borges Moreira

Cinema e Análise do Comportamento

O uso da linguagem cinematográfica e de filmes como estratégia de ensino tem sido amplamente realizado e discutido (Napolitano, 2009; Silva, 2007). No campo da Psicologia e psiquiatria, além de ferramentas de intervenção no ensino (Castaldelli-Maia, Oliveira, Andrade, Lotufo-Neto & Bhugra, 2012; Santos, Costa, Carpenedo & Nardi, 2011), os filmes são usados como estratégias terapêuticas (Oliva, Vianna & Lotufo-Neto, 2010). Alguns artigos (Castaldelli-Maia et al., 2012; Goldstein, 2013; Ramos, 2009; Santos et al., 2011; Souza, 2013; Tardivo & Guimarães, 2010) e livros (Landeira-Fernandez & Cheniaux, 2010; Santeiro & Barbosa, 2013; Telles, 2016) concentram parte da produção nacional sobre o tema.

No que tange a Análise do Comportamento (AC), a produção está concentrada em alguns exemplares específicos (de-Farias & Ribeiro, 2014, 2016; Ribeiro & de-Farias, 2014), ou pulverizada em distintos periódicos (Moreira & Silva, 2009), livros (Bravin & Henriques, 2013) e coleções (*Boletim Contexto; Boletim Paradigma; Sobre Comportamento e Cognição; Ciência do Comportamento - Conhecer e Avançar; Comportamento em Foco*).

O propósito do presente texto é viabilizar a divulgação científica da prática profissional do analista do comportamento frente ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e, quiçá, gerar um escrito que possa ser incorporado ao arsenal biblioterapêutico de psicólogos. Estudos inspirados em filmes e que discutem o TEA já foram realizados (Schmidt, 2012), contudo, até onde vai o conhecimento dos autores, somente um sob enfoque comportamental (Silva & Florêncio, 2016).

O Transtorno do Espectro Autista e seu Tratamento em *Jack of the Red Hearts*

O longa-metragem lançado em 2015, *Jack of the Red Hearts* (Carey, Mukerjee-Brown, Nowicki, White & Grillo, 2015), é um drama familiar dirigido por Janet Grillo e escrito por Jennifer Deaton, vencedor de duas premiações, *The Chimaera Project Award*, no Catalina Film Festival (2015), e na categoria de melhor narrativa de filme no *Woods Hole Film Festival* (2015). Janet Grillo participou da execução de outros dois filmes sobre a temática, intitulados de *Autism: The musical* (Alpert, Chiles & Tricia, 2007) e *Fly Away* (Hatoupis & Grillo, 2011).

No filme, os personagens Kay (Famke Janssen) e Mark (Scott Cohen) são pais de Glory (Taylor Richardson). Ela tem onze anos e foi diagnosticada com autismo aos quatro. Desde então, Kay deixa de trabalhar e passa a administrar os cuidados de Glory e da casa, ao passo que Mark – profissional de Tecnologia de Informação – permanece como único provedor. As relações familiares são afetadas pelo diagnóstico e pelos cuidados que Glory demanda. Robert (Israel Broussard), irmão mais velho de Glory, sente-se negligenciado pelos pais que se dedicam mais à filha. A relação do casal Kay e Mark se torna fria e distante, e as conversas entre os dois praticamente se reduzem a problemas financeiros ou familiares. A mãe sempre está preocupada com o desenvolvimento de Glory, e passa a maior parte do tempo estimulando-a e executando tarefas para a filha. Diante de uma crise financeira, Kay retorna ao trabalho e deixa sua filha aos cuidados de Jack (Annasophia Robb), passando a sentir-se sobrecarregada com as várias exigências que precisa administrar como as demandas de seu filho adolescente, de seu marido, do trabalho, a crise financeira que atravessam, e as demandas específicas da filha com desenvolvimento atípico.

Ao precisar contratar um acompanhante para Glory, Kay contrata Jack, que se passa por Donna Graham, terapeuta com excelentes referências. Jack não é qualificada para a função. Durante a entrevista de trabalho, ela escuta alguns termos (ABA, *Greenspan*⁹ e *Stimming*¹⁰) que não pertencem ao seu vocabulário e, ao buscar uma compreensão, é apresentada à Análise Aplicada do Comportamento (*Applied Behavior Analysis* - ABA) de forma equivocada. Jack entende as intervenções de Glory como uma espécie de adestramento, um jogo de recompensas e gratificações. Todo seu entendimento sobre a temática consiste em dar jujubas ou elogiar a menina em momentos em que ela “acerta” ou re-

9 *Greenspan*: psiquiatra infantil (Stanley Greenspan) que desenvolveu o *Floortime*, método de tratamento que leva em conta a filosofia de interagir com uma criança autista.

10 *Stimming*: nome que se emprega aos movimentos repetitivos e auto estimulatórios que os autistas podem apresentar (estereotípias).

aliza tarefas que lhe foram ordenadas. Embora o uso de reforço arbitrário não seja necessariamente equivocado, uma intervenção adequada vai muito além dessa prática. Isso fica evidente na cena em que Jack treina com sua amiga a compreensão do termo ABA, e explica que o mesmo consiste em dar doces como recompensa. Jack se inspira no caso de Anne Sullivan e Helen Keller, nas orientações de Kay, na pouca observação que ela fazia de outros Acompanhantes Terapêuticos (AT's), e na pouca leitura sobre “tratamento ABA”. Jack tenta reproduzir alguns procedimentos com Glory, e chega a alcançar certo sucesso mesmo empregando técnicas questionáveis do ponto de vista ético.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista: Aspectos nosológicos, nosográficos e considerações comportamentais

O Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) são classificações que englobam descrições de transtornos mentais e comportamentais. Diferentes em sua organização, porém, semelhantes em sua lógica e propósito, esses manuais concentram informações etiopatológicas (relacionadas à causa do transtorno), epidemiológicas (relacionadas à distribuição do transtorno na população) e descritivas dos quadros nosológicos que pretendem delinear. Ambos possuem importância mundial e visam harmonizar suas linguagens e mitigar erros entre seus usuários. A última revisão do DSM inovou ao incorporar quadros comparativos entre as classificações nosológicas de ambos sistemas (American Psychiatric Association - APA, 2014).

No que tange ao diagnóstico do autismo, a CID-10 (Organização Mundial de Saúde [OMS], 1998)¹¹ o classifica dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84.), subdividindo-os em: autismo infantil (F84.0); autismo atípico (F84.1); síndrome de Rett (F84.2); outro transtorno desintegrativo da infância (F84.3); transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados (F84.4); síndrome de Asperger (F84.5); outros transtornos globais do desenvolvimento (F84.8); transtornos globais do desenvolvimento não especificados (F84.0).

Por sua vez, em uma modificação decorrente da mais recente revisão do DSM (i.e, DSM V, APA, 2014), o termo “autismo” cede lugar ao termo “Transtorno do Espectro Autista” (TEA). Essa única classificação foi derivada da fusão de quatro diagnósticos das versões anteriores do DSM (Autismo, Asperger, Trans-

11 Em 2018 foi lançada pela Organização Mundial de Saúde a CID-11 na qual utiliza-se o termo Transtorno do Espectro Autista para unificar transtornos dispersos na versão anterior e seguindo o modelo do DSM-V.

torno Invasivos do Desenvolvimento sem Outras Especificações e Transtorno Desintegrativo da Infância). Com essa nova organização, o TEA passa a ser subdividido por meio dos seus especificadores de gravidade (nível 1, nível 2 e nível 3); quanto maior o nível, maior será o apoio necessário para o tratamento, podendo haver migração entre os especificadores no decorrer do desenvolvimento da criança (APA, 2014).

Do ponto de vista etiopatológico, estudos indicam fatores genéticos, fisiológicos e ambientais como possíveis causas do TEA (Griesi-Oliveira & Sartié, 2017), todavia, ainda não existem biomarcadores para identificá-lo (APA, 2014). A atribuição do diagnóstico é clínica, baseado nos principais sinais e sintomas desse transtorno, a saber: prejuízos na comunicação social em múltiplos contextos e comportamentos com padrões restritos e estereotipados, sendo que ambos devem aparecer ainda na primeira infância e causar prejuízos significativos na vida do indivíduo (APA, 2014).

O DSM-V (APA, 2014) estima que o TEA atinge 1% da população mundial e a recente pesquisa realizada pela *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) indica que um indivíduo a cada 59 se enquadra nele (Baio et al., 2018). A pesquisa afirma ainda que a probabilidade de crianças do sexo masculino ter TEA é quatro vezes superior à de crianças do sexo feminino, o que faz o quadro de *Glory* menos frequente. O Brasil, infelizmente, carece de estatísticas referentes à incidência do TEA na população, mas se a estimativa da APA (2014) estiver correta, esperar-se-ia uma prevalência de 2 milhões de brasileiros com o diagnóstico.

No que tange à psicopatologia, vários aspectos distanciam a AC da visão médica e da Psicologia tradicional (Gongora, 2003). A etimologia do termo psicopatologia (do grego: *psyché*, alma; *pathos*, paixão, sofrimento; *logos*, estudo – estudo do sofrimento da alma, Ceccarelli, 2005) já traz em si um dualismo. O epíteto “mental” para a classificação da doença/saúde retorna e reifica o dualismo mente-corpo, sugerindo que aspectos *metafísicos* (mente) afetam o universo físico (corpo, comportamento) (Boas, Banaco & Borges, 2012). Embora essa visão pareça unânime do ponto de vista social e cultural, isso não é verdade. E essa não é uma questão trivial no escopo da Filosofia da Mente (Maslin, 2009). Responder à pergunta “como podem duas entidades de naturezas ontológicas distintas interagir”, ou posto de outra forma, “como pode um evento não físico, desprovido de dimensões no tempo e espaço, ‘causar’ (afetar, influenciar) um evento físico/natural?”, equivale a responder ao “problema mente-corpo”.

O Behaviorismo Radical (BR) é a filosofia da ciência que sustenta a Análise Experimental do Comportamento (AEC) e a Análise Comportamental Aplicada

(ACA¹²; traduzido do inglês de *Applied Behavior Analysis* - ABA) (Carvalho-Neto, 2002). Enquanto tal, cabe a ela responder ao “problema mente-corpo”, e ela o faz reenquadrando o objeto de estudo da Psicologia (comportamentos públicos e privados, sejam eles sentimentos, pensamentos e emoções) como fenômenos naturais e, portanto, passível de ser apreendido e estudado pelo método experimental das ciências naturais¹³ (Baum, 2006; Skinner, 1990, 1953/2000). Desta forma, o BR se apresenta como uma proposta filosófica e metodológica monista materialista, alinhando-se a uma visão naturalista de homem/ciência. Por esta razão, rejeita a existência de eventos *metafísicos/sobrenaturais*, e qualifica como objeto de estudo o *comportamento em si mesmo*, e não como manifestação de alguma coisa (alguma entidade) subjacente. Isto é, o BR preconiza que o estudo e as interpretações comportamentais devam relacionar o comportamento (público ou privado¹⁴) com outras variáveis naturais que o influenciam (genericamente denominadas de “ambiente” pela AC). Sob esta orientação epistemológica, a AEC e a ABA primam por descrições e demonstrações das relações entre (a) o ambiente interno fisiológico, (b) ambiente interno histórico, (c) ambiente externo físico e (d) ambiente *externo cultural* (Todorov, 2007) com o comportamento público e/ou privado do organismo. A descrição dessas relações ambiente-organismo provê os elementos para a explicação do comportamento e os fundamentos para sua modificação; a isso dá-se o nome de Análise Funcional (Banaco, Zamignani, & Meyer, 2010; Baum, 2006; Carvalho-Neto, 2002; Skinner, 1990; Todorov, 2007).

Assim posto, a própria definição de “psicopatologia” é antagônica à visão monista materialista e naturalista da qual a AC compartilha. Em verdade, a rejeição da AC aos critérios de normalidade e a visão médica e psicológica de psicopatologia, é fundamentada em uma rejeição primordial que o BR tem às visões du-

12 Análise Comportamental Aplicada (ACA) é tradução de *Applied Behavior Analysis* (ABA), e não corresponde a um método de intervenção. Essa discussão será retomada mais à frente no texto.

13 Um evento natural é aquele que (a) possui dimensões no tempo, (b) possui dimensões no espaço, (c) pode estabelecer relações com outros eventos naturais e (d) deve ser falseável. Para maiores detalhes, considere a leitura de Baum (2006) e Silveira (1996).

14 A definição de comportamento público ou privado adotada nesse texto é aquela definida por Baum (2006). Comportamentos públicos são passíveis de observação pública (comportamentos observados por terceiros; estereotípias de um autista, por exemplo). Comportamentos privados são observáveis apenas por aqueles que se comportam (portanto, são subjetivos e impossíveis de serem observados por terceiros; pensamentos, sentimentos e emoções, por exemplo). A acessibilidade do comportamento não o torna qualitativamente distinto (a diferença no acesso ao comportamento não traz consigo uma diferença em sua ontologia, isto é, em sua natureza ou essência; a diferença no acesso traz consigo tão somente a diferença em seu acesso e, com efeito, dificuldades metodológicas para estudo). Sejam públicos ou privados, esses comportamentos são tidos pela AC como fenômenos naturais passíveis de estudo científico que emprega os métodos das ciências naturais.

alistas. No modelo médico, o comportamento é tido como um sinal ou sintoma de processos “patológicos” subjacentes, sejam eles orgânicos ou não (cérebro, cognições). Este pressuposto enquadra o *locus* da doença no indivíduo, e desta forma, o comportamento é tido como manifestação de alguma coisa (alguma entidade) subjacente (a patologia, ou suas variantes como a patologia da mente, do cérebro ou derivada de “erros” cognitivos) (Banaco et al., 2010; Boas et al., 2012; Cavalcante & Tourinho, 1998).

Ainda no modelo médico, justamente por tratarem comportamentos como sinais e/ou sintomas, os distúrbios são tidos como universais, isto é, os diagnósticos possuem critérios que se aplicam a qualquer pessoa, em diferentes contextos (critérios nomotéticos). Do lado oposto a essa visão, justamente por considerar o comportamento como legítimo objeto de estudo, a AC emprega a Análise Funcional para compreender de quais variáveis o comportamento (todos eles, isto é, públicos ou privados; “saudáveis” ou “patológicos”) é função (Banaco et al., 2010; Todorov, 2007). Como os comportamentos são aprendidos ao longo da história de vida particular de cada indivíduo, a Análise Funcional é idiográfica, ou seja, individual, caso a caso. Deste modo, por mais semelhantes que sejam os comportamentos de duas pessoas distintas (comportamentos autolesivos em crianças autistas), diferentes controles poderão ocorrer (em uma criança a consequência é a aproximação e contato físico com os pais; em outra criança, a evitação de uma demanda). Como efeito, o foco da intervenção seria a mudança no ambiente atual das pessoas, o que também ocorre de forma individualizada, caso a caso (Gongora, 2003).

Note que o cerne da discussão entre o BR e a psicopatologia é que a AC não compreende nenhuma forma de comportamento como “patológico”, “desadaptativo” ou “anormal”. Para a AC o comportamento é entendido como um evento natural e variável, passando por um processo de seleção pelos efeitos que ele produz no ambiente. Inspirado no modelo selecionista de Darwin, Skinner (1990) denominou esse processo de “seleção por consequências”. A seleção por consequências ocorre em três níveis: (1) filogenético (a história evolutiva da espécie); (2) ontogenético (a história de vida do indivíduo); (3) cultural (as práticas culturais em grupos de indivíduos) (Boas et al., 2012; Skinner, 1990). Portanto, a AC considera o comportamento como multideterminado (filogenia-ontogenia-cultura, ou, como tradicionalmente é descrito na Psicologia, bio-psico-social) em suas origens e em sua manutenção (Boas et al., 2012; Skinner, 1990).

Em resumo, o processo de seleção por consequências ocorre para qualquer comportamento, mesmo aqueles descritos culturalmente como “comportamentos bizarros”, “comportamentos atípicos”, “sintomas” ou “transtornos mentais”. Esses comportamentos podem passar por processos ambientais selecionadores (únicos para cada indivíduo) e que instalam e/ou mantêm essas respostas (como

no exemplo hipotético descrito anteriormente, em que cada caso de “comportamento autolesivo” é selecionado pelos diferentes efeitos que geram no ambiente). O pressuposto da seleção por consequências impede a classificação dos comportamentos como disfuncionais, desadaptativos ou patológicos, pois considera-se que se existem comportamentos, estes possuem algum valor adaptativo/funcional ao sujeito (Banaco et al., 2010). Portanto, o que está sendo dito é que certos comportamentos não são “ontologicamente patológicos”, são comportamentos “ontologicamente” como quaisquer outros, mas denominados patológicos ou indesejados por critérios culturais.

Como visto anteriormente, várias são as ressalvas da AC à noção psicopatológica tradicional. Todavia, urge questionar: (a) o uso dos diagnósticos não tem nenhuma utilidade¹⁵ ao AC?; e (b) o que a AC oferece como alternativa a essa visão?

Cavalcante e Tourinho (1998) pesquisaram as funções básicas que o DSM e a CID deveriam atender e, após levantamento de literatura, concluíram que as funções primordiais são: comunicação, organização, recuperação de informação, descrição, predição e formulação teórica, identificação do tratamento, determinação do status legal e ressarcimento. Eles discutem que, dentre elas, aquelas que têm alguma utilidade para a AC são a de comunicação, determinação do status legal e reembolso. Somente dentro de limites muito estritos a ligação entre diagnóstico e tratamento pode ser reconhecida. Essa restrita utilidade dos diagnósticos deriva das descrições topográficas, nomotéticas e ateóricas dos manuais. Assim, funções de organização, recuperação de informação, descrição dos casos, predição, formulação teórica e identificação de tratamento, auxiliam pouco o trabalho do analista do comportamento.

Para além das discussões teórico-epistemológicas supracitadas, as classificações não auxiliarão a aplicação prática da AC, pois é impossível que os manuais prevejam toda a sorte de análises funcionais possíveis, uma vez que ela é idiográfica. Quanto à questão da “comunicação” e a “determinação do status legal”, que gera como consequências o reembolso pelos planos de saúde e/ou acesso da pessoa a políticas públicas específicas para aqueles casos, vários autores advertem para o perigo que a adoção do diagnóstico pode incorrer ao estigmatizar e rotular os indivíduos, podendo gerar perdas sociais e/ou reforçar ainda mais os comportamentos problema da pessoa (Banaco et al., 2010, Boas et al., 2012; Cavalcante & Tourinho, 1998). Assim, parcimônia deve ser considerada também a cada caso.

15 O termo “útil” aqui está sendo empregado com a conotação do critério utilitário, da corrente filosófica pragmatista. Isto é, explicações úteis são aquelas que permitem alguma espécie de intervenção sobre o mundo, ou colocando de outra forma, explicações utilitárias são aquelas que permite algum nível de previsão e controle de um dado fenômeno (Baum, 2006).

Uma alternativa da AC a essa discussão já foi previamente apresentada aqui, sob o nome de Análise Funcional. A Análise Funcional, Formulação Comportamental ou Conceituação Comportamental, são termos distintos que possuem a mesma denotação: identificar respostas-alvo e relacioná-las com suas variáveis (ambientais) de controle, com o propósito de compreender e alterar o comportamento humano (Gongora, 2003). Isso equivale ao “diagnóstico” para o AC, visto que é dessa relação funcional que o aplicador ou pesquisador poderá fazer suas descrições, interpretações, predições e modificações do comportamento (Matos, 1999).

No que tange à Análise do Comportamento Aplicada com enfoque na Psicologia Clínica, o objetivo da Análise Funcional é fornecer ao terapeuta uma compreensão do caso que permita não somente que esse diminua comportamentos inapropriados dos clientes, mas que também identifique e modele repertórios eficazes para que o cliente interaja com o ambiente para promover o seu bem-estar. Mais do que “extirpar” comportamentos, o clínico deve construir repertórios novos, pois reconhece que aquele repertório “problemático” talvez seja a única maneira dentro do repertório comportamental do indivíduo que permita sua interação com o mundo. Em resumo, uma vez que os comportamentos da pessoa são mutáveis e derivados de processos seletivos, a terapia comportamental emprega procedimentos derivados de princípios de aprendizagem para provocar construtivamente mudanças nas interações e, portanto, mudanças no comportamento humano. Esses procedimentos não visam somente à eliminação direta do comportamento, mas sim a construção de repertórios alternativos que dotarão o cliente de melhores alternativas em sua vida cotidiana, propiciando uma nova maneira dessa pessoa se relacionar com o mundo (e com efeito, aqueles comportamentos-problema diminuem de frequência) (Cooper, Heron & Heward, 2007).

Uma última ponderação quanto ao diagnóstico e, em especial, ao diagnóstico de TEA. Muitos pais, educadores e profissionais anseiam pela descoberta da “causa” do TEA, em uma expectativa de que essa elucidação trará a cura da patologia. A clara elucidação da causa do transtorno está longe de ser compreendida, e vários estudos têm indicado para determinantes gênicos no desenvolvimento dos TEA (Griesi-Oliveira & Sartié, 2017). Mesmo que houvesse uma clareza sobre os determinantes gênicos do TEA, intervenções terapêuticas continuariam sendo imprescindíveis. Tome, por exemplo, a Síndrome de Down, cuja causa genética já está esclarecida (Silva & Dessen, 2002). Essas pessoas também se beneficiam de intervenções terapêuticas, a despeito da causa estar elucidada. Lembre-se que, do ponto de vista comportamental, os determinantes da “cura” dos comportamentos problema estão na história de vida da pessoa, isto é, na maneira como elas interagem com o ambiente, e não na “cura” de seus genes, cérebros, cognições ou mentes (Boas et al., 2012).

Diante do que fora discutido, conclui-se que a AC valoriza mais a história de vida do sujeito (análise de casos particulares), do que a descrição topográfica de seu comportamento ou sua classificação (diagnósticos, sejam eles psiquiátricos ou psicológicos). Há de se ponderar, porém, que boa parte da intervenção comportamental aplicada à pessoa com diagnóstico de TEA é dedicada à modificação na topografia de respostas, uma vez que essas modificações são importantes no ponto de vista da interação social do paciente; isto é, as modificações topográficas estão a serviço de uma função que é a inclusão da pessoa.

O emprego de diagnósticos psiquiátricos é pouco ou nada relevante para uma Análise Funcional do comportamento, embora possa ter sua utilidade para fins de comunicação, reembolso e status legal. A adoção de um modelo seletivista do comportamento pressupõe que não haja razão para considerar princípios subjacentes ao comportamento que possam atuar como causas do comportamento, estando estes na própria interação com o ambiente.

O impacto do diagnóstico nas relações familiares

O filme *Jack of the Red Hearts* apresenta uma família que enfrenta mudanças significativas em seu funcionamento, após o diagnóstico de uma filha com TEA. Foram abordadas questões como a aceitação do diagnóstico, as mudanças no relacionamento conjugal, a situação financeira da família, o tratamento oferecido à criança com TEA, e o distanciamento dos pais em relação ao filho neurotípico¹⁶. Quatro décadas de pesquisas sobre o impacto do diagnóstico nas famílias apontam que o estresse é a principal queixa após a atribuição de um diagnóstico (Schmidt & Bosa, 2003). As divergências teórico-epistemológicas não favorecem o encerramento da questão, mas é possível listar algumas modificações nas relações familiares que poderiam ser apontadas como “estressoras”.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), os sintomas do TEA costumam ser percebidos no segundo ano de vida, porém, dependendo da gravidade, é possível identificá-los antes do primeiro ano. Kay Adams se culpabiliza por não ter aceitado que Glory apresentasse características incomuns no desenvolvimento, o que contribuiu para um atraso no diagnóstico e tratamento. Na cena, ela compartilha seus frequentes pensamentos sobre como teria sido o desenvolvimento da filha se as intervenções tivessem iniciado antes, visto que intervenções precoces maximizam as oportunidades de aprendizagem (Rogers & Vismara, 2014). Segundo DeMyer (1979), esse sentimento de culpa está presente em 66% das mães de crianças autistas.

16 Neurotípico: neologismo utilizado para se referir a pessoas que não estão no espectro autista.

Após o diagnóstico, a agenda de Glory se torna intensa. Além de frequentar a escola regularmente, fazia terapia com fonoaudióloga e terapeuta ocupacional duas vezes por semana. A mãe dava seguimento às estimulações em casa e, junto com Mark, nunca pouparam esforços para o tratamento da filha, sempre investindo em novidades, buscando uma evolução no quadro clínico. Compravam diversos aparelhos, enzimas digestivas, faziam testes para acuracidade e viagens para câmara de oxigênio. O investimento maciço em tratamentos acarretou no acúmulo de dívidas e de brigas entre o casal. Em uma das brigas, Kay demonstra insatisfação em relação ao envolvimento do marido nos cuidados com Glory, enquanto ele reclama da desvalorização do seu esforço como provedor.

Essa problemática é apresentada em detalhes em uma das primeiras cenas do filme. Após conseguir fazer a filha dormir, Kay entra no quarto do casal e Mark está na cama tentando fechar as contas. Ambos estão privados de interação social e afeto, e descontentes com os papéis por eles desempenhados. A cena se alinha com a pesquisa de Milgram e Atzil (1988), que discute sobre a expectativa de que a mãe cuide da criança autista, bem como as queixas sobre o suporte oferecido pelos pais (na ótica materna é esperado um trabalho conjunto e, preferencialmente, espontâneo por parte do marido). O estudo também mostra que os pais entendem como aceitável seu menor envolvimento, pois a eles se impuseram responsabilidades financeiras.

Nessa ecologia de comportamentos, os repertórios de Kay e Mark vão se estreitando cada vez mais para questões relativas ao tratamento de Glory ou seus impactos financeiros na família. O relacionamento entre o casal, para além do TEA, praticamente inexistente, e a atenção a Robert, o filho mais velho, também é afetada. Em dada cena, Robert relata a Jack que, por não pouparem esforços no tratamento da irmã, ele precisou passar a frequentar escola pública, perdeu alguns amigos, e sua relação com os pais ficou distante. Corroborando a literatura (Schmidt & Bosa, 2003), o filme ilustra uma série de perdas financeiras, sociais, afetivas e no padrão e estilo de vida, que refletem sobre toda a família, direta ou indiretamente.

O estreitamento do repertório do casal e o isolamento social da família compõem um cenário de privação de estímulos reforçadores positivos, o que favorece a dita “contingência estressora” discutida previamente. Estudos como o de Bernier, Mao e Yen (2010) mostram que outros padrões de respostas, não tão explícitos no filme, mas comuns em famílias com crianças autistas, acabam por intensificar essas situações de privação. É comum que famílias evitem situações públicas em função das características dos filhos autistas (dificuldade na comunicação, alimentação restrita e comportamentos estereotipados), e não é raro que alguns pais sintam vergonha da exposição social, ou que queiram proteger os filhos isolando-os da interação com outrem. Nesse sentido, uma rede estruturada de apoio pode auxiliar as famílias na resolução desses conflitos.

Tentando reequilibrar sua vida e as demandas financeiras, Kay opta por retornar ao trabalho e, para tanto, contrata Jack, uma AT que também acompanharia Glory em sua rotina de atividades e a estimularia seguindo a orientação da escola e seus terapeutas. Assim, aos poucos, o casal foi se redescobrando e se ajustando à nova rotina.

“Terapeutas” e terapeutas: Anne Sullivan, Lovaas e a Análise Comportamental Clínica (contemporânea) aplicada ao Transtorno do Espectro Autista

A falta de conhecimento e preparo de Jack sobre como conduzir suas atividades com Glory fez com que ela pesquisasse sobre Helen Keller e Anne Sullivan, nomes citados por Robert em uma de suas interações. Jack faz uma busca na internet e encontra o filme biográfico, *The Miracle Worker* (Coe & Penn, 1962). Jack vê a cena em que Anne tenta fazer com que Helen coma sozinha utilizando talheres, e quando Helen tenta fugir ou se recusa a comer, Anne violentamente a força a ficar. Então, tenta reproduzir os passos de Anne, enquanto Glory se esquivava, grita e chora. Todavia Jack persevera obrigando-a a ficar sentada e a comer com talheres. Jack atinge “certo sucesso” sob pena de ter toda a cozinha bagunçada e às custas emocionais de Glory.

Ao preparar sua intervenção, o Analista do Comportamento precisa realizar a Análise Funcional dos comportamentos-alvo, e buscar ações para aquisição de novos comportamentos (modelagem, dentre outros procedimentos), ampliação dos comportamentos deficitários e diminuição de comportamentos excessivos que sejam problemáticos ao cliente (Cooper et al., 2007; Guilhardi, Romano, & Bagaiolo, 2011; Matos, 1999). O foco deve ser dirigido ao procedimento de reforçamento positivo, e não ao controle aversivo do comportamento (Cooper et al., 2007; Sidman, 2009). Apesar de Jack ter conseguido alguns resultados com Glory, sua atuação nada se aproximou de uma intervenção analítico-comportamental, tendo em vista a não realização de nenhuma etapa dentre as supracitadas: Análise Funcional, modelagem de novos repertórios, ampliação de déficits comportamentais ou diminuição de excessos comportamentais sem emprego da coerção.

Anne Sullivan ficou muito conhecida por causa de seu trabalho como professora de Helen Keller. Seu método de ensino consistia em apresentar objetos, soletrá-los e depois fazer com que Helen imitasse os sinais (Sousa, Rocha & Lourenço, 2014). Em seu livro autobiográfico, *The story of my life* (Keller, 1903/2003), Helen também discorre sobre o método de Anne Sullivan. Todavia, até onde foi a pesquisa dos autores, não existe nenhum registro que relacione Anne Sullivan ao Behaviorismo, e suas técnicas se diferem muito das técnicas utilizadas

por terapeutas comportamentais. O primeiro behaviorista mais reconhecido por seu tratamento intensivo com autistas foi Lovaas (1987), muito embora Ferster e DeMyer (1961) já tivessem mencionado que a intervenção precoce e intensiva com autistas é mais adequada para o tratamento dessas crianças.

Como dito anteriormente, a ABA não corresponde a um método em si mesmo, orientado à intervenção com autistas. ABA é a aplicação do conhecimento científico desenvolvido pela AEC, e sob orientação filosófica do BR, aos mais variados campos de atuação humana. Respaldaado pela Análise Funcional (a derivação empírico-teórica da relação organismo-ambiente) o aplicador tem a compreensão sobre os comportamentos-alvo da intervenção, quer estejam em déficit ou em excesso, podendo então delinear uma intervenção comportamental estruturada para sua modificação. Embora a aplicação da AC ao TEA tenha, tradicionalmente, sido designado por “método ABA”, essa designação é teoricamente equivocada. ABA não é método de intervenção e, nem tampouco, restringe-se ao campo do TEA (Dillenburger & Keenan, 2009).

A ABA possui um vasto conjunto de intervenções, métodos e protocolos também utilizados para lidar com autistas, como o Treino de Tentativas Discretas (DTT), *Picture Exchange Communication System* (PECS), *Verbal Behavior Analysis* (VBA), *Precision Teaching, Generalisation and Skill Maintenance Training*, *Pivotal Response Training* (PRT), *Prompting and Prompt Fading, Imitation and Instruction, Aggression Replacement Training* (ART), *Intensive Behavioural Intervention* (IBI), ou a própria modelagem, dentre outros (Dillenburger & Keenan, 2009).

Existem muitos mitos sobre a aplicação da AC, dentre os quais o de que a prática é aversiva e punitiva, que só utiliza reforço arbitrário ou comestível, ou que robotiza as crianças (Dillenburger & Keenan, 2009; Moreira & Medeiros, 2019). Grosso modo, poder-se-ia dizer que, segundo essas três críticas, a AC coloca humanos como animais ou “coisas” a serem domesticadas/programadas. Muitas dessas críticas já foram rebatidas em outros veículos, e se o leitor ainda carece de esclarecimento, sugere-se a leitura de Moreira e Medeiros (2019). Todavia, parece pertinente resgatar uma delas (uso exclusivo de reforços arbitrários e/ou comestíveis), pois além de ser bastante alardeada no filme, o uso de reforços arbitrários de fato pode ter uma importância clínica. No filme, Jack usa jujubas como recompensas nas circunstâncias em que Glory realiza alguma ação de forma satisfatória.

Segundo Moreira e Medeiros (2019), quando a consequência reforçadora (jujubas, para usar o exemplo trazido no filme) é um produto indireto do comportamento (não guarda relação funcional direta decorrente da emissão da resposta), tem-se um reforço arbitrário. O conceito de reforço arbitrário se opõe ao conceito de reforço natural, que é aquela consequência que guarda relação funcional direta com a emissão da resposta. A título de exemplo, quando o músico toca violão, o comportamento de tocar é reforçado naturalmente pelo som da

vibração das cordas a cada momento que dedilha sobre as mesmas, ao passo que o comportamento do mesmo músico pode estar sendo reforçado arbitrariamente pelo cachê pago ao final de sua apresentação (existe uma relação direta entre a emissão do dedilhado nas cordas e o som produzido, e uma relação indireta entre a emissão do dedilhado nas cordas e o dinheiro recebido). Note que, dentro dessa definição conceitual, consequências como “elogios”, “carinho”, “encorajamentos”, etc., podem ser reforços tão arbitrários quanto jujubas ou dinheiro.

Assim posto, quando Glory emitia uma resposta que correspondia às exigências de Jack, ela ganhava uma jujuba (reforço arbitrário). O uso do reforço arbitrário pode ser indispensável na prática clínica, e muitas vezes é importante empregá-lo quando se está ensinando um novo comportamento para uma criança com TEA, por exemplo. A modelagem é uma técnica utilizada para se ensinar um novo comportamento, e consiste na apresentação de reforçadores (às vezes arbitrários) de forma diferenciada, sempre que uma resposta se aproxima do comportamento-alvo (reforçamento diferencial de aproximações sucessivas – cf. Moreira & Medeiros, 2019). Uma vez estabelecido o novo comportamento, acaso reforços arbitrários tenham feito parte do processo, segue-se a retirada gradual dos mesmos (esvanecimento/*fading out*) e introdução dos reforçadores naturais. Assim se favorece a generalização do novo repertório, para que a resposta modelada fique sob controle dos reforços naturais disponíveis no ambiente. Isso é verdadeiro para qualquer que seja o reforço arbitrário em questão, sejam jujubas ou elogios.

A compreensão de Jack sobre reforços é tão limitada à noção de “recompensas” e “adestramento”, que a mesma é incapaz de perceber que outros reforços arbitrários poderiam ser utilizados com Glory (como os reforços sociais descritos acima), e que a modelagem por reforçamento arbitrário poderia ter sido empregado para ensinar Glory a alimentar-se sozinha.

Se a modelagem é utilizada no ensino de novos comportamentos e, considerando que Glory não tinha o repertório de alimentar-se sozinha, era justamente por meio da modelagem que Jack deveria ter ensinado esse novo repertório a Glory. Se a resposta-alvo era o “alimentar-se sozinha”, Jack deveria ter dividido essa em passos menores e sucessivamente justapostos até chegar à resposta-alvo desejada (ficar parada próxima à mesa; puxar a cadeira; sentar-se à mesa; segurar o talher; aproximar o talher do alimento; servir-se do alimento com o talher; levar a comida à boca, etc.), reforçando – mesmo que arbitrariamente – as aproximações sucessivas da resposta-alvo. Assim, jujubas ou elogios/encorajamentos seriam ofertados a Glory quando essa ficasse parada próxima à mesa, posteriormente, quando puxasse a cadeira, e assim sucessivamente, até que Glory pudesse entrar em contato com os reforçadores naturais de se alimentar sozinha (a independência na escolha da quantidade e qualidade desejada dos alimentos e independência de seus movimentos).

A percepção de Jack quanto ao uso de jujubas é tão limitada e obtusa, que a mesma não consegue perceber essa como uma possível fonte de reforço arbitrário a ser utilizada no processo de modelagem, insistindo no uso de práticas coercitivas durante a alimentação como, por exemplo, beliscões. Jack não aprendeu e não percebe que práticas coercitivas geram uma série de efeitos adversos e não modelariam novos repertórios como aqueles por ela esperados. Essas práticas tão somente suprimem repertórios que já existem, e aumentam a probabilidade da ocorrência de comportamentos de fuga e esquiva (comportamentos que removam o estímulo aversivo do ambiente – nesse caso, a própria Jack, o que prejudica seu vínculo terapêutico como AT de Glory), repertório de contracontrole e respostas de ansiedade, para citar algumas (Moreira & Medeiros, 2019; Sidman, 2009). Por mais que a estética do uso dos reforços arbitrários possa soar como “adestramento”, essa estética só incomoda o leigo quando falamos de reforços comestíveis, e não outros reforços igualmente arbitrários como elogios, carinho e encorajamentos. Além do que parece haver pouca dúvida de que, do ponto de vista ético, é mais benéfico ao cliente o uso de reforços arbitrários comestíveis do que o uso da coerção (Cooper et al., 2007; Sidman, 2009).

Não está claro aos autores o quanto Janet Grillo explora no filme esse tema como uma denúncia ou uma crítica. Jack está na transição entre a adolescência e a jovem-adulterez, não tem qualquer conhecimento específico acerca do TEA antes do contato com Glory. Nesse cenário, Jack é a perfeita personificação do senso comum, que por sua ingenuidade não conhece sobre a questão, passa a ter algum conhecimento do problema após contato com Glory, e mesmo sob essa demanda, pouco faz para aprofundar-se no tema, pesquisando em fontes de procedência duvidosa, seja na *internet* ou com suas amigas. Uma de suas amigas chega a ensinar a Jack sua percepção sobre o cuidado com autistas: treinar a criança como se fosse um cachorro; o que de fato é aceito por Jack, e representado na cena onde ela “amarra” Glory em um poste, para que ela não entre em uma repartição pública. As AT’s com quem Jack tenta algum aprendizado dão pouca a nenhuma atenção a Jack, e dentro dessa perspectiva interpretativa poderiam exemplificar a dificuldade do senso comum em aportar o conhecimento científico, árido e de difícil acesso. Assim posto, Jack seria uma representação do senso comum e do conhecimento tácito, e Janet Grillo estaria fazendo uma denúncia de que o senso comum não sabe o que fala ou faz, quando diz respeito ao cuidado com os autistas.

Por outro lado, a metalinguagem (o filme dentro do filme), isto é, *The Miracle Worker* (Coe & Penn, 1962) dentro de *Jack of the Red Hearts* (Carey et al., 2015); a fala de Robert relacionando o AT à Anne Sullivan; e a inspiração que Jack têm em Anne Sullivan, sugerem uma equivalência em que a terapêutica atual com autistas é, em verdade, uma reedição das práticas adotadas por Sullivan. Deste modo, Janet Grillo estaria de fato fazendo uma crítica não só ao AT reali-

zado por Jack, como também estaria corroborando as críticas de que um modelo estruturado de atendimento, como aqueles desenvolvidos pela ABA, estaria colocando humanos como animais ou “coisas” a serem domesticados/programados.

Seja como denúncia do pouco conhecimento do senso comum, seja como crítica ao modelo de tratamento oferecido às crianças com TEA (que do ponto de vista dos autores não se justifica), é certo que a qualificação de Jack (ou a falta dela) como AT chama atenção e merece maiores comentários.

O acompanhamento terapêutico aplicado ao Transtorno do Espectro Autista

A atuação do AT tem uma longa trajetória. Esta deriva do movimento antipsiquiátrico, da psicoterapia institucional e da luta antimanicomial, como uma alternativa à institucionalização, que visa promover intervenções em ambiente natural em busca da reintegração do enfermo à sociedade e autonomia em suas atividades cotidianas (Beltramello & Kienen, 2017; Marco & Calais, 2012). Todavia, não existe um consenso quanto ao AT ser um campo de atuação legítimo, uma vez que essa atuação não é uma prática exclusiva da Psicologia (Marco & Calais, 2012).

Do ponto de vista comportamental, Guerrelhas (2007) apresenta o AT como duas possibilidades de prática: o próprio terapeuta atua no ambiente natural do cliente, sobre as contingências mantenedoras do comportamento; ou o terapeuta ou o psiquiatra atuam no setting e contam com auxiliares (AT's) responsáveis por coletar dados, aplicar técnicas e manejar contingências, de acordo com as determinações do responsável pelo atendimento. Em ambos cenários, o AT é responsável por auxiliar no processo de generalização de comportamentos aprendidos e na tentativa de maximizar a autonomia e/ou a reintegração do cliente, quando é o caso.

Ao contratar Jack, Kay buscava uma AT que pudesse desenvolver e ampliar habilidades para viabilizar maior autonomia de Glory e, com efeito, ampliar as chances de Glory ingressar em uma nova escola, além de permitir que Kay voltasse ao trabalho. Kay havia pesquisado as referências da profissional que pensava ter contratado, e seu currículo apresentava experiência com crianças atípicas e uma boa formação acadêmica. Porém, Jack, sem nenhum repertório profissional, assumiu a identidade de Donna e conseguiu o emprego. Em sua proposta de intervenção, Jack cometeu erros crassos, por exemplo, ao empregar punições como “terapêutica” de Glory. Como discutido anteriormente, esse tipo de atuação não representa a terapia Analítico Comportamental, e é um mito ainda difundido que a terapêutica comportamental empregue indiscriminadamente a punição

(Moreira & Medeiros, 2019). Essas intervenções, por parte de Jack, não possuem respaldo ético, nem embasamento científico, foram pautadas nas interpretações do senso comum e são contraindicadas. Como explicado por Sidman (2009), não existem programas de formação que qualifiquem o profissional a utilizar a punição como ferramenta de trabalho.

Embora nos EUA o trabalho como AT possa ser realizado por pessoas sem ensino superior, isso não implica que sua atuação seja despreparada. Alguns autores (Beltramello & Kienen, 2017; Carneiro, 2014; Londero & Pacheco, 2006) descrevem habilidades e competências mínimas (pré-requisitos) que um AT de orientação analítico-comportamental deve ter, a saber: conhecer os princípios básicos da AC; conhecer sobre psicopatologia e psicofarmacologia; realizar observações e registros de comportamentos; estabelecer relações funcionais entre eventos e conduzir entrevista psicológica. Além do que, deve ser claro para o AT que seu trabalho é complementar às atividades realizadas pelo terapeuta, uma espécie de “extensão” da terapêutica para o ambiente natural do cliente. Assim posto, as ações do AT são, necessariamente, subordinadas às decisões e ao plano terapêutico desenhado pelo psicólogo analista comportamental ou psiquiatra.

No filme, Jack assume a posição de AT de uma criança com TEA, sem nenhuma supervisão ou preparo prévio. Sua performance como terapeuta foi desastrosa e perigosa e Jack demonstrou despreparo em todas essas habilidades e competências desejáveis a um AT. Acaso Jack buscasse por uma qualificação, a mesma poderia obter treinamentos específicos oferecidos por alguma instituição (uma clínica especializada ou universidade, por exemplo) e, então, buscaria uma certificação de que o treino que ela obteve proveu os conhecimentos básicos para sua prática, de modo que dali em diante ela se intitula-se “analista do comportamento” ou “aplicadora de técnicas comportamentais”. A acreditação é uma espécie de “certificado”, uma “chancela” atribuída a um profissional, após rigorosa avaliação, que assegura a sua qualificação como “analista do comportamento”. No Brasil, a acreditação do profissional que trabalha sob o enfoque analítico comportamental é recente, iniciada em 2014. Atualmente, existe apenas um órgão que oferece essa acreditação, a Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC). Por fim, há de se considerar que a atuação de um psicólogo sob orientação analítico-comportamental não é condicionada à acreditação conferida pela ABPMC. O que condiciona a prática do psicólogo no Brasil é o diploma conferido ao profissional por uma Instituição de Ensino Superior (IES) devidamente reconhecida pelo MEC, e seu registro no Conselho Regional de Psicologia da respectiva região do profissional interessado.

Considerações finais

O objetivo do presente texto foi de trazer à luz uma série de aspectos relativos à atuação da AC junto ao TEA, no intuito de divulgar o conhecimento acumulado na área, desde seus aspectos epistemológicos, até questões recentes como a acreditação do profissional no Brasil. O texto não pretendeu ser exaustivo, do contrário, assumiu deliberadamente a estratégia didática de garantir maior diversidade de temas do que aprofundamento em poucas temáticas. Considerando a audiência para o qual o livro se destina, a primazia pela divulgação científica pareceu oportuna e lógica. Espera-se que o texto seja um estímulo para novas pesquisas e o aprofundamento do leitor. Para além disso, espera-se que o escrito também possa servir como ferramenta biblioterápica para explicar aos pais/educadores de crianças autistas os fundamentos da prática do analista do comportamento, os mitos subjacentes de tais práticas, e a maneira como esses pais podem se proteger de eventuais abusos por parte de profissionais mal-qualificados.

Referências

Alpert, S. (Producer), Chiles, P. (Producer), & Tricia, R. (Director). (2007). *Autism: The musical*. United States: New Video.

American Psychiatric Association [APA] (2014). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (M. I. C. Nascimento, P. H. Machado, R. M. Garcez, R. Pizzato, & S. M. M. da Rosa, Trans.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2013).

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., et al. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveill Summ*, 67 (SS-6), 1-23.

Banaco, R. A., Zamignani, D. R., & Meyer, S. B. (2010). Função do comportamento e do DSM: Terapeutas analítico-comportamentais discutem a psicopatologia. Em E. Z. Tourinho, & S. V. Luna (Orgs.), *Análise do comportamento. Investigações históricas, conceituais e aplicadas* (pp. 175-191). São Paulo: Roca.

Baum, W. M. (2006). *Compreender o behaviorismo. Comportamento, cultura e evolução* (M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari, E. Z. Tourinho, & F. Dentello, Trans.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2005).

Beltramello, O., & Kienen, N. (2017). Acompanhamento terapêutico e análise do comportamento: Avanços e problemáticas nas definições deste fazer. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 8(1), 61-78.

Bernier, R., Mao, A., & Yen, J. (2010). Psychopathology, families, and culture: Autism. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 19(4): 855-867.

Boas, D. L. O. V.; Banaco, R. A., & Borges, N. B. (2012). Discussões da análise do comportamento acerca dos transtornos psiquiátricos. Em: N. B. Borges, & F. A. Cassas (Orgs.), *Clínica Analítico-Comportamental: Aspectos Teóricos e Práticos* (pp. 95-101). Porto Alegre: Artmed.

Bravin, A. A., & Gimenes, L. S. (2013). Propriedade aversiva da extinção operante de comportamentos positivamente reforçados. *Acta Comportamentalia*, 21(1), 120-133.

Bravin, A. A., & Henriques, M. B. (2013). Cinema, ensino e divulgação da análise do comportamento: Relato exemplificado de experiência. Em: T. V. Santeiro, & D. R. Barbosa (Orgs.), *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema* (pp. 55-93). Uberlândia: EDUFU.

Carey, J. (Producer), Mukerjee-Brown, L. (Producer), Nowicki, S. (Producer), White, M. (Producer), & Grillo, J. (Director). (2015). *Jack of the Red Hearts* [Longa metragem]. New York: Heritage Films.

Carneiro, F. A. G. (2014). Habilidades pré-requisitos indicadas para a atuação do acompanhante terapêutico na perspectiva analítico-comportamental. *Transformações em Psicologia*, 5(1), 1-26.

Carvalho-Neto, M. B. (2002). Análise do comportamento: Behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(1), 13-18.

Castaldelli-Maia, J. M., Oliveira, H. P., Andrade, A. G., Lotufo-Neto, F., & Bhugra, D. (2012). Using selected scenes from Brazilian films to teach about substance use disorders, within medical education. *São Paulo Medical Journal*, 130(6), 380-391.

Cavalcante, S. N., & Tourinho, E. Z. (1998). Classificação e diagnóstico na clínica: Possibilidade de um modelo analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(2), 139-147.

Ceccarelli, P. (2005). O sofrimento psíquico na perspectiva da psicopatologia fundamental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 471-477.

Coe, F. (Producer), & Penn, A. (Director). (1962). *The miracle worker* [Motion picture]. United States: MGM Home Entertainment.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Columbus: Pearson Prentice Hall.

Cunha, L. S., & Bortoli, E. B. (2009). O efeito de contingências de reforçamento programadas sobre o relato de eventos privados. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(2), 209-230.

de-Farias, A. K. C. R., & Ribeiro, M. R. (2014). *Skinner vai ao cinema – Volume 1* (2ª edição – revisada e atualizada). Brasília: Instituto Walden4.

de-Farias, A. K. C. R., & Ribeiro, M. R. (2016). *Skinner vai ao cinema – Volume 3*. Brasília: Instituto Walden4.

DeMyer, M. K. (1979). *Parents and children in autism*. New York: Wiley.

Dillenburger, K., & Keenan, M. (2009). None of the As in ABA stand for autism: Dispelling the myths. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(2), 193-195.

Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1961). The development of performances in autistic children in an automatically controlled environment. *Journal of Chronic Disease*, 13, 312-345.

Goldstein, T. S. (2013). Trauma, memória e justiça em *A morte e a donzela*, de Roman Polanski. *Psicologia USP*, 24(3), 509-526.

Gongora, M. A. N. (2003). Noção de psicopatologia na análise do comportamento. Em C. E. Costa, J. C. Luzia, & H. H. N. Sant'Anna (Orgs.), *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição - Vol. 1* (pp. 93-109). Santo André: ESETec.

Guerrelhas, F. F. (2007). Quem é o acompanhante terapêutico: História e caracterização. Em: D. R. Zamignani, R. Kovac, & J. S. Vermes (Orgs.), *A clínica de portas abertas: Experiências e fundamentação do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório* (pp. 33-46). Santo André: ESETec.

Griesi-Oliveira, K., & Sartié, A. L. (2017). Transtornos do espectro autista: Um guia atualizado para aconselhamento genético. *Einstein*, 15(2), 233-238.

Guilhardi, C., Romano, C., & Bagaiolo, L. (2011). Análise aplicada do comportamento (ABA). Em J. S. Schwartzman, & C. A. Araújo (Orgs.), *Transtorno do espectro do autismo* (pp. 278-296). São Paulo: MEMNON.

Hatoupis, P. (Producer), & Grillo, J. (Director). (2011). Fly away. [Longa metragem]. United States: New Video.

Keller, H. (2003). *The story of my life*. New York: W. W. Norton & Co. (Original publicado em 1903).

Landeira-Fernandez, J., & Cheniaux, E. (2010). *Cinema e loucura: Conhecendo os transtornos mentais através dos filmes*. Porto Alegre: Artmed.

Londero, I., & Pacheco, J. T. B. (2006). Por que encaminhar ao acompanhante terapêutico? Uma discussão considerando a perspectiva de psicólogos e psiquiatras. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 259-267.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.

Marco, M. N. C., & Calais, S. L. (2012). Acompanhante terapêutico: Caracterização da prática profissional na perspectiva da análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 14(3), 4-18.

Maslin, K. T. (2009). *Introdução à Filosofia da Mente* (F. J. R. da Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2007).

Matos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Revista Estudos de Psicologia*, 16(3) 8-18.

Milgram, A., & Atzil, M. (1988). Parenting stress in raising autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 415-424.

Moreira, L. S., & Silva, A. B. D. (2009). *Lilo e Stitch*: Ensinando o “mau” comportamento? *Revista Psicolog*, 2(1), 55-64.

Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2019). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.

Napolitano, M. (2009). *Como usar o Cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto. (Original publicado em 2003).

Oliva, V. H. S., Vianna, A., & Lotufo-Neto, F. (2010). Cinematerapia como intervenção psicoterápica: Características, aplicações e identificação de técnicas cognitivo-comportamentais. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37(3), 138-144.

Organização Mundial de Saúde [OMS] (1998). CID-10: *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10. Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas* (M. L. Domingues, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1993).

Ramos, P. R. (2009). Ônibus 174 – Imagens da humilhação social. *Psicologia USP*, 20(4), 639-655.

Ribeiro, M. R., & de-Farias, A. K. C. R. (2014). *Skinner vai ao Cinema – Volume 2*. Brasília: Instituto Walden4.

Rogers, S. J., & Vismara, L. (2014). Interventions for infants and toddlers at risk for Autism Spectrum Disorder. In F. R. Volkmar, S. J. Roger, R. Paul, & K. A. Pelphrey (Orgs.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorder – 4th ed. Vol. 2* (pp. 739-769). Hoboken: John Wiley & Sons.

Santeiro, T. V., & Barbosa, D. R. (2013). *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema*. Uberlândia: EDUFU.

Santos, C. B., Costa, A. B., Carpenedo, M., & Nardi, H. C. (2011). A diversidade sexual no ensino de Psicologia: O Cinema como ferramenta de intervenção e pesquisa. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 7, 127-141.

Schmidt, C. (2012). *Temple Grandin* e o autismo: Uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(2), 179-194.

Schmidt, C., & Bosa, C. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposição de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, 7(2), 111-120.

Sidman, M. (2009). *Coerção e suas implicações* (M. T. Serio, & M. A. Andery, Trans.). Campinas: Editorial Livro Pleno. (Original publicado em 1989).

Silva, C. L., & Florêncio, T. R. (2016). Comportamento em Cena - *Adam*: Discutindo o transtorno do espectro autista. *Boletim Paradigma*, 11, 41-44.

Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: Etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6(2), 167-176.

Silva, R. P. (2007). *Cinema e Educação*. São Paulo: Cortez.

Silveira, F. L. (1996). A filosofia da ciência de Karl Popper: O racionalismo crítico. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 13(3), 197-218.

Skinner, B. F. (1990). Can Psychology be a science of mind? *American Psychologist*, 45(11), 1206-1210.

Skinner, B. F. (2000). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1953).

Sousa, C. M. N., Rocha, P. S., & Lourenço, N. N. (2014). *O ensino a crianças surdas e a crianças cegas: A prática pedagógica de Anne Sullivan em foco*. Paraíba: Realize.

Souza, K. O. J. (2013). Análise cinematográfica do filme O fantasma da ópera, segundo a Psicologia junguiana. *Fractal, Revista de Psicologia*, 25(1), 177-188.

Tardivo, R. C., & Guimarães, D. S. (2010). Articulações entre o sensível e a linguagem em *Lavoura arcaica*. *Paidéia*, 20(46), 239-248.

Telles, S. (2016). *O psicanalista vai ao Cinema III*. São Paulo: Zagodoni.

Todorov, J. C. (2007). A Psicologia como estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 57-61.

Ficha Técnica do Filme
Título original: <i>Jack of the Red Hearts</i>
País Produtor: Estados Unidos da América
Gênero: Drama
Idioma: Inglês
Duração: 100 m.
Classificação indicativa: 7 anos
Ano de produção: 2015
Direção: Janet Grillo
Roteiro: Jennifer Deaton

VÍNCULOS AFETIVOS E DESENVOLVIMENTO EM CENA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMULAÇÃO DE CASO EM PSICOTERAPIA

Glauca Mitsuko Ataka da Rocha, Karoline Costa Paiva

O ensino de Teorias e Técnicas Psicoterápicas (TTP) de orientação psicanalítica é sempre um desafio, principalmente no contexto de cursos de graduação em Psicologia. Essa modalidade de psicoterapia, de maneira geral, envolve processos complexos que enredam duas ou mais pessoas, e em que estão em jogo aspectos inconscientes da personalidade de cada uma delas, configurando um campo intersubjetivo único. Trata-se, pois, de um conjunto de abstrações que se expressam em comportamentos, sentimentos, pensamentos, emoções e que exigem do aprendiz de psicoterapia uma capacidade de articulação entre os conhecimentos teóricos sobre os campos subjetivo e o objetivo para um entendimento que precisa acontecer, no caso de cursos de graduação, em um momento anterior à experiência como psicoterapeuta. Neste ponto, reside outro desafio: muitas vezes, os alunos de graduação ou mesmo os recém-formados que cursam especialização em psicoterapia não tiveram a experiência de passar por psicoterapia pessoal. Logo, falar sobre psicoterapia para esses alunos significa transitar em um mundo totalmente novo e inexplorado.

Para além dessas dificuldades, ao adentrarmos o campo da ação, percebemos que praticar a psicoterapia é algo muito mais técnico do que gostaria a nossa idealização do trabalho clínico. Ao recebermos um cliente/paciente, é necessário que se faça uma boa avaliação de suas condições a fim de verificar se esse tipo de intervenção pode ser, de alguma maneira, benéfico. Diferente do senso comum, ao se procurar um psicólogo/a e começar a contar sobre sua vida, não significa que uma psicoterapia tenha se iniciado. Se um processo ocorrer, será apenas após a avaliação do paciente pelo profissional. De uma boa avaliação dependem o diagnóstico e a indicação/contraindicação, o prognóstico e todo o planejamento da psicoterapia. Nesse processo, utilizamos diversos instrumentos, por meio dos quais articulamos os dados e podemos obter uma compreensão de como ocorreu o processo de desenvolvimento emocional da pessoa avaliada, os fatores que influenciaram e influenciam a queixa apresentada. Esperamos que resulte uma explicação racional e compreensível para nós (profissionais) e para o paciente, da natureza de

seu sofrimento. Para tanto, é importante que o ‘aprendiz de psicoterapeuta’ seja capaz de ancorar essa compreensão em uma teoria do desenvolvimento.

Diversos meios podem ser utilizados para auxiliar o aluno a adentrar esse mundo como, por exemplo, as vinhetas clínicas, as transcrições de sessões de psicoterapia, os role-playing, os filmes. Este último recurso, em especial, é muito marcante, por utilizar estímulos visuais e auditivos (principalmente da música) que têm forte impacto emocional sobre os aprendizes (Santeiro & Barbosa, 2013) e podem auxiliar na compreensão dos conceitos.

Especialmente no que tange à articulação entre queixa e teoria do desenvolvimento em filmes, nem sempre ela é muito clara e, quando encontramos um filme no qual esse diálogo entre teoria e história de vida é mostrado didaticamente, a peça cinematográfica torna-se um recurso de valor inestimável. Especialmente porque as grades curriculares, tanto de cursos de graduação quanto de especialização, oferecem os conteúdos em disciplinas estanques que, dificilmente, dialogam entre si. Nos momentos em que os alunos necessitam articular o que foi aprendido ao longo do curso, o conhecimento está tão compartimentalizado e, muitas vezes, tão personalizado nas figuras dos professores que ofereceram as diferentes disciplinas, que o diálogo se torna praticamente impossível.

Neste capítulo, trataremos da possibilidade de articulação entre a Teoria do Apego (Bowlby, 1969/2002), a do desenvolvimento da capacidade de Mentalização (Fonagy & Bateman, 2006) e o desenvolvimento de patologia da personalidade na formulação de uma hipótese diagnóstica e de suas implicações na psicoterapia. O filme Pais e filhas (Crowe, Flores, Chartier, Clark, & Muccino, 2015) é apresentado como o facilitador desse diálogo. Esse filme ilustra, de maneira didática, as circunstâncias que originaram o conflito atual da protagonista, Katie. A narrativa apresenta, em paralelo, a vida da criança e da jovem adulta, evidenciando as relações entre acontecimentos do passado e problemas no presente, possibilitando uma visão abrangente do caso e as implicações sobre o tratamento em psicoterapia. Segue a descrição de algumas cenas acompanhadas por comentários.

O objetivo geral é apresentarmos um roteiro de leitura do filme a partir da análise de alguns recortes do caso Katie que, no entanto, não pretende ser exaustiva. Serão apresentados pontos de convergência entre teoria e o filme, teoria da técnica e o filme, que poderão ser aprofundados em sala de aula. Como plano de condução das aulas em torno do filme, contendo bibliografia sugerida em português ou espanhol, apresentamos:

1. aspectos teóricos e técnicos das psicoterapias de orientação psicanalítica (Cordioli, 2018);

2. escolha de uma teoria de base e apresentação da teoria do Apego e da Mentalização (Biazus & Ramires, 2018; Bowlby, 1997; Jordão & Ramires, 2010; Ramires & Schneider, 2010);
3. apresentação do filme;
4. formulação de caso em grupo e discussão das formulações elaboradas;
5. planejamento da psicoterapia em função da hipótese formulada: objetivos, prognóstico, ênfase terapêutica (Yoshida & Enéas, 2013), para definição dos pontos do planejamento terapêutico; Enéas e Rocha (2011), para considerações sobre o término da psicoterapia; Bateman e Fonagy (2006), para objetivos da psicoterapia baseada na mentalização para pacientes *borderline*;
6. discussão dos planejamentos realizados; e
7. avaliação sugerida: avaliação do professor comentada e avaliação do próprio grupo, passo-a-passo, sobre o desempenho em cada tarefa.

Katie, uma jovem, de aproximadamente 33 anos, bonita, de marcantes olhos azuis, está andando apressadamente no interior de um espaçoso edifício universitário e é seguida por um rapaz alto, nitidamente interessado por ela. Ele a aborda. Inicia-se uma conversa trivial em que ele comenta sentir-se só. Em resposta, Katie faz uma pergunta direta: “Você quer sair comigo ou apenas fazer sexo?”. A atitude confiante do rapaz transforma-se diante da atitude dela, sua expressão não esconde o constrangimento. A cena é cortada. Na cena seguinte, os dois estão em um dos banheiros da universidade fazendo sexo em uma cabine, de onde se ouve os sons produzidos pela dupla. Após terminarem, ela é a primeira a sair da cabine, arrumando a roupa apressadamente e com o olhar distante, como se não houvesse pessoa alguma naquele corpo. O rapaz sai logo depois e pergunta se eles se encontrarão novamente. Ela não responde e ele entende o significado do silêncio e do sorriso sem graça que ela estampa no rosto. Ele quer saber por que fizeram sexo se ela não se interessava por ele. Ela responde rapidamente: “É que eu não tive tempo para malhar hoje.”

Algumas cenas adiante, Katie está em uma sessão de psicoterapia tratando desse problema:

Katie: “Eu... não amo”.

Terapeuta: “Mas já amou?”

Katie: “Há muito tempo, uma vez”.

Terapeuta: “Então pode amar”.

Katie: “Eu não tenho nada aqui dentro. É como um poço vazio. É seco e estéril”.

Terapeuta: “É por isso que transa com todos esses homens?”

Katie: “Não”.

Terapeuta: “Então o que você quer?”

Katie: “Não quero nada”.

Terapeuta: “Deve querer, pois continua. Como isso a faz se sentir? Feliz?”

Katie: “Não”.

Terapeuta: “Bonita?”

Katie:[rapidamente] “Não”.

Terapeuta: “Então o quê?”

Katie: “Isto faz com que eu me sinta... Isto faz com que me sinta... Algo. Porque geralmente não sinto nada”.

Terapeuta: “E são homens de quem você nem gosta”.

Katie: “Isso”.

Terapeuta: “O que faria se conhecesse alguém de quem você gostasse?”

Katie: “Não sei. Acho que o faria se arrepender de ter me conhecido”.

Do sexo casual de Katie com o rapaz da universidade e das falas acima apresentadas decorre uma pergunta: como a terapeuta explicaria o comportamento da paciente e, por conseguinte, como poderia ajudá-la?

Na busca por essas respostas é importante que consideremos, em primeiro lugar, o que entendemos por psicoterapia, pois sabemos que não há consenso acerca dessa definição. Todavia, no contexto acadêmico é importante considerar o respaldo que a ciência tem dado ao longo de mais de 50 anos de pesquisas sobre psicoterapia de diferentes orientações teóricas, realizadas nos mais diversos centros de pesquisa espalhados pelo mundo. Em uma perspectiva ampla, a psicoterapia pode ser entendida como propõe Cautin (2011, p. 3): “... é um tratamento de uma doença física ou emocional por meios psicológicos, implicando uma crença na influência da mente sobre a mente e da mente sobre o corpo.” Ou ainda, “... psicoterapia é um método de tratamento clínico que tem por objetivo auxiliar as pessoas a modificarem seus comportamentos, cognições, emoções e/ou outras características pessoais na direção em que os participantes julgarem desejáveis” (Prochaska & Norcross, 2010, p. 3-4).

No que concerne à compreensão acerca da queixa, mesmo havendo diferentes modalidades de psicoterapia, para todas é necessário que haja uma hipótese ou inferências que o terapeuta faz sobre as causas, determinantes e o sobre o que

mantém os problemas comportamentais, interpessoais e psicológicos da pessoa, denominada formulação de caso (Eells, 2016). É esta formulação que orientará o que será objeto de atenção e de mudança no processo psicoterapêutico.

Para as psicoterapias de orientação psicanalítica a teoria é de fundamental importância na elaboração do caso, pois oferecerá um respaldo compreensível e racional para a queixa apresentada. Consoante com a organização em modelos teóricos apresentada por Greenberg e Mitchel (1994), pode-se afirmar que cada proposta psicoterapêutica de fundamentação psicanalítica está contextualizada em um de dois grandes arcabouços teóricos: o modelo Pulsional-Estrutural e o modelo Relacional aos quais diversos autores acrescentam, na atualidade, o modelo Integrativo (Messer & Gurman, 2011; Yoshida, 2013).

A formulação psicodinâmica de caso, por conseguinte, é resultado da explicação fundamentada em uma dessas perspectivas, nas quais se inserem as teorias do desenvolvimento de orientação psicanalítica. Nestes contextos teóricos, os comportamentos (atuação, sintomas) seriam ‘lembranças’ dos conteúdos reprimidos não lembrados pela memória (Osório, Mendes, Pavan-Cândido, & Silva, 2017). É, pois, no ponto de partida de uma psicoterapia que a teoria de desenvolvimento é colocada como central, junto da qual a história da paciente ganhará sentido.

John Bowlby iniciou a elaboração da Teoria do Apego, após ter apresentado um relatório a convite da Organização das Nações Unidas, na década de 1950, acerca do impacto da separação materna sobre crianças pequenas, uma vez que, no período pós Segunda Guerra Mundial, muitas delas ficaram órfãs e eram cuidadas em abrigos ou enviadas para países como, por exemplo, o Canadá e Austrália, para adoção. Logo, a teoria de Bowlby teve como uma questão central a maneira como são desenvolvidos os laços afetivos e quais seriam as consequências de seu rompimento, especialmente em crianças muito novas.

Apego pode ser definido como um tipo de vínculo persistente que as pessoas fazem, a fim de sentirem-se seguras e amparadas (Obegi & Berant, 2010). Segundo a teoria de Bowlby, os bebês humanos nascem com um repertório de comportamentos instintivos (comportamentos de apego), selecionados ao longo da evolução da espécie humana para garantir a proximidade de outras pessoas que cuidem deles (figuras de apego), que lhes oferecerão proteção de ameaças físicas e psicológicas, garantirão segurança e a possibilidade de exploração saudável do ambiente, além de auxiliarem na aprendizagem de regulação das emoções no contexto dos relacionamentos interpessoais (Shaver & Mikulincer, 2010).

A história de Katie é apresentada, aos seis anos de idade, por uma cena que mostra sua família dentro do apartamento em que moravam. Ela e o pai brincavam observados atentamente pela mãe. Katie e seu pai riam e a intimidade

carinhosa era declarada no apelido pelo qual seu pai a chamava: “batatinha”. A cena seguinte mostra um evento que, abrupta e dramaticamente, separou Katie de sua mãe. Katie, sua mãe e seu pai estavam dentro do carro. Seu pai dirigindo, a mãe sentada no banco ao lado dele e ela no banco traseiro. A mãe acusava o pai de ter flertado com outra mulher e de ter bebido demais. Katie olhava assustada para os dois e parecia não entender o que estava acontecendo. Seu pai se distraiu com a discussão e o carro deles foi envolvido em um acidente, resultando na morte repentina de sua mãe. A cena mostra, dramaticamente, pequenos pedaços de corpo humano lançados no ar com o impacto. Na cena seguinte, já dentro do hospital, o pai era carregado em uma maca e Katie gritava desesperadamente por ele, sozinha. A mãe não estava mais presente.

É como se houvesse uma legenda extra no filme: “Contaremos uma história sobre o impacto do rompimento dos vínculos afetivos sobre o desenvolvimento emocional de Katie”. Da alegria ao drama, em poucas cenas, a vida de Katie teve outro rumo a partir daquele evento traumático. É no bojo da formação, manutenção, rompimento e renovação dos vínculos emocionais que surgem muitas das mais intensas emoções humanas (Bowlby, 1979/1997) e que estarão na base de respostas posteriores a situações de estresse.

Não foi apenas Katie que não conseguiu elaborar a perda da mãe. O pai dela passou a ter uma série de problemas desde então. Além da perda traumática da esposa, ele passou a temer a perda da filha. A vida virada do avesso levou-o a uma internação em um hospital psiquiátrico por 7 meses. Durante o tempo em que ficou internado, Katie ficou sob a guarda dos tios maternos que o culpavam pela morte da mãe da menina. A hospitalização, a dificuldade de produzir (era um escritor que havia ganhado um prêmio Pulitzer), a disputa pela guarda da criança com os tios maternos levaram o pai de Katie à ruína financeira e à piora da condição de saúde. Ele tentava não mostrar à filha sua preocupação e manter a rotina da menina o mais normalmente possível. Não conversavam sobre a morte da esposa. Quando pressentia uma convulsão, que era decorrente de sua doença, escondia-se, a fim de que ninguém percebesse. Estressado, tentava trabalhar mais para garantir a subsistência da filha. No entanto, cansado, ele não conseguia mais conter sua irritação e raiva por tudo o que estava acontecendo. Já não conseguia mais cuidar da filha com o mesmo carinho e paciência.

Em uma cena, o pai é mostrado expressando sua raiva e cansaço em gritos com a filha, acusando-a de ser a responsável pelo excesso de trabalho, pela falta de tempo, pela irritação. Quando conseguiu controlar-se novamente e Katie, tendo percebido a vulnerabilidade do pai, perguntou a ele se ele morreria, ao que ele respondeu que morreria velho, depois que ela tivesse casado, que tivesse filhos. Ela o fez prometer que seria dessa maneira e ele consentiu. Mas a realidade se impôs e ele morreu, deixando-a ainda criança. Seu último trabalho foi

um livro, publicado após sua morte e premiado também, sobre o relacionamento dele com Katie (“batatinha”): *Pais e filhas*. Neste ponto, é possível compreender o diálogo de Katie com a terapeuta:

Terapeuta: “Mas já amou?”

Katie: “Há muito tempo, uma vez”.

Da infância à vida adulta, a avaliação que fazemos acerca da disponibilidade das figuras de apego é acompanhada de emoções específicas. Quando o acesso a essas pessoas é impedido ou dificultado, o medo ativa um sistema de comportamentos que tem por objetivo a aproximação da figura de apego. Se for possível uma comunicação direta e aberta, esses comportamentos funcionam como sinal de alerta para a figura de apego, levando-a a manifestar respostas que confortarão a criança (Bowlby, 1979/1997). Dessas experiências com os cuidadores primários, a criança internaliza representações do outro, de si mesma e de como se dão os relacionamentos interpessoais. Essas representações formam um modelo de funcionamento mental que orientará a pessoa em seus relacionamentos futuros (Bowlby, 1969/2002) e se tornarão padrões ou estilos de vinculação inter e intrapessoal (Ramires & Schneider, 2010).

Uma das características importantes da Teoria do Apego foi o compromisso de Bowlby em respaldá-la em evidências empíricas e um dos tópicos da teoria que mais proliferou na pesquisa foi o da classificação dos estilos de vinculação. Essa foi a contribuição importante de Mary Ainsworth para o entendimento dos modos pelos quais as pessoas se vinculam umas às outras e de como esses modos se relacionam com a Teoria do Apego, ou seja, mostrou como se manifestam nos comportamentos das crianças, as diferentes experiências que têm com suas figuras de apego. Mary Ainsworth propôs três diferentes tipos de Apego (seguro, inseguro-evitante e inseguro-ambivalente) e desenvolveu um método para investigação das formas de vinculação afetiva: *setting* de observação denominado Situação Estranha.

Por ter, em sua concepção, o lastro da pesquisa como base, a pesquisa derivada da Teoria do Apego em diferentes áreas: neurociências, desenvolvimento, psicoterapia psicanalítica, terapia cognitiva, dentro outras, os tipos descritos por Ainsworth ganharam outras denominações e outros meios de avaliação. O sistema de avaliação que fundamenta a *Adult Attachment Interview* (AAI) utiliza a classificação em apego seguro/autônomo, preocupado, desligado, não-resolvido/desorganizado; e o utilizado no questionário de autorrelato Experiências em Relacionamentos Próximos (ECR-RS), em apego seguro, preocupado, desligado e temeroso (Fraley, Hefferman, Vicary, & Tome, 2011; Rocha, Peixoto, Nakano, Motta, & Wiethaeuper, 2017). A principal discordância entre os diferentes sis-

temas está em se considerar o construto seguro/inseguro como categórico ou dimensional. Do ponto de vista clínico, avaliar o estilo de Apego é um importante passo para a formulação de caso (Obegi & Berant, 2010).

De modo geral, o apego seguro deriva da provisão confiável e sensível de amor e conforto assim como de alimento e calor humano. Quando o cuidador supre as necessidades biológicas e psicológicas da criança, ela o tem como alguém que está olhando por ela (base segura) enquanto explora o ambiente, como a alguém a quem recorrer ao vivenciar situações de estresse, medo ou outras necessidades (porto seguro) (Levy, Johnson, Clouthier, Scala, & Temes, 2015).

Os demais tipos são, em qualquer um desses sistemas, derivados do apego inseguro em maior ou menor grau. O padrão inseguro evitativo de apego tem por base experiências nas quais a tendência instintiva de buscar proximidade e proteção em momentos de estresse é respondida pelo cuidador com punição, distanciamento, negligência. A criança com esse padrão é forçada a aprender, sem a complexidade linguística ou de pensamentos, a refrear seus comportamentos de apego a fim de receber cuidados mínimos ou adequados. O padrão inseguro ansioso é fundamentado na ansiedade e inconsistência parental. A criança se sente recompensada ao hiperativar seu sistema de apego – protestando ativamente quando o cuidador está voltado só para ele mesmo, distraído ou desatento em relação às necessidades da criança; chorando alto e persistentemente; estando vigilante quanto às possibilidades de separação ou perda de suporte (Shaver & Mikulincer, 2010).

Katie cresceu temendo a perda das pessoas amadas (mãe e pai) e sofrendo muito porque elas eram retiradas de sua vida de maneira inesperada, não controlada e nem compreendida por ela. O modelo de funcionamento mental de Katie foi marcado pelo medo da recorrência dessas dores. Como resultados dessas experiências de separação mal elaboradas, ela evitava vincular-se afetivamente às outras pessoas, pois temia o sofrimento da perda: não tinha amigos e mantinha um padrão de relacionamento com homens nos quais os atraía, fazia sexo e descartava-os como se não merecessem qualquer tipo de atenção além daquele momento. Dessa maneira, evitava também que eles a procurassem depois. É como se dissesse: “Eu não confio em que as pessoas estejam aqui por mim, que elas me protejam do sofrimento e me transmitam segurança. Não acredito que exista uma base segura para a qual me dirija em momentos difíceis.” Manifestava em seus relacionamentos dificuldade no controle de impulsos e comportamentos autodestrutivos (promiscuidade, envolvendo-se com pessoas que conhecia em bares noturnos e abuso de bebida alcoólica).

Os primeiros relacionamentos importantes são considerados preditores dos relacionamentos das crianças com outras crianças e amigos e fortes preditores da qualidade dos relacionamentos mais íntimos (Berlin, Cassidy, & Appleyard 2008). Bowlby já considerava, em 1968 (Bowlby, 1969/1997), que as pessoas que

padeciam de problemas psiquiátricos manifestavam deterioração da capacidade para estabelecer vínculos afetivos, frequentemente, grave e duradoura. O desenvolvimento do *self* ocorre no contexto da regulação dos afetos dos primeiros relacionamentos importantes, logo, a desorganização do sistema de apego resultará na desorganização da estrutura do *self* (Bateman & Fonagy, 2006; Biazus & Ramires, 2018; Jordão & Ramires, 2010).

No início, as crianças dependem de seus cuidadores para ajudá-las a conterem e a lidarem com os afetos negativos e positivos. Conforme a capacidade de regulação do afeto se desenvolve na segunda metade do primeiro ano de vida, o senso de *self* emerge, o que, por sua vez, melhora a capacidade de regulação afetiva. A regulação do afeto depende da capacidade de discernir as intenções das outras pessoas e aprender a reconhecer a si mesma como uma pessoa que tem suas próprias intenções (afetivas). Dessa maneira, é preparado o caminho para a mentalização, que ocorrerá por volta dos quatro anos de idade. Portanto, a capacidade de regulação do afeto é a base da mentalização que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento de um novo tipo de regulação afetiva, a chamada afetividade mentalizada (Jurist & Meehan, 2010).

Mentalização é o processo pelo qual o cérebro se torna mente. Portanto, a capacidade de mentalização é, também, uma aquisição desenvolvimental e tem no cuidador principal um importante mediador. Trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer e interpretar a mente de outras pessoas, o que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento da capacidade de ler e compreender seus próprios estados mentais, especialmente aqueles que são baseados em emoções. A mentalização ocorre fora de nosso controle consciente, automaticamente, em resposta aos eventos sociais que ocorrem ao nosso redor. As pesquisas neste campo sugerem que a capacidade parental de mentalização está associada ao apego seguro nas crianças (Bateman & Fonagy, 2006).

O pai de Katie esforçava-se para esconder suas emoções, para evitar o contato com as emoções negativas de Katie. Há apenas uma cena no filme em que Katie chora ao ver uma mãe com sua filha e o pai pergunta se ela sente falta da mãe. Ele a acalma e é suportivo, mas a cena dura poucos minutos. Ela necessitava entender o que havia acontecido na noite do acidente. Ninguém falava sobre isso e seu pai buscava preencher a ausência da mãe, sendo “forte”, como ela mesma o definia. No entanto, forte para o pai significava não assumir suas próprias dificuldades: o diagnóstico de depressão psicótica, o trauma cerebral que provocava convulsões em decorrência do acidente, a internação em um hospital psiquiátrico por sete meses, os gastos financeiros com o tratamento e a baixa qualidade de sua produção como escritor após o acidente. O pai pretendia esconder de Katie seu sofrimento e buscava oferecer a ela a companhia, o carinho e a proteção, sem que tivesse consciência de suas próprias limitações.

Na última cena em que pai e filha conversaram, Katie pediu que ele lesse um livro para ela. Ele prometeu que leria todos. Mas já havia amanhecido, dando-nos a entender que essa seria outra promessa difícil de cumprir. Ele morreu logo depois. Havia a clara intenção de esconder seus sentimentos, de esconder a fragilidade, talvez como uma maneira de proteger a filha.

A mentalização é favorecida no contexto do apego seguro, pois possibilita à criança vivenciá-la em um contexto em que os riscos são menores do que no mundo exterior. Por outro lado, pessoas com transtorno de personalidade *borderline* (TPB) envolvem-se em problemas justamente porque a capacidade de mentalização é inibida pela ativação do sistema de apego. No TPB as pessoas são capazes de mentalização, exceto no contexto relacional (Bateman & Fonagy, 2006).

Enquanto o filme nos mostra cenas do pai ainda vivo, mostra-nos, também, a vida de Katie, já adulta, conhecendo aquele que seria o responsável pelo que Obegi e Berant (2010) denominaram “experiência posterior reabilitadora” ou “experiência relacional corretiva”, (Alexander & French, 1946/1956), uma experiência que se dá através de qualquer relação interpessoal, não necessariamente um relacionamento terapêutico, e que possibilita uma mudança da configuração interna.

Katie conheceu um escritor – Cameron – que era fã de seu pai. Ele perguntou se ela era mesmo a “batatinha”. E estava lá um potencial companheiro e potencial causador de sofrimento. Adiante, já morando juntos, seguiu-se esse diálogo:

Cameron: “Eu te amo como nunca amei ninguém”.

[Katie ficou muda]

Cameron: “Nem todos que te amam vão te abandonar”.

Katie: “Eu sei, mas não aqui” [colocando a mão sobre a região do coração].

Nas cenas seguintes é visível o desconforto de Katie. Três curtas cenas à frente, ela é mostrada em um bar, com algumas garrafas de cerveja vazias diante dela e encarando um homem que jogava bilhar. Está visivelmente em conflito sobre como agir. Mas levou o homem para sua casa, fez sexo com ele, mandou-o embora e, com o quarto desarrumado, aguardou a volta de Cameron. Chegando em casa, ele encontrou o quarto bagunçado e uma embalagem de camisinha no chão. Discutiu com ela e disse que desistia de tentar entendê-la e lidar com ela. Foi embora. Ela se arrependeu e, em vão, pediu que ele ficasse. Ela saiu, então, para ir a outro bar, bebeu muito e, no momento em que se preparava para sair com um casal que conhecera no bar, começou a tocar uma música que costumava cantar com seu pai. Ela começou a chorar muito e resolveu voltar para casa. Este

episódio não foi o único em que foi ativado o estilo de vinculação inseguro evitativo de Katie e o filme mostra o vai-e-vem desse relacionamento íntimo antes da solução do conflito relacional.

Desde o início do filme, outro relacionamento importante nos é apresentado. Desta vez, no contexto profissional. Katie trabalha no serviço social e estuda Psicologia, atende uma adolescente de 12 anos, que havia perdido o pai por overdose quando criança e a mãe havia sido assassinada um ano antes. Desde o enterro da mãe, a garota não falara mais e vivia em um abrigo. Na condução desta psicoterapia, Katie observa a mudança de sua paciente até que os problemas de ambas fossem elaborados e ela pudesse afirmar à sua chefe que a mudança é “um processo”, quando cobrada por não ter conseguido ‘conectar-se’ à garota.

A mudança como processo leva-nos ao próximo tópico acerca das implicações dos estilos de vinculação e da mentalização no processo de mudança em psicoterapia. Não discutiremos com profundidade a teoria da técnica neste texto, porque, provavelmente, isto exigiria de nós mais fôlego e papel.

A partir de uma perspectiva mais ampla, integrativa, um processo de mudança pode ser definido como as atividades iniciadas ou experienciadas por uma pessoa a fim de modificar seu pensamento, comportamento ou afeto relacionado a um determinado problema e ocorre em estágios (Prochaska & DiClementi, 2005). No filme não fica claro se Katie deu continuidade à sua própria psicoterapia, mas o processo que se observa durante o filme pode ser comparado a um processo de mudança em psicoterapia e levantadas algumas possibilidades de intervenção, e de resposta da paciente em função do que se conhece de sua personalidade. Esse processo não é linear, mas se assemelha ao ir e vir do movimento das ondas marítimas (Yoshida, 2013).

No que diz respeito ao padrão de vinculação, quais seriam as expectativas em relação à psicoterapia? Pessoas com padrão inseguro evitativo orientam-se defensivamente para manter sua autoestima, negar sua vulnerabilidade e não dar atenção aos estressores e perigos nos relacionamentos, evitando o envolvimento afetivo. Como resultado, elas não costumam buscar ajuda, inclusive de um psicoterapeuta, por vontade própria. Katie ter chegado à psicoterapia já foi um passo no processo de mudança, mesmo que ainda não tivesse muita clareza do quê e como mudar. É esperado que as pessoas que chegam à psicoterapia apresentem o mesmo padrão de vinculação com o terapeuta, o que pode ser um obstáculo no início de um processo terapêutico para pessoas que tendem ao afastamento em momentos de estresse. As atividades a serem praticadas na psicoterapia pela fala (abertura, exploração dos afetos, autorreflexão) são consideradas ameaças e as respostas da paciente podem ser superficiais e pouco elaboradas (Lopez, 2010). Como pacientes são, portanto, desafios ao estabelecimento e manutenção da aliança terapêutica e requerem do terapeuta a monitoração constante, tanto da

ativação do padrão de vinculação (Mallinkrodt, Daly, & Wang, 2010) quanto da qualidade da aliança terapêutica.

Podemos considerar muitos dos transtornos mentais como distorções na interpretação da pessoa em relação a sua própria experiência, ou seja, uma desordem da mentalização. Diversas psicoterapias usam a capacidade de mentalização explícita ou implicitamente e resultados positivos em psicoterapia, muitas vezes, podem ser definidos em termos de melhora na capacidade de mentalização (Fonagy, Bateman, & Luyten, 2012).

A Terapia Baseada na Mentalização (acrônimo em inglês – MBT) é uma terapia que considera os padrões de apego no desenvolvimento da capacidade de mentalização. Logo, articula essas teorias e propõe intervenções com foco na capacidade de mentalização, com a vantagem de incorporar as contribuições recentes da neurociência sobre o apego e sobre a mentalização. Ao promover uma atitude de mentalização nos contextos relacionais, é possível incutir dúvida, quando antes havia certeza e fazer com que o paciente se sinta mais curioso em relação aos seus estados mentais e aos dos outros. Como resultado, as limitações na capacidade de solucionar problemas é trabalhada (Bateman & Fonagy, 2010; Fonagy, 2000).

Um ponto bastante importante diz respeito às manifestações do padrão vincular no relacionamento com o terapeuta que, além de serem alvo de atenção durante todo o processo, serão cuidadosamente focalizadas na parte final da psicoterapia, uma vez que nessa fase, o modo de funcionamento mental será ativado diante da ameaça de perda. Reações como faltas, atrasos, volta dos sintomas, ataques ao terapeuta, menosprezando sua competência, podem tornar-se mais intensas. É necessário entender que, não necessariamente, essas reações signifiquem que a psicoterapia tenha sido totalmente ineficaz, mas pode ser uma reação previsível diante da situação. Todavia, é importante que o manejo dessas reações seja feito considerando todo o processo e, em especial, aquelas relativas à separação que se aproxima. Neste sentido, a possibilidade de melhora (alta) poderá ser vista pelo paciente como uma nova perda (Enéas & Rocha, 2011) ensejando a atuação do estilo de apego na tentativa de lidar com a situação atual.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar uma sugestão de exercício de articulação entre teoria do desenvolvimento normal e patológico, teoria da técnica, formulação de caso e planejamento terapêutico tendo como caso clínico a história de Katie Davis, personagem do filme *Pais e Filhas*. Esta apresentação não

pretendeu aprofundar os conceitos apresentados, mas ser um roteiro dos que podem ser trabalhados em função do filme.

Na ausência de casos clínicos reais e detalhados, de experiência clínica e pessoal em psicoterapia, os filmes são recursos valiosos, principalmente, por proporcionarem o envolvimento afetivo do espectador e o cognitivo do estudante e, dessa maneira, favorecerem uma experiência integradora dessas duas faces do processo de aprendizagem.

Dessa maneira, foi possível apresentar uma teoria de desenvolvimento elaborada a partir dos anos de 1950 – a Teoria do Apego – acrescida de contribuições de autores contemporâneos, como é o caso de Peter Fonagy e Anthony Bateman. Tanto a primeira proposta, quanto os desenvolvimentos teórico-técnicos posteriores, têm como uma das principais características a busca de evidências empíricas de suas ideias, atualmente considerando as contribuições das neurociências – aprofundamentos que exigiriam capítulos à parte.

Esperamos, ainda, que tenha ficado claro que a avaliação dos estilos de apego é importante para a formulação de caso em psicoterapia e de seu planejamento. É importante destacar, ainda, que há uma lógica na elaboração de uma teoria do desenvolvimento que dá sentido ao que acontece no aqui e no agora, que acolhe sinais e sintomas em uma narrativa singular, a qual a dupla psicoterapeuta-paciente pode elaborar em contexto interpessoal.

Para quem pretende ensinar Teorias e Técnicas Psicoterápicas é necessário tornar evidente para o aluno que essas teorias fundamentam técnicas de intervenção em psicoterapia, possibilitando que o aluno, iniciante neste campo, entenda que não há intervenção genérica que seja adequada a todas as psicoterapias de orientação psicanalítica e, muito menos, a todos os casos clínicos.

Podemos ainda destacar que o filme pode ser um convite à experiência do aluno de Psicologia para avaliar a importância de sua própria implicação em um processo psicoterapêutico pessoal. Ademais, um convite para a percepção do campo intersubjetivo que se configurará quando assumirem a posição de psicoterapeutas, como ilustrado por Katie.

Referências

Alexander, F., & French, T. (1956). *Terapeutica psicanalitica: Principio y aplicación* (L. Fabricant, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Original publicado em 1946).

Bateman, A., & Fonagy, P. (2006). *Mentalization-based treatment for borderline personality disorder*. Oxford: Oxford University Press.

Bateman, A., & Fonagy, P. (2010). Borderline Personality Disorder. In A.W. Bateman, & P. Fonagy. (Ed.). (2010). *Handbook of mentalizing*. (p. 273-288). Washington: American Psychiatric Association.

Berlin, L. J., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships. In: J. Cassidy, & P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 333-347) (2. ed.). New York: The Guilford Press.

Biazus, C. B., & Ramires, V. R. R. (2018). Mentalization-based treatment for depression in adolescence. *Quaderns de Psicologia*, 20(1), 23-36. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qPsicologia.1407>

Bowlby, J. (1997). *Formação e rompimento dos vínculos afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (2002). *Apego e perda*. Vol. 1 Apego. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1969).

Cautin, R. L. (2011). A century of psychotherapy, 1860–1960. In J. C. Norcross, G. R. VandenBos, & D. K. Freedheim (Eds.), *History of psychotherapy: Continuity and change* (pp. 3-38). Washington, DC: American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/12353-001>

Cordioli, A. V. (2018). *Psicoterapias*. Porto Alegre: Artmed.

Eells, T. D. (2016). What is evidence-based case formulation? *Revista de Psicoterapia*, 27(104), p. 139-148.

Enéas, M. L. E., & Rocha, G. M. A. (2011). Momentos decisivos em psicoterapia breve psicodinâmica. In S. F. S. Cavallini, & C. Bastidas (Org.), *Clínica psicodinâmica – olhares contemporâneos* (pp. 129-144). São Paulo: Vetor.

Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2006). Mechanisms of change in mentalization-based treatment of BPD. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 411-430. DOI: <http://doi.org/10.1002/jclp.20241>

Fonagy, P., Bateman, A. W., & Luyten, P. (2012). Introduction and overview. In A. W. Bateman, & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing* (pp. 3-42). Washington: American Psychiatric Association.

Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M., & Tome, D. C. (2011). The Experiences in Close Relationships – Relationships Structure Questionnaire: A method for

assessing attachment guidelines across relationships. *Psychological Assessment*, 23(3), p. 615-625. <http://doi.org/10.1037/a0022898>

Greenberg, J. R., & Mitchell, S. A. (1994). *Relações objetais na teoria psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Jordão, A. B., & Ramires, V. R. R. (2010). Vínculos afetivos de adolescentes borderline e seus pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 89-98. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100011>

Jurist, E. L., & Meehan, K. B. (2010). Attachment, mentalization, and reflective functioning. In: J. H. Obegi, & E. Berant. (Eds.), *Attachment theory and research in clinical work* (pp. 71-93). New York: Guilford Press.

Levy, K. N., Johnson, B. N., Clouthier, J., Scala, J. W., & Temes, C. M. (2015). An attachment theoretical framework for personality disorders. *Canadian Psychology*, 56(2), 197-207. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000025>

Lopez, F. G. (2010). Clinical correlates of adult attachment organization. In: J. H. Obegi, & E. Berant. (Eds.), *Attachment theory and research in clinical work* (pp. 94-117). New York: Guilford Press.

Mallinkrodt, B., Daly, K., & Wang, C. D. C. (2010). In J. H. Obegi, & E. Berant. (Eds.), *Attachment theory and research in clinical work* (pp. 234-268). New York: Guilford Press.

Messer, S. B., & Gurman, A. S. (2011). *Essential psychotherapies* (3. ed.). New York: The Guilford Press.

Obegi, J. H., & Berant, E. (2010). Introduction. In J. H. Obegi, & E. Berant. (Eds.) *Attachment theory and research in clinical work* (pp. 1-16). New York: Guilford Press.

Osório, F. L., Mendes, A. I. F., Pavan-Cândido, C. C., & Silva, U. C. A. (2017). Psicoterapias: Conceitos introdutórios para estudantes da área da saúde. *Medicina*, 50(Supl.1). <http://dx.doi.org/10.11606>

Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2010). Defining and comparing the psychotherapies. In: J. O. Prochaska & Norcross, J. C. *Systems of Psychotherapy – a transtheoretical analysis* (p.1-23). US: Brooks/Cole – Cengage Learning.

Prochaska, J. O., & DiClementi, C. C. (2005). The transtheoretical approach. In: J. C. Norcross, & M. R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration* (pp. 147-171) (2. ed.). Oxford: Oxford University Press.

Ramires, V. R. R., & Schneider, M. S. (2010). Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: Comportamento versus representação? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 25-33. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100004>

Rocha, G. M. A., Peixoto, E. M., Nakano, T. C., Motta, I. F., & Wiethaeuper, D. (2017). The Experiences in Close Relationships – Relationships Structure Questionnaire (ECR-RS): Validity evidence and reliability. *Psico-USF*, 22(1), p.121-132.

Santeiro, T. V., & Barbosa, D. R. (Orgs.) (2013). *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema*. Uberlândia: EDUFU.

Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2010). An overview of adult attachment theory. In J. H. Obegi, & E. Berant (Eds.), *Attachment theory and research in clinical work* (pp. 17-45). New York: Guilford Press.

Yoshida, E. M. P. (2013). Evolução das psicoterapias breves psicodinâmicas. In E. M. P. Yoshida, & M. L. E. Enéas (Orgs.), *Psicoterapias psicodinâmicas breves: Propostas atuais* (pp. 11-36) (3. ed.). Campinas: Alínea.

Yoshida, E. M. P., & Enéas, M. L. E. (2013). A proposta do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicoterapia Breve para adultos. In E. M. P. Yoshida, & M. L. E. Enéas. (Orgs.), *Psicoterapias psicodinâmicas breves: Propostas atuais* (pp. 231-270) (3. ed.). Campinas: Alínea.

Ficha Técnica do Filme
Título original: <i>Fathers and daughters</i>
Título traduzido: <i>Pais e filhas</i>
País Produtor: Itália e Estados Unidos da América
Gênero: Drama
Idioma: Inglês
Duração: 116 m.
Classificação indicativa: Não recomendado para menores de 14 anos
Ano de produção: 2015
Direção: Gabriele Muccino
Roteiro: Brad Desch

SETTING EM TERAPIA INTENSIVA: LABORATÓRIO PARA O ENSINO DA TEORIA DA TÉCNICA PSICANALÍTICA

Gabriel Siqueira Terra, Alanys Alves Cardoso,
Tales Vilela Santeiro, Maíra Bonafé Sei

Os filmes cinematográficos podem ser considerados como documentos por meio dos quais podemos fazer descobertas, ampliá-las e, nesse interjogo, consolidar aprendizagens e pensamentos novos sobre o que é assistido. Consideramos que recorrer ao recurso do cinema torna mais fácil e didática a compreensão de certos temas, do que apenas tratar sobre a teoria “pura” (Corso & Corso, 2018).

Ao se pensar no ensino da Psicologia, especialmente de conteúdos concernentes à teoria psicanalítica, compreende-se haver certas limitações quanto ao contato com prática clínica. Entende-se que um estudante de graduação de processos psicoterapêuticos¹⁷, se alocado em momentos iniciais do processo formativo, não pode atender casos clínicos “reais”. Adicionalmente, a supervisão usualmente ocorre de forma indireta, haja vista que a presença do supervisor, de um terceiro no contexto do atendimento, implicaria em mudanças na relação transferencial entre terapeuta e paciente. Destarte, a discussão de obras fílmicas pode contribuir para o ensino e aprendizagem nessa área.

Nesse sentido, filmes que representam processos psicoterapêuticos, além de serem possíveis peças didáticas, permitem a visualização de encenações entre pacientes e terapeutas e, por esse intermédio, podem suscitar graus diversos de experiências emocionais no espectador. Afinal, “a ficção não funciona sozinha, há uma parte dela que conta com nossa participação ativa (...). Fazemos parte do que vemos e dos filmes que assistimos; a passividade é só aparência” (Corso & Corso, 2018, p. 16).

Propomos, assim, o debate entre teorias psicanalíticas sobre o *setting* e o filme *Terapia intensiva*, tomando-o como “caso clínico”. Escolhemos essa obra por duas razões: ela demonstra o processo psicoterapêutico de forma central durante a extensão temporal do filme e ele está disponível com dublagem e/ou com

17 Neste texto psicoterapia psicanalítica e psicanálise são terminologias utilizadas de modo indistinto.

legendas em português. Nosso trabalho foi desenvolvido assistindo-o plano a plano, com atenção especial a como era estabelecido o *setting* terapêutico. Para facilitar o estudo e a imersão no “caso”, as transcrições das “sessões” e dos “encontros” filmados entre terapeuta (Devereux) e paciente (Jimmy P.) foram realizadas e passaram a ser ilustrativas do que apresentaremos no texto.

Por fim, procuramos estabelecer relações entre as características da obra assistida e os aspectos que a literatura especializada trata sobre a temática *setting*. Ressalvamos que foi feita a opção por manter diálogo com referências “antigas”, tendo em vista que, em harmonia com McWilliams (2014), existem muitas observações de décadas atrás que cabem ser honradas e ignoradas e, dessa maneira, nem sempre “a coisa ‘mais nova’ é evidentemente melhor do que tudo que a precede” (p. 16). Outra forma de se pensar o caminho percorrido é tratar o trabalho como sendo de aplicação psicanalítica, exercício por meio do qual utilizamos de teorias psicanalíticas para enfocar cenários distintos dos clínicos, algo feito desde Freud até psicanalistas da atualidade (Fulgencio, 2013).

Ressguardadas essas observações, adotarmos filmes ficcionais como algo passível de análise e diálogo com o leitor afeiçoado ao pensamento psicanalítico, faz sentido quando ponderamos que eles não foram criados ou desenvolvidos para as finalidades que aqui procuramos demonstrar. A viagem com as personagens é viável a partir do aceite ao convite para pensar-viver *Terapia intensiva*, com extensões a serem feitas entre o que ele retrata e os dias e as pessoas atuais.

Dialogando a partir do encontro entre Jimmy P. e Devereux

Terapia Intensiva (Jimmy P. - Psychotherapy of a plains indian), de 2013, roteirizado e dirigido por Arnaud Desplechin, acompanha Jimmy Picard (Benicio Del Toro), um indígena norte-americano, da tribo *Blackfoot*. Após ter retornado da Segunda Guerra Mundial, ele é internado em um hospital militar em Topeka, Kansas, nos Estados Unidos da América, com queixas de crises de ansiedade, cegueira temporária e insuportáveis dores de cabeça. Sem conseguir encontrar as causas fisiológicas para os seus sofrimentos, o diretor do hospital, Karl Menninger (Larry Pine), e sua equipe passam a suspeitar que fosse um caso de esquizofrenia. Porém, antes de concluir o diagnóstico, os médicos e o psicólogo do hospital procuram o etnólogo e psicanalista, especializado em culturas ameríndias, Georges Devereux (Mathieu Amalric), para elaborar um parecer sobre o caso. Devereux descarta a hipótese de uma esquizofrenia e passa a tratar o paciente, com base na teoria e na técnica psicanalítica.

Nesse sentido, o presente estudo desenvolveu relações entre o que foi apresentado na obra fílmica e questões ligadas ao *setting* psicanalítico, no passa-

do e no presente. Para tornar a exploração dos temas mais didática, decidimos dar início, considerando aspectos gerais do setting analítico, discussões sobre o *setting* externo, tais como espaço, honorários e tempo (contrato); e, em seguida, abordar os aspectos do *setting* interno, tais como a livre associação, a atenção flutuante, as atitudes de neutralidade, de abstinência e de anonimato.

O *setting* analítico: considerações gerais

O setting analítico pode ser compreendido, de forma ampla, como um conjunto de condições dinâmicas e estáveis que, em suas articulações e em um ambiente terapêutico específico, são fundamentais para a investigação e a transformação dos fenômenos psíquicos (International Psychoanalytical Association [IPA], n.d.). Trata-se de um novo espaço, que não deve ser tomado apenas pelo ponto de vista físico, mas considerado a partir de sua atmosfera emocional e de sua conquista pelo paciente (Zimerman, 1999/2010). Nesse ambiente especial, resultado de atitudes, combinações e recomendações, a estruturação simbólica dos processos inconscientes e as condições técnicas básicas para a intervenção psicanalítica são propiciadas (Barros, 2013).

As proposições de *setting* que, implicitamente, permeiam toda a obra de Freud e que se evidenciam em contribuições sobre a técnica (Freud, 1912/2019a, 1913/2019b, por exemplo), permanecem atuais e reverberam em contribuições recentes (Migliavacca, 2008; Pechansky, 2015; Pires, 2019; Staal & Levine, 2021). Ao longo do tempo, ajustes foram e têm sido realizados nesse âmbito de debates que envolvem a teoria da técnica, como frutos de reflexões e de uma maior consciência da importância das funções terapêuticas do setting nos trabalhos psicanalíticos (Migliavacca, 2008; Staal & Levine, 2021).

Preservar o *setting* é inerente ao trabalho psicoterápico e, para tanto, cumpre, necessariamente, retomar que ele envolve tanto condições externas quanto internas. Pode-se diferenciá-las frisando que as externas são estabelecidas em termos de espaço, honorários e tempo, usualmente definidas por um “contrato”, estabelecido entre analista e paciente. As condições internas, por sua vez, envolvem os estados mentais que estão à baila durante a realização do trabalho analítico: a disposição de uma mente aberta à livre associação (no analisando) e uma atenção flutuante, assim como atitudes de neutralidade, abstinência e anonimato (pelo analista). Em suma, relacionam-se, dinamicamente, uma ética, um método e uma técnica (IPA, n.d.; Migliavacca, 2008; Pechansky, 2015).

Deve-se ressaltar que tais aspectos do setting não podem ser tomados de maneira apenas formal ou passiva, mas de forma ativa, tendo em vista que são

determinantes no desenvolvimento da análise. Ele passa a ser como um cenário onde são reproduzidas experiências emocionais e está sempre “às voltas”, ameaçado de desvirtuação, seja por parte do analista ou pelo paciente, diante dos impactos de diversas pressões (Zimerman, 1999/2010). Portanto, qualquer “descumprimento” do analisando deve estar sujeito à análise e se tornará parte do processo, bem como o analista deve levar em consideração qualquer observação das próprias possíveis falhas e resistências (IPA, n.d.).

Vale frisar que, por inúmeras razões, modificações ao *setting* externo (número de sessões, locais, etc.) ocorreram e têm ocorrido (IPA, n.d.; Staal & Levine, 2021). Porém, a maior expansão das discussões e do desenvolvimento da temática aconteceu ao redor dos significados inconscientes do *setting* para o analista e para o analisando. Faz-se fundamental, assim, retomar o que Freud (1913/2019b) indica em seu artigo *Sobre o início do tratamento*. Utilizando-se do jogo de xadrez como uma metáfora, ele desenvolve o quão difícil pode ser o estabelecimento de regras para o exercício do tratamento psicanalítico, dada “(...) a enorme variedade de jogadas que começam a partir da abertura (...)” (Freud, 1913/2019b, p. 121).

E é nesse sentido que Freud não apresenta regras, mas recomendações – sem advogar pelo seguimento obrigatório delas. Desde então, ele considerava que:

A diversidade extraordinária das constelações psíquicas em questão, a plasticidade de todos os processos anímicos e a riqueza de fatores determinantes também se opõem a uma mecanização da técnica e permitem que um procedimento, usualmente justificado, por vezes se torne sem efeito. Assim como um procedimento, costumeiramente errôneo, algumas vezes possa levar ao objetivo esperado. No entanto, essas condições não impedem que se estabeleça uma postura razoavelmente adequada do médico. (Freud, 1913/2019b, p. 121-122)

No *setting*, assim, é fundamental o conjunto de combinações estabelecidas entre paciente e analista, observando que não cabe uma imposição deste, mas uma construção de forma propositiva. Sem descuidar que analista e paciente possuem atitudes, papéis e tarefas que, apesar de assimétricas, são correspondentes (Zimerman, 1999/2010).

Historicamente, Ferenczi apontou para reflexões que permeavam a necessidade de haver maior elasticidade das técnicas psicanalíticas, desafio colocado quando acolheu o sofrimento de pacientes considerados “difíceis”. Ele constatava que a imposição de um *setting* tradicional/*standard*, assim como a insensibilidade dos analistas, que não se permitiam deixar afetar pelo encontro analítico,

poderia prejudicar a evolução e a sobrevivência da terapia. Dessa maneira, ele é pioneiro ao introduzir a necessidade de permitir uma maior maleabilidade à atitude clínica do analista, favorecendo expressões afetivas, de modo que ele pudesse modificar suas técnicas de acordo com as necessidades de cada paciente e, assim, pudesse expandir os limites da clínica, para facilitar o progresso da análise (IPA, n.d.; Barros, 2013; Kezem, 2010).

Winnicott (1962/1983, 1954/2000), seguindo pensamentos de teor semelhante aos de Ferenczi, percebe o quão fundamental é o reexame das técnicas psicanalíticas, ao lidar com pacientes regredidos. De acordo com Barros (2013), nesse sentido, suas práticas buscavam “promover o desenvolvimento de aspectos da vida psíquica que não puderam evoluir em função de falhas no processo inicial, além de valorizar o meio ambiente na estruturação do self” (p. 73). Consequentemente, um *setting* adaptativo contribuía para que os pacientes buscassem e encontrassem suas necessidades – propiciando o estabelecimento de um campo transferencial mais adequado às mudanças. Winnicott ainda alertava para que fosse evitada a forma rígida e a aplicação cega da técnica, afinal, manter a análise protegida em um *setting* rigoroso tenderia a reforçar as defesas do analista e do paciente (Barros, 2013).

Após diversas contribuições teóricas, como as brevemente assinaladas de alguns dos principais expoentes e que surgiram no transcurso do desenvolvimento da psicanálise e das derivações psicoterapêuticas que dela decorreram (Stone, 2005), psicoterapeutas que adotam a perspectiva psicanalítica em seus trabalhos têm sido convocados a participar de equipes que atuam em diferentes contextos. Esses são os casos dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Hospitais Gerais, de Programas de Auxílio, dentre outros – o que invita reflexões sobre como atuar diante de cenários onde o *setting* material tradicional não possa ser reproduzido e/ou sustentado. Nessa direção, uma maior importância aos estudos do tema também se expressa devido a preocupações ligadas às mudanças consequentes às novas tecnologias e à questão da presença virtual, que, talvez, possam colocar em risco o significado e a importância desse conceito (IPA, n.d.).

Nesse contexto, o presente estudo objetiva retratar o longa-metragem *Terapia intensiva* como peça didática que pode facilitar a busca de aproximações entre o que ele encena e aspectos teóricos sobre *setting*, esse observatório privilegiado. Nessa trajetória, teorizações feitas por precursores da psicanálise (Freud, Ferenczi, Winnicott) e por autores contemporâneos (Fulgencio, 2013; Lucion & Knijnik, 2015; Pechansky, 2015, dentre outros) serão referenciais para a construção de (possíveis) diálogos.

Setting externo: “It’s an unorthodox setting, but anyway...”

Conforme retratado no longa-metragem, ao final da década de 1940, Georges Devereux tinha conhecimento de que o trabalho terapêutico que iniciara com Jimmy Picard, dentro de um hospital militar, possuía variáveis que extrapolavam muitos dos entendimentos de como um *setting* material tradicional “deveria” ser. Afinal, as sessões se desenvolveram em ambientes que variavam, dentro da própria instituição: diversas vezes em consultórios, em enfermarias e até mesmo no pátio; assim como ocorreram encontros em ambientes externos, como em um ônibus, em uma barbearia, em um museu, no cinema e ao ar livre. Prescindia-se, dessa maneira, de um lugar específico e fixo, assim como do uso do divã, no entanto, como veremos à frente, não dos fundamentos que sustentavam a sua prática psicanalítica.

A consideração de Devereux a respeito de um *setting* não tradicional é expressa, provavelmente, tendo em vista que, em seu princípio, a clínica psicanalítica foi orientada aos moldes da clínica médica. Os locais de atuação profissional eram fixados, predominantemente, nos consultórios; às vezes, em instituições clínicas; e, com menor frequência ainda, se necessário, na residência de pacientes que não estivessem em condições de sair (Otávio, 2018). E, apesar da recomendação para que os princípios técnicos não fossem tomados de forma rígida ou dogmática – e, sim, como sugestões (Freud, 1913/2019b) –, durante muito tempo eles foram aplicados com excessivo rigor (Dionísio, 2014), consequência de uma atitude “organizadora”, que, na verdade, poderia estar mais associada às próprias defesas dos analistas do que voltada em benefício ao processo terapêutico (como antes fora expresso por Winnicott, 1954/2000).

Ausente no trabalho desenvolvido entre Devereux e Jimmy P., o divã, que ganhou *status* de ícone da cultura moderna (Dionísio, 2014), foi largamente usado, após recomendações de Freud, que intentavam que os pacientes se mantivessem de maneira cômoda, poupados de esforços musculares ou outras impressões que lhes perturbassem a concentração; assim como o analista pudesse se entregar à corrente de seus pensamentos inconscientes, sem que suas impressões faciais influenciassem os analisandos, dando matérias às suas interpretações (IPA, n.d.; Otávio, 2018). Ainda hoje, após mais de cem anos, a IPA (n.d.) reconhece válidas tais recomendações. No entanto, de acordo com Dionísio (2014), observando também a possibilidade de atendimentos diferenciados, o divã tem caminhado no “fio da navalha”, tendo em vista que a liberdade que proporciona pode ser equivalente a uma escravidão, acaso seja resultado de um uso enrijecido.

É importante observar que, apesar de usar, inicialmente, referências da clínica médica, a práxis terapêutica desenvolvida por Freud não necessitava das

mesmas características. O lugar necessário era, portanto, o que possibilitasse o estabelecimento de uma relação transferencial entre analista e paciente, considerando uma proteção dos incômodos exteriores, que pudessem atravessar ou comprometer o processo. Nesse sentido, conforme recorda Otávio (2018), o próprio Freud, consciente dessa independência à clínica científica, fez atendimentos em outras localizações, para além do *setting* convencional, como foram os casos de Katharina (durante um passeio nas montanhas) e do maestro e compositor musical Gustav Mahler (caminhando pelas ruas da cidade).

Ainda de acordo com Otávio (2018), Freud, nas ocasiões mencionadas – bem como Devereux, acrescentamos –, certamente, esteve mais exposto às forças externas que poderiam ameaçar os processos terapêuticos. Porém, graças às condições de um *setting* interno bem desenvolvido, ao comprometimento das partes com o tratamento e à disposição em lidar com os empecilhos que surgissem, essas localizações puderam configurar um espaço adequado para a prática psicanalítica.

Outro ponto importante a ser analisado diz respeito ao contrato que fora estabelecido entre as partes. Segundo Lucion e Knijnik (2015), ele deve ser tomado como parte integrante de todo o desenvolvimento da psicoterapia, e não apenas como mero acordo relacionado ao funcionamento dela. Portanto, tratar de questões como frequência, horários e honorários, enriquece e auxilia o *setting* terapêutico, visto que esses aspectos são fundamentais para dar suporte aos fenômenos transferenciais e contratransferenciais, além de serem fonte de mobilização de defesas, que devem ser trabalhadas ao longo das sessões. No filme, a elaboração de um contrato foi intermediada pela instituição, na figura de seu diretor e médico Dr. Karl Menninger. Somente mais tarde, entre Devereux e Jimmy P., o acordo foi ajustado e se tornou mais flexível, conforme o vínculo era estabelecido.

Desse modo, é importante apontar que, no atendimento em instituições, diversos problemas podem surgir; afinal, muitos casos trazem consigo inquietações características do paciente, de sua família e, até mesmo, da própria instituição (Catani, 2013). Acrescentamos que, muitas vezes, são necessárias alterações de espaço e horários, por exemplo, que podem ser vividas como situações angustiantes para pacientes e terapeutas, entretanto, com acento a pacientes. Desse modo, para lidarmos com a diversidade de situações que surgem, é necessário que estejamos bastante cientes de nosso papel, unindo elementos teóricos ao exercício prático, evitando erros que venham a minar as possibilidades terapêuticas e um “distanciamento do sentido de fazer a psicanálise” (Catani, 2013, p. 28).

Por intermédio da instituição, conseqüentemente, Devereux e Jimmy P. ficaram autorizados à realização de sessões diárias, cada uma com duração de uma hora. Ou seja, uma alta frequência de sessões – o que perpassa outro tema polêmico e atual (IPA, n.d.). Para muitos analistas, o número de sessões é irrelevante, pois o que realmente importa é a atitude, assim como a função analítica (refe-

rindo-se ao *setting* interno). Todavia, há uma corrente de analistas que acredita que, para um desenvolvimento adequado desse *setting*, é essencial uma relação intensa e, para isso, a maior frequência de encontros é indispensável (IPA, n.d.).

A Devereux, a maior frequência das sessões não pareceu ser um problema. E vale observar que ele fora chamado ao hospital militar, unicamente, para contribuir ao tratamento de Jimmy P., de maneira que não possuía outros pacientes. Para Lucion e Knijnik (2015), um encadeamento maior de sessões permite a continuidade sobre determinadas temáticas e conflitos que vinham sendo trabalhados, bem como pode ser um fator que pode tornar mais difícil a reorganização, por completo, de esquemas defensivos. Contudo, nos dias de hoje, em virtude do dinamismo característico da vida e da imprevisibilidade dos acontecimentos (haja vista a recente pandemia), muitas vezes, por motivos econômicos, por falta de disponibilidade de horários, ou por outras dificuldades externas (que, inclusive, podem encobrir as próprias defesas), há situações nas quais o paciente não pode se adequar a uma alta frequência de sessões. Assim, visando manter um local privilegiado de observação do inconsciente, as sessões psicoterápicas devem priorizar uma frequência mínima, de pelo menos uma sessão semanal, para que o trabalho não seja comprometido ou reste infrutífero (IPA, n.d.; Lucion & Knijnik, 2015).

Com relação à duração do tratamento, Freud (1913/2019b) já constatara ser uma questão incômoda, colocada, desde o início, por muitos pacientes. Para ele, tratava-se de algo que, praticamente, não poderia ser respondido e isso deveria ser deixado claro, pelo analista. Dessa maneira, o pai da psicanálise usa como metáfora a fábula de Esopo, cuja resposta à pergunta de um andarilho, sobre o comprimento do caminho, é dada com a sentença “Anda!” e a explicação de que “primeiro se precisa conhecer o passo do andarilho, para depois poder calcular a duração de sua caminhada” (Freud, 1913/2019b, p. 127). Porém, ele deixa claro que, tratando-se de um sujeito neurótico, a comparação não é boa, pois sua velocidade pode variar em certas épocas e avançar mais lentamente. Diante dessa questão, no longa-metragem, Devereux também faz uso de uma metáfora, mais próxima à realidade de seu paciente: “Quanto tempo leva para pegar os cavalos que fugiram?”, a qual Jimmy P. responde, de forma compreensiva, “Ninguém seria capaz de dizer” (Desplechin, 2013, 1:22:38-1:22:44).

Ainda de acordo com Freud (1913/2019b), outro ponto importante que deve ser discutido concerne à questão do dinheiro. Sua recomendação é para que se trate a respeito com a mesma “óbvia honestidade” (p. 132) para a qual o analista deve tratar as questões sexuais. Para ele, é necessário que o psicanalista reconheça os próprios direitos e necessidades, de forma geral, não se coloque em posição de ofertar um tratamento não remunerado, visto que isso pode afetar sua subsistência, bem como aumentar a resistência de certos pacientes neuróticos (distanciando a relação analítica do mundo real e tirando um bom

motivo para o empenho no tratamento). Todavia, cabe lembrar que o próprio Freud (1913/2019b) reconhecia que era comum encontrar pessoas, cujo tratamento não remunerado não se defrontava com os obstáculos observados e conduzia a excelentes resultados. Conforme sintetizam Lucion e Knijnik (2015), esse elemento do contrato mobiliza tanto paciente como terapeuta e coloca em jogo a realidade externa somada aos conflitos da dupla, expressos na relação transferência-contratransferência.

Considerando o aspecto da realidade externa, incontáveis vezes, analistas têm sido convocados a atuar em contextos diferentes, em que não há uma relação direta do paciente com o pagamento pelas sessões. Por exemplo, por meio de planos de saúde que cubram o pagamento de algumas sessões ou ressarcam seus valores (Lucion & Knijnik, 2015); por meio de dispositivos de acesso público, como é o caso – na atualidade – dos CAPS, dos Hospitais Gerais, das Unidades Básicas de Saúde; ou tal qual a situação de Jimmy P., que, ex-combatente, encontrava-se em um hospital militar e tinha seu tratamento custeado pelo governo. Nesse ponto, cabe lembrar, ainda, que um atendimento público tem seus custos e pagamentos viabilizados por contribuições de cidadãos, pagantes de impostos; essa condição que pode não estar visível e mesmo não ser dialogada, mas é *presença*.

Por fim, com base no exposto sobre os aspectos do *setting* externo, a partir do olhar sobre a obra ficcional, ressaltamos que é fundamental que o que for estabelecido entre o par analítico, seja passível de negociação e de adaptações. A partir do diálogo entre terapeuta e cliente, de forma geral, é possível contemplar questões que surgirem durante o processo e favorecer o progresso da análise. Cabe ressaltar, sobretudo, que muitos dos fatores do *setting* material podem variar, de acordo com os atores e com o contexto no qual se desenvolve o atendimento fundamentado na psicanálise, desde que haja um *setting* interno bem desenvolvido – e é sobre ele que trataremos a seguir.

Setting interno: “It was between two men of good will, looking for common ground”

Diante das possibilidades de pensar as composições externas de um *setting*, é preciso não perder de vista a importância dos aspectos internos que o constituem. Interessa-nos considerar a “pessoa real” do terapeuta (personalidade, empatia, estrutura psíquica, forma de suas interpretações, etc.), sem descuidar de que o trabalho desenvolvido é uma construção partilhada; analista e analisando envolvem-se em atitudes e papéis, bem como colaboram em suas tarefas de maneiras assimétricas, porém, em correspondência (Zimerman, 1999/2010). Nesse caminho, a personagem de Devereux se coloca além da compreensão de que a

prática analítica está, unicamente, limitada a entender-decodificar-interpretar, de forma mecânica, o que é apresentado pelo paciente. Trata-se, então, mais de, frente à singularidade de cada caso, encontrar meios para uma escuta eficiente e respeitosa, revelando um *setting* construído a partir da internalização de posturas (Migliavacca, 2008).

Não obstante ser lembrado, frequentemente, apenas com relação ao analista, o *setting* interno também diz respeito ao paciente e necessita desenvolvimento (IPA, n.d.). Dessa maneira, a principal postura associada ao analisando concerne a uma predisposição para expressar livremente afetos, conflitos e fantasias – o que tem a ver com a conhecida “regra fundamental” da psicanálise: a associação livre. De acordo com as recomendações de Freud (1913/2019b), devemos nos orientar, desde o início, à fala de tudo que se passa pela mente, evitando fazer reflexões conscientes, isto é, sem quaisquer juízos e restrições sobre o que vem ou não ao caso, faz ou não sentido. Por exemplo, “(...) como um viajante sentado à janela do trem que descreve para quem está dela mais afastado, do lado de dentro, como a paisagem vai mudando diante de seus olhos” (Freud, 1913/2019b, p. 136).

Assim, como um passageiro que, no interior deste “trem analítico” investiga paisagens, Devereux orienta que seu paciente expresse, de maneira livre, o que passa em sua mente. “Vamos lá, apenas conte o que está em sua cabeça.” (Desplechin, 2013, 0:33:11); “Poderia fechar seus olhos? Diga-me a primeira coisa que vê.” (Desplechin, 2013, 0:47:57); e, mais adiante: “Lembre-se das regras. Não tente pensar, deixe fluir...” (Desplechin, 2013, 01:27:48). Essas são indicações do analista que pontua sobre a necessidade de que Jimmy P. aceite e retome o compromisso de se permitir livre associar.

Nesse ponto, ressoam as observações de Freud (1913/2019b) que, em nota de rodapé (p. 136), presente em *Sobre o início do tratamento*, aponta que as experiências podem variar desde aquele que se comporta como se estivesse disposto, espontaneamente, a tudo comunicar, até o que peca contra isso, desde o início. No entanto, há de se ter em mente que, cedo ou tarde, chegará o momento em que, sob o domínio das resistências, a obediência à livre associação será ignorada – como demonstrado no filme. Cabe, então, ao analista trazer de volta ao *setting* a disposição de que o trabalho psicanalítico precisa estar acima de quaisquer restrições. Desenvolver o processo analítico e o par que o constitui é almejado, mas lidar com forças contrárias é inevitável e promove um crescimento não-linear.

Em contrapartida à livre associação, de acordo com Freud (1912/2019a), está colocado o preceito de que o psicanalista preste igual atenção a tudo que lhe for comunicado, escapando às tentações de ser crítico ou seletivo. Convém, pois, não forçar a memorização, mas manter a mesma atenção flutuante – de modo que, quando necessário, uma memória inconsciente emerja e se ligue a outros conteúdos na continuidade da análise. Para isso, recomenda-se que sejam

deixados de lado todos os meios de apoio, como é o caso das anotações, tendo em vista que alguns pacientes podem ficar com uma impressão inadequada sobre o procedimento. Ademais, o precursor da psicanálise observava que, ao tomar notas, está em curso um processo de seleção sobre o material, além de ocupar parte importante da atividade mental do terapeuta, que estaria melhor empregada no sentido da interpretação. (Freud, 1912/2019a). Dessa maneira, pode causar algum espanto ao espectador observar que, no longa-metragem, Devereux esteja sempre a anotar, durante as sessões. Em certo momento, Jimmy P. demonstra curiosidade sobre essa atitude e, nesse ponto, o terapeuta age, de forma transparente, ao revelar o que está em seu pequeno caderno:

Devereux: “Eu anoto o que você fala para refletir depois. Isso não lhe incomoda, não é?” – mostrando as anotações.

Jimmy P: “Foi exatamente o que eu disse”, responde compreensivamente. (Desplechin, 2013, 0:39:26-0:39:39)

Vale destacar que Freud (1912/2019a), apesar de não o praticar, indica que exceções são aceitas, como no caso das anotações de datas, informações relativas aos sonhos ou conclusões que possam ser destacadas do contexto da sessão, com menor prejuízo sobre a atenção.

Ainda sobre o setting interno, é preciso discutir a atitude de neutralidade do terapeuta e, conseqüentemente, sua relação com a abstinência e com o anonimato. Sobre isso, de forma específica, Freud (1912/2019a) recomendara que os médicos (no tratamento psicanalítico) tomassem por modelo o cirurgião, visto que tal comparação poderia mostrar que este concentra toda sua atividade mental em um único objetivo – o de que a operação seja bem realizada. Isto é, deixando de lado seus afetos e até mesmo a compaixão, estariam criadas condições mais favoráveis para os envolvidos na relação terapêutica. No entanto, isso não explica muito sobre como se desenvolve a atuação próxima e afetiva de Devereux.

Destacamos, assim, que ao longo do tempo, com a contribuição de diversos teóricos, foi compreendido que essa recomendação constituía um ideal e que não deve ser interpretada literalmente, como a metáfora sugere, pois acabaria engessando a atuação do analista (Pechansky, 2015; Zimerman, 2004). Ferenczi, nesse sentido, é o primeiro a lançar luz sobre a necessidade de aceitar a autenticidade, a elasticidade da técnica, as expressões afetivas e a valorização da experiência emocional, trazendo à tona o humano que há em todo psicanalista (Kezem, 2010). De maneira complementar, Winnicott indicava que era fundamental que o analista vivenciasse um estado de relaxamento e espontaneidade que lhe permitisse

se adaptar e acolher de forma “ativamente passiva” os conteúdos emergentes no caminhar do processo (Barros, 2013).

Nos dias de hoje, de forma abrangente, a neutralidade tem sido entendida como uma posição tanto comportamental como emocional. A partir dela, o analista se coloca, no vínculo com o paciente, sem perder um nível de empatia necessário, observando uma distância possível com relação ao material do paciente e a sua transferência; à contratransferência e a sua própria personalidade, bem como aos próprios valores; às pressões que advêm do meio; e, sem perder de vista, as teorias que orientam seu trabalho (Pechansky, 2015). Trata-se de algo essencial e que se pode acompanhar a repercussão, por exemplo, no ponto em que Jimmy P. interpela Devereux, de maneira agressiva, sobre uma questão religiosa, momento em que o analista se mantém distante de julgamentos e encaminha a questão no sentido de uma análise:

Jimmy: “Logo na primeira consulta, por que você perguntou sobre religião?”

Devereux: “Do que lembro, você interrogou sobre minha religião.”

Jimmy: “Não, não. Em uma noite, você me afastou de todas as religiões. Agora, minha mente se afastou de todas as religiões para sempre.”

Devereux: “O único conselho que lhe dei até hoje foi de que seja mestre de si mesmo.”

Jimmy: “Você sabia que eu era católico. Há muitos católicos neste país! Por que tenta acabar com a gente?”

Devereux: “Você sabe que nada tenho contra os índios. Por algum motivo está imaginando que sou contra sua igreja.”

Jimmy: “Acho que está errado.”

Devereux: “Certo. Me explique porque estou errado.” (Desplechin, 2013, 1:30:22-1:31:16)

Dessa forma, salientamos que uma atitude neutra não implica em uma conduta indiferente, de frieza ou de ausência de sentimentos por parte do terapeuta. Determinada distância é necessária, porém, precisa ser sempre relativizada (Pechansky, 2015). E, portanto, considerando a neutralidade como uma *atitude clínica*, uma postura, deve-se ter em mente que existirão diferenças na condução do tratamento a depender do psicanalista, do paciente e de uma diversidade de fatores que perpassam e constituem o *setting*.

Como consequência à neutralidade, a abstinência alude à necessidade de que o psicanalista evite qualquer tipo de atividade que não a da interpretação; que suprima gratificações externas que trariam o risco de uma atuação, em

substituição à análise dos conflitos internos (Pechansky, 2015; Zimerman, 2004). Contemporaneamente, essa recomendação continua sendo muito importante; porém, ao contrário da rigidez (quase fóbica) pela qual fora tomada no início, a maioria dos analistas atuais trabalha de maneira mais descontraída, com uma menor evitação de proximidade com o analisando (Zimerman, 2004). Com isso, atitudes de Devereux, como acompanhar seu paciente à cidade, contribuindo para que ele retirasse um dinheiro retido em sua conta, ou falas como “Você não podia fazer nada. Era jovem, havia pressões” (Desplechin, 2013, 0:51:49-0:51:52), podem levar à consideração de que, em consonância com Pechansky (2015), frente à multiplicidade das situações às quais o terapeuta é exposto na condução da terapia, devemos buscar a dosagem adequada (que favoreça a transferência) na aplicação da abstinência.

Por fim, outro aspecto que concerne, de certo modo, à manutenção da neutralidade, é o anonimato. Hoje, é consenso que, por exemplo, o contato frequente (seja terapêutico, social, profissional, cultural ou institucional), a maneira de se vestir, o gosto por determinado estilo de decoração e, até mesmo, a maneira de falar do psicanalista, revelam indícios de sua personalidade (Pechansky, 2015). Destarte, não é possível manter um anonimato inviolável, afinal muitas informações são oferecidas ao paciente, mesmo que o terapeuta não o queira, seja dentro ou fora do setting – ainda mais com o advento das mídias sociais. É importante, então, que o analista mantenha um sigilo possível sobre sua vida pessoal, sem compartilhar problemas ou questões demasiadamente pessoais.

Logo, tal como a personagem de Devereux, perante a curiosidade de Jimmy, pode-se revelar determinadas questões:

Jimmy: “Quem lhe ensinou essas coisas sobre os sonhos?”

Devereux: “Um homem me ensinou. Paguei pouco, porque tinha pouco dinheiro. Atualmente eu faço o que os índios fazem. Quando jovens, eles ajudam os velhos. Quando velhos, alguém os ajuda.” (Desplechin, 2013, 0:54:49-0:55:05)

É preciso, todavia, atentarmos e compreendermos que a curiosidade pode ser usada pelo paciente como uma maneira de controlar o *setting*, diminuindo as diferenças e reforçando defesas. Como bem lembra Pechansky (2015), não podendo o psicanalista se esconder atrás de máscaras, “a manutenção do adequado anonimato só trará benefícios ao prosseguimento do processo, porque assim o paciente terá a oportunidade de manifestar fantasias que o ajudarão a compreender muitos de seus conflitos” (p. 232).

Considerações finais

Buscamos, por meio da aproximação entre arte cinematográfica e psicanálise, constituirmos esse texto como recurso didático, que pudesse ilustrar interfaces do *setting* analítico, por exemplo, àqueles leitores que, em processos iniciais de formação como psicoterapeutas, ainda não têm a possibilidade de atuar clinicamente e, por conseguinte, construir “sua” prática clínica singular. Desde o princípio, consideramos que obras ficcionais podem, ainda que não desenvolvidas com finalidades instrutivas, trazer importantes contribuições, ampliando repertórios experienciais e se tornando facilitadoras, em contrapartida a estudos teóricos –, ainda mais quando se trata de *pensar a psicanálise*. Desse modo, nessa viagem que apresentamos, estabelecemos relações possíveis entre o que *Terapia intensiva* encena e o que contribuições psicanalíticas sobre *setting* propõem, tal como um estudo de caso clínico busca fazer.

Por meio da observação da terapia encenada por Jimmy P. e de Devereux, é possível acompanharmos e refletirmos sobre como o *setting* pode ser estabelecido entre paciente e analista. Nesse percurso, o entrelaçamento com diferentes teorizações, realizadas por precursores e por psicanalistas contemporâneos, permitiu obtermos uma atualização das concepções de que o *setting* se caracteriza como uma construção dinâmica de combinações, de condições e que revelam a assimetria e a complementariedade de papéis fundamentais em uma análise.

Jimmy P., acolhido de modo muito específico por Devereux, inicia o filme ancorado em um funcionamento que denotava sofrimentos intensos e, ao fim da película, prossegue com seus pés negros (*black feet*) mais firmes, porque fundamentados em processos reflexivos genuínos, constituídos pelo par analítico. Esse *transitar acompanhado* pelas planícies de sua vida psíquica (aqui o trocadilho é feito com o subtítulo do filme: *plains indian*) permitiu-lhe ganhar melhor apropriação de seu mundo interno e de toda a dinamicidade que lhe é inerente, movimentando-se pela dor e pelo desconhecido, transpassando-os, ressignificando-os.

O diálogo estabelecido neste texto revela que o jargão relativo a não existirem “respostas prontas” é verossímil, sempre que o trabalho psicoterapêutico está em foco. Ele indica, ainda, que o *setting* externo pode assumir diferentes particularidades (passíveis de adaptações pelo par analítico), exatamente como ilustrado por Jimmy P. e Devereux. É no cuidado em manter o *setting* interno distante do engessamento, com uma escuta sensível e maleável às condições que se apresentarem, que se tornou possível a sustentação do trabalho analítico – isto é, com uma “(...) postura razoavelmente adequada (...)”, como já tratara Freud (1913/2019b, p. 122).

Além disso, é necessário indicar que não analisamos as questões ligadas especificamente à etnopsicanálise, concepção que contou com Georges Devereux como um de seus precursores, na vida “real”. Certamente, essas e novas temáticas podem motivar outros filmes, outros textos e outras análises.

Referências

Barros, G. (2013). O *setting* analítico na clínica cotidiana. *Estudos de Psicanálise*, (40), 71-78. Recuperado em 29 de março de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000200008&lng=pt&tlng

Catani, J. (2013). A função do enquadre analítico no contexto hospitalar: Possibilidades e limites de atuação. *Revista Psicologia e Saúde*, 5(1), 25-31.

Corso, M., & Corso, D. L. (2018). *Adolescência em cartaz: Filmes e psicanálise para entendê-la*. Porto Alegre: Artmed.

Desplechin, A. (Diretor) (2013). Jimmy P. [Filme-DVD]. Paris, FR: Why Not Productions. 1 DVD, 117 min. color. legendado.

Dionísio, G. H. (2014). Enquadres clínicos, enquadramentos estéticos: Arte e psicanálise. *Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas*, 113. <https://doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v24n60p113-122>

Freud, S. (2019a). Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico, in *Fundamentos da clínica psicanalítica* (pp. 93-106). Trad. de Cláudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1912)

Freud, S. (2019b). Sobre o início do tratamento, in *Fundamentos da clínica psicanalítica* (pp. 121-147). Trad. de Cláudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho original publicado em 1913)

Fulgencio, L. (2013). Metodologia de pesquisa em psicanálise na universidade. Em C. A. Serralha, & F. Scorsolini-Comin (Orgs.), *Psicanálise e universidade: Um encontro na pesquisa* (pp. 27-67). Curitiba: CRV.

International Psychoanalytical Association (n.d.). *IPA - Inter-Regional Encyclopedic Dictionary of Psychoanalysis online*. Recuperado em 03 de agosto de 2020 de <https://online.flippingbook.com/view/3456/>

Kezem, J. (2010). Ferenczi e a psicanálise contemporânea. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 44(2), 23-28.

Lucion, N., & Knijnik, L. (2015). O contrato. In: C. L. Eizirik, R. W. Aguiar, & S. S. Schestatsky (Orgs.), *Psicoterapia de orientação analítica: Fundamentos teóricos e clínicos* (pp. 212-223) (2. ed.). Porto Alegre: Artmed.

McWilliams, N. (2014). *Diagnóstico psicanalítico: Entendendo a estrutura da personalidade no processo clínico*. Porto Alegre: Artmed.

Migliavacca, E. M. (2008). Breve reflexão sobre o *setting*. *Boletim de Psicologia*, 58(129), 219-226. Recuperado em 29 de março de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000200009&lng=pt&tlng=pt

Otávio, R. C. (2018). Pintando o *setting*: Considerações sobre desdobramentos, dimensões e condições contemporâneas do enquadre clínico psicanalítico. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Assis, SP, Brasil.

Pechansky, I. (2015). *Setting* psicoterápico: Neutralidade, abstinência e anonimato. In: C. L. Eizirik, R. W. Aguiar, & S. S. Schestatsky (Orgs.), *Psicoterapia de orientação analítica: Fundamentos teóricos e clínicos* (pp. 224-237) (2. ed.). Porto Alegre: Artmed

Pires, A. P. (2019). A mudança em psicanálise e a psicanálise em mudança: Parte I. *Tempo psicanalítico*, 51(2), 244-269. Recuperado em 15 de maio de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382019000200012&lng=pt&tlng=pt.

Staal, A., & Levine, H. B. (Orgs.) (2021). *Psicanálise e vida cotidiana: Desamparo coletivo, experiência individual*. São Paulo: Blucher.

Stone, R. (2005). História da psicoterapia. In: C. L. Eizirik, R. W. Aguiar, & S. S. Schestatsky (Orgs.), *Psicoterapia de orientação analítica: Fundamentos teóricos e clínicos* (pp. 23-42) (2. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Winnicott, D. W. (1983). Os objetivos do tratamento psicanalítico. Em: *O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp. 152-155). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1962)

Winnicott, D. W. (2000). Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão no contexto analítico. Em: *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (pp. 374-392). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1954)

Zimerman, D. E. (2010). Fundamentos psicanalíticos: Teoria, técnica e clínica – Uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1999)

Zimerman, D.E. (2004). *Manual de técnica psicanalítica*. Porto Alegre: Artmed.

Ficha Técnica do Filme
Título original: <i>Jimmy P. (Psychotherapy Of A Plains Indian)</i>
Título traduzido: <i>Terapia intensiva</i>
País Produtor: França e Estados Unidos da América
Gênero: Biografia/Drama
Idioma: Inglês
Duração: 117 m.
Classificação indicativa: Não recomendado para menores de 12 anos
Ano de produção: 2013
Direção: Arnaud Desplechin
Roteiro: Arnaud Desplechin, Julie Peyr e Kent Jones

O DISCURSO CINEMATOGRAFICO COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DO CUIDADO EM SAÚDE

Cintia Bragheto Ferreira

“O cuidado é um acontecimento e não um ato” (Merhy, 2006).

A construção do cuidado em saúde não é tarefa fácil, visto que implica na convivência com os significados de temáticas como saúde, doença e morte, as quais são pouco discutidas em nossa educação familiar e acadêmica também. Contudo, é algo envolvente e fascinante justamente por se configurar como um acontecimento que ocorre no encontro entre profissional de saúde/terapeuta e usuário/sujeito doente/sujeito em sofrimento/pessoa doente/pessoa enferma/cliente/pessoa com condição crônica, em condição de vulnerabilidade e sofrimento, ou não, configurando-se assim como um momento em que o inesperado frequentemente está presente.

Consideramos o cuidado em saúde como um campo marcado fundamentalmente por engajamentos relacionais, no qual suas práticas não estão definidas *a priori*. Portanto, tomamos o cuidado em saúde como um processo que, em nosso entendimento, necessita de um trabalho sócio-histórico para ser compreendido e uma aproximação ao contexto cultural onde ocorre (Spink & Medrado, 2000), focado nas relações sociais (Gergen, 1997). Por isso, entendemos que o referencial teórico-metodológico do construcionismo social pode nos fornecer possibilidades para compreendermos a construção do cuidado em saúde. Para facilitar a nossa conversa, utilizaremos também o discurso cinematográfico, representado aqui por meio do filme intitulado: *Intocáveis* (Nakache & Toledano, 2011).

O construcionismo social pode ser entendido como uma perspectiva engajada com os preceitos pós-modernos de compreender o mundo, que critica a visão de ciência tradicional enquanto proposta que postula que a realidade pode ser mensurável (Gergen, 1985), assim como seus objetivos de controle, repetição e generalização. Além disso, ancora-se no pressuposto pós-moderno de que a realidade é construída por meio da linguagem e das relações (Paschoal & Grandesso, 2014). Convida-nos ainda a romper com o que nos é familiar (McNamee & Hosking, 2012), abrindo assim espaço para novas formas de ação. Pode ser considerada uma abordagem interessada em como construímos sentidos para aquilo que vivemos, por meio de processos relacionais (Gergen & Gergen, 2010) e dialógicos.

Dessa maneira, a linguagem assume um papel relevante nesse contexto, pelo fato de construir a realidade (Paschoal & Grandesso, 2014; Rasera, Vieira, & Japur, 2004), sustentar práticas sociais que geram sentidos e possibilitar o entendimento tanto dessas práticas (conversas, narrativas, por exemplo), quanto dos repertórios utilizados para que as mesmas sejam produzidas (Spink & Medrado, 2000).

Sobre a difusão do construcionismo social, pode-se dizer que é uma perspectiva epistemológica utilizada tanto no campo da pesquisa científica quanto no campo da clínica, que critica lugares como o de neutralidade do pesquisador ou o lugar do terapeuta como um especialista no campo da clínica. De acordo com McNamee e Gergen (1992), o construcionismo social propõe a reflexão sobre o lugar de terapeuta-cientista, o qual tende a nos direcionar apenas para a busca de causas, diagnósticos e, conseqüentemente, culpabilização. Sendo assim, é uma perspectiva interessada naquilo que as pessoas podem construir juntas, derivando disso modos de ação mais corresponsáveis, conscientizadores e, por isso, menos culpabilizadores. Sendo assim, pode-se afirmar que o construcionismo social nos convida a ocuparmos posições mais emancipatórias, que buscam desenvolver o agenciamento pessoal (White & Epston, 1990), entendido como a capacidade do indivíduo ser agente da sua própria história.

Recursos para a construção do cuidado em saúde

Mesmo em meio a tantos avanços científicos e tecnológicos, receber o diagnóstico de uma doença, seja ela aguda ou crônica, é uma condição praticamente inevitável para um ser humano, e isso pode promover mais ou menos sofrimento no indivíduo que o recebe e nas pessoas de seu convívio mais próximo. Ancorados em uma perspectiva construcionista social, e em nosso percurso no cuidado voltado a pessoas com doenças crônicas, nos posicionamos para a compreensão das repercussões do diagnóstico de uma doença a partir da compreensão dos sistemas linguísticos que foram construídos em torno do indivíduo doente ao longo da sua trajetória de vida, pois eles podem gerar formas de conversar e significados capazes de organizar e desfazer problemas (Grandesso, 2001), ou mesmo criar problemas, gerando assim mais bagagem emocional para ser carregada pelo indivíduo doente.

Nossa caminhada profissional no campo do cuidado em saúde frequentemente também nos faz refletir sobre como podemos ampliar as possibilidades de assistência a pessoas doentes, seus familiares e profissionais de saúde, sempre na tentativa de amenizar o sofrimento que as repercussões de uma doença podem gerar nos sujeitos que convivem com a enfermidade. É caminhar junto com pes-

soas, em busca de suas narrativas, na tentativa de mostrar-lhes suas possibilidades e potencialidades (Grandesso, 2000), mesmo em meio à doença.

Nesse nosso caminho no campo da assistência em saúde, temos nos ancorado na Terapia Narrativa proposta por Michael White, que fundamentalmente propõe separar a pessoa do problema que ela tem (White, 2012), na tentativa de romper com processos de discriminação, apagamento de identidades e vidas (Grandesso, 2008) e maximizar a autonomia do indivíduo doente.

A Terapia Narrativa pode ser considerada uma prática em sintonia com a posição construcionista social, pois compreende que a realidade é construída socialmente por meio da linguagem e dos relacionamentos. É uma forma de trabalho sustentada na perspectiva de que construímos histórias que moldam nossas experiências tanto no tempo passado, quanto no presente e/ou no futuro, sempre acompanhadas de um outro, que mais ou menos presente, valida nossas histórias de competência e autoria, ou nossas histórias frágeis de possibilidades (Nichols & Schwartz, 2007; Paschoal & Grandesso, 2014). Essas histórias têm a capacidade de construir o modo como descrevemos e vivemos a nossa vida. Contudo, essas mesmas histórias estão sempre inconclusas (Grandesso, 2008) e, por isso mesmo, a possibilidade de mudança está sempre presente em nossas vidas.

O papel do terapeuta narrativo é o de separar a pessoa do problema que ela tem (White, 2012) que, quando aplicado ao campo do cuidado em saúde, pode ser entendido como a busca pela separação entre pessoa e a doença que ela tem, e expandir a forma de pensar do sujeito doente, de modo que ele possa considerar possibilidades alternativas de olhar para si mesmo e para seu problema (Nichols & Schwartz, 2007).

É importante também ressaltar que em uma perspectiva desenvolvimental e sistêmica, a compreensão de uma doença emerge entrelaçada com as características de cada doença, os ciclos de vida do indivíduo, os ciclos de vida da família (Rolland, 1995) e com as construções histórico-sociais que permeiam cada doença, além da sua localização cultural local. No caso do câncer e da AIDS, por exemplo, sentidos e sentimentos de vergonha, isolamento, culpa e solidão (Sant'Anna, 1997; Sontag, 2007) podem tender a influenciar e participar de forma dominante das histórias contadas e vividas pelas pessoas doentes, tornando-as saturadas pela doença, ou seja, não existe diferença entre a pessoa e a doença que ela vive.

Ainda sobre o papel do terapeuta narrativo, é esperado que ele assuma uma postura colaborativa e de curiosidade, compreendida como um interesse genuíno por aquilo que a pessoa narra (Anderson, 2016; McNamee & Hosking, 2012; Nichols & Schwartz, 2007). A busca pela colaboração também é associada à postura epistemológica do não saber, a qual requer do terapeuta abrir mão da posição de especialista (Paschoal & Grandesso, 2014), pois o lugar de

especialista o deixaria em risco para propor soluções unilaterais, prescritivas e patologizantes.

De forma aprofundada, a postura do não saber pode ser considerada um conceito que orienta o terapeuta para o conhecimento e se sustenta em três grandes princípios. O primeiro deles diz respeito ao modo como o terapeuta conceitua o conhecimento, o qual deve ser compreendido como algo que se constrói na relação com o outro, em nosso caso, o outro seria a pessoa enferma. O segundo envolve a intenção com a qual o terapeuta utiliza seu conhecimento no processo terapêutico, ou seja, o terapeuta traz para o contexto terapêutico todo o seu conhecimento, na tentativa de oferecer recursos para o diálogo acontecer. Contudo, sempre de forma humilde e no lugar de alguém que nunca saberá tudo sobre o outro. E o terceiro princípio seria a maneira e o tempo em que o terapeuta introduz o seu conhecimento. O terapeuta não pode ter a intenção de convencer o cliente, mas oferecer seu conhecimento como uma possibilidade e sempre em sintonia com o que está sendo conversado no momento (Anderson, 2012). Por tudo isso, o terapeuta pode ser considerado um especialista relacional (Doricci, Crovador, & Martins 2017), que oferece suas experiências na tentativa de ampliar as possibilidades dos sujeitos doentes.

A Terapia Narrativa ainda é composta de diversas práticas ou exercícios de conversa. Como ponto de partida, busca-se a externalização do problema, denominada de conversações de externalização. Além dela, os terapeutas narrativos podem propor as conversações de reautoria; as conversações de lembrança; as cerimônias de definição; as conversações que enfatizam acontecimentos singulares e/ou as conversações de construção de andaimes (White, 2012).

Para a externalização do problema inicialmente é pedido que a pessoa conte seu problema. Durante esse contar, o terapeuta, por meio de perguntas, busca junto com o cliente compreender a influência do problema na vida do indivíduo. Essa compreensão centra-se nas forças e fraquezas do problema. Uma pergunta, por exemplo, que pode ser utilizada para entender a força do problema: “em um dia, durante quantas horas o problema comanda a rotina do indivíduo?” E, sobre as fraquezas do problema: “quais atividades e/ou pessoas ajudam o indivíduo a vivenciar seu cotidiano sem a presença do problema?” Além disso, o exercício de externalização auxilia as pessoas a refletirem sobre seus relacionamentos e suas perspectivas de futuro (Grandesso, 2008; White, 2012).

Nas conversações de reautoria, os clientes são estimulados a exercitarem sua imaginação para lidarem com seus problemas e colocarem isso a serviço do desenvolvimento de novos significados e produção de uma identidade positiva, que ocorre a partir da identificação de algum acontecimento extraordinário ou alguma exceção capaz de contradizer a história dominante (Grandesso, 2008; White, 2012), possibilitar novas formas dos clientes lidarem com seus dilemas

e se tornarem autores de suas histórias de vida. A busca das exceções torna os clientes mais curiosos e fascinados com situações e/ou relacionamentos anteriormente negligenciados em suas vidas, em que se sentiram capazes, e isso passa a constituir o sustento para seguirem lidando com seus empecilhos (White, 2012).

Já as conversações de lembrança apoiam-se na concepção de que a identidade está baseada em figuras e identidades de pessoas ou até de objetos do passado, presente e futuro. Diante disso, o cliente é convidado a, como em um clube de associados, tornar os mais significativos mais próximos ou mesmo desassociar outros menos importantes. Para tanto, Michael White propõe a metáfora do “dizer olá” e não do “dizer adeus”, visto que “dizer olá” constrói formas de vida menos patologizantes e ampliadoras de identidade (Grandesso, 2008; White, 2012).

As cerimônias de definição são utilizadas na tentativa de enriquecer a história do cliente, que muitas vezes é avaliada por meio de convenções sociais que podem promover uma identidade fracassada (White, 2012). Nessas cerimônias, os terapeutas utilizam pessoas que cuidadosamente são convidadas a participarem da sessão como testemunhas externas, formando uma plateia, que utilizam práticas tais como confirmações e destaque de pontos positivos da narrativa do cliente, na tentativa de reconhecimento e enriquecimento da história dele. As testemunhas externas geralmente oferecem imagens, lembranças ou metáforas evocadas ao ouvirem a narrativa do cliente (Grandesso, 2008; White, 2012), além de situações já vivenciadas pela plateia, para as quais foram transportadas ao ouvirem a história. Somado a tudo isso, o terapeuta narrativo busca novamente pelos acontecimentos singulares ou exceções nas histórias narradas dos clientes que, quando identificadas, podem auxiliar na construção de narrativas alternativas e promover mudanças na vida das pessoas, pois ajudam essas últimas a lidarem com suas dificuldades (White, 2012).

O filme *Intocáveis* enquanto metáfora para a construção do cuidado em Saúde

Em nossa caminhada profissional, percebemos, assim como nos apontam Paschoal e Grandesso (2014), que a utilização de metáforas na prática clínica, sejam as oferecidas pelos terapeutas, ou as ofertadas pelos clientes, podem facilitar as conversas entre a referida díade e favorecer a ressignificação e construção de sentidos diferentes dos até então presentes nas sessões, pois as metáforas favorecem a expressão de conteúdos difíceis de serem ditos, tornando-os mais leves e palpáveis no encontro terapêutico. Sendo assim, nos parece que a utilização de

metáforas no campo da clínica pode tornar a relação entre terapeuta e cliente mais prazerosa e favorecedora de mudança.

Sobre a utilização de metáforas, entendemos que no contexto da clínica sua oferta exige uma vivência genuína do encontro entre terapeuta e cliente. Sendo que esse encontro é marcado de forma radical por um espaço intercessor, o qual, em nosso entendimento, é a condição fundamental para a ressignificação e a construção de novos significados. O que é lindamente traduzido por Merhy (2006), ao afirmar que o cuidado é um encontro relacional que acontece entre um profissional de saúde e um usuário, diferentemente de um ato. Ou seja, o cuidado é produzido apenas quando há entrega para se viver a relação e dessa vivência nascem inclusive as metáforas. O que parece concordar com McNamee e Hosking (2012) ao optarem pela terminologia construcionismo relacional em substituição à terminologia construcionismo social, na tentativa de marcar os processos relacionais como potentes para a construção de possibilidades de vida, promovendo assim o rompimento com estruturas individuais prévias e seus valores morais para construirmos o mundo e inclusive o modo como entendemos o cuidado.

Portanto, tomando como referência a perspectiva de que a produção do cuidado pode se dar por meio de metáforas e ainda é fundamentalmente relacional, podemos então nos transportar para o filme *Intocáveis* que, com uma linguagem de fácil compreensão, mostra o encontro como possibilidade para a construção do cuidado em saúde. Por isso, entendemos que o filme pode ser utilizado tanto como uma metáfora da assistência clínica individual e/ou grupal, quanto como um recurso para a formação de profissionais e cuidadores na área da saúde, pois demonstra formas de cuidar que rompem com o modelo de cuidado mais ancorado nos preceitos biomédicos, que é mais produtor de procedimentos (Merhy & Franco, 2003) e se aproxima dos valores do modelo biopsicossocial, que busca ser mais inventivo. Nesse contexto, entendemos invenção como a abertura para a construção de novas formas de cuidar frente ao que as tecnologias duras e leve-duras propõem (Merhy, 2005).

O filme *Intocáveis* é baseado em uma história real e já teve mais de 1.000.000 de espectadores no Brasil. Ele mostra a relação de cuidado estabelecida entre um tetraplégico Phillipe (François Cluzet) e seu cuidador Driss (Omar Sy) que, de forma espontânea, decidem caminhar juntos a partir dessas posições.

Uma das cenas marcantes do filme é a que mostra o processo de escolha de um cuidador para Phillipe. Na cena, vários candidatos ao cargo são entrevistados pela secretária particular de Phillipe, inclusive com a presença dele também. Diante de tantos candidatos, a entrevista com Driss é a mais tocante, pois ele se mostra o mais espontâneo e sem formação específica na área da saúde para ser cuidador, quando comparado aos demais entrevistados. Talvez, por isso mesmo ele tenha sido escolhido.

Na escolha de Phillipe, parece existir um pedido de ajuda pela preservação de sua autonomia, mesmo diante de tantas impossibilidades impostas pela tetraplegia. O pedido de Phillipe por autonomia parece representar o pedido de tantas outras pessoas com condições crônicas o qual, frequentemente, é negligenciado pelos profissionais de saúde, familiares e/ou cuidadores que, na tentativa de cuidarem da forma mais adequada possível, acabam limitando o exercício da autonomia de quem necessita de cuidado. Dessa forma, parece haver muito mais investimento na vida da cronicidade do que na vida de um indivíduo que convive com uma condição crônica. Nesse sentido, Phillipe então parece estar muito mais interessado em investir em sua vida do que em sua tetraplegia.

A escolha de Driss chama à reflexão, assim como nos aponta Merhy (1999) sobre como exercemos os nossos ofícios, a fim de produzirmos novas formas de atuação no campo da saúde, que estejam mais em sintonia com o modelo biopsicossocial. Driss exerce o cuidado de Phillipe com leveza e centrado na vida de Phillipe, e não em sua tetraplegia. Talvez porque Driss, mesmo não sendo um profissional com formação na área da saúde e, por isso, não ter frequentado lugares formais de transmissão de conhecimento em saúde, consiga operar o que Merhy (2005) denomina de tecnologias leves, que são aquelas presentes nas relações entre sujeitos, e que só existem em ato. Concordando com McNamee e Hosking (2012) ao utilizarem a terminologia construcionismo relacional, a fim de marcarem os processos relacionais como potentes para a construção de possibilidades de vida. O que também vai ao encontro do que Merhy e Franco (2003) intitulam como trabalho vivo, que é produtor de saúde porque tem como fundamento a utilização das tecnologias leves.

Driss também, mesmo que de forma intuitiva, posiciona-se quase como um terapeuta narrativo ao cuidar de Phillipe. Isso é perceptível em vários momentos, dentre eles, na cena em que ambos estão curtindo garotas de programa e Driss sugere que uma das garotas acaricie a orelha de Phillipe, entendendo que esse seria um local do corpo onde Phillipe poderia sentir prazer, independentemente da tetraplegia. Ou mesmo quando Driss leva Phillipe para andar velozmente de carro. Sendo assim, Driss, ao se relacionar com Phillipe, consegue identificar acontecimentos extraordinários capazes de contradizer a história dominante (Grandesso, 2008; White, 2012) da tetraplegia. Dessa maneira, Phillipe não fica saturado e preso a uma história de paralisia e isolamento social, mas fica livre para a construção de uma identidade mais autônoma. Tudo isso parece fazer sentido quando Driss se afasta por um tempo do seu trabalho e, nesse período, Phillipe passa a ser cuidado por vários cuidadores bastante tecnicistas. Consequentemente, nesse espaço de tempo, Phillipe foi se entristecendo de forma galopante, o que só foi revertido com o retorno de Driss.

A não formação de Driss na área da saúde também merece ser discutida e problematizada. A condição de Driss não significa que apenas pessoas que não tenham formação na área possam ser as mais inventivas para o exercício do cuidado em saúde. Contudo, será que o modo como Driss cuida não pode nos dar pistas sobre o quanto as formações na área da saúde parecem muito mais alinhadas às descrições e prescrições sobre o que é o cuidado e não ao como ele pode ser produzido? Será que isso não é a demonstração de que conseguimos, enquanto docentes na área da saúde, sermos muito mais mediadores de uma formação mais ancorada nos pressupostos que Merhy (2005) denomina de tecnologias duras (disponíveis à mão, como canetas e livros) e tecnologias leve-duras (saberes muito bem estruturados como a epidemiologia), do que ancorados nas tecnologias leves (relacionais)? E talvez aqui também esteja a explicação do entristecimento de Phillipe durante o afastamento de Driss, porque foi um momento em que Phillipe foi cuidado por profissionais predominantemente ancorados nas tecnologias duras e leve-duras, convidando Phillipe assim a se focar apenas em sua doença e suas consequentes limitações. Posteriormente, apenas após o retorno de Driss, é que lentamente Phillipe retoma novamente seu interesse pela vida.

O filme também nos coloca em reflexão sobre como podemos ser inventivos para formar profissionais de saúde. Sobre esse processo, cabe citarmos a metodologia de trabalho denominada de “Ritmos da Vida” (Müller, 2011). Nesta metodologia, Adriana Müller, baseada nas práticas narrativas coletivas, utiliza instrumentos musicais como metáforas para representar quem somos nós, na tentativa de ajudar pessoas a lidarem com os dilemas enfrentados em seus cotidianos. A proposta é que o processo aconteça em cinco encontros, intitulados por: “meu instrumento”, “minha interpretação”, “a orquestra da vida”; “entrando em sintonia”, e “nossa música”. Inicialmente, é pedido aos participantes que desenhem e reflitam sobre um instrumento musical que os represente e, ao longo dos encontros, é solicitado que possam ir identificando pessoas e capacidades que tenham. No último encontro, o grupo elege uma música ou constrói uma melodia que os defina enquanto coletivo.

Em nossa experiência, utilizando a referida metodologia para a formação de estudantes de graduação em Psicologia e para o cuidado de profissionais de saúde, entendemos que temos disponibilizado espaços de reflexão sobre como podemos ofertar o cuidado em saúde de uma forma mais inovadora e inventiva. Atualmente, temos proposto a metodologia em locais e horários de trabalho de profissionais de saúde da atenção primária, secundária e terciária. Em relação à metodologia, a maioria dos estudantes percebe essa forma de trabalho como possível de ser realizada com profissionais de saúde, assim como os profissionais que dela participam sempre a avaliam positivamente enquanto um recurso para o enfrentamento dos seus problemas. Contudo, alguns estudantes veem empecilhos, traduzidos em questionamentos sobre como estamos ajudando o grupo

e como podemos ajudá-lo, de forma mais aprofundada. Além disso, também é frequente os estudantes perceberem as pessoas do grupo enquanto indivíduos isolados, do que o grupo como um todo.

Todas essas indagações nos parecem fruto de uma reprodução da Psicologia enquanto ciência e profissão eminentemente individual, que trabalha com pessoas que têm conteúdos que moram na mente delas e que foram produzidos pelas próprias pessoas. Concordando com McNamee (2003) ao afirmar que a psicoterapia, entendida como algo instituído culturalmente, está necessariamente imbuída de muitas expectativas, tais como a de que exista uma suposta fraqueza no indivíduo, ou uma falha individual na forma do indivíduo em lidar com seus problemas, centrando-se assim em uma visão individualista, que direciona o terapeuta na busca do diagnóstico como uma forma de tratar os problemas dos sujeitos em sofrimento. Sendo assim, o convite individualista direciona o nosso interesse apenas para o que não funciona na vida das pessoas.

Porém, ao assumirmos o processo terapêutico enquanto construção social não deixamos de lado a relevância do diagnóstico, mas focamos sim em como terapeuta e cliente, juntos, por meio do modo como conversam, podem ampliar recursos direcionados para as capacidades dos clientes e as possibilidades de futuros mais possíveis. Dessa maneira, a terapia pode ser entendida como um processo conversacional.

Nesse sentido, o “Ritmos da Vida” tem mostrado que podemos trabalhar com grupos e que o que é trabalhado a cada encontro são conteúdos sociais, produzidos historicamente e culturalmente em coletividade (Gergen, 1985), por meio da linguagem, e que direcionam nossas formas de ser e agir. Sendo assim, a referida metodologia tem contribuído, assim como o filme *Intocáveis*, para o movimento de desfamiliarização e problematização (Spink & Medrado, 2000) do que é o cuidado em saúde e nos propõe possibilidades sobre como podemos cuidar. Além disso, o “Ritmos da Vida”, em nosso entendimento, tem possibilitado aos estudantes de Psicologia o exercício de uma ciência e profissão eminentemente relacional, ou ancorada no conceito de responsabilidade relacional (McNamee & Gergen, 1998), que implica nos intercâmbios relacionais entre terapeuta e cliente, nos quais os problemas dos clientes não são descritos como apenas deles, mas como fazendo parte de um contexto relacional mais amplo, abrindo assim espaço para uma formação mais em consonância com tantos outros, ou com o senso de pertencimento a uma comunidade onde estamos todos inseridos.

Parece-nos, portanto, que o filme *Intocáveis* nos coloca em autorreflexão sobre os valores que regem as formações dos cursos direcionados a profissionais de saúde e às nossas crenças sobre como podemos ajudar pessoas com condições crônicas, porque colocar nossas crenças e valores em reflexão possibilita a construção de outros sentidos (Spink & Frezza, 2000) e, conseqüentemente, outras possibilidades.

Considerações finais

Neste capítulo, refletimos sobre como o cuidado em saúde pode ser construído, enquanto teoria e prática, a partir do discurso cinematográfico. Essa reflexão nos transportou para a potência da linguagem em ação, presente nos encontros relacionais e dialógicos, mostrando-nos que talvez não viveríamos se a linguagem não existisse, porque é por meio dela que o mundo pode ser construído e, inclusive, as próprias relações de cuidado.

Inicialmente, buscamos no construcionismo social o embasamento para pensarmos sobre como estamos imersos em redes de construções de sentidos historicamente e socialmente construídas, culturalmente localizadas, que direcionam nossas formas de ser e agir. Assim como a Terapia Narrativa, mostrando-nos que somos fruto das histórias que contaram para nós, assim como das histórias que contamos para nós mesmos. Porém, assim como foram contadas, podem ser recontadas de formas mais viáveis. Todas essas histórias, quando localizadas no campo da saúde e entrelaçadas a alguma enfermidade, podem participar da construção de identidades de medo e desesperança, ou mesmo de identidades mais leves e autônomas, porque como vimos toda doença também tem uma história.

Caminhamos também pelos desafios e potencialidades da formação de profissionais de saúde. Falar do lugar de formador de profissionais de saúde nos convida a refletirmos constantemente sobre como se pode ocupar o lugar de especialista e suas repercussões. Responder a esse lugar talvez possa nos limitar a sermos apenas operadores de tecnologias duras e tecnologias leve-duras e assim nos distanciarmos de operarmos as tecnologias leves. Sobre as tecnologias leves, recorreremos ao filme *Intocáveis* enquanto metáfora do cuidado em saúde, por experimentarmos, em nosso percurso, que as metáforas podem ajudar as pessoas a construírem possibilidades de cuidarem menos atreladas a formas mecanicistas. Além disso, falamos também sobre o lugar de ser um cuidador na área da saúde, que exige de nós inventividade e disponibilidade também para nos encontrarmos com aqueles que inicialmente nos procuram para serem cuidados, mas que juntos, de forma responsável e ética, descobrimos que o encontro nos transforma mutuamente. Talvez, nunca mais sejamos os mesmos após cuidarmos de alguém.

Entendemos que as reflexões que fizemos neste texto continuam e sempre continuarão em construção, por compreendermos que atuar no campo da saúde enquanto psicólogos, pesquisadores e/ou docentes ou mesmo enquanto estudantes exige de nós lidarmos com encontros diante dos quais sempre seremos aprendizes relacionais.

Esperamos que este texto traga esperança para todos aqueles que convivem com pessoas com condições agudas e crônicas de saúde, visto que um cuidador também é uma pessoa muito maior do que qualquer desafio experimentado no seu ofício de cuidar em saúde. Além disso, desejamos que o texto também auxilie os leitores interessados nas práticas pós-modernas de cuidado em saúde a comporem e/ou a refletirem sobre os seus fazeres.

Referências

Anderson, H. (2012). Collaborative relationships and dialogic conversations: ideas for a relationally responsive practice. *Family Process*, 51(1), 8-24.

Anderson, H. (2016). Algumas considerações sobre o convite ao diálogo. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 56, 49-54.

Doricci, G. C., Crovador, L. F., & Martins, P. P. S. (2017). O especialista relacional na terapia familiar de fundamentação epistemológica construcionista social. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 59, 37-51.

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.

Gergen, K. J. (1997). The place of psyche in a constructed world. *Theory and Psychology*, 7, 31-36.

Gergen, K. J., & Gergen, M. (2010). *Construcionismo social: Um convite ao diálogo*. (G. Fairman, Trad.). Rio de Janeiro: Instituto Noos.

Grandesso, M. A. (2000). *Sobre a reconstrução do significado: Uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Grandesso, M. A. (2001). *Terapias pós-modernas: um panorama*. Recuperado em 28 de março de 2020 de <https://www.terapianarrativa.com.br/artigos/pos-moderno.pdf>

Grandesso, M. A. (2008). “Dizendo olá novamente”: A presença de Michael White entre nós terapeutas familiares. Recuperado em 29 de março de 2020 de <http://dulwich-centre.com.au/dizendo-ola-novamente-marilene-grandesso.pdf>

McNamee, S. (2003). Who is the therapist? A social constructionist exploration of the therapeutic relationship. Recuperado em 29 de março de 2020 de https://www.researchgate.net/publication/237736583_Who_is_the_Therapist_A_Social_Constructionist_Exploration_of_the_Therapeutic_Relationship

McNamee, S., & Gergen, K. J. (1992). *Therapy as social construction*. London: Sage Publications.

McNamee, S., & Gergen, K. J. (1998). *Relational responsibility: Resources for sustainable dialogue*. Thousand Oaks: Sage.

McNamee, S., & Hosking, D. M. (2012). *Research and social change: A relational constructionist approach*. New York: Routledge.

Merhy, E. E. (1999). O ato de cuidar: a alma dos serviços de saúde? Recuperado em 27 de maio de 2020 de <https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/territorio/o-ato-de-cuidar.pdf>

Merhy, E. E. (2005). Trabalho em saúde. Recuperado em 27 de maio de 2020 de <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2014/setembro/23/Trabalho-em-Saude-Merhy-Franco.pdf>

Merhy, E. E. (2006). O cuidado é um acontecimento e não um ato. 2006. Recuperado em 28 de março de 2020 de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/05/relatorio_saude_publica_final.pdf

Merhy, E. E., & Franco, T. B. (2003). Por uma composição técnica do trabalho centrada no campo relacional e nas tecnologias leves. *Saúde em Debate*, 27(65), 316-323.

Müller, A. (2011). Ritmos da vida. Recuperado em 27 de março de 2020 de https://dulwichcentre.com.au/wp-content/uploads/2014/08/Ritmos_da_Vida.pdf

Nakache, O., & Toledano, E. (2011). *Intocáveis*. França. California Filmes.

Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2007). Terapia narrativa. In M. P. Nichols & R. C. Schwartz (Orgs.), *Terapia familiar: Conceitos e métodos*. (pp. 335-350). Porto Alegre: Artmed.

Paschoal, V. N., & Grandesso, M. A. (2014). O uso de metáforas em terapia narrativa: facilitando a construção de novos significados. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 48, 24-43.

Rasera, E. F., Vieira, E. M., & Japur, M. (2004). Influence of gender and sexuality on the construction of being HIV positive: as experienced in a support group in Brazil. *Families, Systems & Health*, 17(3), 340-351.

Rolland, J. (1995). Doença crônica e o ciclo de vida familiar. In B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (pp. 373-392). Porto Alegre: Artmed.

Sant'Anna, B. D. (1997). A mulher e o câncer na história. In M. G. G. Gimenez (Org.), *A mulher e o câncer* (pp. 43-70). Campinas: Psy.

Sontag, S. (2007). *Doença como metáfora, AIDS e suas metáforas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Spink, M. J., & Frezza, R. M. (2000). Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia social. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 17-39). São Paulo: Cortez.

Spink, M. J., & Medrado, B. (2000). Produção de sentidos no cotidiano: Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 41-61). São Paulo: Cortez.

White, M. (2012). *Mapas da terapia narrativa*. (A. Migliavaca, Trad.). Porto Alegre: PacArtes.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton & Company.

Ficha Técnica do Filme
Título original: <i>Intouchables</i>
Título traduzido: <i>Intocáveis</i>
País Produtor: França
Gênero: Biografia. Comédia. Drama
Idioma: Francês
Duração: 1 h 52 m.
Classificação indicativa: 14 anos
Ano de produção: 2011
Direção: Olivier Nakache e Éric Toledano
Roteiro: Eric Toledano, Olivier Nakache
Obra original: baseado no livro autobiográfico de Philippe Pozzo di Borgo <i>Le second souffle</i> .

SAÚDE DO IDOSO: DE COADJUVANTE AO PROTAGONISMO

Sabrina Martins Barroso, Letícia dos Santos Rosendo

Durante muito tempo houve uma equiparação quase generalizada da velhice com sucessivos aspectos negativos, vinculando essa etapa da vida ao adoecimento físico, depressão, abandono da família e perda de produtividade. Essa representação social do envelhecimento permeia diversos contextos sociais, entre eles, os filmes. No cinema ocidental, em que o envelhecimento se encontra frequentemente associado com perda da capacidade produtiva, os filmes com personagens idosos os retratam com frequência como fragilizados, adoecidos e amargurados.

Os contextos variam, bem como o gênero dos filmes, mas a mensagem negativa sobre o envelhecimento se faz bastante presente. *Morangos silvestres*, um clássico de 1957, mostra um idoso bem-sucedido pelos padrões sociais e profissionais, mas marcado pela amargura das escolhas não feitas e das decepções da vida. *Ensina-me a viver*, de 1971, mostra a amizade construída entre Harold, um garoto depressivo de vinte anos e Maude, uma senhora de 79 anos, que parece viver de maneira alegre, mas que tem crenças muito negativas sobre a dependência que recairá sobre ela ao completar 80 anos. Enquanto ajuda o rapaz a encontrar motivos para viver, Maude não muda sua própria posição rígida e termina suicidando no dia em que se torna octogenária. Esses filmes são utilizados com frequência como ponto de partida para questionamentos existenciais e uma de suas mensagens mais fortes é a de que a perda da juventude cobra um preço caro demais, tornando a velhice um fardo, independente da trajetória vivida.

De outro gênero e período, *Cocoon*, de 1985, retrata inicialmente personagens idosos como um grupo apático e debilitado, que só passa a mostrar vivacidade com a intervenção externa (e extrema) de casulos extraterrestes. Assim como *Morangos silvestres* e *Ensina-me a viver*, *Cocoon* traz uma metáfora negativa do envelhecimento, pois ilustra que a vivacidade nessa etapa da vida seria atípica e externa às possibilidades humanas.

Nos filmes orientais há maior variabilidade da representação dos idosos. Em *A balada de Narayama*, de 1958, o lado negativo e peso do envelhecimento é retratado pela decisão dos moradores de uma aldeia pobre que, diante da escassez de alimentos, opta por abandonar as pessoas com 70 anos ou mais para a morte por não serem mais produtivas. Nesse mesmo filme, a morte de crianças

por inanição é igualmente tratada como desejável, mostrando que o valor social derivaria da capacidade de produção social do indivíduo. Como nem crianças e nem idosos produzem, não têm mais valor social. Mas em *O clube da felicidade e da sorte*, de 1993, o envelhecer é abordado como pano de fundo para a discussão da intergeracionalidade. A relação desse processo com a cristalização de tradições sociais e familiares, as mudanças impostas por um mundo que se altera velozmente e o impacto de todas as mudanças na vida familiar também são abordados, mas trazendo uma mensagem de integração, tentativa de compreensão e de reconstrução contínua de perspectivas.

Esses exemplos são o trailer desse capítulo para pensarmos sobre quem são os idosos atuais e como se diferenciam dos idosos de outros períodos. Ao longo do texto, abordaremos a mudança na percepção do envelhecer e do envelhecimento saudável, bem como o papel que os filmes podem ocupar para nos ajudar na compreensão do envelhecimento.

Definindo o cenário

Velho. Senil. Anoso. Vetusto. Ancião. Senescente. Pessoa na melhor idade. Adulto maior. Idoso. Muitos são os termos para nomear o período de vida que sucede à etapa adulta e igualmente amplas são suas representações. Nos países de primeiro mundo, essa transição ocorre a partir dos 65 anos e, em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, uma pessoa é considerada idosa a partir dos 60 anos. Essa idade sofre um decréscimo para as pessoas soropositivas para HIV/AIDS, que passam a ser consideradas idosas aos 55 anos nos países desenvolvidos e aos 50 em países em desenvolvimento, pela redução na expectativa de vida gerada pela patologia (Carvalho & Araújo, 2017).

Em 1900, a expectativa de vida do brasileiro era de 33,7 anos, passando para 45,2 anos em 1940. Esse foi o marco de transição demográfica do país, quando o número de idosos passou a se aproximar do percentual de jovens. Na década de 1980, essa mudança etária se acentuou, fazendo com que o Brasil passasse a ser considerado um país adulto, mostrando tendências para se tornar um país idoso (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, 2010). Em 2017, a expectativa de vida ao nascer do brasileiro foi estimada em 75,8 anos (IBGE, 2017) e a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005) prevê que o Brasil será o sexto país com maior número de idosos no mundo a partir de 2025.

No censo populacional realizado em 2010 foram localizados no Brasil 17.615 pessoas com mais de cem anos (IBGE, 2010) e havia 731.945 pessoas acima de 90 anos no país em setembro de 2018 (IBGE, 2018). Esse aumento da longevidade não é exclusivo do Brasil, é um fenômeno mundial. A ele se somaram outros eventos

ocorridos nas últimas décadas, que mudaram as possibilidades da senescência. O investimento em práticas de cuidados com o corpo, a adoção de planos de prevenção em saúde, a melhoria na qualidade dos tratamentos médicos e consequente diminuição da morbi-mortalidade de patologias agudas permitiram que as pessoas vivam até que tenham que se preocupar com doenças crônicas. Isso mudou o perfil dos problemas de saúde ligados ao envelhecimento, fazendo com que as doenças crônicas não transmissíveis respondam por 64% das mortes em países em desenvolvimento (Alwan et al., 2010; Silva, Silva, Rodrigues, & Miyazawa, 2015).

O avanço da ciência permitiu o desenvolvimento de cirurgias para recuperação de funções físicas, como visão e mobilidade. Aparelhos de tecnologia assistiva tais como óculos, bengalas e aparelhos auditivos substituíram funcionalidades físicas perdidas, mantendo a independência das pessoas por mais tempo. O número de idosos completamente dependentes de cuidadores foi reduzido, mesmo que o número de pessoas com algum tipo de problema tenha aumentado. A difusão de formas de comunicação de massa, como telefones celulares e da internet permitiram manter contato com familiares e amigos que residem longe, o que contribuiu para manter maior suporte social na terceira idade.

Mas o grande marco da mudança da percepção sobre o idoso veio com a revolução sexual possibilitada pelo surgimento de medicamentos destinados às disfunções eréteis. Com a manutenção da saúde e da possibilidade de manter relações sexuais após os 60 anos, houve um aumento no interesse dos adultos e idosos em atividades sociais. Houve, também, a possibilidade de atrasar algumas idades para cumprir os roteiros sociais previstos.

As pessoas passaram a viver mais e permanecer produtivas por mais tempo, isso afetou a idade mais frequente para casar e ter filhos, sair da casa dos pais e se tornar economicamente independentes. De forma semelhante, o aumento da expectativa de vida permitiu que as pessoas tivessem mais de um casamento, passassem por vários divórcios, tentassem novas uniões, bem como se permitissem trocar de carreira após a consolidação profissional e seguir buscando realização pessoal em idades que no passado já representariam declínio e estagnação.

Outros desdobramentos passam pela percepção da sociedade e do mercado sobre as demandas e potencialidades do envelhecimento. Surgiram universidades abertas à terceira idade, grupos de convivência para idosos, empresas de turismo especializadas em roteiros de viagem para pessoas acima de 60 anos e sites de relacionamento que só recebem cadastros de usuários acima de 50 anos. As campanhas de marketing e os bancos começaram a considerar o poder de consumo dos aposentados e a criar produtos especialmente destinados a esse público. Com todas essas transformações, a forma como a sociedade descreve os idosos e o que espera deles se alterou, pelo menos em parte.

Em uma sociedade voltada para a produção e consumo, como a ocidental, manter-se laboralmente ativo, permanecer como consumidor de bens e serviços e independente funcionalmente não é compatível com o antigo papel de dependência e fragilidade atribuído aos idosos. Ainda que algumas pessoas acima de 60 anos sejam frágeis e dependentes, muitos não o são, o que levou a uma mudança na representação social dessa etapa da vida, que deixou de ser exclusivamente patológica.

O foco migra do adoecimento para a saúde. Surgem estudos e políticas públicas sobre o envelhecimento saudável. Em 2005 a OMS lançou um manual de envelhecimento ativo (OMS, 2005). Em 2015 o Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde propôs a adoção de um modelo de promoção de saúde e atendimento integral às necessidades da população de “adultos maiores”, termo usado para evitar o estigma negativo ainda associado ao envelhecimento (OMS, 2015). A OMS também definiu que as décadas de 2020 e 2030 serão a “Década do Envelhecimento Saudável”, direcionando suas ações para metas de saúde do idoso e para a promoção do protagonismo social dessa parcela da população.

O roteiro mudou para alguns dos atores

A preocupação da OMS, ao focar na promoção da saúde e no ativo papel social dos idosos, deriva, em parte, da inconsistência dos resultados sobre qualidade de vida das pessoas acima de 60 anos. Alguns estudos mostram idosos com boa qualidade de vida, outros indicam que a qualidade de vida decai muito com a idade. Além disso, há grande variação entre os países e subgrupos, em especial quando esses subgrupos são divididos por faixas de renda (Freitas, Barbosa, & Neufeld, 2016).

O envelhecimento saudável diz de um processo para permanecer funcional e vivenciar bem-estar, não sobre manter as opções e capacidades da juventude. Ainda que a capacidade funcional decaia com a idade, não precisa deixar de existir. Escolhas de vida, novas oportunidades e políticas de saúde podem ajudar em sua manutenção. A OMS destaca que ações prioritárias na adequação dos sistemas de saúde para as necessidades dos idosos, incluindo medidas de longo prazo, criação de ambientes favoráveis aos adultos maiores e que incluam monitoramento frequente seriam ações prioritárias para atingir essa meta (OMS, 2015).

Os serviços de saúde são pensados epidemiologicamente para atender às necessidades da maior parcela da população ou para minimizar os impactos mais severos para a qualidade de vida e os anos produtivos das pessoas. Por esse motivo, embora os idosos representem a faixa etária mais acometida por doenças, as políticas públicas tendem a focar em medidas de promoção de saúde para a infância (vacinação, combate à desnutrição, etc.) e na cura de pa-

tologias na vida adulta e terceira idade. Mas como as patologias agudas são as mais frequentes entre adultos, os serviços de saúde tendem a se organizar em tratamentos fragmentados, baseados no desaparecimento de sintomas pontuais. No caso dos idosos, que são mais acometidos por patologias crônicas, com presença de comorbidades e com curso mais complexo, os serviços não conseguem a mesma efetividade (OMS, 2015).

Para atender às necessidades do perfil de adoecimento dos idosos e ajudar efetivamente na busca pelo envelhecimento saudável, haveria necessidade de integração dos profissionais, acompanhamento longitudinal dos casos e investimento em medidas de promoção comunitárias de saúde. O acompanhamento longitudinal permitiria a detecção precoce de patologias, ainda em período subclínico, quando os sintomas apenas começaram a aparecer, antes que gerassem prejuízos concretos na vida. Se tal acompanhamento for pensado de forma integrada, será mais fácil perceber padrões e ligar sintomas que hoje são considerados isolados e que demandam muito tempo para serem ligados e tratados.

A adoção dessas políticas, ao contrário do que se possa pensar, não implica, necessariamente, em maiores custos para os serviços, mas em sua reorganização e em uma mudança geral sobre a definição de saúde. Os serviços de saúde no Brasil já são pensados de forma regionalizada, então a capacitação das equipes para atuar em medidas de promoção de saúde, antes de pensar na perspectiva curativa, poderia ser o principal investimento na busca pelo envelhecimento saudável. Para isso, seria necessário repensar os cursos de formação dos profissionais, a sensibilização da população e a mudança nas metas de sucesso que o governo cobra dos serviços.

A formação dos profissionais segue uma lógica de ensiná-los a curar doenças e, embora muito se diga sobre trabalho interdisciplinar, os cursos de graduação na área da saúde não mostram aos alunos como trabalhar de forma integrada. Além disso, é preciso ensiná-los a focar na promoção e prevenção em saúde, o que ainda é parte incipiente da prática da formação, mesmo já estando presente no discurso dos profissionais e educadores há algumas décadas.

Outro ponto importante de investimento na busca pelo envelhecimento saudável é a sensibilização da população sobre sua importância. Sensibilizar a população para adoção de melhores hábitos e para o impacto que decisões tomadas ao longo da vida têm no processo de envelhecimento devem se tornar metas dos serviços de saúde. Esse tipo de campanha, que tem mostrado bons resultados na difusão da utilização do filtro solar, ainda não atingiu outros hábitos, como a redução ou não consumo de açúcar e sal, prática de exercícios físicos, entre outros. O investimento em saúde precisará passar, também, pela criação de espaços de convivência, locais para a prática de atividade física e o aumento do

acesso à alimentação de qualidade. Aqui se desmitifica que os idosos precisariam de serviços de saúde mais caros, o que eles precisam é de formas alternativas de intervenção em saúde.

Será também importante mudar o tipo de cobrança que o governo federal faz sobre os serviços de saúde. Hoje os profissionais ficam condicionados a alcançar metas numéricas de atendimento, que convidam a manter a lógica curativa e fragmentada de maior produção. Se for adotada uma medida longitudinal de acompanhamento, indispensável para a mudança do paradigma curativo para o preventivo, o olhar dos profissionais passará a focar mais as potencialidades dos usuários e o sucesso dos serviços de saúde precisará ser avaliado pelos anos de vida saudáveis a mais conseguidos ou por outra métrica que inclua mais dados qualitativos do que quantitativos.

Em países desenvolvidos, os desafios para atingir o envelhecimento saudável passam pela consolidação das medidas de longa duração, tornar esse sistema financeiramente sustentável já que a população idosa representa a maior faixa da pirâmide etária e a disseminação da visão integral de saúde para toda a população. Nos países pobres e em desenvolvimento o desafio será mudar a versão imediatista com que as políticas em saúde são pensadas para uma visão preventiva e de longo prazo. Como tais países criam suas metas de investimento financeiro tentando conter situações emergenciais, por vezes perdem o foco das ações necessárias para que as emergências deixem de existir.

Interessante pensar, contudo, que ser fragilizado gera menos impactos negativos quando se vive em países em desenvolvimento ou em famílias de classe média ou baixa. Por contraditório que pareça, estudos mostram que nesses contextos o cuidado coletivo tende a ocupar um lugar mais significativo, as famílias permanecem mais próximas quanto a suas moradias, o que aumenta o número de cuidadores potenciais disponíveis e a fragilidade desperta mais sentimentos de compaixão do que de prejuízo da independência. Em países desenvolvidos, em que a cultura individualista é mais disseminada, as famílias são menores, filhos e pais tendem a morar mais distantes e as tarefas de cuidar de alguém debilitado são pensadas em termos do custo de tempo e do impacto para trabalhar e manter sua independência.

Percebe-se, então, que a significação do envelhecimento está em transição, mas nesse momento as versões de fragilidade/fraqueza e de protagonismo/vitalidade coexistem. Os rumos da representação social do envelhecer e o quanto nos aproximaremos do envelhecimento saudável para todos dependem do quanto seremos capazes de ver e interpretar o passado e o presente, bem como de nossas próximas escolhas.

Espelho, espelho meu

Filmes são uma experiência audiovisual em uma realidade protegida (Scalco et al., 2016). Isso significa que, quando assistimos a um filme, somos transportados para uma realidade paralela, na qual não podemos interagir fisicamente e não estamos em risco, mas que nos permite envolvimento emocional, empatia, identificar expectativas e anseios, bem como suscitar questionamentos e vislumbrar possibilidades (Riera, 2017; Vianna et al., 2015).

Com o desenvolvimento do cinema, passou a haver grande variabilidade entre os temas representados. Assuntos cotidianos e utópicos, representações cruas da realidade e encarnações de fantasias tornaram-se disponíveis para distrair e debater. Foi a partir do século XX, em especial, que o cinema deixou de ser apenas uma fonte de entretenimento e mostrou seu potencial como recurso pedagógico (Riera, 2017; Scalco et al., 2016; Vianna et al., 2015). Temas de saúde e doença, perda, sofrimento, morte, suicídio e luto, amor e superação passaram a ter uma exemplificação vívida e, ao mesmo tempo, segura para ser utilizada com fins de estudo, aprendizagem e autoconhecimento.

Filmes sobre mudanças nas etapas da vida ajudam crianças a entender o que significa crescer e superar medos. Dilemas adultos são mostrados por diferentes perspectivas e as questões sobre o envelhecimento podem forçar seu caminho para o estelato. Personagens idosos sempre estiveram presentes em filmes, mas a partir dos anos 2000 aumentou a produção de roteiros com protagonismo de idosos, refletindo a transformação da representação dessa etapa da vida que começou a ocorrer. Mas nesse momento de ampliação do número de produções que falam do envelhecimento se percebe que a associação negativa com a terceira idade ainda não foi superada. Alguns estudos analisaram as temáticas mais frequentes em filmes que abordam envelhecimento e encontraram filmes sobre doença e decadência, abandono, violência contra idosos, suicídio e finitude como os mais frequentes.

Vianna et al. (2015) realizaram uma pesquisa sobre a violência contra idosos nos filmes, na qual listaram 58 películas com cenas de diferentes formas de violência. O tipo mais frequente de violência percebida foi a violência física, mas também foram localizadas obras ilustrando violência psicológica, social, sexual, negligência, autonegligência, abuso financeiro e abandono. De acordo com os autores, é muito comum, inclusive, que mais de um tipo de violência seja realizada de forma simultânea ou sucessiva.

Scalco et al. (2016) pesquisaram filmes produzidos entre 1950 e 2014 que abordavam o tema do suicídio em personagens idosos. Essa busca resultou em 19 títulos que mostraram maior frequência de personagens masculinos, com qua-

dros de depressão e desesperança, presença de enfermidades físicas, ausência de apoio familiar, inexistência e baixa eficiência dos serviços de saúde, presença de rigidez cognitiva nos idosos, existência de ideação suicida prévia e pressuposições disfuncionais, além de autoconceito negativo, déficit para a resolução de problemas e ausência de apoio social. A identificação desse perfil pode ajudar a desenvolver discussões sobre os principais motivos que poderiam levar idosos a cometer suicídio.

Aspectos como a relação dos idosos com serviços de saúde e a relação entre médico e pessoa idosa foram abordados por Lobo, Garcez, Bezerra e Gomes (2017). Os autores analisaram 10 filmes sobre essa temática, identificando pontos que geram desconforto na relação médico-paciente e ajudando a pensar nas diferentes perspectivas sobre o cuidado, sobre a formação dos profissionais de saúde para lidar com pessoas idosas e os impactos da relação entre os atores sociais e a saúde.

Indicamos, no começo desse capítulo, que uma das grandes contribuições para a ressignificação do envelhecimento veio da possibilidade de manter atividades sexuais. Segundo Gatling, Mills e Lindsay (2017), essas atividades ainda são consideradas como uma espécie de tabu na sociedade quando realizadas por pessoas idosas, isso porque as pessoas insistem em acreditar, erroneamente, que a velhice vem acompanhada do celibato. Acontece o mesmo nos cinemas, em que os filmes parecem ignorar e marginalizar a representação de idosos e seus desejos sexuais. Ou, quando o fazem, tendem a empregar estereótipos ou abordar o assunto de forma patológica. Essa visão foge ao ideal da OMS de integralização da saúde e envelhecimento saudável, que vê a sexualidade a partir dos 60 anos como um fenômeno totalmente natural e saudável, assim como a interpreta na vida adulta.

Pensando nisso, Gatling et al. (2017) realizaram uma pesquisa que explorou as representações cinematográficas da sexualidade em idosos. A intenção dos autores era evidenciar que os idosos são seres tão sexuais quanto as pessoas de qualquer outra faixa etária. Os autores indicam que os filmes focam mais em questões negativas da velhice, como problemas de saúde, solidão, perda de intimidade e da independência financeira. Por isso, resolveram trabalhar uma perspectiva mais neutra do envelhecimento. Para isso, os autores escolheram quatro filmes para embasar seu debate: *Dois velhos rabugentos*, *Um lugar para sonhar*, *Toda forma de amor* e *O exótico Hotel Marigold*. Nessas obras é possível localizar um papel de maior protagonismo dos idosos, a manutenção de seus desejos, incluindo os sexuais e a continuidade da vida durante a terceira idade. A percepção de menor tempo para viver deixa de ser o grande mote para o sofrimento e se mostra um impulsionador para aproveitar o tempo presente.

Seguindo com o uso dos filmes para pensar questões, resolvemos focar em algumas obras para pensar no envelhecimento e saúde do idoso. Nossa escolha recaiu sobre dois filmes: *E se vivêssemos todos juntos?* e *Elsa & Fred*. No primeiro, um grupo de amigos idosos, com diferentes níveis de independência resolve morar juntos, permitindo que emergam questões típicas da convivência com outras pessoas sob o mesmo teto, mas também aspectos específicos do envelhecimento. O personagem Jean pode representar qualquer pessoa de gênio forte e explosivo que encontra seu equilíbrio social na relação e pela forma de interagir com sua esposa, Annie. Annie aprendeu, ao longo dos anos, a gerenciar explosões emocionais do marido, por meio de carícias físicas e sexo, evitando que os ataques emocionais de Jean se agravassem. O filme traz outros tipos sociais facilmente reconhecidos, tais como Claude, um solteirão convicto e intelectualizado que mantém encontros sexuais casuais, sem consolidar uma relação afetiva com alguém.

A sutileza do filme emerge quando seu enredo se aproxima dos temas estereotipados sobre o envelhecimento, abandono, perda, debilidade, doença e morte. Jean fica debilitado e é internado em uma instituição de longa permanência para idosos, descrita no filme como um lugar estigmatizante e que anula a individualidade de seus moradores. Albert desenvolve Alzheimer e percebe suas debilidades, apesar de manter-se emocionalmente vinculado com sua esposa Jeanne. Ela, mentalmente saudável, precisa lidar com o adoecimento físico e com a escolha por tratar ou não de uma patologia incurável e fatal. Ao escrever essa sinopse, pode parecer que tal filme é, como tantos outros, uma ode à decadência, mas a opção dos personagens por permanecerem ativos e manter a atitude não conformista que os representou ao longo dos 40 anos de amizade representa seu diferencial.

Não há negação da piora das condições físicas que surgem ao envelhecer. Não se renega o aumento da dependência de cuidados e o saudosismo das experiências passadas, mas o protagonismo da decisão sobre como lidar com tais questões é destacado nos personagens (Omelczuk & Monteiro, 2014; Schurster, 2014). Sequer fazem a negação de como é difícil posicionar-se contra a passividade anteriormente atribuída aos idosos. Em um momento de debilidade, Claude se submete à decisão de seu filho de interná-lo e teria permanecido assim sem a intervenção de seus amigos (também idosos, mas que fizeram escolhas distintas quanto à família e vida). Mas o filme mostra como os valores da adultez não somem simplesmente ao completar 60 anos. A valorização pessoal e a noção de competência social, tão caras na sociedade pós-moderna, não esvai porque os anos passaram, sendo necessário lutar para mantê-las, como ocorre ao longo de toda a nossa vida.

A percepção de que certos tabus continuam, apesar das mudanças sociais, também é abordada, ao mostrar personagens com perfis distintos para lidar com

sexo e sexualidade, desmitificando o padrão único e assexual que a sociedade força aos idosos. A finitude da vida, que buscamos ignorar tantas vezes, emerge ao apresentar a iminente morte, seja ela real, causada por uma doença física, ou simbólica, advinda da perda das memórias que nos fazem únicos. Mas, ainda aqui, essa película ilustra como problemas podem ser interpretados de mais de uma forma. Se morrer, deixa de ser uma possibilidade distante, como acontece com Jeanne, recusar um tratamento que roubará sua independência e não trará sua cura é uma forma de manter a dignidade e o controle de sua vida. Já que Albert irá esquecer várias vivências, quais vale a pena lutar para manter? A escolha dele é a de manter suas lembranças dos bons vinhos, dos bons momentos, daqueles que o fizeram feliz.

Os personagens criam para si uma moradia DE idosos e não PARA idosos, como a sociedade tenta impor. Em sua casa coletiva, as necessidades pessoais buscam ser respeitadas, os conflitos são vividos e resolvidos. A amizade compartilhada no passado ajuda a construir a vivência atual e manter a vida em movimento. Lidar com os problemas atuais e cotidianos, bem como seguir com nossos sonhos e princípios, mantém os personagens vivos e donos da chance de se reinventar. O que os move é o mesmo que nos motiva e marca nosso sentimento de estarmos vivos.

A escolha por focar na felicidade e aprender a aproveitar o momento também está presente em nossa outra escolha, Elsa & Fred. Inicialmente, esclarecemos que os pontos levantados aqui referem-se à versão original, e não a adaptação norte-americana. Não há intelectualismo na base dessa escolha, mas acreditamos haver uma gritante perda de qualidade na abordagem do sentimento humano na adaptação americana, que se mantém mais ligada ao jeito padronizado de contar uma história, rápido e explícito, para não cansar o público mais jovem. Nosso Alfredo vem da representação argentina, e representa alguém solitário, que se mudou após ficar viúvo e perdeu sua conexão com as pessoas e a vida, por isso se tornou melancólico. Mas, como pode acontecer na vida real, as coisas mudam e ele conhece sua nova vizinha, Elsa. Ela, mesmo tendo vivido perdas e enfrentando situações de saúde difíceis, segue deslumbrada com a vida e com suas possibilidades. Sua visão de mundo é contagiante e ambos se permitem novas experiências ao explorar seu relacionamento. Uma marca que aumenta o valor ilustrativo dessa obra é seu contato com a realidade, com a inclusão do cotidiano no roteiro, como a necessidade de comparecer ao médico e ao mercado, assim como com a adoção de um ritmo de narração que atua como metáfora da própria vida real. Lenta, em certos momentos, mas sempre dotada da possibilidade de se tornar intensa e transformadora, que acompanha o próximo instante.

Como não há um envelhecimento único, não há uma forma única para representar o que significa a vida após os 60 anos. Esse é o momento em que

os filmes podem atuar como espelhos, servindo como o prisma que desejamos ilustrar. Os filmes podem servir como fonte de material para pesquisa e como ferramenta de intervenção, trazendo para o palco possibilidades que seguiam encobertas.

Quando utilizados como material para coleta de dados, tanto investigações sobre representações sociais, estudos de casos ilustrados por personagens, quanto revisões de literatura que enfocam películas cinematográficas tornam-se possibilidades de acesso ao mundo dos idosos. A apresentação de possibilidades de condução dessas pesquisas foge aos objetivos desse capítulo, mas informações sobre esse assunto podem ser obtidas em Banks (2009), Penafria (2009) e Mattos, Abreu e Castro (2017). Outro uso que pode ser dado aos filmes é a de recurso pedagógico. Christofolletti (2009), Tomasi e Bortoli (2017) e Santos e Noro (2013) podem ilustrar o uso dos filmes nessa condição.

Pode-se utilizar filmes, ainda, como técnicas para suscitar discussões em grupo ou reflexões individuais em práticas interventivas. *Elsa & Fred* foi um dos filmes que já utilizamos em intervenções de promoção de saúde, inteiro ou com uso de cenas selecionadas, por trazer a possibilidade da resiliência e de ressignificar o envelhecimento. Outro que já utilizamos em nossa prática profissional para abordar a promoção da saúde e a quebra de velhos preconceitos é *A vida em preto e branco*. Esse filme, embora não aborde especificamente a temática do envelhecimento, serve como paralelo para ele se pensarmos em como a população ilustrada na obra vive em um filme preto e branco da década de 1950 e deixa seus sentimentos e desejos de lado para seguir o roteiro social previsto para seu tempo. Com a chegada de novos personagens, vindos do futuro, o mundo começa a, literalmente, ganhar cor. Mas mesmo quando as mudanças têm potencial para trazer satisfação, pode ser difícil mudar e aceitar que seremos mais felizes deixando nossas zonas de conforto.

Esse raciocínio pode ser necessário para pensarmos o envelhecimento e a saúde do idoso. O que sabíamos como certo não vale mais. Os medos que nos faziam temer o envelhecimento, podem não ser mais um problema. Então, será importante sairmos de nossa zona de conforto, descortinarmos nossos preconceitos e nos prepararmos para o envelhecer. Investir na promoção da nossa saúde e deixar a idade avançar, percebendo-a como aquilo que fizemos dela. Nem uma vilã, que trará apenas adoecimento, fraqueza e morte e nem uma heroína, que fará a sabedoria brotar como se saltasse do bolo de aniversário dos 60 anos. Envelhecer precisa passar a ser encarado como todo o restante de nossa vida, como uma possibilidade e um eterno exercício de autocriação e reinvenção, feito todos os dias.

Referências

Alwan, A., Maclean, D. R., Riley, L. M., d'Espaignet, E. T., Mathers, C. D., Stevens, G. A., & Bettcher, D. (2010). Monitoring and surveillance of chronic non-communicable diseases: Progress and capacity in high-burden countries. *Lancet*, 376(9755), 1861-1868.

Banks, M. (2009). *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Christofolletti, R. (2009). Filmes na sala de aula: Recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? *Educação*, 34(3), 603-616.

Carvalho, C. M. R. G., & Araújo, L. F. (2017). *Envelhecimento e Práticas Gerontológicas*. Curitiba: CRV.

Freitas, E. R., Barbosa, A. J. G., & Neufeld, C. B. (2016). *Terapias cognitivo-comportamentais com idosos*. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Gatling, M., Mills, J., & Lindsay, D. (2017). Sex after 60? You've got to be joking! Senior sexuality in comedy film. *Journal of Aging Studies*, 40, 23-28.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Observações sobre a evolução da mortalidade no Brasil: O passado, o presente e perspectivas*. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tabuadevida/2009/nostateticas.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *Expectativa de vida do brasileiro*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18469-expectativa-de-vida-do-brasileiro-sobe-para-75-8-anos>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

Lobo, M. O., Garcez, F. C. M., Bezerra, A. J. C., & Gomes, L. (2017). Relação médico-paciente idoso no cinema: Visões de atendimento. *Revista de Bioética*, 25(2), 382-91.

Mattos, H., Abreu, M., & Castro, I. (2017). Da história oral ao filme de pesquisa: O audiovisual como ferramenta do historiador. *História, Ciências, Saúde - Manuais*, 24(4), 1147-1160.

Omelczuk, F., & Monteiro, G. G. (2014). Imagens de uma nova velhice: Considerações a partir do filme *E se vivêssemos todos juntos?* *Revista Kairós Gerontologia*, 17(4), 245-259.

Organização Mundial de Saúde (2005). *Envelhecimento ativo: Uma política de saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.

Organização Mundial de Saúde (2015). *Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*. Genebra: OMS.

Penafria, M. (2009). *Análise de filmes: Conceitos e metodologia(s)*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

Riera, J. R. M. (2017). Las personas mayores a través del cine. *Gerokomos*, 28(2), 56-62.

Santos, S. N., & Noro, A. (2013). O uso de filmes como recurso pedagógico no ensino de neurofarmacologia. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 17(46), 705-714.

Scalco, L. M., Santos, J. F., Scalco, M. G., Bezerra, A. J. C., Faleiros, V. P., & Gomes, L. (2016). Suicídios e tentativas de suicídio de personagens idosos em filmes: Fatores relacionados nos filmes de longa-metragem. *Revista Brasileira de Gerontologia*, 19(6), 906-916.

Schurster, K. (2014). E se (com)vivêssemos todos juntos? Ensaio sobre a história do tempo presente. *Cadernos do Tempo Presente*, 16, 3-11.

Silva, J. V. F., Silva, E. C., Rodrigues, A. P. R. A., & Miyazawa, A. P. (2015). A relação entre o envelhecimento populacional e as doenças crônicas não transmissíveis: Sério desafio de Saúde Pública. *Ciências Biológicas e da Saúde*, 2(3), 91-100.

Tomasi, B. M. H., & Bortoli, M. M. (2017). A utilização de filmes como recurso pedagógico em aulas de química: Uma abordagem contextualizada com o tema drogas lícitas. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(15), 37-38.

Vianna, L. G., Ferreira, H. H. A., DuArte, J. A., Oliveira, B. M., Cunha, C. S., & Augusto, N. A. (2015). A violência contra os idosos nos filmes. *Revista Kairós Gerontologia*, 18(2), 167-195.

[Foram citados muitos filmes no capítulo e optamos, devido ao espaço, por colocar as Fichas técnicas apenas de três filmes que foram mais detalhadamente analisados no capítulo. Caso o leitor queira saber aspectos técnicos das outras películas pode consultar: <http://www.adorocinema.com/>]

Ficha Técnica do Filme
Título original: <i>Et si on vivait tous ensemble?</i>
Título traduzido: <i>E se vivêssemos todos juntos?</i>
Países produtores: Alemanha, França
Gênero: Comédia, Drama
Idioma: Francês
Duração: 96 m.
Classificação indicativa: livre
Ano da produção: 2011
Direção: Stéphane Robelin
Roteiro: Stéphane Robelin

Ficha Técnica do Filme
Título original: <i>Elsa y Fred</i>
Título traduzido: <i>Elsa & Fred</i>
Países produtores: Argentina
Gênero: Comédia, Drama, Romance
Idioma: Espanhol.
Duração: 108 m.
Classificação indicativa: livre
Ano da produção: 2005
Direção: Marcos Carnevale
Roteiro: Marcos Carnevale, Marcela Guerty

Ficha Técnica do Filme
Título original: <i>Pleasantville</i>
Título traduzido: <i>A vida em preto e branco</i>
Países produtores: Estados Unidos da América
Gênero: Fantasia, Comédia
Idioma: Inglês
Duração: 114 m.
Classificação indicativa: 13 anos
Ano da produção: 1998
Direção: Gary Ross
Roteiro: Gary Ross

REPRESENTAÇÕES CINEMATOGRAFICAS DO REGIME PROSTITUCIONAL DA SEXUALIDADE

Tales Vilela Santeiro, Rafael De Tilio, Manoel Antônio dos Santos,
Juliana Machado Ruiz, Ariana Araújo Menezes,
Gislene Alves da Costa, Tatiana Machiavelli Carmo Souza.

Tecnologias sociais, tecnologias de gênero, sexualidades mercantilizadas

O cinema é uma modalidade moderna de entretenimento destinado ao consumo das massas, que envolve tecnologias diversas e aspectos mercadológicos, sendo uma das principais expressões da indústria cultural (De Oliveira, 2006). Suas linguagens podem espelhar, criar ou reinventar realidades, permitindo aos espectadores (na poltrona da sala de cinema ou no sofá de casa) experimentar sentimentos e emoções que podem ou não corresponder à sua realidade imediata (Bordwell & Thompson, 2013).

Esse jogo entre proximidade e distanciamento de representações e sentimentos constitui e problematiza a experiência dos espectadores – o cinema, os filmes ou as películas são tecnologias sociais de produção da subjetividade, pois viabilizam ou problematizam as identificações dos sujeitos numa estrutura social específica. As produções artísticas e midiáticas – dentre elas o cinema – são, assim, tecnologias sociais que incidem sobre as experiências sensíveis dos espectadores mediante determinados objetivos, estimulando ou refutando identificações e atitudes (De Lauretis, 1994).

E dentre essas identificações e constituições subjetivas há as de gênero, configurando corpos, subjetividades e papéis masculinos ou femininos. Assim, como os corpos e as subjetividades devem ser configurados como masculinos ou femininos, podemos dizer que o gênero também é uma tecnologia. Os gêneros precisam ser produzidos pela ação humana, socialmente organizada por intermédio das repetições de códigos historicamente constituídos e tidos como normais, não sendo a simples expressão de (supostas) características naturais dos corpos biológicos (Preciado, 2014). Os gêneros são, portanto, performativamente constituídos (Butler, 2015).

Em suma, tecnologia de gênero significa que: os gêneros são produzidos pela e na cultura, são resultado da ação humana organizada, mesmo que inconsciente; e são muitos os dispositivos produtores dos gêneros (religiões, leis, mí-

dias, ciências etc.). Por isso, as mídias de massa possuem papel fundamental na constituição dos gêneros. Elas intermedeiam as relações entre sujeitos (e história, e ideologia) e sociedade (Fernandes & Siqueira, 2010). Produzem identidades sociais e de gênero (Pires, 2009), haja vista que os argumentos, roteiros e personagens selecionados pelos diretores e produtores pretendem induzir nos espectadores formas de ser e viver (Name, 2017), podendo reforçar ou questionar padrões vigentes (Fioravante & Alfano, 2014; Paiva, 2007).

Se o cinema pode induzir determinadas normas de gênero na população em geral, ele também pode ser relevante ao processo de formação continuada dos psicólogos, pois compreender as representações de gêneros, distribuídas em filmes, pode incentivar discussões sobre temas como saúde mental e diversidade sexual, dentre outros (Louro, 2000; Miskolci, 2009; Peres, 2011; Santos, Costa, Carpenedo & Nardi, 2011). Ainda no âmbito da formação acadêmica de psicólogos, os filmes permitem a aproximação e a sensibilização quanto a situações de vida e laborais que podem extrapolar seus conhecimentos ou vivências imediatas, sendo uma plataforma disparadora de reflexões acerca da expressão e da constituição das subjetividades. E, dentre muitas, uma das maneiras possíveis de abordar as normatizações e tecnologias sociais de gênero como mecanismos de constituição subjetiva é por meio da investigação da representação cinematográfica de profissionais do sexo.

A investigação acadêmica acerca dos profissionais do sexo congrega disciplinas, perspectivas e realidades diversas, mas quase sempre destacam a complexidade deste campo no que se refere à escolha, ao exercício e às condições de trabalho destes profissionais (Azevedo, Scorsolini-Comin, & Spizzirri, 2015; Carneiro, 2014; Cavagnoud, 2014; Ceccarelli, 2008; Di Bonifácio & De Tilio, 2016; Diniz & Queiroz, 2008; Levin & Peled, 2011; Mayorga, 2011; Morcillo, 2014; Moscheta, McNamee, & Santos, 2013; Neri et al., 2013; Olivar, 2013; Piscitelli, 2013; Santos, 2010, 2011). Uma das principais questões sobre os profissionais do sexo é saber quem é esse profissional, seja nas ruas, nas casas de prostituição e, no caso deste texto, em filmes. É muito importante destacar que ele é quem extrai sua renda da atividade sexual, o que não significa que ela ocorra em condições de trabalho formalizadas, adequadas, seguras e/ou pautadas na legislação trabalhista vigente – na verdade, a realidade passa bem longe disso.

Profissional do sexo é, portanto, a pessoa que realiza programas sexuais, atende e acompanha clientes e, além disso, pode participar de ações educativas no campo da sexualidade, realizando essas atividades em locais diversos e em horários irregulares, estando exposto a situações de risco e vulnerabilidade, tais como infecções sexualmente transmissíveis, violências e morte (Brasil, 2002). Esses profissionais são conhecidos como garoto e garota de programa, meretriz, messalina, mulher da vida, prostituta, michê, puta, trabalhador do sexo, e podem atuar como dançarinos eróticos, atores e atrizes de filmes pornográficos, stri-

ppers virtuais, atendentes de tele sexo, entre outros (Brasil, 2002; Lopes, Rabelo, & Pimenta, 2007; Santos, 2010; Torres, Davim & Costa, 1999).

Embora a prostituição (e os/as profissionais do sexo) seja uma das profissões mais antigas da humanidade – e isso não significa que ela seja um fenômeno natural ou invariante na história – ela pouco recebe reconhecimento positivo, sendo mormente aproximada à marginalidade e à imoralidade. Isso decorre de preconceitos e estereótipos relacionados à venda de relações sexuais para gerar prazer e renda para si próprio ou para outros (Di Bonifácio & De Tilio, 2016), desvinculando a lógica tida como normal, moral e socialmente aceitável de constituição, configuração e reprodução biológica e simbólica da família nuclear burguesa (Foucault, 1976/2014).

Assim, qualquer performance¹⁸ (inclusive a prostituição) que subverta a performatividade heteronormativa compulsória, pressuposta pela dupla moral sexual e pelo padrão familiar nuclear burguês heterossexual, é tida como objeto de rechaço (Butler, 2015), pois é potencialmente questionadora das relações de poder instauradas e sustentadas por vias do autoritarismo, do patriarcalismo e do machismo (Despentes, 2016; Preciado, 2018).

Por fim, reiteramos que compreender um pouco mais os modos como os profissionais do sexo são representados em filmes pode proporcionar – e ampliar – conhecimentos sobre os condicionantes e peculiaridades dessa atividade para a população em geral e para os profissionais psicólogos em específico. Além disso, possibilita novas oportunidades e estilos de identificação (e subjetivação) de gênero e sexualidade para os espectadores, quaisquer que sejam eles. Esse exercício de aproximação ao universo encenado nos filmes é visto como fecundo na medida em que permite problematizar a diversidade laboral e sexual na contemporaneidade (Levin & Peled, 2011; Venson & Pedro, 2013).

Não se trata, portanto, de compreender nem as motivações e peculiaridades dos personagens profissionais do sexo representados nos filmes, nem tampouco os impactos suscitados individualmente nos espectadores. Trata-se, sim, de compreender de que maneira o conjunto das representações informam sobre elementos sociais organizadores da sexualidade mercantilizada no contemporâneo, haja vista que as múltiplas e diversificadas tecnologias sociais de produção do gênero e da sexualidade não atuam nem sozinhas nem isoladamente (De Lauteris, 1994).

18 Enquanto a performatividade se refere ao conjunto de normas históricas, sociais e culturais extemporâneas e inconscientes aos sujeitos que os situam, via interpelação ideológica, como homens e/ou mulheres – ou seja, os regramentos sociais sobre masculinidades e feminilidades – a performance se refere às atitudes (comportamentos, afetos e representações) individualmente executadas pelos indivíduos. Dessa forma, a performance faz parte do processo de performatividade.

De maneira mais específica, compreender as representações fílmicas sobre a prostituição e os profissionais do sexo pode auxiliar o estudante e o psicólogo a desconstruir estereótipos e a ressignificar o modo pelo qual a Psicologia tem lidado com questões sociais pertinentes às minorias e aos grupos sociais vulneráveis e precarizados (Butler, 2018). Sendo assim, neste texto, objetivamos analisar representações cinematográficas de profissionais do sexo e de sua sexualidade mercantilizada.

Estratégias e recursos utilizados para escolher e analisar os filmes

Considerando que esta pesquisa toma como objeto de estudo os filmes, a estratégia metodológica utilizada é a documental (Banks, 2009; Witter, 1990), pois estes são Artefatos culturais que criam e expressam sentimentos, representações e identificações (também de gênero) de uma sociedade (Bordwell & Thompson, 2013; Weller & Bassalo, 2011). Para tanto, por serem tecnologias sociais de gênero e de sexualidade, os filmes não devem ser concebidos apenas como retratos/reflexos da realidade dos profissionais do sexo, mas sim fundamentalmente como construtores dessas representações, que por vezes nada tem a ver com a realidade factual daqueles profissionais – mas não é isso o que vem ao caso. O importante é destacar que o próprio processo de representação (nos filmes) constitui performativamente uma perspectiva e um modo de compreensão/significação que é atribuída ser própria/típica/verossímil/ideal/fiel daquela realidade (Preciado, 2018).

As análises propostas partem de uma abordagem quantitativa (amparada em cálculos de frequências simples e relativas) para, depois, debruçarem-se sobre aspectos qualitativos que pretendem caracterizar o universo investigado. Nessa trajetória, temas observados nos filmes determinaram a necessidade de empreender buscas bibliográficas sobre o que caracteriza a profissão do sexo mercantilizado e seus profissionais, visando fundamentar discussões sobre a temática. Portanto, buscas bibliográficas foram operacionalizadas no Portal de Periódicos Capes/MEC (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) a partir do cruzamento dos termos controlados “prostituição” e “profissional do sexo” (e correlatos), em língua portuguesa, espanhola e inglesa. Artigos de periódicos acadêmicos foram, deste modo, priorizados. Contudo, é importante destacar que se tratou de uma revisão assistemática (Rother, 2007; Witter, 1990).

Por sua vez, os filmes que compuseram o corpus de pesquisa foram buscados de forma sistemática (Witter, 1990), em bases de dados on-line especializadas em filmes (*Adoro Cinema*, *Cine Pop*, *IMDB* e *Netflix*). Os vocábulos de busca

foram semelhantes aos utilizados na revisão bibliográfica, porém, apenas em português, já que essas bases priorizam o público falante do idioma português. Esse critério de inclusão foi complementado por outro: os filmes selecionados deveriam estar disponíveis na internet e com legendas em português (no caso de obras estrangeiras). Não houve restrições quanto ao período temporal, nacionalidade ou tipo da produção (se independente ou *blockbuster*).

A partir das buscas empreendidas nos sites especializados em filmes, a lista inicial resultou em 40 obras. Deste total, 27 estavam acessíveis na *word wide web* ou em serviços de *streaming* privados de filmes. Todavia, deste total cinco filmes¹⁹ foram excluídos pelo fato de não retratarem profissionais do sexo, mas sim vítimas de exploração sexual. Assim, 22 filmes foram contemplados e seguem detalhados na próxima seção (Quadro 1), que foram assistidos e a partir dos quais foram contempladas questões pertinentes às representações dos profissionais do sexo, ao contexto encenado e ao “lugar” atribuído a eles no enredo.

O que os filmes nos informaram sobre as representações dos profissionais do sexo?

O panorama do que foi encontrado será apresentado conforme três eixos: a caracterização do conjunto de obras; os principais tópicos abordados nos filmes sobre os profissionais do sexo; e as problematizações que pretendem elucidar de que maneira o conjunto das representações nos informam sobre elementos da sexualidade mercantilizada no contemporâneo.

Características do conjunto de filmes escolhidos

No Quadro 1 é proposta uma breve caracterização dos filmes escolhidos. Nele são apresentados o título (original e conforme lançado no Brasil), a classificação etária indicativa, o tempo de duração, o ano de lançamento, o diretor, os países coprodutores e o ano ou período histórico retratado no filme. Além disso, o link de informação dos títulos no IMDB (*Internet Movie DataBase*, ou base de dados de filmes da *internet*) é compartilhado, porque permite recuperar com detalhes as principais informações dos filmes, sinopses, elencos, orçamento, renda e público, etc.

19 São eles: *Anjos do Sol* (2006), *Cheri* (2009), *Retorno a Howards End* (1992), *Tráfico humano* (2006) e *4 meses, 3 semanas e 2 dias* (2007).

Não houve restrições quanto ao gênero dos filmes, no entanto, cabe destacar que dos 22 analisados, 20 se enquadravam na categoria drama, com exceção de *A Rosa Púrpura do Cairo* e *Uma Linda Mulher*, descritos respectivamente como: romance e comédia. Outro ponto que se faz importante para a compreensão do conjunto de obras é o fato de ele ser composto por produções de diferentes rendas, orçamentos, divulgações e público espectador e pagante. Sendo assim, foram incluídos títulos de grande destaque no cinema mundial, financiados por corporações de impacto significativo enquanto produtora não somente de filmes, mas também de identidades, bem como produções menores, de caráter independente.

Quadro 1. Caracterização de títulos escolhidos

A Rosa Púrpura do Cairo (*The Purple rose of Cairo*); 12 anos; 1h22; 1985; Woody Allen; Estados Unidos; Estados Unidos, 1935; https://www.imdb.com/title/tt0089853/?ref=fn_al_tt_1

Anjos da noite; 16 anos; 1h38; 1987; Wilson Barros; Brasil; Brasil, década de 1980; https://www.imdb.com/title/tt0139857/?ref=fn_al_tt_2

Bela da tarde (*Belle de jour*); 14 anos; 1h40; 1967; Luis Buñuel; França e Itália; França, década de 1960; https://www.imdb.com/title/tt0061395/?ref=fn_al_tt_2

Bonequinha de luxo (*Breakfast at Tiffany's*); livre; 1h55; 1961; Blake Edwards; Estados Unidos; Estados Unidos, década de 1960; https://www.imdb.com/title/tt0054698/?ref=fn_al_tt_1

Bruna Surfistinha; 16 anos; 2h11; 2011; Marcus Baldini; Brasil; Brasil, década de 2000; https://www.imdb.com/title/tt1587828/?ref=fn_al_tt_1

Diário proibido (*Diario de uma ninfómana*); 16 anos; 1h41; 2008; Christian Molina; Espanha; Europa, período atual; https://www.imdb.com/title/tt1111890/?ref=fn_al_tt_1

Eu, Christiane F., 13 Anos, Drogada e Prostituída (*Christiane F. - wir kinder von Bahnhof Zoo*); 16 anos; 2h18; 1981; Uli Edel; Alemanha; Alemanha, década de 1970; https://www.imdb.com/title/tt0082176/?ref=fn_al_tt_1

Garotos de programa (*My own private Idaho*); 18 anos; 1h44; 1991; Gus Van Sant; Estados Unidos; Estados Unidos, década de 1990; https://www.imdb.com/title/tt0102494/?ref=fn_al_tt_1

Jogando com prazer(*Spread*); 16 anos; 1h37; 2009; [David Mackenzie](#); Estados Unidos; Estados Unidos, período atual; https://www.imdb.com/title/tt1186370/?ref=fn_al_tt_1

Loverboy (*Loverboy*); 16 anos; 1h39; 2011; [Cătălin Mitulescu](#); Romênia, Suécia, Sérvia; Europa, período atual; https://www.imdb.com/title/tt1895466/?ref=nm_film_dr_2

Monster, desejo assassino (*Monster*); 18 anos; 1h49; 2003; [Patty Jenkins](#); Estados Unidos, Alemanha; Estados Unidos, década de 1980; https://www.imdb.com/title/tt0340855/?ref=fn_al_tt_1

Moulin Rouge: amor em vermelho (*Moulin Rouge!*); 12 anos; 2h07; 2001; [Baz Luhrmann](#); Estados Unidos, Austrália; Paris, década de 1900; https://www.imdb.com/title/tt0203009/?ref=fn_al_tt_1

Noites de Cabíria (*Le notti di Cabiria*); 16 anos; 1h50; 1957; [Federico Fellini](#); Itália; Itália, década de 1950; https://www.imdb.com/title/tt0050783/?ref=fn_al_tt_1

O céu de Suely; 16 anos; 1h30; 2006; [Karim Aïnouz](#); Brasil, Alemanha, Portugal e França; nordeste brasileiro, período atual; https://www.imdb.com/title/tt0841175/?ref=fn_al_tt_1

Os imperdoáveis (*Urforgiven*); 12 anos; 2h10; 1992; [Clint Eastwood](#); Estados Unidos; Estados Unidos, década de 1880; https://www.imdb.com/title/tt0105695/?ref=fn_al_tt_1

Perdidos na noite (*Midnight Cowboy*); 16 anos; 1h53; 1969; [John Schlesinger](#); Estados Unidos; Estados Unidos, década de 1960; https://www.imdb.com/title/tt0064665/?ref=fn_al_tt_1

Piaf: um hino ao amor(*Lá môme*); 12 anos; 2h20; 2007; [Olivier Dahan](#); França, Inglaterra, República Tcheca; Paris, décadas 1910 a 1960; https://www.imdb.com/title/tt0450188/?ref=mv_sr_1

Quincas Berro D'Água; 14 anos; 1h44; 2010; [Sérgio Machado](#); Brasil; Brasil, década de 1960; https://www.imdb.com/title/tt1068962/?ref=fn_al_tt_1

Réquiem para um sonho (*Requiem for a dream*); 18 anos; 1h42; 2001; [Darren Aronofsky](#); Estados Unidos; Estados Unidos, período atual; https://www.imdb.com/title/tt0180093/?ref=fn_al_tt_1

Sonhos roubados; 16 anos; 1h25; 2010; [Sandra Werneck](#); Brasil; Brasil, período atual; https://www.imdb.com/title/tt1513914/?ref=fn_al_tt_1

Taxi driver (Taxi driver); 14 anos; 1h54; 1976; Martin Scorsese; Estados Unidos ; Estados Unidos, década de 1970; https://www.imdb.com/title/tt0075314/?ref=nr_sr_1

Uma linda mulher (Pretty woman); 12 anos; 1h59; 1990; Garry Marshall; Estados Unidos; Estados Unidos, década de 1980; https://www.imdb.com/title/tt0100405/?ref=fn_al_tt_1

É importante reiterar que, conforme apresentado na seção anterior, a lista de filmes escolhidos não é um retrato ou uma composição exaustiva da produção cinematográfica sobre profissionais do sexo no cinema, mas, sim, apenas apresenta o conjunto dos 22 filmes recuperados na ocasião. São cinco produções brasileiras e 17 estrangeiras (com destaque para os Estados Unidos e França) compreendidas entre as décadas de 1950 e 2010, algumas vencedoras de importantes prêmios internacionais de cinema. Porém, por mais que os filmes sejam de origens distintas e ambientados em diferentes recortes contextuais e temporais, acreditamos ser importante reconhecer as constâncias e repetições apresentadas nos conjuntos dessas produções, informando ao espectador os valores tidos como significativos nas respectivas culturas a respeito desta profissão.

Exceto cinco filmes (*Noites de Cabíria*, *A Rosa Púrpura do Cairo*, *Os imperdoáveis*, *Moulin Rouge* e *Piaf*), todos os demais retratam períodos históricos posteriores à década de 1960, representando contextos históricos que problematizam aspectos contemporâneos e atuais da sexualidade (Bozon, 2004). Ademais, mesmo os filmes que retratam períodos históricos que não os atuais na verdade problematizam aspectos contemporâneos da subjetividade e da sexualidade, e não as formas de viver dos períodos de retratação histórica (Preciado, 2018; Zizek, 2009).

Talvez o dado que mais chame a atenção neste conjunto de filmes é a classificação etária indicativa. Segundo o Guia Prático (2012) de classificação indicativa, as produções audiovisuais (incluindo filmes) devem observar três eixos de conteúdos (violência, nudez/sexo e drogas) quando da designação das suas classificações indicativas. Especificamente, as especificações classificatórias referentes aos conteúdos de nudez e sexo são as seguintes: livre (nudez não erótica e sem presença de conteúdo sexual), recomendado aos maiores de 10 anos (conteúdos educativos sobre sexo), recomendado aos maiores de 12 anos (nudez velada, insinuação e carícias sexuais, masturbação não-explicita, apelo ou simulação sexual), recomendado aos maiores de 14 anos (nudez moderada, erotização vulgar, relações sexuais e prostituição), recomendado aos maiores de 16 anos (nudez total, relações sexuais intensas, estupro), e recomendado aos maiores de 18 anos (sexo explícito, incesto, sexo grupal, fetiches violentos e pornografia).

Isso significa que, a partir da classificação indicativa de 10 anos, os conteúdos sexualizados podem ser expressos quase que sem restrições; na lista escolhida apenas dois filmes (*Garotos de Programa* e *Monster: desejo assassino*) são restritos aos maiores de 18 anos. Longe de desejar indicar uma moralização (ou maior restrição quanto à classificação indicativa), é significativo revelar que a sexualidade, os profissionais do sexo e a prostituição (dentre outros conteúdos) desde precocemente participam da composição da subjetividade e da sexualidade dos espectadores (Borges & De Tilio, 2018; Preciado, 2018). Esse é um aspecto que será retomado na terceira seção de análise deste capítulo.

Tópicos destacados nos filmes

Um primeiro tópico abordado nos filmes abarcou a representação geral do profissional do sexo e das atividades desempenhadas. Essa análise considerou se as cenas focalizavam os profissionais do sexo e seu ofício de modo predominantemente negativo ou positivo. O critério para definir se a encenação era positiva ou negativa referia-se especificamente ao fato de a profissão ser exercida com ou sem sofrimento (perpetrado por si mesmo ou por terceiros) pelo profissional representado.

Nesse sentido, observamos que 18 (82%) filmes retratavam o profissional do sexo e as atividades exercidas de modo negativo. São exemplos *Monster: desejo assassino* (no qual é retratada a extrema humilhação e vexação da protagonista que se submete e executa práticas degradantes e violentas), *Réquiem para um sonho* (no qual é retratada a humilhação sexual da personagem, além da sua dependência química que, por sua vez, a leva a se submeter a mais humilhações) e *Taxi driver* (no qual é retratada a aversão da personagem pelas suas próprias atividades de prostituição).

Há, ainda, quatro (18%) representações positivas sobre o profissional do sexo, ilustradas principalmente por *Bruna Surfistinha* (que relata o relativo sucesso e ascensão social da personagem no mundo da prostituição) e *Diário proibido* (cujas protagonistas, apesar de não se incomodar com a prostituição, possui transtorno sexual do tipo ninfomaniaco – um tipo de psicopatologia). Observamos, portanto, maior número de representações negativas do que positivas nos filmes analisados. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que esses filmes podem colaborar para a manutenção de estereótipos histórica e moralmente caracterizados como negativos dos profissionais do sexo ou, no máximo, como repletos de dubiedades (Di Bonifácio & De Tilio, 2016). Desse modo, se estes filmes podem contribuir para reforçar discursos que marginalizam e estigmatizam os profissionais do sexo, por outro lado, eles podem cooperar para ampliar dis-

cussões junto ao público se destinados à problematização da defesa de direitos laborais e humanos, desde que acompanhados de debates que incorporem as dimensões psicossociais envolvidas na questão da cidadania das minorias (Borges & De Tilio, 2018; Piscitelli, 2013; Rodrigues, 2009).

Um segundo tópico buscou investigar se os filmes focavam o profissional do sexo como tema central ou periférico nos roteiros/argumentos. Em 12 (55%) dos casos, esses profissionais do sexo ocupavam presença central e protagonizavam os filmes, seja pela glamorização e normalização das profissionais do sexo, seja pela derrisão moral. Por exemplo, tal como em *Uma linda mulher* e *Bonequinha de luxo*, nos quais o trabalho dessas mulheres é retratado quase como um conto de fadas, cujo desfecho é a salvação da protagonista prostituta quando encontra seu cliente príncipe encantado, numa relação monogâmica, estável e feliz. Isso também pode ser notado em *Monster: desejo assassino*, cuja homossexualidade e psicopatia da protagonista, características bem distintas das apregoadas pela heterossexualidade compulsória, junto a sua prostituição, justificam o desfecho trágico da história.

Assim, se por um lado alguns filmes romanceiam e incorrem na ocultação das precariedades e dificuldades das reais condições de trabalho dos profissionais do sexo, por outro lado, outros filmes mostram as durezas e complexidades às quais essas pessoas estão submetidas. Em ambos os tipos de filmes, contudo, é possível notarmos a construção de suas argumentações a partir da mesma perspectiva heteronormativa que situa as mulheres ou como esposas/companheiras fiéis aos seus parceiros ou reservando o horror àquelas que não se encaixam neste estereótipo (Diniz & Queiroz, 2008; Peres, 2011). Já em dez filmes (45%), os profissionais do sexo são retratados periféricamente por meio de desempenhos de atores coadjuvantes. Por exemplo, em *Taxi driver*, com a personagem Iris, cuja participação nas cenas era breve em relação ao tempo total da obra.

Um terceiro tópico, abordado no conjunto dos filmes, é relativo ao sexo do profissional, sendo mulheres em 17 (77%) deles e homens em cinco (23%) (*Perdidos na noite*, *Anjos da noite*, *Garotos de programa*, *Jogando com prazer* e *Loverboy*). Isso parece colaborar para reforçar as representações socioculturais disseminadas sobre essa profissão como sendo pertinente, quase que exclusivamente, ao universo feminino. Além disso, podemos relacionar essa característica com o fato de a prostituição masculina ainda ser pouco debatida quando comparada à feminina, reiterando a objetificação do corpo feminino. A esse respeito, sublinhamos que, a partir da década de 1970, a teoria feminista do cinema demonstrou que a posição das mulheres, prostitutas inclusas, “nos enredos dos filmes *hollywoodianos* sempre foi a de coadjuvante, nunca a de protagonista da narrativa, e que sempre foram tratadas como objetos do *voyeurismo* masculino” (Gubernikoff, 2009, p.65-66).

O quarto tópico focado referiu-se às motivações de escolha pela profissão de profissionais do sexo. Em 10 (45%) dos filmes, as personagens argumentam que a escolha ocorreu por motivos financeiros para sustentar a família (no caso das mulheres, frequentemente há um filho/dependente da provisão financeira feminina para sobreviver) ou adquirir bens imóveis (por exemplo, em *O céu de Suely* e *Sonhos Roubados*). Já em quatro (18%) dos filmes, as justificativas ocorrem a partir de problemas de relacionamento com familiares (por exemplo, em *Bonequinha de luxo*).

Em um filme (5%), a decisão de ingressar no trabalho sexual decorreu da deliberação pessoal da protagonista, sem evocar a necessidade de suprir necessidades materiais (*Bruna Surfistinha*). Em dois filmes (9%), os motivos da escolha estiveram vinculados à necessidade de sustentar a dependência química (por exemplo: em *Eu, Christiane F. 13 anos, drogada e prostituída*). E em quatro (18%) filmes as motivações não foram aludidas.

Os fatores que, portanto, podem levar à prostituição são múltiplos, mas se condensam como respostas aos problemas familiares, econômicos, relacionais e, nem sempre indicado de modo explícito nos filmes, políticos. Há de se destacar que nos filmes nos quais os profissionais do sexo são homens as justificativas sempre são atreladas a necessidades financeiras. De qualquer maneira, o que ocorre nos filmes aqui considerados é o aplinar das complexidades concernentes à escolha das atividades laborais, reduzindo-a a apenas um fator, motivação ou justificativa (o que parece ser lugar-comum quando das escolhas profissionais – Bohoslavsky, 2015), que, no caso, costuma girar em torno da sobrevivência de pessoas oriundas de ambientes marcados por privação material e por relações familiares conturbadas. Todavia, esses aspectos confeririam legitimidade à escolha pela prostituição, o que é problematizado/questionado quando o protagonista não possui tais privações.

O quinto tópico tratado diz respeito ao momento do ciclo vital em que as personagens exerciam seus trabalhos sexuais e/ou prostituição. Elas são crianças em cinco (23%) filmes (por exemplo, *Eu, Christiane F. 13 anos, drogada e prostituída* e *Sonhos roubados*), em dois (9%) são adolescentes, e nos 15 (68%) restantes são adultos.

Sobre a prostituição infantojuvenil, destacamos a importância de ser considerada e debatida à luz da violência e da exploração sexual, pois em condições relativamente saudáveis de desenvolvimento, as crianças ou os adolescentes somente exerceriam trabalhos sexuais com um adulto explorando esse tipo de atividade. No Brasil, essa temática tem sido amplamente debatida e investigada pelo poder público e pelas universidades (Brasil, 2004, 2010; Santeiro & Rossato, 2013), ainda mais quando se considera que na Classificação Brasileira de Ocupações (no item sobre formação e experiência dos profissionais do sexo) está expresso que “... o acesso à profissão é restrito aos maiores de dezoito anos” (Brasil, 2002).

O sexto tópico analisado refere-se às implicações decorrentes da escolha profissional na vida das personagens. Em apenas 14 (64%) dos filmes, elas foram ilustradas, e elas diziam respeito aos maus tratos (por exemplo, em *Os imperdoáveis*), preconceitos, discriminações, violências físicas (por exemplo, em *Monster: desejo assassino*) e verbais sofridos (por exemplo, em *Bonequinha de luxo* e *Uma linda mulher*), aos riscos de contaminações por infecções sexualmente transmissíveis (por exemplo, em *Sonhos roubados*), aos abusos de substâncias psicoativas legais ou ilegais (por exemplo, em *Taxi driver*), além de abandonos familiares (por exemplo, em *Noites de Cabíria* e *Sonho roubado*) quando há a descoberta da profissão pelos parentes e/ou amigos.

O sétimo tópico abordado diz respeito à utilização e frequência de uso dos métodos contraceptivos e protetivos em relação às infecções sexualmente transmissíveis. Em três (14%) dos filmes, as personagens mencionaram utilizá-los (por exemplo em *Bruna Surfistinha*), em 12 (55%), houve explicitação do uso de algum tipo de método contraceptivo (por exemplo, em *Diário Proibido*). Em sete (32%) das obras não houve menção ao uso desses métodos (por exemplo, em *A bela da tarde*, *Noites de Cabíria*, *Perdidos na noite*, *Taxi driver*, *Anjos da noite*, *Garotos de programa* e *Monster: desejo assassino*).

Sobre a frequência de uso, considerando os quinze filmes que mencionam ou explicitam algum método, em dois deles o profissional do sexo sempre utilizava algum método contraceptivo, em um filme a frequência do uso de preservativo é caracterizada como, às vezes, enquanto em 12 (80%) dos filmes, não é claramente mencionada. O uso de preservativo nas relações sexuais com profissionais do sexo, no geral se resume às penetrações, sendo dispensável nas relações sexuais orais (Santos, 2011). E em muitas ocasiões, mediante pedido dos clientes os profissionais do sexo dispensam o uso de preservativos em troca do aumento do pagamento, expondo ambos a riscos adicionais (Di Bonifácio & De Tilio, 2016).

No oitavo tópico considerado, o trabalho sexual foi analisado quanto ser fonte exclusiva de obtenção de renda do profissional do sexo ou se havia outras formas, paralelas, de sustento e geração de renda. Em 15 (67%) dos filmes ele é demonstrado como única forma de sustento financeiro (por exemplo, em *Os imperdoáveis* e *Bruna Surfistinha*). Em três (14%), outras profissões foram encenadas como forma complementar de renda (por exemplo, em *Loverboy*), em outros três (14%) dos títulos não foi possível esclarecer o caráter de exclusividade da profissão do sexo (por exemplo, em *Quincas Berro D'água*), e em um (5%) dos filmes a protagonista não exerce atividades sexuais com a intenção de obter renda (*A bela da tarde*).

Embora o trabalho pelo profissional do sexo possa ser compreendido como forma de dominação-exploração (entre quem paga e quem recebe o pagamento, atualizando a exploração no mundo do trabalho), ele também pode ser considera-

do em situações específicas uma atividade de produção da independência financeira (Mayorga, 2011). Mas a compreensão do significado do dinheiro no campo dos profissionais do sexo não pode ficar restrita à necessidade de sustento financeiro – como indicado na maior parte dos filmes analisados – pois há significados e implicações psíquicas, sociais e culturais que devem ser consideradas, nominalmente as vulnerabilidades e riscos psicossociais resultantes da estrutura social.

Por fim, no nono e último tópico de análise, a clientela representada em 18 (82%) dos filmes era composta por homens adultos atendidos por mulheres profissionais do sexo, em uma obra (4.5%), homens adultos são atendidos por homens profissionais do sexo (*Anjos da Noite*). Em dois (9%) dos títulos, mulheres adultas são atendidas por homens profissionais do sexo (*Loverboy* e *Jogando com prazer*) e, em outros dois (9%), o profissional homem adulto tinha clientela de ambos os sexos (*Garotos de programa* e *Perdidos na noite*).

A respeito da constatação de a clientela masculina e adulta ter sido predominante no conjunto dos filmes, Ceccarelli (2008) relata que em situações reais a procura pelo profissional do sexo tem sido uma atividade masculina. Dessa forma, quando cotejadas as situações “filmadas” e as “reais”, o universo investigado pode ser caracterizado por representações de aspectos da cultura falocêntrica, patriarcal, autoritária e machista, a qual mormente naturaliza a procura de relações sexuais mediante pagamento por parte dos homens.

Profissionais do sexo e mercantilização prostitucional contemporânea da sexualidade

Conforme mencionado, as tecnologias sociais de gênero (De Lauretis, 1994), tais como o cinema e os filmes, por serem mecanismos de incitação (de identificações, de padrões atitudinais, etc.) de subjetividades, produzidos e distribuídos num esquema de produção para as massas (ou seja, são elementos da indústria cultural contemporânea), devem ser compreendidos como um conjunto, e não em suas particularidades. Isso significa que as possibilidades de compreensão destas produções não precisam se limitar e enfatizar os impactos individuais das exposições dos sujeitos a essas plataformas generificadas (considerando unicamente os filmes que cada sujeito assistiu). Porém, também e fundamentalmente devem esclarecer as constâncias e repetições de representações pertinentes ao conjunto destas produções, pois elas informam os valores tidos como significativos (positiva ou negativamente) numa cultura (Paul, 2006; Zizek, 2009).

Neste sentido, uma rápida apreciação das principais características observadas no conjunto dos filmes estudados pode ser ilustrativa das intencionalidades identificatórias e representacionais dos profissionais do sexo no Cinema:

- são quase que exclusivamente valorizados de maneira negativa ou em dubiedade;
- eles podem até ser protagonistas das suas escolhas profissionais, mas sempre inseridos numa lógica de expectativa ou pelo salvacionismo heteronormativo ou pela derrisão/fracasso moral;
- são majoritariamente mulheres, reiterando a objetificação e a submissão do corpo feminino;
- no geral, as escolhas pela profissão são motivadas e justificadas por necessidades de sobrevivência (composição de renda financeira), ou são respostas aos dramas pessoais e familiares, quase nunca sendo escolhas livres dos condicionantes e precariedades sociais;
- no geral, são adultos que, ao contrário das crianças e adolescentes na mesma atividade, relativizam à marginalização e exposição aos riscos e vulnerabilidades por poderem, em última instância, recusar tais atividades;
- as consequências dessa profissão são quase sempre negativas (problemas familiares, adições, dívidas financeiras, exposição às infecções sexualmente transmissíveis, etc.); e
- a clientela é frequentemente masculina, haja vista que é reservado aos homens a procura por sexo mediante pagamento, um dos elementos típicos da dupla moral sexual num regime patriarcal.

O que necessita ser evidenciado é que essas características destacadas do conjunto dos filmes, como em todo e qualquer filme, *pretendem representar a realidade* (Garcez, Duarte, & Eisenberg, 2011; Martin, 2003; Zizek, 2009). E, por isso, constroem essa mesma realidade, dizendo respeito sobre como devemos significar e compreender, não apenas as personagens (protagonistas ou coadjuvantes) ilustradas nos filmes, mas mais significativamente os profissionais do sexo de carne e osso. E mais: a constituição dessa realidade e das representações sobre os profissionais do sexo, especialmente das prostitutas, é resultante de um duplo ordenamento (Despentes, 2016; Preciado, 2018). Primeiro, *um esquema de dubiedade estrutural típica do sistema de produção capitalista*. Este estabelece uma contradição contínua entre as potencialidades e supostas liberdades individuais de escolha e o esquadro de reais faltas de oportunidades no mundo do trabalho. Eis as razões pelas quais as profissionais do sexo exercem essas atividades em busca de independência e sucesso financeiro (meritocracia), em resposta à falta de outras oportunidades reais (precariedades). Segundo, *um esquema generificado nas relações de trabalho*, pois as profissões socialmente desvalorizadas, degradadas, com elevados riscos e vulnerabilidades e com baixa satisfação e segurança pessoal são feminizadas. O que não

significa que são exclusivamente exercidas por mulheres, mas sim que as mulheres e os homens que as exercem são desvalorizados, tais como são as mulheres no mundo do trabalho contemporâneo.

Despentes (2016) apresenta um interessante quadro para favorecer a compreensão acerca das representações sobre os profissionais do sexo e da prostituição nas formações contemporâneas da sexualidade: a venda do sexo e a violência sexual são inseparáveis, mesmo quando ocorrem em situações consentidas ou em situações consideradas favoráveis e seguras para os profissionais do sexo. Isso significa que junto a toda venda do sexo há um padrão social heteronormativo que enaltece a masculinidade em detrimento da feminilidade, habitualmente denominado de duplo padrão sexual ou dupla moral sexual:

O paradigma “serviço feminino/compensação masculina” corresponde a um intercâmbio social desigual; intercâmbio que propus chamar “prostitucional” a fim de explicitar as bases materiais concretas das convenções heterossexuais. Sejam elas publicamente consagradas pela cerimônia do casamento ou clandestinamente negociadas na indústria do sexo, as relações heterossexuais são socialmente e psicologicamente construídas pelo postulado do direito dos homens ao trabalho [sexual] das mulheres. Mesmo aqueles que denunciam a degradação e as violências feitas às mulheres raramente questionam os privilégios dos homens nos domínios sexual, doméstico e reprodutivo (Despentes, 2016, p. 46).

Segundo essa mesma autora, esse argumento e essa correlação (por ela denominado de “prostitucional”) não devem ser utilizados para causar uma moralização dessa atividade (isto é, a elisão ou a proibição da venda do sexo mediante pagamento), mas sim sua regulamentação com apoio de políticas públicas consistentes que garantam proteção, dignidade e autonomia, pois:

O que acaba sendo considerado inaceitável não é o fato de se gratificar materialmente uma mulher em troca da satisfação do desejo de um homem, mas sim que essa gratificação seja pedida de forma explícita [pois] como o trabalho doméstico e a educação dos filhos, o serviço sexual feminino deve ser voluntário. O que incomoda a moral no caso do sexo pago ... é o fato de que ela pode sair de casa e ganhar seu próprio dinheiro (p. 67).

Assim, o que o conjunto dos filmes aqui contemplados representam parecem ser dificuldades e constrangimentos sociais esperados dos profissionais do sexo. Em outras palavras: a quase que recusa em rever e questionar abertamente os esquemas de dominação entre os gêneros típicos da heteronormatividade compulsória da contemporaneidade (Paul, 2006).

Por sua vez, Preciado (2018) renomeia e denomina essa dupla moral sexual de “[era] farmacopornográfica”. É por meio da indústria farmacológica (consumo de substâncias sintéticas) e da pornografia *mainstream* (heteronormativa e violenta, reservada à publicação do privado, isto é, reprodutora dos aspectos privados da sexualidade e do gênero no espaço público²⁰, o que inclui as práticas de consumo real e as em sistemas computacionais e virtuais) que os corpos biológicos são transformados em corpos sexuados e generificados (corpos de homens ou corpos de mulheres). Outra maneira de dizer isso é argumentando que “... a nova economia dominada pela indústria, pela lógica masturbatória da pornografia e pela cadeia de excitação-frustração em que se baseia” (Preciado, 2018, p. 43) produz ficções somáticas e de gêneros masculinos e femininos a serviço da produção de capital, portanto, simbólica, e da reprodução da espécie, portanto, biológica).

Dito de outra forma, os filmes sobre profissionais do sexo são pornográficos (mesmo que não encenem relações sexuais explícitas) pelo simples fato de possuírem personagens profissionais do sexo. Estes que escancaram as performatividades, as regulações de gênero e as regularidades das subjetividades desejanças, alinhados à heteronormatividade compulsória que sustenta suas atuações/desempenhos/performance – que ocorrem em quaisquer âmbitos da sexualidade, seja quando executadas por sujeitos “reais” ou quando executadas por sujeitos “atores” de filmes.

Por fim, Preciado (2018) esclarece que a produção da sexualidade contemporânea corresponde ao que denominou de “Princípio Weber-Hilton”²¹. As supostas liberdades sexual e de gênero na contemporaneidade (após a equivocadamente denominada Revolução Sexual dos anos 1960) seriam aparentes reflexos da liberdade e da autonomia individuais, quando na verdade são o resultado de uma produção (farmacológica e pornográfica, portanto, sexualizada e generifi-

20 Ademais, “(...) a pornografia diz a verdade performativa sobre a sexualidade não por ser o grau zero da representação, mas porque revela que a sexualidade é sempre performance, prática pública de uma repetição regulada, uma encenação” (Preciado, 2018, p. 286).

21 Referência ao ascetismo e puritanismo moral (incluindo o sexual) presente na obra *Ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904) de Max Weber (que teria fundado o sistema de produção de mercadorias e de símbolos atuais) e ao liberalismo e sucesso (meritocrático) sexual da socialite/atriz Paris Hilton, cujas correlações desembocam no paradigma contemporâneo da sexualidade: suposta liberdade numa rigidez de gênero e sexualidade.

cada) organizada, cuja intencionalidade não é a produção do prazer dos corpos (dos praticantes e/ou dos espectadores). Mas sim o controle da sexualidade em quadros normativos que regularizam as subjetividades *na* e *pela* heteronormatividade. E não é justamente isso o que o conjunto de filmes analisados demonstra? – que os profissionais do sexo retratados (independentemente dos seus motivos, justificativas, predileções e consequências) respondem a uma lógica “prostitucional” (são situadas como objetos de exploração masculina) repleta de moralismos de gênero numa conjuntura heteronormativa compulsória?

Por fim, mas não finalizando...

Com base nos filmes escolhidos para composição deste texto, que versa sobre as representações dos profissionais do sexo e que são dirigidos ao público espectador e consumidor, eles constituem acervo que pode servir como recurso auxiliar na discussão sobre a temática. E, em específico, na formação do psicólogo e na de outros profissionais da área da saúde mental por favorecerem reflexões sobre as condições de trabalho e sobre a oferta de cuidados aos profissionais do sexo. A relação de ajuda nesse contexto precisa ser diferenciada das posições de senso comum, usualmente pautadas em preconceções e em estereótipos propagados social e historicamente (isto é, o descaso, quando não a omissão explícita), pois não se pode negligenciar a realidade distinta daqueles profissionais.

Ainda sobre o ambiente acadêmico, é desejável que estudos teóricos sejam complementados com outros recursos, incluindo os artísticos e cinematográficos. Em relação a isso, estes aspectos podem ser colocados em relevo durante a formação acadêmica em Psicologia, relacionados aos processos de subjetivação – por exemplo, em disciplinas como as que envolvem Orientação profissional, Psicologia da Saúde, Psicologia Social, e Psicologia do Desenvolvimento, dentre outras.

Em síntese, a análise dos filmes selecionados neste estudo pode contribuir para uma melhor compreensão dos fatores sociais e estruturais que, próprios de uma sociedade pautada na exploração da sexualidade e do trabalho sexual, envolvem os profissionais do sexo e seus clientes. Além disso, investigações deste tipo podem também esclarecer certos fenômenos que perpassam o cotidiano e abastecem o imaginário popular, mas que ainda permanecem encobertos ou não suficientemente esclarecidos. Esse velamento, por sua vez, sugere que tabus envolvendo a sexualidade humana ainda exigem atenção profissional, o que necessita ser recorrentemente problematizado e dialogado em ambientes de formação.

Referências

- Azevedo, R. N., Scorsolini-Comin, F., & Spizzirri, G. (2015). “Tem que nascer já com aquele dom”: Vivências de uma jovem travesti. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 21(2), 202-212.
- Banks, M. (2009). *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Bohoslavsky, R. (2015). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2013). *A Arte do cinema: Uma introdução*. Campinas: EdUnicamp; São Paulo: EdUSP.
- Borges, M. T., & De Tilio, R. (2018). Consumo de pornografia midiática e masculinidade. *Periódicus: Revista de Estudos Interdisciplinares em Gêneros e Sexualidades*, 10(1), 402-426.
- Bozon, M. (2004). *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Brasil (2002). *CBO – Classificação Brasileira de Ocupações*. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego.
- Brasil (2004). *Avaliação da efetividade das ações de prevenção dirigidas às profissionais do sexo, em três regiões brasileiras*. Brasília: Ministério da Saúde Secretaria-Executiva, Coordenação Nacional de DST e AIDS.
- Brasil (2010). *Campanha de prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes: Cartilha educativa*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.
- Butler, J. (2015). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carneiro, A. B. F. (2014). É possível ser prostituta e ser feliz? *Reverso*, 36(67), 25-34.
- Cavagnoud, R. (2014). Violencias y contra-dominación: Notas etnográficas sobre el espacio social de la prostitución travesti en un barrio marginal de Lima. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 17.

Ceccarelli, P. R. (2008). Prostituição: Corpo como mercadoria. *Mente & Cérebro: Sexo*, 4 (edição especial).

De Lauretis, T. (1994). A tecnologia de gênero. In H. B. Hollanda (Org.), *Tendências e impasses: O feminismo como crítica cultural*. Rio de Janeiro: Rocco.

De Oliveira, B. J. (2006). Cinema e imaginário científico. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 13(1), 133-150.

Despentes, V. (2016). *Teoria King Kong*. São Paulo: n-1 edições.

Di Bonifácio, D., & De Tilio, R. (2016). Mulheres profissionais do sexo e o consumo excessivo de álcool. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 19(1), 29-43.

Diniz, M. I., & Queiroz, F. M. (2008). A relação entre gênero, sexualidade e prostituição. *Divers@! Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 0(1), 2-16.

Fernandes, W. R., & Siqueira, V. H. F. (2010). O cinema como pedagogia cultural. *Estudos Feministas*, 18(1), 101-119.

Fioravante, K. E., & Alfano, M. (2014). ‘Marco e Benigno’: Cenários de masculinidades na cinematografia de Pedro Almodóvar. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, 5(1), 47-65.

Foucault, M. (2014). *História da sexualidade: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Original publicado em 1976)

Garcez, A., Duarte, R., & Eisenberg, Z. (2011). Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 249-262.

Gubernikoff, G. (2009). A imagem: Representação da mulher no cinema. *Conexão, Comunicação e Cultura*, 8(15), 2009.

Guia Prático (2012). *Classificação Indicativa*. Brasília. <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/guia-pratico/guia-pratico.pdf>

Levin, L., & Peled, E. (2011). The Attitudes Toward Prostitutes and Prostitution Scale: A new tool for measuring public attitudes toward prostitutes and prostitution. *Research on Social Work Practice*, 21(5), 582-593.

Lopes, C. S., Rabelo, I. V. M., & Pimenta, R. P. B. (2007). A Bela Adormecida: Estudo com profissionais do sexo que atendem à classe média alta e alta na cidade de Goiânia. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 69-76.

Louro, G. L. (Org.) (2000). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Martin, M. (2003). *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense.

Mayorga, C. (2011). Cruzando fronteiras: Prostituição e imigração. *Cadernos Pagu*, (37), 323-355.

Miskolci, R. (2009). A teoria *queer* e a Sociologia: O desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11(21), 150-182.

Morcillo, S. (2014). “Como un trabajo”: Tensiones entre sentidos de lo laboral y la sexualidad en mujeres que hacen sexo comercial en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 18, 12-40.

Moscheta, M. S., McNamee, S., & Santos, M. A. (2013). Sex trade among men: Negotiating sex, bodies and identity categories. *Psicologia & Sociedade*, 25(spe), 44-53.

Name, L. (2017). Caracas e Mérida, Venezuela: Colonialidade territorial e gênero no filme *Azul y no tan Rosa*. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, 8(1), 406-426.

Neri, E. A. R., Moura, M. S. S., Penha, J. C., Reis, T. G. O., Aquino, P. S., & Pinheiro, A. K. (2013). Conhecimento, atitude e prática sobre o exame Papanicolaou de prostitutas. *Texto & Contexto Enfermagem*, 22(3), 731-738.

Olivar, J. M. N. (2013). ... bajo el dintel del putiadero: Estado, prostitución y violencia en Colombia y Brasil. *Cadernos Pagu*, 41, 339-369.

Paiva, C. (2007). Imagens do homoerotismo masculino no cinema: Um estudo de gênero, comunicação e sociedade. *Bagoas - Estudos Gays: Gênero e Sexualidades*, 1(1), 1-16.

Paul, P. (2006). *Pornificados*. São Paulo: Cultrix.

Peres, W. S. (2011). Contra-sexualidades e trans-contemporaneidade: A emergência de novos desejos, práticas e prazeres. In: E. A. Tomanik, & A. M. P. Caniato (Orgs.), *Psicologia social: Desafios e ações*. Maringá: Abrapso.

Pires, S. M. F. (2009). Amor romântico na literatura infantil: Uma questão de gênero. *Educar em Revista*, 35, 81-94.

Piscitelli, A. (2013). Atravessando fronteiras: teorias pós-coloniais e leituras antropológicas sobre feminismos, gênero e mercados do sexo no Brasil. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCAR*, 3(2), 377-404.

Preciado, P. B. (2014). *Manifesto contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições.

Preciado, P. B. (2018). *Testojunkie: Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. São Paulo: n-1 edições.

Rodrigues, M. T. (2009). A prostituição no Brasil contemporâneo: Um trabalho como outro qualquer? *Revista Katálisis*, 12(1), 68-76.

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v-vi.

Santeiro, T. V., & Rossato, L. (2013). Cinema e abuso sexual na infância e adolescência: Contribuições à formação do psicólogo clínico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 83-94.

Santos, C. B., Costa, A. B., Carpenedo, M., & Nardi, H. C. (2011). A diversidade sexual no ensino de Psicologia: O cinema como ferramenta de intervenção e pesquisa. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 7, 127-141.

Santos, M. A. (2010). Tem gato na tuba: A inserção de jovens homens no mercado de trabalho sexual. In M. A. de T. Bruns, & C. R. V. de Souza-Leite (Orgs.), *Gênero em questão: Diversos lugares, diferentes olhares* (pp. 35-45). São Paulo: Iglu.

Santos, M. A. (2011). Prostituição masculina e vulnerabilidade às DSTs/AIDS. *Texto & Contexto Enfermagem*, 20(1), 76-84.

Torres, G. V., Davim, R. M. B., & Costa, T. N. A. (1999). Prostituição: Causas e perspectivas de futuro em um grupo de jovens. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 7(3), 9-15.

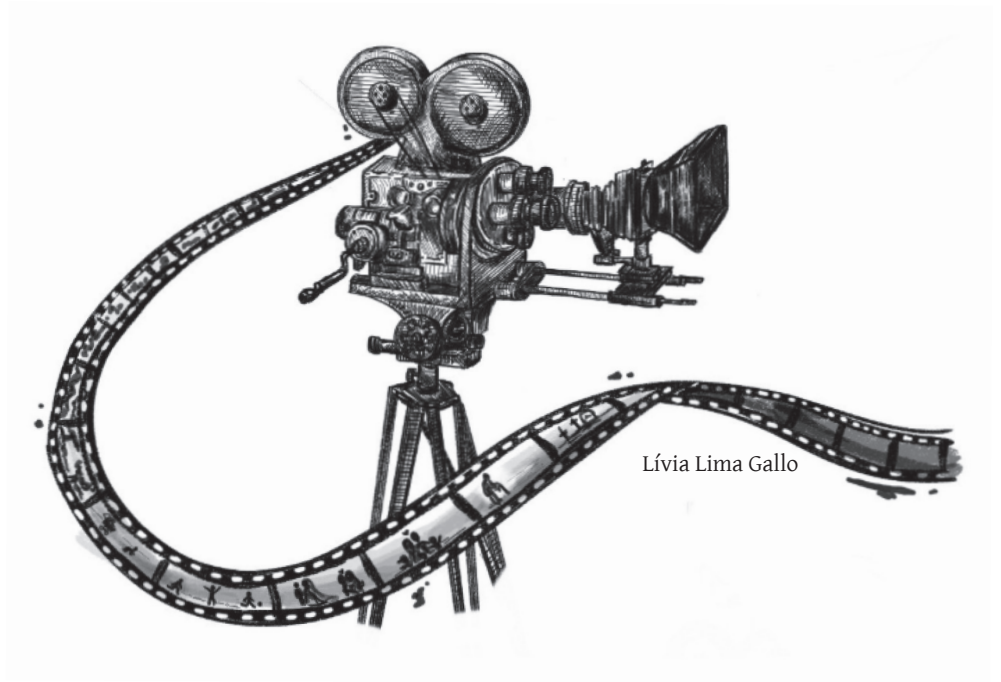
Venson, A. M., & Pedro, J. M. (2013). Tráfico de pessoas: Uma história do conceito. *Revista Brasileira de História*, 33(65), 61-83.

Weber, M. (1904/2004). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Cia das Letras.

Weller, W., & Bassalo, L. M. B. (2011). Imagens: Documentos de visões de mundo. *Sociologias*, 13(28), 284-314.

Witter, G. P. (1990). Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. *Estudos de Psicologia*, 1(1), 5-30.

Zizek, S. (2009). *Lacrimae rerum: Ensaaios sobre o cinema moderno*. São Paulo: Boitempo.



EDUCAÇÃO E(M) TELAS

IMAGEM, TEMPO E MONTAGEM NO CINEMA E NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Gabriel Bueno

Imagem, tempo e montagem são conceitos e experiências da ordem do sensível, que compõem parte da linguagem artística do cinema. Cinema se faz na tessitura desses três elementos - e é a partir do arranjo imagético-temporal resultante que aquele que for interpelado pela obra pode vir a estabelecer uma experiência estética com o filme.

Imagem, tempo e montagem são elementos constitutivos da produção cinematográfica e também adquirem relevância nos estudos dos processos de subjetivação, ou seja, o sujeito entendido em sua processualidade, em constante movimento de vir-a-ser. Considerando serem esses processos focos de estudo da Psicologia, o que se pode dizer sobre a aproximação entre Cinema e Psicologia, Arte e Ciências? Como essa aproximação pode agregar elementos à discussão dos processos de subjetivação ou daquilo que se situa na relação entre o sujeito e a vida?

Essas perguntas vêm mobilizar aproximações entre uma linguagem artística, incluindo seus elementos constitutivos, e um campo acadêmico-científico dotado de ferramentas conceituais, ou seja, entre cinema e Psicologia - mais especificamente, os processos de subjetivação na Psicologia, os quais fazem referência ao tema central deste livro: o desenvolvimento humano.

A questão ontológica é uma das problemáticas fundantes da Psicologia como ciência no século XIX, preocupação que vem na esteira do pensamento humanista ocidental e passa a ser tomada como objeto da ciência nos moldes dos anseios iluministas (Prado & Martins, 2007). Conceitos como “sujeito”, “subjetividade”, “processos de subjetivação”, “sujeito do inconsciente” e “constituição do sujeito” são empregados por diferentes teorias a fim de problematizar um inalcançável - apenas bordeável - fenômeno sobre o qual boa parte do pensamento psicológico se debruça. A fim de projetar luz sobre essa temática, as aproximações entre Arte e ciência podem nos conduzir a importantes reflexões e singulares perspectivas a respeito dessa clássica questão concernente aos campos psis.

O pensamento moderno - iluminista e cartesiano - esquetejou em disciplinas e segmentou com fronteiras bem delimitadas aquilo que designou como próprio da Filosofia, das ciências naturais, das ciências humanas ou das Artes, definindo uma clara distinção entre as formas de produção de saber. Como toda relação baseada em fronteiras, logo uma forma de saber se sobre-

pôs às outras, definiu valores e paradigmas, e aqueles que não se alinhavam aos seus princípios epistemológicos e aos seus métodos de investigação estariam classificados como formas não racionais de entendimento sobre a vida (Santos, 2010).

No entanto, sejam as Artes, as ciências, as religiões ou a Filosofia, cada uma apresenta, com sua linguagem e seus paradigmas, “visões de mundo”, narrativas sobre a realidade e os fenômenos observados, sentidos e/ou imaginados. Não há, a priori, justificativa para julgar qual narrativa é válida e qual não o é (Santos, 2010), sem antes definir seu objeto, propósito, situar o lugar de onde fala, os sentidos empregados no seu discurso, seus paradigmas e sua epistemologia. Pautado nessa perspectiva comum aos campos de saber, de que as diversas elaborações sobre a realidade se sustentam sobre narrativas, é possível a reflexão de como essas narrativas estão constituídas, suas aproximações e distanciamentos, as relações de poder que as engendram, as bases filosóficas que as sustentam.

Analisaremos aqui os encontros e desencontros entre duas narrativas distintas referentes à configuração do real: Arte e ciência a partir de cinema e Psicologia. Estas duas produções ocidentais, que têm aproximadamente a mesma idade, assemelham-se quanto ao seu lugar social, quando ambas podem ser entendidas como manifestações da cultura, que propiciam formas de interpretar, representar e materializar elementos, signos e/ou facetas da realidade vivida. Uma tese científica ou uma obra de Arte, uma vez criada e socializada, torna-se objeto de intervenção no social, (re)produz discursos e realidades, promove (in)visibilidades, acentua perspectivas, ideologias, posições axiológicas.

A impossibilidade da neutralidade por parte do(a) diretor(a) na composição de uma obra cinematográfica se passa de maneira similar na realização de uma pesquisa científica. Ambas as produções - a artística e a acadêmica - são um recorte da realidade, uma montagem daquilo que foi vivido no campo, uma faceta do todo. A apresentação da experiência - seja pela câmera, pelos diários de campo, pela observação e pela reflexão - está circunscrita àquilo que quem faz pode ver, pensar, analisar e àquilo que escolhe registrar e narrar. O pesquisador ou diretor não tem como se eximir da sua condição de ser no mundo, situado numa dimensão discursiva, axiológica, constitutiva do seu olhar e de sua escuta sobre a realidade na qual está imerso (Faraco, 2017).

Toda pesquisa científica, assim como toda obra de Arte e todo discurso político - respeitando suas diferenças e particularidades - são leituras da realidade, construções simbólicas referentes a um fato em processo, em movimento. Segundo o documentarista Jean-Louis Comolli:

... um depoimento, uma palavra, um documento e a própria narrativa podem remeter a fatos, a eles se referir e com eles estabelecer relações; contudo, deles se separam por meio de uma elaboração que, ainda que diga respeito ao fato, o reconfigura em formas que não são mais as dele. Nada do mundo nos é acessível sem que os relatos nos transmitam uma versão local, datada, histórica, ideológica (Comolli, 2008, p. 173).

Esta é uma condição *sine qua non* das realizações humanas, o que não invalida o esforço por trazer diferentes leituras dos acontecimentos à esfera da reflexão. Vigotski, utilizando como metáfora a parábola bíblica da transformação da água em vinho, expõe que a Arte promove uma transformação do vivido, e não apenas uma representação de algo ausente, como o sentimento do autor, uma história, um afeto. Para o autor bielorrusso, “a Arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades do material” (Vigotski, 1998, p. 308).

A Arte toma da realidade, das vivências e das experiências sua matéria-prima, e formula a partir desta algo além, cria um novo, reinterpreta, reconta, produz outros olhares, outras narrativas. De forma análoga à Arte, “devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as ideias de um homem toda uma sociedade” (Vigotski, 1998, p. 308), mas ela cria dispositivos discursivos que podem transformar as relações estabelecidas nessa sociedade, modificando a cultura, os hábitos, as crenças, as formas de vir a ser.

As ciências naturais - chamadas por Boaventura de Sousa Santos de *paradigma dominante* (Santos, 2010), que imperam ainda hoje no entendimento do que pretende e do que seja a produção de conhecimento científico - e vertentes das ciências humanas e sociais - que se adequam ao método das ciências naturais, mas investigam objetos os quais as metodologias empregadas não conseguem apreender na sua complexidade - almejam explicar, ordenando e classificando aquilo que pode ser observado, quantificado, descrito e replicado, dentro de uma ordem funcional e sistêmica; ou *compreender*, buscando um entendimento das relações de caráter social, cultural e política, sendo essas relações baseadas em análises quantitativas ou qualitativas.

As Artes, contudo, contribuem principalmente com a possibilidade do criar, do afetar, do *revelar* (Ianni, 2004). Revelar não como um acesso a verdades transcendentais, mas sim como possibilidade de recriar sobre o já instituído, problematizando os costumes de uma época, seus hábitos e pensamentos, desvendando o invisível e o desprezível; projetar luz sobre aquilo que permanece nas sombras, nos extremos da estatística, na contramão da moral e do interesse da cultura dominante; mergulhar nas angústias, afetos, medos e no mal-estar da existência; deixar surgir os desejos e volições que movem os sujeitos no seu

devir; despertar para o ainda não pensado, não conectado, das ideias ainda não paridas, as interpretações e exegeses ainda não realizadas. A Arte como interpretação da vida não se resume a uma técnica em busca de verdades inquestionáveis, mas trata-se de narrar algo que escapa da esfera dos sentidos partilhados, dos instituídos.

A atividade de criação e fabulação se faz necessária à própria ciência para criar seus conceitos e teorias que derivam de uma interpretação e descrição provenientes da realidade observável (Nietzsche, 2005). Desenvolver argumentos científicos, por sua vez, torna-se uma atividade artística, pois demanda uma elaboração criativa sobre a matéria-prima para tornar factual uma elucubração imaginária. O real da natureza - a busca dos filósofos e cientistas - é sempre um inalcançável, inexistente à consciência humana, senão pela criação mediada pela linguagem e pela possibilidade de fabular. Desta forma, Arte e ciência dialogam na construção do conhecimento sobre a vida, sobre a natureza, sobre o humano, sobre as existências.

O conhecimento oriundo da Arte é via de acesso a lugares outros, lugares que o método científico tradicional não veio ainda a contemplar, sendo a Arte um importante veículo para essa experiência humana. Ambas esferas da atividade humana envolvem-se num processo dialético na compreensão do mundo, onde a Arte nos faz ver aspectos que a ciência não consegue vislumbrar (Zamboni, 2012). Portanto, para se obter um conhecimento mais amplo das questões que concernem às ciências naturais e às ciências humanas e sociais, para abrir acesso a realidades que nos estão inacessíveis, para tornar visíveis os aspectos negados, solapados, negligenciados, omitidos, ignorados ou somente questões para as quais nossos olhos não conseguem ver, a Arte, em diálogo com a ciência, faz-se imprescindível na busca por um entendimento outro sobre a complexidade da vida.

É possível reconhecer nos textos dos pensadores da linguagem cinematográfica inúmeras relações entre a Arte da imagem em movimento e temáticas clássicas de interesse da ciência psicológica (Carrière, 2015; Deleuze, 2013, 2018; Eisenstein, 2002; Merleau-Ponty, 2018; Metz, 2014; Morin, 2018; Xavier, 2018). O cinema tornou-se um relevante elemento constitutivo das experiências contemporâneas ao corroborar com a invenção de modos de ser, de sentir, de pensar na atualidade. Coloca-se como uma significativa forma de expressar as histórias, os sonhos, os afetos e as vicissitudes humanas (Carrière, 2015). Como linguagem artística, o cinema tem a potência de criar situações, cenas, narrativas que nos possibilitam pensar aspectos menos palpáveis e compreensíveis pelo plano da razão e das ciências.

A Arte cinematográfica possibilita um mergulho nos aspectos humanos, assim como a literatura o faz desde o início da história da humanidade. Porém,

diferentemente da Arte das palavras, o cinema nos oferece imagens desse mundo infindo a ser conhecido. Localizamos nas imagens do cinema os aspectos da vida real e nos reconhecemos nelas (Morin, 2018). Por movimentos de identificação-projeção, a imagem do cinema nos desperta para uma experiência especular re-fracada. Ser interpelado por um filme é reconhecer que a sua materialidade não se restringe à tela onde é projetado, mas sim que seus efeitos impregnam nossas vidas em muitos aspectos. Uma imagem que nos atravessa pode continuar viva em nossas memórias, latente de sentidos, balizando nossas afecções e nossas histórias. Nas palavras do escritor Ítalo Calvino, o cinema não se constitui de forma distanciada do sujeito, mas sim como uma forma de expressão do mundo e desse humano, fornecendo-nos elementos para podermos refletir sobre ambos:

O que o cinema proporciona agora não é mais a distância: é a irreversível sensação de que tudo está perto, que nos é íntimo, que está em cima de nós. E esta observação próxima pode dar uma sensação de exploração/documentário ou de introspecção, as duas direções em que hoje podemos definir a função do conhecimento do cinema. Uma é de nos dar uma forte imagem de um mundo estranho a nós e que, por alguma razão objetiva ou subjetiva, não conseguimos perceber diretamente; outra é de nos forçar a ver nós mesmos e nossa existência cotidiana de forma a mudar alguma coisa no relacionamento com o nosso eu (Calvino, 2011, p. 23).

Para alguns autores, o cinema tem a sua estrutura de linguagem similar àquela que constitui o pensamento, sendo ambos estruturados de acordo com os elementos que consolidam uma linguagem (Aumont, 2012). A estrutura do cinema apresenta similaridades com as características da subjetividade devido a ambos terem uma configuração que se organiza por meio de imagens, sons e pela elaboração de sentidos e narrativas. Assim, a linguagem cinematográfica pode ser concebida também a partir dos mesmos processos e qualidades das leis que organizam a experiência psicológica, como a memória, a atenção, a imaginação e a emoção (Xavier, 2018). Sua dinâmica também apresenta semelhanças às peculiaridades do universo onírico e do inconsciente freudiano, onde:

As imagens aparecem e desaparecem mediante fusões e escurecimentos; o tempo e o espaço tornam-se flexíveis, prestando-se a reduções ou distensões voluntárias; a ordem cronológica e os valores relativos da duração deixam de corresponder à realidade; a ação transcorre em ciclos que podem abranger minutos ou séculos; os movimentos se aceleram (Buñuel, 2018, p. 269).

O cinema responde a algumas de nossas necessidades. Necessidade narcísica de vermo-nos como espetáculo, como dominantes do espaço e da natureza; de fugirmos da realidade que nos enclausura; de vermo-nos em outros planos, outras vidas; de esquecermo-nos, ainda que seja apenas durante alguns minutos de devaneios, ou para encontrarmos-nos, naqueles poucos instantes de lucidez: “a especificidade do cinema está, se assim se pode dizer, em ele oferecer-nos a gama potencialmente infinita das suas fugas e dos seus reencontros: o mundo, todas as fusões cósmicas” (Morin, 2018, p. 141).

Para realizar esse encontro entre Arte e ciência, compreendendo ambas como aventuras técnicas, conceituais e sensíveis na busca por uma interpretação e/ou intervenção no vivido, proponho agora tecermos esse diálogo entre cinema e Psicologia a partir de três conceitos próprios à linguagem cinematográfica. Os conceitos *imagem*, *tempo* e *montagem* são os pontos de intersecção eleitos para a tessitura desse paralelo epistemológico entre cinema e Psicologia.

Os três conceitos, imagem-tempo-montagem, serão aqui abordados segundo teorias estéticas que discorrem sobre a linguagem cinematográfica na sua interlocução com os processos de subjetivação, tendo como principais referências teóricas as teses de Walter Benjamin e Gilles Deleuze a respeito de cinema e Psicologia. Esses dois universos, Arte e sujeito, estão entrelaçados por uma rede conceitual que oferece subsídios e perspectivas reflexivas para compreender ambos sob um mesmo panorama teórico-estético. As teorias que fundamentam o cinema como linguagem artística, como forma de elaboração do real, como captura e formulação do tempo, também propiciam um abrangente campo teórico para fundamentar uma noção de sujeito e para suscitar novas reflexões no campo da Psicologia.

Imagem

O conceito de *imagem* em Benjamin se apresenta como fragmentos da memória, seja social ou singular (Gagnebin, 2014). São partículas do pensamento, não como instrumentos deste, mas sim como ele próprio (Pernisa & Ladim, 2008). É na (re)elaboração de traços mnêmicos que ficcionamos nossa própria história. Imagens estão presentes na sua concepção ontogênica de sujeito e de seu desenvolvimento, assim como nos processos de construção do conhecimento, com suas ressonâncias sociais e políticas.

A imagem, para Benjamin, configura-se como a própria essência do pensamento. Porém, não um pensamento controlável baseado na consciência e dominado pela razão, mas sim como uma bricolagem de imagens em fragmentos que vêm a constituir o próprio sujeito e o remetem a interpretar e sentir o vivido.

Memória do corpo, visualidades táteis que rompem as formas de controle da razão e se fazem presentes nos processos de vir-a-ser: “por ser involuntária, é também a mais fugaz, já que escapou à consciência, à inteligência que não consegue reproduzi-la ‘à vontade’. Ela é, então, a única memória verdadeira e, simultaneamente, a mais frágil” (Gagnebin, 2014, p. 164).

O próprio método benjaminiano de pesquisa se assenta sobre um mosaico composto por imagens tecidas pelo autor. Os textos *Passagens* (Benjamin, 2009), *Rua de mão única* (Benjamin, 2012c), *Imagens do pensamento* (Benjamin, 2012a) e *Infância em Berlim por volta de 1900* (Benjamin, 2012b) são exemplos dessa imersão etnográfica realizada a partir de um flunar que se objetifica no registro das memórias narradas. A imagem aparece em Benjamin como resquício de uma reminiscência fabulada a partir da narração do momento presente (Benjamin, 2008a).

As “imagens do pensamento” serão em Benjamin via para questionar os conceitos de verdade e ciência vigentes no ocidente, entendendo que esse modelo de compreensão do humano seria apenas um modelo dominante, mas não o único. Assim, sua teoria acaba por desconstruir a própria noção de sujeito calçada no paradigma positivista, ao sugerir um questionamento epistemológico referente à constituição do pensamento. Para o autor, o pensamento é um aglomerado imagético, erigido sobre visualidades e afecções. Seu horizonte para pensar o sujeito e seu desenvolvimento é estético; sujeito que se faz dialeticamente nas relações com as imagens da memória e do mundo.

De acordo com Jeanne Marie Gagnebin (2014), Benjamin propôs em seus escritos rever a função da imagem - na Arte e na constituição do pensamento moderno - a partir de um outro lugar e de uma nova potência, não a destituindo de sua aura, e sim dessacralizando-a:

A leitura e a tradução da obra proustiana levam Benjamin a reformular uma teoria da imagem aurática, imagem que é, no entanto, profundamente diferente da imagem aurática antiga ligada ao culto do divino ou do belo. A leitura de Proust permite a Benjamin elaborar um novo conceito de imagem, não mais a partir de uma estética da visão e da contemplação, mas a partir de uma reflexão sobre a memória e sobre a imagem mnêmica. Essa passagem decisiva do campo da visão ao da memória devolverá à imagem suas potencialidades auráticas (Gagnebin, 2014, p. 164).

Tal movimento reverbera nas relações sociais e atinge dimensões políticas. Ao dessacralizar a obra de Arte (consequência dos avanços técnicos e das vanguardas artísticas dos séculos XIX e XX) e instituir uma nova ordem aurática

dos regimes estéticos, abrem-se novas vias para problematizar e contestar a lógica social instituída e as relações de dominação. Benjamin afirma que “o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de Arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera das Artes” (Benjamin, 2008b, p. 168). Ou seja, as relações de percepção e recepção da Arte passam por transformações significativas na sociedade ocidental entre os séculos XIX e XX, acarretando também em novas perspectivas sociais e políticas:

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. Se fosse possível compreender as transformações contemporâneas da faculdade perceptiva segundo a ótica do declínio da aura, as causas sociais dessas transformações se tornariam inteligíveis (Benjamin, 2008b, p. 169-170).

A partir das novas formas de produção, percepção e consumo da Arte, o autor procurou evidenciar as consequências desse paradigma estético nas relações sociais e humanas. O cinema, como Arte que congrega todas essas revoluções técnicas, estéticas e políticas da modernidade, será para Benjamin um fenômeno de admiração e análise.

A imagem na teoria de Deleuze, assim como em Benjamin, também vem a ocupar lugar de relevância na sua compreensão dos processos de subjetivação. Os textos sobre *imagem-movimento* (Deleuze, 2018) e *imagem-tempo* (Deleuze, 2013), conceitos apresentados pelo autor para desenvolver uma teoria sobre o cinema, propõem um novo lugar para a imagem na compreensão ontológica do sujeito. Segundo Farina e Fonseca (2015, p. 119), “Deleuze debruça-se sobre a questão da imagem (e não mais do conceito) para desenvolver um plano filosófico que o cinema teria a potência de criar em relação direta com a produção de uma nova subjetividade”. Ou seja, o autor descreve uma teoria cinematográfica que se conjuga aos processos de subjetivação, onde plano, montagem, tempo e imagem são elementos constitutivos do cinema e da subjetividade.

Deleuze convoca a olhar para a sétima Arte como fenômeno participante dos devires contemporâneos e introduz sua reflexão sobre o cinema partindo da elaboração conceitual da imagem-movimento e suas configurações possíveis. Sua análise toma o plano cinematográfico como um dispositivo agenciador das múltiplas camadas de real que a Arte do cinema pode elaborar. Sua reflexão aborda o plano cinematográfico como gesto de modulação e composição do tempo, ati-

vidade estética que apreende o tempo e dá a ele um contorno, designa-lhe uma virtualidade que presentifica a sua existência. O plano opera um corte que extrai do infinito uma forma, um acontecimento, uma duração (Deleuze, 2013, 2018).

A maneira como o plano está estruturado - seu ritmo, enquadramento, a dinâmica narrativa que nele se desenvolve, o tempo de sua duração, os objetos cênicos, humanos e inumanos - irá condicionar inúmeras possibilidades de apreensão e de encontro com o real, este vindo a ser elaborado por afecções, por ficções, por impressões que a obra estética vem a suscitar. Para tornar palpável essa reflexão, Deleuze elabora alguns conceitos que fundaram a base da sua filosofia da imagem cinematográfica. No entanto, os conceitos que o autor cunhou para a análise da imagem em movimento extrapolam os limites da sétima Arte e estendem-se para uma compreensão da dinâmica da subjetividade. A sua teoria estética, que emerge a partir do atravessamento do autor pela linguagem cinematográfica, também fundamenta uma concepção referente aos processos de subjetivação.

A partir de três distintas formas da Arte cinematográfica apreender a realidade (imagem-percepção, imagem-ação, imagem-afecção), uma quarta variedade se constitui do entrelaçamento das outras três: a imagem-pensamento (Deleuze, 2018). O movimento e a combinação das diferentes formas de deixar-se afetar pelo vivido compõem as imagens que agenciam nosso vir-a-ser. É no entrecruzar das capturas e atravessamentos oriundos dos contextos vividos (imagem-percepção), das narrativas e fabulações sob o qual ficcionamos nossas vidas (imagem-ação) e das capacidades do sentir e das experiências estéticas (imagem-afecção) que decorre aquilo que podemos aferir como processos de subjetivação, como percursos do desenvolvimento humano no tempo de uma vida.

Tempo e montagem

No texto *A imagem em Proust*, Benjamin (2008a) nos oferece a possibilidade de estabelecermos um diálogo entre *imagem*, *tempo* e *montagem*. As imagens à qual Benjamin se refere nesse texto remetem àquelas que constituem a fabulação que Marcel Proust faz sobre sua própria vida e que busca registrar em sua obra *Em busca do tempo perdido*, sete volumes de registros autobiográficos. Segundo Benjamin:

Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu ... o importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope de reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento (Benjamin, 2008a, p. 37).

Ao problematizar os aspectos da memória, Benjamin introduz a dimensão do tempo e da narração nas imagens mnêmicas. A tessitura do tempo se apresenta, para Benjamin, não sob a lógica linear, progressista e cronológica, sustentado por um paradigma que analisa a história como fatos estagnados no passado, cuja verdade nada tem a ver com a experiência da atualidade e com o discurso do presente que vem a significar o passado. O fluxo da história se apresenta em Benjamin como um tempo entrecruzado entre passado e presente, entre a memória e a sua narração.

Procurando superar a lógica de uma historiografia centrada em uma ideia de tempo “homogêneo e vazio”, Benjamin propõe “fundar um outro conceito de tempo, ‘tempo do agora’ (*Jetztzeit*), caracterizado por sua intensidade e sua brevidade” (Gagnebin, 2008, p. 8), concepção esta que busca compreender o discurso sobre a história a partir da relação que o presente estabelece com o passado, superando uma noção de tempo como algo acabado e imutável. O passado é sempre reconstituído a partir da narração que dele se faz no presente, a partir de uma experiência que o tempo atual estabelece com o tempo ido. A experiência da narração cinematográfica é justamente esse rearranjo no tempo das imagens-memórias e a sua interdependência no processo de fabular, pois “a compreensão de cada imagem é condicionada pela sequência de todas as imagens anteriores” (Benjamin, 2008c, p. 175).

A concepção de tempo proposta por Benjamin nos convoca a questionar um entendimento de desenvolvimento humano calcado na sua aceção cronológica, compreendido como um tempo linear, sucessivo e contínuo, que se move sob uma lógica progressista. Benjamin problematiza a noção de progresso como um delírio evolucionista, onde se perde a concepção de tempo como movimento que não cessa de se atualizar no instante presente, no *tempo do agora* (Benjamin, 2008d). Não há progresso entre a passagem do tempo, mas sim modificação, diferenciação, atualizações e retornos.

Analisar o desenvolvimento humano sob a ótica do progresso e da superação — passando de uma condição primitiva para outra mais evoluída, da inaptidão a estados mais estáveis e acabados - é uma alegação de cunho moral e autorreferenciado, perdendo a perspectiva da divergência e dos processos de diferenciação (Kastrup, 2000). Perde-se de vista que o sujeito consiste de um apinhado de imagens e registros mnêmicos que persistem no tempo por mais que estejamos em um curso de envelhecimento. As imagens do agora, que agenciam os processos de subjetivação, são as imagens de momentos vividos e, no instante presente, revividos.

Nessa perspectiva, “criança” e “adulto” não são categorias que se opõem uma a outra sob a lógica da superação, da falta a ser suplantada, mas sim como condições de existência qualitativamente diferentes que vêm a coexistir dialeti-

camente ao longo da vida. As imagens que compõem nossas vidas não se organizam sob uma hierarquia cronológica, nem perdem a sua cor com o passar dos anos. Essas imagens compõem o momento presente sob a égide do amálgama entre criança-adulto-velhice.

Em consonância com as ideias benjaminianas, a teoria do cinema de Deleuze nos apresenta uma concepção de tempo e montagem que nos dá subsídios conceituais para elaborar tanto uma reflexão sobre os processos constituintes da própria realidade quanto uma formulação ontológica sobre o sujeito. O tempo no qual estamos imersos não tem contornos nem limites, não passa, permanece inalterado; em seu interior é que ocorrem mudanças e acontecimentos, porém, o mesmo continua em sua eternidade. O tempo só se torna tangível de forma indireta, por meio dos fenômenos que ocorrem em seus interstícios, através de elementos sensíveis que preenchem a sua estrutura. São os cortes promovidos pela técnica da montagem que tornam o tempo experiência sensível, a partir de um fragmento de duração, de uma imagem-movimento.

Os processos de subjetivação mergulhados no tempo, fragmento de duração que compreendemos como *vida*, tem proximidades com a técnica da montagem cinematográfica naquilo que tange a sua ordem compositiva. Tais processos são tomados como mosaicos mnêmicos de imagens em movimento, planos subjetivos, enquadramentos singulares, fragmentos da nossa história que juntos vão compondo, por meio da montagem, uma narrativa sempre em aberto.

Tempo e montagem também se apresentam, pois, como fundamentais na elaboração de uma tese científica. A técnica da montagem, empregada tanto no cinema como na escrita científico-acadêmica, cria uma narração do vivido que não se restringe à afirmação de uma verdade, mas pode permitir que o campo pesquisado chegue ao ambiente acadêmico por meio de fabulações. Com destaque ao gênero documentário, o conteúdo vinculado à pesquisa ou ao filme faz alusão àquilo que o campo nos fala, mistifica, sonha, acredita. Como destacam De Marco, Andrade e Santos (2008, p. 278), “a crítica dirigida à ficção não tenciona eliminá-la do documentário, mas liberá-la do modelo de verdade nele presente e buscar a simples função de fabulação”.

O que importa é como os sujeitos falam de si e contam as suas próprias histórias, as visões singulares que narram a própria existência: “A fabulação não é um mito impessoal, mas também não é ficção pessoal: é uma palavra em ato, um ato de fala pelo qual a personagem nunca para de atravessar a fronteira que separa seu assunto privado da política, e produz, ela própria, enunciados coletivos” (Deleuze, 2013, p. 264).

O que Deleuze propõe é que os personagens de um filme não sejam subjugados pela proposta narrativa do diretor nem pela massificação estereotipada que se prolonga do contexto no qual se encontram, mas que tenham a oportuni-

dade de (re)criar as suas narrativas, suas histórias, suas existências, tornando-se assim sujeitos ativos no mundo dos agenciamentos discursivos²². A escrita de uma pesquisa pode se balizar pelo mesmo princípio ético, estético e político: deixar que os seus objetos de investigação se definam por si próprios.

Dessa forma, a montagem de um filme comprometido com a experiência estética do encontro com o outro permite que o não-planejado, o imprevisto, incontrolável, faça parte da sua composição narrativa. O comprometimento do cinema não é com a objetividade dos fatos, assim como pretende o discurso jornalístico (Caixeta & Guimarães, 2008) ou a ciência positivista (Santos, 2010), mas sim com os encontros inusitados que surgem das relações de alteridade com as personagens, as narrativas, os contextos retratados, as histórias contadas.

O processo de montagem, portanto, seja ele cinematográfico, acadêmico ou parte constitutiva na nossa existência, permite-nos uma vasta amplitude de análises e de subjetivações, pois podemos selecionar o foco e a atenção que serão destinados a cada grande evento ou pequeno detalhe: “há uma seleção, uma intenção (ou acaso) quando se filma determinada cena e não outra, há uma escolha em conservá-la e torná-la forte no contexto do filme ou rejeitá-la” (Peixoto, 1998, p. 220).

Para encerrar

Imagem-tempo-montagem, os três conceitos abordados a partir das teorias da linguagem cinematográfica revelam-se valiosos na busca por respostas às perguntas provenientes do campo das Artes, da Filosofia e da Psicologia. Tais conceitos possibilitam uma reflexão referente aos agenciamentos que nos caracterizam como humanos. A imagem nos concede fragmentos sensíveis que figurarão como elementos de um grande mosaico a ser arranjado, compondo nossos processos de subjetivação e os sentidos que atribuímos à vida: imagens-movimento como fragmento da vida, e imagem-pensamento como produção de sentidos em sujeitos em devir. Tais experiências transcorrem na presentificação do tempo e na sua relação com o ato da montagem. Imagem-tempo-montagem apresentam-se como conceitos de profunda riqueza teórica e estética para nos aventurarmos entre os enigmas da existência.

22 “Resta ao autor a possibilidade de se dar ‘intercessores’, isto é, de tomar personagens reais e não fictícias, mas colocar em condição de ‘ficcionar’ por si próprias, de ‘criar lendas’, ‘falar’. O autor dá um passo no rumo de suas personagens, mas as personagens dão um passo rumo ao autor: duplo devir” (Deleuze, 2013, p. 264).

Uma narrativa cinematográfica expõe a relação ambivalente de construção e desconstrução do sentido que o cinema nos coloca frente à montagem das imagens no transcorrer do tempo: “A imagem nunca é uma realidade simples. As imagens do cinema são antes de mais nada operações, relações entre o dizível e o visível, maneiras de jogar com o antes e o depois, a causa e o efeito” (Rancière, 2012, p. 14). Assim, a imagem ganha ou perde sentido em função do jogo sequencial por meio do qual se apresenta, problematizando assim o status de objetividade da realidade exibida. Seu transcorrer no tempo abre fissuras para interpretações antecipadas ou equivocadas, sendo na continuidade negada e/ou afirmada. Ou seja, a montagem em sua relação com o tempo da narração é um dispositivo de rupturas e exposições da realidade, desconcertando o óbvio e possibilitando a experiência de descentramento do espectador. Nesse descentramento, em função do tempo e sua montagem narrativa, emerge a possibilidade de operar sobre os regimes de visibilidade.

Pensar os processos de subjetivação e a Psicologia do desenvolvimento sob a ótica do cinema suscita-nos uma ampliação dos olhares possíveis em relação aos temas de nosso interesse, uma expansão nas possibilidades de compreender. A Arte pode fomentar uma produção de saber de cunho qualitativo que amplifica os encontros possíveis. Em vez de simplificar as respostas em grandes generalizações, como faz a ciência moderna, a Arte instiga o encontro com o singular, plural, irreproduzível (Costa, Fonseca, & Axt, 2014). Uma epistemologia que se lança nos horizontes da experiência artística, reconhece como inerente a qualquer produção discursiva o exercício de ficção, de fabulação, de criação - estas não como falseamento da realidade, mas no entendimento de que a realidade é oriunda do gesto criador e está condicionada a um eterno devir.

Algo dessa epistemologia nos atravessa, afeta-nos, desorganiza; consolida um saber que não diz respeito somente ou preponderantemente a nossas faculdades intelectuais ou elaborações cognitivas. A escrita de qualquer estudo que visa contemplá-la estará sempre aquém daquilo que imagens, sons, formas, movimentos e toda a poética que os instaura pode nos causar. Teorizar sobre a potência provocativa, criativa, revolucionária da Arte torna-se um exercício por vezes inócuo. Com palavras podemos apenas bordear e elucubrar sobre seus efeitos, porém, muitos deles são intraduzíveis.

Referências

Aumont, J. (2012). *A imagem*. Campinas: Papirus.

Benjamin, W. (2008a). A imagem de Proust. Em W. Benjamin, *Magia e técnica, Arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 36-49). São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2008b). Pequena história da fotografia. Em W. Benjamin, *Magia e técnica, Arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 91-107). São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2008c). A obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Em W. Benjamin, *Magia e técnica, Arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 165-196). São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2008d). Sobre o conceito de história. Em W. Benjamin, *Magia e técnica, Arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 222-232). São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2009). *Passagens*. Belo Horizonte: EDUFMG.

Benjamin, W. (2012a). Rua de mão única. Em W. Benjamin, *Rua de mão única* (pp. 9-71). São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2012b). Infância em Berlin por Volta de 1900. Em W. Benjamin, *Rua de mão única* (pp. 73-145). São Paulo: Brasiliense.

Benjamin, W. (2012c). Imagens do pensamento. Em W. Benjamin, *Rua de mão única* (pp. 147-285). São Paulo: Brasiliense.

Buñuel, L. (2018). Cinema: Instrumento de poesia. Em I. Xavier (Org.), *A experiência do cinema (antologia)* (pp. 267-272). São Paulo: Paz e Terra.

Calvino, I. (2011). Autobiografia de um espectador. Em F. Fellini, *Fazer um filme* (pp. 07-28). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Caixeta, R., & Guimarães, C. (2008). Pela distinção entre ficção e documentário, provisoriamente. Em J.-L. Comolli (Org.), *Ver e poder: A inocência perdida: Cinema, televisão, ficção, documentário* (pp. 169-178). Belo Horizonte: EDUFMG.

Carrière, J.-C. (2015). *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Comolli, J.-L. (2008). *Ver e poder: A inocência perdida: Cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: EDUFMG.

Costa, L. A., Fonseca, T. M. G., & Axt, M. (2014). A imagem e as ciências humanas: A poética visual como possibilidade de construção do saber. *Educação & Realidade*, 39(4), 1153-1168.

De Marco, G., Andrade, A., & Santos, C. (2008). Documentário: Um outro campo experimental no estudo dos processos de subjetivação. *Estudos de Psicologia*, 13(3), 275-284.

Deleuze, G. (2013). *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, G. (2018). *Cinema I: A imagem-movimento*. São Paulo: 34.

Eisenstein, S. (2002). Fora do quadro. Em S. Eisenstein, *A forma do filme* (pp. 35-48). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Faraco, C. (2017). Bakhtin e Filosofia. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 12(2), 45-56.

Farina, J., & Fonseca, T. (2015). O cine-pensamento de Deleuze: Contribuições a uma concepção estético-política da subjetividade. *Psicologia USP*, 26(1), 118-124.

Gagnebin, J. M. (2008). Prefácio – Benjamin ou a história aberta. Em W. Benjamin, *Magia e técnica, Arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura* (pp. 7-19). São Paulo: Brasiliense.

Gagnebin, J. M. (2014). *Limiar, aura e rememoração*. São Paulo: 34.

Ianni, O. (2004). Variações sobre Arte e ciência. *Tempo Social*, 16(1), 7-23.

Kastrup, V. (2000). O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 373-382.

Merleau-Ponty, M. (2018). O cinema e a nova Psicologia. Em I. Xavier (Org.), *A experiência do cinema (antologia)* (pp. 87-100). São Paulo: Paz e Terra.

Metz, C. (2014). *A significação do cinema*. São Paulo: Perspectiva.

Morin, E. (2018). A Alma do Cinema. Em I. Xavier (Org.), *A experiência do cinema (antologia)* (p.119-143). São Paulo: Paz e Terra.

- Nietzsche, F. (2005). *Humano demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Peixoto, C. E. (1998). Caleidoscópio de imagens: Uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais. Em B. Feldeman-Bianco, & M. L. M. Leite (Orgs.), *Desafios da imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais* (pp. 213-224). Campinas: Papirus.
- Pernisa, C., & Landim, M. (2008). O pensamento como imagem. Em C. Pernisa, F. F. Furtado, & N. A. Alvarenga (Orgs.), *Walter Benjamin: Imagens* (pp. 27-44). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Prado, K., & Martins, S. (2007). A subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s). *Psicologia e Sociedade*, 19(3), 14-19.
- Rancière, J. (2012). *O destino das imagens*. Em J. Rancière, *O destino das imagens* (pp. 9-41). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- Vigotski, L. (1998). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Xavier, I. (2018). Apresentação. Em I. Xavier, *A experiência do cinema (antologia)* (pp. 9-15). São Paulo: Paz e Terra.
- Zamboni, S. (2012). *Pesquisa em Arte: Um paralelo entre Arte e ciência*. Campinas: Autores Associados.

USO DE ELEMENTO CULTURAL COMO RECURSO SIMBÓLICO: O CASO DO FILME *DIVERTIDA MENTE*²³

Renata Magalhães Naves, Fabrícia Teixeira Borges,
Gleice Aline Miranda da Paixão

Introdução

É comum encontrarmos crianças, jovens, adultos e idosos fazendo referências a filmes, livros, músicas e trabalhos gerais de Arte como algo que lhes interessa e que lhes dá prazer. Muitas vezes, esses elementos da cultura fazem sentido para as pessoas que os fruem para além do seu significado socialmente compartilhado. Em experiências com esses elementos, as pessoas podem apresentar novas compreensões da realidade com base no que foi sentido. Assim, observa-se que as pessoas fazem usos dos elementos culturais como mediações semióticas ou atos representacionais que se convertem em recursos simbólicos, visto que lhes proporcionam espaços reflexivos carregados de afeto e permitem novos sentidos do mundo e de si mesmo (Lima, 2017; Zittoun, 2016).

O uso de histórias ficcionais oferece suporte à atividade imaginária e torna-se um convite para o distanciamento das situações do aqui agora, bem como para reflexões sobre os acontecimentos da vida, das relações e do contexto em que as pessoas estão inseridas, favorecendo a transformação das experiências pessoais. Ao assistir a um filme, o espectador dá sentido ao enredo a partir de suas próprias experiências, tomando como referência o que lhe é familiar. As pessoas começam a utilizar um filme como recurso simbólico quando há alguma coisa no mundo ficcional que repercute nelas, seja o posicionamento dos personagens, as situações emocionais ou o próprio drama da história. Um elemento cultural torna-se simbólico quando excede sua significação socialmente partilhada e se relaciona à experiência pessoal do indivíduo com o mundo, portanto, o uso de recursos simbólicos se faz graças ao sentido que os elementos culturais têm para as pessoas que os utilizam (Zittoun, 2012, 2018).

23 Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior sobre “experiência estética e posicionamento ético: a arte com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social” que contou com apoio financeiro do CNPq e CAPES - Programa de Doutorado Sanduíche.

Na perspectiva da utilização do filme *Divertida Mente*, nome original *Inside out*, como recurso simbólico e por meio da mediação semiótica, analisamos as narrativas de crianças e adolescentes que participam de atividades oferecidas por uma Organização Não Governamental (ONG). Uma abordagem cinematográfica que favorece uma reflexão sobre algumas características emocionais que envolvem as pessoas cotidianamente, de uma forma engraçada e cativante. Uma mensagem interessante que o filme nos passa é o fato da alegria estar no comando da situação e, de repente perdê-lo para que os outros sentimentos – tristeza, medo, raiva e nojo entrem em cena, apresentando sua importância em nossas experiências cotidianas. De forma geral, o filme nos apresenta a importância dos outros sentimentos, muitas vezes vistos como não positivos em nossas experiências cotidianas.

O cinema, e mais especificamente os filmes, favorecem experiências sensoriais concretas e as narrativas culturais presentes podem ser compreendidas como recursos mediacionais geradores de diálogos (Santeiro & Santeiro, 2013). Esses diálogos baseiam-se em acontecimentos do filme que muitas vezes dão sentido e significado às situações vivenciadas no cotidiano daqueles que o assistem, pois no dia a dia das pessoas há o desencadear das emoções, tal como o filme apresenta e que possibilita seu uso como recurso simbólico.

Elemento cultural e recurso simbólico

Na Psicologia Cultural, a concepção de cultura está relacionada ao processo que possibilita à pessoa, por meio dos signos, adquirir novos sentidos e significados tanto na esfera reflexiva, por meio das palavras, quanto na afetiva. Essas esferas conseguem exercer regulação sobre a experiência da pessoa, orientando-a. No curso da vida, as pessoas interagem entre si e com os objetos e tais interações se constituem em experiências semioticamente mediadas. O pensamento, o afeto, a imaginação e a ação constituem a dimensão humana de forma complexa e integral, denominada de cultura pessoal por meio do qual a pessoa é capaz de interpretar e negociar significados e, a partir disso, modificar e alterar os posicionamentos, constituindo-se de maneira singular e única (Valsiner, 2007).

Em relação aos objetos, tudo o que foi criado pelas mãos humanas é distinguido dos elementos da natureza e são designados como elementos culturais, pois pertencem à cultura. Um livro ou um filme são exemplos de elementos culturais que podem se converter em recursos simbólicos, ainda que estes últimos não se restrinjam a objetos físicos, já que um ritual religioso, por exemplo, pode ser um recurso simbólico (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson, & Psaltis, 2003).

A noção de recurso simbólico designa um elemento cultural, seja ele qual for, que uma pessoa relaciona a uma experiência vivenciada que não está vin-

culada diretamente a esse elemento, mas que pertence e faz sentido à vida da pessoa. O fato é que o elemento cultural se converte em um recurso simbólico a partir do seu uso. A utilização de um elemento cultural como recurso simbólico está relacionada aos sentidos que a pessoa atribui a este elemento, independente do uso socialmente estabelecido. A utilização do elemento na condição de recurso não é necessariamente um uso intencional, embora seja genuinamente reflexivo (Zittoun, 2005).

Independente do seu conteúdo, o recurso simbólico é usado primeiro como um ponteiro, que fixa o momento da vivência de uma experiência cultural e se relaciona com os sentimentos da pessoa. A segunda forma de utilização do recurso simbólico é servir de indicação de relações passadas como um modo de estabilizá-las no tempo (Zittoun, 2012).

Como nos mostra Zittoun (2004), um elemento cultural torna-se recurso simbólico, quando não é usado para o significado e prazer estético em si, mas em relação a algo externo a ele. Um exemplo de uso de elemento cultural como recurso simbólico pode ser encontrado nas experiências de pessoas migrantes que se utilizam de livros, filmes, rituais religiosos ou músicas para se vincularem à família e se conectarem com suas origens étnicas ou relativas à sua nacionalidade. Os recursos simbólicos auxiliam nos momentos de transição decorrentes de rupturas no curso de vida que demandam um período de reorganização de maneiras de pensar e agir.

Existem alguns critérios para que os elementos culturais se constituam como recursos simbólicos. Eles precisam ser elaborados a partir de formas semióticas, tais como os de código musical, gráfico, verbal, entre outros. Além disso, as formas semióticas precisam estar delimitadas e devem sempre propagar significados que são compartilhados socialmente, mas que tenham o envolvimento de afetos e memórias da pessoa. Também exige um envolvimento pessoal por meio da experiência imaginária, que leva a pessoa para além do aqui-agora, isto é, para além da sua realidade primária e a faz acessar outras esferas de experiências (Zittoun, 2007).

A consequência do uso de elementos culturais como recursos simbólicos é um distanciamento da realidade imediata e o acesso a uma realidade imaginária. As obras de ficção, como é o caso do filme, permitem a constituição de espaços imaginários que oportunizam a vivência de experiências emocionais não localizadas na realidade primária (Zittoun, 2012) e, portanto, expandem a experiência humana. Ademais, os recursos simbólicos promovem na pessoa que os utiliza processos interdependentes como: desenvolvimento social e aquisição de habilidades e conhecimentos; aquisição de novas definições identitárias; e a construção de um significado pessoal relacionado a uma nova narrativa de si (Zittoun, 2004).

Sobre a experiência imaginária proporcionada pela utilização de recursos simbólicos, Zittoun e Gillespie (2016) propõem que a vemos como um loop, um

movimento de distanciamento da realidade imediata, com acesso a outras esferas de experiências e um retorno à realidade primária. De volta a sua realidade primária, a pessoa traz consigo resultados daquilo que vivenciou imaginativamente, que pode ser algo a ser partilhado ou algo totalmente privativo, mas que produz saltos qualitativos no desenvolvimento humano. Nesse movimento de distanciamento, o recurso simbólico atua como um disparador e alimentador da imaginação, assumindo um papel importantíssimo para o processo imaginativo das pessoas e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento como ser humano.

A dimensão afetiva das emoções: o filme *Divertida Mente*

No filme, a história se passa a partir da personificação das emoções para elaboração de narrativas e apresenta como as emoções estão relacionadas às experiências vividas por Riley, em uma linearidade temporal que acompanha seu nascimento, a primeira infância e início da adolescência, a partir de situações que causaram alegria, tristeza, raiva, nojo e medo.

Nesta perspectiva, *Divertida Mente* traz a história de Riley, uma menina de 11 anos que vivia com os pais em Minnesota, e tinha a alegria como base em seu cotidiano. Após a necessidade de mudança para San Francisco, devido a um projeto profissional do pai, suas expectativas se desmoronaram e alguns conflitos surgiram, como: a não adaptação à casa, escola e os novos amigos, o que gerou movimentação das emoções na “sala de comando” - mente da Riley. Muitas dúvidas, mudanças comportamentais, destruição de estruturas identitárias ocorreram com Riley em uma fase de transição entre infância e adolescência.

Assim, a história se desenvolve a partir da expressão de cinco emoções – alegria, tristeza, medo, raiva e nojo – que são responsáveis por processar informações e possibilitar o retorno às memórias, originando sentimentos que podem causar impactos para a constituição e o desenvolvimento da pessoa.

A importância da análise da dimensão afetiva e emocional possibilitou ao longo do tempo diversas concepções epistemológicas que perpassam por perspectivas: fisiológica, em que as emoções são vistas essencialmente como orgânicas e determinadas por meio da genética; metafísica, que buscam pesquisar os sentimentos ditos superiores que diferenciam os seres humanos dos animais; e a de compreensão do campo afetivo a partir do processo semiótico e cultural que constitui a pessoa (Wortmeyer, Silva & Branco, 2014).

Compreendemos que a forma como cada pessoa atribui sentido às suas experiências, bem como a maneira como essas emoções são experienciadas no contexto social e cultural deve ser um fator preponderante a considerar (Bruner, 1997; Costas & Ferreira, 2010; Pino, 2005; Vigotski, 1930/2009), pois é im-

prescindível ressaltar o quanto as interações são importantes para a constituição dos afetos (Wortmeyer et al., 2014), haja vista que é por meio das relações sociais que as emoções das pessoas são emitidas, nomeadas e interpretadas como sentimentos (Fleer & Hammer, 2013) e nessa relação constituindo suas experiências cotidianas.

Discorrer sobre tais experiências possibilita compreender o quanto as pessoas são afetadas pelo outro e pelo meio a partir dos significados compartilhados e pelos sentidos dados a esses significados. Conforme Larrosa (2002), uma experiência ocorre a partir daquilo que nos toca, do que acontece em nossas vivências cotidianas e nos possibilita ter a capacidade de transformação. Na experiência, há uma dimensão projetiva que pressupõe a superação de um presente imediato por meio da mudança de uma dada situação ou condição.

No presente estudo, abordaremos a dimensão afetiva a partir da perspectiva do processo semiótico e cultural e como as crianças que participaram deste estudo identificaram estes aspectos afetivos tendo *Divertida Mente* como mediador, entendendo este como um elemento cultural que pode ser convertido em recurso simbólico para a promoção do conhecimento acerca das próprias experiências. Durante a pesquisa, o caminho metodológico desenvolvido configurou-se repleto de emoções por parte dos participantes da pesquisa, como ficou perceptível nas narrativas deles. Tais narrativas foram motivadas por duas situações: o encontro das crianças e adolescentes participantes do grupo com o enredo do filme *Divertida Mente* e as experiências contidas na memória dos participantes que as orientaram para narrativas sobre situações pessoais do passado, do presente e uma projeção do futuro.

Assim, faz-se necessário compreendermos as emoções a partir dos campos semióticos, dado que há um desenvolvimento das emoções em consonância com outras funções psicológicas a partir da mediação da linguagem, dos signos e das palavras (Magiolino & Smolka, 2013). É possível a compreensão de que as emoções se desenvolvem em um nível ontogenético a partir da estreita relação com o contexto histórico das pessoas, em conexão com condições materiais concretas da existência.

O caminho trilhado

A aproximação empírica do objeto de pesquisa ocorreu por meio da perspectiva qualitativa por viabilizar a compreensão progressiva do fenômeno social e possibilitar a entrada do pesquisador no contexto dos participantes (Bauer & Gaskell, 2002; Creswell, 2014). Os participantes da pesquisa foram oito crianças e adolescentes, identificados com nomes inspirados em artistas, por eles escolhi-

dos: Ruth Rocha, Vicent Van Gogh, Cora Coralina, William Shakespeare, Chiquinha Gonzaga, Ana Botafogo, Eduardo Kobra, Steve Jobs.

Quadro 1

Participantes da pesquisa

Participantes	Idade
Ruth	10 anos
Vincent	12 anos
Cora	10 anos
William	11 anos
Chiquinha	11 anos
Ana	11 anos
Eduardo	14 anos
Steve	10 anos

Todos os participantes estavam matriculados em turmas de 5º ano de escolas públicas e que, no contraturno, frequentavam uma ONG que oferecia atividades relacionadas com Arte. A construção dos dados ocorreu por meio de grupo focal, uma técnica empregada pelas pesquisadoras com o intuito de construir informações acerca de um determinado tema por meio de discussão entre participantes que estão reunidos em um mesmo local por um certo período (Dall’agnol, Magalhães, Mano, Olschowsky, & Silva, 2012). Essa técnica tem como aliado o pressuposto de que as falas dos participantes estão repletas de significados e elementos afetivos, cognitivos, sociais e atitudinais, e que as pessoas em interação com outras têm maiores possibilidades de formar opiniões e tomar atitudes (Backes, Colomé, Erdmann, & Lunardi, 2011; Nóbrega, Andrade & Melo, 2016).

O encontro foi mediado pelo filme *Divertida Mente* em que as narrativas dos participantes foram analisadas a partir da interação entre uma das pesquisadoras, as crianças e adolescentes e o filme. O filme foi apresentado em um encontro com o grupo tendo como intuito alavancar diálogos sobre emoções, sentimentos e o cotidiano de cada participante.

Para que o grupo assistisse ao filme, utilizamos uma das salas da instituição que dispunha de projetor de imagem, caixa de som, cadeiras e almofadas. O encontro foi videogravado e durou cerca de duas horas. Para realização das análises, o vídeo desse encontro foi degravado e transcrito na íntegra. Após a leitura

do texto transcrito, foi feita a Análise Temática Dialógica (Silva & Borges, 2017), buscando apresentar a relação entre o filme e as narrativas dos participantes. Para melhor compreensão, estruturamos as análises a partir de temas que demonstram o uso do filme como recurso simbólico.

A relação entre o filme e as narrativas das crianças e adolescentes

Iniciamos o encontro informando aos participantes sobre as atividades a serem realizadas. Quando souberam que assistiriam *Divertida Mente*, as crianças e os adolescentes aprovaram a proposta e se propuseram a organizar o local para o início da sessão. Dos oito participantes, somente uma criança já havia assistido ao filme e disse “não tem problema, o filme é bom e gosto de assistir de novo”. Assistir a um filme novamente possibilita outros encontros, entendimentos e, possivelmente, novas relações consigo e com o contexto sociocultural.

Os participantes assistiram ao filme demonstrando interesse e atenção e, ao término da sessão, sentaram-se em círculo para conversar sobre o que foi visto. Várias narrativas surgiram em relação às emoções que foram representadas por personagens denominadas de Alegria, Tristeza, Medo, Raiva e Nojo. Elencamos algumas passagens que intitulamos como: *A mistura das emoções* e *A tristeza*, tia para as análises em relação ao uso do filme como recurso simbólico.

A mistura das emoções

O filme apresenta coerência ao expor uma intencionalidade inicial dos diretores de que a Alegria estaria sozinha no comando da vida de Riley, porém, com o passar das cenas vimos outras emoções como Tristeza, Medo, Nojo e a Raiva participando da constituição das experiências de Riley. As primeiras cenas do filme demonstram que temos algumas emoções que fazem parte de nossas vidas desde a infância e é sobre essa temática que foi estruturado o pequeno trecho de diálogo entre quatro participantes do grupo.

Pesquisadora: O filme *Divertida Mente* nos traz muitas informações. Eu gostaria de saber o que vocês conseguiram identificar?

Ruth: Ô, tia, eu entendi do filme que a gente não pode ficar triste, tem sempre que ficar feliz.

Vincent: Pode sim, não é todo dia que nós vamos estar alegres.

Eduardo: A gente nem sempre fica alegre, de vez em quando a gente fica triste.

Pesquisadora: É isso mesmo.

Chiquinha: Eu entendi que a gente sempre vai ser um pouquinho de cada um, porque não dá pra ser só uma coisa, eu não posso ser alegre a vida inteira, sempre vai ter alguma coisa que me deixa triste, com raiva, com medo como aconteceu com a menina do filme.

Pesquisadora: Muito bem. Vincent quer falar mais um pouco?

Vincent: A Ruth falou que a gente sempre tem que ficar alegre, isso não é verdade. Sobre a tristeza, se o seu tio morrer um dia, você vai ficar alegre ou triste?

Ruth: É claro que eu vou ficar triste né.

Ah! No filme mostra que a tristeza também é importante.

Pesquisadora: Então a que conclusão a gente chega?

Eduardo: Conclusão que nós temos que misturar. Como no filme, tem hora que a gente tá alegre, tem hora triste, com medo, nojo e até com muuuuuita raiva.

A partir do questionamento inicial feito pela pesquisadora, Ruth foi a primeira a apresentar sua compreensão acerca do filme, porém, inicialmente seu entendimento parte de um pressuposto muitas vezes emitido socialmente de “que não devemos ficar tristes, temos sempre que ficar felizes”. Este pressuposto pode trazer consequências em relação ao desenvolvimento da pessoa e nos sugere que as pessoas não devem disfarçar a raiva, repelir o medo e muito menos ignorar a tristeza e sim que devem identificar as emoções e perceberem o quão significativas e necessárias elas são para lidar com as experiências cotidianas.

Vincent e Eduardo fizeram pontuações acerca da assertiva de Ruth, cada um a seu modo, com intuito de apresentar seus posicionamentos com base em suas experiências emocionais. Chiquinha foi mais enfática ao relacionar suas experiências no decorrer da vida com as de Riley. Ela se posicionou ao mesmo tempo em que se identificou com a personagem do filme e fez uma associação entre suas experiências do passado com o presente e uma projeção do futuro.

No decorrer das interações foi possível perceber a estratégia de Vincent para que Ruth compreendesse a importância de todas as emoções na vida das pessoas. Ele buscou dar significado ao seu exemplo a partir da dimensão afetiva de Ruth. Quando essa dimensão foi acionada, ela compreendeu o que seus colegas de grupo estavam dizendo e conseguiu imaginar sua emoção em uma experiência futura e a externalizou por meio de palavras. Mas para isso houve uma relação entre a vida interior ou subjetividade e a realidade objetiva (Zittoun, 2013). Eduardo resumiu bem a compreensão do grupo sobre o filme assistido e relatou de forma espontânea que as emoções estão “misturadas”, ou

seja, todas as pessoas são capazes de sentir alegria, tristeza, medo, raiva, nojo a depender das circunstâncias vivenciadas. Todos e todas do grupo aplaudiram o discurso de Eduardo e Ruth consentiu, balançando a cabeça de forma positiva, o que evidenciou a compreensão sobre como as emoções estão relacionadas às nossas experiências.

As experiências que temos nos vários contextos socioculturais são emocionalmente carregadas, atuam no nível intrapsíquico e se articulam novamente no ambiente dando o tom para a forma como nos relacionamos com uma determinada situação (Fleer, 2013). Assim, no trecho apresentado, observamos que as crianças e adolescentes do grupo usaram *Divertida Mente* como recurso simbólico a partir de uma realidade social compartilhada que possibilitou sistemas interpessoais e intrapessoais reflexivos (Guimarães & Simão, 2008). Por meio das vivências emocionais de Riley, os participantes utilizaram a imaginação e fizeram relação com as suas próprias emoções, desencadeando, assim, uma expansão de experiência, de modo a orientar as experiências psicológicas (Zittoun, 2013) e as mudanças sociais e culturais.

A tristeza, Tia

Vários trechos do filme mostraram que a tristeza passa a ocupar o lugar principal na vida de Riley a partir da sua mudança para outro estado e a dificuldade de adaptação à nova realidade. Estes trechos foram importantes para exemplificar que existem situações em que a tristeza faz parte de algumas experiências das pessoas, possibilitando relatos, como o apresentado a seguir:

Pesquisadora: Será que alguma passagem ficou na memória de vocês de quando eram menores e que, quando lembram, algumas emoções vêm à tona, como aconteceu com Riley?

Ana: Eu lembro, tia, mas eu não gosto de falar... (Ana diz com a cabeça baixa e a voz trêmula e quase inaudível)

Pesquisadora: Por que você não gosta de falar?

Ana: É muito triste...

William: Ela já contou, é porque o pai dela jogou ela na televisão.

Ana: Ele era usuário de drogas aí... aí ele chegou em casa, minha mãe estava grávida do meu irmão que machucou o pé e está aqui, aí ele chegou, quebrou a televisão e ainda me jogou na televisão e eu tenho uma cicatriz aqui bem clarinha, ... Nesse mês passou na televisão que ele levou um tiro na cabeça e morreu.

Pesquisadora: E quando você pensa nisso, o que aparece?

Ana: A tristeza, tia.

Com a mediação da pesquisadora, podemos ver que Ana conseguiu acessar suas experiências anteriores, porém, manifestou o “não gostar de falar” por ser uma experiência triste para ela. Entendemos que a tristeza, sob a dominância da alegria ou da necessidade de nos apresentarmos sempre alegres, continua sendo um tabu em nossa sociedade e este fator dificulta a apropriação e a organização das experiências na vida da pessoa, o que não contribui para um desenvolvimento humano saudável.

O relato de Ana já era conhecido da turma, pois William iniciou a história, o que contribuiu para que ela desse continuidade. Na forma como Ana se expressou notamos o complexo movimento emocional vivenciado por ela e como esse movimento se apresentou por indicativos verbais e não verbais, pois, ao narrar o acontecimento, Ana abaixou a cabeça, sua voz ficou trêmula e quase inaudível, demonstrando que há um envolvimento integral da pessoa com as emoções, pois sua topologia envolve todo sistema nervoso (Schlindwein, 2015). No trecho apresentado, foi possível perceber o quanto Ana foi e ainda é afetada pela violência experienciada. Assim, entendemos que quando há uma experiência afetiva alguns aspectos fisiológicos se alteram, e ao conseguir se distanciar das experiências, há o reconhecimento a partir da semelhança de experiências emocionais anteriores (Zittoun, 2013).

Acreditamos que o filme serviu como recurso simbólico ao possibilitar à Ana reconhecer que algumas experiências vividas por Riley fizeram a personagem sentir tristeza e o mesmo ocorreu com ela ao se lembrar de uma violência doméstica anteriormente sofrida. Houve uma identificação entre Ana e a linha de ação seguida pelo filme nas cenas em que Riley se apresentou triste. Concordamos que é por meio destes processos semióticos muitas vezes emocionais que os elementos culturais passam a ter sentido para uma pessoa em uma dada situação (Zittoun, 2016). Neste caso, o filme visto como elemento cultural auxiliou identificar uma situação específica vivida por Ana e acreditamos que o contato com a tristeza pôde possibilitar diferentes tomadas de atitudes e oportunizar novas trajetórias de vida.

Considerações Finais

Neste texto, apresentamos parte de uma pesquisa realizada com crianças e adolescentes com o intuito de observar como um filme pode ser utilizado como recurso simbólico. Utilizamos a noção de recurso simbólico que vem sendo desenvolvida dentro da perspectiva da Psicologia Cultural, sobretudo a teoria de-

envolvida nos últimos 15 anos pela professora Tania Zittoun. Acreditamos que a utilização de filmes para desencadear processos imaginativos e reflexivos é uma linha de pesquisa frutífera e digna de mais atenção à pesquisa uma vez que pensar os processos imaginativos desencadeados por um elemento cultural convertido em recursos simbólico nos oferece a chance de observar, principalmente, o desenvolvimento das emoções no curso de vida.

Nos relatos dos participantes foi possível perceber o quanto algumas passagens do filme desencadearam processos imaginativos e possibilitaram a expansão das experiências. Durante esta pesquisa, os participantes puderam fazer uso do elemento cultural enquanto recurso simbólico para trabalhar situações gerais e, até mesmo, específicas da vida cotidiana, como a interação que apresentou a expansão da experiência em Ruth, quando a mesma expressa o redirecionamento da compreensão sobre como somos constituídos pela mistura de todas as emoções e de Ana ao se identificar com a tristeza de Riley e acessar experiências passadas denominadas por ela como tristes. Assim, entendemos que o filme é um elemento cultural e artístico capaz de possibilitar um encontro entre a ficção e o vivido e auxiliar as pessoas na constituição de novos sentidos às suas vivências e experiências.

A utilização de recursos simbólicos possibilita mudanças na pessoa tanto na esfera subjetiva quanto na forma de se relacionar com o mundo, favorecendo saltos qualitativos de desenvolvimento. Constatamos com esta pesquisa que um estudo longitudinal e de aspecto microgenético traria mais elementos de análise, entretanto compreendemos este estudo como inicial para debater questões relativas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como é o caso dos participantes.

Referências

Backes, D., Colomé, J., Erdmann, R., & Lunardi, V. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438-442. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bruner, J. S. (1997). *Atos de significação*. (S. Costa, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Costas, F., & Ferreira, L. (2010). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 205-223. Disponível em <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/24601>

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (S. M. Rosa, Trad.). Porto Alegre, RS: Penso.

Dall'agnol, C. M., Magalhães, A. M. M., Mano, G. C. M., Olschowsky, A., & Silva, F. P. (2012). A noção de tarefa nos grupos focais. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 33(1), 186-190. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/13302/17016>

Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085-2106. doi: 10.1007/s11165-012-9344-8

Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairy tales for support in emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240- 259. doi: 10.1080/10749039.2013.781652

Guimarães, D., & Simão, L. (2008). A negociação intersubjetiva de significados em jogos de interpretação de papéis. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 24(4), 433-439. doi: 10.1590/S0102-37722008000400006.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

Lima, A. (2017). *Significações, rupturas e transições na experiência de adoecimento renal crônico de adultos jovens* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

Magiolino, L., & Smolka, A. (2013). How do emotions signify? Social relations and psychological functions in the dramatic constitution of subjects. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 96-112. doi:10.1080/10749039.2012.743155

Nóbrega, D. O., Andrade, E. R. G., & Melo, E. S. N. (2016). Pesquisa com grupo focal: Contribuições ao estudo das representações sociais. *Psicologia & Sociedade*, 28(3), 433-441. doi:10.1590/1807-03102016v28n3p433

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez.

Santeiro, T., & Santeiro, F. (2013). Filmes dialogados: Contribuições práticas ao processo de formação de psicólogos clínicos. In T. Santeiro & D. Barbosa (Eds.), *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema* (pp. 243-270). Uberlândia, MG: EDUFU.

Schlundwein, L. (2015). As marcas da Arte e da imaginação para formação humana sensível, *Cadernos CEDES*, 35, 419-433. doi: 10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154120

Silva, C., & Borges, F. (2017). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28451>

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations in cultural psychology*. London, UK: Sage.

Vigotski, L. (1930/2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, trad). São Paulo, SP: Ática. Wortmeyer, D., Silva, D., & Branco, A. (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovitch Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 285-296. doi:10.1590/1413-737223446011

Wortmeyer, D. S.; Silva, D. N. H., & Branco, A. U. (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovitch Vigotski. *Psicol. Estud. [online]*, 19, n.2, pp. 285-296. <https://doi.org/10.1590/1413-737223446011>.

Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: The case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, 10(2), 131-161. doi:10.1177/1354067X04040926

Zittoun, T. (2005). Uses of symbolic resources in the transition to parenthood. In A. Gülerce, A. Hofmeister, I. Staeuble, G. Saunders, & J. Kaye (Eds.), *Contemporary theorizing in Psychology: Global perspectives* (pp. 327-334). Concord, Canadá: Captus Press Inc.

Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211. doi:10.1177/110330880701500205

Zittoun, T. (2012). Usage de ressources symboliques à l'adolescence. *TRANEL. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 57, 11-30. Disponível em https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/57/11-30_Zittoun_def.pdf

Zittoun, T. (2013). On the use of a film: Cultural experiences as symbolic resources. In A. Kuhn (Ed.), *Little madnesses: Winnicott, transitional phenomena and cultural experience* (p. 135-147). London, UK: Tauris.

Zittoun, T. (2016). Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 1-20. doi:10.1007/s10212-016-0310-0

Zittoun, T. (2018). Symbolic resources and imagination in the dynamics of life. In A. Rosa, & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 178-204). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Invision, G., & Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448. doi:10.1177/1354067X0394006

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2016). *Imagination in a human and cultural development: Cultural dynamics of social representation*. Hoke, UK: Routledge.

Ficha Técnica do Filme
Título original: <i>Inside Out</i>
Título traduzido: <i>Divertida Mente</i>
Países produtores: Estados Unidos da América
Gênero: Animação, Comédia, Família
Idioma: Inglês
Duração: 1 h 35 m.
Classificação indicativa: livre
Ano da produção: 2015
Direção: Pete Docter
Roteiro: Pete Docter, Meg LeFauve, Josh Cooley

FILMES SEGUIDOS POR DIÁLOGOS EM GRUPO: EXPERIÊNCIA NA TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O SUPERIOR

Tales Vilela Santeiro, Pablo Castanho,
Gabriela Souza Granero e Larissa Abrahão Peres

Em *Psicanálise e Cinema: Filmes curam?*, Diego Amaral Penha (2018) nos apresenta uma interessante revisão bibliográfica sobre a “Cinematerapia”. Sua pesquisa o leva a constatar que psicólogos e psicanalistas usam filmes em suas atividades profissionais há quase um século, sendo eles recursos bastante comuns na atualidade. Nestas práticas, o grupo, como espaço de diálogo sobre os filmes, adquire destaque. Entretanto, o aprofundamento teórico sobre o uso dos filmes como instrumento de trabalho, bem como sua interface com o dispositivo de grupo são tópicos pouco explorados na literatura.

Neste capítulo, abordaremos esta questão por uma perspectiva específica: a utilização de diálogos em grupo, inspiradas no dispositivo de grupos operativos de aprendizagem (Bleger, 1979/1983; Pichon-Rivière, 1983/2009), logo após a apresentação de filmes para um grupo de calouras de um curso de Psicologia. A especificidade desta proposta demanda nos movimentarmos por dois campos teóricos: de um lado abordaremos a problemática do uso dos filmes, concomitantemente ao trabalho com grupos. Escolhemos abordar esta questão por uma perspectiva psicanalítica, com a qual temos mais proximidade. De outro, destacaremos as questões do desenvolvimento próprias ao público-alvo deste grupo, as questões de desenvolvimento implicadas na transição do Ensino Médio para o superior em nossa sociedade.

A experiência discutida neste capítulo é a de um grupo realizado com calouras de Psicologia. Os trabalhos foram focados no acolhimento dessas estudantes e na proposição de espaço e tempo para construção de diálogos e reflexões sobre a chegada ao mundo universitário e ao curso de Psicologia.

Sobre o uso de filmes com grupos em uma perspectiva psicanalítica

Conforme o já mencionado trabalho de Penha (2018), o interesse no uso dos filmes como instrumento de trabalho para psicólogos e psicanalistas remonta à década de 20 do século passado. O autor pondera ainda que:

Entretanto, a primeira publicação em que este tipo de intervenção aparece – apenas em 1951 –, é o artigo *The use of films in psychotherapy* do psiquiatra e psicanalista canadense Miguel Prados. Este realizava atividades em grupos com pacientes internados em hospital psiquiátrico de Montreal (Penha, 2018, p. 19).

Sublinhamos aqui como o dispositivo grupal já comparece neste primeiro texto sobre o uso do cinema como instrumento de trabalho em saúde mental. A revisão que Penha realiza até os dias atuais evidenciará a estratégia de discutir em grupo sobre filmes assistidos como a preferida na literatura da área.

Mesmo que a maioria da literatura encontrada por Penha em sua revisão seja estrangeira, os relatos de psicólogos e profissionais que trabalham em instituições entre nós também indicam a alta frequência, quase banalidade, com a qual utilizamos este recurso de apresentar um filme, ou trecho de um filme para um grupo e discuti-lo em conjunto em seguida. Todavia, a reflexão sobre como isso opera ou não no processo do grupo e de seus membros é rara.

No caso das perspectivas psicanalíticas de grupo, a questão do uso de um objeto mediador, como um filme, é especialmente complexa. De fato, “a palavra” é central no método psicanalítico, e sobretudo no campo das perspectivas de grupo, seu uso exclusivo é por vezes evocado por profissionais e alguns teóricos para distinguir nossa perspectiva de outras perspectivas como o psicodrama ou a dinâmica de grupo, herdeira de Kurt Lewin. Porém, seja no dispositivo psicanalítico clássico bipessoal, seja no trabalho com grupos, a tradição psicanalítica vem desenvolvendo importantes aportes sobre o uso de recursos de trabalho para além daqueles concernentes ao campo da linguagem verbal.

Em um trabalho anterior de um dos autores deste texto (Castanho, 2018), buscamos desenvolver a ideia de que existem duas vias principais para se compreender e operar com recursos, para além do verbal em psicanálise. Postular sua equivalência com a linguagem verbal ou encará-los como aquilo que permite mobilizar justamente dimensões pré-verbais da experiência humana, contribuindo para seu processo de simbolização.

Em nosso meio profissional no Brasil, a primeira forma de transposição tem sido a mais corriqueira. Ela nos remete diretamente à técnica de trabalho com crianças desenvolvida por Melanie Klein. Nela, a brincadeira infantil é vista como um substituto da associação livre verbal e seu equivalente. Assim, lemos e compreendemos atividades em um grupo, na chave de exteriorização do mundo interno de seus componentes (Castanho, 2018).

Curiosamente, o entendimento de que uma atividade é útil ao trabalho analítico por envolver algo que a linguagem verbal não alcançaria é histórica-

mente anterior aos trabalhos de Klein, tendo na técnica ativa de Ferenczi seu berço (Peron, 2006). É bem verdade que os manejos propostos por Winnicott, como o jogo do rabisco, constituem referência forte para os trabalhos atuais na área (Winnicott, 1971/1984). Kaës (2005), Vacheret (2000), mas também Chouvier, Roussillon e Brun (2013), grandes teóricos do uso dos objetos mediadores em grupo (e em uso bipessoal) da atualidade, bebem muito nos trabalhos de Winnicott e de seus seguidores.

Primeiramente, sublinhamos a importância da sensorialidade para mobilizar registros arcaicos do psiquismo, promovendo associações que não ocorreriam no campo do processo secundário descrito por Freud, no qual reina nossa linguagem verbal. Um gesto em uma mediação corporal leva a outro e outro, sem passar, necessariamente pelo funcionamento do processo secundário. Anne Brun denomina este fenômeno de “associatividade sensório motora”, comparando ainda o que a autora entende como a associatividade de significantes formais (Roussillon & Brun, 2018).

Do mesmo modo, a percepção visual de uma cena de um filme pode levar a outra percepção visual, ou evocar outra via sensorial, como um cheiro, uma sensação cinestésica etc., um processo no qual a linguagem verbal pode comparecer apenas secundariamente, quando solicitada para narrar estas experiências. Além disto, estes autores, notadamente René Kaës, sublinham o caráter cultural dos objetos mediadores utilizados, o que implica trabalharmos sobre a ligação de cada participante do grupo, dos subgrupos e do grupo com o contexto cultural.

É certo, assim, que a experiência de assistir a filmes envolve tanto um trabalho de associatividade a partir de traços visuais e auditivos (que frequentemente acionam cadeias associativas de outras vias perceptivas, evocando tensões corporais, memórias olfativas, etc.), quanto um trabalho sobre memórias e referências culturais. Os efeitos de ver seu drama encenado, como drama de outros seres humanos, de se identificar com dificuldades e realizações e de poder aí enxergar traços de como outros lidaram e podem lidar com estas questões em nossa cultura, não devem ser menosprezados.

Estas perspectivas não são necessariamente excludentes. Neste capítulo, veremos a discussão de um filme em grupo, sobretudo, como um equivalente da narrativa de um sonho. Optamos assim por trabalhar primordialmente sobre aquilo que se processa no grupo neste nível da associatividade verbal, lendo o grupo e a implicação de seus membros como faríamos em um grupo operativo de aprendizagem regular.

Neste sentido estamos mais próximos da perspectiva aberta por Melanie Klein. Contudo, há momentos em que nossa leitura do grupo, e a atuação da coordenação, aproximam-se mais da segunda vertente, por exemplo, quando há

maior implicação pessoal das coordenadoras na discussão (em diálogo com a recomendação técnica de Vacheret, 2000, para os grupos com objetos mediadores). Além disto, estamos particularmente atentos à dimensão cultural mobilizada na experiência destes grupos.²⁴

Falar em grupo operativo de aprendizagem como principal inspiração para os grupos aqui apresentados é sublinhar esta dimensão da palavra no processo do grupo, em detrimento da experiência sensorial com a película. Trata-se de um recorte que não esconde a necessidade futura de estudos sobre os efeitos das dimensões pré-verbais da experiência de assistir aos filmes, sobre sua discussão posterior em grupo. De todo modo, como todo recorte metodológico, ele abre um campo do possível ao permitir uma análise consistente da experiência, bem embasada nos grupos operativos de aprendizagem. A análise de cada sessão foi feita buscando-se identificar os principais emergentes grupais, conforme análise de um dos autores do texto que não havia tido nenhum contato prévio com o material. Em momento posterior, esta análise grupal foi colocada em diálogo com a literatura que trata da transição Ensino Médio-universidade, fundamental em nosso caso.

Pichon-Rivière (1983/2009) apresenta a noção de emergente como parte de sua “teoria da unidade de trabalho” composta por três momentos: o existente, a interpretação (intervenção do coordenador) e o novo emergente. Ao descrever o existente, ele afirma que: “O existente ou situação dada com o grupo através de um ou vários porta-vozes, que viria a ser o emergente nesse momento” (p. 281). A ele, seguir-se-ia uma interpretação do coordenador que, ao explicitar algum aspecto chave do processo grupal, permitiria uma inflexão do processo do grupo, levando-se a um novo emergente.

Se nesta visão a noção de emergente é evocada para explicar o primeiro e o último momento, é precisamente porque a sucessão de emergentes no grupo capta seu movimento, característica fundamental do pensamento pichoniano sobre grupos. Ao mesmo tempo, a noção de emergente relaciona-se com a problemática da interpretação e, portanto, versa sobre a importância das esferas do implícito e do inconsciente nessa concepção grupal. Em outros momentos da obra do autor, podemos compreender como os emergentes se renovam, sem que haja, necessariamente, uma interpretação operada pelo coordenador (Castanho, 2012). De todo modo, operar a análise de um grupo por meio da identificação de sucessivos emergentes, permite-nos apresentar o grupo em movi-

24 Curiosamente, a prolixa produção de René Roussillon, Anne Brun e seus colaboradores sobre os diferentes objetos mediadores, ainda não contemplou o cinema, ainda que haja trabalhos de doutorado em desenvolvimento neste sentido atualmente (comunicação pessoal com Anne Brun, outubro, 2018).

mento, com suas tensões entre a mudança e a permanência, entre o implícito e o explícito, implicando considerar aspectos conscientes e inconscientes dos membros, em sua relação entre si e com a tarefa.

Cabe, ainda, assinalar que Pichon-Rivière (1983/2009) caracteriza seu enfoque pela centralidade da tarefa na compreensão e trabalho com grupos. A tarefa confere identidade ao grupo e deve variar conforme o contexto e objetivos grupais. Por exemplo, em contexto pedagógico, as tarefas dizem respeito à resolução das ansiedades ligadas ao processo de aprender determinada disciplina ou questões do próprio convívio escolar. Em nosso caso, isso era feito por meio da tarefa explícita de discutirem os filmes assistidos em suas relações com as experiências que viviam no ensino superior naquele momento. Compreende-se, assim, que com este público e esta tarefa, alguns conhecimentos sobre a problemática deste momento de vida contribua para a compreensão do processo do grupo (igualmente, a experiência grupal realizada pode ajudar a iluminar dimensões desta fase do desenvolvimento). Passemos assim para um apanhado da literatura sobre o assunto *transição estudantil*.

A transição dos estudantes

É sabido que muitos estudantes experimentam sentimentos conflituosos perante vivências subjetivas próprias da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Alguns dos principais desafios inerentes a esse processo envolvem a percepção de mudanças nas formas de se relacionar com colegas, desenvolvimento de senso crítico e de apoio mútuo entre pares e consolidação da escolha profissional feita. Nesse sentido, a construção de tempo e espaço grupal no momento de chegada à universidade pode se caracterizar como um recurso importante, por meio do qual os calouros podem integrar trabalhos de promoção à sua própria saúde (Santeiro, Santeiro, Souza, Juiz, & Rossato, 2014).

Outra importante mudança nessa transição de níveis de ensino é referente à monitoração e ao interesse da instituição educacional, que se apresenta diminuído no meio universitário com relação ao contexto escolar anterior. Na universidade, o processo formativo costuma exigir mais envolvimento do estudante, que passa a ser compreendido de modo mais autônomo (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Deste modo, pode-se verificar que são complexas as novidades e as experiências enfrentadas durante esse momento de passagem acadêmica. O modo como os estudantes se integram ao contexto universitário faz com que eles possam aproveitar ou não as oportunidades ali surgidas. Aqueles que se integram acadêmica e socialmente desde o início do curso escolhido têm melhores chances

de se desenvolverem intelectual e afetivamente, em relação àqueles que enfrentam mais dificuldades quanto a isso (Teixeira et al., 2008).

A complexidade que envolve escolhas nessa fase costuma ser marcada por incertezas e dúvidas. Muitos jovens se sentem confusos e com dificuldade, ao serem desafiados a consolidar a um só tempo, opções que integram profissão, formação, emprego, além das necessárias escolhas afetivas. Portanto, esses desafios podem representar para o estudante um período de crise. Sentimentos de fragilização e de estar perdido, falta de apoio familiar, educacional e da própria sociedade, podem favorecer o desenvolvimento de transtornos psicológicos (Oliveira, Pinto, & Souza, 2003).

Quando um adolescente se depara com a escolha de uma profissão há, assim, vários fatores a serem ponderados. Não apenas seus interesses e aptidões, mas também a maneira como ele vê o mundo, como ele próprio se vê, as informações que possui acerca das profissões, as influências externas advindas do meio social, principalmente, da família e da escola (Almeida & Pinho, 2008).

Historicamente, a escola representa uma importante fonte de referência para o jovem. Quando as políticas educacionais definem como objetivo do Ensino Médio o preparo para ingresso no Ensino Superior, tendem a priorizar determinadas carreiras e estilos de trabalho em detrimento de outros. Ao fazê-lo, desestimulamos estudantes a buscarem alternativas ocupacionais criativas e inovadoras (Oliveira et al., 2003). Deste modo, “o ingresso na universidade é, ao menos potencialmente, uma experiência estressora para os jovens estudantes” (Teixeira et al., 2008, p. 187).

Devido, portanto, aos fatores *novidade* e *estresse*, para que as instituições estejam mais preparadas a dar suporte para os jovens terem condições de enfrentar tais períodos com resiliência e apoio afetivo, pode-se implantar programas no âmbito universitário que visem à facilitação da integração deles à vida acadêmica e à otimização de seu bem-estar geral e psicológico (Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007). Tais iniciativas poderiam promover interações extraclasse em contextos específicos, ao passo que a rede de amigos ou de apoio social que os universitários estabelecem é um aspecto importante rumo à acomodação ao Ensino Superior (Albanaes, Bardagi, Luca, & Girelli, 2014).

Questões dessa natureza podem ser pensadas ao sublinhar-se uma distinção clássica oriunda da sociologia e pensada em termos psicossociais psicanalíticos por Rouchy e Desroche (2005), a saber, a diferenciação havida entre grupos de pertencimento primário (remetidos fundamentalmente à família) *versus* secundário (experimentados na inserção dos sujeitos em outras instituições). No momento de entrada na faculdade, cabe ressaltar que há, frequentemente, distanciamentos expressivos dos grupos de pertencimento primário e saídas de grupos de pertenci-

mento secundário anteriores, como o formado no Ensino Médio, sem que, contudo, o novo espaço de pertencimento tenha sido constituído. Os grupos de pertencimento secundário, por sua vez, cumprem importantes funções afetivas e de organização psíquica aos seus membros, nessas transições de nível educacional.

O conceito psicanalítico de contrato narcísico, desenvolvido por René Kaës (2009) no âmbito de grupos, instituições e sociedades, será retomado brevemente para ilustração do que procuramos dizer²⁵. Ele concebe contratos narcísicos de três tipos: originários, primários e secundários. Na primeira acepção, eles “dizem respeito à entrada do bebê na espécie humana” (Castanho, 2015, p. 108). Em sua vertente primária, eles tratam dos investimentos que o bebê recebe dos pais. E, por fim, “o contrato narcísico secundário [...] se dá nos grupos e instituições aos quais o sujeito pertence ao longo da vida” (Castanho, 2015, p.108).

Por meio desta breve retomada conceitual procuramos facilitar a compreensão de que a valorização positiva (investimentos pulsionais operados pelo estudante, sua família, comunidade e demais grupos nos quais está inserido) dada a uma faculdade ou a um curso universitário é um elemento que poderia facilitar esta transição entre grupos de pertencimento. Inversamente, acredita-se que o ingresso em uma faculdade ou curso de menor prestígio nos grupos de pertencimento primário e secundário do estudante, significaria que poderia haver uma dificuldade extra no processo de formação de novos laços e reequilíbrio psíquico no novo contexto.

Pelo ingresso na universidade ser tarefa de desenvolvimento típica da transição para a vida adulta, faz-se necessário ampliar conhecimentos a respeito do modo como os jovens o tem vivido, as dificuldades enfrentadas e suas repercussões em seu desenvolvimento psicológico. Há necessidade de as universidades estimularem a integração social dos estudantes, na medida em que o grupo tem papel fundamental na construção da identidade dos neófitos e na construção de uma rede de apoio afetivo e acadêmico que possa auxiliá-los em caso de dificuldades (Albanaes et al., 2014; Teixeira et al., 2008).

Esses suportes institucionais podem ocorrer de formas lúdicas, buscando estimular a participação dos estudantes. Recursos cinematográficos são possibilidades a serem utilizadas nesse cenário, já que a linguagem dos filmes, objeto de debates e investigações psicológicas há tempos (Penha, 2018), tem potenciais de extravasar seus aspectos técnicos propriamente ditos. Ela compõe experiências de vida das pessoas que com ela interagem em níveis diversos, que vão dos individuais (Young, 2000) aos compartilhados coletivamente (Carvalho, Souza, Machado, Santeiro, & Magalhães, 2016; Imada, 2013; Santeiro, 2013).

25 Vide capítulo específico sobre contribuições da escola francesa, para obtenção de detalhamentos.

Sobre o caminho percorrido no transcurso das experiências

Após convite realizado a uma turma de calouros, 10 estudantes se voluntariaram para integrar o processo grupal relatado. Todas eram do sexo feminino, com idades entre 17 e 60 anos (Média de 25 anos; seis entre 17 e 19 anos, uma com 49 e outra com 60 anos) e matriculadas em um centro universitário municipal, situado no interior paulista. Esse convite foi feito por conveniência, haja vista uma das autoras ter acesso à instituição.

Os trabalhos foram executados por duas psicólogas, bacharéis. Uma delas professora universitária e profissional da prática privada e outra, estudante em nível de pós-graduação (mestrado), com, respectivamente, 6 e 2 anos de experiência profissional, e 29 e 24 anos de idade. Os encontros realizados foram supervisionados por um professor e pesquisador da área Clínica e de processos grupais, doutor em Psicologia, com 18 anos de experiência profissional e 43 anos de idade.

Sete filmes foram utilizados como recursos mediadores dos processos grupais:

1. *Pular*: focado numa ovelha felpuda e feliz, adaptada ao seu ambiente. Ela vive uma crise após ser tosada, fica triste e seus vizinhos a ridicularizam.
2. *La luna*: narra a história de um menino que, pela primeira vez, é levado para trabalhar junto com o pai e o avô. Nesse momento, ele descobre o peculiar ramo em que sua família trabalha.
3. *Zambezia*: frustrado com os excessos de zelo de um pai controlador, um jovem e destemido falcão decide viver sua vida e correr seus próprios riscos.
4. *Coisas de pássaros*: narra a história de um grupo de pássaros que se sentem incomodados com a chegada de um pássaro de outra espécie.
5. *A banda de um homem só*: dois artistas de rua se envolvem numa disputa musical para ganharem a doação financeira de uma garotinha que os assiste.
6. *Se enlouquecer, não se apaixone*: adolescente de 16 anos, estressado e que apresenta problemas escolares e emocionais, interna-se em um hospital psiquiátrico.
7. *Divertida mente*: garota de 11 anos, possui pais amorosos, muitos amigos na escola e destaca-se no esporte que pratica; sua vida passa a ser questionada quando se muda de cidade.

Sete encontros semanais foram realizados. Desde o primeiro, filmes comerciais foram exibidos, majoritariamente de animação (Bordwell & Thompson, 2013), por se acreditar no fator lúdico que usualmente os reveste.

Logo após a exibição das obras fílmicas, os diálogos eram iniciados, sempre priorizando a participação verbal das voluntárias como seus disparadores. Esse momento final, excetuando-se a duração da projeção dos filmes, tinha duração de até 1h30.

Os filmes foram exibidos em âmbito de sala de aula cedida pela instituição, com uso de recursos de projeção (*datashow*) e com enfileiramento de carteiras. Após a exibição, o recinto era reorganizado, de modo que as cadeiras ficassem em formato circular e contatos visuais entre os integrantes fossem facilitados.

No primeiro encontro, ocorrido no formato aberto, frisou-se o objetivo da proposta, e elementos do contrato foram apresentados, como: participação voluntária, necessidade de resguardo de sigilo sobre conteúdos ali surgidos, faltas eventuais, etc. A partir do terceiro encontro, o grupo operou no formato fechado.

Os objetivos gerais do grupo relatado foram relacionados à constituição de um grupo operativo no ensino (Bleger, 1979/2003). A equipe executora compartilhava papéis de coordenação, de observação e, em momento posterior ao encontro, de relato das dinâmicas grupais. As atividades eram supervisionadas semanalmente. Com base nesta atividade, os planejamentos sucessivos dos encontros eram realizados.

Apresentando e pensando a experiência

Os respectivos filmes exibidos nos sete encontros e os emergentes grupais são sintetizados no Quadro 1. Durante o desenvolvimento do projeto, nos primeiros momentos houve a participação de número variável de estudantes: três no primeiro e nove no segundo. A partir do terceiro, quando houve fechamento da composição grupal, houve a integração de 10 pessoas e as atividades foram desenvolvidas com essa mesma quantidade de integrantes, até a finalização do projeto. No último encontro, diversas atividades foram desenvolvidas, o que incluiu a condução de uma avaliação qualitativa sobre o papel que o grupo desempenhou no processo de adaptação ao Curso e no seu desenvolvimento emocional, enquanto estudantes.

Quadro 1. Detalhamento de filmes e de emergentes grupais, por encontro.

Encontro	Filme Exibido (metragem)	Emergentes Grupais
1	<i>Pular</i> (curta)	Oposição dos pais à escolha pela Psicologia. Dificuldades em valorizar a escolha da faculdade e da profissão. A formação de um novo grupo (do projeto e na faculdade). Transição entre os grupos de pertencimento antes da faculdade e os grupos e pertencimento na faculdade (ainda em formação).
2	<i>La luna</i> (curta)	Conflito com os pais em função da escolha pela Psicologia. Ansiedade em formar-se rapidamente. Dúvidas sobre a escolha da Psicologia (porta-voz).
3	<i>Zambezia</i> (longa)	O tema do “crescimento” em tensão dialética: 1) saudade, tristeza e desejo de proteção versus 2) desejo de sair do ambiente familiar e bancar as próprias escolhas.
4	<i>Coisas de pássaros e A banda de um homem só</i> (curta)	Diversidade. Medo do diferente (da loucura em cada uma?). Busca por segurança na técnica e no conhecimento da e sobre a Psicologia para aplacar este medo.
5	<i>Se enlouquecer, não se apaixone</i> (longa)	Sacrificar-se pelos filhos. Regulação da relação com o namorado, diagnosticado com síndrome do pânico, para não ser “sugada”. Referência à experiência de depressão e tentativa de suicídio de integrantes do grupo. Coordenadora conta história sobre avô deprimido (reconhecimento de sua dor, da dor que mobiliza na família e da possibilidade de se lidar com ambas). Conversas sobre o papel profissional do psicólogo no contato com o sofrimento mental.
6	<i>Divertida mente</i> (longa)	“Choro” (porta-voz) envolvendo a dificuldade em assumir-se adulta e o conflito entre o que se gostaria de ser e o que se é. Maior possibilidade de compreender as preocupações dos pais. Idealização e frustração em relação à carreira.
7	Atividades de encerramento	Nomeação do “medo do futuro”, insegurança e ansiedade como afetos que estiveram presentes ao longo do grupo. Pedido para continuidade do grupo (angústia relativa ao final). Reconhecimento da intensificação dos laços e do processo de reflexão ensejado pelo grupo. Clima festivo.

Como dito, a análise a partir dos emergentes objetiva oferecer uma visão dos processos ocorridos no grupo. Processo que não é linear, há ziguezagues de temas e questões que retornam. Ele tampouco é unívoco, pois se é possível iden-

tificar a evolução de questões principais, há sempre questões acessórias que se apresentam em paralelo, no discurso do grupo, dos subgrupos e de seus integrantes. Ainda assim, é possível identificar momentos ou temas principais deste processo, possibilitando que se proponham categorias, facilitando a organização da apresentação e a análise das experiências.

Nesta perspectiva, três momentos-chave são propostos para a apresentação das experiências relatadas, os quais foram estruturados a partir dos emergentes grupais (cf. Quadro 1): *Universidade: habitando um novo espaço*; *Escolher é crescer*; e *A Psicologia e o inquietante familiar*. Adicionalmente, comentários sobre a problemática técnica relativa ao uso de filmes no grupo serão tecidos.

Universidade: habitando um novo espaço

A entrada na universidade implica uma transição significativa. Diálogos sobre os desafios desse momento foram recorrentes nos encontros grupais. No primeiro encontro, a estudante CA, fazendo uma analogia a partir de *Pular*, disse: “estar no Ensino Médio é se sentir como a ovelha cheia de pelo, toda bonita, mas que ao entrar na faculdade é se sentir sem pelo, como a ovelha, perdida, triste, procurando se adaptar a esse novo ambiente”. A acadêmica LA, por sua vez, relatou: “bom, para mim não foi tão difícil, pois já conhecia alguns alunos daqui. Penso que se estivesse morando em outra cidade seria mais complicado”.

Essas narrativas auxiliam a compreender que o processo de adaptação, embora permeado de dificuldades para as integrantes, é experimentado de maneiras diversas. Conforme Teixeira et al. (2008), a maneira como os estudantes adaptam-se ao contexto universitário influencia na sua formação, de modo que os integrados têm melhores condições para continuarem seu novo processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Em direção semelhante, a estudante CA relatou experimentar maior dificuldade no processo adaptativo, em contraste com LA, que se encontrava mais familiarizada. Pelo fato de alguns vínculos de convívio não terem se alterado completamente, LA se sente em uma posição que oferece mais segurança afetiva. Nesse quesito, é importante oferecer um suporte principalmente às integrantes que experimentam essa fase como um período crítico. Sobre esse momento, cabe lembrar que o ingresso no meio universitário tende a ser uma experiência estressora (Teixeira et al., 2008), o que de toda forma requer atenção institucional a ser dispensada aos calouros para facilitar essas experiências (Albanaes et al., 2014), bem como para potencializar outras, positivamente experimentadas, dado o caráter promotor de saúde que estas últimas teriam.

Em retomada ao proposto por Rouchy e Desroche (2005), quando distinguem os grupos de pertencimento primário dos secundários, na mudança do Ensino Médio ao Superior, mudança significativa de grupos de pertencimento secundários pode ser verificada. Os amigos de turma de um lado, mas também a perspectiva de vir a pertencer ao grupo de uma categoria profissional, no caso, dos psicólogos. Embora os grupos de pertencimento secundário cumpram importantes funções afetivas e de organização psíquica no momento de entrada na faculdade, cabe sublinhar que há um distanciamento expressivo dos grupos de pertencimento anteriores, sem que, todavia, o novo espaço de pertencimento já esteja constituído.

O contrato narcísico, por sua vez, pode ser retomado porque favorece a compreensão da valorização dada à universidade como um elemento facilitador do alcance de transição entre grupos de pertencimento (Kaës, 2009). No caso, as manifestações das estudantes sobre a falta de apoio familiar na escolha da profissão Psicologia e o relativo desprestígio social dessa carreira (em contraste com outras). E mesmo os questionamentos sobre o valor da instituição universitária escolhida (que surgem no grupo ao se fazer comparações com uma universidade pública federal) apresentam-se como elementos que dificultam este momento de chegada ao Ensino Superior.

Em especial no sexto encontro, no qual o filme *Divertida mente* foi exibido, as calouras relataram identificação com a protagonista. A desordem de sentimentos experimentados pela personagem (mudança de cidade, de escola e de amigos) parecia espelhar a realidade das integrantes do grupo, devido à transição para o Ensino Superior e à adaptação ao novo ambiente. A esse respeito, uma caloura comentou: “acho que vivemos a mesma mudança da menina do filme [Riley], só que com a faculdade, porque a gente sente todos os sentimentos de uma vez, todos os sentimentos que ela sentiu”.

Pichon-Rivière (1983/2009) indica que toda transformação mobiliza duas ansiedades básicas, as de perda e as de ataque. Perda, neste caso, diz respeito aos laços e ao estilo de vida que se tinha no Ensino Médio. Ataque, por sua vez, sinaliza o medo frente aos novos desafios que se apresentarão, também trazidos no grupo.

Será possível se defender dos desafios de relacionamentos interpessoais e de desempenho acadêmico exigidos na faculdade? Será possível lidar com as próprias emoções, ao mesmo tempo em que lidar com as dos outros, profissionalmente? Será possível se colocar a contento no mercado de trabalho, no futuro? Estes são alguns questionamentos comuns neste momento de entrada na universidade e que se insinuaram, implicitamente, no grupo e indicaram as angústias atuantes nesse momento de passagem de níveis de ensino.

Escolher é crescer

Os encontros evidenciaram que, dentre as estudantes, quatro não tiveram apoio familiar quando escolheram cursar Psicologia, ao passo que quatro integrantes mais jovens o receberam. No caso das duas integrantes mais velhas, uma delas (JA) recebeu o incentivo do filho. Esse tema foi, ainda, muito relatado no segundo encontro, pois a falta de apoio dos pais gerava sofrimento naquelas que não o possuíam.

No primeiro encontro, uma integrante (CA) relatou que seus pais queriam que ela escolhesse outro curso, mas em contraste, no último ela disse estar recebendo mais apoio, depois que começou a compartilhar experiências tidas no curso com eles. Outra caloura (LE) disse que sua mãe aceitou, mas sem entusiasmo, preferindo que escolhesse outro curso e seu pai a apoiara ainda menos, ressaltando que essa profissão “não dava dinheiro”; contudo, nos últimos encontros, ela afirmava que o pai dava indícios de aceitar melhor a escolha feita.

A integrante LA relatou, por seu turno, que seus pais aceitaram bem a escolha feita, entretanto, em oposição, não houve incentivos da parte deles, e que sua mãe ficou aliviada por saber que faria o curso na própria cidade. Por fim, a integrante CL disse que o pai não opinava sobre a escolha pela Psicologia e que a mãe não a queria muito, e tentava encaminhá-la para outro curso; porém, por já estar encaminhando-se para o final do primeiro bimestre, ambos começaram a demonstrar mais interesse.

As outras quatro calouras mais novas receberam o apoio dos pais desde o início. RA relatou que sua mãe afirmava: “o que se pode deixar de mais importante para os filhos é a educação”. As integrantes mais velhas, AN e JA, não apresentavam sofrimentos relativos à falta de apoio familiar que fossem percebidos de modo significativo pela equipe executora. Cabe notar que ambas eram independentes financeiramente e que esse fator poderia ser explicativo para esse tipo de experiência de desconforto emocional não ter emergido.

A maioria das estudantes se identificou com o garoto de *La luna*, dizendo que estavam em busca de encontrar sua própria trajetória e identidade profissional, mas que sentiam falta de serem amparadas pela família, uma vez que muitos familiares incentivavam a escolha pelo curso de Medicina, também ofertado pela mesma instituição. Essa temática voltou a aparecer quando o filme *Zambezia* foi exibido, no qual uma integrante (LA) disse que teve que se posicionar frente aos pais, e “bater o pé”, afirmando que queria fazer Psicologia, mesmo que seu pai não apoiasse a sua decisão. O filme *Se enlouquecer, não se apaixone* novamente facilitou processos de pensamento do grupo sobre as próprias escolhas profissionais e a respectiva influência familiar nesse trânsito.

Para algumas calouras, assim, os temas da escolha pela profissão e faculdade surgiram muito fortemente ligados à problemática da diferenciação de si em relação à família. Todavia, se em um primeiro momento a falta de apoio parental configurava-se como obstáculo para se investir e se habitar o espaço e a condição de universitário, constituindo-se em fonte de sofrimento, em um segundo ela acabava precipitando e se beneficiando de um trabalho do grupo sobre as implicações de se fazer as próprias escolhas. Isso de algum modo parece aproximar o papel do grupo ao proposto por estudiosos do tema mentoria (Albanaes et al., 2014).

Assumir escolhas remetia, no grupo, há saudades, tristezas e revelava o desejo de proteção das universitárias. No entanto, por outro lado, contrapunha-se a um desejo de se diferenciar, sair do ambiente familiar e bancar as próprias escolhas. Entendemos que a possibilidade de (re)viver esses afetos no grupo e de partilhar essas dificuldades e desejos tenha permitido a emergência de visões mais integradas sobre essas questões, bem como a intensificação afetiva das trocas que se sucederam no grupo e o trabalho de transformação e elaboração destas questões, verificadas ao longo do processo.

Parece proveitoso pensar sobre os efeitos que a diversidade etária das estudantes pode ter tido no processo grupal. Ela contribuiu para haver diálogos sobre dilemas que eram expostos pelo grupo, de modo que as integrantes mais velhas e que já eram mães puderam ponderar sobre a importância da conquista da autonomia durante esse período da vida das jovens, bem como sobre a vigilância para não se tornarem mães muito controladoras com relação aos seus próprios filhos, já crescidos. Por contraste, as integrantes mais jovens puderam refletir sobre o quanto o exercício da parentalidade é de difícil e delicada execução e puderam legitimar como genuínas as preocupações que originam tentativas de controle dos pais. A partilha destes pontos de vista parece ter contribuído para uma progressiva possibilidade de se imaginar no lugar do outro, as filhas no lugar dos pais e vice e versa.

No sexto encontro, após a exibição de *Divertida mente*, a ansiedade depressiva, manifestada pelo choro de uma caloura, parecia acompanhar o reconhecimento da tensão entre *o que se é* e *o que se gostaria de ser*. Observamos que no começo do processo, essa problemática apresentava-se como uma tensão entre o que algumas universitárias queriam ser e aquilo que seus pais queriam que elas fossem. Ao término da experiência relatada, a mesma tensão podia ser expressa em nome próprio. Não à toa, neste dia emergiram possibilidades de se colocar no lugar dos pais. A preocupação com o futuro, as idealizações e as frustrações sobre a carreira almejada, que de algum modo permeavam o grupo, desde o início, podiam agora ser enunciadas na dimensão interna de cada estudante. Para isso, provavelmente o trabalho realizado no quinto encontro foi fundamental, como será comentado no próximo item.

A Psicologia e o inquietante familiar

Os curtas-metragens *Coisas de pássaros* e *A banda de um homem só* trouxeram o tema da diversidade. Rapidamente surgiu no grupo a referência a um colega de classe “diferente”. As descrições apresentadas no grupo sugeriam a existência de algum transtorno mental nessa pessoa. O grupo aferrou-se em uma busca de conhecimentos técnicos da Psicologia para lidar com os desequilíbrios psíquicos. No nível implícito, pode ter havido um medo referente àquilo que de “diferente” (e louco) existiria em cada acadêmica e em seu círculo próximo. Esta hipótese foi reforçada no 5º encontro, momento no qual as calouras narraram experiências de depressão, uma mencionou uma tentativa pregressa de suicídio e surgiram referências a um namorado e parentes com problemas psicológicos e psiquiátricos.

Além do medo em relação ao seu próprio mundo interno, esse tipo de manifestação parecia tratar-se do medo em relação ao contato próximo com o sofrimento do outro. No 5º encontro, AJ relatou sobre seu namorado, que teria sido diagnosticado com síndrome do pânico e que ele estaria “sugando” muito a sua “energia”. Neste encontro, uma das coordenadoras conta, de modo bastante implicado, a história de uma pessoa idosa com depressão, por meio da qual parece ter validado tanto o sofrimento do deprimido quanto o medo da família de não conseguir lidar com suas dificuldades.

A intervenção pareceu conter as angústias que circulavam no grupo e reforçou o caminho que a dinâmica grupal vinha assumindo neste dia: aspectos afetivos pessoais bastante intensos puderam ser enunciados e reconhecidos pelo grupo, sem, contudo, desviá-lo de sua tarefa de refletir sobre os filmes e as questões universitárias. De fato, tudo se passa como se, no 5º encontro, as universitárias pudessem ter experimentado uma dissociação instrumental tão cara ao exercício profissional da Psicologia: poder ouvir e validar o sofrimento do outro (e o seu próprio), sem que com isso tenham se sentido “sugadas”, – ou que tivessem experimentando-se desestruturadas. Aquilo que aparecia como forte ansiedade no encontro anterior encontrava aqui, mais do que uma explicação teórica, a vivência de que o contato com o sofrimento psíquico poderia não ser devastador para as futuras psicólogas.

Não sem razões, o clima do último encontro caracterizou-se de modo festivo. Logo em seu início, as estudantes puderam nomear os afetos-chave do processo vivido em conjunto: o “medo do futuro”, a insegurança e a ansiedade. O grupo se reconhecia nestes afetos que puderam ser partilhados. Talvez agora, na etapa final, já se experimentasse um novo grupo de pertencimento secundário no próprio grupo do projeto. A angústia pelo final do grupo fez presença tímida e foi compreendida como indicadora de que talvez ele permanecesse um espaço permeável às emoções, embora não se deixando inundar por elas.

As experiências denotaram que se formou, assim, um espaço continente. O projeto terminava; entretanto, suas integrantes prosseguiram contando umas com as outras no cotidiano universitário. E, talvez mais importante que isso, elas pareciam possuir a oportunidade de introjetarem, em diferentes níveis, este espaço continente, capaz de fazer face às angústias inerentes ao trajeto em andamento.

Recursos filmicos como mobilizadores subjetivos

Durante todos os encontros, a diversidade de interpretações geradas pelas acadêmicas mostrou como os filmes escolhidos movimentavam suas emoções de maneiras distintas, referentes às suas experiências pessoais, às suas etapas de desenvolvimento ou aos seus planos futuros relacionados à escolha universitária. Ao se pensar na utilização de filmes para a discussão a respeito da transposição Ensino Médio-faculdade, dos medos e desejos envoltos neste momento, buscamos refletir a respeito desta nova sociedade que se forma pelos seus novos integrantes, assim como da possibilidade de conhecimentos de “outras tantas realidades” que podem fazer parte desse novo mundo iniciado.

A discussão acerca dos filmes exibidos apresenta, ainda, um caráter político, levando a diálogos que incluem e excluem verdades a respeito dos sujeitos, tanto dos personagens exibidos na tela, como dos da vida real (Imada, 2013). Todos os diálogos realizados durante os encontros remetiam aos temas inicialmente pensados pelas coordenadoras, mas também os extrapolavam, atestando o funcionamento do processo associativo e o conseqüente desvelamento de dimensões inicialmente implícitas. As trocas afetivas eram essenciais neste processo.

Deste modo, houve filmes que proporcionaram ao grupo discussões mais longas, profundas e reflexivas, como ocorrido quando *Se enlouquecer, não se apaixonou* foi utilizado. Ele suscitou debates sobre doença mental e tocou em dilemas profissionais e emocionais enfrentados pelas estudantes, para lidar com a ideia de adoecimento mental nesse momento acadêmico, no qual o que lhes cabia fazer era apenas fantasiar sobre inseguranças e ansiedades relacionadas, dado que essa realidade laboral ainda lhes era “estrangeira”. As integrantes pareceram ter constatado, igualmente, ligação entre os dilemas do garoto do filme com os seus atuais dilemas acadêmicos envoltos na escolha pela Psicologia.

Outro filme cujas imagens permitiram interpretações consolidadas pelo grupo “para além da tela” e que foi ao encontro dos processos grupais vividos foi *Divertida mente*. Ele proporcionou o resgate da infância por parte de DA, que se emocionou muito ao expressar o quanto havia se identificado com a protagonista. Ela disse que não imaginava que um desenho poderia remetê-la a tantos pensamentos, o que a fez chorar muito, pois tocou em pontos conflitivos impor-

tantes e até mesmo inconscientes que puderam surgir por facilitação daquela película. Esse filme facilitou um dos propósitos do projeto. Afinal, compartilhamos da ideia de que o que torna um filme realmente significativo para o espectador é “o quanto ele é ou foi capaz de criar emoções, de despertá-las quando elas estavam adormecidas, ou fora da consciência do espectador” (Santeiro, 2013, p.192). Mais ainda, a movimentação emocional de DA também pode ser compreendida como extrapolando o seu aspecto vertical (individual), ao passo que a despedida da infância é algo que as demais integrantes também ensaiavam fazê-lo nesse momento acadêmico, no qual a vida adulta requeria abandonos sucessivos e dinâmicos, ao menos parciais, de papéis estudantis próprios do mundo infantil (dependente e heterônomo).

O filme *La luna* também facilitou aprendizados sobre a importância de encontrar uma identidade profissional e de arcar com escolhas decorrentes, a despeito destas não serem as esperadas por familiares. Ele pareceu metaforizar dilemas e debates por meio de encenação de imagens e sons, sem haver correspondentes verbalizações por parte das personagens, para discorrer sobre relações familiares e laborais, e assim parece ter instigado, no grupo, “explicações” verbais para elas.

Nem sempre os filmes utilizados permitiram essa aproximação com a realidade das integrantes, ou pelo menos o grupo não conseguiu verbalizar o que se passava em certos momentos. Alguns não possibilitaram a imersão em diálogos duradouros imediatamente, como foram os casos de quando *Coisas de pássaros* e de *A banda de um homem só* foram exibidos.

É possível que quando o filme escolhido tocava em aspectos pré-conscientes das universitárias, ou ainda aspectos implícitos do grupo contra os quais não havia grande resistência, ele funcionava como importante mobilizador sem necessidade de intervenções do coordenador. Já quando a resistência mobilizada era muito forte, uma intervenção dos coordenadores era necessária. Isso ficou evidente quando a intervenção que comentou sobre um idoso deprimido permitiu ao grupo conter e retomar os aspectos mobilizados pela questão do “diferente”, trazida em um filme da semana anterior.

Considerações finais

A exibição de filmes seguida de diálogo em grupo permitiu a retomada dos aspectos subjetivos mobilizados pelos filmes, potencializando-os e promovendo processos de elaboração. Igualmente, parece ter fomentado processos de transformação dos laços entre as participantes, fortalecendo-os como um possível novo grupo de pertencimento secundário.

O caráter mobilizador das obras e o trabalho de elaboração que foi possível realizar nos grupos de discussão subsequentes aparece não somente na análise do processo grupal aqui realizada, mas também na avaliação do processo feita, por escrito, pelas participantes, ao final do último encontro. Nesta, as seguintes perguntas foram feitas: o projeto teve alguma contribuição para sua adaptação ao contexto universitário? Se sim, de que forma? Quatro pessoas responderam que o desenvolvimento dos trabalhos estreitou os laços de amizade, promovendo maior vínculo entre elas, inclusive na sala de aula. Duas calouras disseram que o grupo ajudou a sentirem-se mais seguras e quatro afirmaram se sentir mais motivadas e interessadas pelo curso. Duas integrantes relataram que estar no grupo propiciou aceitar mais as diferenças, colocando-se no lugar do outro e vendo situações por meio de diferentes perspectivas. Duas disseram que os grupos auxiliaram a pensar sobre suas ações e sobre si mesmas; uma caloura relatou que os trabalhos despertaram o interesse pela psicoterapia, e duas relataram que trabalhar em grupo ajudou na resolução de problemas e contribuiu para processo de adaptação ao meio universitário, por oferecer ambiente de apoio, reflexão e compartilhamento.

O uso de recursos fílmicos auxiliou as acadêmicas a perceberem de maneira mais clara sentimentos que poderiam ser externados e trabalhados *em grupo*. O processo de construção de diálogos, em parceria, é um facilitador para expressão coletiva de emoções e, assim, para promover saúde no ambiente de formação acadêmica de psicólogos.

A marcada aproximação afetiva entre as participantes deste grupo é algo verificado em outros grupos com objetos mediadores por aqueles que os praticam. Talvez seja útil aqui retomar o trabalho de Fernandes (1989) sobre o papel de mediador que a tarefa explícita pode ter no grupo operativo, estendendo-o para o próprio objeto mediador (Castanho, 2014).

Assim, se para Fernandes falar da tarefa explícita permite um grau de proteção narcísica, pois é do assunto proposto pela tarefa do qual se fala, e não diretamente de si, ao se falar das imagens e situações com as quais as acadêmicas se identificam no filme, há como que um anteparo de proteção. Este permitiria uma intensificação relativamente segura de climas afetivos com conseqüente intensificação dos vínculos entre elas. Tal elemento de proteção seria especialmente útil quando trabalhamos com um grupo que convive fora dos encontros grupais (Castanho, 2014). Nestes casos, a possibilidade de um ganho de intimidade torna-se mais complexa pelos desafios que o cotidiano conjunto impõe.

A escolha dos filmes, por sua vez, propôs temas relevantes para o momento de vida das acadêmicas, inserindo seus dramas, vividos como individuais, na trama da cultura da qual fazem parte. Esta dimensão cultural dos objetos mediadores parece especialmente forte na experiência realizada.

Compreendemos que não se trata de impor soluções correntes na cultura, mas colocar a herança cultural em trabalho de modo a favorecer sua apropriação. As fortes identificações com os personagens e dramas retratados nos filmes ora facilitavam a fala direta sobre os assuntos, hora intensificavam angústias e reforçavam defesas. Em todos os casos, apresentavam oportunidades de colocar em trabalho a relação de cada uma com estes conteúdos culturais, favorecendo o trânsito entre suas experiências e as retratadas nos filmes, permitindo que movimentos emocionais ganhassem formas, que as formas fossem explicitadas e, por fim, que significados se formassem e conteúdos fossem ressignificados.

Referências

- Albanaes, P., Bardagi, M. P., Luca, G. G., & Girelli, S. (2014). Do trote à mentoria: Levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 143-152.
- Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: Implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184.
- Bleger, J. (2003). *Temas de Psicologia: Entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1979)
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2013). *A Arte do Cinema: Uma introdução* (R. Gregoli, Trad.). Campinas: Edunicamp; São Paulo: Edusp.
- Brun, A., Chouvier, B., & Roussillon, R. (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris: Dunod.
- Carvalho, G. B., Souza, H. R., Machado, L. S., Santeiro, T. V., & Magalhães, R. (2016). Prática de Estágio Básico no Ensino Médio: Cinema como mediador de diálogos. *Perspectivas em Psicologia*, 20(2), 206-2013.
- Castanho, P. (2012). Uma introdução aos grupos operativos: Teoria e técnica. *Vínculo*, 9(1), 47-60.
- Castanho, P. (2014). Sobre como trabalha um analista ao coordenar um grupo. *Vínculo*, 11(2), 41-52.

Castanho, P. (2015). O conceito de alianças inconscientes como fundamento para o trabalho vincular em psicanálise. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 6(2), 92-112.

Castanho, P. (2018). *Uma introdução psicanalítica ao trabalho com grupos em instituições*. São Paulo: Linear A-barca.

Fernandes, M. I. A. (1989) *De como emerge a questão do narcisismo e da alteridade no grupo operativo*. Tese de doutorado em Psicologia Social. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Imada, T. C. M. L. (2013). Linguagem cinematográfica no ensino de terapia de família. In T. V. Santeiro, & D. R. Barbosa (Orgs.), *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema* (pp. 145-176). Uberlândia: EDUFU.

Kaës, R. (2005). *Os espaços psíquicos comuns e partilhados: Transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris: Dunod.

Oliveira, M. C. S. L., Pinto, R. G., & Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: Universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia*, 11(1), 16-27.

Penha, D. A. (2018) *Psicanálise e Cinema: Filmes curam*. São Paulo: Zagodoni.

Peron, P. R. (2006). Sobre a técnica ativa de Sándor Ferenczi. *Psicologia Argumento*, 24(44), 65-72.

Pichon-Rivière, E. (2009). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1983)

Rouchy, J. C., & Desroche, M. S. (2005). *Instituição e mudança*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santeiro, T. V. (2013). Cinema e realidades na formação em Psicologia Clínica: Proposições teóricas. Em T. V. Santeiro, & D. R. Barbosa (Orgs.), *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema* (pp. 177-204). Uberlândia: EDUFU.

Santeiro, T. V., Santeiro, F. R. M., Souza, A. M. O., Juiz, A. P. M., & Rossato, L. (2014). Processo grupal mediado por filmes: Espaço e tempo para pensar a Psicologia. *Revista da SPAGESP*, 15(1), 95-11.

Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.

Vacheret, C. (2000). *Photo, groupe et soin psychique*. Lyon: PUL.

Winnicott, D. W. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1971)

Young, S. D. (2000). Movies as equipment for living: A developmental analysis of the importance of film in everyday life. *Critical Studies in Media Communication*, 17(4), 447-468.

UMA EDUCAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM CENA

Camila Turati Pessoa, Fabiana Marques Barbosa Nasciutti,
Luciana Guimarães Pedro, Sílvia Maria Cintra da Silva

A Educação e as instituições formais de ensino têm sido focalizadas por inúmeros estudos e pesquisas, dada a indiscutível relevância da tarefa educativa. Pensar a formação humana envolve considerar os processos de ensino e aprendizagem como promotores do desenvolvimento humano e, para que a Educação cumpra a tarefa de humanização dos sujeitos, é preciso entender o papel do professor e de outros profissionais que lidam com os processos de desenvolvimento, entre eles o psicólogo, como importantes mediadores neste âmbito.

Tomando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, neste texto temos como objetivo utilizar o filme Educação, de Lone Scherfig (2009), como mote para discutirmos os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, realizando um contraponto entre a Educação em instituições escolares e aquela que ocorre em contextos informais, considerando o processo de constituição do sujeito. Analisar como o ensino escolar é organizado e oferecido nos dá subsídios para refletirmos sobre seu papel na constituição do psiquismo dos sujeitos e quais nuances assume a partir das relações estabelecidas nesses espaços.

Ao escolhermos um filme para mediar essa discussão ressaltamos que, além do evidente caráter artístico, o cinema também tem uma importante dimensão pedagógica (Duarte, 2002). Com isso, a utilização de filmes mostra-se uma oportunidade profícua para promover reflexões acerca de diferentes temas, neste caso a Educação e o desenvolvimento humano, já que se trata de uma obra de Arte composta por uma rica combinação de elementos estéticos: narrativa, trilha sonora, fotografia, dentre outros aspectos.

Ao protagonizar uma jovem no final do ensino médio às voltas com a escola, os estudos preparatórios para a entrada na universidade, a família e as questões amorosas, o filme Educação apresenta-se como uma obra fértil para desencadear tais reflexões. Este capítulo aborda a função educativa e os processos de desenvolvimento humano a partir de elementos do filme, com uma sinopse comentada e uma análise tecida por meio de conceitos-chave da Teoria Histórico-Cultural.

Desta forma, almejamos elaborar sínteses a respeito tanto da Educação formal, quanto daquela proveniente da vida cotidiana, das experiências e das relações estabelecidas com os pares. O filme eleito nos auxilia a ilustrarmos nossas análises e oferece repertório para pensarmos na constituição das singularidades estabelecidas por meio das relações sociais, culturais e políticas presentes na sociedade.

Cabe ressaltar que este capítulo incide também na seara da Psicologia, considerando-se a importância do acesso e fruição da Arte para a formação inicial e continuada de psicólogos, tanto na dimensão pessoal quanto profissional. Ao aprofundarmos o entendimento sobre a constituição humana tomando a Arte como aliada, contribuímos para a formação de profissionais mais conscientes da diversidade humana, valorizando assim a singularidade de cada sujeito de modo a legitimar maneiras de existir para além da lógica binária imposta pela sociedade capitalista.

Neste caminho, reafirmamos a Arte como forma de superação da realidade concreta, possibilitando uma rica discussão a respeito do ser humano e sua formação. De forma ímpar, apostamos que esta produção especificamente humana pode ser utilizada como uma importante ferramenta mediadora do ensino, uma vez que a Arte é “a expressão de uma visão de mundo condicionada socialmente” (Hauser, 1984, p. 27) que, portanto, amplia nossa compreensão sobre a totalidade da vida.

A Teoria Histórico-Cultural e os processos de constituição e desenvolvimento do sujeito

A Teoria Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Lev S. Vigotski [1896-1934] e seus colaboradores, situa o estudo do desenvolvimento psíquico como um processo que ocorre a partir das interações sociais, considerando as transformações psíquicas em uma dimensão particular do sujeito sempre atreladas ao contexto histórico e à apropriação dos elementos culturais desse contexto de que se participa (Vigotski, 1934/1998). Essa compreensão fundamenta-se, portanto, na concepção de que o homem nasce com atributos de natureza biológica, mas os supera a partir das relações sociais e culturais, constituindo-se humano pelas interações sociais, em uma relação dialética com a realidade concreta.

Desta forma, a partir desta teoria, nós nos tornamos humanos por meio do contato com nossos pares e, como explica Zanella (2004), para a Teoria Histórico-Cultural, “só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver” (p. 127). Sendo assim, a constituição das funções psíquicas superiores (FPS), tais como a percepção, atenção, memória, raciocínio lógico,

emoções, processos imaginativos e criativos, acontece a partir das relações concretas que se estabelece com a vida social, da ação no meio material em que está inserido (Meira & Facci, 2007). Nas palavras do próprio Vigotski, no manuscrito *Psicologia concreta do homem*, de 1929, traduzido por Sirgado (2000), o homem é, portanto, “... o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo ...” (p. 33).

Desse modo, a constituição cultural do ser humano está diretamente ligada à atividade simbólica, pois ela advém da conversão das relações estabelecidas com o outro e com o mundo, a partir do uso dos signos, para o campo intrapsíquico, assegurando a singularidade do sujeito em formação. Logo, a constituição do sujeito tem como determinante principal a mediação semiótica realizada por meio das interações. Essa mediação ocorre justamente pelas significações construídas ao longo da história da humanidade, a qual é apresentada pelos signos elaborados historicamente.

É justamente pelos significados sociais que se acessa os conhecimentos elaborados e cristalizados pela sociedade (Leontiev, 1975/1983). Para Asbahr e Souza (2014), “as significações sociais devem ser compreendidas como as sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objetal” (p. 267). É a partir destes conhecimentos já produzidos que se possibilita a humanização do sujeito e a construção de sentidos pessoais, sendo que é a partir destes últimos que iremos participar da vida em sociedade e atuar sobre ela. Destes significados e sentidos elaborados é que teremos mudanças de caráter qualitativo nas funções psíquicas.

Apesar das transformações psíquicas terem como fonte as interações sociais, não são todas as experiências no decorrer da vida que impulsionam o desenvolvimento psíquico, mas apenas aquelas situações sociais que se apresentam categóricas, afetivamente intensas e desafiadoras (Veresov, 2010). Vigotski (1934/1998) utiliza o conceito de drama para explicar o processo pelo qual os sujeitos se apropriam de dimensões de uma mesma situação social de modos particulares e diversos. Assim, crises e colisões experienciadas cotidianamente em um mesmo contexto podem ser interpretadas e significadas de diferentes formas. Nesse sentido, o conceito de *perejivanie*²⁶ ajuda a entender a dialética do social e do individual e o processo de internalização de situações sociais dramáticas como elemento fundamental para o desenvolvimento psíquico:

A [*perejivanie*] surgindo de qualquer situação ou de qualquer aspecto do ambiente determina o tipo de influência que essa situação ou esse ambiente terá na criança. Portanto, não é nenhum dos fatores por si só (se

26 Esse conceito apresenta traduções diversas: como emoção, experiência, vivência (Prestes, 2010), por isso a decisão aqui neste texto foi por manter a nomenclatura original em russo.

tomados sem relação com a criança) que vão influenciar o futuro curso de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados através do prisma da [*perezhivanie*] da criança. (Vigotski, 1934/1998²⁷ p. 3).

O conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Iminente, também conhecido como Próximo ou Potencial, também é fundamental na compreensão da dialética entre o social e o individual, uma vez que se refere à possibilidade de transformação dos processos psíquicos a partir da colaboração com o outro (Prestes, 2010). Assim sendo, a mediação dos signos artísticos e da linguagem inseridos nas interações da vida cotidiana e, de forma mais direcionada, nas instituições de ensino, contribui para que o sujeito possa avançar e transformar sua forma de pensar e sentir, na medida em que constrói novos sentidos sobre a realidade, ao mesmo tempo em que se constitui (Pedro, 2013).

Considerando, portanto, que tanto a escolarização formal quanto as experiências cotidianas se dão em um contexto de encontro humano e que, por isso, podem ser ricas em situações sociais de desenvolvimento, seguimos nossa discussão teórica com especial atenção ao papel da Educação e os desafios e contradições que inevitavelmente são inerentes aos contextos educativos formais.

A Educação escolar e o lugar da Arte nesse contexto

Partindo do pressuposto de que o processo de escolarização é constitutivo da condição humana e de que o “... o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13), trazemos aqui algumas reflexões sobre a Educação formal e o lugar que a Arte ocupa nesse contexto.

A continuidade da produção do conhecimento humano passa por um processo de apropriação do que já foi produzido para que possa haver novas elaborações a partir de então. Para Vigotski (1934/2001), a Educação escolar configura-se como intervenções intencionalmente planejadas para que se possa ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e produzir humanidade nos sujeitos. O papel da Educação envolve, dentre outros aspectos, a constituição das funções especificamente humanas e permite alcançar caminhos cada vez mais elaborados de desenvolvimento humano a partir dos processos de aprendizagem.

As características humanas não são inatas e necessitam ser apropriadas pela relação com os pares, já escrevia Leontiev (1975/1978). Desta forma, ao

27 Tradução livre do inglês.

aprendermos a viver em sociedade e nos constituirmos, estamos nos apropriando da historicidade humana e avançamos no que se refere a novas elaborações culturais. Neste caminho, o papel da escola e da Educação escolar, para Vigotski (1930), deve “desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a Educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (p. 9). Pensar esta função da escola envolve considerarmos o modo como ela desempenha este papel e quais os desafios e atravessamentos encontra nesta tarefa.

No que se refere à Educação escolar, mesmo acessando os bens culturais produzidos, é preciso que produzam sentido a quem os apropria para, a partir deles, transformar a si mesmo e ganhar novas possibilidades de atuar na realidade. Portanto, dependendo da forma como são trabalhados os conteúdos científicos e historicamente organizados, perpetuam-se condições de alienação e os conhecimentos escolares pouco oferecem condições para vivenciar a realidade de modo a superar a realidade cotidiana.

Pessoa (2018) destaca: “Ao se deparar com a riqueza das produções sociais faz-se necessário enfrentar as condições individualizantes postas pela sociedade de classes para tomar os bens culturais como fonte de transformação da realidade, de forma a beneficiar a sociedade” (p. 39). Assim, pensar o papel da Educação escolar é justamente entender se ela tem contemplado o caráter de compromisso histórico e social ao qual pertence, pois há interesses políticos e sociais em como esse acesso aos conteúdos provenientes das objetivações humanas tem sido impossibilitado a todas as classes sociais.

Não é novidade que no Brasil a Educação tem vivenciado um momento de crise bem significativo e agrava-se diante do cenário encontrado. Com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, eleita democraticamente por eleições diretas em 2014, tivemos desde o ano de 2016 muitas medidas impostas por aqueles que tomaram o governo, no âmbito da Educação, no sentido de destituí-la do seu papel no processo de constituição e desenvolvimento de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos. Dentre as medidas tomadas podemos citar: o fim do Ministério da Cultura; o fortalecimento do Movimento intitulado Escola Sem Partido (Brasil, Projeto de Lei nº 867/2015) que defende a fiscalização do que é ensinado na escola, proibindo a discussão de conteúdos que envolvam política, gênero e tudo o mais que conscientize os estudantes sobre o processo histórico por trás do nosso modelo de organização social; a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 241 (Brasil, PEC 241, 2016) congelando os gastos e investimentos em Educação e Saúde nos próximos 20 anos; a Reforma no Ensino Médio retirando disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física; alterações no Plano Nacional de Educação (Brasil, Lei N. 13.005, 2014) e em diversos programas voltados para a democratização do ensino (exemplo:

Mais Educação - Brasil, 2010 e Brasil Alfabetizado-Brasil, 2003), dentre outras decisões que vêm provocando o desmonte da Educação pública brasileira.

Esse breve panorama acerca dos fatos que acometem a Educação nos tempos atuais, apenas evidencia uma crise presente nessa esfera social que vem sendo discutida há tempos, sob diferentes perspectivas. Arendt (1954/2003) traz contribuições importantes em seu texto intitulado “A crise na educação” ao fazer uma análise ontológica desse fenômeno que, para a autora, está relacionado a um problema que subjaz a todas as instituições públicas do nosso tempo e que se refere, na verdade, à tensão histórica entre a novidade e o conservadorismo no desenvolvimento da humanidade.

Nesse mesmo sentido, Giroux (1988/1997, p. 49-50) critica os modelos tradicionais de currículo e defende um novo paradigma, respaldado na nova sociologia do currículo, que: “exige formas de currículo que aprofundem a consideração de que o conhecimento é uma construção social. Enfatiza também a necessidade de se examinar a constelação de interesses econômicos, políticos e sociais que as diferentes formas de conhecimento podem refletir”.

Geralmente o currículo é elaborado considerando-se a formação do futuro profissional, em uma perspectiva que privilegia conhecimentos teóricos e atividades práticas e/ou técnicas específicas para uma determinada profissão. Nessa perspectiva, a dimensão humana nem sempre está presente nos projetos pedagógicos, tornando-se a Educação escolar enfadonha e pecando na construção de sentidos pessoais sobre os conhecimentos escolares. Desta forma, são necessárias preocupações no que se refere à organização dos conteúdos escolares que propiciem uma transformação psíquica do sujeito rumo à transformação social e superação da realidade imediata. A pergunta “que profissional queremos formar?” deveria ser substituída por “que sujeitos queremos formar?”.

Assim, considerando o papel da Educação formal na constituição do sujeito como um todo, Ribeiro (2003) realizou estudos que discutem a importância da cultura no desenvolvimento dos saberes científicos. O autor propõe um ensino que não se prenda a questões puramente teóricas, sugerindo que na academia sejam produzidos conhecimentos do homem sobre o próprio homem, tendo em vista a complexidade do contexto onde vive. Defende um ensino que “... mescla em seu cerne o conhecimento e a ação, a razão e as paixões. Assim, sua eficácia se dá não no plano da produção das coisas, mas no da construção do mundo humano ...” (Ribeiro, 2003, p. 90).

Neste modelo de Educação voltado para a formação humana, segundo Ribeiro (2001), o foco está na Arte, Literatura e Filosofia, no conhecimento cultural produzido pelo próprio homem, pois o intuito é ampliar o universo de referência cultural dos sujeitos de tal modo que eles possam abordar o mundo de maneira

crítica e diversificada, em detrimento de uma formação fragmentada, conteudista e voltada para a formação de mão de obra especializada. O autor defende uma Educação que possibilite o pensamento original, o poliglôtismo cultural, o pensamento reflexivo, questionador e sensível que romperá com as barreiras entre o científico e a vida.

Entendemos que, para que a Educação formal se dê nessas condições, a Arte pode ser uma ferramenta que contribui de modo singular nos espaços de ensino, uma vez que a criação artística é “... uma forma de reflexo do mundo exterior na consciência humana” (Lukács, 1945/2010, p. 23) e, portanto, aproxima o homem de si e das relações sociais. “Assim, pois, a Arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa da ciência, mas em sua relação com a essência humana” (Vázquez, 2011, p. 31).

A despeito disso, a Arte tem ocupado um tímido lugar nos contextos de ensino formal, quando comparado ao conhecimento técnico-científico que é indiscutivelmente predominante. Caminhando na contramão desse entendimento, entendemos o cinema como ferramenta central para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, conscientes de que “a Arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo (Fischer, 1976, p. 20)”, uma vez que “... capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade” (p. 57).

Silva (2005) pontua que a Arte em suas mais diversas manifestações permite o contato com a realidade de forma a ampliar o universo de referência dos sujeitos, possibilitando a transcendência da realidade concreta. As expressividades artísticas permitem a aproximação do sujeito com sentimentos especificamente humanos, sem necessariamente exigir a presença física do outro ou de vivenciarmos as situações por nós mesmos. Sobre este aspecto, Barroco (2007) afirma que a Arte permite o contato com o que há de mais elaborado pelos seres humanos, é justamente essa complexidade o que nos permite outras elaborações sobre a própria realidade.

Ao considerarmos a Arte como produção especificamente humana, embasamo-nos em Vigotski (1965/1999) por meio da afirmação de que a obra de Arte pode instigar outros modos de pensamento, atuando na compreensão das objetivações históricas pelas vias do sentimento. Defendemos, portanto, que a Educação escolar teria o papel de organizar e sistematizar os conhecimentos historicamente acumulados, mas não basta apenas apresentá-los e sim permitir que sejam apropriados de forma que possam construir sentidos a quem participa das relações de ensino e aprendizagem. A Arte permite, portanto, esse encontro entre gerações, sujeitos e ainda possibilita outros olhares sobre a realidade, desde

que sua apresentação seja mediada de modo a efetivamente provocar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Amparamo-nos em tais pressupostos para dialogar sobre o cinema como manifestação artística passível de uso na formação humana em espaços escolares. Para isso, elegemos um filme cuja temática permite refletir sobre a Educação tanto em espaços institucionais quanto a partir da vida cotidiana, nas experiências e vivências extraclasse.

O filme em cena: a Educação ou uma Educação?

Para se pensar a Educação é necessário contextualizar seus aspectos e propósitos de acordo com o tempo e espaço nos quais está inserida. É consenso que no mundo moderno a Educação encontra-se em crise e que seria fácil atribuir a fatores locais a explicação de tais fatos (Arendt, 1954/2003). Porém, o que se deve ter em mente é que a Educação está inserida em um contexto maior e engloba diversos aspectos, dentre eles o político, o cultural e o social. É necessária, portanto, uma análise que amplie barreiras históricas e busque conhecer as implicações que a Educação apresenta na nossa sociedade. De acordo com os interesses dos detentores do poder, dos governantes e do contexto vigente, a Educação pode servir a variados propósitos. Então para que serve a Educação? De que Educação estamos falando?

Esses questionamentos tão valiosos são suscitados por Jenny, protagonista do filme *Educação*. O drama é dirigido pela dinamarquesa Lone Scherfig, baseado na autobiografia da jornalista inglesa Lynn Barber, com roteiro escrito por Nick Hornby. A história se passa na Londres pré-Beatles, mais especificamente no ano de 1961, em uma Europa pós-Guerra, em busca de consolidação e fortalecimento. Nesse cenário, de maneira simples, despreziosa e até mesmo implícita, Nick Hornby apresenta temas como o preconceito racial contra negros e judeus, a relação entre um homem mais velho e uma adolescente e a situação da mulher, a qual era destinada a casar-se, tornar-se dona de casa ou ingressar na docência ou no serviço público, principalmente.

Em síntese, o filme retrata a trajetória de uma adolescente do subúrbio londrino da década de 1960, em sua relação com a escola, a família, os amigos e seu parceiro afetivo, David, um homem mais velho, experiente e que se diz formado na “escola da vida”. A trama dá ênfase à contradição entre a vida disciplinada e enfadonha de Jenny na relação com a escola formal e sua família e às aventuras e experiências vividas com David e seus amigos. A ambivalência entre a obediência ao roteiro de vida exigido da mulher naquela época e a transgressão desta ordem imposta nos leva a refletir sobre os sentidos que a Educação acadêmica pode assu-

mir para aqueles que a cursam, e ainda nos possibilita pensar sobre como as relações tecidas para além da escola, promovem o desenvolvimento humano.

Que o espectador fique atento: na cena inicial, ficamos sabendo que a turma de Jenny está lendo e discutindo o clássico *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, escritora inglesa. Livro publicado em 1847 configura-se como um *Bildungsroman*, ou romance de formação, definido assim por Jacobs e Krause:

O protagonista deve ter uma consciência de certa forma explícita de que ele próprio não percorre uma sequência de aventuras mais ou menos aleatórias, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo. Com isso, via de regra, a imagem que o protagonista tem da meta de sua trajetória de vida é determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento (1989, p. 37, citado por Quintale Neto, 2005, p. 187).

De maneira bastante perspicaz, a diretora nos alerta, pois dentre tantas obras literárias, sua escolha não é aleatória: quem já leu o livro, viu filme e/ou série nele baseada, entenderá a sutil referência apenas ao final²⁸, que coloca nos caminhos de Jenny e Jane uma grande surpresa. Tanto no romance como no filme em questão, de acordo com a definição supracitada, as protagonistas ver-se-ão às voltas com imprevistos da vida. Mas voltemos à jovem do século XX.

Jenny, por orientação dos seus pais e professores, dedicava sua vida aos estudos de música (ela toca violoncelo) e latim, além das disciplinas escolares regulares com o intuito de passar na Universidade de Oxford e ter status suficiente para conquistar um casamento financeiramente vantajoso. Porém, a bela adolescente que se mostrava sempre interessada em Arte e atividades culturais de modo geral, ao conhecer David e seus amigos se vê encantada com o novo mundo que lhe é apresentado: o glamour da noite, os concertos de música clássica e os leilões de Arte. É a partir das delícias e decepções experimentadas nesse diferente jeito de viver, que Jenny parece ampliar seu repertório sobre a realidade, construindo novos olhares sobre a forma como vinha correspondendo aos planos feitos à sua própria vida e ainda sobre a funcionalidade da Educação escolar que cursava.

David percebe o desejo de Jenny por acessar novos conhecimentos e como a garota se deslumbra pelas experiências proporcionadas por ele, aproveita para

28 Esta nota é *spoiler* sobre *Jane Eyre*, então recomendamos ao leitor que pare por aqui se ainda desejar conhecer esta protagonista. Ao chegarmos ao desfecho do filme, entendemos que tanto Jane como Jenny apaixonam-se por homens mais velhos (Edward Rochester e David Goldman, respectivamente) que, quase ao final da narrativa, descobrem ser casados, embora filme e livro tenham desfechos bastante distintos.

atraí-la para essa nova realidade. O enredo está claro: a garota que é seduzida pelo homem mais velho - trama desenvolvida muitas vezes nas produções cinematográficas, tanto que alguns já a consideram óbvia. Araújo (1995) diz que no cinema ninguém é completamente original, às ideias já apresentadas outrora são acrescentados elementos novos que possibilitam outras compreensões.

É nesse entremeio que o enredo segue caminhos inusitados. Para além de centrar unicamente na história de uma menina que é guiada pela paixão pelo homem mais velho, Jenny nos conduz a outros olhares, a um desfecho não tão linear. Em meio às aventuras vividas por Jenny e David, o filme também ilustra o cenário de uma Educação tradicional que preza pela divisão entre conhecimentos para mulheres e para homens, apresentando a rigidez e a padronização exigidas pela instituição no trabalho com os conhecimentos. Esta forma de retratar a Educação escolar nos remete explicitamente a um projeto de sociedade no qual os papéis no mercado de trabalho estão delimitados, inclusive quem pode ocupá-los e de que forma, fortemente pautados por questões de gênero.

A Educação no contexto institucional apresentado - uma escola da rede privada, destinada a jovens da elite - nos revela que se prezam mais o resultado e suas aparências do que necessariamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos. Tanto na escola retratada no filme como em outras instituições, atualmente, vemos um projeto educacional a serviço da segregação e da valorização meritocrática dos alunos, representantes de - ou aspirantes a - uma classe social cujos interesses relativos ao acesso ao conhecimento visam a sua manutenção no poder, sem a possibilidade de questionamentos ou desvios na organização curricular e nas regras disciplinares. Cabe refletir que nesta modalidade de concepção de ensino-aprendizagem, os sujeitos possuem pouco espaço para a singularidade de cada um e isso contribui para a manutenção de um sistema segregador e alienante. Arendt (1954/2003) expõe esta realidade:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (p. 245).

Essas contradições são apontadas no filme, especialmente por evidenciarem a rigidez com que a escola impõe seus padrões e ao mesmo tempo mostra-se falida e obrigada a convencer seus envolvidos de que é a principal responsável por toda a formação da pessoa. Diante desse cenário, a sociedade na qual os personagens do filme estão inseridos se contradiz ainda pela impossibilidade de

o sujeito seguir outros caminhos, além dos impostos pela sociedade moral, ao mesmo tempo em que a dicotomia estudo versus matrimônio torna-se aceitável quando é vantajosa financeiramente.

As primeiras cenas do filme já retratam as concepções de Educação concernentes à escola e à família de Jenny. Moças treinando um andar elegante ao equilibrar um livro sobre a cabeça, aulas de culinária, uniformes bem-comportados e discretos e muita disciplina. Em casa, o pai de Jenny comenta que é bom para ela aprender a tocar violoncelo, pois, caracterizando-se como uma atividade curricular, poderia ao mesmo tempo ser um *hobby* e um sinal de *status* social. Tais cenas sugerem a valorização da disciplina rígida e da passividade no ato de aprender. Por que essa exigência? Qual a intenção em formar pessoas desse modo?

Freire (1968/2003) contribui para refletir sobre estes questionamentos, na medida em que critica o ensino bancário. Segundo esse autor, a educação bancária é o modo de ensinar no qual o professor deposita conhecimentos no aluno, considerando este processo de forma unilateral: o educador tudo sabe e o educando não sabe nada. Além disso, os conteúdos se encontram desconectados da vida concreta do aluno, tornando-se vazios e sem sentido. O objetivo último deste tipo de educação é adaptar o estudante à realidade, aniquilando neste as possibilidades de questionamento e de transformação do contexto em que vive. Esta crítica também vai ao encontro da concepção vigotskiana de Educação escolar apresentada anteriormente, segundo a qual é dever da escola instruir os alunos por meio dos conhecimentos formais acumulados historicamente, porém, de modo a proporcionar uma educação integral e humana, voltada para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

É possível identificar a concepção bancária de ensino ao longo de todo o filme. Porém, a educação apresentada à Jenny por meio da escola e de sua família parece não ter mais sentido para ela. Logo no início, após vermos a protagonista em casa e na escola, constatamos que sua vida está prestes a mudar quando ela se depara com David Goldman pela primeira vez, que lhe oferece carona, pois chove e a garota carrega seu violoncelo ao sair de um ensaio da aula de música. Aos poucos, ela vai se encantando com a vida de prazer e liberdade ao lado de David e seu casal de amigos, afirma já ser uma mulher adulta, e vê nesse romance a possibilidade de antecipar a vida que vislumbrava conquistar apenas após a árdua entrada na universidade. Para ela, o ingresso no ensino superior significava poder ouvir todas as músicas que queria, se vestir elegantemente de preto, viajar, conhecer Paris e viver como uma típica francesa. Mas surpreendentemente, tudo isso estava sendo-lhe antecipado com a entrada de David na sua vida, fazendo-a romper com sua penosa rotina de esforço e disciplina.

O pai de Jenny compreende a dedicação aos estudos como um mero investimento financeiro, tanto é que ao longo da trama não hesita em apoiar a filha na

troca de uma boa faculdade por um suposto “bom casamento”, visto que a finalidade maior é a garantia de uma vida economicamente tranquila. Quando Jenny conversa com a diretora da escola sobre as ricas e prazerosas aprendizagens que está vivenciando com David, esta a reprime argumentando que os estudos formais são mais importantes e que é normal serem difíceis e entediantes.

Porém, ao invés de aceitar passivamente tais situações, Jenny se revolta e questiona a atitude do pai e a opinião da diretora. Para Jenny, o fato de o pai aceitar tão facilmente a troca do sonho de entrar em uma boa universidade pela opção do casamento significa que toda sua dedicação aos estudos foi em vão e não tinha outro fundamento a não ser a conquista de uma boa posição social. Ao ouvir a afirmação da diretora de que os estudos devem ser uma tarefa enfadonha e que os conteúdos não devem ser questionados, Jenny discorda prontamente e argumenta: “Não basta nos educar, deve nos dizer para quê!”, indicando sua sede por um saber que dialogue com sua existência, que abarque uma formação humana, despojando-se do caráter meramente conteudista, repetitivo e pragmático.

A postura de Jenny também alude à reflexão de Freire (1996) sobre o aluno que se encontra submetido ao sistema bancário de ensino. Para ele, o educando pode ir além destes moldes educativos, quando exercita o questionamento e a rebeldia:

... é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Essa é uma das mais significativas vantagens dos seres humanos – a de terem se tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes (Freire, 1996, p. 25).

Jenny teria se dado conta desses questionamentos por si mesma? É possível que o educando supere a condição bancária por conta própria? Como se dá esse processo de mudança? O argumento para estas questões pode se encontrar na possibilidade de vivenciar, na relação com David, aprendizagens para além dos conteúdos escolares. Com ele, Jenny pôde conhecer a vida de um modo mais ampliado e interessante, descobrindo que era possível aprender sem o peso da obrigação presente nas tarefas escolares cansativas e fragmentadas. Por outro lado, é por meio dessa relação que Jenny adentra num universo repleto de mentiras, desrespeito e traição ao descobrir que David e seu amigo vivem do furto de obras de Arte em casas de pessoas idosas e que também aplicam golpes imobiliários, ao levarem negros para morar em lugares onde a vizinhança, preconceituosa, muda-se, vendendo o imóvel a eles por um valor inferior ao do mercado.

De fato, na escola da vida, Jenny estava acessando uma grande variedade de situações e sentimentos. Talvez se a escola formal aproveitasse as ricas vivências da jovem, partindo delas e não de conteúdos vazios para ensinar, a educação escolar tivesse outro sentido para ela. Como afirma Freire (1996), o respeito à leitura de mundo do educando é um modo precioso que o educador tem “de, com o educando e não *sobre* ele tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (p. 123). Assim, teria como prioridade o diálogo entre os conteúdos formais e a vida dos alunos, oferecendo possibilidades para uma aprendizagem que faça sentido para eles, valorizando-os também como sujeitos autores deste processo.

A despeito disso, a trama nos surpreende quando Jenny, já decidida a casar-se com David, abandona a escola e o sonho de estudar em Oxford com o consentimento de seus pais, a caminho de um jantar em família para planejar detalhes da união entre os dois, encontra no porta-luvas do carro envelopes endereçados ao Sr. e à Sra. Goldman, indicando que David é casado. Nesse momento, há uma reviravolta na história e a jovem decepcionada se vê sem possibilidade de realizar nenhum de seus dois projetos, pois não prestou os exames para a entrada na universidade e não irá se casar uma vez que David, ao ser pressionado a assumir a verdade e resolver tal situação, prefere fugir. Além disso, buscando compreender o que aconteceu, Jenny vai à casa de David e se depara com sua esposa e filho e ainda descobre que ele já havia se envolvido assim com outras garotas²⁹.

Diante disso, buscando traçar um novo rumo para a sua vida, Jenny decide procurar a diretora de sua antiga escola para retomar os estudos e não encontra ajuda. Busca, então, a Srta. Stubbs, a professora que mais admirava e tinha afinidade, na casa desta. A jovem pede ajuda à professora, que de modo generoso lhe responde afirmativamente demonstrando que aquele pedido era um alento diante dos caminhos pelos quais viu Jenny se enveredar. No diálogo entre as duas, Jenny diz se sentir velha, mas pouco sábia, depois de tudo o que viveu.

Nas próximas cenas vemos Jenny estudando com bastante afinco até ser aprovada no curso de Letras em Oxford. O filme se encerra mostrando um pouco da vida da protagonista na Universidade, o romance com um jovem da sua idade e passeios por lugares que ela já havia conhecido com David, mas que sente estar entrando em contato pela primeira vez. Na cena final, é possível perceber uma outra Jenny e seu amadurecimento é notável, principalmente no desfecho do filme, com sua entrada na Universidade.

29 Aqui a menção inicial ao romance Jane Eyre passa a fazer sentido para o espectador...

Aqui podemos fazer um breve adendo à noção de desenvolvimento humano para Vigotski. Na perspectiva histórico-cultural, os processos de desenvolvimento e de transição de um estágio a outro do ciclo de vida não se dão de forma meramente natural ou cronológica, tampouco de forma linear e simplista, mas as mudanças em nível ontogenético são de caráter extremamente complexo, dialético e possíveis somente se impulsionadas pelas interações dramáticas vivenciadas no contexto cultural no qual o sujeito se insere (Nasciutti, 2017). Podemos afirmar que as vivências pelas quais Jenny passou, com todas as crises e contradições foram essenciais para que ela pudesse ingressar na vida adulta, o que contribui para pensar o processo de desenvolvimento humano como tendo um caráter fundamentalmente social e cultural.

Esse desfecho, que para alguns críticos parece ser pouco arriscado e muito convencional, nos parece na verdade um caminho muito interessante, pois difere tanto da aparente ousada escolha de se casar com David, o que reduziria Jenny ao status de esposa, como também a opção por fazer uma universidade e tornar-se professora, motivada pela rebeldia da juventude e ânsia pela liberdade da vida adulta. A protagonista, na verdade, ao escolher entrar em Oxford depois de vivenciar as delícias e dores³⁰ da “escola da vida”, parece experimentar esse universo da Educação formal com mais sabedoria e maturidade, fazendo desse caminho um meio mais consciente para seu desenvolvimento como pessoa.

É importante observarmos que, apesar das críticas realmente justificadas à Educação formal bancária que se pauta apenas na transmissão de conhecimentos, desconsiderando o universo de sentidos dos estudantes, o ensino oferecido nas instituições tem seu papel de apresentar os conteúdos sistematicamente organizados e não substitui as vivências possibilitadas pelos dramas da vida cotidiana. Na “escola da vida” Jenny aprendeu sobre Arte, cultura, relacionamento afetivo, prazer e também entrou em contato com mentiras, desonestidade, ostentação, traição. Mas foi na Educação formal que Jenny encontrou sujeitos de referência para se inspirar e receber apoio e foi a universidade que ela elegeu como espaço promotor de autonomia e que, apesar da rigidez e da fragmentação do ensino ali proposto, também pode apresentar brechas para a transgressão. É nesse ambiente que muitos sujeitos entram em contato pela primeira vez com conhecimentos e relações que irrompem a condição alienante do homem, podendo desenvolver nele uma capacidade de reflexão crítica acerca da realidade concreta.

Com isso, podemos considerar que, inicialmente, Jenny não construía sentidos, a partir da Educação escolar, que pudesse relacionar com possibilidades de

30 Parafrazeando Caetano Veloso: “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”, na música *Dom de iludir*.

um futuro diferente daquele valorizado pela sociedade em sua época. Na ocasião, experimentar e romper com esta forma de acesso ao conhecimento permitiu que a protagonista vivenciasse outros papéis e experiências, de forma intensa e momentânea. Foi justamente a “escola da vida”, ou seja, a Educação da vivência cotidiana que permitiu a Jenny recorrer novamente à Educação escolar como forma de superação de sua realidade, possibilitando a construção de novos sentidos, vislumbrando um futuro com escolhas mais conscientes e autônomas a partir dos conhecimentos escolares.

Elegemos esses dentre tantos outros aspectos que poderiam ser ressaltados a partir do filme, pois nosso objetivo era possibilitar um convite à reflexão sobre como o cinema contribui para conhecermos e acessarmos outras realidades e, ao mesmo tempo repensar a nós mesmos e a própria função da Educação - neste caso - de forma ampliada e relacionada à realidade concreta.

A inserção da Arte nos contextos acadêmicos de ensino é fator de destaque no que se refere a uma Educação que promova o desenvolvimento do sujeito como um todo. Como bem escreve Duarte (2002, p. 17), “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. Nesta direção, defendemos o uso de filmes em espaços de formação contribuindo para o desenvolvimento do aluno como um todo, ampliando seu repertório cultural e permitindo a construção de outros sentidos e olhares sobre a temática que se almeja trabalhar em sala. Portanto, consideramos que o filme apresentado pode atuar como um disparador de conversa, de apresentação a uma determinada temática, relacionando-se com os conteúdos a serem trabalhados pelo professor, ou ainda como material de fruição e compartilhamento de emoções, sentimentos e percepções especificamente humanas.

Além disso, é importante destacar a relevância do cinema na formação humana. De acordo com Silva, Sousa, Rosa e Pires (2013, p. 139):

Se entendemos que a linguagem cinematográfica apresenta a possibilidade de, por meio da mediação semiótica, instigar o processo de humanização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, torna-se urgente, então, pensarmos nas maneiras de proporcionar o acesso dos estudantes universitários a produções que incorporam a riqueza da produção na sétima Arte. Isso é um critério interessante para a escolha de filmes a serem apresentados em sala de aula, seja na graduação ou na pós-graduação, já que o cinema é um importante instrumento para a formação pessoal e profissional, por possibilitar uma discussão acerca das dimensões do humano, dentre elas o campo pedagógico.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo central tecer uma discussão sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-Cultural, utilizando o cinema como linguagem disparadora de reflexões, por meio do filme *Educação*. Consideramos que essa escolha oferece uma continuidade de diálogo com inúmeras instâncias profissionais e contextos, como, por exemplo: a escola formal em geral, em seus diversos níveis, uma vez que trazemos aqui a crítica à Educação bancária e esvaziada; a docência, que muito pode se beneficiar das discussões sobre o cinema como linguagem mediadora no contexto de ensino; o campo do desenvolvimento humano, por oferecermos uma compreensão acerca dos processos de transição e de mudanças pautados em uma compreensão histórica, social e cultural; a formação de psicólogos, que carece profundamente de elementos estéticos que incitem a sensibilidade tão necessária a essa profissão.

Para delinear as palavras finais, consideramos importante retomar aqui o próprio título do filme, que do inglês se traduz literalmente como *Uma Educação* e em português foi divulgado como *Educação*. Quais espaços educacionais são possíveis hoje? Que Educação formal queremos/propomos e como ela se relaciona à educação cotidiana? Como escreveu Arendt (1954/2003, p. 239), de modo tão contundente: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.”

Apesar das críticas necessárias à escola que hegemonicamente ainda temos, defendemos aqui a urgência de se proporem ações educacionais que relacionem os conteúdos formais à vida dos alunos, incluindo a Arte, que pode efetivamente instigar o pensamento crítico e uma formação sensível, imprescindíveis para o desenvolvimento integral dos educandos. Reiteramos, ainda, a importância da Arte na formação do psicólogo por meio do acesso e fruição de obras cinematográficas, ao colocar em cena outros olhares para a condição humana em suas diferentes nuances.

Referências

Araújo, I. (1995). *Cinema: O mundo em movimento*. São Paulo: Scipione.

Arendt, H. (2003). *Entre o passado e o futuro*. (M. W. B. Almeida, Trad.). (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1954)

Asbahr, F. S. F., & Souza, M. P. R. (2014). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia (UFRN)*, 19(3), 157-238.

Barroco, S. M. S. (2007). *Psicologia Educacional e Arte: Uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem.

Brasil, Câmara dos Deputados (2015). *Projeto de Lei N. 867 de 2015. Inclui entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Programa Escola sem Partido*. Brasília: Câmara dos Deputados.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura (2003). *Decreto N. 4834 de 8 de setembro de 2013. Cria o Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura (2010). *Decreto N. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Bronte, C. (1847/2015). *Jane Eyre*. (Duarte, C. & Duarte, A., Trad.). São Paulo: Martin Claret.

Duarte, R. (2002). *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Fischer, E. (1976). *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido* (17. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Original publicado em 1968).

Giroux, H. (1997). Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. (D. Bueno, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Original publicado em 1988)

Hauser, A. (1984). *A Arte e a sociedade*. Lisboa: Presença.

Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. (Original publicado em 1975).

Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Original publicado em 1975)

Lukács, G. (2010). Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In K. Marx, & F. Engels, *Cultura, Arte e literatura: Textos escolhidos* (pp. 11-38.). (J. O. Netto & e M. M. C. Yoshida, Trad.) São Paulo: Expressão Popular. (Original publicado em 1945)

Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). (2007). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Nasciutti, F. M. B. (2017). *Travessias - o grupo como fonte de desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Pedro, L. G. (2013). *Tertúlia - a constituição de sujeitos no processo de construção de sentidos sobre a Arte*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 137 fls.

Pessoa, C. T. (2018). *“Ser professora”: Um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 225 fls.

Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no campo educacional*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 295 fls.

Quintale Neto, F. (2005). Para uma interpretação do conceito de *Bildungsroman*. *Pandaemonium Germanicum*, (9), 185-205. <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2005.73703>

Ribeiro, R. J. (Org.). (2001). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: EDUSP.

Ribeiro, R. J. (2003). *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (8.ed.). Campinas: Autores Associados.

Scherfig, L. (Direção). (2009). *An Education* [Filme]. EUA/Reino Unido: Sony Pictures.

Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e Arte: Uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP/Uberlândia, MG: Alínea/EDUFU.

Silva, S. M. C., Sousa, K. A., Rosa, A. P., & Pires, V. S. (2013). A culpa é do Fidel: Reflexões sobre mediação, cinema e educação. In T. V. Santeiro, & D. R. Barbosa (Orgs.), *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema* (pp. 119-144). Uberlândia: EDUFU.

Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78.

Vázquez, A. S. (2011). *As ideias estéticas de Marx* (C. N. Coutinho, Trad.). São Paulo: Expressão Popular.

Veresov, N. (2010). Introducing cultural-historical theory: Main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-historical Psychology*, 4, 83-90. Disponível em: <http://nveresov.narod.ru/KIP.pdf> Acesso em 15 Set 2015.

Vygotski, L. S. (1930). A transformação socialista do homem (N. Doria, Trad.). *Marxists Internet Archive*. Também conhecido como Próximo ou Potencial Disponível em: <https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

Vygotski, L. S. (1998). The problem of environment. In: R. Van der Veer, & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell. (Original publicado em 1934)

Vygotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original publicado em 1965)

Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934)

Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: Considerações à luz da Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 127-135.

Ficha Técnica do Filme
Título original: <i>An Education</i>
Título traduzido: <i>Educação</i>
Países produtores: Estados Unidos da América e Reino Unido
Gênero: Drama
Idioma: Inglês
Duração: 1 h 40 m.
Classificação indicativa: 14 anos
Ano da produção: 2009
Direção: Lone Scherfig
Roteiro: Nick Hornby, Lynn Barber (memória)

FILMES SOBRE MAUS-TRATOS NA INFÂNCIA/ ADOLESCÊNCIA: RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Lucas Rossato, Tales Vilela Santeiro

Eu não sei onde eu deixei...
Ou se alguém veio roubar...
Aquele sonho, que sonhei...
Já não sei onde andará
(Maria Gadú – Sonhos Roubados)

Neste texto, propomos um debate sobre recursos que podem auxiliar o formador de psicólogos(as), para que seu estudante se aprimore quanto a teorias e pesquisas que envolvem a infância e a adolescência. A linguagem cinematográfica será ilustrativa acerca dessas possibilidades. Dessa forma, num primeiro momento focalizaremos aspectos gerais sobre a formação de psicólogos(as) no Brasil. Em sequência indicaremos como, de modo geral, o cinema pode ser e tem sido utilizado e pensado por psicólogos(as) e formadores(as), e trataremos das questões próprias ao desenvolvimento infantojuvenil em seus percalços. Na parte medial e final nos ocuparemos de detalhar experiências tidas em um curso de graduação em Psicologia, em disciplina que se ocupou de interfaces entre infância-adolescência, maus-tratos e cinema.

A formação em Psicologia no Brasil e o uso de filmes como recurso didático

No Brasil, a instituição da Psicologia como profissão e a de cursos de formação universitária é relativamente recente (Brasil, 1962). Dos anos sessenta até os dias atuais, a Psicologia enquanto ciência e profissão passou por transformações e iniciativas cujo objetivo tem sido repensá-la em seus múltiplos aspectos, como: produção de conhecimento, atuação profissional, ensino, organização (Antunes, 2012). Estes movimentos, conseqüentemente, têm transformado as formas de orientar o processo formativo na graduação e na pós-graduação, considerando as peculiaridades e as particularidades do contexto nacional.

Desde o ano de 2004, a formação de psicólogos(as) tem sido orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (DCN), que foram atualizadas no ano de 2011 e têm sido rediscutidas no presente³¹. As DCN fornecem orientações fundamentais sobre organização curricular e princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação das propostas de curso de graduação em Psicologia no país (Brasil, 2011). Elas têm sido a resultante de um debate de longo prazo e que ainda permanece em movimento rumo à sua consolidação (Bastos & Gondim, 2010; Cury & Ferreira Neto, 2014; Souza, Facci & Silva, 2018; Yamamoto & Costa, 2010).

As DCN ponderam que a formação em Psicologia deve possibilitar ao futuro profissional a compreensão dos sujeitos, de instituições e de comunidades, contemplando as relações que estabelecem entre si e as influências que exercem uns sobre os outros. Esta formação deve, ainda, basear-se em princípios e compromissos que determinam que o (a) psicólogo (a) deve ser formado (a) com o objetivo de produzir conhecimentos e atuação em ambientes diversificados, baseando-se em múltiplos referenciais, capazes de lidar com complexidade do fenômeno psicológico e de desenvolver compreensão crítica dos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais do país (Baima & Guzzo, 2015; Brasil, 2011; Souza et al., 2018).

O estudante de Psicologia deve, assim, ao longo de seu processo formativo, aprender teorias, métodos e técnicas de intervenção, para lidar com sujeitos e grupos em suas singularidades, em diferentes cenários. A aquisição dessas habilidades ocorre por meio do desenvolvimento de atividades individuais ou coletivas diversificadas (Baima & Guzzo, 2015). Assim, nota-se que o processo formativo deve ser permeado por situações que, somadas, constituem um *corpus* que consolida a formação profissional.

Nessa trajetória de formação do psicólogo (a), docentes podem fazer uso de diferentes recursos para favorecer processos de ensino e aprendizagem. Os filmes seriam um deles³², por serem capazes de reproduzir aspectos de experiências humanas, ao exporem temáticas e ideias por meio de complexa combinação de recursos audiovisuais (Bordwell & Thompson, 2013).

No processo de formação em Psicologia, o cinema, enquanto recurso didático, tem sido utilizado por ser capaz de transmitir conteúdos que se assemelham

31 Em 04 de dezembro de 2019 foi aprovado parecer favorável do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior para as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Psicologia. Porém, essas DCN ainda não foram homologadas pelo Ministério da Educação e as de 2011 permanecem em vigor.

32 Neste texto, filmes, cinema e produções cinematográficas são termos tidos como sinônimos.

a situações vividas pelas pessoas, e também por aqueles que procuram ajuda do(a) profissional psicólogo(a). E, ao fazê-lo, narra seus contextos socioculturais e históricos, desvelando-os (Corso & Corso, 2018; Santos, Costa, Carpenedo, & Nardi, 2011).

Por essa via de debate, a linguagem dos filmes possibilita ao espectador olhar para o novo, para o devir, para a fantasia (Proença, 2013). Além dessas peculiaridades mais atreladas aos *fatos* da vida, o cinema e os espectadores interagem num processo dinâmico: eles são capazes de transformar aspectos de nossa própria humanidade (Lemos, 2014; Santeiro, 2013; Santeiro & Santeiro, 2013).

A linguagem do cinema pode, ainda, instigar ludicidade em situações de ensino e aprendizagem e problematizar a vida e o homem, em seus múltiplos vértices (Corso & Corso, 2018; Santeiro, Menezes, & Bravin, 2016). O uso desse recurso fica facilitado e justificado quanto mais ele estiver assentado sobre objetivos didáticos e pedagógicos claros, devidamente estabelecidos sobre enquadres teóricos e políticas públicas educacionais, e quando o estudante é concebido como ser em processo de desenvolvimento potencial.

Psicólogos(as) têm contemplado o cinema e a potência de seus recursos de diversos modos, de objeto de investigação e instrumento de pesquisa a recurso para estimular processos de reflexão e diálogos sobre temáticas importantes à sua formação. Alguns exemplares tratam de debates abrangentes acerca do desenvolvimento humano, como a adolescência e as relações familiares (Abdala, Próchno, & Silva, 2017; Corso & Corso, 2018; Cúnico, Faraj, Arpini, & Vasconcellos, 2014), outros o fazem sobre temas mais específicos, como gênero e sexualidade (Morrison & Halton, 2009; Ruiz & De Tilio, 2018; Santos et al., 2011), abuso sexual e transtornos psicológicos (Costa & Fonseca, 2017; Honorato, Oliva, Castaldelli-Mais, & Lotufo Neto, 2018; Santeiro & Rossato, 2013). Há casos nos quais a própria formação do psicólogo é tratada (Medeiros & Souza, 2017; Santeiro & Barbosa, 2013; Santeiro, Rossato, & Rocha, 2016; Santeiro, Santeiro, Souza, Juiz, & Rossato, 2014; Santeiro, Schumacher, & Souza, 2017; Silva, Pedro, Silva, Rezende, & Barbosa, 2013).

Como se vê, estimar possibilidades proporcionadas pelos diálogos entre Psicologia e cinema é tarefa complexa. Quando se agrega a esta constatação o fato de psicólogos(as) desenvolverem trabalhos em caráter multidisciplinar, ou o de profissionais de áreas correlatas, como enfermeiros, terapeutas ocupacionais e médicos, também se ocuparem de temáticas psicológicas, ela passa a ser impraticável. Considerando-se esse contexto geral, a partir de agora focalizaremos aspectos sobre diálogos cinema-infância/adolescência.

Interloquções entre Cinema e maus-tratos na infância/adolescência como recurso didático-pedagógico no ensino de Psicologia

As produções cinematográficas encenam aspectos da realidade e da vida das pessoas e quando isso ocorre com frequência reproduzem vivências que passam os diferentes períodos do ciclo da vida humana, o que inclui a infância e a adolescência. O entendimento profundo desses momentos iniciais da vida deve ser um dos objetivos primordiais de estudos psicológicos, pela relevância que ocupam na constituição da subjetividade e pelo fato de que situações vividas quando somos crianças e adolescentes serem presença perene nas práticas profissionais ocorridas em quaisquer esferas, ainda que “adultos” ou “idosos” sejam foco direto dos trabalhos. Na infância e na adolescência, localizam-se experiências que, deste modo, influenciarão, ainda que em intensidades e graus diversos, todo o desenvolvimento posterior do homem.

A perspectiva sobre desenvolvimento humano que adotamos neste momento considera-o como processual e contínuo, embora não necessariamente estável e linear, e toma faixas etárias características da “infância” e da “adolescência”, aproximadamente do nascimento aos 22 anos, como delimitadores “temporais”. De modo consequente, compreender “criança” e “adolescente” deve ser movimento resultante de ponderações sobre multiplicidade de contextos, de fatores socioeconômicos, culturais e históricos aos quais um ser humano em desenvolvimento pode estar inserido. Assim, o desenvolvimento contínuo, bem como as rupturas que acontecem nesse período da vida, são importantes de serem considerados, pois terão influência positiva ou negativa na vida infantojuvenil e para além dela (Berger, 2017; Pfeiffer, Rosário, & Cat, 2011; Sheikh, 2018).

Como dito anteriormente, obras cinematográficas encenam situações e vivências que retratam o desenvolvimento infantojuvenil. A maneira como as relações se constroem e se desenrolam pode ser notada nas dinâmicas familiares, nas amizades, nos namoros, nas escolas ou em outras instituições, em ambientes mais ou menos saudáveis, junto a pessoas e pares mais ou menos *crecidos*. Violências dos mais variados tipos, uso e abuso de drogas, sexualidade e aprendizados sobre o próprio corpo, brincadeiras, festas, esportes, uso de mídias sociais e *games* são tintas diferentes que podem compor esse panorama de relações que a criança e o adolescente estabelecem.

Um único filme pode retratar todos esses aspectos em conjunto, ou alguns deles em maior grau de profundidade e amplitude de detalhes. De toda forma, produções fílmicas podem espelhar, nessa medida, situações mais ou menos próximas das realidades vivenciadas por crianças e adolescentes. Por

razões como essas, os recursos do cinema podem ser utilizados por professores de Psicologia para exemplificar situações que os estudantes poderão vivenciar na prática profissional, aliando-as a teorias psicológicas, além de serem possíveis disparadores de diálogos e fomentadores de processos reflexivos em sala de aula.

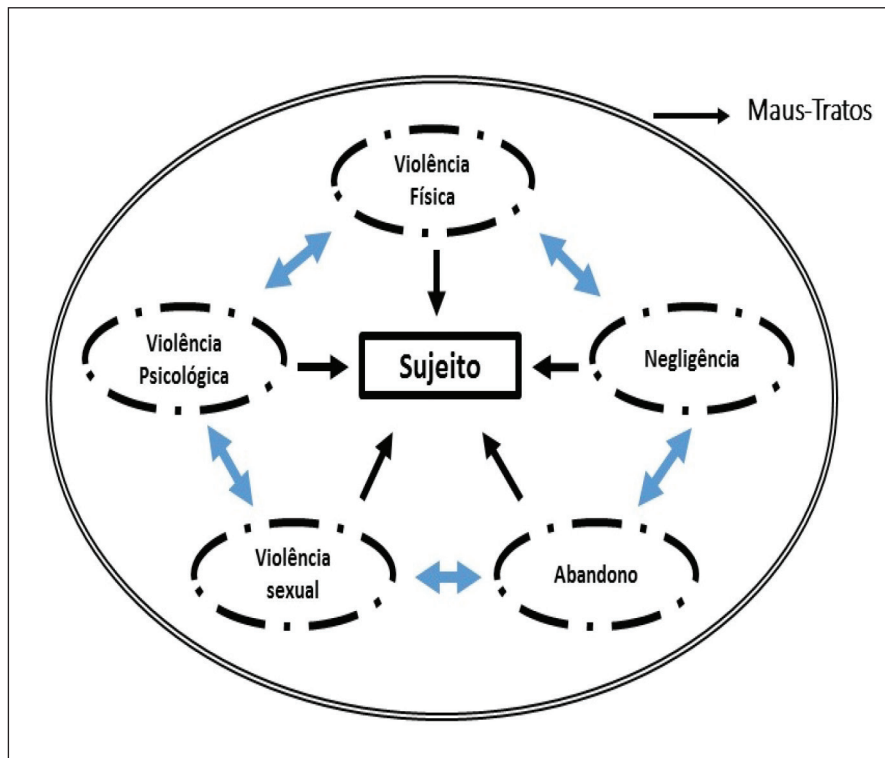
Entre as temáticas importantes que são apresentadas em filmes e que costumam surgir no cotidiano profissional, estão as relacionadas a violações de direitos infantojuvenis. Maus-tratos, violências, negligência e abandono têm sido cada vez mais observados por psicólogos (as) e, também, por outros profissionais que se ocupam da saúde e da saúde mental das pessoas. Em decorrência desse estado de coisas, inúmeros esforços, debates, promulgação de documentos vêm sendo empreendidos, desde o século XIX para promover estes sujeitos a pessoas de direitos, tendo em vista que se encontram em condição especial de desenvolvimento (Calza, Dell’Aglío, & Sarriera, 2016).

Os maus-tratos são reconhecidos como formas de violação dos direitos à proteção e à segurança de pessoas que se encontram em condição peculiar de desenvolvimento. Dependendo da forma como são perpetrados, eles podem até mesmo atentar contra a vida delas. Essas formas de violação de direitos caracterizam-se como um conjunto de ações que podem ser empreendidas por familiares, cuidadores, sociedade e Estado (de forma direta ou indireta) contra crianças ou adolescentes e que tenham como consequência o comprometimento do bem-estar físico, psicológico ou socioafetivo deles (Brasil, 2018; Portolani & Sciarra, 2020).

Definições que contemplem toda a diversidade possível de maus-tratos e que o faça com exatidão não é tarefa exequível, dadas as igualmente diversas nomenclaturas que são utilizadas nesse campo de estudo e de atuação profissional. Pode-se dizer, contudo, que das formas de violação de direitos, os maus-tratos são uma categoria mais abrangente de violação, pois podem se manifestar por meio de atos de violência física, psicológica, sexual, econômica, negligência, abandono, pela exploração do corpo ou da mão de obra. Em qualquer desenho, resultam em danos à saúde física e mental, comprometem o desenvolvimento e/ou colocam em risco a vida do vitimado (Brasil, 2018).

É importante considerar que as violações em apreço costumam ser empreendidas em “conjunto”, e não de modo isolado. Os seus diferentes tipos se interligam uns aos outros. Por exemplo: a violência física atrela-se à psicológica; o abandono às situações negligência, etc. Para melhor compreensão, a Figura 1 exemplifica como estes eventos podem se apresentar.

Figura 1 - Dinamismo de diferentes tipos de maus-tratos sofridos por crianças e adolescentes.



Os diferentes tipos de violência empreendidas contra crianças e adolescentes podem se manifestar em nível físico, sexual, psicológico e/ou material e podem ser acometidos por pais, cuidadores, familiares, pessoas conhecidas/desconhecidas, por instituições e/ou pela comunidade, causando-lhes danos de naturezas mais ou menos complexas. Os efeitos deles dependem, por sua vez, da intensidade, do tempo de duração e da forma como são perpetrados. Em quaisquer das circunstâncias, porém, eles repercutem sobre o desenvolvimento infantojuvenil – além de o extravasar em direção a etapas posteriores da vida – ainda que isso possa ocorrer em consideração às idiossincrasias de cada vítima e dos contextos nos quais estão inseridas (Quadro 1).

Quadro 1 -Tipos de violência infantojuvenil, principais características e formas de perpetração.

Tipo	Principais Características	Formas de Perpetração
Física	Uso da força física com o objetivo de causar danos de qualquer natureza.	Socos, pontapés, puxões, beliscões, tapas, mordidas, espancamento, cortes, queimaduras, lesões de membros, escoriações.
Psicológica	Exposição a situações de constrangimento, subordinação ou inferioridade com o objetivo de causar dano.	Intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, chantagem emocional, coação, coerção, degradação da imagem, subordinação a atitudes degradantes, humilhação, etc.
Sexual	Agir ou jogar por meio de condutas sexuais, hetero ou homossexuais, perpetrados por pessoa situada em estágio de desenvolvimento psicosexual mais avançado que o da vítima. Atividades de cunho sexual nas quais há incapacidade de consentir, ou quando não é possível compreender o ocorrido devido a limitações referentes ao estágio de desenvolvimento.	Penetração oral, genital ou anal, exposição a conteúdos pornográficos, voyeurismo, exibicionismo; carícias em partes físicas, íntimas ou não, como estímulo sexual de quaisquer dos envolvidos; ganhos financeiros ou de outras naturezas, advindos de situações envolvendo o corpo.
Econômica	Usar fatores econômicos como forma de subornar, ameaçar, constranger.	Ameaças, subtração de objetos, uso do poder econômico para obrigar a pessoa a fazer e/ou a se submeter a situações que não sejam necessariamente de seu interesse e/ou que ela não possa avaliar as repercussões dessas ações.

A negligência é outra forma como ocorre a violação de direitos infantojuvenis. Ela tem sido evidenciada como um dos mais recorrentes tipos de violação de direitos que afetam crianças e adolescentes (Braham et al., 2018; Malta, Bernal, Teixeira, Silva, & Freitas 2017; Nunes & Sales, 2016). É caracterizada pela insuficiência ou ausência de cuidados físicos e emocionais ofertados por pais, familiares, cuidadores ou responsáveis, pela sociedade ou pelo Estado. Assim como ressaltado pelos demais tipos de violência, tem como consequência comprometer o bem-estar integral e/ou colocar em risco a sobrevivência das crianças e dos adolescentes.

Na delimitação deste conceito, parte-se do pressuposto que há, supostamente, um parâmetro de cuidado, considerado aceitável socialmente e que seja capaz de prover as necessidades essenciais das crianças e adolescentes, reconhecendo as diferenças entre cada cultura de cuidados (Mata, Silveira, & Deslandes, 2017).

O abandono, por sua vez, caracteriza-se por ser outra grave forma de descuido por parte dos responsáveis legais por crianças e adolescentes, deixando-os desamparados ou desassistidos, de modo a comprometer a segurança ou colocar em risco a vida deles. Esta prática já se circunscreve no contexto nacional desde o período do Brasil Colônia, sendo as medidas adotadas pelo governo alternadas, passando desde a assistência pelas instituições religiosas, filantropia, até a adoção de ações governamentais para atender às demandas sociais que se instauravam. Embora na atualidade este fenômeno tenha novos contornos em termos legais, ainda hoje constitui-se como uma prática presente na sociedade brasileira.

Deste modo, devido à complexidade, recorrência e efeitos que os maus-tratos podem surtir na vida das pessoas, eles serem tratados em filmes tem sido comum. As imagens que as produções cinematográficas produzem permitem focalizar esse tipo de violência em seus matizes mais profundos, até mesmo pelos efeitos dramáticos que podem incitar nos espectadores achegados a esse gênero (são inúmeros os exemplos de atores premiados por interpretarem situações e personagens dramáticas). De forma que cinema e realidade, Arte e vida se sobreponham com riqueza de detalhes, os quais, transliterados por meio de recursos audiovisuais que visam o público geral (não acadêmico), também enlaçam o ambiente de formação em Psicologia.

Nessa direção, a linguagem do cinema pode ser usufruída com as finalidades as mais distintas, para alcance de objetivos didático-pedagógicos igualmente diversificados, previstos em políticas públicas educacionais e em projetos pedagógicos de cursos e conforme a visão de homem e de mundo adotada pelo formador. Assim, considerando a interlocução possível de haver entre cinema e Psicologia, entre representações de nível artístico e o desenvolvimento humano que elas podem espelhar, neste capítulo objetivamos relatar experiência sobre o uso de filmes como ferramenta ilustrativa e geradora de reflexões e diálogos sobre maus-tratos na infância e na adolescência, em situações de ensino-aprendizagem de Psicologia.

Dos caminhos percorridos para o viver das experiências

O texto procura apresentar o relato de experiências tidas em âmbito de estágio em docência, realizado no curso de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Essa atividade integrava parte dos requisitos que

o primeiro Autor precisaria cumprir, para a obtenção do título de mestre em Psicologia no Programa de Pós-graduação em Psicologia da mesma instituição. Ele foi realizado em duas disciplinas, intituladas Tópicos Contemporâneos em Psicologia: Desenvolvimento Humano e Cinema, ofertadas uma em cada semestre do ano letivo de 2016. O estagiário era o primeiro Autor e o professor responsável e supervisor, o segundo.

A ementa das disciplinas previa tratar das “Interfaces desenvolvimento humano e linguagem cinematográfica. Cinema como metáfora para compreensão do ciclo da vida humana.” Os objetivos delas, por seu turno, consistiam em: oferecer visão panorâmica de aspectos que podem influenciar o desenvolvimento humano infantojuvenil, com o auxílio da linguagem dos filmes; teorizar sobre aspectos que interferem no desenvolvimento infantojuvenil; apresentar noções básicas sobre a linguagem dos filmes enquanto manifestação artística; utilizar a linguagem fílmica como recurso facilitador em processos de ensino e aprendizagem; e realizar estudo de caso fílmico com fundamentação em literatura científica.

A carga horária de cada disciplina na qual o estágio em docência foi realizado totalizava 30 horas (2 horas semanais), distribuídas em 15 semanas. Os estudantes poderiam escolher se matricular nelas, haja vista o Projeto Pedagógico do Curso prever a existência de disciplinas eletivas. O curso de Psicologia em questão contempla aproximadamente 300 matriculados a cada semestre letivo e eles precisavam cursar, àquela época, carga horária de 800 horas em disciplinas eletivas para integralização curricular.

Estudantes de ambos os sexos se matricularam, 32 e 31, respectivamente no primeiro e no segundo semestre, oriundos de diversos períodos acadêmicos (entre o 3º e o 7º). Na primeira aula o plano de ensino, as formas de avaliação e o método de trabalho foram expostos. Nas aulas posteriores, a seguinte dinâmica era seguida: exposição do filme numa aula e a discussão do mesmo na outra, em encontros intercalados. A última aula foi utilizada para processamento avaliativo da disciplina e para devolutiva dos trabalhos finais, que deveriam ser confeccionados no formato de artigo científico.

Filmes que retratavam violências diversas, negligência e abandono de crianças e adolescentes foram utilizados como recursos, sendo o enredo de cada um deles sumarizado no Quadro 2. A escolha das películas seguiu critérios de inclusão como os seguintes: retratar assuntos que eram necessários para atingir os objetivos previstos no plano de ensino; encenar o mais proximamente possível a realidade observada na prática profissional e, nesse sentido, serem produções que contemplassem aspectos próprios do contexto brasileiro.

Os títulos selecionados foram assistidos com antecedência pelo estagiário e pelo professor supervisor, tanto para terem noção prévia dos conteúdos, quan-

to para levantarem pontos que poderiam ser de interesse em relação aos conteúdos previstos no plano de ensino. A motivação para uso desses procedimentos metodológicos foi embasada em experiências anteriores, realizadas em outras universidades, nas quais filmes eram instrumento potencializador de diálogos e reflexões em situações de formação de psicólogos(as) (Santeiro & Santeiro, 2013; Santeiro et al., 2014).

Quadro 2 - Filmes utilizados, por ordem alfabética de títulos, e linhas gerais do enredo.

Título do Filme	Enredo
<i>Anjos do sol</i>	Trata da história de meninas exploradas sexual e comercialmente em uma região de garimpo no Norte do país. Enfoca as vivências delas em situação de cárcere privado e a negligência do poder público.
<i>Capitães de areia</i>	Relata história e experiências de meninos e meninas abandonados, vivendo em situação de rua em Salvador-BA. Retrata perspectivas negativas e recursos usados para lidar com a realidade vivida.
<i>O contador de histórias</i>	Narra a história de um menino internado na antiga FEBEM**, descrevendo a institucionalização, suas vivências em situação de rua e o momento no qual ele é encontrado por uma pedagoga que, por meio da alfabetização, muda a vida dele.
<i>Preciosa: Uma história de esperança</i>	Apresenta a perspectiva de uma jovem negra, obesa e pobre sobre eventos de sua vida, retratando negligências familiares e do poder público e a importância da rede de apoio para lidar com situações de violência.
<i>Sonhos roubados</i>	Relata a história de três adolescentes moradoras de uma comunidade pobre do Rio de Janeiro-RJ, que se prostituem com os propósitos de conseguir dinheiro para satisfazer seus sonhos de consumo e completar orçamento doméstico.
<i>Um crime americano</i>	Narra a história de duas irmãs, filhas de pais trabalhadores circenses e ambulantes, que as deixam na casa de uma conhecida para executar seus trabalhos. Mostra a vivência das meninas, sendo uma delas trancada no porão da casa e torturada até a morte.

* Antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, atualmente Fundação CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente).

As salas de aula onde as disciplinas transcorreram possuíam cortinas nas janelas e ar condicionado. Nos dias de exibição de filmes, as carteiras eram organizadas em filas, disposição semelhante à observada numa sala de cinema, e o filme era exposto por meio de *datashow* e caixa de som. Nos dias de discussão, a disposição de carteiras era feita em círculo, de modo que todos pudessem se ver e se ouvir. Em cada dia reservado às discussões, um grupo de alunos era responsável por “disparar” as atividades e estimular os diálogos, sem, contudo, monopolizar a palavra, porém, buscando compor, *com* estagiário e professor, um processo coletivo de “coordenação” de atividades. Em cada semestre letivo, cada um desses grupos precisava abranger todos os matriculados. Essas composições grupais e de co-coordenação de atividades compunham critérios de avaliação.

Estagiário e professor tinham como metas impulsionar discussões entre os estudantes, procurando enlacá-los em movimentos dialéticos de construção-desconstrução de significados e experiências. Grupos operativos, em especial os enfocados em processos de ensino e aprendizagem, eram norteadores teóricos adotados (Bleger, 1979/2007; Pichon-Rivière, 1983/2009; Santeiro et al., 2014).

Capítulos de livros e artigos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros eram disponibilizados aos estudantes com antecedência para fundamento científico das discussões e diálogos. Estes discorriam sobre a temática encenada em cada filme e integravam a bibliografia constante do Plano de Ensino (por exemplo, Abranches e Assis, 2011; Calza et al., 2016; Mrug e Windle, 2010; Nkuba et al., 2018; Souto, Zanin, Ambrosano, & Flório, 2018). Como trabalho final os estudantes deveriam escolher uma das películas apresentadas durante as aulas para efetuar sua respectiva análise, a qual deveria ser reportada em formato de artigo científico. O artigo deveria, assim, discorrer sobre o assunto ou os assuntos tratados nos filmes e nas aulas, acompanhado do respectivo respaldo teórico. O “recorte” temático poderia ser mais genérico ou mais focado em algum aspecto, o que era de livre escolha de cada grupo de trabalho.

Compartilhando experiências vividas: filmes sobre maus-tratos em diálogo

Em todas as películas selecionadas maus-tratos contra as crianças e adolescentes eram encenados (Quadro 2). Por meio do uso de suas linguagens ficcionais (ainda que algumas fossem baseadas em fatos reais) também se buscava favorecer que os estudantes tivessem e/ou ampliassem noções de como diferentes tipos de maus-tratos são eventos potencialmente traumáticos e que interferem negativamente no desenvolvimento humano. O Quadro 3 apresenta os filmes utilizados em relação aos principais tipos de maus-tratos representados.

Quadro 3 - Filmes utilizados, por ordem alfabética de títulos, e maus-tratos filmados.

Título	Maus-Tratos Enfocados
<i>Anjos do sol</i>	Abuso e exploração sexual, negligência, violências física e psicológica.
<i>Capitães de areia</i>	Abuso sexual, negligência, abandono, violência física.
<i>O contador de histórias</i>	Abuso sexual, abandono, violência física.
<i>Preciosa: uma história de esperança</i>	Abuso sexual, negligência, violências física e psicológica.
<i>Sonhos roubados</i>	Abuso sexual, negligência.
<i>Um crime americano</i>	Abuso sexual, negligência, violência física, psicológica e econômica.

Em todos os filmes, as situações de maus-tratos vivenciadas pelas personagens forneciam um retrato para os estudantes compreenderem a complexidade do fenômeno e verificarem como ele pode fomentar instabilidades e rupturas no curso do desenvolvimento humano. Os diferentes tipos de maus-tratos abordados nos filmes fazem-se fundamentais de serem discutidos na formação de psicólogos(as) ao considerarmos que estes tipos de violações dos direitos de crianças e adolescentes podem ser considerados problemas de saúde pública presentes em todas as partes do mundo, e não somente no Brasil (Braham et al., 2018; Calza et al., 2016; Malta et al., 2017; Nkuba et. al., 2018; O’Leary et al., 2018). Estes fatores eram levantados pelos estudantes, que os relacionavam com experiências pessoais direta e/ou indiretamente vividas, com conteúdos tratados em outras disciplinas, em textos científicos, em experiências de estágio, de extensão e de pesquisa vivenciados na universidade.

Por meio das películas, assim como acontece nas vivências dos estudantes, pessoais e/ou acadêmicas, era possível contextualizar que as situações de maus-tratos podem interferir, em maior ou menor magnitude, nos aspectos de saúde das vítimas, em especial na saúde mental delas, levando-as à necessidade de receber atendimento psicológico para lidar com elas. As implicações deste fenômeno eram debatidas como ocorrendo desde o momento da experiência imediata na qual ele ocorreu, até a vida adulta (Berger, 2017; Sheikh, 2018). Afinal, existirão situações em que os profissionais de Psicologia lidarão com adultos e estes demandarão atendimento devido a situações de maus-tratos sofridos na infância e/ou na adolescência.

Por esse tipo de razão, procurava-se demonstrar aos estudantes os diversos fatores que envolviam as situações de maus-tratos, tanto em termos do que poderia ser-lhes apresentado como demanda no futuro profissional, quanto em

termos teóricos e técnicos necessários à constituição de sua formação acadêmica no presente. Como temos dito em outros momentos e aqui cabe ressaltar, não compreendemos o cinema como recurso que pode suplantar experiências reais de atendimento (Santeiro, Rossato, & Rocha, 2016).

Outro fator importante de ser considerado e que procuramos enfatizar aos estudantes durante a exibição de filmes sobre maus-tratos, refere-se ao fato de que situações de violência, em especial as cometidas pelos pais e/ou responsáveis, apresentam efeito deletério duplo na infância e na adolescência: pelos atos em si, que ficarão registrados na memória, independentemente da idade em que eles ocorrem, e pela decorrente fragilização do estímulo ao desenvolvimento (Pfeiffer, Rosário, & Cat, 2011). Tais ações muitas vezes podem, além de potencializar o surgimento de psicopatologias, ser responsáveis por comportamentos violentos, pela redução nas capacidades laborais, dificuldades escolares, pelo envolvimento em situações de risco, por desencadear auto lesões e comportamento suicida, entre outras problemáticas, como encenado nas películas *Preciosa: uma história de esperança*, *Anjos do sol*, *O contador de histórias* e *Capitães de areia*. Nestas situações, os estudantes discutiam, para além das problemáticas vivenciadas, aspectos relacionados às demandas que poderiam ser apresentadas por pessoas em situação de maus-tratos ao procurarem por atendimento de psicólogos(as).

Estudos como os de Abranches e Assis (2011), Mrug e Windle (2010), Nkuba et al. (2018), Souto et al. (2018) apresentam o impacto das situações de maus-tratos na saúde mental de crianças e adolescentes e evidenciam como eles podem interferir no adoecimento psíquico e estimular o surgimento de sintomas de depressão, estresse, ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático nas vítimas, semelhante ao encenado nos filmes *Preciosa: uma história de esperança* e *Um crime americano*. Procurávamos ressaltar nos diálogos que, assim como apresentado nos filmes, quando pessoas vitimadas apresentam demandas de atendimento, a literatura científica existente é fundamental, embora, nem sempre, elas se alinhem a uma orientação teórica de predileção do estudante e/ou do profissional. Além disso, a atitude da atenção, observação, escuta, são elementos fundamentais da prática profissional, que, atrelados a outros conhecimentos teóricos e técnicos, poderão nortear boas práticas da atuação em Psicologia.

O uso de filmes nacionais para tratar de maus-tratos merece ser destacado (*Anjos do sol*, *Sonhos roubados*, *Capitães de areia* e *O contador de histórias*). Estas produções abrem campo para uma realidade delicada e complexa do contexto brasileiro, elas explicitam diferentes tipos de violências, negligência e situações de abandono e que são importantes de serem consideradas no processo formativo dos estudantes. Estas obras também evidenciam como contextos de miséria, negligência familiar, descaso do poder público na fiscalização e criação/ampliação

de medidas de proteção à infância e adolescência e a desigualdade econômica e social do nosso país podem potencializar violação de direitos.

Além disso, esses filmes trazem à tona aspectos que permitem ampliar o debate, na medida em que contemplam temáticas como as seguintes: autoritarismo e poder do patriarcado nas famílias, desigualdades de gênero, naturalização de práticas ilegais, entre outros elementos. Em considerando que os universitários podem ser inseridos em serviços de prevenção e proteção que oferecem atendimento a pessoas que vivenciaram situações de maus-tratos, como os equipamentos constituintes do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), as ilustrações fílmicas podem ser ilustradoras poderosas.

Quanto às reações dos estudantes, não foi incomum observarmos situações de choro, perplexidade, espanto e raiva por parte deles, durante e após assistirem as películas. Contudo, se esse recurso relatado for uma opção a ser feita por formadores de psicólogos, parece ser frutífero enfatizar que a forma como os espectadores reagem a eles pode ser tomada como indicativo para procurarem desenvolver habilidades para lidar com situações dessa natureza, haja vista a profissão dos(as) psicólogos(as) ser focada em questões que envolvem a saúde mental das pessoas. Além disso, diante das emoções que esses tipos de filmes podem mobilizar nos universitários, “carregadas”, e da constatação de que lidar com elas poderá integrar suas práticas de estágio e/ou profissionais, eles poderão até mesmo aquilatar se, enquanto profissionais, elegerão populações envolvidas em situações de maus-tratos como alvo cotidiano e direto de seus trabalhos, ou se farão escolhas que lidem com elas de modo “menos direto”, digamos.

Nessa direção, de modo semelhante ao debatido em outro local (Santeiro & Rossato, 2013), a linguagem dos filmes ganha potência para ser, de fato, recurso fundamental para formar psicólogos, porque ela permite que o espectador experiente, ainda que no conforto da sala de cinema e em graus diversos que se atrelam à subjetividade de cada um, situações que poderiam ser desconhecidas ou diferentemente conhecidas pelos estudantes. Igualmente, ela permite o alargamento dos conteúdos racionais comumente tratados em ambientes acadêmicos. E, no caso das experiências relatadas, ela favoreceu trocas entre pares acerca de situações abusivas e violentas às quais crianças e adolescentes podem estar submetidos.

Naturalmente, o alcance dessas trocas é difícil de ser dimensionado neste momento, até mesmo porque este texto é apresentado a partir do viés dos formadores e, no transcurso da condução das aulas, não realizamos uma pesquisa com essas finalidades. Porém, nesse sentido o que podemos assinalar tem relação com “quando” as disciplinas foram alvo de avaliações discentes (em atendimento aos processos avaliativos institucionais).

No primeiro semestre de 2016, 97% dos matriculados na disciplina realizaram avaliações. Nestas, ressaltaram dois, entre cinco fatores que compunham o

instrumento, como suas maiores fragilidades: “Importância para a sua formação profissional” (16%) e “Interdisciplinaridade (relação/interação com outras disciplinas do período ou outros conteúdos afins)” (13%). Em contraste, indicaram as duas maiores potencialidades, também no conjunto de cinco possibilidades: “Número de alunos, quantidade de equipamentos e espaço físico das aulas práticas e teóricas” (77%) e “Atualização da bibliografia e efetivo uso durante as aulas” (74%).

No segundo semestre de oferta da disciplina, a adesão de estudantes que responderam à avaliação institucional se repetiu em relação ao observado no primeiro (97%). Neste momento, ressaltaram apenas uma fragilidade, novamente dentre as cinco elencadas no instrumento: “Importância para a sua formação profissional” (6%). E quatro potencialidades foram ressaltadas dentre as cinco possíveis, com igual porcentagem de respostas (97%): “Atualização da bibliografia e efetivo uso durante as aulas”, “Adequação dos conteúdos da disciplina à proposta do curso”, “Número de alunos, quantidade de equipamentos e espaço físico das aulas práticas e teóricas” e “Interdisciplinaridade (relação/interação com outras disciplinas do período ou outros conteúdos afins)”.

Após revisitarmos as avaliações realizadas pelos estudantes em ambos os semestres letivos relatados aqui, pudemos constatar que o desenvolvimento das disciplinas recebeu incrementos qualitativos no trânsito de um semestre para o outro, conforme o olhar de seus matriculados. A partir desta constatação e de reflexões que temos feito ao longo do tempo, cada autor, ao seu modo, as experiências demonstraram que as disciplinas poderiam ser reofertadas, porque, embora limitadas em alguns aspectos (o que é inevitável em quaisquer cenários de ensino e aprendizagem), elas contribuía para o processo formativo dos estudantes que puderam “escolhê-las” (disciplina eletiva).

Considerações finais

Os eventos apresentados nos filmes selecionados compõem retratos que, embora incorporados a obras ficcionais, podem ser tidos como ilustrativos da realidade vivencial de pessoas envolvidas em diferentes formas de violação de direitos, em especial crianças e adolescentes, as quais eram objeto de atenção nas disciplinas eletivas aqui relatadas. Estes são fenômenos que têm tomado dimensões globais e estão cada vez mais visíveis em diversas instâncias sociais, não somente brasileiras. Discuti-los e problematizá-los no campo da formação acadêmica e profissional implica em ação desejável e imperativa, até mesmo para atenção às políticas educacionais, de assistência social e de saúde pública que os perpassam.

Outro fator a ser grifado refere-se ao fato de que, a depender do local de inserção profissional do futuro psicólogo, como seriam os exemplos dos citados

equipamentos que compõem o SUAS, muito provavelmente ele passará por situações nas quais, em um único dia de trabalho, “não assistirá somente um filme, mas vários deles”, com todos os elementos que aqui procuramos debater sendo apresentados diante de seus olhos. E junto dele estará uma pessoa real (ou estarão várias?) que narrará suas experiências, apresentará sentimentos, pensamentos e comportamentos respectivos, os quais necessitarão de sua atenção e cuidados. E estes serão melhor contemplados quanto mais forem oferecidos por um profissional minimamente bem preparado.

Ver um filme no qual situações de maus-tratos infantojuvenis são encenadas pode ser atividade que implica em dificuldades, porque pode gerar sentimentos e emoções que evocam tristezas e até mesmo angústias no espectador. Essas repercussões também foram observadas com frequência durante o transcurso das exposições fílmicas e dos respectivos diálogos, no ambiente de sala de aula. Elas afetavam estudantes, estagiário e professor orientador, apesar destes dois últimos conhecerem os filmes com antecedência, o que os diferia, em certa medida, dos primeiros.

Filmes como os escolhidos e tratados nas disciplinas, ponderados em paralelo às limitações e potencialidades que integram quaisquer processos de ensino e aprendizagem, além de servirem para apresentar e ilustrar temáticas importantes e recorrentes na atuação profissional de psicólogos(as), podem impulsionar os estudantes em direção à busca de recursos para compreender suas próprias emoções e as dos outros com os quais desenvolvem seus trabalhos. Em igual medida, podem ser recursos que instilam esperanças de que pessoas imersas em situações de vulnerabilidade, estas que invariavelmente têm integrado diversos sets de produções humanas, possam ser cuidadas por profissionais atentos às suas necessidades mais genuínas.

Referências

Abdala, A. T. C. P., Próchno, C. C. S. C., & Silva, L. C. A. (2017). A transmissão psíquica do fantasma patológico enquanto objeto transgeracional: Uma análise do filme *Volver*. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, XX(1), 207-222.

Abranches, C. D., & Assis, S. G. (2011). A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(5), 843-854.

Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência & Profissão*, 32(spe), 44-65.

Baima, L. S., & Guzzo, R. S. L. (2015). Formação em Psicologia e prática comunitária: Problematização da Psicologia social comunitária no Brasil. *Revista Psicologia Política*, 15(32), 33-47.

Bastos, A. V. B., & Gondim, S. M. G. (2010) (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.

Berger, K. S. (2017). *O desenvolvimento da pessoa: Do nascimento à terceira idade*. São Paulo: LTC.

Bleger, J. (2007). *Temas de Psicologia: Entrevista e grupos* (3ª ed.). (R. M. M., Moraes, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1979)

Bordwell, D., & Thompson, K. (2013). *A Arte do cinema: Uma introdução*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: EDUSP.

Braham, M. Y, Jedidi, M., Hmila, I., Masmoudi, T., Souguir, M. K., & Dhiab, M. B.(2018). Epidemiological aspects of child abuse and neglect in Sousse, Tunisia: A 10-year retrospective study. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 54, 121-126.

Brasil (1962). *Lei 4119 de 27 de agosto de 1962*. Brasília: Autor.

Brasil (2011). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia: Resolução n. 5, de 15 de março de 2011*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior.

Brasil (2018). *Violência contra crianças e adolescentes: Análise de cenários e propostas de políticas públicas*. Ministério dos Direitos Humanos. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. Disponível em <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf>

Calza, T. Z., Dell'Aglio, D. D., & Sarriera, J. C. (2016). Direitos da criança e do adolescente e maus-tratos: Epidemiologia e notificação. *Revista da SPAGESP*, 17(1), 14-27.

Corso, D. L., & Corso, M. (2018). *Adolescência em cartaz: Filmes e psicanálise para entendê-la*. Porto Alegre: Artmed.

Costa, L. F., & Fonseca, M. F. (2017). O adulto ofensor sexual: Reflexões sobre o filme *O lenhador*. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 26(57), 116-121.

Cúnico, S. D., Faraj, S. P., Arpini, D. M., & Vasconcellos, S. J. L. (2014). Dinâmica familiar e violência a partir da análise do filme *Precisamos falar sobre Kevin*. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(2), 156-163.

Cury, B. M., & Ferreira Neto, J. L. (2014). Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: Os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20(3), 494-512.

Honorato, T. G., Oliva, V. H. S., Castaldelli-Maia, J. M., & Lotufo Neto, F. (2018). The antisocial personality disorder in the Brazilian movies. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 67(3), 143-150.

Lemos, M. F. (2014). *Psicanálise e cinema: Em busca de uma aproximação*. Goiânia. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia).

Malta, D. C., Bernal, R. T. I., Teixeira, B. S. M., Silva, M. M. A., & Freitas, M. I. F. (2017). Fatores associados a violências contra crianças em Serviços Sentinela de Urgência nas capitais brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 2889-2898.

Mata, N. T., Silveira, L. M. B., & Deslandes, S. F. (2017). Família e negligência: Uma análise do conceito de negligência na infância. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 2881-2888.

Medeiros, F. P., & Souza, V. L. T. (2017). Psicologia histórico-cultural e orientação profissional: Vivências de jovens mobilizadas pela Arte. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 154-165.

Morrison, T. G., & Halton, M. (2009). Buff, tough, and rough: Representations of muscularity in action motion pictures. *The Journal of Men's Studies*, 17(1), 57-74.

Mrug, S., & Windle, M. (2010). Prospective effects of violence exposure across multiple contexts on early adolescents' internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(8), 953-961

Nkuba, M., Hermenau, K., Goessmann, K., & Hecker, T. (2018). Mental health problems and their association to violence and maltreatment in a nationally representative sample of Tanzanian secondary school students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 699-707.

Nunes, A. J., & Sales, M. C. V. (2016). Violência contra crianças no cenário brasileiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(3), 871-880.

O'Leary, P., Cameron, C. M., Lakhani, A., Osborne, J. M., Souza, L., Hope, K., Naimi, M. S., Khan, H., Jawad, Q. S., & Majidi, S. (2018). Violence against children in Afghanistan: Concerns and opportunities for positive change. *Child Abuse & Neglect*, 76, 95-105.

Pfeiffer, L., Rosário, N. A., & Cat, M. N. L. (2011). Violência contra crianças e adolescentes: Proposta de classificação dos níveis de gravidade. *Revista Paulista de Pediatria*, 29(4), 477-482.

Pichon-Rivière, E. (2009). *O processo grupal* (8ª ed.). (M. S. Gonçalves, & M. A. F. Velloso, Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1983)

Portolani, T. P., & Sciarra, A. M. P. (2020). A violência infantil com destaque ao abuso sexual sob intervenções psicanalíticas. *Educação, Psicologia e Interfaces*, 4(1), 114-126.

Proença, M. (2013). Apresentação. In T. V. Santeiro, & D. R. Barbosa (Orgs.), *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e cinema* (pp.19-21). Uberlândia: EDUFU.

Ruiz, J. M., & De Tilio, R. (2018). Uma nova mulher (?): Gênero feminino na filmografia contemporânea da Disney. *Ártemis*, 25(1) 163-182. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8214.2018v25n1.36099>

Santeiro, T. V. (2013). Cinema e realidades na formação em Psicologia Clínica: Proposições teóricas. Em T. V. Santeiro; & D. R. Barbosa (Orgs.), *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema* (pp. 177-204). Uberlândia: EDUFU.

Santeiro, T. V., & Barbosa, D. R. (Orgs.) (2013). *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema*. Uberlândia: EDUFU.

Santeiro, T. V., Menezes, V. A., & Bravin, A. A. (2016). Família e dependência química ilustradas no cinema (2005-2014): Uma perspectiva psicodinâmica. *Pensando Famílias*, 20(1), 126-141.

Santeiro, T. V., & Rossato, L. (2013). Cinema e abuso sexual na infância e adolescência: Contribuições à formação do psicólogo clínico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 83-94.

Santeiro, T. V., Rossato, L., & Rocha, G. M. A. (2016). Psicoterapeutas e processos psicoterapêuticos no cinema: Diálogos psicanalíticos sobre formação profissional. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 18(1), 23-39.

Santeiro, T. V., & Santeiro, F. R. M. (2013). Filmes dialogados: Contribuições práticas ao processo de formação de psicólogos clínicos. Em T. V. Santeiro, & D. R. Barbosa (Orgs.), *A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema* (pp. 243-270). Uberlândia: EDUFU.

Santeiro, T. V., Santeiro, F. R. M., Souza, A. M. O., Juiz, A. P. M., & Rossato, L. (2014). Processo grupal mediado por filmes: Espaço e tempo para pensar a Psicologia. *Revista da SPAGESP*, 15(1), 95-111.

Santeiro T. V., Schumacher J. V., & Souza T. M. C. (2017). Cinema e violência contra a mulher: Contribuições à formação do psicólogo clínico. *Temas em Psicologia*, 25(2), 401-413.

Santos, C. B., Costa, A. B., Carpenedo, M., & Nardi, H. (2011). A diversidade sexual no ensino de Psicologia: O cinema como ferramenta de intervenção e pesquisa. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (7), 127-141.

Sheikh, M. A. (2018). Psychological abuse, substance abuse distress, dissatisfaction with friendships, and incident psychiatric problems. *Journal of Psychosomatic Research*, 108, 78-84.

Silva, S. M. C., Pedro, L. G., Silva, D., Rezende, D., & Barbosa, L. M. (2013). Estágio em Psicologia escolar e Arte: Contribuições para a formação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 1014-1027.

Souto, D. F., Zanin, L., Ambrosano, G. M. B., & Flório, F. M. (2018). Violence against children and adolescents: Profile and tendencies resulting from law 13.010. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(Suppl. 3), 1237-1246.

Souza, M. P. R., Facci, M. G. D., & Silva, S. M. C. (2018). Editorial 22.1 - Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 13-16.

Yamamoto, O. H., & Costa, A. L. F. (Orgs.) (2010). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN.

Fichas Técnicas dos Filmes

Título original do filme: *Anjos do sol*

Título traduzido: não se aplica

País de origem: Brasil

Gênero: Drama

Idioma da produção: Português

Duração em minutos: 92 min

Classificação indicativa: 14 anos

Ano do lançamento original: 2006

Direção: Rudi Lagemann

Roteiro: Rudi Lagemann

Título original do filme: *Capitães de areia*

Título traduzido: não se aplica

País de origem: Brasil

Gênero: Aventura/Drama

Idioma da produção: Português

Duração em minutos: 96 min

Classificação indicativa: 14 anos

Ano do lançamento original: 2011

Direção: Cecília Amado e Guy Gonçalves

Roteiro: Hilton Lacerda e Cecília Amado

Título original do filme: *O contador de histórias*

Título traduzido: não se aplica

País de origem: Brasil

Gênero: Drama

Idioma da produção: Português

Duração em minutos: 100 min

Classificação indicativa: 14 anos

Ano do lançamento original: 2009

Direção: Luiz Villaça

Roteiro: Luiz Villaça, Maurício Arruda,
José Roberto Torero

Fichas Técnicas dos Filmes

Título original do filme: *Precious*

Título traduzido: Preciosa: Uma história de esperança

País de origem: Estados Unidos

Gênero: Drama

Idioma da produção: Inglês

Duração em minutos: 110 min

Classificação indicativa: 16 anos

Ano do lançamento original: 2009

Direção: Lee Daniels

Roteiro: Geoffrey Fletcher

Título original do filme: *Sonhos roubados*

Título traduzido: não se aplica

País de origem: Brasil

Gênero: Drama

Idioma da produção: Português

Duração em minutos: 85 min

Classificação indicativa: 14 anos

Ano do lançamento original: 2010

Direção: Sandra Werneck

Roteiro: Paulo Ham, Adriana Falcão,
Sandra Werneck, José Joffily

Título original do filme: *An American crime*

Título traduzido: Um crime americano

País de origem: Estados Unidos

Gênero: Drama

Idioma da produção: Inglês

Duração em minutos: 98 min

Classificação indicativa: 16 anos

Ano do lançamento original: 2009

Direção: Tommy O'Haver

Roteiro: Tommy O'Haver

UTILIZAÇÃO DO CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA TEMÁTICA DA RELIGIOSIDADE/ESPIRITUALIDADE

Vivian Fukumasu da Cunha, Fabio Scorsolini-Comin

Contemporaneamente, os filmes e a produção cinematográfica que os envolve mobilizam um universo único e muito rentável, de maneira que existem diversas etapas processuais que extrapolam a sala de projeção, sendo fácil sua distribuição, especialmente depois do surgimento da televisão e, mais recentemente, com a internet e os serviços de *streaming*. Dessa maneira, os filmes e as séries televisivas vêm ganhando popularidade nos últimos anos por serem atrativos, prazerosos, de fácil acesso, afetando o telespectador pela sua capacidade de impactar a subjetividade (Carvalho, Passini, & Baduy, 2015).

A expansão desses recursos permite vivenciar, mesmo que de modo imaginário, as experiências narradas nas histórias, aproximando o sujeito de novas concepções e reflexões sobre os temas das produções. Além de fazer isso de maneira convidativa, informal e prazerosa pela própria atividade de assistir a um filme, esse recurso pode ser utilizado como metodologia de ensino-aprendizagem para desenvolver habilidades requeridas em diversos contextos e tipos de públicos. A aproximação da Psicologia com esse recurso tem sido bastante expressiva, tanto em termos didáticos como no sentido de promover reflexões sobre conteúdos que circundam a ciência psicológica, a exemplo das temáticas familiares e de trajetórias desenvolvimentais no ciclo de vida (Scorsolini-Comin & Santos, 2013) e também de formação de psicoterapeutas acerca de determinados assuntos de relevância social (Santeiro, Schumacher, & Souza, 2017).

Especificamente, trataremos neste capítulo de um relato de experiência do uso cinematográfico como um recurso pedagógico no desenvolvimento de uma disciplina eletiva, inédita, oferecida no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGP-UFTM). Essa disciplina foi proposta como forma de aproximar o graduando em Psicologia da temática da religiosidade/espiritualidade, considerado um conhecimento importante diante dos debates atuais envolvendo a Psicologia e a espiritualidade (Scorsolini-Comin, 2018), como discutido a

seguir. A partir desse preâmbulo, o objetivo do presente capítulo é discutir a utilização da linguagem cinematográfica como recurso didático no ensino da temática da religiosidade/espiritualidade. O enfoque teórico deste capítulo será o da Psicologia Positiva.

Espiritualidade e religiosidade na Psicologia

Em 1998, o então presidente eleito da *American Psychological Association* (APA), Martin Seligman, propôs um enfoque que priorizava o estudo científico de forças e virtudes humanas, o que ficou conhecido como um marco do movimento da Psicologia Positiva. Apesar de Seligman resgatar um termo cunhado por Abraham Maslow na década de 1950 e de sua proposta não ser diferente de muitos outros pesquisadores humanistas (Scorsolini-Comin, Fontaine, Koller, & Santos 2013), esse movimento foi importante para intensificar, divulgar e disseminar estudos acerca das qualidades e virtudes humanas, bem como auxiliar no sentido de que as pessoas tenham vidas mais felizes e mais produtivas (Snyder & Lopez, 2009), estimulando os psicólogos a adotar uma perspectiva mais apreciativa dos potenciais, motivações e capacidades humanas (Sheldon & King, 2001).

Para Seibel (2016), uma das maiores contribuições da Psicologia Positiva é o reconhecimento das limitações do indivíduo e do seu ambiente, mas orientado ao inerente potencial da condição humana. A diferença da Psicologia Positiva para movimentos humanistas da década de 1960/70 é o seu embasamento em pesquisas empíricas para entender as pessoas e as vidas que levam, revelando que tanto as forças como fraquezas humanas são autênticas e suscetíveis à compreensão científica (Peterson & Seligman, 2004).

Uma das características que acompanha esse movimento é o incentivo de estudos acerca das emoções positivas, de instituições que permitem experiências positivas e de qualidades individuais positivas como importantes na prevenção e promoção de saúde mental, sendo a espiritualidade uma força de caráter considerada (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Coincidentemente, ou não, nas últimas décadas, estudos a respeito de espiritualidade e religiosidade aumentaram significativamente na literatura científica (Koenig, 2007), o que, também, pode estar ligado com a inserção da espiritualidade como uma das dimensões para compreensão multidimensional de saúde proposta pela *World Health Organization* (WHO), considerando uma perspectiva mais holística e integrada do processo de saúde-doença (WHO, 1998).

Uma questão importante na discussão dessa temática é a diferenciação dos conceitos de religião, espiritualidade e religiosidade. Especificamente de acordo

com Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP, 2015), espiritualidade é a busca de sentido para a vida que pode ou não estar ligada a uma crença religiosa; religiosidade é um modo pessoal de lidar com ou vivenciar um sistema de crenças e práticas religiosas, que podem estar, ou não ligadas a uma instituição; já a religião é a instituição social composta por um sistema de crenças e práticas reunidas que sustentam uma suposta relação com uma dimensão transcendental.

De modo semelhante a outras literaturas, a espiritualidade seria um conceito mais amplo e a religiosidade mais relativa a religiões e práticas específicas (Marques, 2010). Como apontado por Snyder e Lopez (2009), a espiritualidade envolve a busca do sagrado, enquanto que a religião e os comportamentos religiosos seriam as muitas formas organizadas nas quais essa busca é feita e aprovada pela sociedade. Apesar de espiritualidade e religiosidade serem termos distintos, seus conceitos, por vezes, são atribuídos conjuntamente nas pesquisas, sendo identificados como religiosidade/espiritualidade (R/E) (Koenig, 2012; Moreira-Almeida, Sharma, van Rensburg, Verhagen, & Cook, 2016). Isso porque se referem a fenômenos próximos, subjetivos, o que ocasiona dificuldade em distingui-los (Lucchetti, Koenig, Pinsky, Laranjeira, & Vallada, 2015). Para o uso no campo da saúde, o termo combinado, R/E, tem se revelado o mais adequado.

De fato, essa diferenciação é importante para compreender os limites e potenciais de atuação profissional, pois o Conselho Federal de Psicologia (2013) estabelece que “pautar-se na obrigatoriedade da laicidade não implica negar uma interface que pode ser estabelecida pela Psicologia e a religião, e pela Psicologia e a espiritualidade” (p. 44). Contudo, Bairrão (2016) ressalta que o papel da Psicologia e/ou do psicólogo é compreender de que modo o fenômeno ou a experiência religiosa/espiritual repercute na vida dos sujeitos e não validar, questionar ou refutar sua veracidade, estabelecendo aí uma importante dimensão para compreensão dos indivíduos. Por uma questão didática, compreendendo que há nuances atribuídas aos diferentes conceitos, o termo combinado R/E será adotado, utilizado por se tratar de questões mais genéricas e amplas, em consonância com as recomendações no campo da saúde (Scorsolini-Comin, 2018).

Considerando que o interesse pela R/E sempre existiu no curso da história humana (Peres, Simão, & Nasello, 2007), sendo a crença religiosa/espiritual uma parte importante da cultura, identificada em 92% da população brasileira (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2010), algumas organizações como a *World Psychiatric Association*, a *American Medical Association*, *American Nurses Association*, a *American Psychological Association*, a *American Psychiatric Association* e a Comissão Conjunta sobre a Acreditação de Organizações de Saúde Americana também consideram e integram seções dedicadas a R/E para o cuidado da saúde e na prática clínica por parte dos profissionais (Moreira-Almeida, Koenig, & Lucchetti, 2014).

Em uma revisão de literatura, Koenig (2012) encontrou que 80% das pesquisas sobre R/E e saúde envolvem estudos sobre a sua relação com a saúde mental, isso porque R/E abrange aspectos psicológicos, sociais e comportamentais. Esses mecanismos envolvidos influenciam de maneira positiva ao propiciar recursos de enfrentamento para situações de estresse e menor índice de depressão, suicídio, ansiedade e abuso de substâncias (Koenig, 2009). No entanto, Koenig (2012) considera que R/E também pode estar ligada à promoção de aspectos negativos em que a R/E pode ser usada para justificar o ódio e agressão, impedir tratamentos médicos, promover excesso de culpa e rigidez a partir de algumas crenças, além de ser usada para controle de sujeitos vulneráveis. Ao que se constata, a proporção de aspectos positivos derivados da R/E são mais frequentes e presentes do que os possíveis aspectos negativos relacionados.

De acordo com a Psicologia Positiva, essa dimensão é considerada uma das 24 forças de caráter presente em quase todas as culturas e na história da humanidade, sua presença levaria as pessoas a uma vida de prazeres, engajamento e significado (Peterson & Seligman, 2004). Evidentemente que tais características devem ser cuidadosamente analisadas, pois a presença de forças e virtudes humanas não garante tais condições. No entanto, num estudo correlacional entre o nível de associação entre forças de caráter e bem-estar subjetivo, Oliveira, Nunes, Legal e Noronha (2016) observaram que há correlações significativas positivas entre as forças de caráter e o bem-estar subjetivo, sendo que algumas, como gratidão, esperança e espiritualidade, parecem ter mais relação com o aumento de bem-estar subjetivo do que outras. Isso quer dizer que tais qualidades humanas são importantes e boas na construção subjetiva para promoção de bem-estar subjetivo, mas também carece de mais estudos para compreensão de seu impacto, atuação e efeitos.

De acordo com Peterson e Seligman (2004), os estudos a respeito da R/E caminham em direção de avaliar e mensurar as medidas desse constructo, fornecendo medidas rudimentares e resultados robustos da importância atribuída pelos indivíduos às questões de ordem religiosa/espiritual. Um corpo substancial do trabalho explora o significado funcional da R/E, atento para o papel da R/E no enfrentamento e efeito nas relações de saúde psicológica e física. Outro campo de estudo examina as dimensões cognitiva e emocional da R/E, preocupado com estilo de atribuição, crenças religiosas/espirituais e criação de significado.

Em uma linha mais sociologicamente orientada, existem estudos preocupados em mapear padrões de envolvimento e delinear o impacto da R/E nas formas de participação na coesão social, como, por exemplo, públicos muçulmanos, evangélicos, espíritas, entre outros. E, por fim, existe um conjunto de estudos que examinam a neurofisiologia religiosa/espiritual, atentos aos mecanismos cerebrais que possam estar envolvidos nas experiências religiosas/espirituais (Peterson & Seligman, 2004). Essas evidências científicas colocam a R/E como

um campo de pesquisa amplo e significativo no impacto subjetivo e, consequentemente, físico, tendo em vista que apenas 8% da população nacional alega não possuir uma religião (IBGE, 2010) e o Brasil representa um contexto social fortemente influenciado por tradições religiosas, crenças e experiências místicas, em um panteão diverso e multifacetado (Bairrão, 2004).

Apesar de existir uma variedade de estudos que exploram a questão da R/E, ainda é limitada e pequena a presença dessa temática na formação curricular dos profissionais da Psicologia (Freitas, 2014) e da saúde em geral (Ferreira et al., 2018). Na revisão integrativa de Cunha e Scorsolini-Comin (2019a), a R/E tem sido encontrada na literatura como uma condição inerente ao ser humano, no cuidado de saúde e para integralidade dos sujeitos sugerindo a importância de se abordar o tema na formação e compreensão de profissionais de saúde, incluindo os psicólogos. Os autores acrescentam que sensibilizar os estudantes de graduação, assim como, os demais profissionais da Psicologia e da saúde, é caminhar em direção para que R/E não seja uma característica dissociada ou marginalizada, o que também não precisa ser demasiadamente exaltado, mas parte de uma compreensão multidimensional de saúde e do contexto social e cultural das populações.

Marques (2017) pondera que o tema da R/E, por vezes ausente na formação do psicólogo, não necessariamente reflete a negação de sua importância, mas revela que outros conteúdos são colocados em prioridade pela universidade e pelo sistema de ensino. Essa condição demanda aos alunos uma atitude de curiosidade por conteúdos não hegemônicos e descentralizados que também fazem parte da Psicologia e compressão humana. Nesse ponto, a experiência de uma disciplina eletiva, oferecida na graduação em Psicologia da UFTM, intitulada *Tópicos Contemporâneos em Psicologia V - Psicologia e a interface com a religiosidade e espiritualidade* se apresentou como uma proposta inédita na instituição e pertinente diante das evidências científicas acerca da R/E.

Uma disciplina de Psicologia na interface com a R/E

A proposta dessa disciplina surgiu pela parceria com o PPGP-UFTM, como parte da proposta pedagógica do Programa, com vistas a desenvolver a atividade de docência de futuros mestres. O estágio em docência permite que alunos da pós-graduação possam se engajar em atividades docentes na graduação, sob supervisão do docente responsável pela disciplina, participando de processos didáticos como planejamento, organização de material didático e participação em aulas e demais atividades. Sua realização foi possível por ter pesquisadores atuantes na área de estudo da R/E vinculados ao Programa e pelas evidências

relevantes que se tem acerca da temática. A disciplina foi oferecida e ministrada no primeiro semestre de 2017, compondo uma carga horária de 30 horas (20 horas teóricas e 10 horas práticas), cujo objetivo geral foi compreender como a espiritualidade e a religiosidade têm sido abordadas na Psicologia. A primeira autora do trabalho realizou estágio em docência nessa disciplina em apreço, que foi oferecida e coordenada pelo segundo autor.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram os da Psicologia Positiva, da Psicologia da Religião e da Etnopsicologia, exemplificando a presença da temática dentro da Psicologia e de que maneira R/E se faz presente na compreensão subjetiva dos indivíduos e nos processos de saúde-doença. A escolha desses referenciais deveu-se à experiência do docente no campo, constituindo uma das possibilidades - e não a única - de abordar esses conteúdos. Os conteúdos trabalhados foram relacionados aos conceitos pertinentes, o histórico da relação entre religião, religiosidade, espiritualidade e a Psicologia, o panorama das pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos, as possibilidades de intervenções, benefícios e cuidados éticos na Psicologia, associando teorias e argumentos científicos com dados da realidade, a fim de construir conhecimentos e questionamentos a partir de distintas percepções.

Esses conteúdos visaram desenvolver atitudes no aluno de posicionamento ético a respeito de possibilidades, vantagens e riscos da inclusão da dimensão R/E em intervenções psicológicas, uma capacidade de refletir sobre o papel do psicólogo, avaliando criticamente a importância da discussão de temas como religião, religiosidade e espiritualidade na graduação em Psicologia. Os critérios que compuseram a metodologia de ensino e aprendizado foram: aulas expositivas, leitura de textos, vídeos e filmes, discussões em grupo, seminários, debates e mesas-redondas.

Um dos critérios de avaliação empregados na disciplina foi um trabalho escrito baseado na análise reflexiva e crítica de filmes ou séries que envolviam a temática da R/E. Para isso, os alunos tiveram a liberdade de escolher entre algumas opções listadas, previamente conhecidas e escolhidas pelos responsáveis pela disciplina, para assistir em casa e produzir o trabalho. Os filmes e série sugeridos para os alunos foram:

- *Quarto de Guerra* (2015), Direção: Alex Kendrick.
- *Deus não está morto* (2014), Direção: Harold Cronk.
- *Você acredita?* (2015), Direção: Jonathan M. Gunn.
- *O fazendeiro e Deus* (2006), Direção: Regardt van der Bergh.
- *The path* (TV série - 1ª temporada), Criada por: Jessica Goldberg.

A escolha do recurso cinematográfico na disciplina partiu do pressuposto de que são excelentes eliciadores e disparadores temáticos capazes de provocar no aluno reflexões sobre o papel que R/E ocupa na vida cotidiana das pessoas. *Quarto de Guerra* conta a história de um casal que passa por problemas conjugais, situações de infidelidade e perda de emprego. Sem saber mais o que fazer para salvar seu casamento, a esposa conhece uma senhora religiosa que lhe ensina o poder da oração, de maneira que esse comportamento passa a ser um ritual para lidar com as aflições causadas pelas dificuldades conjugais e começa a desenvolver a sua fé. Com o tempo, mudanças de comportamento da esposa começam a refletir no marido, que passa também a partilhar de suas crenças. Nessa obra, a crença religiosa/espiritual é manifesta em comportamentos observáveis, como o tempo para oração e, posteriormente, a frequências em cultos. Além disso, o conteúdo religioso/espiritual aproximou a esposa e a senhora religiosa, que passaram a desenvolver uma relação de amizade, servindo de apoio social uma para outra. O desenvolvimento da fé também permitiu novas reflexões sobre a moral individual, o que refletiu em um novo posicionamento para solucionar conflitos e divergências conjugais.

O estudo de Chelladurai, Dollahite e Marks (2018) confirma que o tempo dedicado para oração em família, por exemplo, desempenha funções importantes e pode influenciar as relações de várias formas, como promover um momento de interação e união, ser um espaço para apoio social e um meio de transmissão intergeracional da religião. Partilhar deste ritual também envolve as questões e preocupações dos indivíduos e da família, ajuda a reduzir as tensões relacionais, desde sentimentos de conectividade, unidade e ligação, sendo um espaço em que promove a união, quando há desagregação. Dessa maneira, a prática retratada pelo filme *Quarto de Guerra* mostra considerações sobre a ritualística e os efeitos diretos e secundários ligados à prática como uma estratégia de enfrentamento para as dificuldades.

Deus não está morto conta a história de um jovem universitário que acredita em Deus e contraria a posição e pedido de seu professor de negar a existência de Deus. Quando tal recusa é manifestada começa um desafio entre o professor e o aluno para provar quem está certo, se Deus está ou não. Caso não conseguisse convencer o professor sobre a existência de Deus, o aluno poderia ser reprovado. O cenário universitário em que acontece o filme foi um dos pontos importantes pela escolha dessa obra, já que a mesma condição foi encontrada pelos estudantes de psicologia. No filme, é possível identificar desrespeito e intolerância pela crença do outro, o que se agrava pela relação de poder que existe entre professor e aluno. No entanto, muito da intolerância e desrespeito do professor está ligada com as suas experiências negativas relacionadas com a R/E, o que salienta a importância de se pensar em questões como a neutralidade profissional.

Scorsolini-Comin (2015) sugere que o profissional de Psicologia se atente ao papel que a R/E tem em sua própria vida, já que vários fatores influenciam seus valores pessoais e profissionais. Para Peteet (2014), a neutralidade em psicoterapia é um mito, o que é corroborado por Snyder e Lopez (2009) quando se considera o papel e o peso da cultura, assumindo que os valores de um pesquisador ou profissional podem influenciar a Psicologia Positiva.

Freitas (2014) discorre sobre a condição de professores de psicopatologia, tendo em vista ser comum as perguntas dos alunos em torno das relações entre R/E, eles preferem evitar o tema pelo desconhecimento de uma literatura consistente e pelo receio de que a discussão em sala caminhe para outras questões específicas. Tais situações apontam para a importância de se avaliar a própria condição subjetiva para lidar com a subjetividade do outro, reconhecendo que na relação professor-aluno ou psicólogo-cliente pode haver assimetrias, bem como percalços.

No filme *Você acredita?* várias histórias e personagens se cruzam, sendo central o questionamento da fé diante das vicissitudes da vida. Situações como acidentes, adoecimento, gravidez indesejada, suicídio, pobreza e violência questionam o acreditar em algo maior ou Deus. Além disso, a obra expressa a relação de ajuda fraterna, onde personagens vão se encontrando e acabam por ajudar ao próximo conforme sua necessidade. Por de trás da prática de uma religião, estão envolvidos preceitos de caridade e ajuda fraternal. Em geral, as religiões possuem em seu código de conduta alguma implicação de ajuda ao próximo. Nessa mesma linha, *O fazendeiro e Deus* também aborda o questionamento da fé, narrando a história de um fazendeiro que se muda para África do Sul e começa a cultivar batatas em condições árduas, testando sua fé e contando com o apoio das relações que vão sendo construídas.

Para Dein (2013), a dúvida religiosa, apesar de implicar emoções negativas, é um processo comum e necessário na estruturação da fé. Segundo o autor, as dúvidas religiosas surgem do passado e da vida emocional atual do indivíduo, ou podem ser decorrentes do ambiente sociocultural da pessoa, relacionado com várias dimensões da experiência, como funcionamento cognitivo, vida familiar, traços e hábitos (por exemplo, níveis de estresse e humor), vida religiosa e atitudes interpessoais. Nesse sentido, os questionamentos da fé sugeridos pelo filme *Você acredita?* e *O fazendeiro e Deus* envolvem processos subjetivos que se fazem comum no cotidiano, de modo que refletir sobre essas questões é se colocar atento ao papel da R/E na vida dos pacientes.

A série televisiva *The path* (1ª temporada) narra a história de um grupo religioso fictício que acredita em um caminho de cura para as pessoas “danificadas”, resgatando-as dessa condição oferecendo apoio social, financeiro e psicológico. A história retrata uma comunidade com valores de vegetarianismo, autossus-

tentabilidade, o uso de chá alucinógeno para acessar o inconsciente e práticas de meditação, posicionando-se como controversa aos valores tradicionais e mais conhecidos dos norte-americanos. Além disso, a série ilustra a realidade e necessidade financeira e econômica para se sustentar esse movimento e conflitos de poder e liderança entre seus representantes.

Por se tratar de uma série, muitos pontos de vista podem ser extraídos dessa trama. Um ponto importante que pode ser elucidado é que os praticantes do movimento possuem crenças e comportamentos específicos, o que acaba gerando estranhamento para os não praticantes e, enquanto profissional de Psicologia, é perfeitamente possível sentir incômodos, criar preconceitos, rejeitar o paciente e se angustiar na relação, mas identificar esse movimento e como pode ser utilizado para criar novas perguntas e manter o respeito e a consideração é o alerta de Neubern (2010). Aletti (2012) também convida a pensar a posição de uma nova religião na contemporaneidade, de maneira que o movimento emerge como um lugar diferente, que oferece aos seus aderentes um lugar de agregação e a possibilidade de gerir, como protagonistas, a própria fé, destinos e esperança de resgate social. Dessa maneira, as novas modalidades da religião que surgem nos últimos anos também fazem referência a uma tendência diversa que surge com a modernidade, onde a tarefa do psicólogo é a de tematizar a relevância da vivência religiosa/espiritual.

Acredita-se que a escolha dessas obras ficcionais oferece condições de o aluno refletir a questão da R/E por meio de exemplos generalizáveis que possam se apresentar cotidianamente em seus ambientes profissionais. O emprego desse recurso deve ser visto não apenas como uma tentativa de apreender de que modo a R/E pode estar presente em um universo ficcional, mas de como os elementos disponíveis nessas obras podem ser facilitadores do processo de aprendizagem acerca desses conteúdos, constituindo ferramentas importantes no fomento de discussões e de problematizações envolvendo a formação do profissional de Psicologia.

Não há dúvidas de que R/E pode se apresentar negativamente na vida dos indivíduos, mas também pode ser positiva e promotora de saúde e bem-estar (Koenig, 2012). Estar atento para o papel que essa dimensão ocupa é também zelar pela integralidade em saúde preconizada pela WHO e abordar a temática com alunos de graduação em Psicologia se mostra cada vez mais pertinente diante do papel que a R/E ocupa na vida das pessoas e na mídia (Freitas, 2014).

O uso de filmes e séries como ferramenta de ensino-aprendizagem

A escolha pelos recursos dos filmes e séries como ferramentas de ensino-aprendizagem está relacionada com a oportunidade de pensar situações a partir

de exemplos vivenciados nas narrativas ficcionais. Dessa maneira, o cinema reflete um espelho do mundo e cria condições para uma crítica histórica das concepções de subjetividade presentes nas diferentes vertentes da Psicologia, realizando, na prática, a desmistificação do humano (Carvalho, Passini, & Baduy, 2015). Em relação à amplitude que sugere o tema da R/E, torna-se valioso o recurso para aproximar a realidade dos futuros profissionais, promovendo um meio de reflexão e diálogo com as questões teóricas que foram trabalhadas em sala de aula.

Como sugerem Rates, Silva, Pereira e Pessalacia (2014), o uso de filmes aproxima o profissional da prática, facilitando o ensino-aprendizagem de temas pela facilidade de se visualizar o assunto de interesse. Além disso, os filmes são uma ferramenta de ensino que permite a construção de conhecimento, é atrativa aos alunos e mobiliza associações, possibilitando outro ponto de vista. Uma das desvantagens desta ferramenta no ensino, segundo os autores, é o fato dos alunos não assistirem e/ou aderirem à proposta, comprometendo sua capacidade de compreensão e aprofundamento do que se visa empreender.

Na experiência aqui narrada, o convite para a atividade foi promotor de maior vinculação com a disciplina. Como se trata de uma disciplina eletiva, ou seja, que os alunos podem escolher cursar ou não, e considerando a alta demanda de disciplinas que possam cobrir as horas eletivas na formação em Psicologia, muitos dos estudantes podem não nutrir real interesse pelo tema ao optarem pelo mesmo. Assim, o desafio é trabalhar um conteúdo considerado específico tanto com alunos que possuem interesse no tema quanto com alunos que apenas desejam cumprir a carga horária. Um cenário semelhante pode ser observado também em disciplinas obrigatórias, haja vista que nem sempre o docente trabalha com o total interesse e vinculação dos estudantes. Nesse sentido, o recurso do filme aproximou alunos que eram considerados distanciados do tema ou que não possuíam real interesse pelos conteúdos.

Por se tratar de uma atividade elucidativa e muitas vezes prazerosa, a questão que articula o cinema e a Psicologia é a concepção do humano que elas veiculam e difundem, diferindo no ponto em que o cinema, como produção audiovisual, não tem qualquer preocupação de sistematização teórica sobre a subjetividade, colocando em funcionamento uma dinâmica complexa, na qual múltiplos personagens interagem entre si veiculando ao espectador os motivos, desejos, convicções, valores, modos de sentir e de pensar de cada um deles (Carvalho, Passini, & Baduy, 2015). Nesse ponto, o recurso cinematográfico pode ser utilizado, inclusive, para o desenvolvimento de forças e virtudes humanas sugeridas pela Psicologia Positiva. Seguindo essa proposta, Niemiec e Wedding (2012) estruturaram o livro *Psicologia Positiva dos filmes: Usando filmes para construir virtudes e características fortes*, especificamente, pensando em títulos cinematográficos em que se pode observar cada uma das 24 forças identificadas por Peterson e

Seligman. Essa referência pode ser utilizada como inspiração para trabalhos ligados ao desenvolvimento dessas qualidades. Além disso, essa obra, e outras tantas disponíveis, são exemplos de como o cinema pode se aplicar na vida prática e na promoção do ensino-aprendizagem de temas importantes na Psicologia.

Na disciplina, a avaliação composta pelo uso desse estímulo permitiu conhecer o impacto do tema abordado e o desenvolvimento de repertório pertinente a que se propôs seu objetivo. Em outras palavras, o potencial real e imaginário dos filmes convoca a refletir a realidade dos sujeitos narrados, preparando o aluno para adquirir experiência e habilidade de falar com as pessoas, ouvir histórias, reconhecer e expressar sentimentos, criando condição para assistir um paciente, por exemplo (Nicolau, Camillo, Maiorino, & Nóbrega, 2014).

Um ponto importante na presente proposta da disciplina foi utilizar o cinema como uma ferramenta mais próxima do aluno e também mais atrativa que o contato com textos clássicos e, muitas vezes, densos, utilizados na área da R/E. Ao abordar a R/E com estímulos considerados mais atrativos e mais próximos dos alunos, possibilitou-se um cotejamento da temática que, de outra forma, poderia ser rejeitada ou escamoteada pelo aluno, em um movimento de recusa a tratar da R/E na sua interface com a Psicologia, em um movimento que pode ser observado em outras disciplinas, que simplesmente ignoram esses conteúdos ou os apresentam de modo dissociado do que seria cabível à Psicologia. Nos filmes selecionados, a temática da R/E não é abordada de modo tangencial, mas adquire uma importância na narrativa, de modo que se torna necessário adentrar nesse campo, compreendê-lo e experienciá-lo. Assim, o filme possibilita uma experiência de contato, ainda que mediado pela ficção, com um tema que ainda requer maior valorização junto aos cursos de graduação e pós-graduação.

Como alternativa e sugestão do emprego dessa estratégia metodológica, os filmes ou partes deles, também podem ser utilizados na própria sala de aula, criando condições posteriores para discutir e refletir sobre elementos importantes, que refletem o que se objetiva desenvolver (Baños & Bosch, 2015). No entanto, a liberdade para escolher o título que mais agrada ou de maior interesse, entre as opções indicadas, assim como a atribuição como atividade prática e fora do horário de aula, visa propiciar a autonomia do aluno em buscar o contínuo desenvolvimento diante de situações que possam ser diariamente exigidas, já que a universidade em si não consegue dar conta de preparar os futuros profissionais em sua totalidade. Dessa maneira, o emprego dessa atividade como metodologia de ensino-aprendizado também teve o objetivo de responsabilizar o aluno pelo próprio aprendizado, partindo do seu interesse em conhecer mais sobre o assunto com a mediação de um estímulo considerado prazeroso e que também pode trazer mobilização emocional.

Considerações finais

Introduzir uma disciplina sobre R/E na graduação em Psicologia é desafiador por ainda refletir um tema polêmico, no qual pouco se conhece cientificamente, em detrimento da ausência do tema na formação dos atuais profissionais em exercício (Cunha & Scorsolini-Comin, 2019b). Apesar do silenciamento e marginalização do tema, como sugerido por Freitas e Piasson (2016), é importante ater-se às mais diversas expressões da R/E, qualificá-las como legítimas manifestações subjetivas e culturais, especialmente no contexto multiculturalista como é o da realidade brasileira.

Absorvendo a proposta da Psicologia Positiva em desenvolver os potenciais humanos e atentos ao crescente potencial dos estudos acerca da R/E e sua relação com a saúde física e mental, há de se considerar que é importante a discussão e o conhecimento do tema, seja na formação profissional ou por meio de avanços em estudos, sugerindo práticas possíveis, em consonância ética e que, fundamentalmente, possam ser acessadas pelos profissionais e incorporados em suas práticas de modo contínuo, reflexivo e respeitoso (Cunha & Scorsolini-Comin, 2019b). Nesse ponto, a Arte do cinema como ferramenta metodológica de ensino-aprendizagem se apresenta como uma das grandes máquinas capazes de elaborar e difundir modos de percepção do mundo, dotada de significados que podem ser refletidos a partir de questões religiosas/espirituais (Carvalho, Passini, & Baduy, 2015).

Na aplicabilidade de filmes e séries televisivas de maneira pedagógica, acredita-se que a experiência relatada foi enriquecedora e cumpriu os cuidados necessários para estimular e atingir os objetivos da disciplina. Como sugestão, Baños e Bosch (2015) apontam a importância de utilizar esse recurso assegurando a relevância da escolha do filme, os aspectos a serem destacados, planejar e possibilitar condições de acesso e equipamentos apropriados, explorar valores sociais, humanos e subjetivos, sem abrir em excesso a quantidade de temas para discussão. Espera-se que a partir desse relato de experiência, das reflexões e discussões tecidas, possa se estimular e pensar no cinema como uma forma de aproximar experiências para futuros profissionais, desenvolvendo atividades lúdicas e atrativas, em consonância com possibilidades práticas, notadamente no campo da R/E.

Referências

Aletti, M. (2012). Novas formas de religião numa cultura plural, à luz da Psicologia e da psicanálise. In M. H. Freitas, & G. J. Paiva (Orgs.), *Religiosidade e cultura contemporânea: Desafios para a Psicologia* (pp. 99-139). Brasília: Universa.

Bairrão, J. F. M. H. (2004). Espiritualidade brasileira e clínica psicológica. In V. A. Angerami-Camon (Org.), *Espiritualidade e prática clínica* (pp. 193-214). São Paulo: Thomson.

Bairrão, J. F. M. H. (2016). Psicologia e práticas espirituais: Diálogos e fronteiras. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, *Na fronteira da Psicologia com os saberes tradicionais: práticas e técnicas – Volume 2* (pp. 21-28) (Coleção Psicologia, laicidade e as relações com a religião e a espiritualidade). São Paulo: CRP-SP.

Baños, J., & Bosch, F. (2015). Using feature films as a teaching tool in medical schools. *Educación Médica*, 16(4), 206-211.

Carvalho, P. R., Passini, P. M., & Baduy, R. S. (2015). Cinema e Psicologia: dos processos de subjetivação na contemporaneidade. *Psicologia em Estudo*, 20(3), 389-398.

Chelladurai, J. M., Dollahite, D. C., & Marks, L. D. (2018). “The family that prays together...”: Relational processes associated with regular family prayer. *Journal of Family Psychology*, 2. Advance online publication.

Conselho Federal de Psicologia. (2013). Posicionamento do Sistema de Conselhos de Psicologia para a questão da Psicologia, Religião e Espiritualidade. *GT Nacional Laicidade e Psicologia*. Brasília: Autor.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. (2015). *Relatório síntese das discussões dos Seminários Estaduais Psicologia, Laicidade e as relações com a Religião e a Espiritualidade*. Retrieved from: http://www.crpssp.org.br/diverpsi/arquivos/Recomendacoes_Diverpsi.pdf

Cunha, V. F., & Scorsolini-Comin, F. (2019a). A dimensão religiosidade/espiritualidade na prática clínica: Revisão integrativa da literatura científica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e35419.

Cunha, V. F., & Scorsolini-Comin, F. (2019b). Religiosity/Spirituality (R/S) in the clinical context: professional experiences of psychotherapists. *Trends in Psychology*, 27(2), 427-441.

Dein, S. (2013). Religious doubts: Implications for psychopathology and psychotherapy. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 77(3), 201-221.

Ferreira, T. T., Borges, M. F., Zanetti, G. C., Lemos, G. L., Gotti, E. S., Tomé, J. M., ... Rezende, E. A. M. R. (2018). Percepção de acadêmicos de medicina e de outras áreas da saúde e humanas (ligadas à saúde) sobre as relações entre espiritualidade, religiosidade e saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(1), 67-74.

Freitas, M. H. (2014). Religiosidade e saúde: Experiências dos pacientes e percepções dos profissionais. *Revista Pistis e Práxis: Teologia e Pastoral*, 6(1), 89-105.

Freitas, M. H., & Piasson, D. L. (2016). Religião, religiosidade e espiritualidade: Repercussão na mídia e formação profissional em Psicologia. *Esferas*, 5(8), 103-112.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico – 2010*. Rio de Janeiro: Autor.

Koenig, H. G. (2007). Religião, espiritualidade e psiquiatria: Uma nova era na atenção à saúde mental. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(Suppl. 1), 5-7.

Koenig, H. G. (2009). Research on Religion, Spirituality, and Mental Health: A review. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(5), 283-289.

Koenig, H. G. (2012). Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *ISRN Psychiatry*, v. 2012.

Lucchetti, G., Koenig, H. G., Pinsky, I., Laranjeira, R., & Vallada, H. (2015). Spirituality or religiosity: is there any difference? *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 37(1), 83.

Marques, L. F. (2010). O conceito de espiritualidade e sua interface com a religiosidade e a Psicologia Positiva. *Revista Psicodebate Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 135-151.

Marques, L. F. (2017). Religiosidade/espiritualidade na educação e na saúde: Ensino e extensão. *Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral*, 9(1), 189-203.

Moreira-Almeida, A., Koenig, H. G., & Lucchetti, G. (2014). Clinical implications of spirituality to mental health: Review of evidence and practical guidelines. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 36, n. 2, p. 176-182.

Moreira-Almeida, A., Sharma, A., van Rensburg, B. J., Verhagen, P. J., & Cook, C. C. H. (2016). WPA Position Statement on Spirituality and Religion in Psychiatry. *World Psychiatry*, 15(1), 87-88.

Neubern, M. S. (2010). Psicoterapia e religião: Construção de sentido e experiência do sagrado. *Interação em Psicologia*, 14(2), 263-273.

Nicolau, A. R. S., Camillo, S. O., Maiorino, F. T., & Nóbrega, M. P. S. S. (2014). O cinema como recurso pedagógico na disciplina de enfermagem psiquiátrica. *Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro*, 4(1), 983-992.

Niemiec, R. M., & Wedding, D. (2012). *Psicologia Positiva dos filmes: Usando filmes para construir virtudes e características fortes*. Barueri, SP: Novo Século.

Oliveira, C., Nunes, M. F. O., Legal, E. J., & Noronha, A. P. P. (2016). Bem-Estar Subjetivo: Estudo de correlação com as Forças de Caráter. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 177-185.

Peres, J. F. P., Simão, M. J. P., & Nasello, A. G. (2007). Espiritualidade, religiosidade e psicoterapia. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(Supl. 1), 136-145.

Peteet, J. R. (2014). What is the place of clinicians' religious or spiritual commitments in psychotherapy? A virtues-based perspective. *Journal of Religion and Health*, 54, 1190-1198.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.

Rates, C. M. P., Silva, L. M., Pereira, L. M., & Pessalacia, J. D. R. (2014). The use of films as teaching tool for the teaching-learning process in bioethics. *Investigación y Educación en Enfermería*, 32(3), 422-429.

Santeiro, T. V., Schumacher, J. V., & Souza, T. M. C. (2017). Cinema and violence against women: Contribution to the formation of clinical psychologist. *Temas em Psicologia*, 25, 415-426.

Scorsolini-Comin, F. (2015). Um toco e um divã: Reflexões sobre a espiritualidade na clínica etnopsicológica. *Contextos Clínicos*, 8(2), 114-127.

Scorsolini-Comin, F. (2018). A religiosidade/espiritualidade no campo da Saúde. *Revista Ciências em Saúde*, 8, 1-2.

Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Koller, S. H., & Santos, M. A. (2013). From authentic happiness to well-being: The flourishing of Positive Psychology. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 663-670.

Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2013). A transmissão psíquica na poética familiar de Almodóvar: *Volter* (2006) e *Tudo sobre minha mãe* (1999). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 287-295.

Seibel, B. L. (2016). Forças de caráter: De sua proposição aos dias de hoje. In B. L. Seibel, M. Poletto, & S. H. Koller (Orgs.), *Psicologia Positiva: Teoria, pesquisa e intervenção* (pp. 73-84). Curitiba: Juruá.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia Positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

World Health Organization. (1998). Division of mental health and prevention of substance abuse. *WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs (SRPB)*. Genève: World Health Organization.

Fichas Técnicas dos Filmes
<i>War room</i>
Título traduzido: <i>Quarto de Guerra</i>
País de origem: Estados Unidos
Gênero: Drama
Idioma: Inglês
Duração: 120 minutos
Classificação indicativa: 10 anos
Ano de lançamento: 2015
Direção: Alex Kendrick
Roteiro: Alex Kendrick, Stephen Kendrick

<i>God's not dead</i>
Título traduzido: <i>Deus não está morto</i>
País de origem: Estados Unidos
Gênero: Drama
Idioma: Inglês
Duração: 113 minutos
Classificação indicativa: 12 anos
Ano de lançamento: 2014
Direção: Harold Cronk
Roteiro: Cary Solomon, Chuck Konzelman

Fichas Técnicas dos Filmes

Do you believe?

Título traduzido: *Você acredita?*

País de origem: Estados Unidos

Gênero: Drama

Idioma: Inglês

Duração: 120 minutos

Classificação indicativa: 10 anos

Ano de lançamento: 2015

Direção: Jonathan M. Gunn

Roteiro: Chuck Konzelman, Cary Solomon

Título traduzido: *O fazendeiro e Deus*

País de origem: África do Sul

Gênero: Drama

Idioma: Zulu e Inglês

Duração: 116 minutos

Classificação indicativa: livre

Ano de lançamento: 2006

Direção: Regardt van der Bergh

Roteiro: Regardt van der Bergh

Autor da obra original: Angus Buchan

The path (1ª temporada)

País de origem: Estados Unidos

Gênero: Drama

Idioma: Inglês

Duração: 500 minutos

Classificação indicativa: 15 anos

Ano de produção: 2016

Criada por: Jessica Goldberg

O USO DO DOCUMENTÁRIO *BABIES* NO ESTUDO DA RELAÇÃO MÃE-BEBÊ EM DIFERENTES CULTURAS: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CURSO DE PSICOLOGIA³³

Irma Helena Ferreira Benate Bomfim, Mariana Cervi Taveira,
Carolina Peixoto Cintra, Mariana de Carvalho Casemiro

As discussões sobre como se constrói o vínculo de apego entre o bebê e o seu cuidador são muitas. Existem diferenças no manejo, ou seja, do *handling*³⁴ (Winnicott, 1971/1975), e no estabelecimento da paternidade e da maternidade em diferentes culturas? Tais distinções influenciam no desenvolvimento do *self* do bebê? Essas são questões recorrentes e importantes hoje em dia e sua ponderação amplia a concepção da relação mãe-bebê-pai e nos leva a refletir que: as diferenças existentes no cuidado, na expressão afetiva e significados que tais atitudes possuem no contexto em que as famílias criam seus bebês contribuem para a constituição de seus selves e estão diretamente relacionadas ao meio cultural em que estas estão inseridas.

No primeiro ano de vida de um bebê, além de um complexo desenvolvimento, espera-se a construção de um vínculo com seu cuidador primário. Tal vínculo, durante décadas vem sendo objeto de estudo de várias áreas, em especial da Psicanálise, em suas várias vertentes, dentre elas do enfoque winnicottiano, no qual o presente estudo se insere, somado às contribuições de autores que versem sobre o tema.

Nesse período de vida, comumente, a díade mãe-bebê vivencia novas experiências, o que pode constituir como um momento fundamental, de muito trabalho e investimento psíquico de ambos. A figura materna, responsável pelos cuidados básicos, como o fornecimento de alimentação, proteção e afeto, centraliza importante função para o desenvolvimento biopsicossocial saudável do bebê, o que acontece de maneiras distintas em diferentes culturas.

33 Este artigo foi baseado na pesquisa de iniciação científica intitulado *Percepções e concepções de estudantes de psicologia, sobre a relação mãe-bebê-pai, no primeiro ano de vida em diferentes culturas* (2018/2019), da graduanda Mariana Cervi Taveira e orientadora Irma Helena Ferreira Benate Bomfim.

34 Termo usado por Winnicott (1975) para descrever uma das funções exercida pela figura materna suficientemente boa. Na tradução do inglês, *handling* significa manipulação, corresponde aos cuidados palpáveis: higiene, alimentação, experiências sensoriais.

Nesse cenário, o estudo possui o objetivo de analisar impactos, sensações e percepções de estudantes de Psicologia, frente às relações estabelecidas pelo bebê, durante seu primeiro ano de vida em seu meio familiar, em diferentes culturas, buscando uma aproximação das dimensões psicológicas conscientes e inconscientes dos graduandos. Para tal, o estudo teve como mediador da comunicação o documentário *Babies*, do cineasta Thomas Balmes (2010), o qual retrata as experiências do primeiro ano de vida de quatro crianças, de nacionalidades diferentes (Bowlby, 1990; Rogoff, 2003; Winnicott, 1958/2000).

O primeiro ano de vida

Desde o nascimento, o ser humano necessita de cuidados básicos e especiais para garantir sua sobrevivência. Sendo assim, ao contrário de outros animais que, horas após seu nascimento, possuem todas as suas capacidades já desenvolvidas, ele precisa passar por um caminho longo para desenvolver seu potencial, atingir e realizar as requintadas habilidades biopsicossociais, as quais o colocam em uma posição transformadora no mundo que o cerca.

O bebê para desenvolver suas habilidades físicas, como também suas capacidades psíquicas, depende do zelo de alguém que o circunda. Com isso, pode-se compreender a tamanha influência que o meio tem sobre esse novo ser. Entende-se aqui que o meio seria não apenas o ambiente físico/espacial, mas também as relações do bebê com seus cuidadores, relações afetivas, históricas e culturais estabelecidas (Winnicott, 1958/2000).

A imagem do nascimento é interpretada geralmente como um desvínculo do bebê e sua mãe, que durante uma média de 40 semanas eram estreitamente ligados pelo cordão umbilical. Todavia, é unanimidade entre os teóricos psicanalíticos que o corte do cordão umbilical físico não significa uma imediata separação entre os dois. De fato, eles são uma díade que vive em simbiose afetiva e o nascimento psíquico do bebê e de uma nova mãe depende de outros fatores, além da cisão umbilical.

De acordo com Spitz (1987/2004) e Winnicott (1958/2000), é com a experiência e sua inserção em seu ambiente que o bebê gradativamente irá construir a noção de 'eu' (*self*). Deste modo ele precisará de alguém que exerça a função materna, que forneça física e psiquicamente o alimento que nutrirá a ilusão de controle que o bebê possui. Inicialmente, para o bebê, não há uma limitação onde começa e termina o 'eu'; sua figura materna, conseqüentemente, pertence inicialmente ao seu *self*. A mudança dessa concepção será iniciada ainda no primeiro ano de vida, decorrente das gratificações e frustrações experienciadas pela díade, o que poderá resultar em uma integração do *self* do bebê.

No início da vida do bebê, há a presença de um ‘eu’ em formação, ainda não orientado por seus próprios parâmetros e valores, já que este se desenvolve a partir da interação e da percepção do outro, em determinado contexto. Deste modo, o ‘eu primitivo’ tende a orientar os desejos e pulsões idióticas inatas ao ser humano e será aperfeiçoado de acordo com as experiências subjetivas vivenciadas em seu meio familiar e cultural.

O teórico psicanalista Erickson (1982, citado por Feldman & Papalia, 2013) descreve oito estágios de desenvolvimento psicossocial dos seres humanos, dentre eles, o primeiro é estipulado como *confiança versus desconfiança básica*. Nesse estágio de desenvolvimento, o bebê precisa criar um senso de confiança nas pessoas e objetos e, ao mesmo tempo, um senso de desconfiança que garanta sua segurança. Se a confiança predomina, a criança desenvolve esperança, e a crença de poder satisfazer suas necessidades e vontades. Quando a desconfiança prevalece, a criança enxerga o mundo como hostil e imprevisível, tendo dificuldades em desenvolver o campo social (Feldman & Papalia, 2013).

O vínculo preciso e duradouro entre bebê e seu cuidador é denominado de apego por Bowlby (1990). Ele foi um dos pioneiros nos estudos de vínculos entre animais, contribuindo para os estudos do apego em humanos e, juntamente com Mary Ainsworth, aprofundou nos temas, argumentando sobre os tipos de apego desenvolvidos entre a dupla bebê-cuidador. São eles: o *apego seguro e apego ansioso ou inseguro: evitativo e ambivalente*, além do *apego desorganizado-desorientado*, desenvolvido em 1986 por Main e Solomon.

No *apego seguro*, a figura materna passa segurança ao bebê, através de um contexto nutritivo e de bons tratamentos; esse adulto está disponível afetivamente para a criança, com atitudes proporcionais àquilo que a criança precisa. Já nas outras formas de apego, *ansioso, inseguro e desorganizado-desorientado*, o bebê permanece em um estado de ansiedade, em que ele não sabe que comportamento seu cuidador terá diante de uma determinada situação (Feldman & Papalia, 2013, p. 219).

Diante das interações entre a díade mãe-bebê, o *apego seguro* é estabelecido de modo que o bebê sabe o que esperar de seu cuidador, que se torna uma figura confiável. Com isso, a personalidade dele será desenvolvida perante a qualidade desse primeiro vínculo, o que afetará suas competências sociais, cognitivas e emocionais. Uma criança que estabelece uma figura de apego seguro confiará não só em seus cuidadores, mas na capacidade de si própria para obter aquilo que deseja.

Winnicott também foi um autor que muito contribuiu para a compreensão do primeiro ano de vida do bebê em termos psicodinâmicos. Para ele: “Os cuidados maternos adequados são essenciais para a garantia da saúde mental do indivíduo. O nascimento da vida psíquica do bebê começa na relação que é estabelecida com a mãe. ‘Não existe um bebê’, mas um bebê em relação com a sua mãe” (citado por Rochel, 2012, p. 82).

A mãe, nesse contexto, se identifica com seu bebê, com suas dores e angústias e se devota às suas necessidades e cuidados. A forma como os cuidadores e o ambiente interagem com o bebê dispõe a ele a formação de seu ego; com isso é comum de se observar que a dependência do bebê está muito ligada à independência da mãe. Esse momento, caracterizaria o que Winnicott nomeia como *dependência absoluta* e corresponderia à posição Esquizo-paranoide proposta por Melanie Klein (1996).

Por conseguinte, se a mãe depende muito de sua simbiose com seu filho, demorando a desfazê-la, seu bebê torna-se mais dependente dela. Já as mães que possuem uma figura paterna próxima, que pode ser o pai, uma avó, um parente próximo ou seu próprio trabalho fora do lar, conseguem sua independência aos poucos, retomando seu papel de mulher e seu (a) filho(a) continua a desenvolver. Comumente na fase em que a mãe retorna às suas atividades de trabalho, a criança começa a engatinhar, andar, ou inicia sua introdução alimentar, isso tudo evidencia que a criança se vê separada de sua mãe e continua buscando sua independência para sobreviver.

Deste modo, Winnicott (1971/1975) descreve a segunda fase, nomeada *dependência relativa*, ocorrendo entre os seis meses e dois anos de vida. A criança começa a se relacionar com outros objetos, algo que também pode ser relacionado à proposição de *Posição depressiva* proposta por Melanie Klein (1996). Essa etapa corresponde a uma adaptação do bebê às novas condições ambientais e psicológicas, aumentando seu desenvolvimento cognitivo e emocional. E apesar de começar a adquirir consciência maior de sua dependência, a criança ainda necessita de alguma devoção do cuidador.

Winnicott (1971/1975) nomeia a terceira fase como *Rumo à independência*. Nela, a criança desenvolve a capacidade gradual de conviver com as complexidades à sua volta, abrangendo seu ciclo social, e identificando-se com grupos e com a sociedade, pois esses são parâmetros para ela.

Winnicott ainda conceitua que essas três etapas são bem experienciadas, a figura materna, provavelmente, posicionou-se como uma mãe suficientemente boa a esse bebê, pois o mesmo pode ser pensado e sentido no ambiente em que ele vive. Essa mãe exerce três funções maternas principais: o *holding*, em que ela oferece o acolhimento ao seu bebê, amparo, proteção, sustento físico/psíquico, auxiliando-o na integração de sua personalidade. Um *holding* mal executado dissemina insegurança, aflição, retraimento e até mesmo a sensação de abandono na criança. O *holding* é uma função materna de integração.

Outra função que a mãe desempenha é o *handling*: cuidados físicos necessários ao bebê. Como dito antes, na tradução do inglês, *handling* significa manipulação, corresponde aos cuidados palpáveis, à higiene, à alimentação, às expe-

riências sensoriais. Essa função de formação se dá pela *personalização*, ou seja, a formação de noção de imagem corporal no bebê.

A terceira função materna, *apresentação do objeto*, é tida como aquela que possibilita a introdução a novos objetos, como o seio materno, que permitem a interação do bebê com o seu ambiente e assim por diante (Winnicott, 1971/1975). O reconhecimento e a interação podem gerar satisfação ou insatisfação perante tais objetos, e respondendo a eles, essa função materna possui uma importância crucial na constituição na capacidade do bebê em discriminar a realidade interna da externa, bem como na capacidade de estabelecer *relacionamentos interpessoais*, além do estabelecido com sua mãe.

O desenvolvimento do elo entre a díade mãe-bebê torna-se essencial para a constituição da identidade e da autonomia do bebê (Winnicott, 1958/2000). O tipo de cuidado recebido, as experiências vivenciadas, as emoções sentidas, sejam elas agradáveis ou não, refletirão no modo como ele construirá sua autoimagem. Assim, além de garantir os cuidados essenciais no primeiro ano de vida da criança, as figuras de apego possuem o importante papel de contribuir para o modo como o indivíduo desenvolverá sua própria identidade, seu modo de ver e lidar com suas relações sociais, bem como criar, desenvolver e transformar sua cultura.

Mas como se constrói o elo, o vínculo de apego entre o bebê e seu cuidador perante as várias culturas? Existem diferenças no manejo e no estabelecimento da maternidade em diversas culturas? A maneira como se dá o desenvolvimento da relação mãe-bebê, nas diversas culturas influencia na qualidade do vínculo da díade mãe-bebê e no seu desenvolvimento?

Contatos com outras culturas pelo estudante de Psicologia: constatação e ampliação do próprio universo

Diante da questão se as diferenças culturais influenciam ou não na constituição do self do bebê, vários estudos puderam constatar que os valores e formas de maternagem podem variar em distintas culturas e, mesmo assim, promover o bom desenvolvimento de um bebê (por exemplo, Barbieri, 2009; Bomfim, 2014).

Na pesquisa de Bomfim (2014), delimitada como um estudo transcultural qualitativo e com referencial winnicottiano, cujo propósito foi conhecer a experiência materna de 8 mulheres brasileiras e 8 francesas, com filhas entre 4 a 11 meses de idade, pudemos constatar que a condição materna das mães brasileiras e francesas estudadas foi de uma qualidade capaz de proporcionar um terreno fértil para o amadurecimento do próprio *self* e o de seus bebês.

Já Barbieri (2009), em seu estudo, também qualitativo e de enfoque teórico winnicottiano, com mulheres de origem francesa e do Maghreb, afirma que as

funções paterna e materna são fundamentais para o desenvolvimento da criança e que é essencial considerar o contexto sociocultural no qual a família constrói suas relações, pois são distintas e possuem peculiaridades.

O enfoque desses estudos colabora para evidenciar que toda família possui um “modo” cultural que as orienta em questões básicas cotidianas, ou em situações de conflitos. Assim, o modo de alimentar, de higienizar, de estabelecimento dos momentos e de formas de lazer, o tipo de união conjugal e familiar, o tipo de profissão, os valores, os conflitos, o ambiente afetivo e a significação dessas experiências para os cuidadores do bebê influenciam na estruturação e na constituição da identidade de filho, bem como no modo que ele se relacionará consigo e com as pessoas no futuro.

A ampla experiência cultural nos dá a oportunidade de ver a extensão dos processos culturais nas atividades e no desenvolvimento humano cotidiano, que se relaciona com as tecnologias que usamos, com nossos valores e tradições institucionais e comunitárias (Rogoff, 2003, p. 11, tradução nossa). O fato de um indivíduo estar inserido em determinado contexto sociocultural, faz com que haja estranhamento quando ele se encontra com uma ou demais pessoas de culturas diferentes (Rogoff, 2003). O fato de reconhecer sua identidade cultural faz com que o sujeito seja mais consciente, permissivo, acolhedor e compreensivo em relação àquela cultura que difere da sua.

Com a realização de pesquisas e de contato com estudos referentes às questões da constituição psicológica humanas em diferentes culturas, o conhecimento e o entendimento da diversidade cultural se amplia, tornando-se mais familiar ao estudante, favorecendo, assim, uma formação mais consistente, multicultural e menos preconceituosa. Bomfim (2014) destaca, em relação às pesquisas multiculturais em Psicologia, principalmente em relação ao campo de estudo da maternidade:

É importante ressaltar que tais estudos vêm contribuindo para o avanço da ciência, em relação ao desenvolvimento do psiquismo do bebê e, conseqüentemente, influenciando beneficentemente a compreensão da importância do papel da família no desenvolvimento emocional do indivíduo (p. 30).

Em complemento a essa questão, a Arte produzida sobre e em diferentes culturas pode se tornar um facilitador do contato com as representações multiculturais, como a pintura, a escultura, a música e o cinema. O cinema em particular, mediador da comunicação que este estudo utilizará, transmite conteúdos audiovisuais que retratam determinadas histórias, sendo os documentários a

forma mais próxima de estar perto de uma realidade distinta e distante a ser experimentada diante de determinado assunto. Desta forma, Pires e Silva (2014, p. 608) ressaltam:

O cinema, como Artefato cultural que é, pode e deve ser explorado como forma de discurso que contribui para a construção de significados sociais. A junção das técnicas de filmagem e montagem com elenco e o processo de produção resultam num conjunto de significações que precisam ser partilhadas por quem o acessa, para que as imagens irradiadas possam produzir sentidos que, muitas vezes, tornam-se determinantes para suas vidas.

Sendo assim, o cinema pode auxiliar na inserção ou na viagem cultural de um indivíduo, por poder apresentar ações e atitudes de pessoas de diferentes regiões. Na perspectiva de Pires e Silva (2014), o conteúdo cinematográfico instrumentaliza a reprodução de comportamentos culturais, sob conjuntos de valores socioculturais e linguísticos, podendo ser um mecanismo cultural de ordem simbólica que contribui para consolidação do imaginário contemporâneo.

Os estudantes de Psicologia lidam a todo o momento com uma vasta quantidade de teorias do desenvolvimento humano, que geralmente abarcam os mesmos valores e parâmetros de suas próprias culturas, o que pode levá-los a analisar *o outro* com uma visão restrita de mundo e de desenvolvimento. Com isso, torna-se importante que o futuro profissional tenha contato com teorias, produções científicas e artísticas que contribuam para a ampliação de seu conhecimento sobre as possibilidades e recursos do ser humano.

Será que o estudante tem consciência das diferentes realidades culturais? Qual sua reação frente ao contato com cenas que demonstram relações mães-bebês em diferentes culturas? O estudante é capaz de perceber diferenças afetivas e de manejo em relação a sua cultura, compreendendo-as? É capaz, ainda, de identificar seus próprios valores culturais, sem que esses possam ser instrumento de julgamento e de segregação frente a uma cultura diferente da sua? Ele conhece diferenças em constituições da relação mãe-bebê? O estudante sente necessidade de desconstruir sua visão sobre os primeiros cuidados de um bebê?

É muito comum surgir uma necessidade no estudante de Psicologia, com o aprofundamento de seus estudos, de conhecer e discriminar as bases de sua constituição pessoal, neste contexto surge a demanda de estudos como estes que apresentam como uma das possibilidades, a de aproximação, de conhecimento e de pesquisa sobre realidades e experiências díspares da sua.

A pesquisa apresentada visou analisar os impactos, os sentimentos e as percepções de estudantes de Psicologia frente às distintas experiências de maternagem do bebê em seu primeiro ano de vida, em diferentes culturas.

O método

O estudo teve como fundamento metodológico um enfoque qualitativo, tendo como referencial teórico a psicanálise, dentre outros autores que versam sobre o tema retratado. O método qualitativo de pesquisa contribui no processo de mudança de um grupo, possibilitando maior nível de entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos, sendo, ainda, uma forma adequada para se conhecer a natureza de um fenômeno social (Raupp & Beuren, 2006).

Integraram este estudo, como participantes, 15 graduandas do 5º período de Psicologia (2019), com idades entre 19 a 23 anos, apenas uma delas sendo mãe. O único critério de seleção foi o de estarem matriculadas na disciplina de Psicanálise, do curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no interior do Estado de São Paulo.

O motivo pelo qual se escolheu tais integrantes foi devido ao fato de já terem contato com o conteúdo do desenvolvimento no primeiro ano de vida e de psicanálise (teorias que fundamentam o presente estudo), além disto, era o grupo de estudantes cujo acesso e a disponibilidade para coleta de dados eram maiores. A princípio, foram convidados todos os quarenta alunos que cursaram a disciplina, contudo, quinze permaneceram.

A equipe executora da pesquisa foi composta pela segunda Autora, sob orientação da primeira. O local de realização dos encontros de coleta de dados foi uma sala de aula da IES. A obtenção do conteúdo foi realizada em quatro etapas:

1. Aplicação de questionário composto por quatro perguntas abertas, que objetivava ter um conhecimento prévio das participantes sobre o desenvolvimento infantil. As questões versavam sobre as experiências relacional, afetiva e familiar da vida de um bebê. Esta etapa durou 30 minutos.
2. Exibição do documentário *Babies*: ocorrida ao término da aplicação do questionário (duração de 1 hora e 19 minutos). O documentário retrata a pesquisa cinematográfica de Balme ao viajar pelo mundo observando e registrando as experiências de vida de quatro bebês de nacionalidades diferentes, durante os seus dois primeiros anos. Tais

vinhetas abordaram a experiência do nascimento; as primeiras interações dos bebês com suas respectivas famílias, o manejo materno na amamentação, na higienização, nos momentos de dormir; os seus vínculos afetivos; a inserção social, brincadeiras e suas primeiras formas de socialização em família. Os quatro bebês retratados pelo cineasta são: Ponijao, o nono filho de sua família, que vive em uma aldeia da tribo nômade Himba, na Namíbia; Bayarjargal, segundo filho do casal que vive em uma tradicional tenda nômade, na Mongólia; Hattie, filha única de um casal que mora em uma casa em São Francisco, nos Estados Unidos; e Mari, também filha única de um casal que habita em um apartamento em Tóquio, no Japão.

3. Debate: iniciado após o término da exibição do documentário. Essa etapa consistiu em um debate coordenado pelas duas primeiras Autoras, no qual os estudantes de Psicologia puderam associar livremente e compartilhar no grupo suas sensações e percepções frente às cenas retratadas no documentário e articular com os fatos de suas próprias experiências de vida e com os conteúdos de estudos referentes ao primeiro ano de vida de um bebê, que porventura já tinham visto na disciplina de Psicanálise, bem como as demais do curso de Psicologia. Essa etapa foi gravada mediante a autorização obtida das participantes e durou 50 minutos.
4. Reaplicação do questionário: nesta etapa final da coleta, com 30 minutos de duração, foi oferecida às participantes uma nova folha contendo um questionário com as mesmas questões abertas aplicadas na primeira etapa. Esta reaplicação das questões teve como objetivo conhecer e analisar as possíveis alterações, ou não, das percepções dos estudantes, diante das cenas retratadas pelo documentário e discutidas no debate ocorrido. Mediante o término e diante da autorização prévia de cada participante os questionários foram recolhidos e encerrada esta etapa.

Apresentação e análise dos dados coletados

Inicialmente, todo conteúdo da etapa do debate foi transcrito em forma de narrativas. Posteriormente, o tratamento dos dados foi efetuado a partir da análise de conteúdo, de acordo com Chizzotti (1991, citado por Granero, 2015, p. 98) “... o objetivo é compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou latentes”. Os tópicos a seguir apresentam a síntese interpretativa das respostas emitidas pelas

participantes, nos dois momentos de aplicação do questionário. Os nomes apresentados são fictícios.

O ambiente ideal para o bom desenvolvimento de uma criança

Nesse tópico, a participante Frida especificou o ambiente ideal para o desenvolvimento saudável de uma criança como aquele que disponibiliza pessoas que assumam os papéis de cuidadores, garantindo o cuidado e a proteção, criando incentivos para que ela se desenvolva psicológica e socialmente. A participante refletiu, após assistir o documentário, que o melhor ambiente é aquele que acolhe a criança, independentemente de sua cultura ou condições. Tal fato também foi comentado pela participante Marie. Além disso, a integrante acrescentou no segundo questionário as diferenças entre culturas, o que pode ser relacionado às teorias do apego de Bowlby e Ainsworth (Bomfim, 2014; Feldman & Papalia, 2013).

A participante Joana acreditava, antes de assistir ao documentário, que o ambiente ideal seria igual em todas as culturas, remetendo-a às suas próprias experiências pessoais. Contudo, após assistir ao documentário, passou a considerar a pluralidade dos diferentes ambientes. Margaret também destacou esse fato:

Antes de ver o documentário eu acreditava que o ambiente ideal seria o mesmo para todos, em todas as culturas. Eu esperava que esse ambiente fosse semelhante aos que eu conheci ao longo de minha vida. No entanto, o ambiente que idealizei não pode ser aplicado a todas as culturas.

No entanto, Valentina manteve sua percepção e sua concepção de um ambiente saudável nos dois momentos de avaliação. Amélia e Rosa tiveram uma percepção parecida com a de Valentina; contudo, elas ampliaram essa visão, deixando de relatar apenas a necessidade de um ambiente suficientemente bom, mas notaram que esse ambiente pode sofrer suas variações culturais, não existindo um único modelo a ser seguido, mesmo que determinadas condições sejam necessárias. A estudante Rosa (segundo questionário) ainda ressaltou que “na verdade, um ambiente saudável possui vários sinônimos, e um não invalida o outro”.

Nise, primeiramente, remeteu uma concepção mais voltada às necessidades físicas do bebê; contudo, após o documentário, ela implementou as necessidades emocionais e psíquicas, como cuidado e carinho. Esses elementos que ela indicou são fundamentais na concepção psicanalítica de desenvolvimento saudável de um bebê (Bion, 1963/2004; Klein, 1996; Winnicott, 1971/1975).

Mary destacou antes da reprodução do documentário a importância de a criança ter contato com outras, para assim se desenvolver socialmente. Após a exibição, ela acrescentou quesitos culturais, ampliando sua visão, trazendo uma concepção transcultural:

Após assistir o documentário pude ver que vários ambientes podem ser bons para o desenvolvimento de uma criança, depende da cultura, e todos possuem aspectos positivos e negativos (segundo questionário).

Simone, em sua resposta antes de assistir ao documentário, enfatizou que o ambiente saudável depende de uma condição adequada que satisfizesse as necessidades da criança. Após assistir o documentário, ela refletiu que esse ambiente era o que possuía a presença de uma mãe, ou substituto, suficientemente boa, aquela que atende às necessidades do bebê e que saiba acolher suas frustrações, gerando um ambiente suficientemente bom. Tal fato levou-a a refletir sobre sua concepção anterior, classificando-o como um ambiente superprotegido:

Antes achava que a criança deveria crescer em um ambiente superprotegido e saudável para se desenvolver, mas depois do documentário vi que podem ter divergências no ambiente e o desenvolvimento acontece normalmente (segundo questionário).

Primeiramente, para Nísia, o ambiente saudável para o desenvolvimento de uma criança seria com o fornecimento de uma boa infraestrutura, após o documentário sua resposta passou a argumentar que o que é tido como bom numa cultura, pode não ser para outra. Na concepção de Irena, o documentário a ajudou a crescer suas visões para um ambiente que satisfaça às necessidades psicológicas, afetivas e físicas da criança e que seus cuidadores estejam preparados para exercerem tais funções de suporte.

A participante Michelle, após a exibição do documentário, referiu-se mais às condições relativas ao ambiente com apego seguro. Anteriormente, suas concepções eram voltadas apenas para as qualidades que integram a mãe suficientemente boa.

A participante Cora primeiramente citou as condições da mãe suficientemente boa também; contudo, acrescentou, depois de assistir ao documentário, a importância de haver exploração ambiental e liberdade para tal. Já Tarsila teve concepções semelhantes antes e após assistir o documentário, o ambiente ideal deve ajudar a criança a desenvolver sua autonomia.

Diante de tais dados, podemos perceber que algumas participantes mantiveram sua opinião anterior à exibição do documentário *Babies*. Contudo, a maioria delas enfatizou o impacto cultural.

Um aspecto que foi destacado nas respostas das participantes foi a presença do conceito de mãe suficientemente boa no ambiente de desenvolvimento das crianças. Essa mãe representa o ambiente suficientemente bom (Winnicott, 1971/1975); ela ajuda a formar o *self* de seu bebê, dando liberdade, segurança, cuidado, afetividade, acolhendo as necessidades do filho, mas necessita também frustrá-lo para o seu desenvolvimento ocorrer. Assistir ao documentário permitiu que as estudantes identificassem e valorizassem tal experiência materna.

No debate, o ponto mais discutido em relação ao ambiente ideal, referiu-se ao bebê Ponijao, o caçula de nove filhos que vive em uma vila na Namíbia, e ao bebê Bayarjargal, que vive na Mongólia. Esses dois bebês vivem em realidades muito distintas da brasileira, principalmente por viverem isolados de uma civilização urbana. A maioria das participantes destacou sentimentos como medo, aflição e preocupação ao assistirem às cenas referentes a essas duas culturas; mas perceberam que, apesar de serem distintas, com ambientes bem diferentes daquilo que elas concebiam como saudáveis, compreenderam que ofereceram condições físicas e emocionais necessárias para o satisfatório desenvolvimento dos bebês.

De modo geral, pode-se dizer que houve alterações expressivas nas opiniões das universitárias: Frida e Marie enfatizaram que assistir ao documentário fez com que elas reafirmassem ainda mais suas crenças sobre um ambiente saudável para o bom desenvolvimento de um bebê. Contudo, há uma diferenciação significativa em suas respostas a respeito da cultura, pois, após assistir ao conteúdo midiático, apesar de manterem suas opiniões iniciais sobre a necessidade de apoio e presença familiar no ambiente, elas englobaram às suas concepções a diversidade em que isso pode ocorrer.

Joana foi a participante que mais teve distinção em suas respostas, descrevendo como sua concepção antes do documentário e do debate eram muito ligadas à sua própria experiência de vida e aos seus valores, revelando-as como idealizadas. Margaret também ressaltou essa modificação, principalmente em relação à higiene do bebê.

Amélia, Rosa, Mary, Simone, Nísia, Irena e Michelle disseram que o documentário foi uma ferramenta que as ajudou a refletirem sobre suas concepções anteriores, tendo mudado suas percepções, ampliando-as. Cora enfatizou tal questão, explorando mais a importância da liberdade que o bebê deve ter para conhecer o mundo à sua volta. Valentina, Tarsila e Nise mantiveram suas concepções iniciais, não as alterando com a exibição da mídia e com o debate.

Não existe um padrão, portanto, não há como ensinar, a partir de um modelo único, alguém a ser mãe, mas a partir de sua própria experiência (Winnicott, 1957/1964). A capacidade da mãe de cuidar do seu bebê não vem de um conhecimento formal, mas de uma sensibilidade adquirida no período gestacional associada à condição de vivenciar a potencialidade da relação estabelecida (Winnicott, 1965/2005).

A estudante Amélia demonstrou como fundamental para o bom desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida, que o pai, a mãe ou cuidador tivesse disponibilidade psíquica para exercer a função materna. Como argumentou Winnicott (1965/2005), a questão da preparação materna não depende unicamente de uma constituição biológica. Assim sendo, existem mulheres que, mesmo não sendo as mães biológicas, e/ou até mesmo o pai, exercem tal função de forma bastante competente. Nesse contexto, a função materna pode ser exercida por pessoas diferentes, de formas diversas e em contextos culturais variados. Amélia ressaltou a importância do ambiente emocional para o desenvolvimento de um *self* integrado do bebê e que fosse suficientemente bom para que se adaptasse às necessidades básicas e iniciais dele.

Grande parte das estudantes abordou questões do ambiente físico, como higiene, alimentação, exploração e estimulação de tarefas pelas mães. Contudo, quando analisamos a percepção delas sobre as características que acreditavam ser essenciais a uma mãe, para o bom desenvolvimento de seu filho durante o primeiro ano de vida, a principal referência foi aquela em que a mãe estivesse sempre sensível e atenta às necessidades dele.

Depois de assistir o documentário, Rosa também afirmou a importância de ter alguém disposto a exercer o papel de cuidador, e a importância de uma figura afetiva, sendo essa alguém que exerça o *holding*, *handling* e *apresentação do objeto*, o que constitui a mãe suficientemente boa (Winnicott, 1971/1975). Anteriormente, ela se referia às condições ambientais. Já Nise, que também tinha essas concepções antes do documentário, ressaltou a ideia de uma rotina estruturada, correspondendo ao conceito de *holding* de Winnicott (1971/1975). Posteriormente, ressaltou a importância do ambiente emocional independente do ambiente físico.

As demais integrantes descreveram o bom desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida como aquele em que há a presença principalmente de afeto e de cuidados. Elas ressaltaram que o ambiente deve privilegiar a autonomia e a estimulação do bebê. Houve também menções ao apego seguro, descrito por Bowlby (1990) no depoimento de Michelle.

A integrante Cora foi a única que pontuou a importância do brincar para o bom desenvolvimento no primeiro ano de vida. Além de ter uma mãe suficientemente boa, a criança precisa possuir liberdade para brincar. Para Winnicott

(1971/1975), é apenas brincando que a criança desenvolve sua liberdade de criação. Franco (2003, p. 48) acrescenta: “o brincar facilita a comunicação consigo e com os outros, propiciando experiências inéditas de desintegração e integração do indivíduo”. Dessa forma, as estudantes compreenderam que, independentemente dos ambientes cultural e físico, o primordial era que o bebê, no primeiro ano de vida, tivesse um ambiente psíquico e emocional apto para potencializar seu processo de desenvolvimento.

Na parte destinada ao debate, pode-se analisar alguns temas apresentados pelas participantes, que destacaram, por exemplo, que independente do contexto, se tiverem disponíveis vínculos afetivos, a criança se desenvolve normalmente. Outra observação em destaque foi que as crianças documentadas se desenvolveram de formas e períodos diferentes e de acordo com suas experiências familiares.

Foi debatido também sobre a presença do pai na vida do bebê. As participantes destacaram as diferenças culturais, e a notoriedade no desenvolvimento daquele bebê que conta com a figura paterna por perto. Outra diferença apresentada entre os quatro grupos familiares foi em relação ao bebê e aos animais, os quatro bebês apresentaram contato com animais domésticos, porém, uns lidaram com uma maior proximidade e liberdade de contato do que outros, como no caso de Bayar, que tem seu núcleo familiar constituído por pessoas nômades criadores de animais.

Uma das participantes relatou que as cenas que mais chamaram atenção foram aquelas em que os bebês se encontravam sozinhos. Ela comparou com sua cultura familiar, que na sua opinião é superprotetora e que isso pode atrapalhar o desenvolvimento das crianças, pois nos momentos em que os bebês estavam sozinhos, ela notou que eles também tinham oportunidades de desenvolver seus potenciais natos. Sendo assim, independente da cultura do pai ou da mãe, a criança irá se desenvolver. Anteriormente, ela acreditava que o bebê necessariamente precisava da presença de um pai e uma mãe. Com isso, disse que modificou esta visão.

Outro ponto de vista destacado pelas participantes diz respeito à liberdade que estes bebês vivenciavam, sendo que em algumas culturas havia a presença e o monitoramento constante feito pelos pais, como nas cenas da bebê estadunidense Kattie. Já em outras culturas, os bebês apresentaram mais liberdade de explorar e conhecer o ambiente e a si próprios, como no caso do namibiano Ponijao. Por outro ponto, nesta cultura africana, houve o destaque positivo das participantes do “toque” cuidadoso entre os membros familiares, sendo que eles se tornaram um espelho para os bebês que, quando maiores, pareceram afetivos também.

Dentre estas observações, pudemos notar a constatação e a compreensão das estudantes sobre as diferenças culturais existentes nas famílias apresentadas no documentário. Elas destacaram que, apesar destas diferenças, uma criança

conseguirá ter seu potencial de desenvolvimento atingido, desde que esta tenha suportes afetivo, social e biológico (Winnicott, 1971/1975).

Os momentos de separação das díades mãe-bebê e pai-bebê

Para a graduanda Frida, anteriormente à exibição do filme, a separação entre cuidadores e bebê ocorria quando havia a necessidade dos pais saírem para trabalhar, ou então em situações como o desmame, o desfralde, quando o bebê precisava ficar em uma instituição, ou até mesmo quando dormia sozinho em um ambiente separado dos responsáveis. Contudo, ela só passou a considerar a qualidade desta separação, após assistir ao filme *Babies*; apontou a importância de uma separação gradativa, para que o bebê não sinta uma intensa angústia.

A angústia de separação é uma reação instintiva, considerada natural (Bowlby, 1990); entretanto, se essa separação acontecer de forma repentina, pode acarretar uma desintegração do *self* do recém-nascido (Winnicott, 1958/2000). A participante Marie considerava tal fato antes de assistir *Babies*; contudo manteve essa concepção, acrescentando que a separação gradual modifica de acordo com a cultura de cada família.

Joana destacou, antes do documentário, a importância de uma separação gradual, deve ser feita com tranquilidade, para que o bebê não se sinta abandonado, tendo a ilusão de que seus pais irão voltar. Sobre isso, Winnicott (1971/1975) afirma que a capacidade que a criança tem de criar o objeto depende da capacidade da mãe de se adaptar às necessidades do bebê. Uma falha nesse processo permite que o bebê tenha a ilusão de criar o objeto, o que terá repercussão na separação. Dessa forma, o bebê tem a ilusão de que a mãe não irá abandoná-lo. Após assistir ao documentário, Joana acrescentou a ideia de que o desenvolvimento do elo entre a díade mãe-bebê torna-se essencial para a constituição de sua identidade e de sua autonomia.

A integrante Margaret ampliou sua visão a respeito de uma separação saudável, que ocorre de forma gradativa. As participantes Valentina, Amélia, Rosa, Nise, Mary, Simone e Irena mantiveram suas respostas. Para elas, a separação da díade deve ocorrer de maneira tranquila, natural e saudável. Estas últimas destacaram que se a separação acontecer de forma repentina pode acarretar desintegração do *self* do bebê.

A participante Nísia relatou concepções importantes tanto antes, como após assistir ao filme, primeiro ela destacou elementos referentes ao estado que Winnicott (1971/1975) descreve como *rumo à independência*. Depois, ela acrescentou pontos referentes à teoria do autor sobre a apresentação do objeto, que é tida

como a fase de introdução a novos objetos, estes que permitem a interação do bebê com o seu ambiente e com outras figuras, além da materna.

O apego seguro (Bowlby, 1951, citado por Feldman & Papalia, 2013) estava na concepção da graduanda Michelle antes de assistir ao filme, depois ela ampliou essa visão, citando que este apego ocorre de diversas maneiras, de acordo com a variedade cultural. Ela citou essa transição como algo natural ao bebê.

Cora concebeu a socialização como um fato imprescindível na separação saudável da díade. Além de esta desenvolver a autonomia da criança, quando os pais conseguem entrar em um estado de devoção, adaptando-se e identificando-se com as necessidades do bebê, faz com esse se sinta seguro para explorar o ambiente.

Tarsila foi a única participante a destacar especificamente a relação de separação da díade entre bebê e pai. Para ela, a separação deve ocorrer “de uma forma madura, em que o pai e a mãe, sejam sérios, mas mantendo sempre o afeto com o bebê” (Tarsila, segundo questionário).

Conclui-se, portanto, que o documentário pouco ampliou a visão das participantes sobre a questão discutida. De forma geral, elas pontuaram a importância de uma separação gradativa, tranquila e afetiva, tanto antes como depois do meio de comunicação. Algumas mencionaram que a separação deve ser feita no tempo ideal, entretanto, elas não pontuaram qual seria esse tempo. Apenas a última estudante salientou a importância paterna para a separação da díade mãe-bebê, o que evidencia o quanto culturalmente o pai é colocado fora dessa relação.

Considerações finais

Diante do objetivo de analisar os impactos emocionais nas estudantes de Psicologia, a partir da exibição do documentário *Babies*, este estudo se mostrou profícuo, pois mobilizou vários sentimentos delas. E possibilitou o surgimento de muitos questionamentos referentes ao primeiro ano de vida de um bebê, dentre eles a importância da qualidade da interação da figura de apego, do cuidado necessário a um bebê e a influência do meio cultural e afetivo para a estruturação do *self* dele.

As participantes deste estudo inicialmente apresentaram noções básicas sobre a relação mãe-bebê-pai, compatíveis com as de um estudante de Psicologia. Contudo, após a exibição do documentário e as etapas do estudo, elas demonstraram ampliação das reflexões e da caracterização dos aspectos vinculares, emocionais, do manejo materno e paterno e da interação no ambiente familiar necessários no primeiro ano de vida de um bebê.

As estudantes evidenciaram desconhecer, de maneira geral, diferenças culturais nas quais a relação mãe-bebê-pai pode ser constituída. Embora elas não demonstrassem conscientemente necessidade de rever suas concepções a respeito dos cuidados oferecidos para um bebê, podemos dizer que, na maior parte das respostas, elas se mostraram desconstruindo suas percepções. Isso evidenciou abertura para novas realidades culturais, capacidade de mudança e de compreensão das mesmas. Esse ponto se mostrou positivo no presente estudo, pois o curso de Psicologia propõe ao estudante uma ampliação dos próprios referenciais, além de uma disposição de estar com o outro. E tais aspectos ficaram evidentes na maioria dos relatos das participantes.

Pode-se constatar que, independentemente da dinâmica familiar estabelecida pelas culturas retratadas, as participantes ressaltaram que um ambiente ideal para o bom desenvolvimento de uma criança é aquele que ofereça um espaço emocional que proporcione um meio afetivo e seguro para o desenrolar do bom apego e da confiança básica nas figuras parentais. Para que isso ocorra, é indispensável que a ruptura da intensa vinculação inicial mãe-bebê se dê de maneira gradual, tranquila e afetiva. O que se mostrou crucial para as participantes, neste ponto, foi a presença de alguém que exerça o papel paterno: de acolher e encorajar a díade a se abrirem para a realidade externa.

O estudo também destacou como sendo uma oportunidade importante de desconstrução dos paradigmas que as estudantes de Psicologia apresentaram em relação à própria educação e ao cuidado recebido enquanto bebê e criança, podendo ampliar suas concepções e trabalhar alguns de seus preconceitos. Neste enfoque, o instrumento utilizado (documentário) mostrou-se eficiente para estabelecer uma boa mediação entre crenças anteriores e novos conceitos das participantes. Além disso, trouxe para o ambiente de aprendizagem uma distinta forma de construção de seus conhecimentos e propiciou espaço de maior espontaneidade e liberdade de expressão de suas reflexões e de seus sentimentos em relação ao seu próprio desenvolvimento.

No entanto, faz-se necessária a realização de outras pesquisas com o uso de documentários, filmes e séries como instrumentos mediadores do aprendizado dos estudantes, para que se possa realizar uma comparação entre os mesmos e, assim, ampliar o real alcance dessas ferramentas tão fascinantes.

Finalmente, o presente estudo, ao utilizar o cinema (documentário) como mediador do aprendizado, também se mostrou precioso em outro vértice, pois evidenciou um impacto emocional positivo e afetivo nas graduandas de Psicologia frente à realidade relacional, social e cultural de cada díade mãe-bebê retratada e de si mesmas. Neste ínterim, é importante evidenciar a relevância da Arte, não só como um registro histórico da produção de um povo em uma

determinada época, mas também como capaz de propiciar para o espectador/estudante de Psicologia uma experiência emocional que promova uma reflexão de si, do outro e do mundo que o cerca, ampliando assim seus recursos para compreender a experiência do amadurecimento físico e psíquico. Neste sentido, o presente estudo evidencia um ponto de conexão com a psicanálise, pois, tanto o psicanalista, quanto o artista e o professor promovem experiências de contato e de expressão dos conteúdos internos, conscientes e inconscientes, fundamentais para a efetivação de aprendizados e ampliação da compreensão de si e de seus recursos.

Referências

Balmes, T. (2010). *Babies*. Produção: Alain Chabat, Christine Rouxel, Amandine-Billot. França: StudioCanal; Bobina Cinematográfica.

Barbieri, V. (2009). *A experiência materna de mulheres brasileiras, francesas e árabes e o desenvolvimento do self infantil*. Projeto de Pós Doutorado apresentado à Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Bion, W. R. (2004). *Elementos da psicanálise* (E. H. Sandler, & P. C. Sandler, Trans.). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1963)

Bowlby, J. (1990). *Apego*. São Paulo, Martins Fontes.

Bomfim, I. H. F. B. (2014). *Narrativas Maternas: um estudo transcultural com mães brasileiras e francesas: A qualidade da função materna*. Tese não publicada (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Feldman, R. D., & Papalia, D. E. (2013). *Desenvolvimento humano* (12. ed.). Porto Alegre: AMGH.

Franco, S. G. (2003). O brincar e a experiência analítica. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 6(1), 45-59.

Granero, G. S. (2015). *Gerando a vida: O desabrochar da gestação de alto risco em mulheres adultas e adolescentes*. Projeto de pesquisa (Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.), Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF, Franca.

Klein, M. (1996). *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945) (A. Cardoso, Trad.). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1937).

Main, M., & Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (p. 95–124). EUA: Ablex Publishing.

Pires, M. C. F., & Silva, S. L. P. (2014). Cinema, educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. *Educação e Sociedade*, 35(127), 607-616.

Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2006). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: I. M. Beuren (Org.), *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. Santa Catarina: Atlas.

Rochel, P. B. G. C. (2012). *A importância da relação mãe-bebê no primeiro ano de vida como fator determinante para um desenvolvimento emocional satisfatório*. Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba, Sorocaba.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development: Orienting concepts for understanding cultural processes*. New York, EUA: Oxford University Press.

Rosa, C. D. (2009). O papel do pai no processo de amadurecimento em Winnicott. *Natureza Humana*, 11(2), 55-96.

Spitz, R. A. (2004). *O primeiro ano de vida* (E. M. B. Rocha, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1987)

Winnicott, D. W. (1964). *A criança e o seu mundo* (A. Cabral, Trad.). (6ª ed.). Rio de Janeiro: LTC. (Original publicado em 1957)

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Tradução de José O. de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago. (Original publicado em 1971)

Winnicott, D. W. (2000). *Da pediatria à psicanálise* (2. ed.). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1958)

Winnicott, D. W. (2005). *A família e o desenvolvimento individual*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla (3. ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1965)

Ficha técnica do filme:
Título original: <i>Babies</i>
Título traduzido: <i>Bebês</i>
País produtor: Estados Unidos da América
Gênero: Documentário
Idiomas da produção: Inglês, africâner, japonês e mongol.
Duração: 79 minutos.
Classificação indicativa: livre.
Ano da produção: 2010.
Direção: Thomas Balmès
Roteiro: Alain Chabat

SOBRE CINEMA E PSICOLOGIA, ARTE E VIDA: A TÍTULO DE POSFÁCIO

Andrea Vieira Zanella
Fabrícia Teixeira Borges

- Dizem que essa pedra traz riqueza material às famílias.
 - [...] Isso é tão metafórico.
- (Filme *Parasita*)

O que é a Arte, senão uma fábrica de metáforas?

Uma metáfora, figura de linguagem, é utilizada para conectar algo com algo, uma via indireta para se referir a uma situação, a um conceito ou a um tema. É, a metáfora, um entre que se apresenta como via alternativa para a compreensão do que requer essa ponte. Eis que no filme *Parasita*, vencedor do Oscar de 2020, uma pedra se apresenta como metáfora a transversalizar toda a película. Aparece no início da trama, quando é legada como herança ao primogênito de uma família de trabalhadores de baixa renda, a provocar o diálogo apresentado em epígrafe. Ao longo do filme, várias vezes o personagem pronuncia esta frase: É uma metáfora! Ele fala da metáfora da pedra, mas também podemos entender como uma metalinguagem do processo cinematográfico. Todo filme é uma metáfora, uma ficção, mesmo quando baseado em fatos reais (Xavier, 1988). O filme *Parasita* é uma metáfora.

Toda a trama de *Parasita* se desenvolve na Coreia, mas poderia ser em qualquer outro país. Afinal, sob a égide da globalização capitalística, trabalhadores/as são explorados em todo lugar do mundo e tem suas existências balizadas pela luta por uma improvável ascensão social via venda de sua força de trabalho. Ascensão desejada, dificilmente concretizada tal como preconizada em ideários que se prestam a justificar o esforço até a completa exaustão das forças e o declínio do corpo, cuja decadência será atribuída ao próprio trabalhador e a uma suposta falta de cuidado de si. Não raro, para amenizar a escalada ao impossível e/ou improvável, são construídos atalhos que visam amenizar e encurtar o percurso. É o que se vê na trama em questão, cujo título provoca o leitor a se perguntar sobre o que/quem é parasita. Após uma série de acontecimentos que capturam

a audiência, a pedra retorna na cena final do filme, com a força da metáfora a mover esperanças de um futuro a ser construído, a restaurar a expectativa da possibilidade da ascensão desejada.

Iniciamos este posfácio com a imagem da pedra-metáfora e uma breve fala sobre o filme *Parasita* para visibilizar a potência da Arte, a força do cinema para falar da vida e ao mesmo tempo para nos provocar a nela pensar e intervir, a viver de outros modos. E é disto que trata este livro, o qual temos o prazer de comentar.

Estar com um filme é caminhar por suas imagens de uma forma despudorada, no sentido de estar à mercê do que o diretor/produtor nos propõe a pensar e a sentir, sempre em um movimento dialógico entre a tela, o eu e os outros (Münsterberg, 1916/2003). Imersos em um mar semiótico, em uma arena de sentidos de constante movimento, ao assistirmos a um filme nos enveredamos por outros modos de estar, sentir e pensar o vivido, via metáforas que nos enredam em uma infinidade de possíveis. Um espelho que reflete e refrata o passado, o presente e nossos projetos de futuro, povoado por tantas metáforas quantas interações são possíveis entre as vozes dos autores dos filmes, de seus personagens e dos espectadores. O que se passa nesse vão entre eles? O que se passa entre a tela e os que a assistem? É nesse sentido que o livro *O que os filmes contam de nós? Desenvolvimento Humano e Cinema em diálogo* nos apresenta os diversos olhares dos autores dos capítulos e suas leituras sobre as obras cinematográficas. Esses olhares se diferenciam balizados pelas preocupações com as questões que os mobilizam em suas trajetórias acadêmicas, tanto na pesquisa como no ensino e na extensão.

A pluralidade e a diversidade dos capítulos, evidenciada nas temáticas, nas propostas de leitura dos filmes, nos diferentes filmes abordados ou nas considerações teóricas, eleva essa obra a uma produção que poderá amparar os estudos sobre o cinema e a Psicologia de diversas formas. Se por um lado o livro destaca a necessidade de que os estudos de Arte e estética consolidem-se na Psicologia, por outro evidencia as várias lacunas que possuímos nesse campo. Trata-se, pois, a coletânea, de uma obra para nos subsidiar e nos fazer ver que precisamos de muitas mais.

A ousadia de falar de Arte, estética e Psicologia e, especificamente, do cinema, nos permite prever a resistência que se encontra no próprio cerne da Arte e que a constitui. Somos resistência, na Arte e na Psicologia, quando permitimos o olhar democrático sobre as várias telas, mas também quando pluralizamos, em nossos textos, as visões sobre o que vimos, quando pesquisamos e pensamos em diálogo com o que as telas nos provocam antever. Sobre telas dizemos das dinâmicas no movimento, como o cinema, e as dinâmicas em seus *designs* específicos, como as pinturas e as fotografias (Balázs, 2003). Este é, então, um livro de resistência. Este é um livro político, como bem anunciou Silvia Maria Cintra da Silva no *Prefácio*.

Sobre cinema e desenvolvimento humano

A vida só pode ser compreendida olhando para trás,
mas só pode ser vivida olhando para frente.

(Filme *O curioso caso de Benjamin Button*)

A riqueza deste livro está nos diálogos que os/as autores estabelecem entre os filmes e temáticas caras à Psicologia. Nos vários capítulos que o compõem, escritos por pesquisadores/as vinculados a instituições de ensino superior brasileiras localizadas em diversos estados e regiões são apresentadas discussões sobre o desenvolvimento humano a partir de e no diálogo com produções cinematográficas. São discussões que fazem louvor à Sétima Arte, uma Arte cunhada no encontro entre várias linguagens: a imagética, a musical, a poética, a do movimento.

Nos capítulos sobre família, a questão que se coloca é: onde está a família nos filmes? Como ela é? Como as crianças e as mães habitam esse mundo imagético? Cabe-nos reportar que o cinema é um produto cultural e ao mesmo tempo é produtor da cultura; carrega lugares de identificações, de construções de si e também de contradições. Assim, percebemos nos capítulos sobre a família que há tanto uma identificação de quais famílias figuram nas telas, quanto das angústias, anseios e conflitos que prevalecem sobre suas leituras, pois a relação com o cinema será sempre um contraste entre o que se experimenta no cotidiano e o que se vivencia na condição de espectador/a do que é projetado na tela. E é sobre essa tensão de forças que os processos ideológicos se deslocam e provocam vozes outras (Bakhtin, 1991, 1992), as quais ousamos ouvir a partir das produções cinematográficas.

A relação entre o cinema e a Psicologia referencia-se principalmente, nos capítulos sobre saúde, sobre os temas da psicopatologia e da relação entre cinema e espectador, seja a partir de filmes que retratam temas específicos que são trabalhados com alunos/as de graduação dos cursos de Psicologia, seja a partir de interesses e curiosidade sobre os comportamentos humanos pelo público em geral. O fato é que tais temas estão presentes nos estudos da Psicologia, mas também do cinema. A vida se converte em Arte e a Arte em vida e, assim, lotam-se as salas de projeção.

Nos contextos educacionais, os filmes se apresentam como recursos didáticos nas salas de aula, vinculado a um conhecimento específico, ou porque o valor educativo de muitas histórias revela-se nas telas e potencializa discussões. Narrar é contar histórias e falar sobre as experiências permitindo ao espectador transportar-se para locais de vivências únicas. E é essa experiência que os capí-

tulos sobre Psicologia e Educação perscrutam ao falar do Desenvolvimento Humano, de recursos simbólicos, elementos estéticos, constituição de sujeito, maus tratos na infância, recurso didático e espiritualidade, relações mães-bebês. São temas diversos que transitam entre a Psicologia e a educação e visibilizam possíveis olhares dessas áreas ao estudo do cinema.

É possível compreender com a leitura dos vários capítulos que compõem este livro que o cinema é, assim como toda obra de Arte, uma produção discursiva. É um discurso da vida, que a reflete e refrata. É produção polifônica e dialógica, posto que marcada pela tensão entre variadas vozes sociais que se visibilizam nos roteiros, nos frames, nos diálogos entabulados por personagens com suas histórias de vida, social e historicamente produzidas, nas fotografias, nas passagens do tempo encravadas em espaços específicos.

É, por conseguinte, toda e qualquer obra cinematográfica, polissêmica e aberta à possibilidade de sentidos outros, pois se faz obra no encontro com espectadores/as que com elas venham a estabelecer algum tipo de relação. E essa relação, por sua vez, é balizada pelos acontecimentos da vida, pois “[...] a Arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (Vigotski, 1998, p. 308).

Para continuar...

Às vezes é bom recomeçar
(filme *Extraordinário*)

As relações entre Arte e Psicologia são antigas. No que se refere à ciência psicológica, remontam a seus primórdios, incitada a descobrir algum princípio explicativo para o que se denominava gênio artístico. Mais de um século depois, ainda nos deparamos com perspectivas essencialistas na Psicologia, que buscam justificar diferenças entre possíveis, no que se refere à criação em algum princípio que remonta a algo fora do alcance de pessoas comuns. Este livro segue direção oposta: seus/suas autores/as se relacionam com a Arte cinematográfica na condição de espectadores/as com lentes bem ajustadas após anos de formação em Psicologia, educação e saúde. Aventuraram-se, deixaram-se enredar pelos encantos de imagens, movimentos e sons, para então das tramas fílmicas se distanciar, em uma condição exotópica que os/as permitiu cunhar as discussões apresentadas neste livro. Como aventureiros/as, no sentido que à palavra se atribui, daquele/a que se arrisca, adentraram por topografias com características variadas, cercadas de águas difusas. Afinal, cada obra de Arte “engendra uma

ilha, com topografia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhante a outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece” (Farias, 2002, p. 20).

A vivência estética, pois, a entrega ao percurso, a abertura ao inesperado e ao desconforto que pode suscitar, marcou o encontro dos/as autores/as com os filmes que elegeram como parceiros para as discussões aqui apresentadas. Seja com o roteiro, algum personagem, a trama subjacente ao desenrolar dos acontecimentos projetados na tela se deixaram capturar pela força das metáforas e lançaram-se ao desafio de perscrutar algumas das linhas de sua composição. Fica a expectativa de que continuem a se aventurar, tecendo outros diálogos que nos provoquem a também adentrar pelas topografias de filmes que nos impactam. Afinal, às vezes é bom recomeçar!

Referências

Bakhtin, M. (1991). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Balázs, B. (2003). 1.3.1. O homem visível; 1.3.2. Nós estamos no filme; 1.3.3. A face das coisas; 1.3.4. A face do homem; 1.3.5. Subjetividade do objeto. Em I. Xavier. (Org.), *A experiência do cinema: Antologia* (pp. 75-100). Rio de Janeiro: Graal.

Farias, A. (2002). *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha.

Münsterberg, H. (2003). 1.1.1. A atenção; 1.1.2. A memória e a imaginação; 1.1.3. As emoções. Em I. Xavier (Org.), *A experiência do cinema: Antologia* (pp. 25-54). Rio de Janeiro: Graal. (Original publicado em 1916)

Vigotski, L. S. (1998). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Xavier, I. (1988). Cinema: revelação e engano. Em I. Xavier (Org.), *O olhar e a cena: Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues* (pp. 31-57). São Paulo: Cosac Naify.

ISBN: 978-65-89736-15-8

CPL



9 786589 736158