

DESENVOLVIMENTO HUMANO E CINEMA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM DISCIPLINA DE NÚCLEO LIVRE

Tales Vilela Santeiro

Professor Adjunto do Curso de Psicologia
Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Jataí
talessanteiro@hotmail.com

Leylane Leal Barboza

Ludimila Faria Souza

Vanessa Assis Menezes

Joice Veridiane Schumacher

Priscila Barbosa de Oliveira

Thays Silva Leite

Graduandas do Curso de Psicologia
Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Jataí

Resumo: O desenvolvimento humano pode ser concebido e estudado sob diversidade teórica e metodológica, especialmente no meio universitário, no qual diálogos multiprofissionais e interdisciplinares favorecem a ampliação da visão de homem e de mundo do estudante. Este trabalho visa relatar experiência tida em universidade pública federal, de atividades pedagógicas vinculadas à Disciplina “Desenvolvimento humano e Cinema”, oferecida por curso de Psicologia a público universitário diversificado (Núcleo Livre/NL). O NL fundamentava-se em teorias psicodinâmicas sobre o desenvolvimento humano e utilizava da técnica de grupos operativos focados em processos de aprendizagem. O trabalho foi coordenado por um professor adjunto, psicólogo, e contava com equipe executora composta por duas estagiárias (9º período), duas estudantes voluntárias (uma de 3º período e outra, de 7º), todos vinculados a um curso de Psicologia. Trinta estudantes de diferentes cursos de graduação (Enfermagem, Biologia, Fisioterapia, Direito, Psicologia, Pedagogia e Letras) se matricularam e participaram das atividades, desenvolvidas em miniauditório integrado a um serviço-escola de Psicologia. O material utilizado constituiu-se de uma TV de 32 polegadas, um aparelho DVD, e de 12 filmes comerciais, que exploravam desde a constituição familiar e a fecundação, até a velhice e a morte. Durante o primeiro semestre letivo de 2014, 16 encontros semanais, de quatro horas de duração cada, foram realizados. A somatória dos filmes, da fundamentação psicodinâmica e do formato de grupo operativo instigou construção de aprendizados coletivos. Experiências cotidianas e vitais dos estudantes puderam ser compartilhadas ludicamente e solidificaram avaliações processuais de caráter positivo.

Palavras-chave: Ciclo vital; filmes; multidisciplinaridade; processos grupais.

CINEMA AND HUMAN DEVELOPMENT: REPORT OF EXPERIENCE IN A NÚCLEO LIVRE DISCIPLINE

Abstract: Human development can be designed and studied from theoretical and methodological diversity, especially in the university environment, where multidisciplinary and interdisciplinary dialogues foster the enlargement of students' vision of man and of the world. This paper describes experience taken into federal university, linked to the Discipline "Cinema and Human Development" educational activities offered by the Psychology course to diversified university students (Núcleo Livre/NL). The NL was grounded on psychodynamic theories of human development and focusing on the learning processes technique of operative groups. The work was coordinated by a full professor, PhD psychologist, and had performing team consisting of two interns (from 10th year), two voluntary students (one on 1st year and another, on 4th), all associated to a Psychology course. Thirty students from different undergraduate courses (Nursing, Biology, Physiotherapy, Law, Psychology, Pedagogy and Literature) were enrolled and participated in the activities developed in a clinic-school of a Psychology course. The material used was consisted in a 32-inch TV, a DVD player, and 12 commercial films, which exploited since the family constitution and fertilization until old age and death. During the first semester of 2014, were performed 16 weekly meetings of four hours duration each. The sum of the movies, psychodynamic background and the operative group format instigated construction of collective learning. Both daily and life experiences of students could be shared through playfully and allowed to solidify procedural reviews of positive character.

Keywords: Life span; films; multidisciplinary; group processes.

Introdução

O cinema tem sido utilizado como estratégia didática em várias áreas do saber, dentre elas a Psicologia. Sua linguagem, dinâmica e acessível, tem sido considerada uma forma prazerosa de mediar situações de ensino-aprendizagem. Filmes comerciais possibilitam a ampliação do olhar do espectador; em situações de ensino formal permitem ao estudante lidar com a história relatada sob o seu próprio ponto de vista, aproximando-o de sua trajetória de vida. Assim, o cinema abre-se como uma possibilidade de ressignificação, tanto de sua história de vida quanto de questões histórico-sociais que o perpassam, promovendo modificações na realidade subjetiva e objetiva (SANTEIRO; BARBOSA, 2013).

Em processos de formação acadêmica, observa-se que as linguagens artísticas nem sempre são valorizadas, prevalecendo o ensino de teorias e técnicas ancorado em literatura científica. Nesse sentido, acadêmicos tendem a subestimar a linguagem do Cinema comercial, por considerá-la uma forma de entretenimento que pouco contribua em termos acadêmicos. Consideramos, em contraposição, que o ambiente universitário possa promover ampliações em concepções como as retratadas. Se até o ingresso na universidade o estudante teve pouco acesso e contato com as diferentes linguagens artísticas, esse pode ser o momento para que ele se aproxime e explore esse universo em suas diversas facetas (SILVA *et al.*, 2013).

Uma das formas de utilizar o cinema na Educação é trazê-lo para a sala de aula. Na Universidade Federal de Goiás (UFG) há a deliberação no Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG), para a existência de um núcleo de disciplinas denominado Núcleo Livre (NL). Tais disciplinas se distinguem das de Núcleo Comum e de Núcleo Específico e devem somar, no mínimo, 128 horas da carga horária necessária para formação acadêmica em todos os cursos (UFG, 2012). Assim, com os conteúdos especialmente desenvolvidos para determinado NL, espera-se promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, ampliar e diversificar a formação acadêmica, promover o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos e possibilitar o aprofundamento em áreas de interesse do estudante (UFG, 2012).

Sob essa perspectiva, o NL também representa um desafio para o professor, que deve se atentar para o fato de que nem todos os estudantes estarão familiarizados com o saber específico do curso que oferta a disciplina em questão. Assim, o educador é orientado a ser didático, não presumindo conhecimentos prévios por parte dos estudantes, permitindo que o estudante entre em contato com outras áreas de formação que não a sua necessariamente, possibilitando um diálogo entre as várias ciências. O NL convida o aluno a se desalienar de sua posição, enraizada na área de sua formação, e a olhar os fenômenos de novas formas (BRAVIN; HENRIQUES, 2013).

Atendendo às características e orientações citadas, o NL “Desenvolvimento Humano e Cinema” foi ofertado pelo curso de Psicologia da UFG, Regional Jataí, a fim de oferecer visão panorâmica do ciclo de desenvolvimento humano, com auxílio da linguagem fílmica e das teorias psicanalíticas. Desse modo, a partir deste momento as fases da vida humana e suas vicissitudes serão destacadas no texto, quanto aos seguintes aspectos: formação da família, concepção, nascimento, infância, puberdade, adolescência, vida adulta, madurecimento,

velhice e morte. O ciclo de desenvolvimento humano é um tema de interesse não apenas da Psicologia, mas também de outras profissões universitárias. Profissionais de diversos perfis lidarão, direta ou indiretamente, com aspectos do *ser* humano, sejam eles sociais, biológicos ou psíquicos, e com *relações humanas* ao longo de suas trajetórias. Portanto, na concepção didático-pedagógica da Disciplina, aprender sobre a vida humana e sobre toda a movimentação envolvida no desenvolvimento psíquico, é tido como primordial, pois pode auxiliar o universitário no entendimento e na identificação de quais características se sobressaem em cada momento de vida e como elas podem interferir nas relações interpessoais atuais e futuras.

Compreender o desenvolvimento humano é uma condição para tentar responder por que os bebês se comportam diferentemente das crianças, que por sua vez se comportam distintamente dos adultos, e assim sucessivamente. O desenvolvimento é um processo contínuo no qual aspectos biológicos, físicos, sociais, culturais e psíquicos se influenciam reciprocamente, formando pessoas únicas no modo de pensar, de sentir e de estar no mundo (BOCK; ODAIR; SARAIVA, 2010).

Existem várias teorias em Psicologia que estudam o desenvolvimento humano, dentre elas destacamos a perspectiva psicodinâmica, a qual o entende a partir do conceito de ciclo. A pessoa percorre um caminho durante todo o ciclo vital, o qual nem sempre é previsível e linear e nem implica que todos os que são concebidos chegam à morte, na velhice. A partir de um aparato biológico que lhe possibilita interagir de determinada forma com o contexto social que está inserido, o ser humano interpreta e significa as experiências que vive a todo o momento (EIZIRIK; BASSOLS, 2013).

Fundada por Sigmund Freud, a psicanálise parte do pressuposto que o inconsciente e seus componentes são determinantes no comportamento humano. De acordo com a psicanálise a coluna vertebral da personalidade é constituída nos primeiros anos de vida, momento intenso para as crianças, pois estas encaram conflitos entre seus impulsos e as exigências sociais. Esses conflitos são vividos com intensidade dentro da família (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

A família tem um papel essencial no estudo do desenvolvimento humano, sendo comumente compreendida como a instituição primária na vida das pessoas. Ela também

possui seu ciclo vital, sendo marcada por transições que coincidem com as crises de desenvolvimento de cada um de seus integrantes.

Essas transições pelas quais a família passa são de fundamental importância para o estudo do desenvolvimento humano contextualizado. Ela atua diretamente na constituição da personalidade do sujeito, sendo responsável por humanizar o bebê, ensinando a ele regras e limites sociais, além de ser um modelo de padrão cultural, em um determinado momento histórico. Como instituição, muitas são as discussões que têm sido levantadas sobre as modificações que a família tem sofrido nas últimas décadas e as consequências desse fenômeno sobre a constituição de seus membros. Dentre essas mudanças, por exemplo, estão a saída da mulher para o mercado de trabalho, a revolução feminina em si, as relações homoafetivas, os recasamentos, dentre outras (PRATTA; SANTOS, 2007).

Eizirik e Bassols (2013) descrevem o ciclo vital em momentos distintos, interligados em um sistema cíclico, o qual se inicia com a concepção e com o processo que engloba gestação, parto e puerpério. Em geral, a recepção da notícia da gravidez provoca grande impacto sobre o casal e sobre a dinâmica familiar como um todo (FALCETO; WALDEMAR, 2013; PINCUS; DARE, 1987). Este evento dispara uma série de questões emocionais e revivências psíquicas. Trata-se de um período que traz desafios, mas se vivido em condições adequadas pode vir acompanhado de ressignificações de conflitos e de amadurecimento.

Os primeiros anos de vida do bebê são marcados por sua relação com os pais, pois são eles os responsáveis por introduzi-lo no mundo. O desenvolvimento futuro do sujeito está intimamente relacionado à qualidade das interações estabelecidas com o pai e, em especial, com a mãe ou com figuras que lhe representem cuidado (ZAVASCHI *et al.*, 2013). Caso isso não ocorra de maneira satisfatória, é possível haver graves consequências para a saúde física e psíquica da criança (SPITZ, 1988).

Nos primeiros meses de vida, as principais tarefas dos pais consistem em reconhecer, comunicar-se e atender as necessidades do bebê, evitando que a criança experimente uma tensão extrema. O controle esfinteriano, a locomoção, o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de simbolizar estão entre as principais características dessa fase. Essas etapas são influenciadas pelo temperamento da criança e sua relação com o ambiente em que está inserida (ISOLAN; MALTZ; MANFRO, 2013).

Na idade pré-escolar, compreendida entre 3 a 6 anos de idade, observa-se uma ampliação dos relacionamentos sociais para o ambiente extrafamiliar, com destaque para a vida de fantasia, a criatividade e a espontaneidade. Nesse momento a criança adquire a linguagem com maior clareza, o que lhe traz diversas conquistas (BASSOLS *et al.*, 2013). Posteriormente, as crianças entre 6 e 12 anos iniciam o processo de entrada na adolescência. Nesse período de latência, psicodinamicamente há o redirecionamento da libido para as questões culturais e o trabalho realizado é um esforço no sentido de organização, diferenciação, sofisticação e ampliação do aparato psíquico (FERREIRA; ARAÚJO, 2013).

Após o período de latência, seguem a puberdade e a adolescência, como fases que abrangem um conjunto de mudanças biológicas no indivíduo, propiciando o amadurecimento sexual e dando o suporte biológico para a vida adulta. O adolescente, para a psicanálise, é um sujeito em vias de transformação, imerso em um processo profundo de revisão de seu mundo interno (FREITAS; HAGEL, 2013; LEVY, 2013). Assim, a adolescência é concebida como um período de transição da infância para a idade adulta, no qual culmina todo o seu processo maturativo biopsicossocial, ocorrendo a aquisição da imagem corporal definitiva, bem como a estruturação final da personalidade (PRATTA; SANTOS, 2007).

Entre os 18 e 35 anos, momento do ciclo vital denominado de por adultos jovens, é visível a sobreposição de vivências, descobertas, ameaças e angústias com o tempo, visto que o envelhecimento e a morte começam a se insinuar de maneira sutil (OSÓRIO; PILTCHER; MARTINI, 2013). A juventude passa por uma situação paradoxal, caracterizada pela abertura de um vasto leque de possibilidades, contudo acompanhada da aceleração desenfreada do ritmo da vida, da fugacidade dos encontros e do peso de ter que alcançar o sucesso, arcando com a responsabilidade dos resultados de suas empreitadas. Essas peculiaridades fazem com que os jovens adultos da contemporaneidade se sintam por vezes acuados, com o imaginário povoado de incertezas e riscos (MAIA; MANCEBO, 2010).

Tradicionalmente a fase adulta está relacionada à autonomia, representada pela pessoa que é capaz de viver por si mesma sua cotidianidade, sendo gestora de sua própria vida, conseguindo assim deixar o grupo familiar (MAIA; MANCEBO, 2010). Nessa etapa da vida a principal tarefa familiar é a emancipação física e emocional do adulto jovem em relação à família de origem (SILVEIRA; WAGNER, 2006). Contudo, atualmente um novo fenômeno vem ocorrendo, o do “ninho cheio”, situação que ocorre quando o jovem adulto prossegue

residindo com sua família, sem emancipar-se financeira e emocionalmente de seus pais. Essa situação tem caracterizado uma nova forma de organização familiar, que tem sido debatida como uma resposta às condições sociais contemporâneas; no entanto, questões psicológicas, como é o caso da formação de identidade e da aquisição de autonomia, não podem ser apartadas nessa concepção, no sentido de que podem implicar em crises evolutivas envolvendo o adulto e os seus respectivos familiares.

Outro fator importante a ser considerado ao se discutir adultos jovens na atualidade, se relaciona à cibercultura. As tecnologias digitais têm dado aos jovens adultos a possibilidade de realizar tarefas em segundos, tendo condições de estarem conectados, todo tempo, ao mundo. No entanto, a conectividade excessiva pode tornar-se uma espécie de vício, dificultando a vida e as relações interpessoais em várias esferas (OSÓRIO; PILTCHER; MARTINI, 2013).

Como mídia de massa, a *internet* tem criado possibilidades de relacionamentos interpessoais diferentes das existentes até o seu advento. Para suprir necessidades de contato intelectual, social e afetivo, na contemporaneidade as pessoas têm aderido a essa nova maneira de se relacionar, entretanto alguns contrapontos podem ocorrer, dentre eles a ilusão de proximidade, de conhecimento e de intimidade, a despeito do contato físico e da fuga da “realidade real”. Todavia, estudos vêm demonstrando que as pessoas buscam relacionamentos amorosos virtuais de maneira similar a um relacionamento amoroso não virtual. Os relacionamentos começam na *internet* e posteriormente as pessoas se conhecem pessoalmente, ou seja, o mundo real ainda tem sido considerado como imprescindível (DELA COLETA; DELA COLETA; GUIMARÃES, 2008).

Na fase posterior, a madurecência, transformações de naturezas distintas são marcantes, todas elas direcionando o homem rumo à maturidade. Nela vão se intensificando o reconhecimento da incerteza em diversos âmbitos, como na saúde, na sexualidade e na morte (MONTERO, 2013). A velhice, por sua vez, é uma etapa do desenvolvimento humano marcada por vários conflitos, perdas e ganhos, na qual cada pessoa irá apresentar um modo particular de reagir a isso (EIZIRIK, 2013). Os recursos sociais e pessoais que a pessoa conseguiu desenvolver ao longo de seu ciclo vital tenderão a influenciar a natureza dos que conseguirá utilizar neste momento.

A morte representa a última etapa do ciclo da vida e é um acontecimento sobre o qual não temos qualquer controle; sendo que cada pessoa tem uma concepção própria de morte. Da mesma maneira, a morte de um ente querido também terá repercussões diferentes na família e nas redes sociais nas quais ela estava inserida. E a integralização do medo da morte à estrutura da personalidade é um aspecto relevante do desenvolvimento humano (EIZIRIK; POLANCZYK; EIZIRIK, 2013).

A morte apresenta-se como um fenômeno impregnado de valores e significados dependentes do contexto sociocultural e histórico no qual ela se manifesta. Na cultura ocidental atual, há um movimento de negação da morte, onde esta costuma ser tratada como um tabu, o que torna sua elaboração ainda mais complicada (COMBINATO; QUEIROZ, 2006). Por esse motivo, Eizirik, Polanczyk e Eizirik (2013) orientam que refletir sobre nossa própria morte pode estimular a elaboração inconsciente dessa realidade inevitável, para que possamos lidar melhor com a perda dos outros, mesmo que nosso aparelho psíquico nunca consiga elaborar totalmente nossa própria morte.

Após o exposto sobre o ciclo da vida, procurou-se esclarecer que o desenvolvimento humano é um assunto importante para a formação acadêmica de vários profissionais,. Nesse sentido, este artigo consiste em um relato de experiência da disciplina de NL da UFG, intitulada “Desenvolvimento Humano e Cinema”.

Pretende-se, através deste trabalho, apresentar a contribuição do ensino multidisciplinar para a formação pessoal e profissional dos estudantes. Além de utilizar a linguagem fílmica como disparador das discussões sobre o desenvolvimento humano, adotou-se na Disciplina uma metodologia inspirada nas teorias dos grupos operativos. Nesse sentido, o filme *Her* (JONZE, 2013) será utilizado para ilustrar aspectos do funcionamento e do desenvolvimento do grupo.

Processos Grupais em Âmbito de Ensino: os Grupos Operativos

Osório (2013) define grupo como um “conjunto de pessoas capazes de se reconhecerem em sua singularidade, que exercem uma ação interativa e se influenciam reciprocamente em busca de um objetivo compartilhado” (p. 13). Dentre as diversas modalidades grupais existentes, têm-se os grupos operativos, desenvolvidos por Pichon-Rivière a partir do referencial teórico psicanalítico e da dinâmica de grupos (OSÓRIO, 2013).

Um grupo operativo tem como característica fundamental o estabelecimento de uma tarefa, a ser realizada coletivamente (PICHON-RIVIÈRE, 1983/2009). Contudo, Castanho (2012) esclarece que a simples realização da tarefa, sem sua respectiva elaboração psíquica, não configura um grupo como operativo. Por esse motivo, o autor aponta que o termo *tarefa* foi reservado por Pichon-Rivière somente para situações nas quais ocorre esse tipo de elaboração.

A tarefa é vista como um disparador da elaboração psíquica, entendida por Pichon-Rivière como a integração entre o sentir, o pensar e o agir. Nessa perspectiva, a tarefa possui duas dimensões: uma explícita, que diz respeito à execução da tarefa propriamente dita, e outra implícita, a elaboração psíquica. “Assim, é só quando a ação implicada na tarefa pode circular por sentimentos e pensamentos, tornando possível a elaboração psíquica concomitante, que podemos falar de um grupo ‘em tarefa’ (grupo no momento da tarefa)” (CASTANHO, 2007, p. 16).

Os grupos operativos de aprendizagem podem se aproximar de modelos educacionais atuais, que ressaltam a importância de atividades grupais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que essas possibilitam a troca de conhecimentos entre estudantes e professores. Tal postura difere da adotada no modelo de educação tradicional, na qual o professor era tido como uma figura detentora de todo o conhecimento e que ocupava uma posição distanciada de seus estudantes. Nessa visão, o professor deixa de ser apenas um emissor de conhecimento e passa a desempenhar uma função mediadora entre os acadêmicos e os conhecimentos disponíveis (OSÓRIO, 2013).

O grupo operativo visa o favorecimento do pensar e do aprender, permitindo a superação de dificuldades de aprendizagem inerentes à determinada tarefa. Dessa forma, aprender, nesta perspectiva, consiste em rever constantemente os esquemas referenciais que cada membro do grupo traz consigo (BLEGER, 1980/1998). Pichon-Rivière acreditava que, por meio da concretização da tarefa, formas *estereotipadas* de ver o mundo poderiam ser abandonadas e transformadas em situações flexíveis e questionáveis (OSÓRIO, 2000). Tais estruturas estereotipadas estão intimamente relacionadas à ansiedade despertada por toda mudança.

Quanto à dinâmica do grupo operativo, é importante destacar o papel do porta-voz do grupo, sendo que este é aquele que pensa, sente e comunica um conteúdo que não é particular, mas de significação para todo o grupo e que até certo momento permaneceu implícito. O

indivíduo não tem consciência de que desempenha este papel no grupo. O material apresentado pelo porta-voz recebe o nome de emergente grupal e cabe ao coordenador a função esclarecê-lo para o grupo (OSÓRIO, 2000).

Pichon-Rivière (1983/2009) aponta que *a priori*, os papéis desempenhados em um grupo tendem a ser fixos. Contudo, à medida que o grupo interage e se conhece melhor, os seus membros passam a assumir diferentes posições. Configuram-se, assim, “lideranças funcionais”, aquelas que se mostram mais adequadas em determinado momento da tarefa. Bastos (2010), alinhado a esse tipo de contribuição, acrescenta que os únicos papéis fixos seriam os do coordenador e os do observador, que nesta experiência relatada seriam representados pela equipe executora (descrita abaixo).

Metodologia

Participantes

Trinta estudantes de diferentes cursos de graduação (Enfermagem, Biologia, Fisioterapia, Direito, Psicologia, Pedagogia e Letras), matriculados na disciplina de NL “Desenvolvimento Humano e Cinema”.

Equipe Executora

Um professor adjunto e psicólogo, responsável pela Disciplina (servidor público federal que desenvolve atividades sob a ótica psicanalítica); duas estudantes estagiárias (9º período) e duas voluntárias (uma estudante de 3º e uma de 7º período), todas vinculadas ao Curso de Psicologia da Regional Jataí da UFG e ao Grupo de Pesquisa liderado pelo primeiro (*Processos de intervenção e de formação em clínica psicodinâmica*, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq).

Local

As atividades foram desenvolvidas no miniauditório situado no Serviço de Psicologia Aplicada, órgão vinculado ao Curso de Psicologia. Este espaço tem por objetivo desenvolver atividades integradas a ensino, pesquisa e extensão.

Materiais

Uma TV de 32 polegadas e um aparelho DVD para exibição dos filmes. Foram utilizados 12 filmes comerciais, sendo que cada qual versava sobre o aspecto do desenvolvimento a ser trabalhado no dia.

Procedimentos

Cada encontro tinha duração de 4 horas, sendo essas 4 horas divididas em dois momentos: (1) exibição e (2) posterior discussão do filme, necessariamente alinhada a uma fase do desenvolvimento humano e orientada por textos que deveriam ser lidos previamente, no geral os propostos na obra de Eizirik e Bassols (2013). No primeiro momento as cadeiras eram enfileiradas e no segundo, a disposição delas era circular, buscando favorecer o “ver” e o “ser visto” pelos integrantes. Após o término de todos os debates, a equipe executora permanecia por mais 30 minutos, para realizar debates coletivos sobre as percepções que cada integrante tinha sobre o processo grupal e sobre o tipo de enfoque fílmico que seria dispensado nos encontros posteriores, haja vista que um objetivo secundário do NL era o de também receber estudantes de Psicologia em processo de formação acadêmica.

A condução dos diálogos foi pautada na mencionada teoria dos grupos operativos (PICHON-RIVIÈRE, 1983/2009; BLEGER, 1980/1998). Os participantes eram encorajados a iniciar diálogos, que recebiam ponderações da equipe executora, focadas nas falas relevantes ao alcance didático-pedagógico previsto no Plano de Ensino da Disciplina, relacionando o quanto possível filmes, textos e experiências de vida dos estudantes.

Apenas um dos encontros foi executado sem ter o uso de filmes comerciais como premissa, no qual o Professor propôs uma dinâmica grupal (descrita nos Resultados e Discussões). Todas as atividades previstas implicavam em avaliações processuais e ao final da Disciplina cada estudante, ou dupla de estudantes, deveria escolher um dos filmes/etapas do desenvolvimento estudados e realizar um breve trabalho de conclusão.

Resultados e Discussões

Para desenvolvimento geral da Disciplina, 16 encontros semanais foram realizados durante o primeiro semestre letivo do ano de 2014, nas manhãs de sexta-feira (Tabela 1). Neles a linguagem cinematográfica era prioritariamente utilizada para ilustrar o desenvolvimento humano, tal como concebido nas teorizações acima.

Encontro	Tema Central	Filme/Atividade
1 e 2	A linguagem dos filmes	<i>A invenção de Hugo Cabret</i> (SCORSESE, 2011)
3	Casais e famílias	<i>Minhas mães e meu pai</i> (CHOLODENKO, 2010)
4	O ciclo vital familiar	<i>Pequena Miss Sunshine</i> (DAYTON; FARIS, 2006)
5	Gestação, parto e puerpério	<i>Um evento feliz</i> (BEZANÇON, 2011)
6	O bebê e os pais	<i>Juntos pelo acaso</i> (BERLANTI, 2010)
7	Os primeiros anos de vida	Dinâmica de grupo (sem exibição de filme)
8	A criança pré-escolar	<i>Monstros S.A.</i> (DOCTER; UNKRICH; SILVERMAN, 2001)
9	A criança em idade escolar	<i>A culpa é do Fidel</i> (GRAVAS, 2006)
10	A puberdade	<i>Valente</i> (ANDREWS; CHAPMAN, 2012)
11	O adolescente	
12	O adulto jovem	<i>Her</i> (JONZE, 2013)
13	A vida adulta	<i>A história de nós dois</i> (REINER, 1999)
14	A velhice	<i>Amor</i> (HANEKE, 2012)
15	A morte	<i>A partida</i> (YOJIRO TAKITA, 2008)
16		Encerramento da Disciplina

Houve dois momentos nos quais o desenvolvimento humano não foi objeto de atenção primordial (1º e 2º encontros). Neles, enfocou-se a linguagem dos filmes propriamente dita. Por meio da exibição de *A invenção de Hugo Cabret* (SCORSESE, 2011), procurou-se debater aspectos da linguagem fílmica que poderiam levar os espectadores a se identificarem com determinadas personagens, sem necessariamente haver uma percepção consciente desse

processo. Tinha-se como hipótese que aprendizados sobre o desenvolvimento humano ficariam favorecidos ao focarmos esse tipo de caminho que ressaltasse o “fator humano” ali representado. Também se buscou ultrapassar eventuais aspectos técnicos envolvidos nos filmes, embora literatura que os contemplasse tenha sido empregada no planejamento bibliográfico (por exemplo, BAHIANA, 2012).

Houve, ainda em termos de exceção, um terceiro momento no qual aspectos do ciclo vital humano não foram ilustrados por filmes. Isso ocorreu no sexto encontro, quando se realizou uma dinâmica grupal e os integrantes deveriam “construir um filme” que fizesse uma espécie de síntese dos pontos relevantes discutidos até aquele momento da Disciplina. Foi dada uma hora ao grupo para construção e para elaboração da atividade, seguida da apresentação do “teatro-filme” e da posterior discussão sobre a experiência vivida, sobre os pontos importantes sobre desenvolvimento humano que desejaram representar e sobre como havia sido a experiência trabalhar coletivamente. No debate pertinente a essa situação, um dos pontos ressaltados pela equipe executora foi o de que todos os participantes, sem exceção, se envolveram diretamente no planejamento e na execução da proposta.

Para ilustração do processo grupal intermediado pelos recursos fílmicos e que ocorreu no restante dos encontros, a partir de agora realizaremos um recorte do ocorrido no 12º, no qual o filme *Her* (JONZE, 2013) foi trabalhado e 28 integrantes estavam presentes. Essa decisão foi tomada com fundamento nas experiências solidificadas do trabalho ocorrido até então, no quanto as novas tecnologias perpassam as relações atuais, incluindo as universitárias, e também porque a fase de desenvolvimento do protagonista da película (Theodore) e dos estudantes era correspondente (todos eram considerados como adultos jovens).

Sobre “Her” e o Processo Operativo do Grupo

Her é um filme criado e dirigido por Spike Jonze e lançado em 2013 nos Estados Unidos, e em fevereiro de 2014 no Brasil. Ele narra a história de Theodore, um escritor que tenta superar a separação de sua mulher (Catherine), retratado como uma personalidade reservada. Como escritor, Theodore trabalha em uma agência que envia cartas de amor manuscritas. Ele divide seu tempo entre trabalho, partidas de videogame, encontros rápidos

com amigos e *chats* pela *internet*. Nesse ínterim, ele adquire Samantha, um sistema operacional chamado *OSI*, projetado especificamente para relacionar-se com seres humanos. Contudo, Theodore encontra nesse Sistema o refúgio para sua carência e solidão e acaba se apaixonando por Samantha.

O estudante A., do Curso de Direito, disse que achou o filme “muito massa”, “maluco” no bom sentido. M., estudante de Pedagogia, descontraída, falou: “achei o filme surreal, essas questões de tecnologia, um homem se relacionando com um sistema operacional/computador”. Alguns dos colegas concordaram. Em seguida, E., estudante de Letras, disse: “Eu achava que eu era louca, mas o Theodore [protagonista do filme] tem mais problemas do que eu”.

Sobre as questões tecnológicas, o estudante A. destacou um trecho do texto estipulado para aquele dia de trabalho (OSÓRIO *et al.*, 2013) e falou sobre a *internet* ser, atualmente, uma ferramenta utilizada pelo indivíduo para lidar com o sofrimento, assim como acontece com o protagonista do filme. O estudante mencionou, ainda, o quanto as redes sociais são importantes para a autoestima das pessoas. Para ele, isto evidenciava o quanto elas vivem em função de sustentar uma aparência idealizada e feliz, apenas para serem populares e queridas no mundo virtual. Assim, conforme a visão que apresentava, há a necessidade constante de serem aprovadas pelos outros e de manter essas redes sempre atualizadas, nas quais é mais importante o que indivíduo faz do que o que ele é. Diante desse tipo de observação, o Professor lembrou que as pessoas nunca se mostram por completo numa perspectiva psicanalítica. As mídias sociais, por sua vez, configuram espaços muito bons para fantasiar o que gostaríamos de ser e isso não necessariamente precisaria ser visto de forma negativa.

Em sequência, uma das estudantes da equipe executora disse acreditar que “o filme falava sobre o amor e sobre as formas do homem lidar com o seu desamparo e sua solidão. Que apesar de o filme parecer distante”, por se situar no futuro, “ele trata de assuntos muito próximos a nós, inerentes ao humano”. Neste momento, alguns estudantes pareceram concordar que a decepção amorosa de Theodore era o maior de seus conflitos e, conseqüentemente, a problemática central do filme, o que passou a confirmar que a escolha por *Her* para debater a vida do adulto jovem pudesse ter sido bastante apropriada.

Sobre o relacionamento de Theodore e Samantha, alguns estudantes se questionaram se “ele era real ou não”. Depois de discutirem sobre este assunto, concluíram espontaneamente que, apesar de não ser presencial, portanto não ocorrer contato físico, o

relacionamento dos dois “era real”. Independente de Samantha ser um sistema operacional, os sentimentos que Theodore nutria por ela “eram reais”, assim como as sensações provocadas por eles.

Esse tipo de diálogo e de situação grupal se presenciou com insistência também em outros encontros, configurando um trabalho que precisou ser alvo de reforçadas atenções por parte da equipe: esclarecer que os pontos de vista das pessoas não precisavam excluir uns em relação aos outros. De modo semelhante, outro tipo de investimento bastante trabalhado ao longo dos encontros tinha relação com o fato de que, em se tratando de “desenvolvimento humano”, nem sempre as coisas “visíveis” eram aquelas que, *de fato*, eram as verdadeiramente “importantes” para a pessoa. Esse tipo de entendimento, que pode ser trivial a estudantes e formadores de psicólogos, era vivido de modo até mesmo desconcertante por parte de alguns participantes, os quais, em muitos momentos e de modo visível, apresentavam “dificuldades” para lidar com certas ideias.

Sobre a vida virtual, o Professor destacou que esta faz parte da vida do ser humano muito antes do advento da informática, pois nos relacionamos com pessoas “virtuais” desde muito cedo. Essa capacidade é adquirida a partir dos primeiros contatos com a mãe, um dos aspectos bastante focalizados nos textos adotados como base, orientados psicanaliticamente. Esse tipo de questionamento favorecia debates sobre o momento característico de compreensão obtida pelo bebê, quando ele passa a entender que “a mãe que se afasta” dele é a mesma “que irá voltar”, tendo havido, nesse movimento de “aprendizado”, a conquista de uma representação interna dela. Então, o bebê passa a se relacionar também com a mãe internalizada, “virtual”, e não apenas com a mãe física.

Ainda sobre a oposição real-virtual e relacionado ao texto de Falceto e Waldemar (2013), foi mencionado o fato de que a *internet* faz com que as pessoas fiquem, ao mesmo tempo, “conectadas virtualmente” e “desligadas do mundo real”. Contudo, novamente o Professor destacou que independentemente da *internet* e das mídias sociais, nós, humanos, não éramos capazes de “estarmos conectados” o tempo todo, a algo ou a alguém. Para uma estudante da equipe executora, Theodore se apaixonou por Samantha porque ela atendia a todas as suas necessidades, quase “adivinhandos” o que ele gostaria de ouvir. Alguns estudantes comentaram o quanto nos decepcionamos frente às pessoas que gostamos, pois depositamos muitas expectativas sobre elas e, na maioria das vezes, não somos

correspondidos da maneira almejada. Neste momento, fazendo referência à visão psicanalítica, discutimos como as pessoas vivem em busca de satisfação de suas necessidades e como é difícil lidar com as frustrações inerentes, não somente na vida adulta jovem, como nos outros momentos do desenvolvimento humano.

Nessa direção, o casamento foi apontado como um exemplo de como esperamos que as pessoas sejam da forma que queremos. O Professor, utilizando o casamento de Theodore e Catherine como exemplo, falou sobre como é difícil lidar com as mudanças de cada um ao longo de um relacionamento e que, por não conseguirem se adaptar a isso, as personagens se separam, sendo que esse aspecto foi debatido em outros momentos da Disciplina (FALCETO; WALDEMAR, 2013; MONTERO, 2013). Outro exemplo ressaltado pelos estudantes foi referente a quando Theodore acreditava que Samantha estava apaixonada e se relacionava apenas com ele. No entanto, ele se decepciona profundamente ao descobrir que ela mantém centenas de relacionamentos, concomitantes.

A estudante E. afirma que no final do filme, Theodore conseguiu solucionar dois conflitos, tanto com a Samantha quanto com a Catherine, pois a partir do relacionamento com a primeira ele pode compreender aspectos de seu relacionamento com Catherine. Foi mencionado então, em acordo com o enfoque psicanalítico estudado, o fato de como as pessoas reproduzem em relações atuais conflitos passados e nessa medida também podem elaborá-los, como ocorrido com Theodore. Em seu relacionamento com Samantha, o protagonista percebeu como cresceu ao lado da ex-esposa e passou a conseguir elaborar a perda deste relacionamento em outros níveis não possíveis até então.

O Professor questionou os estudantes sobre a cena em que é mostrado um ensaio fotográfico e sensual de uma mulher grávida. A questão materna é muito presente no filme, não só nos momentos em que há referência à gravidez, mas também nas cenas nas quais Catherine segura um bebê nos braços, quando Theodore configura seu sistema operacional e é indagado sobre como era a relação com sua mãe, dentre outros momentos. Alguns estudantes relacionaram a cena com um possível desejo de Theodore de constituir uma família. O Professor, por sua vez, lembrou como a figura materna é fundamental para nossa inserção no mundo, para nossa constituição enquanto pessoas, para a formação do aparelho psíquico e para ensinar a nos relacionarmos com o mundo e com as pessoas. A relação mãe-bebê é

protótipo de todas as outras relações estabelecidas ao longo da vida (EIZIRIK; BASSOLS, 2013).

Sobre a profissão de Theodor, redator e criador de cartas, outra integrante da equipe executora colocou que por mais de ele dissesse que eram “apenas cartas”, muitas vezes elas representavam seus próprios sentimentos, funcionando como um recurso saudável de elaboração de seus sofrimentos. Neste momento, uma estudante questionou se Theodore poderia ser considerado um adulto saudável psicologicamente. O Professor devolveu a pergunta: “Então, Gente, o Theodore é saudável? O que pode ser definido como saudável ou adoecido?” As pessoas ficaram caladas por um instante, posteriormente começaram a descrever algumas características dele, como morar só, estar isolado, só se preocupar consigo mesmo, não se relacionar. Contudo, o Professor ressaltou que querer ficar sozinho não implicava necessariamente em “adoecimento” e que isso poderia se tratar de uma condição que designava, em certa medida, aspectos da saúde mental de Theodore.

Durante a discussão sobre a eventual saúde psíquica do protagonista, o grupo foi se apercebendo que, apesar de Theodore apresentar momentos de tristeza profunda e solidão, ele era um adulto saudável por manter relações sociais (trabalho e amizades), e também por tentar estabelecer novos relacionamentos amorosos. Uma terceira pessoa da Equipe complementou esse tipo de construção grupal, dizendo que atualmente estar triste ou sofrer, muitas vezes é interpretado como uma patologia. Isto poderia ser indicativo de que estaria havendo o que ela nomeou de “uma ditadura da felicidade”, na qual as pessoas têm se “forçado” a se relacionarem amorosamente e a serem felizes, ininterruptamente. Não havendo, assim, espaços e tempos necessários para elaborar perdas e frustrações. Por essa via de diálogo e de intervenções coletivas, os participantes puderam perceber que Theodore era uma pessoa saudável, porém com problemas e questões a serem elaboradas, de modo exatamente semelhante ao que eles próprios o faziam, em seus cotidianos acadêmicos e pessoais.

Prosseguindo nessa linha de raciocínio, o Professor ressaltou que, apesar de a *internet* representar uma nova forma de se relacionar, provavelmente ela não substituirá relacionamentos presenciais. Isto foi ensejado com a ênfase que Jonze (2013) dispensa, na última cena do filme, quando Theodore se encostou nos ombros de sua amiga, o que pode ser demonstrativo de que o virtual não substituiu o presencial e de que “não há tecnologia que consiga superar a questão humana, que consiga dar conta de preencher os vazios humanos”.

Nesse sentido, a forma como a figura feminina foi retratada no filme contribuiu para evidenciar que todo ser humano precisa de alguém que o gere, precisa de “amparo” num sentido amplo, sem que, por meio de raciocínios dessa natureza, desconsideremos as questões que as novas tecnologias de reprodução humana têm implicado. Percebe-se, a partir do exposto acima, que a história de Theodore era entendida como representativa da história dos sujeitos que integravam o grupo, isto é, uma história sempre incompleta, marcada pelas relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros, e pelas dores e emoções inerentes a elas.

Ao final da discussão notou-se que a estranheza em relação ao filme, representada no início dos diálogos pela fala do estudante A., havia se amenizado. Por meio da linguagem cinematográfica, o filme auxiliou a retratar conflitos e situações comuns à maioria das pessoas nessa fase da vida, a maneira como o adulto jovem lida com as decepções, com as expectativas que possui, com os relacionamentos amorosos e com os conflitos próprios dessa fase – o que naquele momento incluía não somente as personagens do filme, como os participantes do grupo.

Um dos participantes, A., comentou, no dia em que *Her* foi debatido, como vinha aprendendo com a Disciplina. Afirmou que nas Ciências Sociais, como o Direito, a pessoa é praticamente determinada pelo ambiente onde vive. E que a partir das experiências tidas na Disciplina, ele percebeu que há questões do subjetivas envolvidas, para além das ambientais, e que isso o auxiliava a ser um estudante melhor. Outra integrante, E., que cursava Pedagogia, concordou que a Disciplina também contribuiu para sua formação profissional.

Considerações Finais

Com a atividade brevemente relatada que envolveu a dinâmica grupal de construção de “um filme”, o movimento geral observado naquele encontro externalizou, de modo diferenciado ao que vinha sendo possível, alto grau de ludicidade e de espontaneidade naquele espaço. Essa característica ilustrada por essa atividade foi uma constante nos processos de aprendizado vividos pelos participantes e pela equipe executora. Dessa forma, “viver” o processo grupal, enquanto, em paralelo, cada integrante dava seguimento ao seu próprio

desenvolvimento acadêmico e pessoal, tornou-se uma experiência rica em aprendizados coletivos.

Em contraponto aos movimentos que podem ser avaliados de modo claramente positivo, num momento de encerramento da Disciplina, uma estudante da Pedagogia disse, em forma de “desabafo”, que depois que começou a cursá-la não conseguia assistir filmes sem levantar alguns questionamentos ou tentar fazer algumas análises, mesmo em animações ou desenhos infantis. Disse se sentir um pouco cansada por isso. O Professor procurou assinalar que isso era normal, pois se tratava de adaptação ao novo e que esse, embora fosse um exercício cansativo, poderia auxiliá-la e aos demais integrantes, a crescerem academicamente e também como pessoas. Esse tipo de conflito, presente quando se lida com situações de novos aprendizados, seria alinhado ao que os proponentes das teorias dos grupos operativos intitulam de superação de situações dilemáticas (paralizações no processo de aprendizado), que se convertem em dialéticas (aprendizados em processo mutativo). Por meio da experiência relatada, tornou-se possível verificar que o movimento imbricado na construção, desconstrução e reconstrução de novas formas de lidar com o desconhecido (teorias psicodinâmicas do desenvolvimento humano), não ocorre sem graus de sofrimento psíquico, reforçando a ideia popularmente disseminada de que “crescer” também pode redundar em desconfortos.

Apesar de Pichon-Rivière e de Bleger se referirem a grupos operativos terapêuticos e de aprendizagem, percebe-se que esta distinção não é muito relevante no que se refere à eficácia dos trabalhos que puderam ser construídos no âmbito do NL relatado. Enquanto em um grupo terapêutico a tarefa explícita seria a obtenção da “cura”, no grupo de aprendizagem que girou em torno da Disciplina Desenvolvimento Humano e Cinema, a tarefa esteve focada na aquisição de conhecimentos. E se houve crescimentos, eles englobaram participantes e equipe executora e, em medida semelhante, essa conquista é terapêutica, não porque deixamos de sofrer em razão de algo, mas porque pudemos sair transformados a partir do vivido.

Por essa via, esperamos que este relato possa ser de utilidade para aqueles que acreditam em processos educativos universitários ancorados em uma visão de homem colaborativa, nos quais estudantes e professores possam se aliar e aprender, juntos, a despeito de suas formações acadêmicas de base. Trabalhos seguindo a metodologia dos grupos operativos não são incomuns de serem observados nas práticas de psicólogos, incluindo as de

ensino e aprendizagem, o mesmo podendo ser dito acerca do uso de filmes como recursos auxiliares. O que procuramos ressaltar neste texto é que experiências que interconectem as possibilidades dos processos grupais psicanaliticamente orientados e as dos filmes comerciais como seus mediadores, podem ser convertidas em encontros significativos para todos que os integram, permitindo, não somente uma experiência do ganho teórico, mas uma partilha vívida da diversidade multidisciplinar. Essa estratégia se alinha, por sua vez, às concepções didático-pedagógicas dos NL propostos pela UFG.

REFERÊNCIAS

- BAHIANA, A. M. **Como ver um filme**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BASSOLS, A. M. S.; DIEDER, A. L.; CZEKTER, M. V.; PEREIRA, M. P. A. A criança pré-escolar. *In*: EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs.). **O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 127-141.
- BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo inFormação**, v. 14, p. 160-169, 2010.
- BLEGER, J. **Temas de Psicologia: Entrevista e grupos**. Trad. R. M. M. Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 2. ed. (Original publicado em 1980).
- BOCK, A. M. B.; ODAIR, F.; SARAIVA, M. C. T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo da Psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRAVIN, A. A.; HENRIQUES M. B. Cinema, ensino e divulgação da análise do comportamento: relato exemplificado de experiência. *In*: SANTEIRO, T. V.; BARBOSA, D. R. (Orgs.). **A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema**. Uberlândia: EDUFU, 2013. Cap. II, p. 55-94.
- CASTANHO, P. C. G. O momento da tarefa no grupo: aspectos psicanalíticos e psicossociais. **Revista da SPAGESP**, vol. 8, n. 2, p. 13-22, 2007.
- CASTANHO, P. Uma introdução aos Grupos Operativos: Teoria e técnica. **Vínculo**, vol. 9, n. 1, p. 47-60, 2012.
- COMBINATO, D. S.; Queiroz, M. S. Morte: Uma visão psicossocial. **Estudos de Psicologia**. Vol. 11, n. 2, p. 209-216, 2006.

DELA COLETA, A. S. M.; DELA COLETA, M. F.; GUIMARÃES, J. L. O amor pode ser virtual? O relacionamento amoroso pela *internet*. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 277-285, 2008.

EIZIRIK, C. L. A velhice. *In*: EIZIRIK, C.L.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs.). **O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 227-240.

EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs.). **O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FALCETO, O. G.; WALDEMAR, J. O. C. O ciclo vital da família. *In*: EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs.). **O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 77-94.

FERREIRA, M. H. M.; ARAÚJO, M. S. Idade escolar: latência (6 a 12 anos). *In*: EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs.). **O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 145-153.

FREITAS; L. H.; HAGEL, L. D. A puberdade. *In*: EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs.). **O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 155-166.

FREUD, S. Delírios e Sonhos na Grávida de Jensen. *In*: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, 3.ed. Rio de Janeiro: Imago, IX, p.15-87.

ISOLAN, L.; MALTZ, S.; MANFRO, G. G. A criança de 0 a 3 anos. *In*: EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs.). **O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 111-124.

JONZE, S. (Diretor). **Her**. Estados Unidos. Sony Pictures, 2013.

LEVY, R. O adolescente. *In*: EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs.). **O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 167-180.

MAIA, A. A. R. M.; MANCEBO, D. Juventude, trabalho e projetos de vida: Ninguém pode ficar parado. **Psicologia, Ciência e Profissão**, vol. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

OSÓRIO, L. C. **Grupos: teorias e práticas: Acessando a era da grupalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PAPALIA, D.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. Trads. M. S. Gonçalves, M. A. F. Velloso. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 8. ed. (Original publicado em 1983).

PINCUS, L.; DARE, C. **Psicodinâmica da família** (2a ed.). (C. Rotenberg; S. Kleinke, Trads.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007.

SANTEIRO, T. V.; BARBOSA, D. R. (Orgs.). **A vida não é um filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, S. M. C.; SOUSA, K. A.; ROSA, A. P.; PIRES, V. S. “A Culpa é do Fidel? Reflexões sobre mediação, cinema e educação. In: SANTEIRO, T. V.; BARBOSA, D. R. (Orgs.). **A vida não é filme? Reflexões sobre Psicologia e Cinema**. Uberlândia: EDUFU, 2013. Cap. IV, p. 119-143.

SILVEIRA, P. G.; WAGNER, A. Ninho cheio: a permanência do adulto jovem em sua família de origem. **Estudos de Psicologia**. vol. 23, n. 4, p. 441-453, 2006.

SPITZ, R. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução - CEPEC Nº 1122. Goiânia: Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, 2012. Acessado em 6 ago. de 2014. Disponível em: http://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_2012_1122.pdf

ZAVASCHI, M. L. S.; COSTA, F.; BRUMSTEIN, C.; BERGMANN, D. S. O bebê e os pais. In: EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (Orgs.). **O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 77-94.