

Experiência psicanalítica com grupos de gestores educacionais: “Tecendo um Espaço para o Aprender Emocional”

Fanny Melo

Sílvia Alves Pereira

Anna Thereza Carneiro Pinto Abdala

Tassiana Machado Quagliatto

Helga de Souza Machado Quagliatto

“Nossa chave (a Psicanálise) já foi usada para abrir muitas portas, mas há mil outras esperando por nós. A educação é uma das portas a serem abertas com humildade. Encontrar uma maneira é nosso desafio.”

Eizirik, 1998

A psicanálise tem se deparado com uma demanda, interna e externa, de intercâmbio referente à sua inserção nas instituições. É um retorno a um lugar onde os pioneiros circularam. Freud trabalhou em hospitais, como Salpêtrière, assim como Winnicott e Bion, nos hospitais psiquiátricos, atendendo no contexto da Segunda Guerra Mundial. Mas observamos que os psicanalistas

foram se afastando das instituições em prol dos seus consultórios particulares por descompassos na compreensão do método, limitações na técnica ou outras razões, sejam elas históricas e culturais, que não poderíamos, neste texto, dimensionar.

Entretanto, a psicanálise tem se proposto a retornar a esses espaços, indo ao encontro dos saberes que são produzidos nas instituições e construindo novos modos de intervenção, sustentados pelo método psicanalítico. Segundo Herrmann (1989), a origem e a finalidade da teoria e a forma da técnica dependem precisamente da noção de unidade que o método proporciona. O método antecede a teoria e a técnica. Portanto, para garantir essa coesão, o método tem que ser respeitado, ainda que a técnica e a teoria advindas dele apresentem variações.

Lançamo-nos neste caminho através de uma experiência psicanalítica institucional, fruto da parceria entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU)⁵⁶ e o Centro de Estudos e Eventos Psicanalíticos de Uberlândia (Ceepu). Devido à grande demanda referente a dificuldades de ordem emocional no âmbito escolar, essa experiência entrelaçou Psicanálise e Educação através da realização de grupos com gestores que atuam na Educação Infantil, ou seja, com crianças de 0 a 5 anos de idade.

A experiência denominada “Tecendo um espaço para o aprender emocional” era uma modalidade do projeto “Aprendendo com a emoção”. Constituíram-se quatro grupos, os quais

⁵⁶ A parceria foi articulada pela secretária de Administração do Município de Uberlândia/MG, gestão 2013/2016, Lilian Machado de Sá, a quem agradecemos.

aconteceram mensalmente no período de março a dezembro de 2014. Com quatro horas de duração a cada encontro, os grupos foram coordenados e cocoordenados por psicólogos membros do Ceepu. Disponibilizaram-se, inicialmente, 80 vagas para os pedagogos⁵⁷ das 62 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), porém elas não foram totalmente preenchidas, gerando uma oferta para outros profissionais. No total, foram inscritos 69 gestores educacionais, sendo que 45 concluíram o processo.

O vértice de trabalho era o desenvolvimento de habilidades de escuta e observação para auxiliar na comunicação afetiva e efetiva entre gestores, alunos e famílias, instrumentalizando-os para terem maior segurança e crítica no exercício de suas competências, além de sensibilizar a equipe para as questões afetivo-emocionais que interferem no processo de ensino-aprendizagem, buscando orientá-la no manejo psicopedagógico e na realização de encaminhamentos.

A condução dos grupos, a escolha dos temas e de recursos como estímulo, bem como o uso de técnicas grupais, deram-se de maneira diferente em cada grupo. Entretanto todas as duplas de coordenadores e cocoordenadores, auxiliadas pelo trabalho de supervisão psicanalítica, pautaram-se pelo método psicanalítico (Herrmann, 1989), deixando surgir o material e tomando-o em

⁵⁷ Os pedagogos foram apontados pelos coordenadores do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe) como as pessoas com maior articulação entre os gestores: educadores, professores, diretores, vice-diretores etc., bem como pais, alunos e comunidade escolar, sendo considerados os representantes de cada uma das Emeis mais indicados para participarem dessa modalidade do projeto.

consideração. Além disso, apostaram na compreensão de que o sujeito se estrutura a partir de diversos grupos de sua convivência, os quais são influenciados por outros grupos, e que esse processo possibilita que sejam agentes ativos de transformações.

Em uma tentativa de embasar a construção desses grupos, apoiamo-nos nas contribuições de Bion (1962). Ele nos alerta que qualquer grupo se movimenta em dois planos: grupo de trabalho e grupo de pressupostos básicos. O grupo de trabalho, no plano consciente, objetiva executar alguma tarefa específica, enquanto o grupo de pressupostos básicos opera em nível inconsciente, apresentando ações relativas ao movimento das pulsões e das fantasias.

O autor ainda explorou o modo como o sujeito se relaciona com o grupo, que em sua compreensão é a partir da relação continente-contido. Na dinâmica entre duas mentes, contido ou conteúdo é aquilo que é acolhido e vai para dentro do continente, que recebe o contido (Bion, 1963). No entanto, há diversos tipos de continentes e de contidos que também, como em uma relação interpessoal, podem vir a surgir no grupo. Ora uma mente é continente, ora é conteúdo; ou, mais especificamente, parte da mente ora é continente, parte é conteúdo. Esses movimentos influenciam na dinâmica grupal.

A experiência dos grupos

Pelo vértice estético dos modelos artísticos e literários e com o intuito de construirmos uma rede de trocas coletivas,

apresentaremos o desenvolvimento dos encontros de dois grupos – A e B – abordando os temas, os movimentos e a condução do trabalho. A tentativa era de criar um espaço de diálogo e confiança no qual os gestores educacionais pudessem expor suas vivências, práticas e angústias diárias.

Grupo A

Inicialmente, realizamos a apresentação da coordenadora, da cocordenadora, dos participantes do grupo e do Ceepu. O primeiro tema selecionado para a discussão foram as complicações advindas de uma má comunicação no ambiente institucional, aproveitando-nos de uma situação que ocorreu antes do início do grupo. Com esse movimento, apresentou-se também o estilo de trabalho proposto pelo projeto: um convite para aprender com as boas e más experiências. Como modelo de aproximação ao tema, assistimos e discutimos o filme *Tomboy* (Sciamma, 2011).

Para além da discussão inicial do grupo, o filme provocou também um debate sobre como a promoção do amadurecimento das crianças não fica apenas restrita ao ambiente familiar, mas também perpassa pelas escolas. Surgiu a necessidade do grupo de compreender tais questões do desenvolvimento para não se ter posturas repreensivas, patologizantes e/ou preconceituosas diante de movimentos naturais do crescimento infantil, ampliando o questionamento sobre as dificuldades advindas do relacionamento com as famílias. Tínhamos, então, o fato selecionado para o

próximo encontro: a relação entre escola e família e suas funções para as crianças.

No encontro seguinte, para introduzir o tema, foi exposto um material teórico acerca das funções materna, paterna e escolar, fomentando a discussão sobre os impasses de pais e professores nesse trânsito de funções. Como modelo artístico de aproximação, utilizamos dois relatos. O primeiro é uma carta do governo dos Estados Unidos aos índios, convidando-os para enviarem seus jovens para as escolas a fim de serem educados, convite que foi recusado pelos índios, que alegaram que as escolas tirariam uma capacidade fundamental dos jovens índios: a capacidade de sobrevivência (Brandão, 1985). A outra história é o relato de Gregório Filho (2010) sobre a sua experiência no primeiro ano escolar, em razão da qual sua criatividade foi tolhida por uma professora. Ao final, foi exibido o curta-metragem *Cuerdas* (Solís, 2013), propiciando a reflexão acerca da escolha profissional do educador e do resgate da importância da função criativa e amorosa não somente com as crianças, mas também com os pais.

Com base no material apresentado, as queixas e associações sobre a conflituosa relação escola/família foram se intensificando. Com os relatos, fomos nos aproximando cada vez mais das pessoas que ali estavam e constituindo um espaço de expressão verbal e não verbal, acolhendo as diversas emoções que esse ambiente e suas relações suscitavam. Percebemos que, se a condição de acolhimento não fosse desenvolvida nesses profissionais, tornar-

se-ia restrita à condição de as crianças serem acolhidas em sua totalidade no ambiente escolar.

Tal discussão também nos convidou a pensar quem poderia exercer essa função mediadora no cotidiano escolar. Destacamos o trabalho do psicólogo, que pode ajudar a criar espaços de reflexão, acolhendo as angústias das crianças, de seus familiares e de todo o corpo de gestores educacionais. Pensamos que a prática psicológica pode ser ampliada e “re-vista”, não se restringindo ao entendimento/atendimento de fracassos escolares, mas a toda a organização que envolve a escola. Compreendemos, portanto, ser preferencial que esse profissional não faça parte do sistema institucional no qual está atuando para poder estar livre nas suas compreensões e intervenções.

Retomando o grupo após esses primeiros encontros, observamos que ele ainda mantinha uma postura passiva e pouco espontânea diante da nossa proposta. Entendemos que esta era nova em suas formações profissionais, já que eles estavam mais acostumados a ouvir “especialistas” do que a construir um pensamento crítico e reflexivo tendo por base suas próprias experiências. Sentimos, assim, a necessidade de falarmos mais sobre a importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças como forma de preparar o campo para o estudo mais detalhado do desenvolvimento e da constituição psíquica, buscando também resgatar o infantil em cada um daqueles adultos.

Havia também muitas queixas de que as atividades não eram desenvolvidas adequadamente nas escolas por limitações institucionais e docentes. Como forma de provocá-los a sair desse lugar, utilizamos o documentário *Só dez por cento é mentira* (Cezar, 2008), a partir do qual pudemos explicitar esse movimento e percebemos que as pessoas do grupo se abriram para sair da condição de apenas se queixarem para a de questionadoras e protagonistas de suas práticas. As discussões passaram a ter outros elementos, como ligações espontâneas entre o que estavam vivendo em suas rotinas escolares, as suas inseguranças teóricas no manejo adequado com crianças pequenas e suas famílias, como também associações com suas vidas pessoais e familiares.

A partir desse ponto, retomamos a necessidade de trabalharmos mais sobre a constituição e o desenvolvimento infantil, pois os participantes se apresentavam inseguros na fundamentação de suas intervenções diante dos pais e diretores, por exemplo, quando eram questionados sobre o uso de brincadeiras como atividades de ensino. Confeccionamos uma apostila de todo o processo de desenvolvimento e tomamos o cuidado de colocar em evidência a importância do processo mais do que das aquisições. Nossa proposta era a de construirmos juntos conhecimentos sempre considerando a experiência vivida. Identificamos histórias em que relatavam dúvidas em relação ao manejo adequado com certas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, comportamental, física, sensorial, emocional e/ou social. Nesse momento, percebemos a importância

de discutirmos sobre esses impasses e levarmos, também, informações sobre a rede de saúde e assistência social da cidade para que realizassem encaminhamentos necessários e procurassem parceiros no município.

Para encerrar os encontros, preparamos um vídeo mostrando toda a trajetória de temas e discussões percorridas durante o ano, resgatando a história da experiência vivenciada com aquele grupo. E ao final, entregamos para os participantes um texto com trechos extraídos da avaliação que eles haviam feito sobre os encontros.

Este relato macroscópico mostra o processo de formação de um grupo de trabalho. Nos encontros, inicialmente, as dificuldades eram atribuídas à instituição, passando em seguida para a culpabilização das famílias e depois por um movimento de retraimento, com uma postura mais passiva, em que os participantes queriam apenas assimilar conhecimentos. Ao final, percebemos uma mudança para uma postura mais espontânea, ativa e lúdica, em que os participantes se apresentaram como protagonistas de suas questões, podendo se inserir no sistema de trocas institucionais, trabalhando na tarefa de se fundamentarem teoricamente para desempenharem suas competências e desenvolverem habilidades de escuta, diálogo e acolhimento para enfrentarem os problemas cotidianos.

Grupo B

O primeiro desafio a que nos propusemos, junto com os gestores educacionais, foi o de ampliar a concepção de mundo interno, o que só seria possível se eles tivessem um maior contato com suas próprias emoções. Para tanto, recorreremos à arte e à literatura com o intuito de transformar questões imperceptíveis, porém sentidas no contexto escolar, em algo que poderia ser pensado e nomeado através da vivência e experiência emocional em grupo, se este pudesse vir a ser um Grupo de Trabalho (Bion, 1970).

Assim, iniciamos as atividades. Os participantes se apresentaram utilizando um novelo que resultou na formação de uma “rede”/“teia”, que trouxe a ideia de que, apesar de sermos seres solitários, existe a condição da vivência em grupo. Eles puderam experimentar a sensação de acolhimento diante das questões de desamparo, dúvidas e angústias e que são comuns àquelas que vivenciam no ambiente escolar. Apresentamos também a estória *O catador de pensamentos* (Feth, 1996), na qual o personagem principal, através de sua dedicação, paciência e observação, pôde ampliar sua condição de pensar, possibilitando a “transformação de pensamentos”.

A partir das inquietações apresentadas nesse primeiro encontro, selecionamos como tema de trabalho o desenvolvimento no que se refere ao significado da vida intrauterina até o momento da experiência do nascimento, sua repercussão para o bebê e a mãe, como também a importância dos cuidados primários. Recorreremos

a diversos autores e destacamos o desenvolvimento libidinal proposto por Freud (1980) e a ideia de Winnicott (1993, p.5) de que “o desenvolvimento emocional do primeiro ano de vida lança as fundações da saúde mental do indivíduo humano”. Segundo esse autor, “a mãe suficientemente boa” – não necessariamente a mãe biológica – é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, que diminuem gradativamente, de acordo com a capacidade deste de aquilatar o fracasso da adaptação e de tolerar os resultados da frustração, sendo esta a herança do processo de maturação (Winnicott, 1993, p.5).

Ampliamos esse conceito para falar da “instituição suficientemente boa”. Ressaltamos a importância do acolhimento dos profissionais ao bebê que chega às Emeis, geralmente em torno do quarto mês de vida, e onde permanece até os 5 anos, sendo este o local em que a criança passa a maior parte do tempo do seu dia. Conversamos sobre o momento da chegada, sobre a angústia de separação e sobre a seriedade de se ter um profissional de referência para os cuidados com a criança, desenvolvendo a noção de confiabilidade.

Apresentamos para discussão *Son-rise: a miracle of love* (1979), *A origem dos bebês segundo Kiki Cavalcanti* (1995), *Procurando Nemo* (2003), *Tomboy* (2011), *Precisamos falar sobre o Kevin* (2012), e *Cuerdas* (2013), objetivando que o grupo percebesse as falhas e obstruções no desenvolvimento, assim como compreendesse que este não ocorre de maneira linear e

progressiva. As aquisições conquistadas podem se perder diante de uma posterior ruptura das condições mínimas ambientais.

Gradualmente, questões da rotina das crianças puderam ser apresentadas, como, por exemplo, os objetos de apego das crianças pequenas, que são retirados precocemente ao iniciarem a vida escolar; os bebês que são estimulados a usar o vaso sanitário no mesmo horário e todos ao mesmo tempo, ainda que não tenham equilíbrio para sentar; o banho, realizado de forma coletiva e fragmentada, no qual um cuidador tira a roupa enquanto outro dá o banho para um terceiro secar e vestir, ou seja, um modelo que nos remete ao “fordismo”⁵⁸.

Os participantes do grupo relataram também dúvidas diante das mordidas das crianças e do despreparo da equipe para o processo de inclusão escolar. Todas essas discussões possibilitaram o trabalho com modelos artísticos e referências psicanalíticas sobre objetos transicionais e fenômenos transicionais; sobre discriminação eu/não eu; sobre motilidade e agressividade (Winnicott, 1993); sobre hábitos de higiene (Isaacs, 1973); e também sobre questões relativas à sexualidade infantil e à construção da identidade. Utilizamos ainda os conceitos de espontaneidade e criatividade no brincar (Winnicott, 1975, 1993),

⁵⁸ *Fordismo*, termo criado em 1914 pelo empresário Henry Ford (1863-1947), e que se refere aos sistemas de produção em massa (linha de produção) e gestão idealizados em 1913 por ele. Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado, a produção em massa, e, do outro, o consumo em massa. (Fordismo, 2014).

envolvendo os processos de subjetivação e simbolização, que foram ilustrados pelo curta-metragem *The adventures of a cardboard box* (Doran, 2011).

No decorrer dos encontros, pudemos perceber o quanto os profissionais envolvidos foram remontando e expressando as próprias experiências, emoções, dúvidas e dificuldades enquanto filhos, pais, mães e gestores, concomitante à qualidade dos vínculos que foram estabelecidos, contribuindo para que esse Grupo de Trabalho (Bion, 1970) se aproximasse da função terapêutica proposta por Herrmann (1992) como a dimensão essencial do encontro humano, significativo à escuta e ao reconhecimento da verdade do outro, possibilitando que ocorra desenvolvimento emocional. Essas experiências também mobilizaram angústias na dupla que conduzia os encontros, sendo acompanhadas, acolhidas e transformadas por intermédio das supervisões, ou seja, pelos movimentos vivos das dinâmicas transferenciais e contratransferenciais.

Os participantes ainda afirmaram que a oportunidade de um maior entendimento acerca da saúde mental os auxiliou no manejo em sala de aula, aperfeiçoando a condição de observação e continência, exercitando a intuição e afinando a percepção para questões apresentadas pelas crianças que necessitam de uma atenção especial. E ressaltaram a melhor condição de identificarem a necessidade de realizar encaminhamentos a outros profissionais, buscando contatos na rede municipal.

Ogden (2007) descreve esse processo como *turning experience inside out* – a experiência do avesso. Trata-se de transformar uma experiência ou a qualidade do mundo interno do sujeito – a qual, em um primeiro momento, era não nomeável e muito assustadora – em algo simbolizável. Nas palavras de uma educadora desse grupo: “...Sempre está na hora de arrumar, de recomeçar, de desconstruir, reinventar... É importante dizer que não faltou reflexão sobre o nosso papel, somos multiplicadores, uma sementinha foi plantada dentro de nós” (As autoras).

Tecendo o aprender emocional

O grupo é um espaço muito potente de criação, seja nas identificações que possibilita, no encontro com a alteridade, ou, também, pela possibilidade de ser sentido como um lugar seguro e confiável para a troca de experiências. Entretanto, impõe um limite a determinadas exposições pessoais que não fazem parte daquele contexto. Mas, para algumas pessoas, essa diferenciação dos espaços individuais e grupais resulta como terapêutica. Temos, como exemplo, as articulações que foram surgindo a partir do próprio grupo ao se reconhecer como potência para reivindicar mudanças sociais, formando uma rede de apoio mútuo.

Outra hipótese sobre o que pode tornar o trabalho com grupos insatisfatório é a limitação dos coordenadores em se darem conta dos processos que ali ocorrem. Essa limitação não é intrínseca ao grupo, visto que em análises individuais também temos dificuldades de acesso e barreiras pessoais. Por isso,

reforçamos a relevância dos espaços de análise pessoal e supervisão.

Apesar das dificuldades, notamos um processo de amadurecimento em que novos sentidos foram construídos a partir das vivências em cada encontro, transformando a experiência em Grupos de Trabalho. As inúmeras queixas e atitudes passivas dos participantes foram se expandindo na direção do trabalho centrado na tarefa de se constituírem como profissionais mais coesos e críticos. O trabalho de desvelamento de sentidos criou condições para o desenvolvimento de um pensar autêntico, considerando a experiência emocional.

Ao serem apresentados à rede de atenção à saúde e assistência social da cidade, pôde-se perceber um processo de aproximação com as ideias de prevenção em saúde mental e o quanto é imprescindível o trabalho em parceria, com uma equipe multiprofissional. Desta maneira, além dos gestores se instrumentalizarem para uma melhor condição emocional no seu exercício profissional, eles compreenderam o significado de serem multiplicadores enquanto agentes de saúde mental no cotidiano escolar, e as significativas repercussões dessa função no processo ensino/aprendizagem.

As ampliações teóricas e técnicas, devido à imprevisibilidade do que surgia, podiam ser várias e distintas, já que cada encontro era único e a nossa tarefa era entrar em contato com o que se apresentava no momento. De posse dessas ideias, concluímos que na experiência psicanalítica pode-se estar diante de um ou mais

indivíduos, desde que se tenha disposição para o encontro com várias produções psíquicas, como na metáfora em que as mesmas notas musicais compõem melodias diferentes, desde as mais simples até as mais sofisticadas e complexas, assim como as mesmas e poucas letras de um alfabeto, com as quais, conforme o arranjo, compõem-se infinitas palavras. Utilizar o método psicanalítico é poder entrar em contato não só com a história contada, mas com os não ditos, os tons e os afetos despertados no encontro humano.

Referências

- A ORIGEM dos bebês segundo Kiki Cavalcanti. Direção: Anna Muylaert. Produção: Pico Garcez. Brasil: Synapse Produções Ltda., 1995. (16 min), color. 35 mm.
- BION, W. R. *Elementos de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1963.
- BION, W. R. *Experiências em grupos*. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- BION, W. R. *O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago, 1962.
- BRANDÃO, C. R. A carta das seis nações. In: BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1985. p.8-9
- CUERDAS. Direção: Pedro Solís. Produção: Nicolás Matji. 2013. Espanha: La Fiesta P. C. Online (10 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y>. Acesso em: 15 maio 2014.
- EIZIRIK, C. L. *Sobre as mudanças sociais, culturais e familiares*: observações psicanalíticas. 1998. Trabalho apresentado ao 1º Encontro do Núcleo de Psicanálise de Campinas e Região, Campinas, SP, 1998.
- FETH, M. *O catador de pensamentos*. São Paulo: Brinque Book, 1996.

FORDISMO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [São Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2014]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fordismo>. Acesso em: 12 maio 2014.

GREGÓRIO FILHO, F. *Lembranças amorosas*. São Paulo: Global, 2010.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. *Edição Standard brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v.7.

HERRMANN, F. Interpretação: a invariância do método nas várias teorias e práticas clínicas. In: FIGUEIRA, S. A. (org.). *Interpretação: sobre o método da psicanálise*. São Paulo: Imago, 1989. p.13-33.

HERRMANN, F. *O divã a passeio: à procura da psicanálise onde não parece estar*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ISAACS, S. O hábito – com referência particular à educação para a limpeza. In: KLEIN, M. et al. *A educação de crianças: à luz da investigação psicanalítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1973. p.102-135.

OGDEN, T. H. On Talking-as-dreaming. *The international journal of psychoanalysis*, Washington, DC., v.88, n.3, p.575-589, Dec. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1516/PU23-5627-04Ko-7502>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1516/PU23-5627-04Ko-7502>. Acesso em: 10 mar. 2014.

PRECISAMOS falar sobre o Kevin. Direção: Lynne Ramsay. Produção: Jennifer Fox; Luc Roeg; Robert Salerno. Reino Unido: BBC Filmes, 2012. 1 DVD (112 min), *widescreen*, color.

PROCURANDO Nemo. Direção: Andrew Stanton; Lee Unkrich. Produção: Graham Walters. Estados Unidos: Pixar; Walt Disney Pictures, 2003. 1 DVD (101 min), *widescreen*, color.

SÓ dez por cento é mentira. Direção: Pedro Cezar. Produção: Pedro Cezar; Kátia Adler; Marcelo Paes. Brasil: Downtown Filmes, 2008. Online (76 min), color.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=XCMczEBuII4>. Acesso em: 20 maio 2014.

SON-RISE: a miracle of love. Direção: Glenn Jordan. Produção: Richard M. Rosenbloom. Estados Unidos: NBC, 1979. 1 DVD (137 min), color.

THE ADVENTURES of a cardboard box. Direção: Temujin Doran. Reino Unido: Studiocanoe, 2011. Online (8 min), color. Disponível em: <https://vimeo.com/25239728>. Acesso em: 4 mar. 2014. 2011.

TOMBOY. Direção: Céline Sciamma. Produção: Bénédicte Couvreur. França: Hold Up Films; Arte France Cinéma, 2011. 1 DVD (82 min), *widescreen*, color.

WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.