

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

BRUNA BRAJATO SANDRESCHI FONTES

**Aspectos afetivos, sociais e emocionais da personagem Riley,
do filme “Divertidamente” - Considerações acerca do
autoconceito e da regulação emocional na infância.**

SÃO PAULO
2025

BRUNA BRAJATO SANDRESCHI FONTES

Aspectos afetivos, sociais e emocionais da personagem Riley, do filme “Divertidamente” - Considerações acerca do autoconceito e da regulação emocional na infância.

Trabalho de Conclusão de Curso, como parte das atividades para obtenção do Grau de Psicólogo/a, no Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Plínio de Almeida Maciel Jr.

SÃO PAULO

2025

RESUMO

O propósito deste trabalho de conclusão de curso foi buscar refletir sobre o que a literatura no campo da psicologia do desenvolvimento propõe quanto ao desenvolvimento do autoconceito e o processo de regulação emocional no período de transição entre a infância e adolescência. Para isso, procedeu-se a escolha do filme “DivertidaMente”, e especialmente de algumas vivências da personagem principal, Riley, que experimenta novas e desafiadoras situações neste período de vida. Buscou-se a realização de um exercício de interlocução entre partes do filme e obras e artigos de referência sobre o tema na literatura da ciência do desenvolvimento humano. Inicialmente, é feita uma apresentação do tema com seus principais conceitos (desenvolvimento infantil e adolescente, autoconceito e regulação emocional) formulada a partir de um trabalho inicial de revisão bibliográfica, seguida de uma descrição sintética do filme e de reflexões resultantes do exercício de interlocução formulado. No filme DivertidaMente (2015), a personagem Riley passa por um processo de organização do seu autoconceito que vai se tornando mais complexo, favorecendo com que a expressão dos sentimentos por parte da garota se amplie e ela consiga expressar a tristeza, por exemplo, bem como de sua regulação emocional, com outras estratégias para além da distração. Na apresentação inicial da personagem, os elementos que representam seu autoconceito são todos consequência de memórias inteiramente alegres, sendo que no final seu autoconceito e sua autoimagem se mostram mais complexos, envolvendo a alegria, a raiva, a tristeza, o medo e o nojo, ou seja, ela é capaz de se reconhecer a partir de todos esses sentimentos/emoções, e não apenas quando se sente feliz. Quanto aos pais e ao modo como a relação com eles contribui para o processo de desenvolvimento de Riley, é possível identificar transformações no modo como essa relação vai ocorrendo: eles acabam conseguindo validar as frustrações e tristezas da filha que resultam da série de mudanças ocorridas na vida dela, e a acolhem. Riley também expressa dificuldades com a externalização e internalização dos sentimentos, uma vez que reprime a expressão de parte deles e acaba sofrendo. No final do filme, a garota demonstra ter desenvolvido habilidades de regulação emocional e a expressar suas emoções e sentimentos de forma integrada, buscando acolhimento em um lugar seguro para ela, o que também se refletiu em seu autoconceito, que passou a comportar características diversas e complexas.

palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Autoconceito; Regulação Emocional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 MÉTODO	6
3 DISCUSSÃO	8
3.1 A criança	8
3.1.1 Visão geral do desenvolvimento segundo a teoria de Jean Piaget	8
3.1.2 Desenvolvimento emocional infantil	10
3.1.3 Autoconceito	12
3.1.4 O papel dos pais	17
3.1.5 Crianças e seus pares na terceira infância	19
3.1.6 Regulação emocional	20
3.2 Divertidamente – breve apresentação do filme	21
3.2.1 Resumo do filme	21
3.2.2 Análise do filme	33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41

1. INTRODUÇÃO

A área da psicologia chamada de desenvolvimento humano é a que tem como objeto de estudo os diversos aspectos do desenvolvimento da pessoa, desde a sua concepção até a velhice (Lima; Cortinaz; Nunes, 2018).

A psicologia do desenvolvimento busca atingir três grandes objetivos gerais. O primeiro objetivo geral pode ser resumido como a identificação da gênese de aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais do desenvolvimento humano. O segundo objetivo geral é reconhecer as causas que levam ao surgimento e às mudanças dos aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais do desenvolvimento humano. O terceiro e último objetivo geral consiste em distinguir os estágios ou fases do desenvolvimento humano, períodos específicos do ciclo de vida em que um conjunto particular de aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais do desenvolvimento humano se manifesta e se mantém mais ou menos estável. (Campos, 2001 apud Lima; Cortinaz; Nunes, 2018, p. 20)

O desenvolvimento de cada criança é um resultado do seu contexto de desenvolvimento. Os aspectos maturativos, biológicos e psicológicos também têm um papel importante na qualidade do desenvolvimento, porém as qualidades das relações, interações e transações, assim como do contexto geral em que a criança está inserida tem relação direta com a qualidade do desenvolvimento dela (Franco; Melo; Apolônio, 2012).

Como campo de investigação e para fins didáticos, o desenvolvimento humano costuma ser separado em três áreas: desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (Lima; Cortinaz; Nunes, 2018). No que se refere ao presente trabalho, o foco é o desenvolvimento psicossocial, que inclui as emoções, a personalidade e as relações sociais (Papalia; Feldman, 2013).

A divisão da vida na infância e adolescência foi uma consequência da sociedade industrial, a partir do momento em que a criança foi excluída do mundo do trabalho e de responsabilidade sendo considerada pura, assexuada e inocente (Salles et al., 1995 apud Salles, 2005). A adolescência passou a estar ligada a uma variedade de fatores individuais, como a maturação biológica e fatores históricos e sociais, por serem influenciados pela cultura na qual vivem (Salles, 2005). A adolescência passa a focar o período de transição de vida entre ser criança e ser adulto, no qual o indivíduo eventualmente apresenta condutas precoces e próprias de crianças mais novas e outras vezes prenuncia condutas próprias de adultos.

Os autores/pesquisadores do campo da ciência do desenvolvimento divergem nas divisões das fases por idade, porém, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica como adolescente as pessoas que têm idades entre 10 e 19 anos. Sob a perspectiva do modelo de desenvolvimento proposto por Jean Piaget, adolescente é o indivíduo que está desenvolvendo as estruturas cognitivas próprias do que ele denomina de estágio operatório formal, que se inicia por volta dos 13 anos (Papalia; Feldman; Martorell, 2013). Para Cortinaz, Lima e Rodrigues (2022), a adolescência teria início a partir dos 12 anos, assim como na teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (Alves, 2020).

Considerando as diferentes classificações da idade na definição do período da adolescência, bem como o fato de que as mudanças do desenvolvimento são evoluções gradativas (Silva; Viana; Carneiro, 2011), sendo processos que ocorrem ao longo de um tempo e não são pré-estabelecidos quando a pessoa faz aniversário, pode-se considerar a personagem Riley, do filme “Divertidamente” (2015), como se encontrando nesse momento do ciclo vital, isto é, saindo da infância e entrando na adolescência. Com isso, por meio da análise do desenvolvimento emocional e psíquico da personagem, esse estudo visa entender as transformações que acontecem no autoconceito, regulação emocional e na relação com os pais sob a perspectiva de adolescentes que passam por situações que abalam seu mundo até então conhecido e familiar.

2. MÉTODO

Este trabalho toma como base conceitual e de análise o campo da psicologia do desenvolvimento humano com o objetivo de analisar certos processos do desenvolvimento afetivo-emocional da personagem Riley do filme “Divertidamente” (2015).

O banco de dados consultado para levantamento de artigos e outras obras de apoio foi o da biblioteca digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com foco nos manuais clássicos de desenvolvimento infantil e em artigos levantados a partir da busca em bases de dados eletrônicas, como o Google Acadêmico®, com foco nos trabalhos que tratavam especificamente de temas ou habilidades apontados pelos manuais.

A estrutura do trabalho inicia-se com a apresentação do campo do desenvolvimento humano e de seus principais conceitos e temas, passando para uma

descrição detalhada do filme e, por fim, se utilizando das referências temático-teóricas anteriormente discutidas para a análise da personagem de acordo com o objetivo estabelecido.

3. DISCUSSÃO

3.1 A criança

3.1.1 Visão geral do desenvolvimento segundo a teoria de Jean Piaget

Papalia, Feldman e Martorell (2013) apresentam a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget explicitando que nela o processo do desenvolvimento humano é proposto segundo um modelo de estágios.

O primeiro deles, Sensório-motor, vai do início da vida até aproximadamente os 2 anos de idade, e no final dele o bebê começa a organizar a função simbólica e consegue antecipar mentalmente as consequências para suas ações, sendo capaz, por exemplo, de encaixar um quadrado de madeira no lugar correto de uma base com três diferentes padrões de figuras geométricas sem precisar testar nas outras formas antes. Além disso, é nesse momento que o bebê desenvolve a permanência do objeto: inicialmente (4 a 8 meses), caso não encontre um objeto cujo deslocamento ele testemunhou visualmente, o bebê age como se ele não existisse mais, e eventualmente passa a procurar o objeto onde o recuperou na primeira vez (8 a 12 meses); a partir dos 12 meses, o bebê passa a procurá-lo no último lugar que o viu ser escondido e, finalmente, entre os 18 e 24 meses, o procura em quaisquer lugares, tendo visto ou não seu deslocamento acontecer, e, assim, a permanência do objeto é plenamente conquistada. Neste momento, o bebê também começa a expressar suas primeiras frases.

O segundo estágio é o Pré-operatório, que se organiza aproximadamente entre os 2 e os 7 anos de idade. Nele, ocorrem grandes avanços no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo o principal deles a organização e o uso de símbolos. A função simbólica vai sendo consolidada com sucesso nesse estágio. Por exemplo, a criança passa a ter vontade de chocolate sem ter um estímulo visual ou sonoro que se refira a ele, mas apenas porque se lembrou, ou seja, tem agora a capacidade de usar os símbolos ou representações mentais para as quais atribui significados. Essa função é utilizada em brincadeiras de faz de conta, na imitação diferida e na linguagem. Em relação às identidades, as crianças já entendem que mudanças pequenas não alteram a natureza do objeto: por exemplo, portas grandes e pequenas não deixam de ser portas. Junto com isto a criança começa a ser capaz de categorizar, no entanto, ainda se deixa enganar pela aparência e pode chegar a conclusões não-lógicas.

As crianças passam a entender que se uma boneca for adicionada a outra já existente tem-se agora duas bonecas, sendo que por volta dos 5 anos a maioria das crianças já consegue contar até 20 e desenvolve intuitivamente a estratégia de utilizar os dedos para contar.

O egocentrismo ainda é muito presente no início do estágio Pré-Operatório (3 anos), sendo que as crianças têm dificuldade de responder ou pensar a partir do ponto de vista das outras pessoas, principalmente em situações distantes da sua realidade. Além disso, o conceito de conservação da massa, isto é, a compreensão de que a mesma quantidade de massinha em formatos diferentes continua a ser a mesma quantidade, ainda não é entendido, assim como o de reversibilidade.

Operatório-concreto é o terceiro estágio proposto por Piaget, e nele são conquistadas a capacidade de pensamento espacial, de causa e efeito, de categorização, seriação e inferência transitiva, de raciocínios indutivo e dedutivo, de conservação e das operações matemáticas básicas. A criança com idade entre 7 e 11 anos já sabe o caminho de ida para a escola, pois compreende melhor o conceito de distância e de quanto tempo é necessário para a percorrer. Além de conseguir entender a causalidade em situações mais específicas, como o funcionamento de uma balança com dois pratos, entende que eles se equilibram a depender de quanto peso tem os ingredientes dos pratos em cada lado da balança.

A habilidade de categorizar tem um grande avanço em relação ao estágio anterior, pois agora a criança consegue colocar os objetos em série, como do mais pesado para o mais leve, consegue entender que existem classes e subclasses, como, por exemplo, entender que rosas e margaridas são flores, e entender que A é maior que C apenas sabendo que A é maior que B e B é maior que C; isso é conhecido como inferência transitiva.

O início do raciocínio indutivo ocorre no estágio operatório-concreto, onde, observando apenas alguns membros de uma classe, a criança chega a conclusões gerais; já o raciocínio dedutivo se desenvolve apenas na adolescência: se toda uma classe tem uma determinada característica, então qualquer elemento dessa classe tem essa característica.

O conceito de conservação e reversibilidade é adquirido e agora ambos independem da forma da massa: a criança sabe que uma bola e uma pizza de massa de modelar têm a mesma quantidade de massinha ainda que as formas sejam diferentes, desde que tenha observado que não foi acrescentada e nem retirada

nenhuma quantia de massa da segunda entre duas bolas originais que tinha considerado iguais (“mesmo tanto de massa”) e que foi transformada em formato de pizza, e, assim, é capaz de transitar entre as formas; no entanto, apresenta dificuldade quando a pergunta passa a ser sobre volume.

A capacidade de calcular progride com a idade e a criança já é capaz do cálculo mental.

Da adolescência em diante se organiza o estágio operatório-formal, que, segundo Piaget, representa o mais alto nível de desenvolvimento cognitivo: as habilidades desenvolvidas ao longo deste estágio permitem que a pessoa pense em termos abstratos. O raciocínio hipotético-dedutivo é a forma característica de pensar, e por intermédio dele se desenvolve uma hipótese e se elabora uma maneira de testá-la, considerando todos os fatores passíveis de imaginação e teste, eliminando aqueles considerados desprezíveis até chegar à hipótese correta. Essa forma de raciocínio pode ser utilizada em uma variedade de problemas e se torna uma ferramenta de resolução de problemas.

3.1.2 Desenvolvimento emocional infantil

O desenvolvimento emocional infantil ocorre em uma ordem, na qual as emoções mais simples se manifestam primeiro e geram as mais complexas, sendo as primeiras a se organizarem a alegria, a surpresa, a tristeza, o nojo e, posteriormente, a raiva e o medo.

A consciência de si surge a partir da interação do indivíduo com os outros, sendo derivada da relação com outras pessoas; assim, para entender a constituição do sujeito é necessário entender suas relações desde o início de sua vida até atualmente (Cortinaz; Lima; Rodrigues, 2022).

O que determina se uma situação será estressante ou não é o estágio de desenvolvimento emocional em que a criança se encontra. O seu nível de desenvolvimento direciona como a criança percebe e sente as circunstâncias da vida. Cada etapa desse desenvolvimento emocional, que por vezes é de difícil identificação, tem desafios e conflitos próprios, além de ter fontes de estresse e ansiedade próprias também. Com o amadurecimento, a criança vai ajustando as estratégias para lidar com o estresse e desenvolve novas estratégias de resposta (Lipp, 1990).

Durante o período nomeado de segunda infância (3 a 6 anos), apesar de a criança ainda se mostrar mais autocentrada do que descentrada, ela com frequência imita os adultos e pessoas com os quais convive; assim, a partir do repertório adquirido nessas interações, ela exterioriza o que sente internamente e pode ser corrigida pelos adultos que a cercam. Conseqüentemente, os ambientes nos quais a criança se desenvolve contribuem para a organização de sua vida emocional (Cortinaz; Lima; Rodrigues, 2022).

Sendo assim, as habilidades para lidar com as emoções resultam das experiências de interação da criança com a família e a cultura. Um menino que cresceu ouvindo a frase “homem não chora” a internaliza e passa a se comportar de forma a expressar seus sentimentos e emoções diferentemente do que fazia antes ou a não os expressar (Cortinaz; Lima; Rodrigues, 2022). As crianças precisam da ajuda de seus pais para regularem a expressão de suas emoções e para se autorregular em emocionalmente, ou seja, é na relação com os adultos significativos de sua vida que a criança aprende a expressar e controlar seus sentimentos e emoções de modo a se adequar aos limites socialmente aceitáveis.

Neste segundo momento da infância, a criança desenvolve o seu autoconceito que, segundo Cortinaz, Lima e Rodrigues (2022), é um autoconceito irrealista porque as crianças nesta faixa etária sempre se acham inteligentes, bonitas e fortes, dada a condição de autocentração cognitiva em que se encontram. Neste momento da vida, a motivação para fazer as atividades é intrínseca, vem de dentro da criança, ou seja, quando ela brinca ou desenha, o faz porque se sente feliz e satisfeita ao realizar tais atividades, sem necessitar de uma aprovação externa.

Na terceira infância, entre 6 e 12 anos, a convivência com outras crianças e professores se torna maior do que com os próprios pais. Apesar disso, um bom clima familiar impacta a criança de maneira muito positiva, o que contribui com menos problemas emocionais (Cortinaz; Lima; Rodrigues, 2022).

Malik e Marwaha (2023) afirmam que entre 9 e 10 anos é o momento no qual os amigos e colegas se tornam mais importantes que os pais, sendo que a tomada de decisões de forma autônoma e a necessidade por uma independência da família crescem. Uma relação amorosa e empática com os cuidadores, composta por equilíbrio saudável entre independência e regras da casa, resulta em autoconfiança. A transição para a adolescência é guiada por uma maior independência e comprometimento com o grupo de pares. Isso inclui se arriscar para explorar emoções incertas e impressionar

esses grupos. Normalmente se aprende a lidar com o estresse causado por essa situação com relacionamentos saudáveis com adultos e orientação para tomar decisões.

Finalmente, Cortinaz, Lima e Rodrigues (2022) apontam que nesse momento em que as crianças adquirem consciência das suas emoções e sentimentos, assim como dos de outras pessoas, tendo organizado a autorregulação emocional, passam a ter consciência da raiva, vergonha, orgulho e culpa.

De acordo com Malik e Marwaha (2023), ao longo do desenvolvimento emocional, a criança desenvolve algo que pode ser chamado de estilo ou personalidade, que irá influenciar na forma como ela se comporta e interage com os outros.

A criança pode ser “fácil ou flexível”, atitude caracterizada como amigável e tranquila, que se ajusta a rotinas como a de sono, se adapta a mudanças e tem uma forma calma de expressão. Também pode ser “ativa ou agressiva”, traduzido nas atitudes de crianças que não seguem rotina, que apresentam o sono e a alimentação em horários irregulares, ficam apreensivas em relação a lugares e pessoas novos, apresentam reações intensas e ficam chateadas com facilidade. Por fim, podem ser “cautelosas ou vagarosas”, isto é, crianças menos engajadas ou ativas que, frente a novas situações ou pessoas, se mostram tímidas e podem reagir negativamente; elas se sentem mais confortáveis após repetidas exposições a novos lugares ou pessoas.

Essa classificação será utilizada no trabalho com a finalidade de facilitar a discussão, embora nem todas as crianças se encaixem exatamente ou exclusivamente em uma das categorias. Isso pode ajudar os pais e os cuidadores a identificar os pontos fortes e fracos de seus filhos, podendo ajustar sua forma de educar e cuidar para melhor compatibilidade com a criança.

3.1.3 Autoconceito

O autoconceito é a imagem ou conceito que temos sobre nós mesmos – nosso quadro total de capacidades e traços. Ele descreve o que sabemos e sentimos sobre nós mesmos e orienta nossas ações (Martorell, 2014, p. 154).

No nascimento, o bebê tem apenas sentimentos ótimos em relação a si mesmo; no entanto, a forma como a criança se enxerga é influenciada pelas mensagens que os pais passam sobre ela. Essa forma como a criança enxerga a si mesma é o

autoconceito; ele influencia em como a pessoa se porta em relação a outros objetos, pessoas e meios, além de influenciar no seu comportamento e na sua vivência como ser. O autoconceito pode ser dividido em três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental (Colaciti, 2006).

A parte cognitiva do autoconceito diz respeito às características que a criança utiliza para descrever a si mesma, independentemente de se essas características são de fato verdadeiras; isso orienta a criança sobre a forma de ela se comportar. O componente afetivo se constitui dos afetos, emoções e avaliação que seguem essa descrição; isso pode coincidir com a chamada autoestima, isto é, diante da avaliação que faz sobre si mesma, expressa-se uma conclusão de aprovação ou repulsão e se a criança se considera capaz e valiosa, sendo então a autoestima um julgamento do valor das atitudes que a criança tem feito por ela mesma. O componente comportamental se refere à influência que o autoconceito tem nas atitudes do dia a dia; ele molda a conduta da criança pelas características que ela enxerga em si mesma (Colaciti, 2006).

Assim como Colaciti (2006) dividiu o autoconceito em três componentes, Manfroi (2012) cita o modelo desenvolvido por Harter (1982/1999), que dividiu a autopercepção em cinco componentes, sendo eles: competência acadêmica, aceitação social, aparência física, capacidade atlética e conduta de comportamento. A acadêmica se refere ao modo como a criança avalia seu desempenho escolar; a social diz respeito ao quanto ela se sente aceita, quantos amigos tem e quão fácil é se relacionar; a aparência física se relaciona a como ela se descreve fisicamente; a atlética concerne à forma como ela descreve seu desempenho nos esportes; e a comportamental se refere a como a criança avalia suas ações em grupos sociais.

Considerando as explicações anteriormente apresentadas de autoconceito e autopercepção, neste estudo tais conceitos serão tratados como sinônimos.

Ainda segundo o texto de Colaciti (2006), uma criança pode ter um bom ou mau conceito de si mesma. Com um bom conceito, ela experimenta as oportunidades da vida, tem uma clara percepção da realidade, não tem grande diferença entre seu eu real e ideal, e não tem tantas atitudes defensivas, conseguindo se perceber de forma mais autêntica e expressar mais facilmente em relação aos outros. Já a criança com um autoconceito negativo e com uma visão depreciativa da vida pode ser mais difícil de lidar, pois costuma ter atitudes defensivas, o que dificulta o contato com ela.

O autoconceito torna-se um fator fundamental da personalidade, pois ter uma visão de si mesmo é essencial para a psique humana. No entanto, é importante lembrar que o autoconceito não nasce com a pessoa, mas se desenvolve ao longo da vida.

Colaciti (2006) explora as considerações do pesquisador espanhol Julio Machargo Salvador¹ sobre a construção do autoconceito, segundo a qual “o autoconceito é construído e definido ao longo do desenvolvimento graças à influência das pessoas significativas do ambiente familiar, escolar e social, e como consequência das próprias experiências de sucesso e de fracasso” (Colaciti, 2006, p. 7).

Existem duas teorias sobre a formação do autoconceito nas quais Machargo Salvador se baseou, a do simbolismo interativo, segundo a qual o indivíduo é como os outros pensam que ele é; ele utiliza a imagem que os outros lhe oferecem dele mesmo e, nesse caso, os pais/a família têm maior influência no início, sendo que ao longo da vida colegas e professores passam a ter importância também. A outra teoria é a da aprendizagem social, em que a criança imita as ações e comportamentos das pessoas importantes para ela, formando um conceito sobre si própria parecido com o das pessoas próximas a ela (Colaciti, 2006).

Manfroi (2012) também fala dessa formação do autoconceito, afirmando que ela resulta das relações da criança, ou seja, com isso, quando a criança e o adulto de referência criam um vínculo com sensibilidade, responsividade e acessibilidade, essa criança tende a criar um modelo desse adulto com as mesmas características e, assim, cria um modelo de si correspondente, se sentindo merecedora de afeto e carinho. Já nos casos em que a relação criança adulto esteja repleta de situações frustrantes com insensibilidade, rejeição e negligência, a criança tende a criar modelos com as mesmas características do adulto e de si própria (Tabone; Messina, 2010 apud Manfroi, 2012).

De acordo com Colaciti (2006), a infância é um momento de consolidação do eu para, então, acontecer a expansão desse eu; é o momento de criação da base e qualquer desajuste pode trazer consequências negativas para o adulto do amanhã. Este período tem quatro aspectos principais: a autonomia, a confiança, a evolução física, o mundo escolar e o mundo social mais amplo.

A autonomia é necessária pois a criança precisa se entender como diferente dos outros para garantir sua individualidade. Colaciti (2006) se utilizou da teoria de Erik

¹ MACHARGO SALVADOR, J. **El profesor y el autoconcepto de sus alumnos**: teoría y práctica. Editorial Académica Española (EAE), 1991. ISBN 84-331-0501-9.

Erikson² para explicar o que se entende por autonomia, o sentimento de independência (considerando as limitações da idade, tem-se como exemplo vestir-se sozinho e amarrar os sapatos), autovalor (capacidade de julgar como boas as ações que realiza sozinha, como desenhar uma pessoa) e sentimento de posse (por exemplo, ter coisas mais bonitas do que os amigos).

Em relação à confiança, também se utiliza da teoria de Erik Erikson. O teórico afirma que a criança precisa de um lugar seguro para o qual possa voltar caso necessário. Assim, é necessário que ela se sinta segura em seu ambiente natural; se busca a segurança na família, se ela se sente amada e, por fim, como ela se sente em relação a si própria (feliz ou triste) e como ela se sente em relação aos outros (amada ou não).

As crianças têm consciência das mudanças físicas que acontecem com seu corpo e da sua competência física/beleza em comparação aos seus colegas, sendo estes os dois elementos mais importantes durante sua evolução física: o aspecto físico (bonita ou feia, alta ou baixa) e a competência física (é a mais rápida, a que mais cai). Crianças envolvidas com atividades esportivas mostram uma melhoria no autoconceito.

Quanto ao mundo escolar e social mais amplo, a escola é o início de um novo mundo para a criança e é importante que ela se perceba como hábil nas atividades escolares, se ela se enxerga como atenta ou distraída, faladora ou comportada. No âmbito social mais amplo, é necessário compreender como ela percebe a relação com seus iguais (outras crianças), se eles a aceitam ou se a rejeitam, e se ela costuma estar em grupo ou sozinha.

Portanto, estes são os aspectos que constituem o autoconceito de uma criança de 6 anos, mas não apenas de forma unidimensional. Juntos e com outros elementos externos determinam a evolução do autoconceito.

Manfroi (2012) destaca como as figuras de vinculação, ou seja, cuidadores principais e pessoas presentes na vida da criança, têm um papel de extrema importância na forma como a criança se percebe (autopercepção), afinal essa imagem de si é gerada conforme a disponibilidade e qualidade das relações existentes na primeira fase da infância.

² ERIKSON, E. H. **Childhood and society**. New York: W. W. Norton & Co., 1950.

Essas diferentes formas de relação entre criança e adulto, geralmente a mãe, ditam as diferentes respostas dadas pela criança em situações de separação ou estresse, como estar em um novo ambiente (Bowlby, 1969/1993 apud Manfroi, 2012).

Corroborando com essa ideia, Cortinaz, Lima e Rodrigues (2022) afirmam que na terceira infância o elogio tem papel importante tanto para a autoestima quanto para o autoconceito. Neste momento, as crianças passam a perceber os seus comportamentos que são apreciados pelos outros e assim se mobilizam para valorizar mais a si mesmas. No quesito escolar, a criança eleva sua autoestima/autoconceito ao aprender cálculos matemáticos e interpretar textos; sentirem-se capazes de fazer tais coisas tem um grande impacto nas crianças.

Novamente, a opinião dos outros é essencial. Os alunos querem mostrar suas habilidades ao demais para promoverem sua imagem pessoal, pois a ideia e o valor que o outro dá a criança estão relacionados com as competências que ela demonstra ter; com isso, crianças tendem a admirar seus iguais que praticam bem algum ato, seja academicamente, seja nos esportes ou nos hobbies.

O resultado desse processo seria o desenvolvimento de competência tanto para ser capaz de dominar uma habilidade quanto para acreditar que tem essa capacidade; essa crença na capacidade está fortemente ligada à crença dos pais. Nos casos em que os pais creem na competência do filho, ele também o fará (Cortinaz; Lima; Rodrigues, 2022).

A partir da terceira infância, segundo Martorell (2014), a criança passa a ter consciência do que é aceitável ou não na sua cultura, na forma em como expressar suas emoções; ao expressar emoções negativas como raiva e medo, receber dos pais punições pode gerar uma manifestação mais intensa nela, chegando a gerar uma dificuldade social na relação.

À medida que a criança vai passando por essas diferentes fases da vida (início da infância e terceira infância, por exemplo), o seu “eu” vai evoluindo, assim como a ideia que ela tem dela mesma, ou seja, a sua autopercepção, também é afetada pelas mudanças nas interações com o meio e com os outros, e do seu desenvolvimento biológico (Manfroi, 2012).

3.1.4 O papel dos pais

Os pais têm um papel de destaque tanto no autoconceito quanto na autoestima dos filhos; pais afetivamente carinhosos e atentos tendem a ter filhos com autoestima positiva, enquanto pais distantes tendem a ter crianças com autoestima menos positiva ou negativa. Além disso, existe uma relação entre comentários negativos sobre si mesmas e a falta de demonstração de afeto por parte dos pais.

No texto de Stasiak, Weber e Tucunduva (2014), é explicitado como o relacionamento com os pais influencia o autoconceito: pais superprotetores e excessivamente controladores criam filhos com autoconceitos empobrecidos. A comunicação entre pais e filhos é outro ponto crucial na formação do autoconceito; ajudá-los a enfrentar o dia a dia gera mais chances de formar um autoconceito satisfatório, pois crianças que vivenciam uma educação com incentivo, instrução direta e contato físico não agressivo tendem a ter um autoconceito positivo.

Além de influenciar no autoconceito dos filhos, a forma como o vínculo entre a criança e seus cuidadores é estabelecida determina qual tipo de apego as crianças terão, podendo ser seguro, ambivalente-resistente e inseguro-evitativo, segundo Ainsworth (1969 apud Manfroi, 2012).

Crianças com padrão de apego seguro usam seus cuidadores como uma base de segurança para explorar. No estilo de apego inseguro-evitativo, as crianças não exploram o ambiente e mantêm pouca ou intensa interação com as mães. Já os casos em que o estilo de apego é ambivalente-resistente são aqueles em que as crianças, após a perda temporária seguida do retorno do cuidador, continuam inconsoláveis e não são capazes de voltar a explorar o ambiente.

Outro ponto importante abordado no texto de Stasiak, Weber e Tucunduva (2014) é como a forma educativa escolhida pelos pais molda a habilidade social das crianças. Segundo Del Prette e Del Prette (2006), a construção do repertório social é dividida em três alternativas: "(a) estabelecimento de regras, por meio de orientações, instruções e exortações; (b) manejo de consequências, por meio de recompensas e punições; e (c) oferecimento de modelos" (Del Prette; Del Prette, 2006, p. 59).

No estudo de Cia, Pamplin e Del Prette (2006), a comunicação assertiva e estar presente no cotidiano dos filhos são condutas que favorecem o desenvolvimento de crianças com mais habilidades sociais; além disso, em Del Prette e Del Prette (2006;

2008) é ressaltada a importância do feedback vindo dos pais aos seus filhos, pois isso os incentiva a continuar desenvolvendo suas competências sociais.

Em relação ao desenvolvimento emocional e à regulação das emoções, os pais, novamente, têm um papel importante. Segundo Cortinaz, Lima e Rodrigues (2022), os pais podem evitar o desequilíbrio mental ao ensinar os filhos a expressarem suas emoções de forma adequada. Ter esse autoconhecimento em relação às suas próprias emoções evita problemas de externalização e internalização; crianças com dificuldade de externalizar seus sentimentos apresentam fortes liberações de forma descontrolada; são as ditas crianças explosivas, que geralmente se envolvem em manifestações físicas como bater e quebrar coisas e/ou as chamadas “birras”, jogar-se no chão e gritar. Por outro lado, aquelas com problema de internalização se tornam mais retraídas.

Neste mesmo trabalho de Cortinaz, Lima e Rodrigues (2022) é ressaltado como a pobreza pode afetar negativamente o desenvolvimento psicossocial infantil, dado que pais que vivem sob condição de pobreza vivem sob condições mais estressantes e são mais ansiosos, deprimidos e irritáveis, sendo menos afetuosos e carinhosos com seus filhos, o que contribui para problemas emocionais, comportamentais e sociais. Durante o período escolar em que as relações sociais se constituem principalmente entre os pares, e na escola e família, é importante que as boas relações, resultados e comportamentos dos filhos sejam valorizados pelos pais pois, assim, a criança enxerga esses seus esforços como valorizados e não desenvolve um sentimento de inadequação e inferioridade.

Quando se chega na terceira infância, apesar de o tempo que se passa com a família diminuir, essa relação ainda é de extrema importância. Martorell (2014) chama a atenção para o que nomeia de atmosfera familiar, ou seja, como a família interage entre si e com os outros (relações pessoais e de trabalho).

Neste momento da vida, os pais e os filhos passam por uma fase de correção em que tanto o genitor quanto a criança dividem o poder, e os pais têm um papel de supervisor. A maneira como os pais e filhos lidam com os conflitos é o mais importante, pois ela se torna um modelo para a criança; elas aprendem sobre quais questões vale a pena conversar e quais as melhores formas de agir, enquanto pais mais punitivos tendem a criar adolescentes com problemas de adaptação e comportamento (Martorell, 2014).

Ainda nesta obra é colocado que a instabilidade familiar pode ser o fator mais prejudicial à saúde emocional da criança; passar por mudanças de casa/escola/núcleo familiar aumenta as chances de ela apresentar problemas de comportamento e de se envolver em condutas delinquentes (Martorell, 2014).

Na terceira fase da infância ou pré-adolescência há uma mudança na relação com as figuras de apego, já que a criança não necessita de proteção e segurança da mesma forma como precisava antes. Suas necessidades agora envolvem relações fora do âmbito familiar, como a de pertencer a grupo de pares e experienciar diferentes papéis para a construção da sua identidade. O apego aos pais deixa de ser sob a condição preponderante de proteção e passa a ser sob a necessidade de contenção e moderação (Manfroi, 2012).

Assim, o apego ao cuidador se estende durante a vida, na primeira infância para garantir a sobrevivência, na infância como suporte à independência e na adolescência fornecendo condição para o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicossocial.

3.1.5 Crianças e seus pares na terceira infância

Martorell (2014) fala sobre como o distanciamento dos pais e a aproximação dos pares cria oportunidades de novas visões e opiniões de forma independente; nesse novo contexto, a criança desenvolve a capacidade de socializar e criar intimidade com o outro, além de criar um sentimento de integração e identidade. Ainda na relação com os pares, surge uma segurança emocional e um sentimento reconfortante de achar um outro que pensa igual a ela; por exemplo, ter ideias que desrespeitem adultos. Os pontos negativos que podem aparecer nessa relação seria a desmotivação para interagir com o diferente, gerando até atitudes discriminatórias que podem causar à vítima desconforto e outros sentimentos incômodos, e a tomar atitudes por se sentir pressionada pelo grupo.

Ser querido pelos seus pares ou a chamada popularidade é um importante fator no processo de se tornar um adolescente bem-ajustado; crianças que têm problemas no convívio com seus pares têm mais chance de desenvolver problemas psicológicos e abandonar a escola, pois a rejeição dos pares gera um baixo rendimento e participação escolar. As crianças impopulares costumam não se adaptar bem a novas situações enquanto as populares têm mais habilidades sociais (Martorell, 2014).

As amizades são formadas a partir da idade, sexo e interesses, e do interesse de ambos em construir essa relação. Essas relações são importantes para adquirir

habilidades de comunicação e cooperação; por exemplo, amigos se ajudam em situações de estresse, como mudanças da vida e administração de conflitos interpessoais. Além disso, as amizades ajudam a criança a se sentir bem consigo mesma. Segundo Manfroi (2012), as amizades interferem no desenvolvimento da criança contribuindo para a sua autopercepção.

As relações com os pares tendem a ser influenciadas pelo apego com os pais, ou seja, ter uma qualidade boa de apego com os pais ajuda no desenvolvimento dessas novas relações. Isso se dá porque o vínculo de apego que se criou com os pais gera um modelo para o self de como estabelecer novos relacionamentos. A confiança e intimidade que faziam parte da relação pais e filhos cria um modelo internalizado do que se espera do relacionamento que afeta as relações com os pares (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969/1993 apud Manfroi, 2012).

As relações de amizade com os pares propiciam o desenvolvimento de habilidades sociais próprias de relacionamentos horizontais, isto é, aqueles em que ambas as pessoas têm status social semelhantes, o que favorece interações recíprocas e não complementares. Essa interação tem a função de apresentar novos contextos em que se torna necessário aprender novas habilidades que são específicas desse tipo de relação, como a cooperação e a competição.

Ainda no trabalho de Manfroi (2012), a pesquisadora aponta como as amizades nessa idade se caracterizam por lealdade, apoio e proximidade; assim, ser aceita socialmente e integrar um grupo passam a ser necessidades essenciais nesta fase do desenvolvimento. Os grupos de amizade se organizam por uma hierarquia que envolve pessoas com diferentes status, e as crianças são capazes de reconhecer isso, o que as costuma deixar preocupadas com a possibilidade da rejeição (Cole; Cole, 2003 apud Manfroi, 2012).

Manfroi (2012) também faz uma diferenciação entre ter amigos e ser aceito pelos colegas, afirmando que cada relação é um fenômeno diferente para a criança e tem consequências distintas no que tange à solidão e à insatisfação social.

3.1.6 Regulação emocional

Gross (2014) define regulação emocional como um conjunto de diferentes processos pelos quais se regulam as emoções. Esse processo pode ser automático ou controlado pela pessoa, de forma consciente ou inconsciente. As emoções também podem ser compreendidas como um processo; um processo que envolve múltiplos

componentes e que ocorre ao longo da vida. Sendo assim, regular as emoções é identificar e mudar a dinâmica delas, ou seja, entender como surgem, com qual intensidade, por quanto tempo, e quais respostas incidem nos comportamentos, nas experiências e na fisiologia do organismo.

Segundo Martorell (2014), a segunda infância é o período em que a capacidade de entender e regular os próprios sentimentos e emoções se organiza. A habilidade de regular os próprios sentimentos e emoções auxilia as crianças a guiarem seus comportamentos e a terem atitudes que atingem os ideais da sociedade. Uma das grandes razões das confusões emocionais para as crianças é pelo fato delas não conseguirem entender que é possível ter sentimentos bons e ruins em relação a um mesmo acontecimento; essa habilidade costuma se desenvolver apenas na terceira infância.

No mesmo texto, Martorell (2014) afirma que na terceira infância a autorregulação emocional é fruto de um esforço por parte da criança de controlar sua emoção e comportamento, sendo algumas crianças capazes de ter maior controle e conter de modo assertivo seus sentimentos negativos, enquanto outras expressam menor controle. Já em Gross (1998) é dito que a regulação emocional pode ser entendida como estratégias conscientes ou inconscientes que irão influenciar as respostas emocionais. Quando se fala da tristeza em específico, a execução de atividades de lazer, sociais e esportivas são boas estratégias para lidar com esse sentimento.

3.2 Divertidamente – breve apresentação do filme

3.2.1 Resumo do filme

Para facilitar o entendimento da análise do filme, ela foi dividida em duas partes.

Parte 1

O filme “Divertidamente” (2015) tem início com a personagem Riley ainda bebê no colo de seus pais, e a personagem Alegria, que representa o sentimento de mesmo nome, surgindo dentro da cabeça de Riley. No interior da cabeça da menina também há um único botão que é apertado pela Alegria e faz a bebê Riley sorrir. Com isso, seu pai a chama de “pequeno pacote de alegria” (em tradução da versão original em inglês) e assim é criada a primeira memória de Riley.

No filme, as memórias são representadas por bolas brilhantes com a cor do sentimento principal envolvido naquela memória; no caso da primeira memória, ela é amarela, cor que representa a alegria no filme.

Logo em seguida à cena do sorriso, a bebê Riley chora, sendo então apresentada a personagem da Tristeza, representada pela cor azul. Ambas as personagens dividem o botão e, a depender de quem o aperta, as reações e comportamentos de Riley são diferentes e estão de acordo com o sentimento que está momentaneamente no comando.

Enquanto Riley cresce, novas emoções aparecem: o Medo (roxo), a Nojinho (verde) e a raiva (vermelho), e aquele único botão iniciar vai se diferenciando aos poucos sob a forma de uma mesa mais complexa com inúmeros botões.

Após apresentar os novos sentimentos, a Alegria diz que não entende o que a tristeza faz e já se certificou de que não tem para onde mandá-la, sendo necessário que ela fique na *headquarters*, que é um espaço no interior da cabeça de Riley formado pela mesa, pelas emoções e pelas memórias.

A Alegria continua a apresentar o *headquarters* se mostra uma estante grande com diversas memórias — são as lembranças de determinados dias da Riley que, quando ela dorme, são mandadas para o setor de memórias de longo prazo, que fica fora do *headquarters*— e pontua como a maioria é alegre.

Alegria anda até o meio do *headquarters* se abre um compartimento especial que contém o que ela nomeia como as “memórias realmente importantes”, as “core memories” (todas são memórias alegres), sendo que cada uma dessas memórias vem de um momento especial da vida de Riley.

Cada uma dessas memórias importantes é fundamento para um aspecto diferente da personalidade de Riley, e estes aspectos são representados por ilhas, chamadas no filme por “ilhas da personalidade”. Riley tem 5 ilhas: a da família, a do hockey, a da baboseira, a da amizade e a da honestidade. Por fim, a Alegria explica que são essas ilhas da personalidade que fazem a Riley ser Riley e, assim, mostra diversas memórias envolvendo as ilhas, sendo todas elas alegres. As ilhas de personalidade estão fora do *headquarters* e estão conectadas a ele por um fio (cada ilha tem seu próprio fio). Elas são compostas por estátuas e grandes objetos que representam o conteúdo da ilha (a da família, por exemplo, tem uma estátua da Riley e seus pais). Além disso, elas têm diversas luzes acesas. Tanto as luzes ficam mais

intensas quanto parte das ilhas se movem quando elas são “ativadas” - seja por um comportamento que use o conteúdo das ilhas ou por relembrar memórias.

O momento de virada do filme começa com a casa da família sendo vendida e com todos eles se mudando para uma nova cidade. Na viagem para a nova casa, Riley imagina diversas possibilidades de como ela será: são caricaturas, como uma casa feita de cookie, um escorregador gigante e até mesmo um castelo com um dragão. No entanto, ao chegarem na nova casa, Riley constata que se trata apenas de uma casa normal. Neste momento é possível ver a primeira expressão facial de decepção de Riley.

A cena corta para dentro da cabeça de Riley, onde a Alegria fala que provavelmente o interior da casa é melhor. Ao entrar na casa, Riley se decepciona novamente, pois a casa é representada como uma casa antiga, sem móveis, com aspecto de sujeira e com um rato morto no chão, e neste momento são criadas as memórias de medo e nojo. A Alegria retira a atenção disso, lembrando que o pai de Riley havia comentado que o quarto novo era super legal.

Riley se anima com a lembrança e vai checar o quarto, mas percebe que ele segue o mesmo padrão do resto da casa, e nesse momento as demais emoções se aproximam da mesa de controle e criam memórias respectivas a elas. A Alegria retoma o controle e começa a imaginar possibilidades de decoração com diversos objetos dos quais Riley gosta, o que a deixa feliz. Com isso, a garota vai atrás das suas coisas no caminhão de mudanças.

Ao descer as escadas e retornar à sala, Riley escuta o pai falando para a mãe que o caminhão iria demorar alguns dias para chegar. Isso faz com que as demais emoções (nojo, raiva, medo e tristeza) se apoderem da mesa de controle e, com isso, memórias não alegres vão sendo criadas. Neste momento, a Tristeza mexe na mesa, mas nenhuma bola de memória azul é mostrada.

Enquanto isso, a mãe e o pai de Riley estão discutindo porque o pai havia dito que o caminhão chegaria antes deles, o que acabou não acontecendo. Ao verem os pais estressados, os personagens dos sentimentos ficam aflitos e discutem o que fazer, até que a Alegria surge com uma grande ideia, representada no filme por uma lâmpada: ela então coloca a lâmpada na mesa de controle.

A ideia é jogar “hockey” na sala vazia (Riley está com seu taco e uma bola de papel amassado como o disco). O pai logo entra na brincadeira usando um esfregão

como taco, Riley faz um gol na lareira e provoca a mãe para jogar também, o que é bem-sucedido e cria uma memória feliz.

O telefone do pai toca e ele comenta que precisa sair, o que gera em Riley uma expressão de tristeza; dentro de sua cabeça, o Medo diz que o pai os abandonou e a Tristeza responde que ele não os ama mais e, como isso é triste, ela deveria comandar a mesa. No entanto, a Alegria a impede, trazendo a lembrança de um lugar de pizza perto da nova casa. Riley sugere à mãe de irem lá e ela aceita.

Na pizzaria só tem pizza com brócolis, o que Riley não gosta, causando nela novo descontentamento. Durante a volta para casa, Riley conversa com a mãe sobre outras experiências ruins com comida de forma descontraída e divertida. Neste momento, a Alegria mostra satisfeita como a ilha da família está funcionando bem: a ilha está acesa com os elementos dentro dela se mexendo.

A mãe questiona Riley sobre qual foi seu momento favorito do caminho da casa antiga para a nova, e a menina refere o episódio no qual eles encontraram uma estátua de dinossauro e pararam para tirar foto, mas, enquanto isso, o carro saiu andando sozinho. Essa lembrança é engraçada e alegre, e com isso a Alegria pega a bola dessa memória e a coloca em um projetor que tem na *headquarters*, dando início à projeção dessa lembrança. A Tristeza encosta nessa bola de memória, o que torna a memória triste, e a Nojinho comenta como agora Riley ficará triste sempre que lembrar disso.

Neste momento, os cinco sentimentos veem um corrimão na rua e a alegria prepara Riley para escorregar nele. No entanto, ela se mostra desanimada e apenas desce as escadas normalmente. Ao olhar para trás, Alegria nota a Tristeza mexendo nas “core memories”, especificamente na memória da bobeira que caiu do compartimento em que elas ficam e, como consequência, a ilha vai se apagando. Alegria rapidamente recoloca a lembrança no lugar, o que faz a ilha voltar a brilhar e Riley se anima em escorregar no corrimão. Tristeza quer tocar na memória core, mas a Alegria não permite, alegando que se ela tocar a memória se torna triste e eles não conseguem desfazer isso.

Tristeza comenta com a Alegria que tem algo estranho com ela, e Alegria afirma ser só estresse. Tristeza desabafa sobre estar fazendo tudo errado e Alegria responde que ela deve olhar pelo lado positivo e que devem pensar em memórias felizes. Tristeza recorda um filme triste, então Alegria sugere um dia que riu tanto que saiu leite pelo nariz, mas Tristeza recorda que isso doeu e ardeu. Após tentar mais algumas

vezes outras memórias, Alegria recomenda à Tristeza que vá ler manuais sobre como funciona o *headquarters*.

Na próxima cena, Riley grita da escada, solicitando aos pais para irem lhe dar um beijo de boa noite. O pai está no telefone trabalhando e a mãe responde dizendo que já está indo. Ao voltar para o quarto, dentro da cabeça da menina, o Medo dizia que há muitas coisas para ter medo nesse novo quarto, enquanto a Nojinho fala do cheiro do quarto e a Raiva sobre não acreditar que os pais a fizeram mudar de cidade. Novamente, a Alegria tenta os distrair, pedindo para listarem as coisas que Riley tem para ficar feliz. Eles respondem comentando que a casa fede, a pizza é estranha, os amigos estão na outra cidade e todas as coisas estão no caminhão.

A Raiva pontua que não há nenhum motivo para Riley estar feliz e que a Alegria deveria sair do controle. Os demais sentimentos sugerem atitudes para aquele momento: o Medo sugere faltar a escola e se trancar no quarto; a Nojinho concorda, pois Riley não tem roupa limpa e ninguém pode vê-la assim; a Tristeza sugere chorar e a Raiva gritar um palavrão.

Quando a mãe entra no quarto, informa a Riley que o caminhão vai demorar ainda mais e que seu pai está com bastante trabalho no momento. A Raiva está pronta para tomar o comando, porém, a mãe agradece a filha por continuar sendo a menina feliz de sempre mesmo com a confusão atual, e completa dizendo que o pai está passando por um momento de estresse e que se elas duas continuarem sorrindo vai ajudar bastante. Assim, a Alegria volta ao comando.

A mãe dá boa noite a Riley e ela entra no sono REM. A Alegria é a responsável pelo turno da noite e se questiona o que a *Dream Production* (setor externo à sala de comandos que é responsável por criar os sonhos) preparou para aquele dia. O sonho começa com a família chegando de carro na casa nova, a casa é representada como mal-assombrada com fantasmas saindo dela e de cor verde. Na frente da casa aparece um rato dizendo: “venha morar com a gente, Riley”, e um urso com uma caixa de pizza aparece e pergunta: “alguém pediu pizza de brócolis?”.

A Alegria intervém e acaba com o sonho, falando que não deveria fazer isso, mas que o dia não pode acabar assim. Ela pega uma memória antiga de Riley patinando no gelo com os pais e a coloca no projetor, afirmando: “não se preocupe, vou fazer questão de amanhã ser um outro dia incrível”.

O dia seguinte é o primeiro dia de aula de Riley na nova escola, e a Alegria já elaborou um plano: o Medo precisa fazer uma lista com todas as coisas que podem dar errado no primeiro dia de aula em uma escola nova, a Nojinho precisa fazer Riley se destacar, mas também se misturar, a Alegria é responsável por deixar Riley feliz e a Raiva é responsável por descarregar os “*daydream*” que o trem do pensamento trouxe. Em relação à Tristeza, Alegria desenha um círculo ao redor da Tristeza e explica que ela só precisa garantir que toda a tristeza fique dentro do círculo.

A Alegria vai para a mesa de controle e diz: “teremos um dia bom, o que se transformará em uma semana boa que se transformará em um ano bom e que se transformará em uma vida boa!”.

Enquanto termina de pegar seu material para a escola, Riley comenta com sua mãe que está animada e ansiosa, além de perguntar sobre a roupa dela, se está bonita; sua mãe a elogia e pergunta se ela está bem, oferecendo-se para a acompanhar junto com o pai até a escola, algo que é prontamente repreendido por Nojinho, sendo que Alegria tecla os botões para recusar. Por fim, o pai faz sinal de “tchau” imitando um macaco, seguido pela mãe e por Riley no gesto, e essa cena ativa a ilha da família e da bobeira.

Já na sala de aula, a cena mostra Riley sentada sozinha e as demais crianças conversando nos seus grupos. A Nojinho percebe um trio de garotas populares e comenta que Riley precisa ser amiga delas; a Alegria sugere que a menina deve ir conversar com elas, mas é repreendida pela Nojinho, que diz que elas precisam gostar de Riley. O Medo aparece com uma pilha de folhas dizendo que viu todas as possibilidades de coisas ruins que podem acontecer, afirmando que uma das piores é a professora chamar Riley.

A primeira coisa que a professora faz ao chegar na sala é falar sobre a aluna nova (Riley) e pedir para ela se apresentar; o Medo entra em desespero, mas a Alegria toma o controle. Riley se apresenta falando seu nome e dizendo que se mudou de Minnesota. A professora ri e fala sobre como lá tem muito mais neve. Riley concorda, contando que o lago congela e eles jogam Hockey; também comenta sobre seu time, “Prairie Dogs”, afirmando que sua amiga joga nele e seu pai é o treinador. Neste momento, a Alegria coloca no projetor uma memória de Riley jogando com seu pai e sua mãe. Riley comenta com a turma que todos em sua família jogam hockey e que isso é quase uma tradição familiar.

Esta memória que até então era amarela se torna azul e Riley, entristecida, fala que pelo menos costumavam jogar, mas agora se mudaram. Neste momento, parece que a Tristeza tocou na memória e a Alegria a repreende. A memória fica presa no projetor e não sai da cabeça de Riley; ela continua seu relato de forma muito triste, lembrando o que ela, os pais e os amigos faziam quando ela morava na antiga casa, e a Nojinho percebe as garotas populares cochichando sobre ela. Alegria junto com a Raiva, Nojinho e Medo se juntam para tirar a força; enquanto isso, a Tristeza vai até a mesa de comando e Riley chora, falando que as coisas estão diferentes agora que se mudaram.

Ao ver que Riley chorou na sala, o Medo entra em desespero novamente, e a Alegria arranca a memória do projetor e tira a Tristeza da mesa de controle. Neste momento surge uma nova memória, uma memória *core* azul. A Alegria não aceita e impede que esta memória vá até o local onde se armazenam as memórias *core*, a enviando em direção às memórias de longo prazo. Tristeza discorda, afirmando ser uma memória *core*, justificando que isso vai impedir Riley de armazenar esta nova memória na de longo prazo. Nessa confusão, todas as memórias *core* caem do local onde estão armazenadas e, conseqüentemente, as ilhas de personalidade se apagam. Além disso, a memória *core* azul, as amarelas, e a Tristeza e a Alegria são sugadas pelo cano que leva as memórias de longo prazo.

Riley se senta na cadeira e a professora a conforta, dizendo que se mudar é difícil. Após isto, dá início à aula.

Parte 2

Alegria e Tristeza estão fora do *headquarters* com todas as memórias *core*. Por esse motivo, todas as ilhas de personalidade estão apagadas. Alegria assegura que elas só precisam retornar e recolocar as memórias para que Riley volte ao normal.

Sem a Alegria para comandar a Riley, Nojinho, Medo e Raiva precisam agir quando a mãe comenta sobre um teste para participar de um time de *hockey* no dia seguinte, Riley responde de maneira desanimada - comandada pela Nojinho.

A mãe de Riley percebe que tem algo errado - neste momento mostra o *headquarters* dela que tem os mesmos cinco sentimentos/emoções sentados em uma mesa maior com espaço para os cinco sentarem e dividirem os comandos liderados pela Tristeza - e tenta entender sem piorar a situação, perguntando para a filha como foi na escola.

Nojinho empurra o Medo para o comando que responde desanimado “ah, foi legal até... eu acho”. A cena retorna para o *headquarters* da mãe em que sua Raiva e Nojinho comentam como as coisas não estão legais para a filha; Tristeza solicita que mandem um sinal para o pai ajudar na situação.

Após o sinal, a cena segue para o *headquarters* do pai - tem uma estrutura similar ao da mãe, mas é comandado pela Raiva. Dentro da cabeça do pai, estavam lembrando um jogo de *hockey*, portanto, não estavam prestando atenção na conversa e não sabem o que a mãe quer que seja feito. A mãe dá outro sinal indicando que é sobre a Riley.

O pai age perguntando sobre a escola. Dentro da cabeça da mãe os cinco sentimentos/emoções se mostram decepcionados, pois a mãe tinha acabado de fazer a mesma pergunta para a garota. Na cabeça de Riley, a Raiva tira o Medo do controle e assume este posto; ela então responde com raiva “eu tô legal, tá!”. A mãe questiona diretamente se Riley está bem, a menina bufa para os pais e o pai a repreende pela atitude dela. Com isso, a Raiva responde: “Qual atitude? Eu falo o que eu quero!”.

Retornando à cabeça do pai, a Raiva dele aciona o alerta vermelho e ele responde: “escuta aqui, eu espero um pouco mais de respeito aqui em casa, mocinha!”. Ainda comanda pela Raiva, Riley responde batendo na mesa: “ah, não enche!”; o pai a manda ir para o quarto e ela sai batendo o pé.

No *headquarters* do pai, os sentimentos/emoções se orgulham da atitude, falando que agiram bem de acordo com a situação e que poderia ter sido um desastre, mas não foi; já na cabeça da mãe, eles comentam como foi um desastre.

No filme não fica claro quanto tempo passou, mas, na próxima cena, o pai de Riley vai vê-la no quarto; se refere a ela como garota feliz e imita um macaco. Como todas as ilhas de Riley estão apagadas, essa atitude dele não gera uma reação nela. Além disso, a ilha da bobeira - que seria ativada pela brincadeira do macaco - cai para o que chamam no filme de “lixo de memória” (o que vai para lá é esquecido para sempre). Assim, o filme mostra que agora que as ilhas apagaram, situações que as ativariam irão destruí-las. O pai fala para Riley que entende que ela precisa de um tempo sozinha e que depois eles se falam.

Já em outra cena, Riley conversa com uma amiga antiga pelo computador. Essa amiga conta que ela fez uma nova amiga e que o time de *hockey* ganhou o último jogo.

Raiva, Nojinho e Medo têm reações de desaprovação e comandam Riley a desligar a ligação; neste momento, a ilha da amizade cai.

Posteriormente, Riley vai ao teste de hockey com sua mãe que lhe deseja sorte. Enquanto isso, Raiva, Nojinho e Medo pensam no que fazer, já que se tentarem usar a ilha do *hockey* ela vai cair. Medo pega uma memória qualquer de *hockey*, coloca no compartimento das memórias *core* para reativar a ilha, o que dá certo por apenas alguns segundos, já que o compartimento expelle a memória e, como consequência da ilha se apagar novamente, Riley erra a jogada; isso a deixa com raiva e ela escolhe abandonar o jogo. A mãe tenta a consolar, afirmando que tudo ficaria bem, o que a deixa com mais raiva.

Enquanto isso, Alegria e Tristeza estão fora do *headquarters* de Riley tentando achar um caminho para voltar. Elas encontram o antigo amigo imaginário de Riley, Bimble, que se dispõe a ajudá-las a voltar. Durante o caminho, os três estão passando por um grande espaço cheio de corredores repletos de estantes que armazenam memórias de Riley - memórias de longo prazo. Nesses corredores há trabalhadores que utilizam uma máquina para mandar certas memórias - elas são memórias acinzentadas, representando que Riley já se esqueceu delas - para o "lixo das memórias". Além de mandar as memórias, eles também mandam um carrinho que pertencia ao Bimble.

Este carrinho era o que ele e Riley usariam para irem à lua; então, ele ter sido mandado para o lixo o deixa extremamente triste. A Alegria comenta que vai ficar tudo bem e que eles só precisam ir para o *headquarters*. Bimble continua triste, dizendo que tinha uma viagem planejada. Alegria tenta o distrair com cócegas e caretas, mas, ao perceber que não funciona, fala novamente do caminho.

Tristeza fala para Bimble que sente muito por terem levado o carrinho, pois levaram algo que ele amava e Alegria a repreende, dizendo que isso o deixaria pior. Bimble afirma que era a única coisa que tinha sobrado de Riley para ele, e Tristeza responde dizendo que aposta que eles viveram várias aventuras juntos; Bimble concorda e conta uma história deles juntos. Tristeza escuta a história e comenta que Riley deve ter adorado e Bimble concorda, dizendo (chorando) que ele e Riley são os melhores amigos um do outro. Tristeza afirma que sim (se referindo a serem melhores amigos) e completa dizendo que de fato é uma situação triste; os dois se abraçam enquanto Bimble chora. Quando o abraço cessa, Bimble diz estar bem agora e volta a mostrar o caminho.

Alegria fica impressionada com o que aconteceu e questiona Tristeza como ela fez aquilo; ela diz que não sabe e que apenas percebeu que ele estava triste e que o ouviu.

Após o teste do time, Riley volta para casa e vai para seu quarto que ainda está sem móveis. Medo, Nojinho e Raiva conversam, e Medo diz que vai desistir; tenta ir junto com as memórias para o local onde armazenam as memórias de longo prazo, mas não dá certo.

Raiva pega uma ideia (representada pela lâmpada) e a explica para Medo e Nojinho: se todas as memórias boas estão em Minnesota, eles precisam voltar para lá e produzir novas memórias. Medo discorda e Raiva continua dizendo como a vida era perfeita antes de os pais decidirem se mudar, falando dos amigos, da cama e de ter um quintal.

O filme retorna para Alegria, Tristeza e Bimble que nesse momento estão no trem do pensamento que passa pelo *headquarters*. Porém, Riley pega no sono e com isso o trem para. Alegria comenta que precisam acordar Riley e cria um plano para criarem um sonho muito feliz que a faça acordar, e Tristeza comenta que Riley só acorda quando o sonho dá medo, mas Alegria segue com seu plano.

A ideia de Alegria não dá certo, pois um sonho feliz não estava acordando Riley. A história que ela criou para o sonho é interrompida pelos trabalhadores do setor que produz o sonho e gera uma confusão que cria um momento assustador. Nisso, Tristeza mostra como Riley está mais perto de acordar no momento que dá medo e Alegria é convencida a tentar a ideia de Tristeza que dá certo e acaba acordando Riley.

Após Riley acordar, Nojinho concorda com Raiva e elas colocam a ideia na mesa de controle. Riley começa a procurar ônibus e vai pegar dinheiro na bolsa da mãe.

Alegria comenta com Tristeza como o plano dela deu certo. No trem, junto de Alegria e de Tristeza, Bimble encontra uma memória alegre, que mostra os pais de Riley e suas companheiras do time felizes; elas jogam Riley para o alto, como se comemorassem uma vitória. Alegria comenta que gosta dessa memória e Tristeza concorda, o que deixa Alegria impressionada, sendo que ela até comenta que Tristeza está pegando jeito - se referindo a lembrar de coisas felizes, já que é algo que Alegria tentou ensinar para Tristeza. No entanto, Tristeza explica que nesse dia o time havia

perdido um jogo importante porque Riley havia perdido um gol e, com isso, se sentiu péssima e queria desistir.

Voltando para Riley, quando foi pegar o dinheiro na bolsa da mãe, ela a ouve falar ao telefone com a empresa de mudança; a mãe está reclamando, pois foi informada de que iria demorar ainda mais para as coisas chegarem. A mãe de Riley olha na direção da filha e de sua bolsa, mas não registra o que viu. Então, Riley pega o cartão e a ilha da honestidade cai. Na queda da ilha, o trem do pensamento é atingido e ele também cai.

Medo tenta mudar o plano, mas Raiva afirma que não havia mais as memórias *core*, e que se eles quisessem Riley feliz precisavam voltar. Enquanto isso, Tristeza percebe que Riley decidiu fugir; ela e Alegria veem um cano que leva memórias aos *headquarters* e se dirigem para ele.

Riley sai de casa e seus pais não desconfiam, lhe desejam bom dia e imitam macaco; a ilha da família começa a cair.

Se Tristeza e Alegria entrassem juntas no cano, as memórias ficariam tristes e, então, apenas Alegria e as memórias *core* seguem. O cano se desfaz e, com o impacto, Alegria e Bimble caem no lixo das memórias.

No lixo, Alegria vê várias memórias que estão cinzas e desaparecem, mas encontra a memória *core* triste (do início do filme) que permanece intacta. Além disso, Alegria vê várias memórias antigas de Riley, mostrando-se emotiva e triste, e afirmando que só queria que Riley fosse feliz. Alegria pega a memória do time (aquela sobre a qual ela, Tristeza e Bimble conversaram no trem) e volta no tempo, observando que no começo era uma memória triste com Riley sozinha na árvore e, então, os pais chegam e a abraçam, e logo depois o time chega e começa a alegrá-la.

Alegria percebe que a memória feliz só aconteceu por ter tido um momento de tristeza e então conclui que precisa sair do lixo. Bimble se sacrifica para que Alegria consiga voltar para o *headquarters* e faz um último pedido de levar Riley à Lua por ele; nesse momento Alegria se emociona, chorando triste por Bimble, que desaparece.

Os pais de Riley percebem que ela não está em casa e que já passou do horário que a filha deveria voltar. Então, eles ligam para ela, mas Raiva está no controle e não atende, e a garota apenas continuar a ir em direção à estação de ônibus.

Agora nas memórias de longo prazo, Alegria passa a procurar por Tristeza. A mãe liga novamente para Riley que não atende; cai mais um pedaço da ilha da família.

Raiva se arrepende e comenta que aquilo era loucura e que não podiam fugir. Tristeza está fugindo de Alegria, afirmando que Riley está melhor sem ela.

Medo, Raiva e Nojinho tentam retirar a lâmpada da ideia da mesa de controle, mas não conseguem; então, tentam fazê-la ter medo para desistir, mas sem sucesso. A mesa começa a ficar cinza, assim como o resto do *headquarters*. Medo diz que agora eles não conseguem fazer Riley sentir nada.

Enquanto isso, Alegria corre para salvar Tristeza, que saiu voando em uma nuvem. Alegria começa a agir, empilhando diversos namorados imaginários de Riley; ela sobe neles, alcança Tristeza e as projeta em um trampolim gigante na ilha da família, caindo em um trampolim e sendo projetadas para o vidro do *headquarters*. Nojinho irrita Raiva que expelle fogo pela cabeça e quebra o vidro, permitindo que Alegria e Tristeza entrem.

O ônibus de Riley está saindo e, então, eles pedem para Alegria resolver, mas ela responde que quem pode resolver isso é Tristeza, e que Riley precisa dela. Tristeza tira a lâmpada da mesa e ela volta a funcionar. Riley pede para sair do ônibus e corre de volta para casa. Os pais estavam falando com a professora no telefone quando a menina chega; eles estão muito preocupados com ela.

Riley entrega as memórias *core* para Tristeza, que deixa todas tristes ao encostar. Tristeza coloca uma por uma no projetor, toca na mesa que fica toda azul e Riley chora para os pais dizendo: “eu sei que vocês não querem que eu me sinta assim, mas eu sinto falta de casa; vocês precisam que eu seja feliz, mas eu preciso dos meus amigos e do meu time; quero ir para casa; por favor, não fiquem bravos!”

O pai diz que ele e a mãe não estão bravos e que também sentem falta de Minnesota e das florestas; a mãe completa que sente falta do quintal em que brincavam e os três se abraçam. Tristeza puxa Alegria para a mesa de controle e Riley respira aliviada, criando uma nova memória *core*, dessa vez azul e amarela, recriando a ilha da família ainda maior que a anterior.

Após isso, o filme mostra novas memórias *core*, com o mesmo tema das antigas e algumas novas, e todas as memórias são compostas por mais de um sentimento, sendo que as ilhas ficam maiores e mais complexas. A mesa de controle também está maior e com mais botões. O filme termina com Riley jogando *hockey* e as cinco emoções/sentimentos controlando juntas.

3.2.2 Análise do filme

Parte 1

No filme, a personagem Riley tem 11 anos, e supostamente está organizando habilidades próprias do estágio operatório-concreto de Piaget. No filme, Riley tem cinco emoções: alegria, tristeza, nojo, medo e raiva, o que se relaciona com a realidade, já que as primeiras emoções que se manifestam no ser humano são a alegria, a surpresa, a tristeza, o nojo e posteriormente a raiva e o medo.

Estes cinco personagens representam as emoções de Riley e coordenam suas atitudes/comportamentos. Apesar de nem sempre os sentimentos colocados por eles nas suas falas serem transformados em ações da personagem, podemos considerar que o que eles falam e sentem são sentimentos e pensamentos de Riley. Por exemplo, na cena em que Riley vê seus pais brigando, apesar de ela não ter atitudes de angústia e estresse, experimentou tais sentimentos e isto foi representado pelas personagens das emoções/sentimentos.

Considerando o autoconceito como a imagem que a pessoa tem dela mesma (Martorell, 2014), ou a percepção que o ser humano tem dele mesmo (Shavelson; Hubner; Stanton, 1976), o autoconceito de Riley parece estar essencialmente ligado à alegria. Isso é mostrado no filme por meio das “*core memories*”, que são todas memórias de alegria, e pelas “ilhas da personalidade”, que são uma consequência dessas mesmas memórias e fazem Riley ser a Riley.

Esta construção do autoconceito se inicia na sua primeira memória, quando o pai a chama de “pequeno pacote de alegria”, afinal, os pais influenciam o modo como a criança enxerga a si mesma (Colaciti, 2006). Essa importância da expressão afetiva dos pais se dá porque as percepções sobre si mesmo se formam através das experiências com o ambiente (Shavelson; Hubner; Stanton, 1976), e os pais são o primeiro e mais importante fator de socialização infantil (Manfroi, 2012).

Como é dito em Colaciti (2006), a parte cognitiva do autoconceito diz respeito às características que a criança usa para se descrever e isso molda a forma como ela se comporta. No caso de Riley, a alegria é a característica principal dela — já que no filme é a personagem Alegria quem conduz a apresentação de Riley e comanda a mesa de controle. Corroborando com isso, o fator comportamental do autoconceito guia as atitudes do dia a dia; sendo assim, no filme a maioria das atitudes tomadas por Riley durante sua vida e no início do filme tem como característica a alegria.

Na cena em que o pai de Riley precisa sair para trabalhar e os personagens têm falas como “ele nos abandonou” e “ele não nos ama mais”, tais comentários demonstram que essa circunstância gerou muito estresse na menina, podendo indicar um desenvolvimento emocional ainda incipiente. Essa reação de sensação de abandono poderia indicar um vínculo de apego inseguro.

As falas da personagem Tristeza após a família chegar na nova casa, e o modo como essa personagem é representada a partir de então — se sentindo estranha, duvidando de si mesma, chorosa e apática — mostra que Riley estava se sentindo triste naquele momento. Pela forma que o filme a tinha apresentado até então, ilhas da personalidade todas com base na alegria, grandíssima maioria das lembranças alegres, estar triste se apresentava como uma nova situação experimentada por Riley, algo que é comum nas situações de transição de vida, como é o caso da mudança de casa, de escola e de bairro.

Com essa nova circunstância em que se encontra, Riley precisa desenvolver novas formas de regulação emocional. Segundo Gross (2014), diferentes pessoas têm diferentes estratégias para se autorregular, assim como a autorregulação emocional se relaciona com diferentes situações. A estratégia usada por Riley no início do filme, se distrair, é chamada de “*attentional deployment*”³ e é uma das primeiras formas de regulação emocional que surge no processo de desenvolvimento emocional infantil (Rothbart; Ziaie; O’Boyle, 1992 apud Gross, 2014).

Essa forma de regulação emocional escolhida por Riley gerará um resultado chamado de “*suppression*”, que se traduz na estratégia de diminuir a expressão das emoções enquanto, na verdade, se está sentindo muita coisa (Gross, 2014).

Relembrando as duas teorias de Machargo Salvador (1991) sobre como se forma o autoconceito, podemos nos utilizar de ambas para analisar Riley. A teoria do simbolismo interativo diz respeito ao indivíduo ser como os outros pensam que ele é, e Riley demonstra isso na cena em que a Raiva ia assumir o controle da mesa quando a mãe da garota comenta como ela continua a ser a menina alegre de sempre, o que faz a Alegria retomar o controle imediatamente. Ou seja, a percepção de Riley sobre si própria, e, conseqüentemente, a forma como ela deve agir (Colaciti, 2006), foram diretamente influenciadas pelo comentário de sua mãe. Já a teoria da aprendizagem social, que trata do modo como a criança imita as pessoas importantes de sua vida, também pode ser utilizada para refletir sobre essa mesma cena: do modo como a cena

³ A tradução mais comum do termo nos artigos brasileiros é “mobilização atencional”.

acontece, é possível pensar que o modo como a mãe se expressa para a menina (sorrindo) serve de modelo para Riley sobre como pode agir em situações como aquela, e a condição emocional da garota entra em regulação. Portanto, nesse caso, a Alegria retomar o controle pode expressar uma imitação da atitude da mãe.

Por outro lado, a decisão de distrair a tristeza é validada pela fala da mãe de Riley: “se nós duas continuarmos sorrindo vai ajudar bastante”. Como é dito em Cortinaz, Lima e Rodrigues (2022), os pais devem ensinar as crianças a expressarem os sentimentos de forma adequada, e no filme a mãe faz o contrário e influencia a filha a continuar não se expressando como se sente. De acordo com a teoria, essa atitude pode gerar problemas como a externalização ou a internalização.

Apesar de a Alegria retomar o controle nesta cena, os sentimentos de tristeza, decepção, medo e raiva não foram elaborados pela estratégia de regulação utilizada pela personagem. Além do problema de externalização ou internalização que isso pode gerar, sentimento como a tristeza faz o indivíduo se atentar mais aos fatos e seus pensamentos, e essa introspecção deixa que o ser sinta a frustração ou perda (no caso seria ambos, perda da antiga vida e frustração com a nova) e, assim, consegue refletir sobre os desdobramentos práticos disso, inclusive planejando como agir em relação a tal situação (Forgas, 2007 apud Banhato, 2019).

Na cena seguinte em que aparece o sonho de Riley, a casa é representada como algo assustador e as experiências ruins do dia (rato morto, pizza de brócolis) novamente entram em evidência. Segundo Freud (1900/2019), o sonho é composto pela experiência do ser, ou seja, durante o sonho reproduzimos ou lembramos algo, e, no caso de Riley, de início ela estava reproduzindo as experiências do dia.

Para Freud (1900/2019), pode surgir no sonho um conteúdo que no estado de vigília (pessoa acordada) não reconhecemos como nosso. No caso de Riley, ela se reconhece como uma pessoa feliz que vive bons momentos. Naquele dia isso não aconteceu, e, durante a vigília, Riley não foi capaz de viver e reconhecer sua tristeza e medo perante a nova situação, mas durante o sonho isso foi representado, já que nele é possível experienciar algo que está para além do alcance da consciência.

Coelho e Bonfatti (2021) abordam o sonho na teoria Junguiana, segundo a qual o sonho pode ter função compensatória para a psique, ou seja, como as atitudes e o pensamento de Riley durante todo o dia se focaram na felicidade e em coisas boas, ignorando as coisas ruins, no sonho ocorreu uma compensação, focando no lado negativo dos acontecimentos do dia.

Independentemente do teórico em que se baseia, pode-se entender o sonho de Riley como uma forma de tentar mostrar e, conseqüentemente, lidar com as coisas ruins e sentimentos ruins que ela teve ao longo do seu dia, pois enquanto acordada e comandada pela Alegria isso não foi possível. No entanto, no filme, essa tentativa também é falha, já que a Alegria parou o sonho e colocou uma memória feliz na cabeça de Riley.

Considerando que Alegria elaborou um plano para Riley ter um bom primeiro dia e uma boa nova vida, e que Riley relatou estar animada e ansiosa, podemos dizer que a Alegria tentou regular as emoções da garota. Segundo Gross (2014), a regulação emocional é descrita com três principais elementos: o objetivo (o que a pessoa quer conquistar - nesse caso, um bom primeiro dia de aula, conseguindo controlar a ansiedade), a estratégia (o processo que será feito para atingir o objetivo - a divisão de função entre cada sentimento) e o resultado (as conseqüências de tentar atingir o objetivo com a estratégia - uma nova vida boa).

A estratégia utilizada por Riley dessa vez é chamada de “*situation selection*”⁴, que significa ter atitudes que resultaram em uma situação que gerará mais sentimentos desejáveis (Gross, 2014). Ou seja, escolher a roupa baseada no que será tanto aceito (uma roupa bonita) quanto comum (uma roupa que não se destoe da maioria), função da Nojinho, e não ter atitudes que resultarão em coisas negativas, algo que fazia parte da lista feita pelo Medo.

Perguntar para a mãe sobre a roupa mostra que Riley formou um vínculo de confiança com sua progenitora: a opinião da mãe importa, mas ao mesmo tempo ela recusa a companhia da mãe e do pai no caminho da escola, demonstrando estar em um período de seu desenvolvimento no qual o apego aos pais se torna apenas uma segurança para explorar o mundo, como foi dito por Manfroi (2012), ou seja, Riley eventualmente precisa do apoio dos pais para validar a escolha da roupa que usará para ir à nova escola, por exemplo, mas ao mesmo tempo demonstra precisar de certa independência, como ir sozinha para a escola.

Fazer amizades é uma conseqüência natural do ingresso numa nova escola, conforme Garcia (2005). Na idade de Riley, a criança já é capaz de identificar os diferentes status sociais, por isso, ao observar a sala, já identificou quem seriam as meninas populares. Em situações como essa, as crianças ficam preocupadas em serem rejeitadas socialmente, e talvez por isso a cena em que a menina chora na sala

⁴ A tradução mais comum encontrada nos artigos brasileiros para a expressão é “seleção de situação”.

de aula não é tão aceita pelos demais sentimentos (Manfroi, 2012), o que pode indicar que a menina consegue discriminar o que é da ordem das expectativas sociais e o que diz respeito aos seus sentimentos, embora ainda não dê conta de regular a expressão de suas emoções nestas situações.

Ao se apresentar para sala falando sobre seus pais e sobre jogar *hockey*, Riley está confiante, pois nesse momento discorre sobre eventos que contribuíram para a formação de aspectos positivos de seu autoconceito e de sua autoestima — afinal, todas suas ilhas estão acesas — e, assim, não se sente insegura.

O momento do filme em que a tristeza toca a memória e assume a mesa de controle pode indicar que a estratégia de regulação emocional utilizada até então, a distração, não foi adaptativa, e, assim, a supressão do sentimento parou de ocorrer (Gross, 2014). Dessa forma, pela primeira vez no filme Riley entra em contato com a tristeza por ter mudado de cidade.

A grande resistência da personagem Alegria em deixar que a memória triste pudesse ser armazenada junto com as demais memórias *core* e conseqüentemente influenciasse as ilhas da personalidade de Riley mostra como a psique da menina resiste em reconhecer a tristeza como parte dela, uma vez que o autoconceito dela até então estava predominantemente organizado em função de memórias de alegria.

Quando as personagens Alegria e Tristeza, bem como as memórias *core* de Riley, são sugadas para o “local” das memórias de longo prazo, podemos dizer que aconteceu uma morte da autoimagem de Riley como se organizava até então, afinal, as ilhas que representavam as características dela se apagaram, o que representa no filme o início da sua jornada para construir uma autoimagem mais complexa.

Parte 2

Com as memórias *core* fora do compartimento especial, o apagamento das ilhas de personalidade e Nojinho, Medo e Raiva tendo que tomar as decisões, podemos dizer que Riley está iniciando um processo de reflexão humana, afinal, o funcionamento da sua psique precisará se transformar, já que o elemento até então principal, a Alegria, não está presente. Segundo Basílio et al. (2017), o autoconceito é o produto da atividade reflexiva humana e está suscetível à mudança quando o ser humano passa por momentos novos ou transições de vida, sendo o ambiente estável um ponto essencial na estabilidade do autoconceito. No caso de Riley, essa mudança se iniciou pela mudança de casa e, conseqüentemente, com o início de uma nova fase

da sua vida, com uma casa nova, colegas novos e um time novo. Além disso, é comum que no início da adolescência se perca algumas características do autoconceito para ele se reconstruir no fim dela (Cole et al., 2001), considerando que a OMS propõe a definição de adolescência dos 10 aos 19 anos, Riley estaria adentrando nesta fase, com 11 anos de idade.

Na cena em que mostra o *headquarters* do pai e da mãe, podemos ver uma diferença fundamental em relação à Riley, pois, na cabeça emocionalmente desenvolvida deles, os cinco sentimentos/emoções dividem o comando da personagem, sendo liderados por um deles, enquanto na Riley mais nova, em que a Alegria comandava sem dividir com os demais sentimentos/emoções, não havia liderança e sim “ditadura”.

A atitude dos pais nessa cena é um fator que influencia nas decisões posteriores da personagem. Em Gross (2014) é explorado o papel da família na regulação emocional, e é dito como a assistência dos pais é importante para o gerenciamento do comportamento imediato e no desenvolvimento do autocontrole emocional das crianças.

Neste momento, Riley precisava que seus pais lhe mostrassem que o sofrimento pelo qual ela passava (a mudança de casa, escola e, conseqüentemente, a perda dos seus momentos felizes) era administrável e o que seus pais estavam lá para ajudá-la nesse momento emocionalmente desafiador (Gross, 2014). No entanto, a resposta que ela obteve dos pais foi a repressão. Quando o comportamento parental não é ideal, há maiores chances de a criança desenvolver problemas de reatividade emocional, sendo isso o que ocorre com Riley, explicitado na cena em que a menina é comandada pela Raiva a ir embora para a antiga casa e não compartilhar com os pais as suas inseguranças.

Na situação em que a Alegria vê a interação da Tristeza com o Bimble e percebe que foi a forma da Tristeza de lidar com a situação - ouvindo os sentimentos dele - e não a dela - distração - que de fato foi efetiva para deixar o personagem melhor, é o momento em que a Alegria começa a perceber que se deixar sentir triste pode fazer a garota se sentir melhor depois.

No estudo de Lench, Tibbett e Bench (2016) é dito como a mistura entre emoções positivas e negativas está relacionada com resultados mais positivos, ou seja, nessa cena, ao tentar ignorar a tristeza de ter seu carinho levado, o resultado da situação não foi positivo, mas, ao permitir sentir a sua perda, o personagem conseguiu

passar pela tristeza da perda, recordar bons momentos e ter apoio da amiga, trazendo um resultado positivo - Bimble está pronto para voltar para a missão inicial.

Pode-se fazer um paralelo com a situação de Riley, quando, ao mudar de cidade, perder os amigos, o time e seu quarto, seria importante permitir-se sentir essa perda. Mas isso não ocorreu, gerando um resultado negativo em que ela teve um péssimo primeiro dia de aula e brigou com os pais.

Ao longo de todo o filme, Riley passa por situações que deveriam elucidar emoções como a tristeza, raiva, medo e nojo, mas é sempre direcionada a esconder isso, demonstrando alegria, gerando um problema de externalizar e internalizar seus sentimentos (Cortinaz; Lima; Rodrigues, 2022). Os problemas com a externalização são vistos na cena do jantar em que Riley grita e responde de forma mal-educada seus pais após perguntas gerais sobre seu dia. A internalização é vista nas próximas duas cenas, com o pai indo falar com ela e ela o ignorando; e ela desligando a ligação com a amiga, se retraindo após as decepções.

A ideia da Raiva em retornar para Minnesota fugindo de casa é um comportamento mais comum em crianças que passam por mudanças nos seus núcleos do que nas que não passam. Ou seja, mudar sua casa, amigos, escola e até a dinâmica familiar (já que o pai está trabalhando mais) gerou em Riley problemas de comportamento e condutas “delinquentes” (Martorell, 2014).

No entanto, essa fuga para Minnesota é mais uma forma mal adaptativa de lidar com as emoções, afinal, é uma forma concreta de suprimir e evitar a expressão da emoção. Essa estratégia pode ser eficaz a curto prazo, mas, a longo prazo, vai perdendo a capacidade de reduzir essa emoção (Aldao; Nolen-Hoeksema; Schweizer, 2010). Para Riley, essa estratégia foi eficiente durante algumas cenas, como aquela em que a garota vai pegar dinheiro na bolsa da mãe, sai de casa e caminha até o ônibus; no entanto, Medo, Raiva e Nojinho se arrependem da decisão, provavelmente uma estratégia de regulação usada para consertar a situação, isto é, para que a regulação emocional ocorresse foi preciso que a garota entrasse em contato com a própria tristeza.

Enquanto isso ocorre, a Alegria percebe como Riley ter ficado triste (perder o jogo por ela ter errado a jogada) foi essencial para que a memória alegre viesse à tona (o time de amigas a jogando para cima). A tristeza pode ser definida como a percepção do fracasso em atingir objetivos, como aconteceu na cena, e demonstrar a tristeza altera o comportamento dos outros, o que promove uma melhora na situação em

relação à perda: os pais de Riley foram consolá-la assim como suas companheiras de time forma animá-la (Lench; Tibbett; Bench, 2016).

O ápice do filme vem logo em seguida, quando a Alegria se permite ficar triste, afinal, a personagem da Alegria foi apresentada ao longo de todo o filme como sempre feliz e positiva, guiando Riley da mesma forma; então, se a Alegria entendeu que pode ficar triste, assim também Riley irá se permitir.

As ligações dos pais de Riley enquanto ela caminha para o ônibus são importantes, pois os pais voltam a representar aquelas figuras de apego seguro que podem ser utilizadas como base de segurança para novas situações (Ainsworth, 1969 apud Manfroi, 2012).

No filme, quando a Tristeza passa a “comandar” Riley, pode-se pensar que está sendo utilizada uma nova técnica de regulação emocional, chamada em inglês de *cognitive change* que significa modificar a maneira como alguém avalia a situação, alterando seu significado emocional (Gross, 2014). Os exemplos do texto são de transformar situações mais negativas em oportunidades positivas, mas, no caso de Riley, seria o contrário, deixar a situação da mudança que até o momento foi tratada com positividade ser sentida com a tristeza que esta experiência lhe trouxe.

Isto é um passo importante, pois se sentir triste após perder algo faz com que a pessoa foque em compreender a causa dessa perda e diminui a busca por objetivos e distração em um ambiente em que isso não tem grande probabilidade de acontecer (Andrews; Thomson, 2009; Cunningham, 1988; apud Lench; Tibbett; Bench; 2016). Ou seja, Riley pode pensar que tentar achar a felicidade de Minnesota em São Francisco não daria certo, que precisa lidar com essa perda (com a ajuda de seus pais) e buscar novas experiências e vivências de felicidade.

Ao expressar sua tristeza para os pais e eles expressarem que também sentem saudades da antiga cidade, Riley teve seus sentimentos validados pelas pessoas mais importantes nesse processo de validação, o que gerou nela um sentimento de segurança, pois agora teria com quem conversar e aprender a como lidar com essas emoções de modo adequado (Souza; Ferreira; Souza; 2021), criando sua primeira memória *core* com ambos os sentimentos.

No final do filme, em que são mostradas novas memórias *core*, todas compostas por mais de um sentimento, as ilhas da personalidade mais complexas e maiores, a mesa também maior e mais complexa e os cinco sentimentos/emoções dividindo os

comandos, podemos dizer que o autoconceito de Riley passou por uma atividade reflexiva que resultou em múltiplas dimensões (as memórias *core*, suas ilhas e os cinco sentimentos/emoções envolvidos) que desempenham papel mais ou menos importante, a depender da situação que ela está vivendo (Basílio et al., 2017). Agora, o autoconceito da personagem não é baseado apenas na Alegria, mas nos cinco sentimentos/emoções e na relação entre eles.

Ou seja, em circunstâncias felizes que envolvem os amigos, a Alegria e a Ilha da Amizade serão mais usadas e o medo, por exemplo, será um pouco presente para prevenir acidentes, mas, em situações tristes, como aquela envolvendo o esporte, a Tristeza e a Ilha do hockey serão os mais utilizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No filme *DivertidaMente* (2015), a personagem Riley passa por um processo de organização do seu autoconceito a partir do qual ele vai se tornando mais complexo, favorecendo com que a expressão dos sentimentos por parte da garota se amplie e ela consiga sentir a tristeza, por exemplo, bem como de sua regulação emocional, com outras estratégias para além da distração.

Na apresentação inicial da personagem, os elementos que representam seu autoconceito (*core memories* e ilhas de personalidade) são todos consequência de memórias inteiramente alegres; sendo assim, ela se enxerga apenas na felicidade e se reconhece como si-mesma especialmente nos momentos felizes. No fim do filme, sua autoimagem está mais complexa, envolvendo a alegria, a raiva, a tristeza, o medo e o nojo, ou seja, ela é capaz de se reconhecer a partir de todos esses sentimentos/emoções, e não apenas nas situações felizes.

Em relação aos pais, durante o filme também há uma evolução na forma como eles a tratam. No início do filme, a mãe valida a atitude de Riley de se distrair da tristeza que está sentindo, enquanto o pai se mostra muito ocupado para se atentar à criança. Já no final, ambos os pais validam as frustrações e tristezas da filha pela mudança e a acolhem.

Com isso, durante o filme, Riley apresenta problemas com a externalização e internalização dos sentimentos, afinal, ela os reprime e não se expressa de maneira saudável. No final do filme, ela demonstra ter conseguido elaborar sua regulação emocional e a expressão das emoções e sentimentos de forma integrada, buscando acolhimento em um lugar seguro para ela. Afinal, apesar da menina já estar entrando

na adolescência, ela ainda precisa da ajuda de seus pais para se regular em uma nova situação.

Relembrando as cinco divisões da autopercepção feito por Harter (1982/1999 apud Manfroi, 2012), a social, a atlética e a comportamental foram as mais transformadas ao longo do filme. Em Minnesota, Riley se sentia aceita e bem com seus amigos, mas, ao se mudar, percebe uma maior dificuldade em se relacionar com novos colegas, até que no fim do filme parece ter solucionado essa questão. Em relação ao esporte e ao comportamento, as evoluções são similares: em Minnesota era segura com as suas habilidades, passa por um desafio para se readaptar em São Francisco e no fim consegue restabelecer sua satisfação.

A solução dessas questões ocorreu quando Riley desenvolveu novas habilidades em relação a lidar com suas sensações, emoções e sentimentos, demonstrando uma maturidade no modo como a protagonista passou a se enxergar e, conseqüentemente, se colocar no mundo.

Em suma, pode-se dizer que ao longo de uma parte de sua história Riley passou por um processo de desenvolvimento emocional desencadeado pela mudança de casa, de cidade e de escola. Inicialmente, ela passa por uma tentativa inicial de negar as mudanças, depois, de negar estar afetada pelo que mudou, tentar retornar à situação inicial e, por fim, lidar com a situação e crescer com ela.

Com esta análise de parte do processo de desenvolvimento emocional de Riley após passar pela situação de mudança de cidade e, conseqüentemente, mudança de casa e escola, considerando sua idade e seu nível de desenvolvimento emocional já existente no início do filme, sugere-se a investigação deste processo por meio de pesquisas empíricas para compreender como isto acontece entre as crianças reais que passam por mudanças semelhantes na fase de transição para a adolescência.

REFERÊNCIAS

- ALDAO, A. NOLEN-HOEKSEMA, S. SCHWEIZER, S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A Meta-analytic review. **Clinical Psychology Review**, v. 30, n. 2, p. 217-237, 2010. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/getaccess/pii/S0272735809001597>>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- ALVES, L. M. Erik Erikson: os estágios psicossociais do desenvolvimento. **Ensaios e Notas**, 2020. Disponível em: <<https://ensaiosnotas.com/2020/06/13/erik-erikson-os-estagios-psicossociais-do-desenvolvimento/>>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- BANHATO, E. F. C. Reflexões sobre os benefícios da tristeza segundo a neurociência e a arte fílmica “Divertidamente”. **CES Revista**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 147-166, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cesRevista/article/view/2283/1510>>. Acesso em: 09 abr. 2025
- BASÍLIO, L. R. M., ROAZZI, A., NASCIMENTO, A. M. do; ESCOBAR, J. A. C. Self-concept dialectical transformation: A study in a women's prison. **Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 34, n. 2, p. 305-314, jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HcyrWxB7KyySYLRLmqsjhPF/?format=pdf&lang=en>>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- CIA, F.; PAMPLIN, R. C. de O.; DEL PRETTE, Z. A. P. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 395-406, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/hZ8mXNcphFgJ4BSFXHFncvm/?lang=pt>>. Acesso em: 28 set. 2024.
- COELHO, R. C; BONFATTI, P. F. O aspecto compensatório dos sonhos na psicologia analítica. **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 3, n. 5, p. 276-298, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/download/3148/2148>>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- COLACITI, K. A. A construção do autoconceito na infância: sua importância no processo de desenvolvimento da criança. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 7, n. ISSN: 1806-0625, p. 18, set. 2006.
- COLE, D. A.; MAXWELL, S. E.; MARTIN, J. M.; PEEKE, L. G.; SEROCYNSKI, A. D.; TRAM, J. M.; HOFFMAN, K. B.; RUIZ, M. D.; JACQUEZ, F.; MASCHMAN, T. The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. **Child Development**, n. 72, p. 1723-1746, 2001. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00375>
- CORTINAZ, T.; LIMA, C. C. N.; RODRIGUES, M. B. et al. **Psicologia do Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: SAGAH, 2022. Ebook. ISBN 9786556903224. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556903224>>. Acesso em: 09 de out. 2024.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/RJtctW4YstSkfbdsW3McQPJ/>>. Acesso em: 28 set. 2024.

DIVERTIDAMENTE. Direção de Pete Docter. Estados Unidos da América: Pixar Studios, 2015.

FRANCO, V.; MELO, M.; APOLÓNIO, A. Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce. **Educar em Revista**, v. 43, p. 49-64, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155023646005>>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FREUD, S. **Obras completas (1856-1939) - Volume 4: A interpretação dos sonhos (1900)**. tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GARCIA, A. **Psicologia da amizade na infância: uma introdução**. Vitória: UFES, 2005.

GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 3, p. 271-299, 1998. Disponível em: <[https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross\(1998\).pdf](https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross(1998).pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GROSS, J. J. Emotion Regulation: conceptual foundations. In: **Handbook of emotion regulation**. New York: Guilford Press, 2014. p. 03-24.

LENCH, H. C.; TIBBETT, T. P.; BENCH, S. W. Exploring the toolkit of emotion: What do sadness and anger do for us? **Social and Personality Psychology Compass**, n. 10, p. 11-25, 2016. Disponível em: <<https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/spc3.12229>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LIMA, C. C. N.; CORTINAZ, T.; NUNES, A. R. **Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. *E-book*. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595023086/>>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LIPP, M. E. N. O desenvolvimento emocional e o estress infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 7, n. 2, 1990. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/12428>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MACHARGO SALVADOR, J. **El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica**. Barcelona: Editorial Académica Española (EAE), 1991.

MALIK F.; MARWAHA, R. Developmental stages of social emotional development in children. In: **StatPearls**. Treasure Island/FL: StatPearls Publishing, 2023.

MANFROI, E. C. **Percepção da qualidade do apego parental e da amizade entre pares como fatores preditores da autopercepção entre pré-adolescentes**. 2012. 156f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99265/305459.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARTORELL, G. **O desenvolvimento da criança**. Porto Alegre: AMGH, 2014. *E-book*. p. 206. ISBN 9788580553451. Disponível em:

<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788580553451/>>. Acesso em: 28 out. 2024.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano** [recurso eletrônico]. 12. ed. - Dados eletrônicos. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 22, n. 1, p. 33-41, 01 mar. 2005.

SHAVELSON, R. J.; HUBNER, J. J.; STANTON, G. C. Self-concept: Validation of construct interpretations. **Review of Educational Research**, n. 46, p. 407-441, 1976.

SILVA, P. S. M.; VIANA, M. N.; CARNEIRO, S. N. V. O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget. **Psicologia PT - O Portal dos Psicólogos**, v. 10, p. 9, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SOUZA, J. B. de; FERREIRA, J. C.; SOUZA, J. C. P. de. The importance of validating children's emotions. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e479101018940, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18940>>. Acesso em: 4 mai. 2025.

STASIAK, G. R.; WEBER, L. N. D.; TUCUNDUVA, C. Qualidade na interação familiar e estresse parental e suas relações com o autoconceito, habilidades sociais problemas de comportamento dos filhos. **Psico**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 494-501, out. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/15846/12476>>. Acesso em: 03 out. 2024.