

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

CARINE JARDIM DE CASTRO

**EMOÇÕES NA MOCHILA: A ARTETERAPIA COMO POTÊNCIA CRIATIVA
PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

**Uruguaiiana, RS
2024**

CARINE JARDIM DE CASTRO

**EMOÇÕES NA MOCHILA: A ARTETERAPIA COMO POTÊNCIA CRIATIVA
PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado Acadêmico em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Lara

**Uruguaiiana, RS
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C334e CASTRO, CARINE JARDIM DE
EMOÇÕES NA MOCHILA: A ARTETERAPIA COMO POTÊNCIA CRIATIVA
PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
/ CARINE JARDIM DE CASTRO.
155 p.

Tese (Doutorado)-- Universidade Federal do Pampa, DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2024.
"Orientação: Simone Lara".

1. educação . 2. arteterapia. 3. ensino. I. Título.

CARINE JARDIM DE CASTRO

**EMOÇÕES NA MOCHILA: A ARTETERAPIA COMO POTÊNCIA CRIATIVA
PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

Tese de Doutorado do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Tese de Doutorado defendida em Uruguaiana, 19 de abril de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Simone Lara
Orientadora
Unipampa

Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha
UFSM

Profa. Dra. Martha Giudice Narvaz
UERGS

Profa. Dra. Diana Salomão de Freitas
UFPel



Assinado eletronicamente por **SIMONE LARA, PROFESSOR MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 19/04/2024, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Phillip Vilanova Ilha, Usuário Externo**, em 19/04/2024, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Martha Giudice Narvaz, Usuário Externo**, em 20/04/2024, às 12:50, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Diana Paula Salomão de Freitas, Usuário Externo**, em 08/05/2024, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1424863** e o código CRC **EFFFF052**.

Dedico este estudo aos meus pais Angela e Enio, aos quais me deram a vida e inúmeras vezes lutaram pela minha sobrevivência. Dedico também ao meu marido, Sam Felipo, pela compreensão e suporte diário, para que eu pudesse concluir essa formação. A vocês, agradeço o incentivo e apoio incondicional.

AGRADECIMENTO

Iniciar uma caminhada é sempre encantador, mas o caminho mostra medos, desafios e o que era sedutor, passa a ser barreira. E se não tivermos apoio, proteção e cuidado ao longo do nosso caminhar, tudo parece mais distante ou até inatingível. No momento em que fiz uma escolha, em seguir uma carreira acadêmica e concluir o doutorado, desistir para mim nunca foi uma opção, por mais que os caminhos fossem tortuosos e cansativos. Escrever a tese foi um processo solitário e possibilitou um mergulho profundo em sentimentos e sensações. Por isso, agradeço a mim, por nunca desistir dos meus sonhos, mesmo que parecessem extremamente distantes. E se isso está sendo possível, agradeço a Deus por me conceder saúde e força para conquistar meus objetivos.

Ainda, neste momento repleto de gratidão, agradeço com todo o meu amor às pessoas que estão sempre comigo: meus pais Angela e Enio, meus amados, que sempre acreditaram em mim e me proporcionaram tudo que esteve ao alcance deles. Ao meu marido Sam Felipe, por me “suportar”, me conceder o suporte necessário para eu conseguir escrever, estudar, trabalhar e realizar todas as atividades que parecem ultrapassar as 24h do dia. Agradeço aos meus filhos Jagger, Galileu e Sherlock pela parceria diária na construção da tese e “lambeijos” nos momentos que mais precisei.

Aos meus irmãos Aline e Rodrigo e meus sobrinhos pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo imenso apoio, incentivo e energia positiva. Gratidão por torcerem por mim sempre!

Aos amigos, que conquistei no mestrado e doutorado, com os quais inúmeras vezes compartilhei ideias, alegrias, angústias, medos e preocupações. Gratidão a vocês meus queridos amigos: Vitor Stoll, Tobias Medeiros e Mara Dias, para a vida além da formação acadêmica!

Minha gratidão à Profa. Dra. Simone Lara, que me ensinou o valor da pesquisa, da disciplina no processo de trabalho e o quanto precisamos ir além, criar vínculos e identificar saberes e emoções no processo de ensino e aprendizagem. Obrigada minha orientadora, por acreditar na minha pesquisa.

Agradeço ainda ao acolhimento que foi dado à minha pesquisa pelos profissionais da Educação e aos estudantes que foram essenciais na construção deste estudo. Com eles aprendi sobre vínculos, resiliência e resistência. Agradeço por terem fortalecido ainda mais minha crença na Educação.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma o nosso corpo, esquecer os nossos caminhos que nos levam aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos”

Fernando Pessoa

RESUMO

Percebe-se cada vez mais na prática educacional a necessidade de espaços e práticas pedagógicas que viabilizem a educação em seu sentido integral, abrangendo aspectos relacionados à saúde mental. Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar a influência de vivências em Arteterapia sobre a saúde mental de estudantes do Ensino Médio em uma escola pública estadual da cidade de Alegrete/RS. Para isso, foram elaboradas práticas em Arteterapia, com vistas a incidir em processos que envolvem a saúde mental de estudantes do Ensino Médio, durante suas trajetórias neste nível de ensino (do ingresso à conclusão desta etapa). No que se refere à pesquisa, trata-se de abordagem qualitativa e procedimentalmente uma pesquisa-intervenção, segundo pressupostos da Arteterapia. O percurso metodológico contemplou a aplicação da escala EADs 21 - escalas de estresse, ansiedade e depressão, que conduziu à indicação da turma, a qual participou das intervenções em Arteterapia. Os dados qualitativos foram expressos por meio de registros dos/das estudantes em Cadernos de Emoções, a partir da intervenção em Arteterapia. Estes registros foram analisados no primeiro ano através da Análise de Conteúdo de Bardin, agrupadas em categorias específicas para cada etapa, a fim de expressar a qualidade das relações intrapessoais, interpessoais e com o ambiente escolar. Já no segundo e terceiro anos deste estudo, os dados foram analisados através de instrumento de livre relato. Os resultados desta pesquisa revelaram que intervenções em Arteterapia no contexto escolar, contribuem para processos de autorregulação emocional e permitem um olhar mais atento às emoções dos estudantes. Além disso, evidenciou-se a necessidade de espaços de acolhimento, escuta e diálogo na promoção da saúde mental dos estudantes.

Palavras-Chave: Arteterapia. Educação. Saúde mental.

ABSTRACT

It is increasingly perceived in educational practice the necessity for spaces and pedagogical practices that enable education in its integral sense, reaching aspects related to mental health and its possibilities. In this context, the present research aimed to investigate the action of Art Therapy on the mental health of High School students in a state Public School in the city of Alegrete/RS. For this, practices in art therapy were developed, to assist in processes involving the mental health of High School students during their trajectories at this level of education (from entry to completion of this stage). Regarding the research, it has a qualitative approach and, procedurally, an intervention research, according to Art Therapy assumptions. The methodological route included the application of DASS 21 - The Depression, Anxiety, and, Stress Scale, which indicated the class participating in the interventions in Art Therapy. From the intervention of Art Therapy, qualitative data was conveyed through students' records in emotion notebooks. The emotions notebook records were analyzed using Bardin's content analysis in the first year. The analysis categorized the emotions into specific stages to evaluate the quality of interpersonal, intrapersonal, and in-school environment relations. In the second and third years of the study, the data were analyzed using a free reporting instrument, sense's versions. The results of this research revealed that the proposal of interventions in Art Therapy in the school context contributes to the processes of emotional self-regulation. In addition, the need for welcoming spaces, to listen, and dialogue that promote mental health, was evidenced. In summary, the results of the thesis revealed that the development of the workshop, considering elements of Art Therapy, allowed a more attentive look at the students' emotions and made evident the importance of spaces to listen and dialogue in the school environment.

Keywords: Art Therapy. Education. Mental health.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Figura 1 - Prática de recorte – Criação em grupo.	46
Figura 2 - Resultado estético relações interpessoais.	46
Figura 3 – Escrita terapêutica.	47
Figura 4 – Intervenção “Tubo de Ensaio”.	47
Figura 5 – Produções pictóricas – etapa I.	50
Figura 6 – Produções em argila – etapa II.	50
Figura 7 – Revisitando a escrita – etapa III.	51
Figura 8 – Carta de aceite artigo I	58
Figura 9 – Carta de aceite artigo III	81
Figura 10 – Carta de aceite artigo IV	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da arte-educação propostas pela BNCC.	26
Quadro 2 – Etapas para o desenvolvimento da intervenção em Arterapia durante os três anos.	51
Quadro 3 – Ações realizadas na tese.	54

LISTA DE TABELAS**Tabela 1** - Dados sobre participantes da pesquisa.

39

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPS - Centro de atenção Psicossocial

CAPS 2 - Centro de Atenção Psicossocial Adulto

CAPSi - Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

C/Sb – Cognitivo/simbólico

DASS - *Depression Anxiety Stress Scales*

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EADS - Escalas de Estresse, Ansiedade e Depressão

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ESF - Estratégia de Saúde da Família

ETC – *Expressive Therapies Continuum*

P/A – perceptual/afetivo

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCGEM - Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio

RS - Rio Grande do Sul

SINAN - Sistema de Informação de agravos de Notificação de Alegrete/RS.

SIPPEE - Sistema de Informações de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão

S/M – simbólico motor

SRT - Serviço Residencial Terapêutico

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEPT- Transtorno do Estresse Pós-Traumático

Unipampa - Universidade Federal do Pampa

UnB - Universidade de Brasília

UFPel- Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	16
1.1 Caminho feito ao caminhar	16
2 INTRODUÇÃO	19
2.1 Os encontros entre a temática e busca pelo aprender e ensinar	19
2.2 Justificativa	21
2.3 Problema de Pesquisa.....	22
2.4 Hipótese.....	22
2.5 Objetivos	22
2.5.1 Objetivo Geral	22
2.5.2 Objetivos Específicos.....	23
3 REFERENCIAL TEÓRICO	24
3.1 O Processo histórico da arte no Contexto Escolar	24
3.2 O fazer artístico como facilitador de regulação das emoções	25
3.3 Criatividade e as qualidades terapêuticas da arte	28
3.4 Espaços de Experiment(Ações): Vivências em Arteterapia.....	30
3.5 Emoções Encadernadas: a Arteterapia em sala de aula	34
4 PERCURSO METODOLÓGICO	37
4. 1 Participantes do estudo.....	37
4.2.1 EADS 21 – Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão.....	40
4.2.2 Caderno de Emoções	40
4.2.3 Etapa I: Levantamento inicial de dados e Revisão de literatura	42
4.2.4 Etapa II: Caracterização do Contexto Escolar.....	42
4.2.5 Etapa III: Aplicação de escalas EADS 21	44

4.2.6 Etapa IV: Intervenções em Arteterapia	44
4.3 Aspectos éticos do estudo	52
4.4 Análise dos dados.....	53
4.5 Desenho da pesquisa	54
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
5.1 Artigo I.....	57
5.2 Artigo II.....	72
5.3 Artigo III	80
5.4 Artigo IV	97
5.5 Documentário “Do Porão ao Sótão”	115
5.6 Discussão geral.....	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	121
ANEXO A - Escala de estresse, ansiedade e depressão - EADS-21.....	127
ANEXO B - Relações intrapessoais.....	129
ANEXO C - Relações interpessoais.....	131
ANEXO D - Relação com o objeto.....	133
ANEXO E - Relação com a tarefa	135
APÊNDICE A – Caderno de emoções.....	137
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	145
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre Esclarecido.....	150

1 APRESENTAÇÃO

1.1 Caminho feito ao caminhar

“O que você escreve com tinta, com pequenas letras, pode perder-se inteiramente pela ação de uma única gota de água. Mas o que está escrito no seu coração, estará aí por toda a eternidade” (Gyatso, 2001, p. 60).

A tinta que desliza no suporte de papel esvazia o peito da angústia que sufoca, a argila recebe a força do dia que foi tenso, cria formas e reestrutura. O grafite define com firmeza o traçado e estabelece novas criações, também consegue dar ânimo ao sujeito que encontra-se em sofrimento. Os materiais, as técnicas, as práticas são efêmeras, mas podem deixar marcas e estabelecer novas visões de mundo. Comigo não foi diferente, o fazer artístico sempre esteve me auxiliando e me devolvendo a vida sempre que precisei. Minha infância foi repleta de desenhos, pinturas, modelagens e outras práticas, advindas de uma mãe, que sendo professora de Arte, sempre me estimulou ao fazer criativo. No entanto, aos 5 anos de idade fui diagnosticada com leucemia e, no decorrer do tratamento, ganhei um livro com imagens para colorir, seu título era: “Colorindo meu Tratamento”. A partir de então, canetas, lápis de cor e este livro passaram a me acompanhar. Dessa forma surgiu a arteterapeuta, educadora, pesquisadora e ser humano que vos fala.

Ao ingressar no curso de Artes Visuais, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), desde o primeiro semestre estive envolvida em projetos de extensão, que me revelaram na prática o poder de ação das Artes na saúde mental das pessoas. Atuei por dois anos no projeto “Doutores das Artes”, no qual eram realizadas visitas semanais aos pacientes, levando música, práticas de desenho e contação de histórias. Também atuei como ministrante de oficinas de criatividade no projeto de extensão “Carinho”, que visava a participação de pessoas com síndrome de *down* no Instituto de Artes e Design da UFPel. Ainda, como estágio profissional, trabalhei no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Sítio Renascer, na cidade de Jaguarão, onde tive contato com pessoas com transtornos mentais severos e compreendi os desafios existentes em trabalhar com práticas expressivas e o quanto demanda organização, responsabilidade e dedicação em cada atividade proposta. Tive ainda a oportunidade de desempenhar um pouco da prática docente através da monitoria em ateliê de escultura.

Retornando à minha cidade natal, Alegrete/RS, iniciei minha vida profissional, ministrando aulas de musicalização e artes visuais para estudantes da educação infantil e séries

iniciais. Na sequência, minha prática como arte-educadora foi ampliada para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Paralelo ao meu processo de atuação docente, mantive minha formação acadêmica, me especializando em Arte-Educação, Libras e Arteterapia.

Quanto mais eu ampliava meus conhecimentos, mais me identificava com as práticas educacionais, sem deixar de lado minha atuação como arteterapeuta. E dessa forma continuei com a conexão arte, saúde e educação, e passei a atuar por cinco anos como arteterapeuta na Secretaria de Saúde, desenvolvendo oficinas de Arteterapia nos serviços de Estratégia de Saúde da Família (ESF), no Centro de Atenção Psicossocial Adulto (CAPS 2), Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil (CAPSi) e Serviço Residencial Terapêutico (SRT). Também atuei como gestora do CAPSi e arteterapeuta na unidade de saúde mental do hospital geral da cidade. O período de atuação na saúde pública me provocou a entender melhor o que acontecia em relação ao sofrimento psíquico manifestado por adolescentes, especialmente nos anos de 2017 e 2018, com inúmeros registros de automutilação ou autolesão¹ não suicida e tentativas de suicídio entre estudantes com faixa etária de 14 a 17 anos.

Cabe destacar que concomitante à minha atuação na secretaria de saúde do município, mantive, a atuação docente na Educação Básica. E no ano de 2018, encerrei minhas atividades como arteterapeuta no setor de saúde pública. No mesmo ano, com o intuito de aprofundar meus conhecimentos e me qualificar, ingressei no mestrado acadêmico da Unipampa em Bagé/RS. Ao iniciar meus estudos, busquei dados significativos sobre a saúde mental dos estudantes do Ensino Médio da cidade de Alegrete e acabei por desenvolver minha pesquisa sobre tal temática. No entanto, no ano de aplicação da pesquisa, fomos surpreendidas pela pandemia da Covid -19, que alterou o projeto inicial, focando o estudo em uma turma de concluintes da Educação Básica de uma escola da cidade de Alegrete/RS. Assim, o estudo possibilitou práticas em Arteterapia, de forma remota, sendo a dissertação intitulada: “Promoção da inteligência emocional e regulação das emoções de estudantes da educação básica: um desafio dos tempos atuais”.

Assim, na minha trajetória, sempre enfatizei a busca pelo conhecimento, a atenção ao cuidar da saúde mental, o amor pela arte e educação. Chegando ao momento da conclusão do Doutorado, reafirmo minhas lutas pela educação, pela ciência e por todos os caminhos construídos pelo meu caminhar.

¹ Segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (APA, 2014, p. 804): “[...] a característica essencial da autolesão não suicida é o comportamento repetido do próprio indivíduo de infligir lesões superficiais, embora dolorosas, à superfície do seu corpo”.

Nesse contexto, a presente tese está organizada em: **Introdução; Justificativa; Problema de pesquisa; Hipótese; Objetivos; Referencial Teórico**, no qual foram abordados temas referentes ao fazer artístico em sala de aula, as práticas expressivas no contexto escolar e suas potencialidades através da Arteterapia no contexto escolar. **Percorso Metodológico**, que apresenta os caminhos até a obtenção dos resultados da pesquisa. **Resultados e Discussão**, organizados de modo a contemplar os objetivos do estudo e estão descritos por meio dos artigos produzidos. A **Discussão Geral** proporcionou uma retomada acerca de cada artigo produzido, estabelecendo conexões entre eles e a temática desenvolvida ao longo da tese. **Considerações Finais**, encontradas ao final da tese, apresentam interpretações e comentários gerais sobre as percepções e resultados obtidos ao final do processo. Referências que contemplam as citações de todas as etapas do estudo. **Anexos**, que contemplam as escalas EADs 21 (Anexo A) e os aspectos comportamentais em relações intrapessoais (Anexo B), interpessoais (Anexo C), com o objeto (Anexo D), e com a tarefa (Anexo E). **Apêndices** com o Caderno de Emoções (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Apêndice C).

2 INTRODUÇÃO

2.1 Os encontros entre a temática e busca pelo aprender e ensinar

“Quem olha para fora, sonha; Quem olha para dentro, desperta” (Jung, 1950, p. 33).

O mundo mudou, as relações intrapessoais, interpessoais e com o meio de convívio se modificaram e assim como as práticas educativas, os valores e as representações que se têm da realidade também adaptaram-se. Em uma sociedade na qual grande parcela da população sofre com sensações de incompletude, medos e intensa aceleração, identifica-se entre os estudantes, especialmente na adolescência, ciclo compreendido entre 10 e 20 anos de idade a necessidade de uma educação emocional vinculada ao ambiente escolar (Eisenstein, 2005, WHO, 1965).

A adolescência é um período marcado por grandes e intensas transformações físicas, sociais, culturais, psicológicas e nas sociedades ocidentais, etapa preparatória para a adultez, de espera para a integração no mundo das pessoas adultas. Traz incertezas e medos, pois enquanto elabora sua própria identidade, toma decisões sobre seu futuro e se responsabiliza pelas escolhas que faz. Por outro lado, a adolescência também é um tempo de moratória, como os ritos liminares, de margem, ou seja, de espera e de preparação para ingressar numa nova etapa do curso de vida (Contardo Calligaris, 2009).

Em relação aos processos inerentes à fase da adolescência, ainda mantém-se um panorama educacional brasileiro fundamentado em práticas tradicionais, estruturadas na reprodução fragmentada dos conhecimentos, limitando-se a processos de aquisição de conhecimentos, sem enfatizar a formação humana em sua integralidade (Paiva, 2003). E nesse contexto, dentre os ambientes que geram descontroles emocionais, a escola também acaba sendo responsável por inúmeros fatores, imprimindo marcas e bloqueios psicológicos temporários ou permanentes. Mas também este espaço é capaz de deixar impressões positivas, por meio de convivência, de aprendizagem, de comprometimento, de diferentes saberes e valorização do potencial humano, evidenciando uma escola socializadora, instrutiva e educativa (Gómez, 2001).

Na adolescência, tendo em vista inúmeras perspectivas, cabe destacar o quanto mudanças psicológicas podem ocorrer neste período, juntamente com as mudanças corporais, que levam a um novo vínculo com a família e com o seu entorno. Isto só é possível quando se elabora, lenta e dolorosamente, o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela

relação com os pais da infância (Aberastury e Knobel, 1989). Somando-se a estes fatores, a pandemia da Covid 19, comprometeu relações sociais e revelou índices mundialmente alarmantes de estresse (Moreira, Sousa e Nobrega, 2020) Considerando esse contexto, verifica-se, na prática educacional, um cenário no qual estudantes buscam, no ambiente escolar, não somente aprendizagens relacionadas aos conteúdos previstos conforme seu nível de ensino, mas espaços de diálogo, de escuta, momentos de acolhida de suas tensões, dúvidas e de resoluções de seus sofrimentos psíquicos. Desse modo, a escola vivencia o desafio de promover o desenvolvimento integral do ser humano, abordagem destacada por Morin (2003, p. 15): “[...] o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social”. Para tanto, é necessário considerar que a educação escolar precisa ampliar suas ações e estratégias, favorecendo e dinamizando novos conhecimentos, contemplando assim diferentes aspectos da formação humana.

Articulando minhas motivações profissionais, acadêmicas e pessoais, a presente pesquisa emergiu da necessidade de compreender o quanto a saúde mental, enquanto um estado de bem-estar em sua integralidade, envolvendo os aspectos físicos, psicológicos, aspectos sociais, ambientais, econômicos (WHO, 2016) estava sendo afetada entre estudantes, e o quanto isso reverberava no contexto escolar. Dessa forma, buscou-se inicialmente identificar os níveis de estresse, ansiedade e depressão entre adolescentes. E, a posteriori, proporcionar vivências em Arteterapia com vistas a incidir em processos de melhoria da saúde mental dos/das estudantes.

Conforme o exposto, a referida pesquisa buscou desenvolver práticas de Arteterapia em uma turma de Ensino Médio de uma escola da rede pública, através de um estudo longitudinal de três anos (período que compreendeu o Ensino Médio), identificando, inicialmente, os níveis de estresse, ansiedade e depressão de estudantes, através da utilização de escalas EADS 21 - escalas de estresse, ansiedade e depressão (Pais-Ribeiro; Honrado; Leal, 2004). Após esse diagnóstico inicial, foram realizadas vivências em Arteterapia, compreendendo que o fazer artístico através da Arteterapia torna-se um processo criativo que envolve diferentes áreas, proporcionando o autoconhecimento, ampliação da autoestima e situações de melhora cognitiva, física e emocional, facilitando processos de aquisição do conhecimento e relações positivas no ambiente escolar (Ciornai, 2004).

Dessa forma, as práticas em Arteterapia foram conduzidas por meio de Cadernos de Emoções, que consistiram em um espaço de expressão de sentimentos e sensações dos estudantes no decorrer dos encontros. Tais proposições foram direcionadas pelo *Continuum* das Terapias Expressivas – ETC (Kagin; Lusebrink, 1978) e foram capazes de promover novas

compreensões sobre as relações intrapessoais, interpessoais e com o ambiente escolar dos envolvidos no processo. A partir dos resultados obtidos por meio desta pesquisa, espera-se colaborar com as práticas educacionais que consideram não apenas os aspectos cognitivos, mas também as relações afetivas. Assim, acredita-se que os dados produzidos a partir das práticas que foram propostas, considerando o fazer artístico, contribuam de forma significativa na promoção da saúde mental dos estudantes envolvidos na pesquisa. Perante essas discussões, este estudo vem no sentido de contribuir com a reflexão sobre a implementação de estratégias que permitam incidir em processos de autorregulação emocional dos estudantes. As próximas seções apresentam o papel da Arteterapia como alternativa para tal objetivo.

2.2 Justificativa

A presente pesquisa justifica-se como parte do processo de compreensão do quanto se faz necessária a atenção por parte de pesquisadores/as na área de ensino, especialmente no que se refere ao comportamento dos estudantes e problemáticas sociais, que podem interferir no processo educacional. Ademais, evidencia-se a importância do fortalecimento de práticas que dialoguem com as necessidades educacionais dos estudantes, a fim de proporcionar momentos de diálogos e valorização do indivíduo, propiciando uma educação de qualidade pautada na valorização das diferenças e individualidades.

A escolha por trabalhar com a conexão entre educação e saúde mental, através da arteterapia, justifica-se por considerar que a temática, mesmo que debatida, possa ser amplamente explorada, principalmente ao envolver práticas capazes de interagir diretamente com estudantes e suas vivências. Somando a essas considerações, outro fator relevante para o desenvolvimento do estudo está no aumento de casos de sofrimento psíquico no período pós-pandêmico e o quanto isso vem comprometendo os processos de ensino e aprendizagem no contexto atual. Diante desse quadro, tornam-se imprescindíveis momentos de escuta, encontros e diálogos no ambiente escolar, a fim de proporcionar estratégias que possibilitem processos de autorregulação emocional

2.3 Problema de Pesquisa

O processo introdutório textual traz inúmeras questões que embasam e auxiliam na construção do problema da pesquisa. Desde a exposição das mudanças no panorama educacional brasileiro, evidenciando a Arte como potencial expressivo e educativo, bem como a limitação de espaços de diálogo no contexto educacional, revelam a necessidade de ações pedagógicas pautadas em um processo de ensino-aprendizagem que viabilize a valorização do sujeito na sua integralidade, como o sofrimento psíquico resultante do período pós-pandêmico e a busca por espaços que viabilizem o desenvolvimento socioafetivo de adolescentes no ambiente escolar.

Nessa conjuntura, emergiram as seguintes questões de pesquisa: “Quais os índices de estresse, ansiedade e depressão entre estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual?”, “As vivências em Arteterapia podem contribuir para a melhoria da saúde mental de adolescentes”? Logo, o enfoque da presente pesquisa são estudantes do Ensino Médio, pois estes passam cerca de 20 horas semanais na escola e, por esse motivo, o contexto escolar torna-se importante para compreender a sua visão de mundo e possibilitar relações positivas.

2.4 Hipótese

Diante dos problemas de pesquisa, hipotetizamos que exista um número expressivo de estudantes do Ensino Médio em sofrimento psíquico (níveis importantes de estresse, ansiedade e depressão), e que a ausência ou carência de espaços de escuta e compreensão das relações no contexto educacional, bem como de uma educação socioemocional efetiva podem ser elementos importantes para esse desfecho.

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo Geral

- Investigar a influência de vivências em Arteterapia sobre a saúde mental de estudantes do Ensino Médio em uma escola pública estadual da cidade de Alegrete/RS.

2.5.2 Objetivos Específicos

1. Verificar o quanto a proposta pedagógica curricular da escola selecionada para o estudo leva em consideração a educação socioemocional no ambiente escolar e avaliar como se desenvolvem tais ações;
2. Identificar níveis de estresse, ansiedade e depressão dos estudantes do Ensino Médio;
3. Proporcionar vivências em Arteterapia, a fim de contribuir na promoção da saúde mental de estudantes;
4. Propiciar junto aos estudantes práticas expressivas no caderno de emoções;
5. Analisar o comportamento geral dos estudantes em todos os encontros, a partir do *Continuum* das Terapias Expressivas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O Processo histórico da arte no Contexto Escolar

“A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (Barbosa, 2009 p. 13).

Ao abordamos a Arte e sua efetivação no contexto escolar é cabível entender que, no panorama histórico brasileiro o fazer artístico inicia-se na arte rupestre e segue com as práticas artesanais dos indígenas. Ainda, ao Brasil ser colonizado, os indígenas tiveram suas práticas sobrepostas pelos padres jesuítas, através de oficinas de artesanato, com o objetivo de catequisar os indígenas que aqui viviam. A partir da presença da família imperial portuguesa no Brasil, inicia-se formalmente o ensino das artes, com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, sob a tutela da Missão Artística Francesa, seguindo modelos europeus. Dom João VI incluiu a prática de ensinar arte apenas aos nobres na educação brasileira e o ingresso ao estudo era restrito à elite. (Barbosa, 1978).

O projeto educacional brasileiro esteve desde seu início voltado à formação e consolidação de uma arte que reproduzia a experiência cultural de outros locais, especialmente da Europa, ocorrendo em conservatórios e academias particulares (Santos, 2006). Com a Proclamação da República, em 1889, as transformações políticas, econômicas e sociais modificaram o cenário brasileiro e a educação passou a ser estratégica nesta efetivação de um novo contexto. O ensino de Arte passa a concentrar-se no desenho como forma expressiva e representativa da linguagem técnica e científica (Barbosa, 2009).

A partir dos anos 1920 o ensino de arte foi incluído no currículo escolar como atividade de suporte a outras disciplinas. No ano de 1922 ocorreu o evento que tornou-se o marco no ensino de arte na escola, a Semana de Arte Moderna, que difundia o ideal da livre expressão, possibilitando em sala de aula a arte como expressão dos sentimentos. Ainda não havia necessidade de ser ensinada e sim expressada livremente pelos alunos, tendência que se manteve aproximadamente até a década de 50. Já nas décadas de 50 e 60, além do foco estabelecido no ensino do desenho, foram acrescentadas ao currículo escolar o canto orfeônico (coral que reproduzia hinos cívicos) a música e os trabalhos manuais (corte, costura, marcenaria etc.), conteúdos inerentes à pedagogia tradicional.

A Lei n. 5692/71, trouxe a obrigatoriedade do ensino de arte na escola, por meio da

Educação Artística, que tinha como objetivo dar ao currículo um caráter humanista. Durante longos períodos, as aulas desse componente curricular foram ministradas por professores de outras áreas de ensino, sem que tivessem formação didático-pedagógica. Em 1988 iniciaram-se discussões sobre os novos rumos que seriam tomados no cenário educacional brasileiro. Profissionais arte-educadores do país organizaram-se em defesa da qualidade do ensino da arte nas escolas e, junto a organizações políticas educacionais, conquistaram a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996, demarca que “[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, Art. 22, § 2º).

Na contemporaneidade, o Ensino de Arte é compreendido como conhecimento, sendo o principal foco a própria arte, sem fins de outra natureza, denominada essencialismo, como ocorria em outras concepções. Segundo Barbosa (2006, p. 4) o ensino da arte atual relaciona-se com o desenvolvimento cognitivo, transferindo a questão de “como ensinar arte, *para* como se aprende arte”, ou seja, busca-se compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, baseado em aspectos individuais de cada estudante. Contudo, manteve-se ainda a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, que articula os conteúdos de Arte em três eixos norteadores de aprendizagem: a produção (fazer artístico), a fruição (apreciação artística) e a reflexão (conhecimento construído ao longo do processo).

3.2 O fazer artístico como facilitador de regulação das emoções

“O educador educa a dor da falta. Educa a fome do desejo. O Educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer” (Freire, 2008, p. 31).

O fazer artístico, também consolidado através da Arteterapia, é um processo criativo, que envolve diferentes áreas, possibilitando o autoconhecimento, ampliação da autoestima e situações de melhora cognitiva, física e emocional. De acordo com a American Art Therapy Association (2017) a Arteterapia é a profissão que integra, por meio da arte, do processo criativo, da psicologia e psicoterapia, o estudo sobre a saúde mental e as relações sociais, promovendo processos de tratamento pessoal e relacional.

No início do século XX, os estudos psicanalíticos de Freud e o desenvolvimento de períodos artísticos como surrealismo, cubismo e dadaísmo, possibilitaram um clima favorável

para o desenvolvimento da arte, enfatizando as produções e as percepções particulares da realidade expressa nestas. Neste mesmo período, surgiu a arte-educação nos trabalhos inovadores de Victor Lowenfeld (1976) e Florence Cane (1951). Estes defendiam o exercício da linguagem artística na escola como caminho para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas, motoras e criativas.

Por volta de 1950, seguindo a Arte-educação, surge a Arteterapia, tendo Margaret Naumburg como a precursora através do trabalho de Arteterapia de Orientação Dinâmica. Segundo Ciornai (2004), todos esses movimentos artísticos e escolas de pensamentos, com suas assimetrias, distorções, exageros e diferentes perspectivas traziam a proposta de novas concepções para a compreensão do universo humano.

No Brasil, a Arteterapia inicia-se no contexto psiquiátrico, em hospitais e atendimentos clínicos, com vistas a melhorar as condições comunicativas, psicológicas, de autoconhecimento e criatividade dos pacientes. No ano de 1925, a partir da iniciativa de Osório César, ocorre a primeira exposição de pessoas com transtornos mentais, sinalizando o potencial criativo promovido pela arteterapia, consolidado nos anos seguintes por Nise da Silveira.

Transpondo para o cenário educacional brasileiro, a inserção da Arteterapia em sala de aula atenderia às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que aborda seis dimensões do conhecimento em Arte, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Dimensões da arte-educação propostas pela BNCC.

Dimensão	Descrição
Criação	Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem.
Crítica	Refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações.
Estesia	Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais.
Expressão	Refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo.
Fruição	Refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais.
Reflexão	Refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais.

Fonte: Adaptado de Brasil (2024).

Com base no Quadro 1, percebe-se que, no contexto atual, novas ferramentas educacionais são imprescindíveis para conduzir ao melhor desenvolvimento de habilidades nesta área do conhecimento, pois o processo do fazer artístico perpassa os eixos científicos e

humanos. No que tange as linguagens expressivas, as dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão relacionam-se diretamente com aspectos inerentes à Arteterapia, na medida em que o fazer artístico perpassa as dimensões conceituais, imagéticas, estéticas e subjetivas.

Nesse contexto, Martín e Soriano (2012) afirmam que Arteterapia, na esfera educacional, além de ser considerada interdisciplinar, desempenha um importante papel para o desenvolvimento da autorregulação emocional dos estudantes, possibilitando o enfrentamento de situações adversas, ampliação de potencialidades e melhora da autoconfiança. Também, oportuniza momentos para aprimorar processos criativos, habilidades motoras, cognitivas e demais aspectos que envolvem a construção dos sujeitos.

Cabe salientar que Arte-Educação e Arteterapia são áreas que estabelecem fronteiras entre si e, permitem um aprofundamento teórico e reflexivo acerca de suas possibilidades, ambas agregam no campo do saber e diferem nas formas de desenvolvimento.

Arte-educação e Arteterapia são campos que se tocam, áreas distintas, mas próximas, que podem dialogar sob o viés de determinadas concepções teóricas. No que se refere à Arteterapia, enfatiza-se a escuta terapêutica e relação dos processos criativos e estéticos, tendo como objetivo principal a saúde dos indivíduos em sua integralidade, em uma abordagem psicológica, física e das relações sociais, buscando maior equilíbrio nessas esferas. Trata-se de uma abordagem terapêutica, mesmo que desenvolvida em contexto escolar, onde há o desenvolvimento de escuta terapêutica, intervenções, momentos reflexivos, seguidos da finalização de cada encontro, com a abordagem de cuidado e atenção aos envolvidos.

A área da arte-educação também utiliza os meios e os processos da arte, adequando às suas práticas pedagógicas. Porém, essas sofreram transformações no decorrer dos anos e é possível verificar tais mudanças, vislumbrando processos, materiais, práticas, técnicas, a partir de teoria e prática, tendo como base objetos do conhecimento, a fim de promover ensino e aprendizagem em um contexto educacional. Neste sentido, destaca-se a finalidade de aprendizagem, com teoria, prática expressiva, mas voltada ao desenvolvimento do estudante enquanto sujeito que necessita desenvolver habilidades e competências, relacionados ao nível ao qual está inserido (Nascimento, 2005). Tanto Arteterapia como Arte-educação aproximam-se em suas possibilidades expressivas e no desenvolvimento do fazer criativo, no entanto, distanciam-se enquanto finalidade específica, onde uma destaca a prática expressiva e criativa como terapia enquanto a segunda, evidencia o aprender e ensinar e toda a gama de possibilidades que a Arte promove nos sujeitos envolvidos.

3.3 Criatividade e as qualidades terapêuticas da arte

“A criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário” (Ostrower, 1989, p. 166).

A criatividade representa ruptura de limites, quebra de barreiras, a confirmação da essência humana, descobertas e redescobertas. A condição para a ocorrência do processo criativo é a mudança: a transformação de uma forma em outra, de um símbolo em uma ideia, um novo pensar, de um gesto em uma nova condução de vida (NORGREN, 2009). Vivenciar momentos criativos, especialmente com o fazer artístico aliado a uma prática terapêutica como a Arteterapia, oportuniza momentos de desenvolvimento da relação interpessoal, por meio de *insights*, através do encontro consigo mesmo, do autocuidado e do respeito às diferenças. As relações intrapessoais são estabelecidas consigo próprio e fazem parte da pessoa em sua constituição, além disso, expressam as competências e as habilidades que desenvolve-se no decorrer da vida, moldando-se a cada momento específico vivenciado.

O processo criativo relaciona-se com as Artes, embora não se limite a este conceito. A criatividade estabelece uma relação imediata entre fazer artístico e as possibilidades de simbolizar e criar. Conforme afirma Zinker (2000):

A criatividade não é somente a concepção: é um ato em si, a realização do que é urgente, do que exige ser anunciado... é um ato social – o compartilhamento dessa celebração de viver uma vida plena, com seus semelhantes. A criação é a afirmação da divindade de cada um, de sua transcendência para além da luta diária por sobrevivência e do fardo da mortalidade, um clamor de angústia e celebração (Zinker, 2000, p. 15).

Para Philippini (2011), é fundamental na Arteterapia a observação das reações de ‘resistência-persistência-liberdade, uma vez que tais ações revelam em si questões muitas vezes veladas e são enriquecedoras para o processo terapêutico. A arteterapeuta destaca ainda que o desenvolvimento da relação com o material artístico “[...] nos informarão fundamentalmente como o processo criativo se apresenta, quais são as áreas de bloqueio, quais os canais sensoriais facilitadores e como apresenta-se a comunicação plástica e expressiva” (Philippini, 2011, p. 137).

No processo arteterapêutico, ao sujeito observar suas próprias produções, acabam por identificar padrões pessoais de comportamento e comunicar aspectos intrapessoais. E em seus resultados expressivos podem perceber expansão e contração, elevação e queda, atividade e passividade, aproximação e retraimento, bem como uma gama de sentimentos e sensações que não se mostram habitualmente sem que haja provocações, estímulos e oportunidades (Betenski, 1973). Ainda, quanto ao resultado das produções, o significado deve ser dado pelo sujeito criador, cabendo a este determinar suas impressões, ideias, projeções, crenças e insights. “Cada sujeito constrói um sistema de referências estéticas com interdições e regras que são adquiridas através de seu grupo de pertencimento” (Païn; Jarreau, 1996, p. 12).

Desse modo, o desenvolvimento da Arteterapia se diferencia da simples utilização de recursos artísticos pelo fato de envolver processos de superação da técnica e resultado estético, ao envolver o pensamento terapêutico, desde a escolha de materiais e métodos à condução de instantes reflexivos. É necessária a valorização da atividade em si, o conteúdo realizado, bem como o que a atividade pode promover à pessoa envolvida. (Norgren, 1995). O fazer artístico é caracterizado por Ciornai (2004) como uma atividade capaz de possibilitar na própria ação o acesso a *insights*² e conteúdos internos não contatados até então, dando ao sujeito novas compreensões pessoais, facilitada pela ação sobre materiais e técnicas, auxiliando em processos de assimilação psíquica e autoconhecimento.

Diversos autores (Case; Dalley, 1990; Ciornai, 1994, 1995, 2004; Edwards, 1987; Malchiodi, 2007 Naumburg, 1977) mencionaram de alguma forma em seus estudos as qualidades terapêuticas das artes, suas possibilidades e potencialidades.

A referência às artes trata-se pelo fato de ser uma forma natural de comunicação, por reduzir a tensão, a ansiedade, revelar ideias e sentimentos. Além destas características, o ato de criar possibilita externalizar concepções, as tornando mais concretas e assim estimular novos pensamentos, sensações, sentimentos, convertendo simbolicamente o que se pretende dizer.

Através das artes, memórias, afetos, sentimentos e situações complexas podem manifestar-se, pois o fazer artístico facilita processos de compreensão das diferentes relações (intrapessoais, interpessoais e com o contexto de convívio) e pode auxiliar a liberar bloqueios emocionais, ampliar o processo de expressividade, fomentar momentos de integração. O exercício da criatividade aliado ao cuidado terapêutico por meio da arte pode encorajar o sujeito

² *Insight* é um conceito muito relevante na Psicologia Gestáltica e indica a apreensão da verdadeira natureza de algo, através de uma compreensão intuitiva ou súbita de determinada situação, sentimento ou sensação (Abel, 2003).

envolvido com a tarefa a experimentar, aprender, mudar e ampliar sua visão de mundo, pois gera instantes de diálogo consigo próprio e melhora nas relações como um todo (Ciornai, 2004).

Destaca-se que no desenvolvimento humano, em diferentes fases da vida, os sujeitos estabelecem diferentes relações com a construção estética, como uma composição visual, por exemplo. Ainda na infância é possível perceber uma maior produção gráfica e liberdade gestual, no entanto, a partir da adolescência, há maior senso crítico e inibição no processo de criação, geralmente não deixando o desenvolvimento criativo chegar nas demais fases com liberdade. A partir de uma compreensão errônea, o desenhar, o modelar, o pintar e a ludicidade e meios expressivos de uma maneira geral, costumam adormecer ou parar na infância, não se estendendo até a fase adulta. Para isso, a utilização dos recursos expressivos tornam-se mediadores em processos de resgate inventivo e são capazes de resgatar possibilidades expressivas de toda ordem (Bucho, 2010).

Assim, o contato com diversos materiais e técnicas proporciona o despertar sensorial e cinestésico, revelando o corpo nas ações, além da mobilização mental e emocional envolvida em processos de descoberta e redescoberta, estímulos e transformações internas e externas. Sendo o processo expressivo um mediador entre materiais, métodos, sujeito e toda a capacidade de criação, são evidenciadas aprendizagens e aquisições de novas competências, possibilitando o crescimento pessoal e melhora da autoestima e autoconhecimento.

3.4 Espaços de Experiment(Ações): Vivências em Arteterapia

“Sem a educação da sensibilidade, todas as habilidades são tolas e sem sentido” (Alves, 2002, p. 98).

O espaço educacional constitui-se de conflitos, dúvidas, anseios, sonhos e muita coragem. A coragem de enfrentar todos os dias inúmeras barreiras, limitações pedagógicas, lacunas de aprendizagens e medos. Medos conscientes e inconscientes de falhar, de não concluir o processo de aprender ou ensinar, medo da rejeição e toda e qualquer forma de exclusão e negação. Tais características descrevem a realidade atual do cenário educacional. Para que haja uma reversão destas situações, ou mesmo o cuidado aos estudantes, cabe às instituições de ensino ofertarem espaços de escuta, diálogo e cuidado à saúde mental dos mesmos.

Em determinados países, a educação emocional e o cuidado à saúde mental dos estudantes já constituem os currículos e o Brasil faz parte dessa realidade, mesmo que em menor escala. Componentes curriculares relacionados à Alfabetização Emocional, Ciência do Eu ou programas de solução criativa de conflitos, a partir de uma perspectiva transversal, são exemplos de propostas de intervenção em sala de aula, para cuidar da saúde mental dos estudantes (Wedderhoff, 2007).

No Brasil, tais intervenções ocorrem por meio da utilização prática dos temas transversais contemporâneos e a educação emocional surge da UnB (Universidade de Brasília) com a proposta de aulas de felicidade³, com quatro créditos, tal componente propõe vivências com estudantes de diferentes graduações. Tal componente buscou referências nas universidades norte-americanas de Harvard e Yale, ofertando aos estudantes espaços de diálogos, leituras, construções de textos e vivências, sem a pretensão de trabalhar a felicidade em si, mas estabelecer momentos de bem estar.

No Rio Grande do Sul, a Unipampa (Universidade Federal do Pampa) vem investindo em possibilidades de cuidado da saúde mental dos seus estudantes. Um exemplo é o “Projeto de Saúde Mental e Bem-estar”⁴, do *Campus São Borja*, criado no ano de 2019, unindo artes e psicologia, proporcionando o “cantinho do acolhimento”, um espaço de desenvolvimento de oficinas de artes visuais e dançaterapia, para aliviar as tensões dos estudantes universitários. Também na Unipampa, mas no *Campus Uruguaiana*, a disciplina “Felicidade e Corporeidade”⁵, ofertada a partir do segundo semestre de 2020, visa melhorar e promover a saúde mental dos estudantes da universidade por meio de práticas de Tai chi chuan, yoga e meditação. O referido projeto durante a pandemia ampliou sua abrangência para os demais campus, com encontros síncronos de práticas contemplativas. Atualmente, com a retomada das aulas presenciais o componente fica restrito à cidade de Uruguaiana, mas continuará dando suporte aos demais *campi*. Ainda como desdobramentos dos projetos, “A Contemplação vai à Universidade” busca subsidiar docentes para que possam inserir práticas contemplativas e meditativas junto ao desenvolvimento dos conteúdos.

³ PIMENTA, Gisele. Felicidade se estuda na faculdade. **Universidade de Brasília**, Brasília, 18 jul. 2018. Disponível em: <https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/2392-felicidade-se-estuda-na-faculdade>. Acesso em: 10 fev 2024.

⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA [UNIPAMPA]. Unipampa lança terceira edição do Unifica. **Unipampa**, [S. l.], 12 ago. 2022. Disponível em: <https://unipampa.edu.br/saoborja/unipampa-lanca-terceira-edicao-da-unifica>. Acesso em: 11 fev. 2024.

⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA [UNIPAMPA]. Felicidade e Corporeidade e “A Contemplação vai à Universidade”. **Revista Unifica – Revista de Jornalismo Científico e Cultural**, v. 3, ago. 2022. Disponível em: https://issuu.com/profa_alciane/docs/unifica_-_finalizada. Acesso em: 26 out. 2022.

Os espaços para experimentar ações se constituem em momentos de cuidado, espaço de percepções de si mesmo, do outro e do contexto inserido. O espaço, onde os encontros ocorrem, onde o movimento acontece ou simplesmente onde se dá uma pausa na agitação, um espaço criativo e reflexivo, o espaço, enquanto um lugar praticado (Certeau, 1994). Nessa perspectiva, a Arteterapia inserida no espaço escolar possibilita espaços de construções afetivas, onde estudantes podem romper seus limites expressivos, libertar seu potencial criativo, exercitar sua capacidade afetiva, perceptiva e intelectual. Ainda, a expressão artística no espaço educacional contribui para a promoção de debates, troca de experiências e aprendizagens considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os intuitivos e sócioafetivos.

As vivências em Arteterapia e as experiências estéticas promovem o autoconhecimento e a ampliação da capacidade expressiva, onde o processo de criação é mais enfatizado que o resultado final. As atividades propostas com um viés terapêutico destacam a valorização da experiência. Segundo Jorge Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Vinculada a essa concepção, a Arteterapia traz a experiência, cada vez mais rara em nosso cotidiano, como fomentação da capacidade expressiva, possibilidades de ampliação das habilidades e potencial criativo, mas acima de tudo, ampliação do conceito de recurso artístico e constituição do pensamento terapêutico, em que determinados materiais, técnicas e vivências podem mobilizar os sujeitos para a ação terapêutica (Rubin, 1987; Norgren, 1995).

No que se refere à potencialidade dos materiais e o quanto cada atividade pode viabilizar experiências estéticas, Kagin e Lusebrink (1978), em seus estudos, destacaram que as características dos materiais, as dimensões, as necessidades e mediação ou intervenção, podem indicar sobre qual nível cada atividade proposta pode agir (sensório-motor, perceptual-afetivo, cognitivo-simbólico) de modo a facilitar o processo criativo e terapêutico. Além disso, evidenciaram a atenção aos aspectos estruturais da atividade a ser realizada (espaço, tempo), assim como a observação da execução, o processo de criação e a avaliação do material finalizado. Evidenciando o cuidado ao olhar e avaliar, compreendendo que o importante é o envolvimento do sujeito no fazer e não seu resultado estético, de forma a respeitar e descobrir o estilo pessoal de cada um, demonstrando interesse, dando suporte e privilegiando a autonomia.

As vivências em Arteterapia, especialmente no contexto escolar, devem manter a liberdade e a espontaneidade em suas práticas, mas é importante pensar de forma sistemática sobre o que é realizado, de que forma e quais os materiais e atividades empregadas para que as

produções de configurações simbólicas sirvam tanto à autoexpressão quanto à comunicação. (Kramer,1971). Assim, para que os espaços de ações e de acolhimento de vivências de fato construam tais possibilidades, é necessária uma organização, um planejamento de ações, a fim de proporcionar acolhimento, cuidado e momentos reflexivos, seguindo uma estrutura básica como:

- 1- Preparação do espaço e dos materiais;
- 2- Introdução/explicação da atividade/objetivos;
- 3- Intervenção/Focalização (momento expressivo/catarse);
- 4- Compartilhamento dos resultados (assimilação/acomodação/integração);
- 5- Término/encerramento/considerações parciais ou finais.

O processo criativo mostra-se essencial por meio do qual o trabalho terapêutico é realizado, a preparação do espaço, o pensamento crítico sobre os suportes, materiais disponibilizados e a qualidade dos mesmos. Um dos objetivos do fazer terapêutico é oferecer recursos que sejam adequados às necessidades de cada indivíduo. Toda organização e condução podem reverberar nos resultados estéticos, no nível de envolvimento e satisfação dos sujeitos com a tarefa.

Através das etapas do fazer artístico, especialmente nas intervenções, pode ser proporcionado o crescimento pessoal e as possibilidades de interação são diversas, podendo as intervenções conduzirem tanto a níveis expressivos, quanto a momentos de *catarse*⁶, onde um contato ou lembrança podem gerar sensações e sentimentos, libertações e manifestações de toda ordem.

Nos momentos de compartilhamento dos resultados expressivos, principalmente em atividades desenvolvidas em grupo, percebe-se instantes de assimilação, acomodação e ressignificação ao rever possibilidades e encontrar respostas, através de insights e percepções pessoais. Também, a integração entre o grupo é relevante, pois promove acolhimento e dá suporte para as situações geradas emocionalmente. Ao encerrar uma vivência arteterapêutica, o *setting terapêutico*⁷ torna-se espaço de percepção e reflexão e nele, sob momento de pausa, deparamo-nos com a dificuldade e a limitação no fazer criativo.

⁶ Etimologicamente a palavra vem do grego *kátharsis*, que significa purificação, purgação, mênstruo, alívio da alma pela satisfação de uma necessidade moral. Na psicologia, trata-se da liberação de emoções, sentimentos e tensões reprimidas (Castello, 2020).

⁷ **Setting terapêutico** dentro da psicologia refere-se ao espaço no qual a relação entre paciente e terapeuta acontece. A proposta é que a forma de organização do espaço, bem como a sequência de atividades propostas pelo (a) terapeuta proporcione uma escuta diferenciada para que os pacientes possam encontrar novos meios de lidar com os problemas (Zimerman, 1999).

A introspecção, o estresse, o medo, a rigidez, o vazio interno, a ansiedade, são algumas das barreiras que impedem sujeitos de se expressarem através do seu imaginário e, para superar tais dificuldades, as estratégias de desbloqueio criativo e facilitação devem ser proporcionadas para o desenvolvimento das atividades inventivas. Seja a nível emocional, ou mesmo no encontro de um espaço acolhedor, confortável, que propicie por alguns instantes um desligamento das influências exteriores, o espaço para a realização dos encontros de Arteterapia devem ser uma pausa para o sofrimento e uma nova possibilidade de cuidado e promoção de saúde mental. No contexto escolar, o referido espaço pode ser criado, modificado, construído a partir de pequenas intervenções e consolidado em momentos significativos.

3.5 Emoções Encadernadas: a Arteterapia em sala de aula

“A criatividade é o catalisador por excelência das aproximações de opostos. Por seu intermédio, sensações, emoções, pensamentos, são levados a reconhecerem-se entre si, a associarem-se, e mesmo tumultos internos adquirem forma” (Silveira, 1981, p. 11).

Momentos de transições, crises ou processos conflituosos são inerentes ao ser humano, no entanto, é fundamental que se tenha saúde mental para ultrapassar situações desafiadoras, sem maiores perdas ou traumas. Tais momentos possibilitam crescimento pessoal e adequação aos novos contextos. No entanto, quando não se tem apoio ou mesmo alguém que seja sensível a identificar o momento de crise, fatos como: troca de escolas, perdas de amigos, adoecimento físico, morte de pessoas próximas, tornam-se barreiras psicológicas capazes de impedir até mesmo processos de aprendizagem.

Indubitavelmente, o comprometimento da saúde mental de adolescentes, especificamente nos casos de estresse, ansiedade e depressão, repercute em problemas de atenção, memória e concentração dos sujeitos, e implicações para o bem-estar físico e psicológico. A saúde mental é facilitadora para o envolvimento dos estudantes no processo de construção do conhecimento (Eisenberg, Hunt 2010; Nundy,2000;Oatley; Thompson, 1991;). Além disso, os impactos da Covid-19 trouxeram intenso sofrimento psíquico e afastamento social, que levou à mudanças significativas no que tange às relações de convívio e propensão à desordem mental. (Zwielewski *et al.*, 2020).

No contexto escolar, as emoções manifestam-se o tempo todo, e junto a elas o processo de assimilação e retenção de conhecimentos ou barreiras pedagógicas que se efetivam na prática educacional. Vinculada a essa concepção, Maturana (2002) destaca que a educação é um

processo que perpassa toda a vida do sujeito. Segundo o autor “[...] isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente” (Maturana, 2002, p. 29). O autor amplia a discussão e afirma que todas as nossas ações estão fundamentadas no ato de emocionar. Tal proposição integra-se à ideia de que não há como o/a estudante obter êxito em seu processo educacional se não vincular com educadores e conhecimentos que façam sentido à sua aprendizagem.

Para tanto, argumenta que ao contrário de limitar ou criar uma barreira pedagógica, o emocionar é a própria condição de possibilidade da aprendizagem humana, que permite a compreensão de que todo sistema racional possui uma base de ordem emocional. Dessa forma, na adolescência, a partir do vínculo e da compreensão das emoções, estímulos e potencialidades apresentadas na infância, podem converter-se em habilidades, oportunidades e comportamentos sociais, o que indica a necessidade de espaços de cuidado à saúde mental também no ambiente escolar.

Em consenso com o raciocínio anterior, e pensando em formas de acompanhar os/as estudantes do Ensino Médio e seus processos, criou-se a proposta de um espaço de registro de seus aspectos intrapessoais, interpessoais e sua relação com o contexto escolar, propondo assim, um caderno de emoções. As propostas de atividades do caderno de emoções afirmam-se no uso do *Continuum* das Terapias Expressivas – ETC (Kagin; Lusebrink, 1978), que consiste em quatro níveis representativos de modos de interação com os materiais refletem os diferentes tipos de expressão humana. Os níveis são: Sensório Motor (S/M), Perceptual/Afetivo, (P/A), Cognitivo/Simbólico (C/Sb) e o Criativo. Cada nível tem a sua leitura e representatividade e, ao serem desenvolvidos, podem limitar e expandir processos criativos, dependendo do nível de envolvimento do sujeito na tarefa. Estes fornecem ao pesquisador dados importantes sobre o sujeito pesquisado e a qualidade mobilizadora de seu processo criativo, podendo inclusive expor limitações e bloqueios em alguns processos.

O nível Sensório/Motor está relacionado às ações, aos movimentos motores e à força exercida sobre o material, bem como com a liberação de energia empregada no processo de realização da atividade. Nível Perceptual/Afetivo instiga e promove as percepções presentes na expressão visual, como cores, texturas, linhas, formas e resulta em sentimentos e sensações geradas do contato e observação dos objetos artísticos. (Ciornai, 2004). O nível Cognitivo/Simbólico é caracterizado essencialmente pelo uso abstrato da linguagem associada ao símbolo. É capaz de promover atividades mentais de identificar, agrupar, selecionar e

reconhecer relações no fazer artístico e ainda, estabelecer conexões pessoais com formas abstratas, gerando uma vivência reflexiva por meio da prática artística, em que símbolos podem representar fatos vivenciados, desejados e lembranças que são resgatadas através dos sentidos instigados na prática criativa. (Ciornai, 2004). Já o nível Criativo pode ser expressado em cada nível do *continuum* e distingue-se pela integração e transformação de experiências e poder de síntese. Propõe envolvimento com a tarefa e momentos de entrega e dedicação ao fazer, com base nas experiências pessoais.

Na Arteterapia, como manifestado ainda por Ciornai (2004), a experiência criativa por meio de recursos artísticos advém das percepções sensoriais, da relação entre sujeito, materiais e técnicas, o nível de envolvimento com a tarefa e o que está implicado no processo, ou seja, elementos não verbais, como gestos e expressões de toda ordem. É extremamente significativo o envolvimento em sua totalidade, no nível sensorial, cognitivo, afetivo e tudo que envolve o processo criativo desenvolvido e exposto, tornando o sujeito ativo no processo terapêutico.

Corroborando com características do fazer artístico, Lowenfeld (1970) considera que a criatividade e as manifestações propostas em um ambiente de atenção e cuidado terapêutico deve ser amparada e orientada, em um ambiente que seja adequado, nem com tanta rigidez, nem com atividades soltas, sem o devido planejamento e adequação, onde os impulsos criativos não podem ser encaminhados. “O pensamento criador não é desorganizado; pelo contrário, é a capacidade de redefinir e reorganizar, de maneira flexível, as formas, os elementos com que estamos familiarizados” (Lowenfeld, 1970, p. 227).

Na proposta em Arteterapia de “encadernar emoções”, busca-se a possibilidade de manifestações periódicas de expressão, em diversos níveis de relação (consigo, com os outros e com o ambiente). Onde tudo aquilo que se sente, pensa e sabe pode ser expresso através de múltiplas formas de linguagem, a partir de diferentes materiais, técnicas e possibilidades. O grande desafio consiste na tentativa de fortalecer as potencialidades e autoestima de cada um, considerando que: “A expressão é parte integrante da vida de uma pessoa, de um povo, de uma sociedade, de uma cultura. Todos nós, enquanto Humanos, temos potencial para nos podermos expressar, quer seja através da expressão artística, quer através de jogos e brincadeiras, o essencial é descobrir como ampliarmos essa capacidade” (Bucho, 2010, p. 30).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa possui registro no CEP sob o número 53002821.4.0000.5323 e caracteriza-se como abordagem de natureza qualitativa. Nas palavras de Brandão 2001, p.13), “A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa. E procedimentalmente aproxima-se da proposta de uma pesquisa-intervenção, que vem ao encontro das práticas de Arteterapia e fortalece o caráter aplicado, com a finalidade de contribuir para a solução de problemas práticos, como Damiani (2013,p.58) destaca:

Segundo nossa concepção, são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

4.1 Participantes do estudo

O presente estudo incluiu estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de Alegrete/RS. A escolha pela referida instituição se deu a partir do critério de seleção da instituição de ensino no município, que obteve, nos últimos três anos, os maiores índices de encaminhamentos e/ou adesões de estudantes, na faixa etária de 14 a 17 anos, aos atendimentos em saúde mental no Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSi), com cerca de oitenta⁸ encaminhamentos/adesões anuais.

Ao identificar a escola com maiores índices de encaminhamentos de estudantes para atendimento psicossocial, os estudantes de todas as turmas do primeiro ano do Ensino Médio da referida escola (sete turmas) foram convidados a participar do preenchimento das escalas EADs 21 (aproximadamente 140 estudantes). Participaram efetivamente do preenchimento das escalas, 126 estudantes. Em momento posterior, através da análise dos resultados, foi então selecionada uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, na qual apresentou índices mais elevados nos níveis de estresse, ansiedade e depressão, sendo “graves” ou “extremamente graves”, considerando o escore do próprio instrumento de identificação.

⁸ Fonte: SINAN – Sistema de Informação de agravos de Notificação de Alegrete/RS.

No seguimento da pesquisa, a turma selecionada, com 19 estudantes, com idades entre 14 e 17 anos, sendo 5 estudantes do sexo masculino e 14 do sexo feminino, foi convidada para participar de oficinas arteterapêuticas no decorrer de três anos, em um acompanhamento periódico desta durante o Ensino Médio. A pesquisa contou, no primeiro ano, com intervenções de Arteterapia na referida turma, que ocorriam dentro de cada bimestre, e foi acompanhada em um estudo longitudinal de três anos (período de inserção e conclusão do Ensino Médio). Como critérios de inclusão, foram considerados estudantes de ambos os sexos, matriculados regularmente na escola referida, a partir da seleção da turma com maiores níveis de estresse, ansiedade e depressão, os quais aceitaram o convite de participação e assinaram o termo de assentimento, e seus responsáveis legais o termo de consentimento livre e esclarecido. Como critério de exclusão, foram excluídos da amostra estudantes que não participaram da pesquisa desde o primeiro ano de implantação. Salienta-se no entanto que, ainda no primeiro ano de implantação da pesquisa, ano de 2022, duas estudantes trocaram de escola, permanecendo um número de 17 estudantes na turma.

Destaca-se ainda que, devido às mudanças na implementação do Novo Ensino Médio, no segundo ano da pesquisa, ano de 2023, não foi possível acompanhar os estudantes como uma única turma, pois a partir da flexibilização curricular, os estudantes seguiram turmas diferentes em um projeto chamado Trilhas⁹, por meio de itinerários formativos, que permite ao estudante escolher em quais áreas do conhecimento quer se aprofundar. Dessa forma, os estudantes envolvidos na pesquisa foram convidados a continuar participando de encontros pré-estabelecidos no decorrer do ano letivo.

Assim como as demais pesquisas, os participantes do estudo foram caracterizados e citados como números, através das palavras estudantes, adolescentes, por meio de caracteres: E1, E2., E3... Mas acima de tudo, são sujeitos de suas histórias, de suas bases e construções sociais. E vinculada a essa concepção, ressalta-se que em uma turma diversa, verificamos as seguintes percepções ao longo dos três anos:

1º ano - participação de 126 estudantes na aplicação de escalas. Os índices então conduziram a uma turma de 19 estudantes, sendo 5 do gênero masculino e 14 do gênero

⁹ Regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 e pelo Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Médio Gaúcho é caracterizado pela ampliação da carga horária – que passará para 3.000h ao longo dos 3 anos - e pela flexibilização do currículo. A flexibilização curricular se dá por meio dos Itinerários Formativos, podendo o (a) estudante escolher em quais áreas do conhecimento quer se aprofundar. Dessa forma, busca fortalecer a Educação Integral e o desenvolvimento de todas as dimensões humanas – cognitiva, física, emocional, social, cultural e relações interpessoais. Os itinerários formativos são compostos pelos componentes obrigatórios e pelas 24 trilhas de aprofundamento curricular, que são divididas em uma área. Ver mais em: <https://estado.rs.gov.br/seduc-realiza-pesquisa-de-interesse-do-ensino-medio-gaucha-com-estudantes-da-rede-estadual>

feminino, também se autodeclararam como sendo 4 estudantes pretos, 6 estudantes pardos e 9 estudantes brancos. Antes mesmo de findar o ano letivo, a turma foi reduzida a 17 estudantes, com a transferência de duas estudantes. A faixa etária no primeiro ano foi de 14 a 17 anos. Ressalta-se que a turma foi avaliada em 4 bimestres e o fator que gerou a diminuição do número de alunos estava relacionado a dificuldades de adaptação e aprendizagem. Também, quanto ao fator socioeconômico, a presente turma apresentou 3 estudantes com recebimento de auxílio financeiro do governo federal (bolsa família) e dezesseis estudantes oriundos de bairros periféricos da cidade.

2º ano – No segundo ano, os participantes da pesquisa encontravam-se em diferentes turmas, mas mantiveram sua participação nos encontros. No entanto, o número de participantes foi reduzido novamente, de 17 para 13 estudantes, sendo 3 estudantes do gênero masculino e 10 do gênero feminino. Também se autodeclararam como sendo 3 pretos, 4 pardos, 6 brancos. Quanto à faixa etária, alterou de 15 a 18 anos e o período avaliativo, no segundo, retornou a avaliações trimestrais. Dessa vez, o fator que desencadeou a diminuição foi estabelecido pelo fato de quatro estudantes alterarem seu turno de estudo para o período noturno, para manterem vínculo empregatício no período diurno. Também, quanto ao fator socioeconômico, a presente turma manteve-se com 3 estudantes com recebimento de auxílio financeiro do governo federal (bolsa família) e treze estudantes oriundos de bairros periféricos da cidade.

3º ano - Encerrando o acompanhamento dos participantes ao longo do Ensino Médio, verificou-se que o número de participantes novamente declinou, sendo agora um total de 11, sendo 2 estudantes do gênero masculino e 9 do gênero feminino e também se autodeclararam como sendo 2 pretas, 4 pardos, 5 brancos. Nesta etapa, um estudante reprovou e outra estudante foi transferida para o noturno, para manter-se trabalhando durante o dia e estudando à noite. Já a faixa etária dos estudantes participantes no ano de conclusão da educação básica foi de 16 a 19 anos e o período avaliativo, no terceiro ano, manteve-se trimestral.

A tabela 1 evidencia as características dos participantes da pesquisa, em cada ano de acompanhamento.

Tabela 1: Dados sobre participantes da pesquisa.

Período da pesquisa	Alunos	Faixa etária (anos)	Gênero		Etnia autodeclarada			Fator socioeconômico	
			Masc.	Fem.	Pr.	Par.	Br.	Bolsa Família	Periferia
1º ano	19	14-17	05	14	04	06	09	03	16
2º ano	13	15-18	03	10	03	04	06	03	13
3º ano	11	16-19	02	09	02	04	05	02	11

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

4.2 Instrumentos de Coleta e Produção de Dados

4.2.1 EADS 21 – Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão

A fim de alcançar os objetivos propostos, foram utilizados instrumentos de coletas de dados, sendo eles: Escalas EADS 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão) para a identificação dos níveis de estresse, ansiedade e depressão, adaptada e traduzida por Pais Ribeiro, Honrado e Leal (2004) da *Depression Anxiety Stress Scales - DASS* de Lovibond e Lovibond (1995). As EADS 21 consistem em 21 afirmativas capazes de identificar níveis de descontrole emocional, em relação aos construtos estresse, ansiedade e depressão. O instrumento apresenta sete itens em cada constructo com o objetivo de avaliar a saúde emocional dos sujeitos na semana anterior (Anexo A).

Para os sintomas de depressão são considerados os seguintes aspectos no instrumento: disforia, desânimo, desvalorização da vida, autodepreciação, anedonia, falta de interesse/envolvimento e inércia. Para sintomas de ansiedade, os itens do instrumento compreendem aspectos como: excitação sistema autónomo, efeitos dos músculos esqueléticos, ansiedade situacional e experiências subjetivas de ansiedade. Para a escala de estresse são considerados os seguintes indicadores: dificuldade em relaxar, excitação nervosa, facilmente agitado/chateado, irritável/ reações exageradas e impaciência (Lovibond; Lovibond, 1995). Os itens a serem julgados apresentam uma escala *Likert* de 4 pontos, que variam entre zero (discordo totalmente) e 3 (concordo totalmente). Os escores para os três constructos são calculados a partir da soma dos sete itens multiplicados por dois. Os escores variam e correspondem a níveis de sintomas, que alteram entre “normal” e “muito grave”.

4.2.2 Caderno de Emoções

Os Cadernos de Emoções (Apêndice A), desenvolvidos em cada encontro de Arteterapia consistiu em um espaço expressivo, no qual sentimentos e sensações foram registrados no desenvolvimento das práticas em Arteterapia. O caderno foi elaborado em três etapas: Relações intrapessoais, Relações interpessoais e Relações com o contexto escolar, sendo tais etapas repetidas no segundo ano da pesquisa, mas com um nível de aprofundamento de técnicas e a finalização no terceiro ano, com uma síntese das atividades propostas, por meio de registros audiovisuais. Os cadernos de emoções reforçaram a necessidade de uma prática de atenção

integral aos envolvidos. Por meio do fazer artístico, podem ser observados não somente os registros no caderno de emoções dos estudantes, mas o envolvimento com a tarefa de forma geral. Para isso, a pesquisadora também fez uso de um caderno de emoções, tendo como referência o instrumento Versões de Sentido, um instrumento metodológico para pesquisas qualitativas, que pode ser utilizado sob a forma de um relato livre. Segundo AmatuZZi (1996):

Um relato livre, que não tem a pretensão de ser um registo objetivo do que aconteceu, mas sim de ser uma reação viva a isso, escrito ou falado imediatamente após o ocorrido, e como uma palavra primeiro. Consiste numa fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém-terminado (AmatuZZi, 1996, p. 20).

Dessa forma, o Caderno de Emoções da pesquisadora, além de proporcionar um registro dos sentimentos e sensações a partir das práticas desenvolvidas, auxiliou no registro das observações, do gestual, do verbalizado, do envolvimento geral com as tarefas. Também contribui para que o experienciado não caia no esquecimento, fazendo com que a memória e o vivido mantenham-se atualizados.

Assim, as atividades propostas perpassam aspectos de identificação com as possibilidades expressivas, sendo utilizadas a expressão gráfica, verbal, imagética, pictórica, fotográfica e escultórica. Salientando que cada uma proporciona uma forma de contato e repercute de forma específica em cada indivíduo, de acordo com suas vivências e experiências prévias. Conforme destaca Granja (1996):

Quando a imagem encontra o material, recebe o impacto das características do espaço físico – papel, tinta, tamanho, densidade, cor – e dialoga com as mudanças causadas pela transição do espaço mental para o espaço concreto. Às vezes surgem estados de conflito interno, impulso de destruir o que está sendo criado pela impossibilidade de resolvê-lo. A intenção, o lado consciente da criação, luta com elementos desconhecidos oriundos do material e do inconsciente, ou ainda, da relação do inconsciente com o material, pela reação que o material pode provocar. Desse encontro ou desencontro, acontecem estados de grande prazer ou de grande frustração, descobertas e fracassos, próprios do ato de criação (Granja, 1996, p. 59).

No estudo, os recursos foram delimitados mediante o mediador artístico de expressão plástica, utilizando o critério de serem os mais requisitados, havendo maior utilização de materiais de fácil acesso e familiaridade dos estudantes. Ao longo do processo, os desenhos, as pinturas, as colagens, as modelagens e demais atividades realizadas constituíram uma coleção, um desenvolvimento visível em cada página do caderno e o ato de revisitar e ressignificar as criações, consolidaram uma experiência que proporcionou momentos de reflexões, autoconhecimento e melhora nas relações.

A coleta dos dados foi realizada em VI etapas, em um estudo longitudinal de três anos, conforme descrição:

4.2.3 Etapa I: Levantamento inicial de dados e Revisão de literatura

Inicialmente, foi realizada busca e análise na literatura de estudos atuais sobre a temática de Arteterapia, saúde mental e estudantes do Ensino Médio. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de material já elaborado, formado principalmente de livros e artigos científicos, tendo como destaque o fato de permitir ao investigador ampliar seu repertório ainda mais do que a pesquisa direta, sem maiores processos de obtenção de fontes variadas (Gil, 2007). Também, foi efetuado o levantamento inicial de dados junto ao Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSi), com o intuito de identificar índices de atendimentos e encaminhamentos de estudantes para assistência especializada em saúde mental.

Ainda, foi realizado o contato com a 10ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul) para apresentação do projeto de pesquisa e agendamento de reunião com a equipe diretiva da escola com maior índice de encaminhamentos e adesões aos serviços de tratamento em saúde mental de adolescentes da cidade. A primeira etapa ocorreu entre os meses de abril de 2021 a fevereiro de 2022.

4.2.4 Etapa II: Caracterização do Contexto Escolar

A etapa II buscou contemplar o primeiro objetivo específico da tese, que visa verificar o quanto a proposta pedagógica curricular da escola leva em consideração a educação socioemocional no ambiente escolar e avaliar como se desenvolvem tais ações. Para efetivar o processo de compreensão do contexto escolar e identificar fatores que abalam a saúde mental dos estudantes, foram realizadas reuniões com equipe gestora, professores, funcionários e representantes das turmas e comunidade escolar. Complementando as informações, coletadas durante as reuniões, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino.

A escola envolvida na pesquisa localiza-se na cidade de Alegrete, localizada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, com população estimada de 77.653 habitantes. O município possui atualmente 32 escolas municipais, 17 escolas estaduais, uma federal, e dez privadas. Trata-se de uma escola pública da rede estadual do município de Alegrete/RS, localizada na região central do município, com aproximadamente 1.692 alunos, 93 professores e 23 funcionários, abrangendo os seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II,

Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao analisar o PPP da escola a fim de verificar o quanto considera a educação socioemocional, o cuidado à saúde mental dos estudantes e processos de bem estar no espaço escolar de uma forma geral, foi possível verificar que em sua missão expõe: o objetivo primordial da escola é dar espaço para que o educando possa exercer sua consciência crítica de aprender fazendo. Também traz que: “A escola deve constituir-se em um lugar onde o aluno construa seu conhecimento, numa postura de indagação e análise avaliativa de realidade social, ao mesmo tempo em que vivencia os valores éticos, sociais e espirituais em ações efetivas, atendendo interesses e necessidades do meio circundante, sem perder a identidade enquanto escola formadora de opiniões”. Verifica-se a preocupação com o desenvolvimento do estudante e as relações, onde: “No PPP a concepção de educação é reconhecida como um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades e competências do aluno a fim de melhor integrá-lo no seu próprio grupo e na sociedade, ultrapassando o conceito clássico de educação no qual o aluno era visto como um ser passivo, receptor de conceitos elaborados como sinônimo de conhecimento adquirido resultante de um método de ensino que incentivava apenas a memorização dos fatos e não as capacidades cognitivas de interpretação, julgamento e decisão, ignorando, portanto, os estilos individuais de aprendizagem de cada um”. Para Zabalza (2002), a escola deve assumir valores que estimulem a autonomia dos alunos; os oriente para o respeito a si mesmo e aos demais; para a solidariedade e para o compromisso com os mais frágeis. Também, destaca-se alguns dos objetivos descritos no PPP:

- Transformar o espaço escolar num ambiente de convivência responsável e prazerosa, possibilitando o pleno desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
- Ajudar a desenvolver identidades positivas valorizando e respeitando as diferenças de gênero, de cultura, de credos e padrões socioeconômico;
- Melhorar a qualidade de ensino na escola;
- Resgatar valores essenciais para uma melhor qualidade de vida;
- Implementar projetos educativos nas diferentes áreas do conhecimento;
- Promover o desenvolvimento integral do aluno.

Como metodologia no Ensino Médio, a referida escola expressa uma metodologia voltada para a compreensão das mudanças do mundo atual e que observe as experiências individuais de cada aluno. E no processo avaliativo, não envolve somente a aprendizagem do aluno, mas também a prática do professor, avaliando todo o processo educativo, para que se confirme ou redimensione a sua programação, as relações, as dinâmicas e as estratégias pedagógicas

adequadas à promoção dos alunos. Considerando a análise do PPP, as reuniões realizadas e a compreensão do contexto escolar, foi possível perceber o quanto a escola preocupa-se de fato com os educandos e seus profissionais.

Além disso, o fato de ser a escola que mais encaminhou estudantes para o Centro de Atenção Psicossocial nos últimos três anos, também evidencia uma prática de cuidado e atenção, direcionando seus estudantes para processos terapêuticos. Além disso, foi constatado na prática o acolhimento das demandas dos estudantes e professores pela equipe gestora, bem como a recepção e adesão ao projeto de pesquisa por toda a comunidade escolar. A segunda etapa ocorreu entre os meses de agosto de 2021 a fevereiro de 2022 e serviu de base para a construção do artigo: “Desafios da Educação Socioemocional no Contexto Escolar: Uma Revisão Integrativa”.

4.2.5 Etapa III: Aplicação de escalas EADS 21

A etapa III buscou contemplar o segundo objetivo específico da tese, que identificou níveis de estresse, ansiedade e depressão dos estudantes através da escala EADS 21. Esta etapa caracteriza-se pelo momento de aplicação da escala EADS 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão) adaptada e traduzida por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004) da *Depression Anxiety Stress Scales - DASS* de Lovibond e Lovibond (1995) para a identificação dos níveis de estresse, ansiedade e depressão (Anexo A).

A partir dos resultados desta aplicação, a turma que apresentou os índices mais elevados de estresse, ansiedade e depressão considerados “graves” ou “extremamente graves”, segundo escore do próprio instrumento de identificação, foi convidada a seguir no estudo. A turma que obteve tais resultados deu seguimento ao estudo com vivências em Arteterapia. E as demais turmas que participaram da aplicação das escalas, mas que não foram selecionadas para seguir nas próximas etapas, participaram de oficinas de Arteterapia e receberam as devolutivas do estudo, a fim de que pudessem conhecer mais sobre a temática. A etapa foi desenvolvida nos meses de março e abril de 2022 e o detalhamento completo da metodologia utilizada e os resultados foram apresentados através do artigo: “Saúde Mental na Adolescência: Análise dos Níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão de Estudantes do Primeiro ano do Ensino Médio Pós-pandemia”, publicado na revista Querubim, em março de 2024.

4.2.6 Etapa IV: Intervenções em Arteterapia

A etapa IV buscou contemplar o terceiro e quarto objetivos específicos da tese, que visavam proporcionar vivências em Arteterapia, com vistas a incidir em processos de promoção de saúde mental de estudantes e propiciar, junto aos mesmos, práticas expressivas no caderno de emoções. Para isso, foram realizadas atividades nos cadernos de emoções durante os encontros de Arteterapia. As intervenções desenvolvidas nas oficinas foram conduzidas conforme o *Continuum* das Terapias Expressivas – ETC (Kagin; Lusebrink, 1978) que consiste em quatro níveis representativos de modos de interação com os materiais, que refletem os diferentes tipos de expressão humana. Os níveis são: Sensório Motor (S/M), Perceptual/Afetivo, (P/A), Cognitivo /Simbólico (C/Sb) e o Criativo. Cada nível apresenta a sua leitura e representatividade, ao serem desenvolvidos, podendo limitar e expandir processos criativos, dependendo do nível de envolvimento do sujeito na tarefa. Estes fornecem dados importantes sobre o sujeito pesquisado e a qualidade mobilizadora de seu processo criativo, podendo inclusive expor limitações e bloqueios em alguns processos.

As intervenções em Arteterapia foram desenvolvidas nos três anos do Ensino Médio, tendo início em março de 2022 e finalização em março de 2024. No primeiro ano, tal proposta deu-se no período compreendido entre o I e IV bimestres do ano letivo de 2022. Cada proposição foi realizada, com duração mínima de 2h/a cada. No entanto, a turma seguiu sendo acompanhada, em um período aproximado de 15 dias em cada bimestre, com momentos de escuta ou continuidade de tarefas pendentes, buscando atender às demandas da turma.

Cabe destacar que as intervenções em Arteterapia não ocuparam os horários de aulas regulares, pois foram desenvolvidas em horários de reuniões dos professores. Também, as intervenções foram planejadas para durar no mínimo 2h/a, mas na prática os horários foram ampliados devido às demandas que foram se apresentando, totalizando 30h de atividades. No desenvolvimento das etapas foram realizados ao total 10 encontros, sendo 8 de intervenções em Arteterapia (aplicados no II, III e IV bimestre) e 2 encontros de escuta terapêutica (realizadas no I bimestre). As intervenções foram realizadas no período de avaliações, com o objetivo de amenizar momentos de estresse e tensão. Tais propostas foram desenvolvidas no primeiro ano nas seguintes etapas:

A etapa 1 das intervenções em Arteterapia – Relações intrapessoais está descrita no artigo “Cadernos de Emoções: Práticas em Arteterapia para Auxiliar na Promoção da Saúde Mental entre Estudantes do Ensino Médio”, com detalhamento de metodologia e resultados parciais. A etapa 2 das intervenções em Arteterapia – Relações interpessoais consistiu em uma criação coletiva de desenho a partir da silhueta de um colega do grupo (Figura 2). Na sequência

a forma corporal foi preenchida e utilizou-se a técnica de recorte e colagem (Figura 1). No caderno de emoções ficaram os registros fotográficos da atividade e o relato das dificuldades e potencialidades de se trabalhar com o outro, evidenciando aspectos das relações interpessoais.

Figura 1 - Figura 1 - Prática de recorte – Criação em grupo.



Fonte: Autora (2022).

Figura 2 - Resultado estético relações interpessoais.



Fonte: Autora (2022).

Na etapa 3 das intervenções em Arteterapia – Relações com o contexto escolar, foi realizada atividade “Tubo de Ensaio”, com o objetivo de proporcionar momento de escrita terapêutica, propondo aos estudantes a escrita de uma carta para si (Figura 3), relatando o

contexto atual em inúmeros aspectos. Assim que a escrita foi encerrada, houve o compartilhamento de relatos entre a turma e por fim as cartas foram guardadas em tubos de ensaio (Figura 4) .

Figura 3 – Escrita terapêutica.



Fonte: Autora (2022).

Figura 4 – Intervenção “Tubo de Ensaio”.



Fonte: Autora (2022).

No primeiro ano de desenvolvimento/realização da pesquisa, inicialmente os estudantes foram convidados/ a criar as capas de seus cadernos, através de desenhos que os

caracterizassem. Para mobilização das relações intrapessoais, a técnica do desenho foi elencada, especialmente por garantir na fase da adolescência, uma forma de elaboração da vivência, o reflexo de seu mundo, suas preferências, suas barreiras, suas experiências. Trata-se de um exercício de simbolização, de capacidade inventiva e abstrata, fazendo do desenho, uma forma de representação de algo que é significativo. O desenho pode ser realizado a partir de variantes, ou seja, materiais como: lápis de grafite, carvão, lápis de cor, giz de cera, giz pastel, canetas, caneta hidrocor, etc. Desde a escolha do material, o gestual, a energia envolvida no fazer, a capacidade técnica, tudo evidencia o sujeito envolvido na proposta.

A criação do desenho envolve uma gestualidade de maior segurança e até mesmo controle, pois mesmo que sua produção tenha sido espontânea, relaciona-se com questões de organização, objetivação, principalmente ao manifestar composições figurativas, sugerindo coesão, sentido e lógica. O gesto utilizado na execução do desenho traduz as ideias e sentimentos do autor e imprime traços de sua personalidade, através de gestos com traços suaves, inseguros, fortes, trêmulos, linhas sinuosas, retas, curvas, sempre de acordo com as emoções emergidas ao desenhar (Philippini, 2018).

Já na atividade pictórica, o desenvolvimento deu-se por meio de uma prática na qual cada estudante colocou tinta em uma superfície de papel e, ao dobrá-lo, fez-se o rebatimento da imagem e a formação de uma composição visual pictórica. Com isso, foi possível registrar no caderno percepções através da leitura de imagem que se formou na prática. A pintura geralmente sugere liberdade de movimentos, principalmente quando a tinta apresenta-se mais líquida ou em aquarela. Neste caso específico demonstrou a expansão do gesto e a projeção de conteúdos internos, com a formação casual de uma composição visual. A formação de manchas, a fluidez da tinta mais líquida, podem proporcionar também a fluidez de pensamentos, de ideias e criatividade. Da mesma forma, simboliza o imprevisível, pela falta de controle do material tinta, na superfície de papel e pode levar a momentos de introspecção, pois o movimento da água pelo suporte, pode simbolizar inconscientemente um mergulho, um convite a introspecção (Ciornai, 2004).

Philippini (2018, p. 38) designa a atividade da pintura como “cor-ação” e com isso, podemos compreender que a pintura é feita estimulando o “coração”, ou seja, os sentimentos profundos do autor. Além disso, enfatiza o quanto a cor tem papel significativo em uma composição pictórica e na experiência terapêutica. Também, salienta que a ação pode estar relacionada ao movimento gestual e ativação de emoções, viabilizando inclusive catarses facilitadas pela pintura e suas potencialidades.

Ainda sobre as relações intrapessoais, os estudantes foram convidados a realizar

registros diários, com *selfies*¹⁰, durante uma semana, identificando sentimentos e sensações no momento em que foi realizado o registro. O uso de *selfies* fotográficas auxilia no processo terapêutico, ao possibilitar que se crie uma ponte entre sua consciência e inconsciência e autopercepção através de padrões estéticos e expressivos (Zenelato; Werba, 2017).

Para abordagem das relações interpessoais, foi proposta uma intervenção de criação coletiva na qual, em grupos, desenharam o contorno do corpo de um colega, recortaram e ao longo do exercício foram preenchendo a imagem com a técnica de recorte e colagem. Além de palavras, foram coladas imagens que traduzissem o que representava para cada grupo a relação com o outro, suas qualidades e dificuldades.

A fim de propor uma prática familiar aos estudantes e promover vivências em grupo, a colagem, uma técnica muito simples que se traduz nas ações de recortar e colar, traz em si aspectos plásticos de forma, estrutura, harmonia, plano, espaço, volume, cores e texturas. Philippini (2018, p. 26) destaca que: “[...] a colagem propicia composições simbólicas complexas, com pouca dificuldade operacional, e permite várias possibilidades de desdobramento para o processo arteterapêutico”. Recortar e colar tem uma simbologia direta de reparação, a construção de uma nova forma através de pedaços, de tornar possível a mudança de fundo, a reelaboração inconsciente de recriar algo perdido do passado e reconstruir fatores internos de si mesmo.

Como abordagem das relações com o contexto escolar, foi proposta a intervenção “Tubo de Ensaio”, que propôs o ato de “ensaiar para o futuro”, ou seja, através da escrita terapêutica, os estudantes foram estimulados a escreverem cartas para si mesmos sobre o contexto atual (pessoal, escolar, social, político, econômico...) e depois guardar em um tubo de ensaio, a ser revisitado somente no próximo ano, visto que o presente estudo será longitudinal, acompanhando a presente turma ao longo do Ensino Médio. A escrita terapêutica e o tempo de espera, conduziram a resultados importantes em relação ao processo de maturidade cada indivíduo.

No segundo ano da pesquisa, as intervenções em Arteterapia totalizaram 26h, através de oito encontros, com atividades de no mínimo 2h/a. A primeira etapa do caderno de emoções, no ano de 2023, teve como proposta a atividade: “Como me apresento diante de desafios, conquistas e no processo de autorregulação emocional?” e evidenciou as relações intrapessoais, tendo a pintura como prática expressiva. (Figura 5). Tal proposta direcionou os estudantes a um nível de introspecção e aprofundamento, promovendo momentos de relaxamento e reflexão

¹⁰ *Selfies* - o mesmo que: autorretratos, fotografias, retratos.

inerentes ao processo de criação envolvendo a técnica da pintura e suas possibilidades.

Figura 5 – Produções pictóricas – etapa I.



Fonte: Autora (2023).

Já a segunda etapa, “Moldando suas relações com as pessoas ao seu redor” com enfoque nas relações interpessoais, estabeleceu na modelagem em argila (Figura 6) a possibilidade expressiva capaz de mobilizar os estudantes para processos adaptativos, por meio dos desafios que a própria argila manifesta, possibilitando projeções dos sujeitos envolvidos, na construção de cada produção.

Figura 6 – Produções em argila – etapa II.



Fonte: Autora (2023).

Na etapa 3, os estudantes revisitaram suas cartas, depositadas em um tubo de ensaio no ano anterior (um ano antes da intervenção). Esta atividade teve relação com o contexto e expressou através da escrita as impressões anteriores e atuais de cada indivíduo (Figura 07).

Figura 7 – Revisitando a escrita – etapa III.



Fonte: Autora (2023).

As etapas desenvolvidas no ano letivo de 2023 ocorreram no período de fevereiro a dezembro do referido ano, e estão detalhadas nos resultados, através do artigo “Experiment(ações) em Arterapia: Espaços para a Promoção da Criatividade no Contexto Escolar”. No terceiro ano da pesquisa, na fase de finalização (fevereiro de 2024) os estudantes acessaram seus cadernos de emoções e participaram de gravações de depoimentos acerca do quanto foi significativa a participação nos encontros de Arteterapia. Dessa forma, deu-se o início de um novo projeto; um documentário de curta duração, com a finalidade de promover discussões sobre a saúde mental de adolescentes e a necessidade de espaços de cuidado e atenção no ambiente escolar. Segue a síntese das etapas desenvolvidas nas oficinas de Arteterapia no decorrer do Ensino Médio (Quadro 02):

Quadro 2 – Etapas para o desenvolvimento da intervenção em Arterapia durante os três anos. (continua)

ANO 1		
Etapas	Atividades	Tempo
Etapa 1 – II bimestre Relações Intrapessoais	-Atividade Quem sou Eu?	4 h/a
	-Criação pictórica e leitura de imagem.	4 h/a
	-Selfie/Prática fotográfica como definição de si mesmo.	6 h/a
Etapa 2 – III bimestre Relações Interpessoais	-Dinâmica de desenho coletivo/recorte colagem;	4 h/a
	-Registro no caderno de emoções de dificuldades e qualidades na convivência com o outro;	2 h/a
	-Compartilhamento de experiências vivenciais no grupo.	2 h/a
Etapa 3 – IV bimestre Relações com o contexto escolar	-Tubo de ensaio/escrita terapêutica;	4 h/a
	- Compartilhamento de vivências.	4 h/a

Quadro 2 – Etapas para o desenvolvimento da intervenção em Arterapia durante os três anos. (conclusão)

ANO 2

Etapas	Atividades	Tempo
Etapa 1 – I trimestre Relações Intrapessoais	-Atividade: Como me apresento diante de desafios, conquistas e no processo de autorregulação emocional?	4 h/a
	-Criação pictórica.	4 h/a
	-Registro no caderno de emoções.	2 h/a
Etapa 2 – II trimestre Relações Interpessoais	-Atividade: Moldando suas relações com as pessoas ao seu redor.	4 h/a
	-Registro no caderno de emoções através de versão de sentido	4 h/a
	-Compartilhamento de experiências vivenciais entre o grupo.	2 h/a
Etapa 3 – III trimestre Relações com o contexto escolar	-Revisitando a prática: Tubo de ensaio/escrita terapêutica.	4 h/a
	- Compartilhamento de vivências.	2 h/a
ANO 3		
Etapas	Atividades	Tempo
I trimestre	-Produção audiovisual	10 h/a

Fonte: Autora (2024).

4.3 Aspectos éticos do estudo

O projeto de pesquisa possui registro no Sistema de Informações de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE) da Universidade Federal do Pampa e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da mesma Instituição sob o número de parecer 53002821.4.0000.5323. Os participantes da pesquisa tiveram suas identidades preservadas, assim como os direitos previstos de acordo com a Resolução nº 466/12 e Resolução nº 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Foram entregues aos participantes que manifestaram interesse em aderir à pesquisa, um termo de assentimento livre e esclarecido – TALE (Apêndice C) e outro termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice B) aos familiares responsáveis pelos estudantes, pois tratam-se de adolescentes. Tais termos foram assinados e entregues à pesquisadora. Os participantes da pesquisa puderam retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Ao participar deste estudo, os participantes foram beneficiados, indiretamente, por meio, de subsídios para melhora da autoestima, autoconhecimento e autorregulação emocional. Ao final da pesquisa os participantes receberam, individualmente, o retorno dos resultados obtidos. Também, foi realizada a devolutiva da pesquisa às entidades que auxiliaram na efetivação do estudo.

Os riscos aos participantes durante o processo pode manifestar-se através de sintomas como indisposição, tontura, cansaço ou ainda poderão sentirem-se constrangidos e/ou

mobilizados emocionalmente com as proposições das intervenções em Arteterapia. Sendo assim, puderam a qualquer momento desistir de preencher o formulário de escalas de identificação de níveis de estresse, ansiedade e depressão e participar das intervenções arteterapêuticas. Os benefícios desta pesquisa foram evidenciados por meio da possibilidade de melhora da saúde mental dos envolvidos. Além disso, foi ofertado aos participantes a possibilidade de assistência psicológica, garantindo atendimento com profissional especializado, na rede de atenção à saúde pública ou privada.

Durante a execução da pesquisa o/a participante recebeu a assistência da pesquisadora para que suas dúvidas fossem sanadas em relação a sua participação, através de contato pessoal ou por meios de comunicação que foi disponibilizado (telefone para contato inclusive a cobrar e e-mail). Como condição para participar deste estudo, o participante não teve nenhum custo, nem recebeu qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a participação na pesquisa foram assumidos pela pesquisadora.

4.4 Análise dos dados

A pesquisa produziu dados que foram explorados quantitativamente no início do primeiro ano do estudo, através da análise de escore de quatro pontos da escala EADS 21 (Pais-Ribeiro; Honrado; Leal, 2004), em que apresenta 21 afirmativas com respostas da versão reduzida da escala DASS (Lovibon; Lovibond, 1995). Tal escala foi utilizada por ser adaptada para o público adolescente, que abrangem as dimensões de sinais/sintomas depressivos, ansiosos e relacionados ao estresse que foram identificados no momento da aplicação. O resultado para as três sintomatologias foi calculado através da soma dos escores para os sete itens relevantes, multiplicados por dois, obtendo-se resultados diagnósticos que poderão variar de normais a muito graves:

- Sintomas depressivos: normal (0 a 9 pontos); leve (10 a 13 pontos); moderado (14 a 20 pontos); grave (21 a 27 pontos); muito grave (28 pontos ou mais).
- Sintomas ansiosos: normal (0 a 7 pontos); leve (8 a 9 pontos); moderado (10 a 14 pontos); grave (15 a 19 pontos); muito grave (20 pontos ou mais).
- Sintomas de estresse: normal (0 a 14 pontos); leve (15 a 18 pontos); moderado (19 a 25 pontos); grave (26 a 33 pontos); muito grave (34 pontos ou mais).

Os dados qualitativos gerados a partir dos registros no Caderno de Emoções no primeiro ano da pesquisa, foram analisados através da proximidade observada nas atividades (Bardin,

2011). Os registros dos estudantes no caderno de emoções foram agrupados em categorias para expressar a qualidade das relações intrapessoais, interpessoais e as relações com o contexto escolar. A análise de conteúdo foi composta por três etapas: a) A pré-análise, nessa primeira etapa será realizada a organização e seleção dos dados; b) Exploração dos dados, nessa etapa foi feita a escolha das categorias; c) Tratamento dos resultados, na última etapa classificação das categorias emergidas dos dados (Bardin, 2011). Também foram utilizados procedimentos de estatística descritiva para apresentar frequências e percentuais nas respostas.

Já no segundo ano da pesquisa e no seu encerramento, o instrumento de análise de dados utilizado foi Versões de Sentido (Amatuzzi, 1996) que trata-se de um relato livre (palavras, frases) sem a pretensão de ser um registro objetivo do que aconteceu, mas sim de ser uma reação viva a isso, escrito ou verbalizado oralmente, imediatamente após a experiência. Consiste numa fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém-terminado, no caso das oficinas em Arteterapia, os registros foram feitos nos cadernos de emoções. Também no segundo ano de estudo, foi empregado pela pesquisadora o instrumento de análises de relações de Alessandrini (2002), sendo as três tabelas de observação dos estudantes, como base para verificação das relações intrapessoais (Anexo B), relações interpessoais (Anexo C) e relações com o objeto (Anexo D) e com a tarefa (Anexo E) da Oficina Criativa, de Alessandrini (2002).

4.5 Desenho da pesquisa

Apresenta-se aqui um resumo das ações realizadas no desenvolvimento da pesquisa, para que pudéssemos atingir os objetivos propostos, onde os objetivos específicos estão relacionados aos manuscritos produzidos. Para melhor compreensão, o Quadro 3 relaciona o título com o objetivo específico, a metodologia e os resultados.

Quadro 3 – Ações realizadas na tese.

Título dos artigos produzidos	Relação com o objetivo específico da tese	Metodologia efetuada	Resultados
Desafios da educação socioemocional no contexto escolar: uma revisão integrativa (artigo I).	Verificar o quanto a proposta pedagógica curricular da escola leva em consideração a educação socioemocional no ambiente escolar e avaliar como se desenvolvem tais ações (objetivo específico 1).	Revisão Integrativa.	Identificou-se poucos trabalhos efetivos e projetos duradouros no campo da educação socioemocional.
Saúde Mental na Adolescência: Análise dos Níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão de Estudantes do Primeiro ano do Ensino Médio Pós-Pandemia (artigo II).	Identificar níveis de estresse, ansiedade e depressão dos estudantes através da escala EADs 21 (objetivo específico 2).	Exploratória e quantitativa.	Identificou-se altos índices de sofrimento psíquico, especialmente relacionados à ansiedade. Os resultados alertam para maior atenção à saúde mental dos adolescentes.
Cadernos de Emoções: Práticas em Arteterapia para Auxiliar na Promoção da Saúde Mental entre Estudantes do Ensino Médio (artigo III)	Proporcionar vivências em Arteterapia, a fim de contribuir na promoção da saúde mental de estudantes (objetivo específico 3).	Qualitativa e procedimentalmente como uma pesquisa documental.	Relevância da estimulação de momentos criativos através da arte como uma forma de proporcionar aos estudantes o conhecimento de si, do outro e do mundo.
Experiment(ações) em Arteterapia: Espaços para a Promoção da Criatividade no Contexto Escolar (artigo IV).	Propiciar junto aos estudantes práticas expressivas no caderno de emoções (objetivo específico 4). Analisar o comportamento geral dos alunos em todos os encontros, a partir do Continuum das Terapias Expressivas (objetivo específico 5).	Qualitativa e procedimentalmente como uma pesquisa documental.	Identificação da melhora das relações sociais e autorregulação emocional dos estudantes.

Fonte: Autora (2024).

Destaca-se que além dos artigos que foram aceitos para publicações e os que foram publicados, deu-se início a produção de um documentário intitulado “Do Porão ao Sótão”, como devolutiva social, um documentário de curta duração sobre as vivências em Arteterapia e suas possibilidades para os estudantes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados alcançados em formato de artigos (um já publicado) e três no prelo. Vale ressaltar que a presente tese não segue o formato tradicional, mas sim o formato de artigos, conforme previsto pelo regimento do programa de pós-graduação. Dessa forma, os resultados são apresentados seguindo as normas da revista científicas nas quais o artigos foram ou serão publicados.

5.1 Artigo I

O artigo I intitulado “Desafios da educação socioemocional no contexto escolar: uma revisão integrativa” recebeu carta de aceite (Figura 8) e será publicado como capítulo de *e-book* ainda no mês de março.

Figura 8 – Carta de aceite artigo I



Carta de Aceite

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2024.

Prezadas Carine Jardim de Castro, Simone Lara, Vitor Garcia Stoll e Sam Felipe Garcez Folgearini, temos a satisfação de informar que, após avaliação realizada por nossa equipe editorial, concluímos que a sua proposta de capítulo intitulada **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA** foi aceita para ser incluída no livro **Educação e Linguagem: novos paradigmas do cenário contemporâneo**. Atestamos a qualidade e o teor acadêmico do trabalho citado para a publicação.

A data prevista para publicação do livro digital é até o final do mês de março de 2024, qualquer mudança será comunicada pelos meios de comunicação da editora. O livro será publicado no site da Editora Schreiben.



Paula Gomides
Organizadora da obra
Editora Schreiben

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Carine Jardim de Castro
Simone Lara
Vitor Garcia Stoll
Sam Felipo Garcez Folgearini

Introdução

O processo educacional caracteriza-se como uma operação complexa, pois é constituído por uma gama de objetos do conhecimento, métodos de ensino e aprendizagem, e acima de tudo, por pessoas. Neste sentido, perpassa-se também por aspectos humanos, que englobam fatores emocionais, sociais e históricos.

Desse modo, é inerente ao ser humano momentos de crises, transições e processos conflituosos, tornando fundamental o desenvolvimento da saúde emocional para ultrapassar tais situações sem maiores perdas ou traumas. Tais momentos possibilitam o crescimento pessoal e adequação às condições desafiadoras, porém, quando não se tem apoio, ou mesmo, alguém que identifique e auxilie na superação de momentos de crise, fatos cotidianos como, adoecimento físico, morte de pessoas próximas, trocas de ambiente escolar, tornam-se barreiras psicológicas que impedem ou limitam a aprendizagem.

Por muito tempo o panorama educacional brasileiro manteve-se fundamentado em práticas educativas tradicionais, estruturadas na reprodução fragmentada dos conhecimentos e na mera reprodução de conceitos, sem uma aprendizagem significativa para o estudante. No século XIX e parte do século XX, por exemplo, o espaço educacional limitou-se a processos de aquisição de conhecimentos, sem enfatizar a formação humana em sua integralidade (Paiva, 2003).

Dessa forma, é possível identificar, em alguns ambientes, fatores que podem ocasionar desequilíbrios emocionais, sendo a escola um destes, nos quais, em inúmeros momentos, como nas avaliações, medos e frustrações em relação à aprendizagem, bem como dificuldades de inserção em grupos, podem imprimir marcas e bloqueios psicológicos temporários ou permanentes (Marturano; Loreiro, 2014). Por outro lado, este espaço é capaz de deixar impressões positivas, por meio da convivência, de aprendizagem, de comprometimento, de diferentes saberes e valorização do potencial humano, evidenciando uma escola socializadora,

instrutiva e educativa (Gómez, 2001).

Neste espaço de transformação, (des)construção de saberes e (re)significação de informações, é que educadores devem cada vez mais ter consciência do papel social de sua profissão, que ultrapassa as estruturas de um espaço educacional (Freire, 1996). Nesse contexto, é imprescindível que a escola promova o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, o autoconhecimento e a promoção de auxílio, para que os estudantes possam desenvolver habilidades socioemocionais, a fim de superar desafios. Corroborando, a aquisição de conhecimentos pode ser fomentada e garantida a partir da soma de habilidades, atitudes, passando o equilíbrio emocional a contribuir na concretização de ações educativas éticas, promovendo o desenvolvimento de habilidades emocionais e um ambiente escolar positivo (Goleman, 2006).

Desse modo, a escola vivencia o desafio de promover o desenvolvimento integral do ser humano, abordagem destacada por Morin (2003, p. 15), em que coloca que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social. Para tanto, é necessário considerar que a educação escolar precisa ampliar suas ações e estratégias, favorecendo e dinamizando novos conhecimentos, contemplando assim diferentes aspectos da formação humana. Incorpora-se, portanto, na prática do educador o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções, invertendo a lógica da educação bancária descrita por Freire (1996), para ser construída uma nova perspectiva na relação entre o professor e o estudante.

Vinculada a essa concepção, a educação socioemocional trata-se de um processo de aquisição de habilidades necessárias para o desenvolvimento de relações positivas, a fim de possibilitar o melhor gerenciamento e identificações de emoções, bem como o desenvolvimento de autorregulação emocional, diante de situações desafiadoras (Weissberg *et al.*, 2013). Cabe destacar ainda que, sendo a instituição escolar um dos principais pilares para construção social, a necessidade de uma educação socioemocional também é fortalecida e orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, esse documento traz a importância da efetivação desta educação, tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas, no Brasil, da Educação Infantil até o Ensino Médio, dentro e a partir do currículo escolar, com o intuito de desenvolver habilidades e competências emocionais capazes de possibilitar os estudantes a pensarem, nomearem e refletirem sobre seus sentimentos e, conseqüentemente, suas ações, tanto na convivência escolar, quanto na sociedade de maneira geral (Brasil, 2018).

Diante do contexto, o objetivo deste estudo de revisão foi investigar, na literatura vigente, as estratégias educacionais existentes, para promover a educação socioemocional no panorama escolar brasileiro.

Desenvolvimento

O método adotado neste estudo foi a revisão integrativa de literatura, de acordo com as orientações propostas por Whitemore e Knafl (2005), e desenvolvido com as fases descritas por Toronto e Remington (2020), que determinam seis etapas da revisão integrativa, sendo: I) formulação da pergunta de revisão; II) busca na literatura com utilização de critérios pré-determinados; III) avaliação crítica dos estudos selecionados; IV) análise e síntese da literatura; V) discussão sobre novos conhecimentos, e VI) plano de disseminação dos resultados.

A primeira etapa foi a formulação da questão norteadora e, para isso, utilizou-se o acrônimo PICo (P- participantes, I- variável de interesse e Co- contexto). Nesse sentido, esta revisão teve a seguinte pergunta : Quais as estratégias educacionais utilizadas para a promoção da educação socioemocional no contexto escolar?

Na segunda etapa foi realizado levantamento dos materiais nas bases de dados. A busca foi realizada em janeiro de 2024 nas seguintes bibliotecas: Portal de periódicos CAPES e Google Acadêmico com uso de recorte temporal dos últimos 5 anos (2019 a 2023), visando obter um contexto atualizado sobre o tema. O período de pesquisa também é definido e habitualmente consideram-se os últimos cinco anos (Pompeo; Rossi; Galvão, 2009).

Como critérios de inclusão foram considerados: artigos originais, disponíveis na íntegra em meio *online*, escritos em língua portuguesa. Além disso, realizou-se uma busca manual nas referências de outras revisões sobre o tema. Para a exclusão, foram definidos os seguintes critérios: artigos duplicados, artigos de revisão e incompletos, livros, dissertações, teses, resenhas, estudos em escolas de outros países, em locais fora do âmbito escolar, bem como estudos que não traziam informações metodológicas claras.

A combinação de descritores utilizados para a busca foram: “educação socioemocional na escola” e “aprendizagem socioemocional na escola”. Também, foram utilizados na busca os termos “educação”, “aprendizagem” e “escola” conjuntamente com “socioemocional” e indicador booleano AND.

Na terceira e quarta etapa do estudo, foi realizada a categorização e a avaliação dos estudos incluídos na revisão, os quais se relacionam com o objetivo do presente estudo. Na sequência, procedeu-se com a leitura dos materiais e extração dos dados para serem compilados em um quadro, sistematizando a amostra de cada estudo, contemplando assim, os seguintes dados: Título do artigo, Autores, Ano, Estado, Tipo de estudo, População, Objetivos do estudo e Resultados.

Por fim, na quinta e sexta etapa do estudo, buscou-se a interpretação dos resultados, reunindo os dados dos materiais coletados, possibilitando a categorização dos achados em duas categorias: “Estratégias educacionais baseadas em materiais consolidados” e “Estratégias educacionais baseadas em plano pedagógico”.

Resultados e Discussão

Por meio das buscas pelos descritores “educação socioemocional na escola” e “aprendizagem socioemocional na escola” consultados no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES, obteve-se 104 resultados. Destes, apenas cinco estudos se enquadraram para a leitura na íntegra, conforme critérios estabelecidos no Tabela 1.

Tabela 1: Critérios de seleção e quantitativo obtido em cada etapa de refinamento na primeira busca.

Critérios de seleção e exclusão	Portal de Periódicos da CAPES		Google Acadêmico	
	D1 ^A	D2 ^B	D1	D2
Critério 1: lançamento dos descritores.	2	0	38	64
Critério 2: temporalidade. -Inclusão: últimos cinco anos (2019-2023). -Exclusão: publicações fora da temporalidade.	2	0	22	25
Critério 3: tipo de publicação. -Inclusão: artigos completos. -Exclusão: artigos incompletos, livros, capítulos, anais de eventos, teses, dissertações, resumos e resenhas.	0	0	10	9
Critério 4: leitura de título, resumo e palavras-chave. -Inclusão: artigos em língua portuguesa relacionados a temática e aplicados no ambiente escolar. -Exclusão: duplicatas, artigos em língua estrangeira, estudos de revisão, aplicados em escolas de outros países, em locais fora do ambiente escolar ou sem informações claras sobre a metodologia aplicada.	0	0	1	4
Total de estudos para leitura na íntegra			5	

^AD1 refere-se ao descritor “educação socioemocional na escola”.

^BD2 refere-se ao descritor “aprendizagem socioemocional na escola”.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

Para obter resultados mais abrangentes, numa segunda busca aplicou-se os termos “educação”, “aprendizagem” e “escola” conjuntamente com “socioemocional” e indicador booleano AND. Devido ao exorbitante número de resultados no Google Acadêmico, superior a 20 mil, nesta base o filtro foi restrito ao título das publicações. Embasando-se nos critérios de seleção e exclusão apresentados anteriormente, a Tabela 2 mostra a quantidade de estudos

obtidos na segunda busca.

Tabela 2: Quantitativo obtido em cada etapa de refinamento na segunda busca.

Critérios de seleção e exclusão	Portal de Periódicos da CAPES		Google Acadêmico		
	D3 ^C	D4 ^D	D5 ^E	D5 ^F	D6 ^G
Critério 1: lançamento dos descritores.	132	69	2	0	0
Critério 2: temporalidade.	113	58	2	0	0
Critério 3: tipo de publicação.	111	57	2	0	0
Critério 4: leitura de título e resumo.	9	0	1	0	0
Total de estudos para análise na íntegra			10		

^C D3 refere-se ao descritor (educação AND socioemocional AND escola).

^D D4 refere-se ao descritor (aprendizagem AND socioemocional AND escola).

^E D5 refere-se ao descritor (educação AND socioemocional) no título.

^F D6 refere-se ao descritor (aprendizagem AND socioemocional) no título.

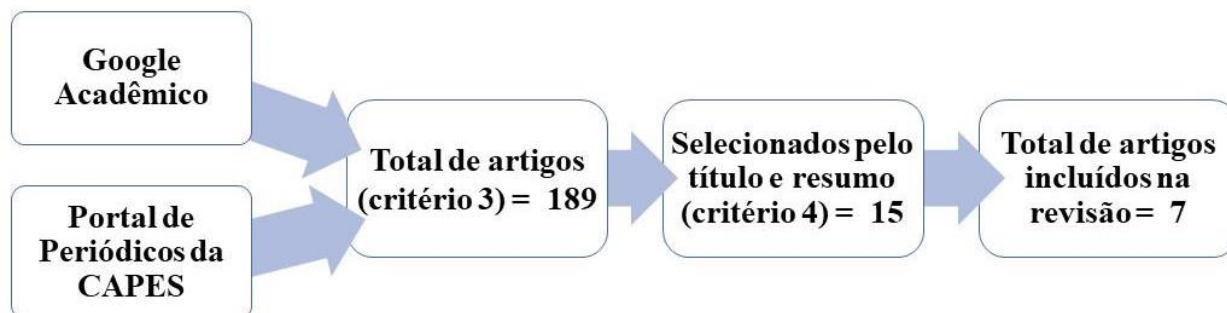
^G D7 refere-se ao descritor (escola AND socioemocional) no título.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

A soma dos resultados obtidos na Tabela 1 e na Tabela 2 mostra que apesar da grande quantidade de estudos encontrados, um total de 307, apenas 15 compartilham experiências e práticas sobre as estratégias educacionais utilizadas para a promoção da educação socioemocional no contexto escolar. Boa parte dos artigos excluídos tratam-se de revisões, ensaios teóricos e análises documentais referentes à educação socioemocional, evidências que este é um campo em ascensão, mas que carece de estudos que refletem e compartilham ações concretas desenvolvidas ou utilizadas pelas escolas.

Após a leitura na íntegra dos 15 artigos, foram mantidos sete (07) e descartados oito (08), pois abordam como foco principal questões de saúde mental, voltadas a transtornos mentais e sofrimento psíquico. A Figura 1 descreve o fluxograma da seleção dos artigos.

Figura 1: Fluxograma com o número de artigos encontrados em cada base de dados por meio das buscas.



Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

No Quadro 1 são apresentados os sete artigos analisados, publicados entre os anos de 2019 a 2023. Cabe ressaltar que os estudos perpassam todas as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com maior predominância neste último.

Quadro 1: Características gerais dos estudos incluídos.

C.	Título	Autoria	Ano	Estado	População
A1	Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC.	Fonseca, D.	2019	RN	Educação Básica.
A2	Vencendo traumas: o socioemocional nas aulas de Língua Portuguesa.	Araújo, C. N. S.; Souza, L. L.	2019	AM	Uma turma de 7º ano.
A3	Desenvolvendo habilidades sociais em ambiente escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game.	Guimarães, J. R.; Gonçalves, R. P. W.; Nascimento, G. S.	2021	PA	Uma turma de 5º ano
A4	A importância da educação socioemocional no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no “Programa Líder em Mim” da escola de EF Batista.	Lopes, C. M. S.; Carlesso, J. P. P.	2021	RS	Discentes da Educação Infantil ao 4º ano.
A5	Educação emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco.	Arantes, M. M; Ferreira, A. L; Cordeiro, E.P; CAMPOS, C. P.	2020	PE	139 estudantes da 1ª série do Ensino Médio.
A6	Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais	Dantas, T. R.; Souza, L. M. V.; Triani, F.; Mota, M. G.; Santos, J. L. dos; Aidar, F. J.; Costa, L. F. G.	2020	BA	72 estudantes do Ensino Médio.
A7	Promoção da saúde mental em jovens em fase de vestibular por meio da psicomotricidade relacional.	Silva Neto, M. V.; Braide, A. S. G.; Anastácio, Z. F. C.	2023	CE	30 estudantes de duas turmas da 3ª série do Ensino Médio.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

No Quadro 2 apresenta-se as características dos artigos referentes ao tipo de estudo, objetivos e principais resultados. Desta forma, evidencia-se a utilização de práticas pedagógicas capazes de promover a educação socioemocional nos espaços regulares de educação, e aproximar os conteúdos desenvolvidos com o cotidiano dos estudantes, tendo como propósito, a criação de atividades, sequências didáticas e processos vivenciais, que sejam significativas no

processo de formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2: Características específicas dos estudos incluídos.

C.	Tipo de Estudo	Objetivos	Resultados
A1	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Analisar como duas escolas privadas, uma de Natal/RN e outra de Parnamirim/RN, incluíram na sua proposta curricular a educação socioemocional pós orientação da BNCC, fazendo uso de materiais didáticos específicos para a realização de seu trabalho.	Melhora no relacionamento entre os estudantes.
A2	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Proporcionar, por meio de atividades, a viabilização de mudanças significativas na dinâmica em sala de aula, especialmente em Língua Portuguesa, no que se refere a habilidades socioemocionais.	Melhoria do desempenho escolar e atitudinal dos estudantes, que se tornaram mais atenciosos e interessados.
A3	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Aplicar a variação do GBG, reforço positivo de respostas desejadas, e observar se ocorreria o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.	O uso de recompensas positivas reforçadoras auxiliou no desenvolvimento de padrões comportamentais funcionais.
A4	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Mostrar a importância de uma prática educativa mais humanizada capaz de emancipar, libertar e direcionar o ser humano para o despertar de uma nova consciência própria.	Comunicação não-violenta, melhora nas relações intra e interpessoais entre os estudantes e profissionais do educandário.
A5	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Promover estratégias pedagógicas para a humanização das relações entre docentes e estudantes.	Contribuiu para a regulação da impulsividade e relações mais humanizadas no ambiente escolar.
A6	Estudo de caso.	Analisar o comportamento socioemocional dos estudantes diante de uma intervenção de corrida de orientação.	Contribuiu no desempenho emocional dos escolares, pois os perfis de maiores medias foram para os perfis de: abertura, amabilidade e conscienciosidade.
A7	Pesquisa qualitativa e exploratória.	Reduzir o estresse e auxiliar em processos de melhora de autoestima e escolhas profissionais.	Contribuiu para a promoção da qualidade das relações no ambiente educacional.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

A partir dos resultados dos estudos selecionados, emergiram duas categorias: “Estratégias educacionais baseadas em materiais consolidados” e “Estratégias educacionais baseadas em plano pedagógico”. Tais categorias foram elencadas baseando-se no método empregado para a promoção da educação socioemocional no contexto escolar.

Estratégias educacionais baseadas em materiais consolidados

Na primeira categoria foram englobados os estudos de A1, A3, A5, A6 e A7. O primeiro, intitulado “*Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC*”, de autoria de Fonseca (2019), teve como *locus* duas escolas privadas potiguaras, localizadas em Natal e Parnamirim. A autora se debruçou a entender de que forma a educação socioemocional foi introduzida nas respectivas instituições, pós-orientações da BNCC. Os resultados evidenciaram que uma das estratégias utilizadas por uma escola foi o Laboratório de Inteligência Vida - LIV, que se trata de um programa que busca desenvolver o pilar socioemocional dos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, trazendo materiais prontos, que pudessem ser adaptados antes ou no decorrer da aplicação.

Fonseca (2019) ainda destaca que o LIV atua de diferentes formas em cada etapa da Educação Básica, tendo como referência as teorias de pesquisadores consagrados. As ações da Educação Infantil são construídas com base na teoria do psicólogo Paul Ekman, tendo como foco a inteligência emocional, abordada a partir de diferentes recursos, como música e histórias. No Ensino Fundamental I, são acrescentados também a autorregulação, o relacionamento e a empatia, pilares da teoria de Daniel Goleman. Por sua vez, no Ensino Fundamental II, o currículo estrutura-se em seis habilidades socioemocionais (criatividade, colaboração, comunidade, pensamento crítico, perseverança e proatividade), desenvolvidas por temáticas e diferentes ferramentas, tais como, jogos e séries audiovisuais. Já no Ensino Médio, as atividades visam estimular o protagonismo do aluno, essencial para ajudá-lo em suas escolhas pessoais e profissionais. Nessa última etapa de ensino, um dos recursos utilizados pela escola é o Círculo da Confiança, onde os estudantes discutem assuntos e demandas da comunidade (Fonseca, 2019).

De forma semelhante, o material utilizado pela segunda escola para o desenvolvimento da educação socioemocional é a Escola da Inteligência - IA, guiado pela Teoria da Inteligência Multifocal de Augusto Cury. Esse programa busca desenvolver a educação das emoções e da inteligência e é aplicado pela escola na etapa final da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, por meio de dinâmicas e atividades indicadas no programa. A partir do 6º ano, a escola utiliza

o material disponibilizado pelo Sistema Ari de Sá - SAS, onde os professores estabelecem competências socioemocionais para serem desenvolvidas, guiados pelos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (Fonseca, 2019). A autoria salienta que os materiais utilizados em ambas as escolas são lúdicos e inovadores, mas o preço para aquisição inviabilizaria sua implantação em escolas públicas.

O artigo A3 “*Desenvolvendo habilidades sociais em ambiente escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game (GBG)*”, de Guimarães, Gonçalves e Nascimento (2021), tem como público-alvo estudantes do quinto ano de uma escola particular de Belém-PA, turma com maior número de atritos comportamentais registrados na coordenação escolar. O GBG se constitui em uma estratégia de gerenciamento usada como forma de regulação e autorregulação em sala de aula, buscando a redução e a prevenção de comportamentos disruptivos. Durante a aplicação, os alunos foram divididos em duas equipes e acompanhados durante cinco semanas. As equipes recebiam pontuações para cada um dos 14 comportamentos sociais estabelecidos, ganhando recompensas parciais ao longo da aplicação e premiação final para a equipe vencedora (Guimarães, Gonçalves e Nascimento, 2021).

Como principais resultados, o estudo demonstrou que o uso de recompensas positivamente reforçadoras pode auxiliar nas relações interpessoais dos estudantes, pois houve um aumento na frequência das atitudes desejadas ao longo das semanas. Apesar dos autores mencionarem que algumas variáveis ainda precisam ser aprimoradas, o GBG se mostra eficaz pelo baixo custo para implantação e praticidade no desenvolvimento das habilidades socioemocionais (Guimarães, Gonçalves e Nascimento, 2021).

Dantas *et al.* (2022), no artigo “*Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais*”, analisaram o comportamento socioemocional de 39 estudantes do Ensino Médio do município de Paulo Afonso/Bahia. Utilizaram como estratégia a corrida de orientação, desporto que consiste em chegar em pontos marcados em um terreno no menor tempo possível, utilizando como auxílio um mapa. Ao término da corrida, os autores aplicaram o questionário Big Five Inventory - BFI para mensurar cinco dimensões das competências socioemocionais, quais sejam: abertura, amabilidade, conscienciosidade, extroversão e neuroticismo. Os resultados mostraram o potencial dos esportes de aventura para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes tendo, dentre os cinco eixos, mais propensão para a abertura e a amabilidade.

Por fim, o estudo “*Promoção da saúde mental de jovens em fase de vestibular por meio da psicomotricidade relacional*” de Silva Neto, Braide e Ferreira (2023), A8, teve como

público-alvo estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Fortaleza-CE. A estratégia utilizada foi o desenvolvimento de cinco vivências baseadas na Psicomotricidade Relacional, que tiveram como temática: “[...] resgatando o prazer de ser por meio do brincar; aceitando a si mesmo e aos outros; assumindo poder pessoal; potencializando a autoconfiança e o poder pessoal; e construindo a segurança para as escolhas da vida” (Silva Neto, Braide e Ferreira, 2023, p. 292). Ao concluir cada encontro, os estudantes preenchem “fichas de análise do vivido”, onde compartilhavam os sentimentos gerados durante a prática. Os resultados mostraram que a Psicomotricidade Relacional auxiliou na redução do estresse, melhora da autoestima para aprendizagem, desenvolvimento da escuta ativa e preparação para vida profissional.

Estratégias Educacionais baseadas em plano pedagógico

A segunda categoria compõe-se de três artigos (A2 e A4, A5), que destacam estratégias pedagógicas para a promoção da educação socioemocional pautadas na análise do contexto dos estudantes, suas vivências, fragilidades e potencialidades. O primeiro estudo, de Araújo e Souza (2019) apresenta resultados parciais de um projeto desenvolvido a partir de situações a serem resolvidas em sala de aula.

Com a proposta de olhar o estudante em sua integralidade e contribuir em seu processo de formação social, o estudo teve como objetivo proporcionar, por meio de atividades, a viabilização de mudanças significativas na dinâmica em sala de aula, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, evidenciando a possibilidade de melhora em relação ao que se refere a habilidades de aptidão pessoal como autoconsciência, autocontrole, consciência social e habilidade de gerenciar comportamentos e sentimentos, especialmente no que envolve relações interpessoais (Araújo; Souza, 2019). As atividades foram desenvolvidas por educadoras, que identificaram a necessidade de intervenção em uma turma com inúmeros comportamentos disruptivos e baixo rendimento escolar. Quanto aos resultados, foram positivos e manifestaram a necessidade de práticas que oportunizem espaços de escuta, diálogo e que sejam constantes, fazendo parte do cotidiano escolar.

Ao encontro do estudo anterior, Lopes e Carlesso (2021), A4, indicam a viabilidade de projetos de educação socioemocional, capazes de promover mudanças pautadas no contexto escolar e na realidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Com foco na ação pedagógica e intencionalidade formativa e humanizadora, o presente artigo apresentou uma sequência didática, organizada conforme o público-alvo, onde revela um projeto que possibilita a educação socioemocional a partir da Educação Infantil, tendo portfólio como um instrumento

avaliativo, no qual os estudantes expressavam as suas emoções.

Já Arantes e colaboradores (2020), A5, em sua publicação “*Educação Emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco*”, compartilham os resultados de uma pesquisa-ação que teve como sujeitos as próprias pesquisadoras, quatro professoras e 139 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola de Recife. O projeto foi organizado em três etapas, sendo a primeira o processo formativo-inventivo entre pesquisadoras e professoras. Na segunda etapa, houve a aplicação de uma escala para mapear o clima emocional e as emoções que gostariam de conhecer, além de discussões em grupo sobre a gerência das emoções básicas - raiva, medo, alegria e tristeza. Na última etapa, houve formação continuada dos professores e aplicação do projeto pelas docentes das turmas, totalizando 12 encontros com os estudantes. Cabe destacar que referido projeto contou com grupo focal de docentes, que estabeleceram as atividades propostas aos seus estudantes e concomitante ao período de aplicação, debatiam com seus pares sobre possibilidades criativas e formas de melhor desenvolver cada etapa no processo de educação socioemocional.

Diante dos estudos apresentados, foi possível identificar o quanto a educação socioemocional processual promove resultados significativos, especialmente em etapas de formação do indivíduo. Também, considera-se relevante o uso de intervenções de educação socioemocional no contexto escolar, de forma complementar aos demais componentes curriculares e não somente como ações fragmentadas e descontínuas. O uso de tais vivências nas escolas têm sido associado a resultados positivos, tais como a melhora do desempenho acadêmico, redução de comportamentos disruptivos e níveis de estresse, ansiedade e ampliação de habilidades emocionais (Waldemar *et al.*, 2016).

Considerações Finais

Por meio deste trabalho, evidencia-se a importância de fomentar estratégias de educação socioemocional no contexto escolar, capazes de auxiliar os estudantes em seu processo de formação integral. Apresentam-se inúmeros estudos voltados à saúde mental e à necessidade de atenção ao sofrimento psíquico, no entanto, há uma escassez de trabalhos voltados às práticas pedagógicas que atuem de forma preventiva e que possibilitem a reprodução de tais estratégias por educadores em seus respectivos locais de atuação. Desta forma, identificou-se poucos trabalhos efetivos e projetos duradouros neste campo. Assim, apresenta-se, como desafio atual, a consolidação de práticas que promovam o desenvolvimento dos indivíduos em toda sua complexidade e diversidade. Logo, a promoção das habilidades socioemocionais no espaço

escolar e a construção de um educandário voltado ao diálogo, ao respeito mútuo, ao vínculo, aos diferentes aspectos do aprender e ao desenvolvimento integral do ser humano, mostram-se cada vez mais necessários no cenário educacional brasileiro.

Referências

ARANTES, Mariana *et al.* Educação emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 686-702, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1954>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ARAÚJO, Cássia Neles da Silva; SOUZA, Lygia de Lima. Vencendo traumas: o socioemocional nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Eletrônica Mutações**, [S. l.], v. 12, n. 19, p. 4-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/6851>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

DANTAS, Tiago Ramos *et al.* Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 216-216, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/KCrFs8Mz9wG59KtQ5cKbGgK/?lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2024.

FONSECA, Dalanna Carvalho da. Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC. **Revista Caparaó**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e11, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/11>. Acesso em: 19 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Social intelligence**. London: Hutchinson; 2006.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUIMARÃES, Jacqueline Rodrigues; GONÇALVES, Rayssa Patrícia Wanzeler; NASCIMENTO, Gabriela Souza. Desenvolvendo habilidades sociais em ambiente escolar: uma proposta envolvendo o Good Behavior Game. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 1–14, 2022. Disponível em: <https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/1464>. Acesso em: 04 jan. 2024.

LOPES, Claudia Maria Sebalhos; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. A importância da educação socioemocional no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no “Programa Líder em Mim” da escola de Ensino Fundamental Batista. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 10, p. 267-286, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33222/23561>. Acesso em: 04 jan. 2024.

MARTURANO, Edna Maria; LOUREIRO, Sônia Regina. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. *In*: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. Pereira (orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. 2. ed. Campinas: Alínea. 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA NETO, Marcelino Viana da; BRAIDE, Andrea Stopiglia Guedes; ANASTÁCIO, Zélia Ferreira Caçador. Promoção da saúde mental de jovens em fase de vestibular por meio da psicomotricidade relacional. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, n. 1, v. 1, p. 289-300, 2023. Disponível em: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/18878/1/0214-9877_2023_1_1_289.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

POMPEO, Daniele Alcalá; ROSSI, Lúcia Aparecida; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, [S. l.], v. 22, n. 4, 434-438, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000400014>. Acesso em: 06 jan. 2024.

TORONTO, Coleen E.; REMINGTON, Ruth. **A step-by-step guide to conducting an integrative review**. Cham: Springer International Publishing, 2020.

WALDEMAR, J. Ovídio C. *et al.* Impact of a combined mindfulness and social–emotional learning program on fifth graders in a Brazilian public school setting. **Psychology & Neuroscience**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 79-90, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-16351-007>. Acesso em: 14 fev. 2024.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, [S. l.], v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/J.1365-2648.2005.03621.X>. Acesso em: 15 fev. 2024.

5.2 Artigo II

O artigo II intitulado “Saúde mental na Adolescência: Análise dos níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio pós-pandemia” contempla o objetivo II da pesquisa e foi publicado na revista Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 2024 – nº. 52 – vol. 01 – fevereiro/2024 ISSN 1809-3264 , Qualis B1 em Ensino, publicado no mês de março de 2024. Enviado em 30/12/2023 e avaliado em 15/02/2024.

SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA: ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ESTRESSE, ANSIEDADE E DEPRESSÃO DE ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO PÓS-PANDEMIA

Carine Jardim de Castro
Simone Lara

Resumo

Percebe-se cada vez mais no contexto educacional o quanto a saúde mental dos estudantes foi intensamente afetada pela Covid 19. Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta uma avaliação dos níveis de estresse, ansiedade e depressão entre 126 estudantes da primeira série do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual no período pós-pandêmico. Na coleta de dados, foram aplicadas as escalas EADs 21 -Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão e assim, foi possível perceber que os estudantes apresentaram altos índices de sofrimento psíquico, especialmente relacionados à ansiedade. Os resultados alertam para maior atenção à saúde mental dos adolescentes.

Palavras-chave: Saúde Mental; Adolescentes; Estudantes.

Resumen

Cada vez es más claro en el contexto educativo cómo la salud mental de los estudiantes se ha visto intensamente afectada por el Covid 19. Desde esta perspectiva, este artículo presenta una evaluación de los niveles de estrés, ansiedad y depresión entre 126 estudiantes del primer año de secundaria en una escuela pública estatal en el período pospandemia. En la recolección de datos se aplicaron las 21 escalas EADs - Escalas de Estrés, Ansiedad y Depresión - y así, se pudo constatar que los estudiantes presentaron altos niveles de malestar psicológico, especialmente relacionado con la ansiedad. Los resultados exigen una mayor atención a la salud mental de los adolescentes.

Palabras clave: Salud Mental; Adolescentes; Estudiantes.

Introdução

Momentos de alegria, tristeza, medo, angústia e tantos outros sentimentos são inerentes aos seres humanos, no entanto, em algumas fases da vida, tais momentos mostram-se mais intensos e alternam-se com mais rapidez. Na adolescência, essa etapa da vida marcada por inúmeras mudanças biológicas, cognitivas e socioemocionais, corresponde à transição da infância para a vida adulta. No entanto, essa transformação geralmente não acontece sem conflitos e o contexto escolar passa a ter relevância nesse processo, especialmente em encerramentos de ciclos e possíveis caminhos para escolhas profissionais. (EISENSTEIN, 2005).

O comprometimento da saúde mental dos adolescentes, especificamente nos casos de estresse, ansiedade e depressão, implica em limitações de concentração, atenção, memória e pode resultar em danos temporários ou permanentes para a saúde mental dos mesmos. Dessa forma, a saúde mental dos estudantes é essencial para o bom desenvolvimento nos processos de ensino e aprendizagem (OATLEY; NUNDY, 2000; THOMPSON, 1991; HUNT; EISENBERG, 2010).

Nessa perspectiva, é fundamental que no decorrer desse período de desenvolvimento físico-emocional, sejam oportunizados momentos de escuta, diálogo e atenção à saúde mental, compreendendo os sujeitos e sua integralidade. Nesse sentido, o presente estudo tem o objetivo de avaliar os níveis de estresse, ansiedade e depressão de estudantes ingressantes no Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual da cidade de Alegrete/RS, no momento pós-pandemia, a fim de buscar compreender o aumento dos níveis de adoecimento psíquico na referida cidade, especialmente entre estudantes.

2. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo teve como campo de investigação uma escola da cidade de Alegrete, situada na metade sul do Rio Grande do Sul. A escola foi selecionada a partir de dados da secretaria de saúde municipal, que apontavam a escola com maior número de encaminhamentos de estudantes para atendimento no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Pampa, sob protocolo de pesquisa número 53002821.4.0000.5323. Como critério de inclusão foram considerados estudantes de ambos os sexos, matriculados regularmente nas turmas de 1ª série do Ensino Médio, que aceitaram o convite de participação e preencheram o termo de assentimento e consentimento livre e esclarecido.

No primeiro momento, os estudantes foram convidados a participar da pesquisa e conheceram os objetivos desta. Além disso, receberam o Termo de Assentimento e seus pais ou responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a anuência. De natureza quantitativa, o estudo caracteriza-se assim, pois foram calculados o número absoluto e as frequências em porcentagens dos níveis de estresse, ansiedade e depressão dos envolvidos.

Os dados foram coletados em sete turmas da primeira série do Ensino Médio de uma escola estadual da rede pública. Para isso, foram aplicadas escalas EADS 21 (Escala de Estresse, Ansiedade e Depressão) adaptada e traduzida por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004) da *Depression Anxiety Stress Scales* - DASS de Lovibond e Lovibond (1995). Participaram do estudo 126 estudantes, sendo 72 do sexo feminino e 54 do sexo masculino, da primeira série do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual da cidade de Alegrete/RS, nos meses de março e abril de 2022.

As escalas consistem em 21 afirmativas que visam determinar os níveis de desequilíbrio mental, considerando as sintomatologias de estresse, ansiedade e depressão. Tal instrumento é constituído por sete itens em cada constructo e as afirmações são consideradas em uma escala

de 4 níveis, sendo: 0 (não se aplicou nada a mim); 1 (aplicou-se a mim algumas vezes); 2 (aplicou-se a mim de muitas vezes); 3 (aplicou-se a mim a maior parte das vezes). Para a coleta de dados, como os estudantes ainda estavam em ensino híbrido, as escalas foram aplicadas via *Google Forms*, ferramenta encontrada no *Google Docs* e postada no Ambiente Virtual Google Sala de Aula (Classroom) em cada sala, totalizando 126 estudantes.

Para análise de dados, utilizou-se o manual das escalas de Depressão, Ansiedade e Estresse (LOVIBOND; LOVIBOND, 1995b), para obtenção dos resultados, os níveis de estresse, ansiedade e depressão são calculados pela soma dos valores indicados na escala numérica de 0-3 e posteriormente multiplicados por 2. Como é possível verificar na Tabela 1 as pontuações, segundo o grau de severidade.

Tabela 1: Pontuação para análise da EADS de acordo com o grau de severidade.

	Depressão	Ansiedade	Estresse
Normal	0-9	0-7	0-14
Leve	10-13	8-9	15-18
Moderado	14-20	10-14	19-25
Grave	21-27	15-19	26-33
Extremamente grave	28+	20+	34+

Fonte: *Manual for the Depression Anxiety & Stress Scales* (LOVIBOND E LOVIBOND,1995b).

Cabe destacar que para análise dos resultados, esta pesquisa considerou a classificação descrita no manual (LOVIBOND; LOVIBOND, 1995b), como forma de compreender os dados.

3. Resultados e discussão

Na Tabela 2 são apresentados os resultados obtidos a partir das respostas dos estudantes nas escalas de Estresse, Ansiedade e Depressão.

Tabela 2: Frequência em porcentagem e número absoluto dos níveis de Depressão, Ansiedade e Estresse dos estudantes.

	Depressão	Ansiedade	Estresse
Normal	51 (40,4%)	44 (34,9%)	50 (39,6%)
Leve	10 (7,9%)	5 (3,9%)	16 (12,6%)
Moderado	24 (19%)	26 (20,6%)	27 (21,4%)
Grave	16 (12,6%)	8 (6,3%)	21 (16,6%)

Extremamente grave	25 (19,8%)	43 (34,1%)	12 (9,5%)
--------------------	------------	------------	-----------

Fonte: Autores (2022).

A partir destes resultados (Tabela 2) é possível inferir que, o maior índice foi de normalidade no construto Depressão, com 40,4%, (n=51). Com sintomas leves de depressão foram identificados 7,9% (n=10) alunos e 19% (n=24) com sintomas moderados. Estes achados evidenciam que mesmo diante da crise, os adolescentes que participaram do estudo conseguiram manter boa saúde mental, apesar das dificuldades. Os jovens passam por diversas experiências e novas descobertas, como o primeiro emprego e novas amizades, e até mesmo o início de relacionamentos. Neles há o empenho de evidenciar suas qualidades e atributos, e podem encontrar vulnerabilidades, tanto de natureza positiva ou negativa, passando a lidar com situações conflituosas, mudanças e aflições diariamente (ROSVALL; NILSSON, 2016).

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada por Dias (2021) apresenta em seus resultados o quanto foi mantido o equilíbrio emocional de grande parcela dos estudantes investigados ao encontrarem formas adaptativas e positivas de manejo para superar as adversidades que surgiram ao longo da pandemia.

No nível grave de Depressão houve incidência de 12,6% (n=16) estudantes, enquanto que no nível extremamente grave houve a ocorrência de 19,8% (n=25) dos sujeitos da pesquisa.

A depressão grave, pode levar a uma automutilação proposital, encaixando assim, a depressão em adolescentes, entre um dos problemas mundiais que merece uma maior atenção. A maioria dos adolescentes dependem dos pais, responsáveis, professores e quaisquer outros tipos de cuidadores para conseguirem compreender os problemas que estão sofrendo, e assim, serem encaminhados para um tratamento adequado (YANG *et al.*, 2017).

Segundo Azevedo e Matos (2014), a depressão é um dos problemas de saúde mental mais comum na atualidade, estando muitas vezes associado ao comportamento suicida. Essa relação, segundo a literatura da área, não se restringe apenas aos adolescentes depressivos, ele também é evidenciado na ideação suicida e na depressão.

No construto de Ansiedade, 34,9% (n=44) indicaram normalidade, enquanto 3,9% (n = 5) apresentaram sintomas leves de ansiedade e 20,6% (n=26) revelaram sintomas moderados. Contudo, 6,3% (n=8) apontaram nível grave de ansiedade e 34,1% (n=43) apresentaram sintomas extremamente graves. Conforme Moreira e Bastos (2015), acontecem mudanças frequentemente, como as exigências no desenvolvimento de responsabilidades, que muitas vezes vem acompanhadas de angústias, conflitos internos e indecisões. Para esse público, os conflitos podem representar uma sobrecarga de emoções, alternando assim seus sentimentos e levando-o ao sofrimento psíquico.

Em relação aos dados de Estresse, verificou-se que 39,6% (n=50) mantiveram-se no parâmetro de normalidade e 12,6% (n=16) apresentaram sintomas leves. Por outro lado, 21,4 (n=27) manifestaram sintomas moderados, 16,6% (n=21) sintomas graves e 9,5% (n=12) indicaram comportamentos que conduziram a níveis extremamente graves de estresse.

A análise conjunta das três sintomatologias permite verificar que, mesmo havendo a grande parcela dos investigados dentro dos parâmetros de normalidade, é possível observar altos índices de ansiedade 34,1% (n= 43) e depressão 19,8%(n= 25) em níveis extremamente graves. Também destaca-se níveis graves em estresse 16,6% (n=21) e depressão 16 (12,6%). Além disso, em todos os construtos apresentam números elevados em níveis moderados, sendo para estresse 21,4% (n=27), ansiedade 20,6% (n=26) e depressão 19% (n=24).

Neste sentido, no contexto pandêmico, sentimentos como medo e tensão são ampliados e somam-se a sintomas já desenvolvidos pelos indivíduos, fazendo com que algumas desordens sejam intensificadas. (ORNELL *et al.*, 2020). Os dados deste estudo foram coletados no primeiro semestre de 2022, período em que as atividades educacionais retomavam presencialmente e com isso, apresenta-se nos resultados possíveis quadros de Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT), crises de ansiedade frequentes e humor deprimido, característicos do contexto.

Da mesma forma, Vieira *et al.* (2020) encontram resultados semelhantes, ao investigarem a percepção de estudantes universitários acerca dos efeitos do distanciamento social. Assim, os resultados conduziram à compreensão de que os fatores associados aos problemas psicológicos envolvendo ansiedade, estresse e depressão no contexto pandêmico, interferiram negativamente na saúde mental dos estudantes no primeiro ano de pandemia da Covid 19. No entanto, foi possível perceber que os danos foram amenizados, devido à capacidade de ajustamento, referente ao domínio da tecnologia, muito presente nas atividades de ensino remoto.

Tais resultados sinalizam a necessidade de ações de atenção e cuidado à saúde mental dos estudantes, tendo em vista o objetivo de minimizar as sequelas deixadas pelo período pandêmico. Os resultados apontaram para a necessidade de ações, com vistas a atenuar os efeitos da pandemia, especialmente em estudantes concluintes da terceira série do Ensino Médio, uma vez que a ansiedade e momentos de estresse e de humor deprimido são comuns a esta fase, mas podem ser agravados na pandemia.

Desse modo, considerando os estudos citados e a pesquisa desenvolvida, destaca-se que estratégias que possibilitem a diminuição dos impactos psicológicos são essenciais como

suporte no contexto escolar e vão desde a observação e detecção precoce até a criação de mecanismos que facilitem o diálogo e uma escuta sensível no ambiente escolar.

4. Considerações Finais

Com o objetivo de identificar os níveis de estresse, ansiedade e depressão de estudantes da primeira série do Ensino Médio, em fase de retorno às atividades escolares presenciais e de adaptação curricular ao Novo Ensino Médio, buscou-se quantificar as possíveis relações do contexto com as sintomatologias de estresse, ansiedade e depressão.

Os resultados revelaram níveis preocupantes, especialmente de ansiedade. Contudo, os níveis de Depressão e Estresse também indicam um sinal de alerta, uma vez que podem revelar inseguranças e medos inerentes à faixa etária e, com a pandemia, tais fatores podem ter sido intensificados.

Em suma, cabe destacar a necessidade de estudos que investiguem a saúde mental dos estudantes e, além disso, sugere-se às instituições de ensino, a necessidade de ações capazes de promover a melhoria da saúde mental dos envolvidos.

Referências

AZEVEDO, Andreia; MATOS, Ana Paula. Ideação suicida e sintomatologia depressiva em adolescentes. **Psicologia, Saúde e Doenças**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 180-191, 2014. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862014000100015. Acesso em: 15 set. 2022.

CASTRO, Carine Jardim de; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; CICUTO, Camila Aparecida Tolentino. Ansiedade, depressão e estresse em tempos de pandemia: um estudo com alunos da terceira série do ensino médio. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 10, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9349>. Acesso em: 15 set. 2022.

DIAS, Luísa Margarida Ferreira. **Efeito do contexto pandémico na percepção da satisfação com a vida e das necessidades psicológicas básicas em adolescentes**. 2021. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Lusíada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Porto, Portugal, 2021.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a02.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

HUNT, Justin; EISENBERG, Daniel. Mental health problems and help-seeking behavior among college students. **Journal of Adolescent Health**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 3-10, 2010.

Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(09\)00340-1/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(09)00340-1/pdf). Acesso em: 16 out. 2022.

LOVIBOND, Peter F.; LOVIBOND, Sydney H. The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. **Behaviour Research and Therapy**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 335-343, 1995.

LOVIBOND, Sydney H.; LOVIBOND, Peter F. **Manual for the Depression Anxiety & Stress Scales**. 2. ed. Sydney: Psychology Foundation, 1995b.

MOREIRA, Lenice Carrilho de Oliveira; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 19, p. 445-453, 2015.

OATLEY, Keith; NUNDY, Seema. Repensando o papel das emoções na educação. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy (orgs.). **Educação e desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 217-232.

ORNELL, Felipe *et al.* “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S. l.], v. 42, p. 232-235, 2020.

RIBEIRO, José Luís Pais; HONRADO, Ana Alexandra Jorge Duarte; LEAL, Isabel Pereira. Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. **Psicologia, Saúde & Doenças**, [S. l.], p. 2229-2239, 2004.

ROSVALL, Per-Åke; NILSSON, Stefan. Gender-based generalisations in school nurses’ appraisals of and interventions addressing students’ mental health. **BMC - Health Services Research**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1-8, 2016.

THOMPSON, Roos. A. Emotional regulation and emotional development. **Educational Psychology Review**, Davis/Califórnia, v. 3, n. 4, p. 269-307, 1991. Disponível em: www.jstor.org/stable/23359228. Acesso em: 5 out. 2022.

VIEIRA, Kelmara Mendes *et al.* Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2020.

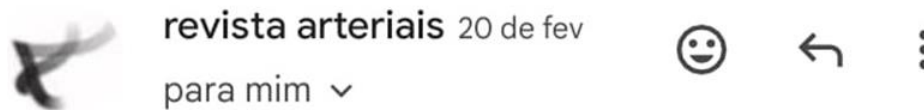
YANG, Feng-Ying *et al.* The depressive symptoms, resourcefulness, and self-harm behaviors of adolescents. **Journal of Nursing Research**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 41-49, 2017. Disponível em:

https://journals.lww.com/jnrtwna/Fulltext/2017/02000/The_Depressive_Symptoms,_Resourcefulness,_and.9.aspx. Acesso em: 5 out. 2022.

5.3 Artigo III

O artigo III intitulado “Cadernos de Emoções: Práticas em Arteterapia para Auxiliar na Promoção da Saúde Mental entre Estudantes do Ensino Médio” contempla os objetivos III, IV e V da pesquisa e foi aceito para publicação (Figura 9) na Revista Arteriais no mês de fevereiro de 2024. A revista ARTERIAIS é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, ISSN 2446-5356 | DOI 10.18542 e Qualis A3 em Ensino.

Figura 9 – Carta de aceite artigo III



Cara Carine de Castro,

Informamos que o texto " Cadernos de emoções: práticas em arteterapia para auxiliar na promoção da saúde mental entre estudantes do Ensino Médio" foi avaliado e Aprovado com ressalvas, para ser publicado na Revista Arteriais, na seção Fluxo Contínuo.

As sugestões e correções estão presentes no arquivo (em anexo), para que você providencie a revisão.

O texto já passou por revisão de acordo com a nova ABNT.

Solicitamos que envie, juntamente, com o arquivo revisado, uma mini bio de no máximo 5 linhas das autoras do texto.

Qualquer dúvida, estamos à disposição.

Cordialmente,

Denis Bezerra
Editor-chefe.



Revista ARTERIAIS

ISSN 2446-5356

Homepage: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/index>

E-mail: revista.arteriais@gmail.com

Universidade Federal do Pará

Instituto de Ciências da Arte

Programa de Pós-Graduação em Artes

Fonte: Autora (2024).

CADERNOS DE EMOÇÕES: PRÁTICAS EM ARTETERAPIA PARA AUXILIAR NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

NOTEBOOK OF EMOTIONS: PROMOTING MENTAL HEALTH AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH ART THERAPY PRACTICES.

Carine Jardim de Castro
Simone Lara

Resumo

O presente artigo apresenta um recorte dos estudos desenvolvidos na pesquisa de doutorado, tendo como temática a arteterapia em sala de aula. Objetivou-se analisar as expressões artísticas de estudantes após vivências em arteterapia, enquanto estratégia de promoção de saúde mental. Metodologicamente, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e procedimentalmente como uma pesquisa documental. As fontes analisadas foram cadernos de emoções, criados por discentes da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública. Resultados indicam a relevância da estimulação de momentos criativos através da arte como uma forma de proporcionar aos estudantes o conhecimento de si, do outro e do mundo.

Palavras-chave: Educação, Fazer Artístico, Autoconhecimento.

Abstract

This article presents an overview of the studies developed in doctoral research, with art therapy in the classroom as its theme. The objective was to analyze the artistic expressions of students after experiences in art therapy, as a strategy for promoting mental health. Methodologically, it was characterized as qualitative research and procedurally as documentary research. The sources analyzed were notebooks of emotions, created by students in the first year of high school at a public school. Results indicate the relevance of stimulating creative moments through art as a way of providing students with knowledge of themselves, others and the world.

Keywords: Education, Artistic Making, Self-knowledge.

Introdução

A expressão humana pode manifestar-se de diferentes formas e mesmo que a comunicação verbal seja a predominante, nem tudo pode ser exposto na sua integralidade por meio de palavras. Expressar-se vai além e exige vivências, possibilidades e estímulos a fim de concretizar a comunicação de sentimentos e sensações. Desse modo, a Arteterapia oportuniza, através do fazer artístico, meios para que o sujeito possa manifestar e superar medos, angústias, frustrações e barreiras que o impeçam de ter mais qualidade de vida, sendo um meio complementar para auxiliar no autoconhecimento (Edwards, 2004).

O ato criativo potencializa manifestações de diferentes ordens e envolve materiais e técnicas capazes de traduzir a intenção do autor. O contato com o processo inventivo é capaz de reconectar aspectos saudáveis do indivíduo, o que possibilita o desenvolvimento de alternativas para lidar com suas dificuldades, expressar seus sentimentos e superar problemas, viabilizando assim, melhorias nas relações intra e interpessoais.

De acordo com a American Art Therapy Association (2017) a Arteterapia integra, por meio de recursos artísticos e da criatividade, da união com a psicologia e psicoterapia, o estudo sobre a saúde mental e a qualidade de vida. A Arteterapia possibilita o tratamento pessoal e das relações sociais. Os procedimentos, os materiais e as vivências utilizadas na Arteterapia auxiliam na melhora de funções sensorio-motoras e cognitivas, contribuindo na promoção da autoestima e a autoconsciência, possibilitando o tratamento de sofrimentos psíquicos.

Na Arteterapia, tanto o processo quanto o produto são considerados como elementos de análise e reflexão. Com essas características, o uso da arte como terapia, contribui para uma mudança positiva e à compreensão do sujeito sobre o processo de reconhecimento de suas emoções (Edwards, 2004).

No desenvolvimento do presente estudo, o fazer artístico torna-se fundamental, pois no instante em que algo é esboçado, desenhado, pintado, esculpido, o gesto passa a manifestar o estado psíquico, a origem do que está sendo representado, recuperando a expressão inerente a cada indivíduo (Phillipini, 2011).

Especialmente na esfera educacional, a Arteterapia estabelece momentos de criação, que podem contribuir para a promoção da melhora na saúde mental, trocas de experiências e aprendizagens. Nesse sentido, a utilização da arte e do fazer criativo no âmbito da sala de aula pode colaborar, exercitando a criatividade e potencializando a capacidade afetiva e intelectual, aspectos cognitivos, intuitivos e socioafetivos.

Nesse contexto, Martín e Soriano (2012) afirmam a importância da Arteterapia no contexto escolar, especialmente com adolescentes, onde possibilita o enfrentamento de situações de sofrimento psíquico, sendo fundamental para que o estudante aprenda a lidar com situações adversas.

Diante do exposto, a pesquisa desenvolvida objetivou uma análise documental dos resultados expressivos de vivências em Arteterapia, com vistas a auxiliar processos de promoção de saúde mental dos estudantes da primeira série do Ensino Médio de uma escola da rede pública, localizada na metade sul do Rio Grande do Sul. Optou-se por esse público alvo, pois diante do retorno às aulas presenciais, após o período de isolamento promovido pela Covid-19 houve um grande aumento do adoecimento mental destes adolescentes e pelo fato de serem uma turma pioneira no Novo Ensino Médio. Conforme Soares (2002), os adolescentes no Ensino Médio tornam-se ainda mais suscetíveis ao sofrimento psíquico, pois manifestam a autocobrança, exigências familiares, além das mudanças biológicas inerentes à própria fase de desenvolvimento.

Metodologia

O presente estudo utilizou-se de elementos da Arteterapia com o objetivo de realizar uma análise documental, a partir de uma prática de intervenção acerca das relações intrapessoais e suas possibilidades expressivas. Para o desenvolvimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que se focaliza no caráter subjetivo do objeto analisado, identificando possíveis particularidades e experiências individuais (Gil, 1999).

Por utilizar como fonte os cadernos de emoções, desenvolvidos pelos estudantes, caracteriza-se procedimentalmente como uma pesquisa documental, apontada por Gil (1999) como aquela que utilizam materiais escritos que ainda não receberam um tratamento analítico.

Através deste artigo, analisou-se a importância da arteterapia em sala de aula, evidenciada a partir das expressões artísticas de uma turma da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de Alegrete/RS, composta por 19 estudantes, com faixa etária compreendida entre 15 e 18 anos.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa, sob protocolo de pesquisa número 53002821.4.0000.5323. Como critério de inclusão foram considerados estudantes de ambos os sexos, matriculados regularmente na turma referida, que aceitaram o convite de participação e preencheram o termo de assentimento e consentimento livre e esclarecido.

A intervenção arteterapêutica, tendo as características das relações intrapessoais como foco principal, abrangeu a criação do caderno de emoções em duas etapas e proporcionaram aos estudantes 14 horas-aula de vivências arteterapêuticas. Tais momentos foram divididos em presenciais e assíncronos, com a finalização de atividades ao longo da semana.

Tabela 1. Momentos do desenvolvimento da intervenção em Arteterapia.

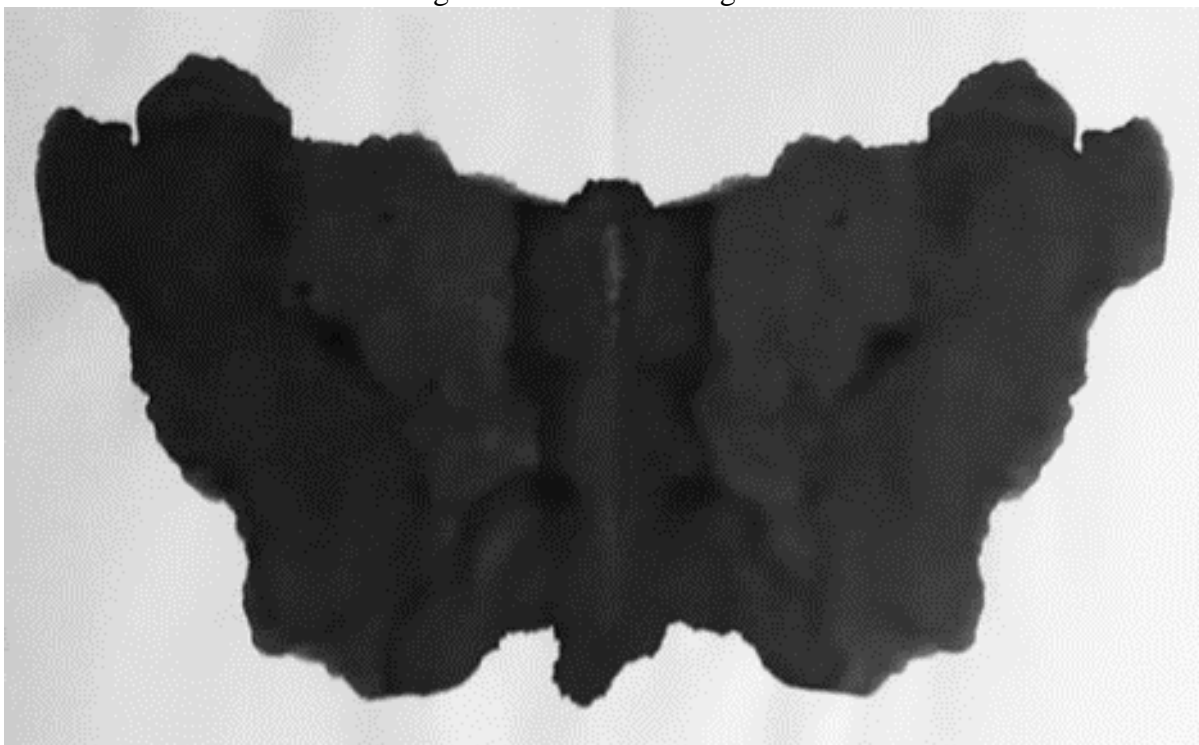
Momentos	Atividades
Momento 1 Manifestação Verbal	-Atividade “Quem sou Eu?” - Leitura de imagem, descrição de sensações, sentimentos e conexões.
Momento 2 Manifestação Imagética	- Desenhos como identificação de personalidade. - <i>Selfie</i> /Prática fotográfica como definição de si mesmo.

Fonte: Autores (2023).

Momento 1 - Manifestação Verbal. A primeira atividade “Quem sou Eu?” constitui-se de um exercício de autorrelato, onde o estudante deveria elaborar um pequeno texto relatando como ela (ele) se percebia, suas preferências, seus medos, angústias, anseios e tudo que de

alguma forma descrevesse sua personalidade. Também foi realizada a “Leitura de imagem¹¹ descrição de sensações, sentimentos e conexões” em que os estudantes foram convidados a descrever o que viam nas imagens apresentadas (Fig.1, Fig.2, Fig.3 e Fig.4 e possíveis conexões com suas vivências, a partir da visualização de quatro imagens. Cabe destacar que as imagens analisadas foram criadas a partir de manchas de tintas, em livre criação da turma, em atividade de rebatimento da imagem (tinta colocada sobre uma folha de papel e a folha ao dobrar acaba por rebater a imagem do outro lado).

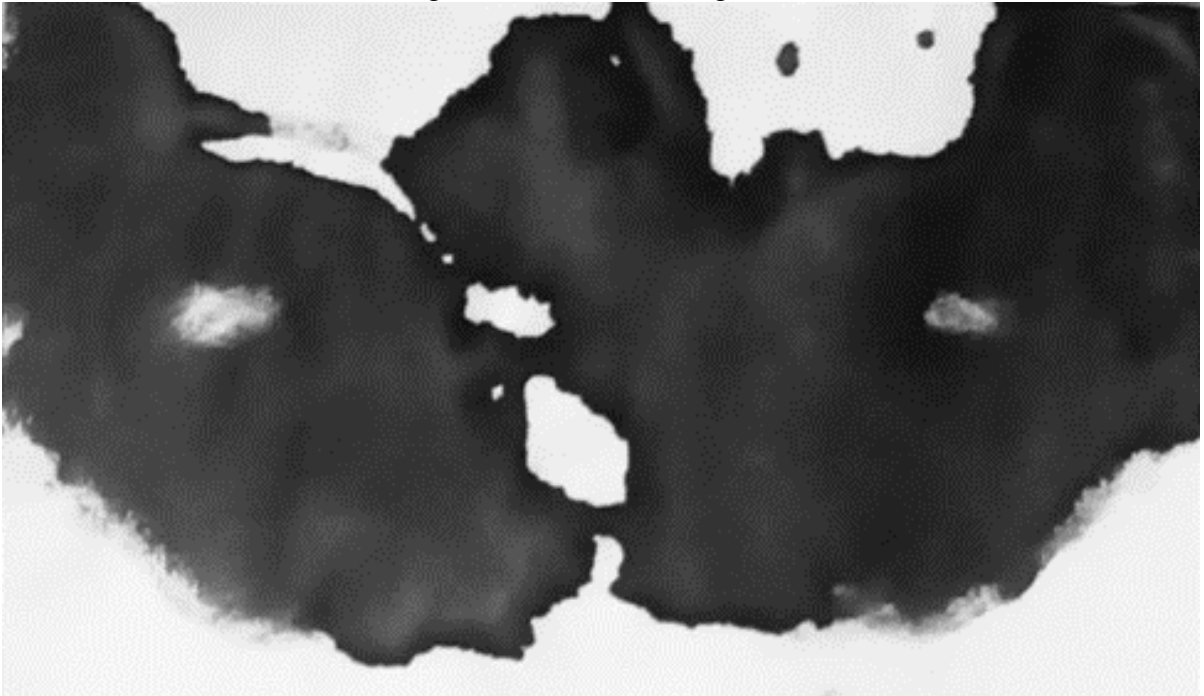
Figura 1: Leitura de Imagem 1.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

¹¹ Segundo Trevisan (1984) na leitura de imagem, pode-se manifestar diferentes meios de análise uma forma, dentre estas: formal, que se analisa a imagem em si. Seus elementos como: cor, linha, textura, volume, plano, espaço, luz, sombra, movimento, tema. Na medida em que tais elementos se unem produzem uma forma, portanto a noção de composição e tal leitura pode conduzir a processos psicológicos de compreensão desta composição visual.

Figura 2: Leitura de Imagem 2.



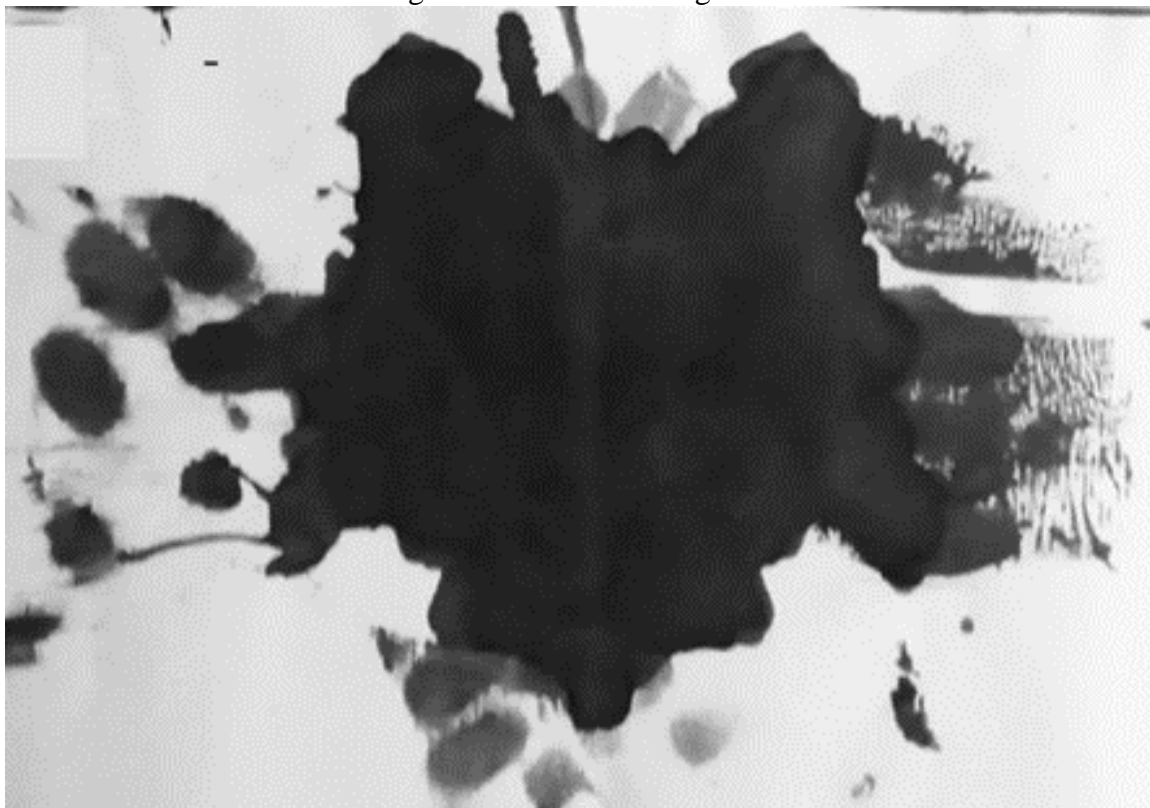
Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Figura 3: Leitura de Imagem 3.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Figura 4: Leitura de Imagem 4.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Momento 2 – Manifestação Imagética. Duas atividades compuseram esta etapa, sendo: “Desenhos como identificação de personalidade” e “*Selfie*/Prática fotográfica como definição de si mesmo”. Na primeira proposta foi solicitada a criação de ilustrações para as capas dos cadernos de emoções, com a finalidade de traduzir em imagens elementos que compõem a vida de cada indivíduo. Já a prática fotográfica conduziu a momentos diários de pausa e reflexão, manifestando sentimentos e sensações que foram ao longo de uma semana expressos em uma relação entre autoimagem e palavras.

Ao final dos momentos 1 e 2, foram realizados registros de impressões acerca das possibilidades expressivas e suas conexões intrapessoais e compartilhamento de vivências entre os estudantes da turma.

Produções de Dados - Caderno de emoções

A Arteterapia, segundo Ciornai (2004), é um processo criativo que oportuniza por meio do fazer artístico o autoconhecimento, promove ampliação da autoestima, além de contribuir para a melhorias cognitivas, físicas e emocionais dos indivíduos. A construção artística torna-se fundamental para o desenvolvimento do presente projeto, pois no instante em que algo é esboçado, projetado, desenhado, pintado, esculpido, o gesto passa a manifestar a construção do que está sendo representado. E os elementos básicos da composição visual são imprescindíveis em processos que envolvem o desenvolvimento do potencial criativo e resgate da expressão inerente a cada indivíduo, não limitando

a significação dos elementos visuais à mera manifestação gráfica, mas ao estado psíquico e as revelações de sentimentos e sensações (Phillipini, 2011).

Com isso, o caderno de emoções em Arteterapia apresenta-se como um espaço de expressão de sentimentos e sensações, conduzidos por práticas diversas, tendo como enfoque neste estudo, as relações intrapessoais. Neste material expressivo, as atividades são de natureza mista, sendo composto por proposições de escrita, gráficas, fotográficas, imagéticas e pictóricas. Nas atividades de autorrelato através da escrita, o caderno foi utilizado como suporte para registro de sentimentos, autodefinição de diferentes aspectos da vida pessoal de cada sujeito, além de momento de identificação de barreiras nas relações e tomada de consciência.

No que se refere à relação intrapessoal, o caderno foi desenvolvido em duas etapas: “Manifestação verbal” envolvendo autodescrição e leitura de imagem e “Manifestação Imagética” na produção de desenhos que os definissem e tradução de sentimentos e sensações através de *selfies*. A manifestação verbal no processo arteterapêutico pode ocorrer como um desbloqueio criativo, trazendo a palavra até mesmo como um instrumento para gerar outras palavras ou imagens. Já a manifestação imagética pode ser conduzida por processos primários de elaboração psíquica, podendo em vários momentos não passar pelo crivo da consciência. Posteriormente, ambas as manifestações confrontadas com a materialidade, poderão ofertar possibilidades de amplificação simbólica (Philippini, 2018).

Em ambas as etapas há um trabalho de integração entre as linguagens verbais e não-verbais, o que permite a concretização de conteúdos simbólicos, insights e processos de autorregulação emocional (Allessandrini, 2002).

Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada a partir da identificação das semelhanças nos conteúdos, dos registros dos estudantes nos cadernos de emoções, totalizando dezenove cadernos de emoções dos estudantes envolvidos no estudo. Para isso, a análise foi dividida em três etapas, conforme descrito na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), quais sejam: Etapa 1 - Pré-análise – organização do material para análise, desenvolvida a partir da leitura visual dos cadernos de emoções, conduzidas pelas primeiras impressões dos pesquisadores em relação ao material. Etapa 2 - Exploração do material – categorizou-se os estudantes com caracteres (E1, E2, ..., E19) para substituição do nome dos estudantes e elencaram-se três categorias de análise: (I) expressão abrangente, (II) expressão indeterminada e (III) expressão limitada. Etapa 3 - Tratamento dos resultados – síntese, exploração e discussão da análise.

Dos achados, emergiram três categorias referentes às qualidades expressivas apresentadas nos cadernos de emoções: expressão abrangente, expressão indeterminada e expressão limitada.

A primeira categoria, *expressão abrangente*, pode ser compreendida quando o estudante se utiliza intensamente sua capacidade expressiva e criativa, fazendo uso de materiais e técnicas expressivas diferentes no caso da manifestação imagética e ao conseguir descrever-se com riqueza de detalhes ou uso de palavras, que conseguem traduzir sentimentos e sensações, no caso da manifestação verbal.

A segunda categoria, *expressão indeterminada*, permitiu agrupar as atividades (manifestação verbal e imagética) que não foram expostas, impedindo dessa forma, processos de identificação da qualidade expressiva.

Por fim, a categoria *expressão limitada* define as atividades que se limitaram a poucas palavras, no caso da manifestação verbal, ou mesmo não avançaram para o nível simbólico na leitura de imagens, que não obtiveram desenhos ou relações na manifestação imagética e que não conseguiram expressar as selfies todos os dias da semana.

Resultados e Discussão

Conforme apresentado na metodologia, os registros dos alunos nos cadernos de emoções foram agrupados a partir das categorias: expressão abrangente, expressão indeterminada e expressão limitada. Os resultados obtidos através dessa análise foram apresentados na Tab. 2.

Tabela 2. Análise de conteúdo dos cadernos de emoção construídos pelos estudantes nas intervenções em Arteterapia.

Categorias	Manifestação Verbal Autodescrição	Manifestação Verbal Leitura Imagem	Manifestação Imagética Desenhos	Manifestação Imagética Selfies
Expressão abrangente	8 (42%) Estudantes: E1, E3,E5, E6,E8,E9, E10,E11	7 (36%) Estudantes: E1,E3,E5, E10,E11,E12, E18	10 (52%) Estudantes: E1, E3, E4, E6, E8, E9, E11, E12, E13, E14	12 (63%) Estudantes: E1, E3, E4, E5, E7, E8, E9,E10, E11, E14,E15, E19
Expressão indeterminada	0 (%) Estudantes: 0	2 (10%) Estudante: E7, E14	2 (10%) Estudantes: E5, E16	2 (10%) Estudantes: E6, E16
Expressão limitada	11 (57%) Estudantes: E2,E4,E7, E12,E13,E14, E15,E16,E17, E18, E19	10 (52%) Estudantes: E2, E4,E6, E8, E9, E13, E15, E16, E17, E19	7 (36%) Estudantes: E2, E7, E10, E15, E17, E18, E19	5 (26%) Estudantes: E2, E12, E13, E17, E18

Fonte: Autores (2023).

A partir desses resultados é possível inferir que 63% (n=12) dos estudantes apresentaram expressão abrangente na manifestação imagética, através de selfies, seguidos de 52% (n=10) em manifestação imagética por meio de desenhos, 42% (n=8) em manifestação verbal através da autodescrição, e 36% (n=7) manifestação verbal através de leitura de imagens.

Por outro lado, 10% (n=2) deles revelam expressão indeterminada tanto nas manifestações verbais, quanto nas imagéticas. Mesmo assim, 57% (n=11) limitaram-se em suas atividades verbais de autodescrição, enquanto 52% (n=10) através de leituras de imagens e 36% (n=7) resumiram suas ações ao descreverem-se através de desenhos. Em menor porcentagem, 26% (n=5) revelaram expressão limitada ao praticar *selfies*.

A análise conjunta das manifestações permite compreender que há grande porcentagem de estudantes com expressão abrangente, especialmente no que se refere às manifestações imagéticas, tanto de *selfies*, quanto de desenhos. Na sequência, em menor porcentagem, pode-se considerar índices elevados de expressão limitada nas manifestações verbais, tanto para autodescrição, quanto para leitura de imagens. O que pode indicar maior envolvimento com a proposta e mais facilidade em manifestarem-se através de imagens, tanto como recurso expressivo simbólico, quanto fotográfico.

Segundo Philippini (2018), através das fotografias, podemos tornar a imagem uma “emoção cristalizada”, uma apreensão do sentimento de forma prática e momentânea, proporcionando instantes reflexivos que podem ampliar-se e modificar-se. Além disso, ao fazerem uso de fotos para expressarem seus sentimentos, de forma coletiva, a turma descreveu em dois dias da semana sentimentos de ansiedade e tristeza, o que na sequência dos registros no caderno de emoções apontou para dias em que os estudantes tinham aula de um componente curricular no qual havia grande dificuldade de aprendizagem.

Assim, os estudantes tiveram diferentes níveis de expressão no desenvolvimento das atividades. O estudante E1 apresentou uma expressão abrangente nos quatro aspectos analisados (Manifestação Verbal Autodescrição, Manifestação Verbal Leitura Imagem, Manifestação Imagética Desenhos e Manifestação Imagética Selfies).

Em suas relações intrapessoais demonstra grande expressividade, na manifestação verbal, destaca diferentes aspectos de sua vida, como pode ser identificado no excerto: “[...] sou uma pessoa que ama estar sozinha, sou ansiosa, feliz e inteligente tenta ter uma rotina...Gosto de ler, ouvir música, amo os animais e amo estar feliz e bem com os outros” (Estudante 1).

Ainda sobre a manifestação verbal, na leitura de imagens, conseguiu ir além do aspecto formal, relacionando formas com sentimentos de medo e angústia: “[...] vejo uma borboleta e me sinto sensível e sinto algo bonito, na outra imagem vejo um sapo, sinto medo...” (Estudante

1). Em relação à atividade de desenhos, evidencia símbolos e alia a estes, palavras nas quais manifestam um pouco sua personalidade (Figura 5). Já nas *selfies*, alterna momento de motivação e alegria, com ansiedade e tristeza. O símbolo e os processos de manifestação podem revelar uma realidade alternativa, uma possibilidade de mudança ou desejos implícitos que emergem por meio do fazer criativo (Ciornai, 2004).

Figura 5. Criação de capas/Caderno de Emoções (E1).



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O Estudante 2 (E2) apresenta manifestação abrangente somente em sua autodescrição verbal, nas demais manifestações limita-se na execução das tarefas. Em sua autodescrição restringe-se ao seu estado emocional: “Eu me defino como alguém ansioso, sem paciência e bipolar. Eu não consigo ver nenhum potencial em mim...” (Estudante 2). Na leitura de imagem não realizou a leitura formal, definindo a imagem e fazendo somente a leitura psicológica: “A terceira imagem me traz agonia” (Estudante 2). Em sua representação imagética, por meio de desenhos, manifesta-se com apenas um desenho (Figura 6) e nas selfies apresenta apenas três fotos ao longo de toda a semana, com predominância dos sentimentos de tensão e angústia.

Figura 6. Criação de capas/Caderno de Emoções (E2).



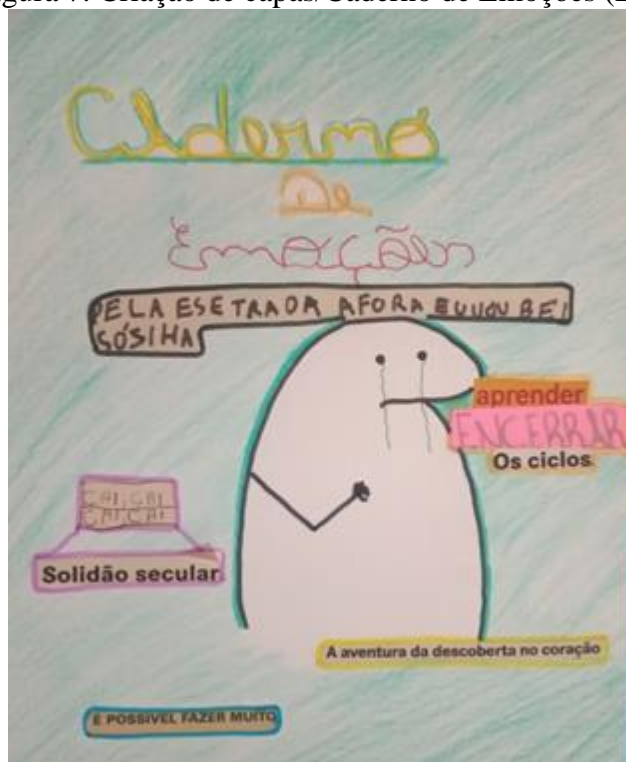
Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O Estudante 3 (E3) revelou manifestação abrangente para todos os aspectos avaliados, onde nas expressões verbais trouxe detalhes de sua vida: “[...]tenho medo que aconteça algo com meus pais e com meu irmãozinho...”. Na leitura de imagens: “[...]vejo um coelho e um esquilo, me dá sensação de bondade e carinho” (Estudante 3). Nas selfies, expõem suas fotos durante toda a semana e alterna sentimentos de ansiedade e preocupação com tranquilidade e felicidade. E nos desenhos, traz símbolos e cores junto às palavras que complementam sua expressão.

O Estudante 4 (E4) destaca-se por evidenciar expressão abrangente em manifestações imagéticas e limitadas em manifestações verbais. Já o Estudante 5 (E5) apresentou expressão abrangente em manifestações verbais e nas selfies, no entanto, não se manifesta nos desenhos.

O desenho do Estudante 6 (E6) na atividade das *selfies* impossibilita uma análise mais aprofundada, pois expressou-se somente duas vezes, tornando indeterminada sua expressão, limitou-se na leitura de imagem, mas na manifestação através de desenhos e autodescrição verbal possui expressão abrangente.

Figura 7. Criação de capas/Caderno de Emoções (E6).



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O Estudante (E7) limitou-se em suas expressões verbais de autodescrição e de desenhos. Na leitura de imagens não completou a atividade, sendo indeterminada sua manifestação, já na manifestação por selfies foi abrangente, mostrando mais confiança em expor seus sentimentos através de fotos. O Estudante 8 (E8) detalha suas atividades, manifestando-se na categoria expressão abrangente, com exceção da leitura de imagens, onde apenas descreve formalmente o que visualiza: “[...]borboleta, fada, ovelha, mapa, só...”.

O Estudante 9 (E9) expõe em seu caderno de emoções com riqueza de detalhes cada proposta, com exceção da leitura de imagens, em que se limita à leitura formal. O Estudante 10 (E10) apresentou excelente expressividade verbal, como no exemplo da autodescrição: “[...] minhas potencialidades são gentileza e humildade e fragilidades lerdeza e dificuldade em entender algumas matérias”. Por outro lado, limita-se em seus desenhos a traços simples e tímidos, apesar de manifestar-se integralmente por meio de selfies.

Já o Estudante 11 (E11) externaliza seus sentimentos e sensações de forma abrangente tanto verbal, quanto imageticamente. O Estudante 12 (E12) limita-se na autodescrição e em selfies, apresentando possível dificuldade em falar de si seja através de palavras ou fotos, como exposto no próprio caderno: “[...]não sei se tenho algum potencial, tenho dificuldade em falar de mim...”. No entanto, demonstra expressão abrangente em desenhos e leitura de imagens.

O Estudante 13 (E13) somente expressa-se de maneira abrangente nos desenhos, nos demais aspectos limita-se, o que pode ser evidenciado em sua própria autodescrição: “[...]sou muito estressada, explosiva e sem paciência de realizar as tarefas...”. Tais palavras podem inclusive justificar o fato de não ter concluído as demais propostas.

O Estudante 14 (E14), por sua vez, manifesta-se integralmente por meio de imagens (desenhos – Figura 8 e *selfies*), mas em sua autodescrição limita-se ao uso de poucas palavras e na leitura de imagens deixa a atividade incompleta, tornando indeterminada a compreensão da proposta.

Figura 8. Criação de capas/Caderno de Emoções (E14).



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O Estudante 15 (E15) expande-se apenas através de selfies, nas demais atividades limita-se e possivelmente tenha relação com o sentimento expresso em sua autodescrição, quando diz: “[...]não sou bom em muita coisa...”. Sua fala pode estar associada a suas expressões limitadas e tímidas, nos desenhos, leitura de imagens e alternância entre ansiedade e calma, expressas nas selfies.

O Estudante 16 (E16) não realizou as atividades de expressão imagética (desenhos e selfie) tornando indeterminadas tais propostas. Nas manifestações verbais limitou-se a poucas palavras, o que pode ter conexão com trecho de sua autodescrição: “[...]prefiro ficar quieta no meu canto, também sou bem anto-social, tenho muita dificuldade de me abrir com os outros...”.

O Estudante 17 (E17) expressa-se restritamente em todas as manifestações. Suas expressões verbais limitam-se: “[...]sou indecisa e instável “e na leitura de imagens apenas traz leitura formal: “[...]vejo uma mancha de tinta”. Seus desenhos limitam-se à tímida mancha de tinta e suas fotos alternam sentimentos de tristeza e desânimo e tédio e cansaço, não chegando a completar a tarefa por completo.

O Estudante 18 (E18) manifesta-se timidamente, limitando sua autodescrição, seus desenhos e suas selfies, manifestando-se com mais clareza e abrangência somente na leitura de imagens, como no excerto: “[...] a imagem 2me parece passarinho, esquilo, cachorro e me transmite tensão e suspense”. Por fim, o Estudante 19 (E19) apresentou expressão limitada nas manifestações verbais e nos desenhos, sendo expressão abrangente apenas nas fotos: “[...]me descrevo mal, sempre tento melhorar para o meu lado, ninguém gosta de expor seus erros”.

Nessa perspectiva, foram promovidos momentos de reflexão acerca das relações intrapessoais e dentre os elementos da Arteterapia utilizados neste estudo, destacam-se: o uso de autodescrição verbal, desenho, leitura de imagem e fotografias (*selfies*). Tais técnicas contribuíram para revelar as experiências e concepções individuais dos estudantes envolvidos no processo. Por outro lado, verifica-se na prática expressiva a resistência, e mesmo o bloqueio criativo de inúmeros sujeitos, o que mostra a dificuldade no ciclo de contato, ou seja, o que pode ser denominado na arteterapia gestáltica como dificuldades nas fases de contato, podendo ocorrer em etapas de pré-contato, que envolve a mobilização para a ação, o contato propriamente dito, através da tarefa e o pós-contato, momento de insights e tomadas de consciência sobre o que foi produzido (Ciornai, 2004).

Entretanto, é relevante compreender que os processos criativos não são lineares e a mudança expressiva e por consequência, uma mudança de vida, somente acontecem a partir do encorajamento, da tentativa e da aceitação do processo.

Considerações finais

Os resultados produzidos, através deste estudo contribuíram para ampliar o entendimento das relações intrapessoais e o potencial dos processos arteterapêuticos. Ainda, acredita-se que as práticas realizadas nas vivências em Arteterapia, possam contribuir com o desenvolvimento de novas propostas educacionais, capazes de promover um olhar mais atento para o sujeito que está em processo de ensino e aprendizagem. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para a criação de momentos de autoconhecimento e de reflexão sobre os processos vivenciados por estudantes.

Foi possível verificar que as intervenções em Arteterapia, por meio dos cadernos de emoções, contribuíram para que os estudantes rompessem com alguns limites expressivos e desenvolvessem mais sua capacidade criativa. Também foram possibilitados espaços para externalizar sentimentos e sensações a partir de tomadas de consciência no decorrer dos processos de criação estética. Além disso, as atividades oportunizaram, através da análise dos cadernos de emoções, a identificação da necessidade de práticas como estas no contexto escolar, a fim de auxiliar em processos de autorregulação emocional e melhora no desenvolvimento escolar.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **Oficina criativa e psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Casa do Psicólogo, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

CIORNAI, Selma (Org.). **Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, Arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, [S. l.], n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 11 mai. 2022.

EDWARDS, David. **Art therapy**. London: Sage, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTÍN, María Casabó; SORIANO, Adriana García. Arteterapia y educación emocional Mini Artistas: viaje al centro del corazón, **Fòrum de Recerca**, [S. l.], n. 17, 2012, p. 927-938.

PHILIPPINI, Angela. **Grupos em arteterapia: redes criativas para colorir vidas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PHILIPPINI, Angela. **Linguagens, materiais expressivos em arteterapia: uso, indicações e propriedades**. 2. ed. Rio de Janeiro: Walk Ed., 2018.

SOARES, Dulce Helena P. Como trabalhar a ansiedade e o estresse frente ao vestibular. LEVENFUS, R.; SOARES, Dulce Helena P. (orgs.), **Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentos para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 105-116.

TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte**. Porto Alegre: AGE, 2002.

5.4 Artigo IV

O artigo IV intitulado “Experiment(ações) em Arteterapia: Espaços para a Promoção da Criatividade no Contexto Escolar” contempla os objetivos III e IV da pesquisa e foi aceite (Figura 10) na revista Cuadernos de Educación y Desarrollo em março de 2024. A revista portuguesa possui Qualis A4 em Ensino.

Figura 10 – Carta de aceite artigo IV



Carta de Aceite

A Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN 1989-4155, declara para os devidos fins, que o artigo intitulado **“Experiment(ações) em Arterapia: Espaços para a Promoção da Criatividade no Contexto Escolar”** de autoria de *Carine Jardim de Castro, Simone Lara, Vítor Garcia Stoll, Mara Aparecida de Miranda Batista Dias, Giciéli Hohemberger Barúa, Jacqueline Zacarias, Amanda Betim Guimarães.*

Por ser a expressão da verdade, firmamos a presente declaração.

Castelo de Paiva, 14 de março de 2024.

Equipe Editorial

**EXPERIMENT(AÇÕES) EM ARTERAPIA: ESPAÇOS PARA A
PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

**EXPERIMENT(ATION) IN ART THERAPY: PLACES FOR THE INCENTIVE OF
CREATIVITY IN THE SCHOOL CONTEXT**

Carine Jardim de Castro

Doutoranda em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: carine.jcastro@gmail.com

Simone Lara

Doutora em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: simonelara@unipampa.edu.br

Vítor Garcia Stoll

Doutorando em Educação
Instituição: Universidade Federal de Pelotas
Endereço: Rua Alberto Rosa, 154. Pelotas-RS, CEP 96.010-770
E-mail: vitorgarciastoll@gmail.com

Mara Aparecida de Miranda Batista Dias

Doutoranda em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: marademiranda02@gmail.com

Giciéli Hohemberger Barúa

Mestra em Ensino de Línguas
Instituição: Centro Universitário da Região da Campanha
Endereço: Praça Getúlio Vargas, 47.
E-mail: gicielibarua@urcamp.edu.br

Jacqueline Zacarias

Doutoranda em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: jacquelinesilveira.aluno@unipampa.edu.br

Amanda Betim Guimarães

Especialista em Libras
Instituição: Centro Universitário da Região da Campanha
Endereço: Praça Getúlio Vargas, 47.
E-mail: amandaguimaraes@urcamp.edu.br

RESUMO

O presente estudo apresenta um recorte de trabalhos desenvolvidos em uma pesquisa de doutorado, tendo como temática central a Arteterapia inserida no contexto escolar. Objetivou-se analisar de que forma intervenções em Arteterapia podem contribuir para expandir o espaço da simbolização, das manifestações inconscientes e auxiliar na melhoria da saúde mental de estudantes. Metodologicamente, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e procedimentalmente como uma pesquisa documental. As fontes analisadas foram as produções de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, realizadas nos encontros de Arteterapia através dos recursos expressivos de modelagem, pintura e escrita terapêutica. Os resultados indicaram a relevância da estimulação de momentos criativos através da arte, como uma forma de proporcionar aos estudantes o autoconhecimento, melhora de suas relações sociais e autorregulação emocional.

Palavras-chave: Educação, Fazer Artístico, Autoconhecimento.

ABSTRACT

This article presents a section of the studies developed in doctoral research, with the theme of Art Therapy inserted in the school context. The objective was to analyze how interventions to expand the creative potential can contribute to expanding the space of symbolization, of the unconscious manifestations as well as to assist in improving the mental health of students. Methodologically, it was characterized as qualitative research and procedurally as documentary research. The analyzed sources were the productions made by the students in the first grade of High School, carried out in Art Therapy meetings through expressive resources of painting, modeling, and therapeutic writing. Results indicate the relevance of stimulating creative moments through art, as a way to provide the students with self-knowledge, improvement of their social relationships, and emotional self-regulation.

Keywords: Education, Artistic Making, Self-knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, caracterizada pela globalização, desenvolvimento tecnológico, competitividade e ritmo acelerado de vida tem influenciado na diminuição das interações socioemocionais dos indivíduos em seus diversos espaços de convívio e formação humana, tais como, na família, na escola, no trabalho e na comunidade. Especialmente entre os estudantes, observa-se que há supervalorização da intelectualidade e da aquisição do conhecimento científico teórico, em detrimento das experiências socioemocionais.

Larrosa (2002) corrobora que nunca se teve tantas informações como as proporcionadas com o avanço da globalização e da tecnológica, seu excesso tem tornado raras as experiências. Para o autor “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência.” (Larrosa, 2002, p. 21).

Neste sentido, defende-se que a escola deve ser um local de vivências,

compartilhamento de saberes, oportunidade de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e espaço de experiências diversas. O contexto educacional deve proporcionar a ampliação de horizontes sociais e intelectuais, a constituição de relações, posturas, sendo capaz de consolidar um espaço de comunicação, diálogo e convívio. Dessa forma, a escola deve, também, promover uma educação socioemocional, possibilitando relações interpessoais positivas. Tal proposta de uma educação socioemocional é destacada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta sobre a necessidade da efetivação de ações neste sentido nas escolas brasileiras, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas, da Educação Infantil até o Ensino Médio tendo como objetivo principal desenvolver habilidades e competências emocionais (Brasil, 2018).

Abed (2016) reforça que diante da celeridade do mundo é urgente e indispensável fortalecer as competências socioemocionais em crianças e adolescentes, com vistas a formar seres humanos felizes e produtivos. Por meio dessas competências, é possível estimular o desenvolvimento pessoal e coletivo, auxiliando os estudantes a entenderem a forma como percebem, sentem e se expressam consigo e nas interações com outros (Versuti *et al.*, 2020). Para tanto, “motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade” (Abed, 2016, p. 14).

Além disso, a aquisição de conhecimentos também deve ser fomentada e garantida a partir da soma de habilidades, evidenciando um processo de ensino e aprendizagem pautado no estudante e seu desenvolvimento integral, como destaca Morin (2003, p. 15): “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social”. Para tanto, o professor deve atuar como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, ampliando o repertório de ações e estratégias que proporcionem aos estudantes estabelecer conexões consigo e com a própria realidade (VIEGAS, 2018).

Nesse contexto, a expressão artística no espaço educacional é capaz de promover debates, troca de experiências e aprendizagens. O fazer artístico é caracterizado por Ciornai (2004) como uma atividade, em que o processo é capaz de promover ainda na própria ação o acesso a *insights*¹² e conteúdos internos, antes não contatados, dando ao sujeito novas possibilidades por meio da ação sobre materiais, pois através do fazer artístico a imaginação pode ser concretizada, auxiliando em processos de assimilação psíquica. Dessa forma, a

¹² *Insight* indica a apreensão da verdadeira natureza de algo, através de uma compreensão intuitiva ou súbita de determinada situação, sentimento ou sensação (Abel, 2003).

Arteterapia¹³ e os processos criativos convidam ao autoconhecimento e o aspecto emocional assume relevante papel no contexto educacional.

As técnicas utilizadas na Arteterapia auxiliam na melhora de funções cognitivas e sensório-motoras e colabora na promoção da autoestima e da autoconsciência, auxiliando em aspectos que envolvem sentimentos, emoções, conflitos e desafios. A construção artística torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma ação, projetos ou intervenções pontuais que resgatem o potencial criativo dos estudantes no ambiente escolar, pois o conhecimento é indissociável do processo de abstração, captação e transmissão de seus conteúdos em formas simbólicas. De acordo com Ostrower (1995, p. 52), “Ao tentar entender e interpretar o fato de sua própria existência, e tentar comunicá-lo a outros, ele, ‘*homo faber*’, homem fazedor, já é fazedor de formas, falando, cantando, dançando, pintando, esculpindo, sempre criando formas simbólicas expressivas”.

Diante do exposto, o objetivo do presente estudo foi analisar de que forma intervenções em Arteterapia podem contribuir para expandir o espaço da simbolização, das manifestações inconscientes e auxiliar na melhoria da saúde mental de estudantes do Ensino Médio, de uma escola da rede pública, localizada na metade sul do Rio Grande do Sul/Brasil. Este trabalho reitera a importância desses espaços nas escolas, sendo estruturados a partir do contexto dos estudantes e do ambiente escolar, pautados na ação expressiva dos envolvidos por meio de um ambiente de acolhimento, confiança e ruptura de padrões, estereótipos, buscando novos significados, leituras e percepções. Destaca-se, ainda, as oficinas como um lugar de encontros, de formação, de produção coletiva, de relações e ressignificações.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo utilizou-se de elementos da Arteterapia, com o objetivo de realizar uma análise documental, a partir de uma prática de intervenção acerca das relações intrapessoais, interpessoais e suas possibilidades expressivas, através das técnicas de modelagem e pintura. Para o desenvolvimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que se focaliza no caráter subjetivo do objeto analisado, identificando possíveis particularidades e experiências individuais (Gil, 1999).

Por utilizar como fonte o registro de relatos das vivências em Arteterapia, tendo como base os cadernos de emoções, a análise de dados foi realizada por meio do instrumento

¹³ De acordo com a American Art Therapy Association (2017) a Arteterapia é a profissão que integra, por meio da arte, do processo criativo, da psicologia e psicoterapia, o estudo sobre a saúde mental e os serviços humanos enriquecedores à vida.

metodológico Versões de Sentido, comumente utilizado em pesquisas qualitativas sob a forma de um relato livre (Amatuzzi, 1996). Através deste artigo, analisou-se a importância da Arteterapia e a existência de oficinas de criatividade no ambiente escolar, evidenciadas através das expressões artísticas de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Alegrete/RS/Brasil, composta por 13 estudantes, com faixa etária compreendida entre 16 e 19 anos.

2.1 PRODUÇÕES DE DADOS

Os espaços de Experiment(Ações) apresentados no referido artigo se constituem em lugares para experimentar ações, oficinas de criatividade, momentos de encontros, percepções, movimentos e pausas, ou seja, trata-se do espaço enquanto um lugar praticado (Certeau, 1994). Nesse contexto, oficinas de criatividade, inseridas no espaço escolar, apresentam a possibilidade de construções afetivas, em que o estudante pode romper seus limites expressivos e ampliar seu potencial criativo. Com isso, as vivências proporcionadas a partir do fazer artístico, resultaram em cadernos de emoções, um espaço de expressão de sentimentos e sensações, e foi utilizado como suporte para registro de sentimentos e sensações acerca de diferentes aspectos da vida pessoal de cada sujeito.

No presente estudo, o caderno foi dividido em três etapas: relações intrapessoais, relações interpessoais e relações com o contexto escolar, sendo desenvolvido ao longo de três trimestres do ano letivo. Tais registros foram conduzidos por práticas de pinturas, esculturas e escrita terapêutica, tendo como enfoque neste estudo, as relações intrapessoais, interpessoais e com o contexto escolar.

Tal proposta de intervenção foi desenvolvida no decorrer do ano letivo de 2023, período compreendido entre os meses de fevereiro a dezembro (I a III trimestres). Cada proposição foi realizada com duração mínima de 2 h/a, e no processo geral das oficinas de criação foram envolvidos: a preparação do espaço, a fala introdutória sobre a atividade proposta, a intervenção/focalização, a prática expressiva, os momentos de prática e escuta, a partilha das produções, o compartilhamento de cada vivência e o encerramento da proposta, conforme evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1 - Etapas para o desenvolvimento da intervenção em Arteterapia

Etapas	Atividades	Tempo
Etapa 1 – I trimestre Relações Intrapessoais	-Atividade: Como me apresento diante de desafios, conquistas e no processo de autorregulação emocional?	4 h/a
	-Criação pictórica.	4 h/a
	-Registro no caderno de emoções.	2 h/a
Etapa 2 – II	-Atividade: Moldando suas relações com as pessoas ao seu	4 h/a

trimestre Relações Interpessoais	redor.	
	-Registro no caderno de emoções através de versão de sentido.	4 h/a
	- Compartilhamento de experiências vivenciais entre o grupo.	2 h/a
Etapa 3 – III trimestre Relações com o contexto escolar	-Revisitando a prática: Tubo de ensaio/escrita terapêutica.	4 h/a
	-Compartilhamento de vivências.	2 h/a

Fonte: Autores (2023).

As intervenções foram planejadas para durar no mínimo 2h/a, mas na prática os horários foram ampliados devido às demandas que foram se apresentando, totalizando 26h de atividades. No desenvolvimento das etapas foram realizados ao total 8 encontros, sendo cinco de intervenções em Arteterapia (aplicados presencialmente no I, II e III trimestres) e três encontros de escuta terapêutica (realizadas individualmente de forma presencial ou síncrona, através de plataformas digitais). As intervenções foram realizadas no período de avaliações, com o objetivo de verificar o quanto a Arteterapia é capaz de auxiliar em momentos de sofrimento psíquico.

A etapa 1 - Atividade: “Como me apresento diante de desafios, conquistas e no processo de autorregulação emocional?” Propôs-se criações pictóricas, tendo enfoque nas relações intrapessoais (Figura 1). Na condução da prática expressiva, foram disponibilizadas tintas diversas (aquarela, acrílica, PVA, têmpera guache...) e suportes de papéis de diversos materiais e gramaturas, no tamanho A4. A primeira etapa proporciona um aprofundamento no fazer artístico, com uma técnica simples de pintura sobre papel, mas com potencial significativo de envolvimento, podendo gerar processos catárticos, de intensa libertação de emoções e tensões reprimidas. A tinta, como material fluido, está relacionada à promoção de experiências afetivas, de momentos de pausa, introspecção e concentração. Quanto mais fluido o material, maior capacidade de evocação de estados emocionais (Kagin, 1978).

A pintura transpõe para a fluidez das tintas, das pinceladas, das cores, dos sentimentos e sensações. Ao contrário do desenho, que está associado ao aspecto racional e à exploração da forma, a pintura remete à expressão emocional e abre canais para a experiência estética. O ato de pintar, de colorir, de estabelecer movimentos, a gestualidade, remete à respiração e é capaz de mobilizar estados emocionais e ativar todo o corpo, viabilizando o fluir emocional e o desbloqueio criativo e expressivo (Phillipini, 2018).

Figura 1 - Produções pictóricas – Etapa 1



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A etapa 2 das intervenções em Arteterapia – relações interpessoais consistiu em uma atividade intitulada “Moldando suas relações com as pessoas ao seu redor”, a qual conduziu os estudantes à criação tridimensional com argila, com o intuito de expressar por meio da técnica da modelagem, as relações interpessoais de cada indivíduo (Figura 2). A modelagem realizada por meio da argila é um dos processos técnicos mais antigos, especialmente como meio para produção de objetos utilitários, mas também pelo excelente potencial expressivo. Por se tratar de um material mais sólido, está diretamente associada a experiências cognitivas. A argila conduz ao gesto, à maleabilidade, ao controle da forma e ao uso da força, convida à libertação do inconsciente e permite a concretização de imagens (Chavarria, 1999).

Figura 2 - Prática de modelagem em argila – relações interpessoais



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A argila é um material que por si só provoca a manipulação e características como plasticidade, maleabilidade e adaptabilidade, além de potencializar a criatividade latente em cada sujeito. Tudo isso permite a impressão de emoções na concretização de formas, conforme mostrado na Figura 3.

Figura 3 - Processo de criação de esculturas em argila



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O barro é capaz de gerar momentos de integração com os sujeitos, pois as percepções de temperatura (frio/quente/úmido); noções de peso, volume, textura (rugosa/lisa/áspera), cheiro, cor, transparência, opacidade são inerentes ao contato com tal material. O trabalho expressivo com o barro permite aceder aos “inumeráveis estados do ser”, já que inumeráveis são também as expressões facilitadas pelo próprio material (Silveira, 1994).

Na etapa 3 das intervenções em Arteterapia – Relações com o contexto escolar - foi revisitada a atividade “Tubo de Ensaio”, na qual, há um ano, os estudantes realizaram uma escrita terapêutica, onde escreveram uma carta para si (Figura 4), relatando o contexto no momento em que foi produzida, em diversos aspectos de suas vidas. A escrita propicia meios de estabelecer um diálogo silencioso e introspectivo entre indivíduo e seus fragmentos, sentimentos sufocados ou até mesmo inconscientes que, em cada releitura dos textos produzidos, tornam-se mais claros, pois, gradualmente, os significados vão sendo apreendidos pela consciência (Philippini, 2009).

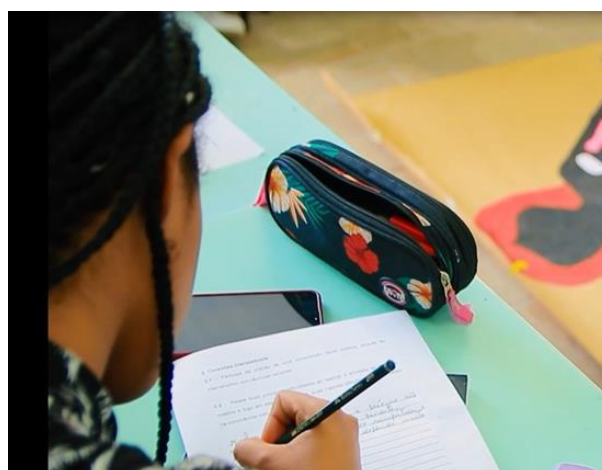
Figura 4 - Atividade “Tubo de Ensaio” com a realização da escrita terapêutica



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Destaca-se que a atividade “Tubo de Ensaio” objetivou um ensaio para a vida, uma forma de registro do contexto pessoal de cada sujeito, como forma de guardar tais relatos, como em uma cápsula do tempo, para leitura a posteriori. A proposta provocou processos de concentração, assimilação e desbloqueios criativos, evidenciando sensações e sentimentos velados e não oralizados e expressos até então de outra forma. Como destaca Lispector: “A palavra é uma isca para pegar aquilo que é ‘não-palavra’ e, quando conseguimos, a palavra cumpriu sua missão...” Assim, ao relerem seus autorrelatos, fizeram registros nos cadernos de emoção, com palavras que significaram tal vivência, por meio de versão de sentido (Figura 5).

Figura 5 - Registro no Caderno de Emoções



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

2.2 ANÁLISE DE DADOS

Como análise de dados, foi utilizado no presente estudo Versões de Sentido (Amatuzzi, 1996) pois, a partir das produções realizadas nas oficinas de Arteterapia, entende-se que descrever é mais significativo do que interpretar. A interpretação posterior à criação, requer pausa e carrega consigo filtros de pensamentos e conceitos pré-estabelecidos. A descrição revela o imediato, a essência, a vivência repleta de sua totalidade e a experiência de cada sujeito. Para isso, foram registradas falas imediatas acerca da atividade efetivada, bem como as sensações e sentimentos. Segundo Amatuzzi (1996, p.20):

Um relato livre, que não tem a pretensão de ser um registo objetivo do que aconteceu, mas sim de ser uma reação viva a isso, escrito ou falado imediatamente após o ocorrido, e como uma palavra primeiro. Consiste numa fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém-terminado (Amatuzzi, 1996, p. 20).

A pesquisadora também fez uso do instrumento a fim de relatar suas percepções e contou com a adaptação das análises de relações de Allessandrini (2002), destacando seu olhar como arteterapeuta, a partir dos comportamentos de cada estudante em relação aos aspectos intrapessoais, interpessoais, com os materiais e com as tarefas propostas em cada oficina. Com os estudantes, o mesmo procedimento metodológico evidenciou aspectos positivos e negativos de cada vivência, e as anotações e transcrições para palavras foram anexadas junto ao caderno de emoções, já utilizado em outros momentos pelos estudantes participantes da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme apresentado na metodologia, os registros dos estudantes ressaltaram fatores positivos e negativos nas atividades de criação pictórica, modelagem em argila e leitura da escrita terapêutica. Os resultados obtidos através dessa análise foram apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Análise de Versões de Sentido construídos pelos estudantes durante a oficina em Arteterapia

Estudantes	Pintura		Modelagem		Análise de Escrita Terapêutica	
	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
E1	Calma	Não ter controle da tinta	Gosto	Me irrita	Ânimo	Ansiedade
E2	Alívio	Introspecção	Dar forma	Sujeira	Animada	Saudade

E3	Tranquilidade	Vazio	Agradável	Sem criatividade	Alegria	Dúvida
E4	Colorido	Sujeira	Criar formas	Quente	Surpresa	Medo do Futuro
E5	Liberdade	Concentração	Controle da forma	Lentidão	Estar no caminho certo	Medo dos desafios
E6	Sentimentos	Tristeza	Movimento	Quebradiço	Otimismo	Frustração
E7	Divertido	Preguiça	Tranquilidade	Sem criatividade	Bem-estar	Apatia
E8	Alegria	Sujeira de tinta	Integração	Resultado diferente do que imaginava	Tranquilidade	Introspecção
E9	Concentração	Frustração	Imaginação	Ansiedade	Engraçado	Escrevi pouco
E10	Esperança	Medo de não dar certo	Espontâneo	Não saiu como eu esperava	Encontro	Me senti com muitas dúvidas
E11	Movimento	Mudança	Comunicação	Falta de concentração	Confiante	Sem foco
E12	Foco	Angústia	Descontração	Não conseguir moldar direito	Rever aspectos meus	Tristeza
E13	Fluir	Medo de errar	Experiência	Tensão	Percepção	Medo das escolhas

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir desses resultados, foi possível inferir que o instrumento de análise utilizado, Versões de Sentido (Amatuzzi, 1996), evidenciou a importância do registro de palavras, as quais traduziram o sentido real de cada experiência, em que a pintura, a modelagem e a escrita constituíram-se mediadores expressivos de aprofundamento, nos quais potencializaram a autoexploração, o acesso a conteúdos não-verbais. Escrever, traduzir sensações em palavras é uma necessidade, porque escrever é um modo de não mentir o sentimento (Lispector, 2010).

O corpo percebe e as ações tomam sentido, através do plano sensório-motor e aciona o plano dos afetos, das emoções. Assim, uma mesma atividade foi capaz de promover sentimentos e sensações tão diversas, como manifestou o estudante (E1) na atividade de pintura, tendo a palavra “calma” como um aspecto positivo e “não ter controle da tinta” como um fator negativo. Na atividade de modelagem, evidenciou “gosto” como um aspecto positivo da atividade e “me irrita” como uma reação negativa ao material e as dificuldades de ajustes da forma ao manusear. Ainda, o mesmo estudante apresentou na atividade da escrita “ânimo”, traduzindo o que sentia no momento de abrir seu tubo de ensaio e “ansiedade”, como um aspecto negativo ao revisar a escrita.

Os estudantes E2, E4, E8 destacaram como aspectos negativos em suas práticas expressivas a “sujeira”, tanto da tinta, quanto do barro, ao realizar a modelagem. No entanto, não deixaram de destacar o prazer contido nas práticas, através de palavras como: “alegria”,

“colorido” e “dar forma”. O que salienta a dualidade expressiva dos materiais tinta e barro, o antagonismo limpo/sujo, prazer/repulsa, reafirmando o quanto as vivências do processo criativo são inerentes a cada indivíduo e suas experiências. Segundo Oaklander (1989, p. 86): “Algumas pessoas sentem-se repelidas pela sujeira do barro. Na verdade, trata-se do mais limpo de todos os materiais da arte, depois da água. Ela seca transformando-se numa camada de poeira fina e pode-se limpar facilmente as mãos [...]”.

O modo de agir e pensar sobre o material, a atividade e o fazer criativo reverberam diretamente em aspectos positivos e negativos, que emergem sensações e sentimentos. No campo dos sentimentos, os estudantes E3 e E8 trazem a “alegria” e “tranquilidade”, E4, E5 e E13 manifestam sentimentos de “medo” com relação ao futuro, aos desafios e escolhas erradas. E6, “tristeza”, “otimismo” e “frustração”, E10 “esperança”, E12 “angústia” e “tristeza”. As diferentes formas expressivas nutrem-se e facilitam a verbalização, a tradução em palavras e a compreensão dos fatos. Dessa forma, as palavras citadas em Versões de Sentido traduziram, mesmo que de forma inconsciente, o estado psíquico de cada estudante, exteriorizando sentimentos como: “ansiedade” (E1), “saudade” (E2), “alegria” (E3), “medo” (E4,E5,E13), “otimismo” (E6), “frustração” (E6) e “tristeza” (E12). A manifestação verbal no processo arteterapêutico pode ocorrer como um desbloqueio criativo, trazendo a palavra até mesmo como um instrumento para gerar outras palavras ou imagens (Ciornai, 1994).

Da mesma forma, foram expressas palavras que traduziram o quanto os estudantes sentiam prazer ao trabalhar com o material, mas que não conseguiram o resultado estético que almejavam, revelando compreensões limitadas acerca do resultado expressivo: E8 (aspecto positivo “integração”, aspecto negativo “resultado diferente do que eu imaginava”) e E12 (aspecto positivo “descontração”, aspecto negativo “não conseguir moldar direito”).

Ainda, cabe destacar que as atividades pictóricas e escultóricas tendem a resultar em registros no campo das sensações, nas quais as respostas afloram imediatamente do corpo de cada sujeito, sem fragmentação, em que percepção, emoção e aprendizagem consolidam uma conexão criativa (Rogers, 1993). E palavras como “alívio”, “tensão”, “quente” remetem a tais sensações, geradas a partir do encontro com o material e o processo criativo estabelecido. No processo de criação, o autor e sua obra contemplam-se em um plano de sensações, o que resulta em momentos de assimilação e constituição de sentimentos (Pain; Jarreau, 2001).

No entanto, em uma oficina de criatividade no contexto escolar, conduzida por técnicas de Arteterapia, tudo transpõe experiências de vida, e cabe ao mediador estar atento às posturas, formas de recepção e manuseio de materiais, técnicas e postura de cada estudante. A observação

deve ser atenta e próxima, sem compreensões de julgamentos rasos e descontextualizados. Nesse contexto, o quadro a seguir registra tipos de comportamentos apresentados pelos estudantes através da observação da pesquisadora em cada oficina de Arteterapia. Em cada encontro foi realizada a análise comportamental, com base nas relações intrapessoais, interpessoais e relação com o material utilizado no desenvolvimento das técnicas aplicadas, bem como, a relação de cada estudante no que se refere ao envolvimento com a tarefa.

Quadro 3 - Análise de Versões de Sentido comportamental construídos pela proponente da oficina em Arteterapia.

Estudantes	Relação intrapessoal	Relação interpessoal	Relação com o material	Relação com a tarefa
E1	Equilibrado (pintura) Perturbado (modelagem e escrita)	Invasivo em todas as atividades	Apegado em todas as atividades	Indisciplinado em todas as atividades
E2	Coerente em todas as atividades	Respeitoso em todas as atividades	Interativo em todas as atividades	Interativo em todas as atividades
E3	Equilibrado em todas as atividades	Cooperativo em todas as atividades	Reflexivo em todas as atividades	Construtivo em todas as atividades
E4	Equilibrado em todas as atividades	Cooperativo em todas as atividades	Investigador em todas as atividades	Construtivo em todas as atividades
E5	Ativo em todas as atividades	Cooperativo em todas as atividades	Cuidadoso em todas as atividades	Curioso em todas as atividades
E6	Triste (pintura e escrita) e instável (modelagem)	Respeitoso em todas as atividades	Reflexivo em todas as atividades	Tranquilo em todas as atividades
E7	Descompromissado em todas as atividades	Não cooperativo em todas as atividades	Descuidado em todas as atividades	Apático em todas as atividades
E8	Equilibrado em todas as atividades	Não cooperativo em todas as atividades	Reflexivo em todas as atividades	Tranquilo em todas as atividades
E9	Equilibrado em todas as atividades	Flexível em todas as atividades	Investigador em todas as atividades	Curioso em todas as atividades
E10	Coerente em todas as atividades	Respeitoso em todas as atividades	Cuidadoso em todas as atividades	Construtivo em todas as atividades
E11	Equilibrado em todas as atividades	Respeitoso em todas as atividades	Reflexivo em todas as atividades	Tranquilo em todas as atividades
E12	Triste (pintura e escrita) e instável (modelagem)	Não cooperativo em todas as atividades	Descuidado em todas as atividades	Apático em todas as atividades
E13	Triste em todas as atividades	Não cooperativo em todas as atividades	Automatizado em todas as atividades	Apático em todas as atividades

Fonte: Dados da pesquisa Autores analisados conforme adaptação de Allesandrini (2002, 2023).

A análise conjunta dos comportamentos apresentados pelos estudantes envolvidos no estudo destaca o potencial dos materiais e ações a fim de expressar o indivíduo em sua integralidade, suas habilidades, fragilidades e como se mostra perante o grupo, desafios e possibilidades. No que tange às relações intrapessoais e os comportamentos apresentados pelos estudantes em relação às atividades de pintura, modelagem e revisitar a escrita terapêutica, foi possível perceber que grande parte dos estudantes se mostraram **equilibrados**, internamente tranquilos, relaxados e concentrados ao realizar as atividades propostas. Salienta-se que um mesmo estudante pode apresentar numa relação intrapessoal comportamentos diferentes diante da natureza do material. Como no caso de E1, que apresentou comportamento equilibrado em atividade e pintura e comportamento **perturbado** ao trabalhar com modelagem em argila, mostrando-se ansioso, inquieto e irritado ao tentar controlar a argila, realizando, assim, movimentos truncados, fortes e intensos (Alessandrini, 2002).

Ainda ressaltando a caracterização de cada comportamento nas relações intrapessoais, E5 apresentou um comportamento ativo, no qual busca alternativas e aprimora seu gesto, ampliando suas fronteiras pessoais. Demonstrou estar motivado, ter iniciativa e abertura ao novo. Enquanto que E6, E12, E13 apresentaram comportamento **triste**, ou seja, demonstraram sentimentos conflitantes no plano interno. Expressaram no decorrer das práticas movimentos presos, tolhidos, ressaltando humor deprimido. E6 e E12 expressaram **instabilidade** ao participarem das práticas de modelagem, mantiveram-se distantes da atividade e introspectivos. Por sua vez, E7 teve comportamento **descompromissado**, no qual realizou ações mal definidas, incompatíveis com a proposta, permanecendo preso a uma única dimensão da proposta.

Quanto às relações interpessoais, quatro estudantes (E2, E6, E10, E11) mostraram comportamento **respeitoso**, estabelecendo relações agradáveis, respeitando as observações da pesquisadora e reconhecendo o espaço do outro. E3, E4, E5, apresentaram-se **cooperativos** em suas relações com os demais colegas, estabelecendo trocas com a pesquisadora e os colegas, por meio de perguntas e levantamento de possibilidades expressivas. Ao contrário, E7, E8, E12, E13 apresentaram comportamento **não cooperativo**, expressando um espírito individualista, agindo de forma solitária, egoísta e independente demais, permanecendo quieto sem interagir com o grupo ao longo do processo. Já E9, comportamento **flexível**, inferiu possibilidades, fez perguntas, esclareceu dúvidas, respeitou o processo de criação coletiva e estabeleceu contato com a pesquisadora e demais colegas (Alessandrini, 2002).

Vinculada a essa concepção, quanto às relações com os materiais utilizados nas práticas, como tinta, argila, papel e caneta, os estudantes expuseram os seguintes comportamentos,

segundo definição de Alessandrini (2002): E1 - **Apegado**: Age de maneira indiferenciada, não levando em conta o que a ação lhe traz como retorno. É apegado aos seus próprios ‘padrões’, mantendo-os de qualquer maneira. Age com indecisão e indisciplina, realizando ‘de qualquer jeito’ a tarefa. Distancia-se da tarefa ou até a abandona. E2 - **Interativo**: Realiza composições complexas, considera todas as propriedades que o objeto lhe impõe. Compreende a interação com o objeto, na dialética de sua circularidade, promovendo sua utilização dentro de suas melhores possibilidades para o momento. Considera transitórios os obstáculos parte integrante do processo. E3, E6, E8, E11 - **Reflexivo**: Observa o que faz, buscando novos procedimentos. Reflete em relação ao material, argila ou tinta; atento às mudanças que ele sofre no decorrer do processo. É estudioso e comprometido com o que o objeto pode proporcionar.

Já E4 e E9 desenvolvem uma relação com o material através do comportamento **Investigador**: Redimensiona o uso do material, escolhendo o que e quando fazer, no processo. Realiza inferências conduzidas pela descoberta dos objetos que lhe apresenta. E5, E10 - **Cuidadoso**: Procura fazer o melhor uso dos possíveis materiais que tem a sua frente; aprofunda sua ação. Trabalha com lógica, encadeando suas ações. Organiza o espaço e os materiais com que trabalha. E7, E12 - **Descuidado**: Não se apercebe das possibilidades; age sem consciência e de forma descuidada e superficial. Faz sem pensar, de forma aleatória. Não organiza o espaço, nem os materiais com que trabalha. E13 - **Automatizado**: Apenas repete procedimentos, sem observá-los com atenção. Age de forma automatizada; sem estar atento às transformações do objeto. Age sem vínculo com o possível conhecimento a ser construído no processo. Ao verificarmos diferentes formas de contato, ações e reações diante dos materiais e suas especificidades, também identificamos que a expressividade contém um triplo sentido: a expressão, a comunicação e a transformação das relações sociais (Ostrower, 1990).

Nas relações com a tarefa, os comportamentos diferem e exploram a manifestação primitiva de cada estudante ao ser conduzido a tarefas que provocam reações e podem conduzir a processos de autorregulação emocional. Dessa forma, obtivemos E1 com um comportamento **Indisciplinado** em relação às tarefas, permanecendo perturbado durante o processo criativo. Agindo com indecisão e indisciplina, realizando ‘de qualquer jeito’ tais propostas. E2, E6, E8, E11 mostraram-se **tranquilos**, agindo com tranquilidade e respeitando seu tempo de fazer; sua respiração é, expressando um ritmo natural de construção do processo, sendo paciente com possíveis frustrações que surgiram no fazer artístico. E3, E4, E10 expressaram-se com um comportamento **construtivo**, no qual discrimina os procedimentos que melhor se adaptam às necessidades do seu projeto e investiga possíveis transformações, levando em conta diferentes variáveis. Já E5, E9 demonstraram **curiosidade** ao investirem no fazer artístico, enfrentaram

desafios e mantiveram-se na proposta. Demonstraram dedicação e entrega ao trabalho. Por outro lado, E7, E12 pareceram estar apáticos e distantes do processo, desistindo com rapidez diante de problemas e permanecendo de maneira reservada e distante. Demonstraram estar pouco comprometidos com a tarefa.

Criar intensifica o viver em um vivenciar ao fazer (Ostrower, 1990). Assim, foi possível perceber que no ato criativo há uma descarga emocional, manifestada de diversas formas, de acordo com as especificidades de cada sujeito. Tal manifestação pode ocorrer por meio de tensões, relaxamentos, verbalizações, manifestações gráficas, pictóricas e modelagens. Vai além da criação e reprodução, perpassa por significar, desconstruir e compreender-se a partir de processos criativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou possibilidades da Arteterapia na criação e permanência de oficinas de criatividade, sobre aspectos de saúde mental em estudantes do Ensino Médio, mostrando os principais resultados obtidos na análise das intervenções realizadas pelos pesquisadores. Sua aplicação, potencialmente usual para o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, além de ser uma orientação legal exposta pela BNCC, pode servir para expansão do espaço da simbolização, das manifestações inconscientes e auxiliar na melhoria da saúde mental de estudantes.

É inegável que o processo escolar está em constante mudança e que as estratégias pedagógicas usuais não mais abarcam as céleres transformações da sociedade e a pluralidade de identidades e personalidades presentes no contexto escolar e nas salas de aula. A escola ainda é erroneamente reconhecida por parte dos profissionais da educação e pela sociedade unicamente por seu caráter científico, responsável pela transmissão de conceitos e teorias. Por esse motivo, o professor precisa abandonar o *status* de hierarquicamente superior e inabalável frente a uma sociedade inconstante, e firmar-se com o compromisso de construir uma escola que busca a formação integral do ser humano, pois é a partir da aceitação da incompletude que novas experimentações podem ser feitas, avaliadas e refeitas. Por meio das reflexões tecidas, foi possível verificar que as intervenções em Arteterapia contribuíram para que os estudantes rompessem alguns limites expressivos, o que amplia a capacidade criativa e melhora seus processos de autorregulação emocional. Dessa forma, destaca-se a Arteterapia como uma ferramenta importante a ser utilizada no contexto escolar, a fim de promover a saúde mental e emocional de estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, [S. l.], v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.
- AMATUZZI, Mauro Martins. O uso da versão de sentido na formação e pesquisa em psicologia. *In*: CARVALHO, Regina Maria Leme Lopes (orgs.). **Repensando a formação do psicólogo: da informação a descoberta**. Campinas: Alínea: 1996.
- BUCHO, João Luís Saporiti Machado Cruz. **As terapias expressivas e o barro: veículo de auto-conhecimento, criatividade e expressão**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Criatividade e Inovação) - Universidade Fernando Pessoa. Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação, 2011.
- CIORNAI, Selma. **Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia**. São Paulo: Summus Editorial, 2004.
- CHAVARRIA, Joaquim. **Aula de cerâmica: modelagem**. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.
- KAGIN, Sandra L.; LUSEBRINK, Vija B. The expressive therapies continuum. **Art Psychotherapy**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 171-179, 1978.
- LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens de escrita e vida**. Rio de Janeiro: Editora Rocco Jovens Leitores, 2010.
- OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus Editorial, 1989.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.
- PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. **Teoria e técnica da arteterapia: a compreensão do sujeito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PHILIPPINI, Angela. **Linguagens, materiais expressivos em arteterapia: uso, indicações e propriedades**. 2 ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2018.
- ROGERS, Natali. Um caminho para a totalidade: terapia pela arte centrada na pessoa - a pessoa como centro. **Revista de Estudos Rogerianos**, [S. l.], v. 4, p. 31-40, 1993.
- VERSUTI, Fabiana Maris *et al.* Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais: revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 28, p. 1086-1104, 2020.
- VIEGAS, Paula. Didática e diversidade no curso de publicidade e propaganda: estratégias pedagógicas para a formação de profissionais críticos. **Educação, Cultura e Comunicação**, [S. l.], p. 189-206, v. 9, n. 18, 2018.

5.5 Documentário “Do Porão ao Sótão”

Dentre as produções da referida tese, um dos resultados foi a criação de um documentário, trazendo os registros das produções realizadas pelos estudantes nos cadernos de emoções, através das intervenções de Arteterapia no contexto escolar. Tal produção surgiu da sugestão dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa, que sugeriram ampliar suas vivências e levar para a sociedade a potência expressiva da Arteterapia. Dessa maneira, o último objetivo específico da tese, que propunha criar um guia para a fim de auxiliar na condução de práticas pedagógicas e viabilizar melhores relações no ambiente escolar foi readaptado e transformado em um curta-metragem, que terá como finalidade introduzir na sociedade espaços para debates acerca da saúde mental dos adolescentes e estratégias capazes de minimizar o sofrimento psíquico através do fazer artístico.

Intitulado “Do porão ao sótão”, o documentário faz uma alusão a um capítulo do livro “A Poética do Espaço”, de Gaston Bachelard, no qual expressa a polaridade porão e sótão. Dessa forma, apresentará a Arteterapia como potência criativa e possibilidade expressiva, capaz de auxiliar em processos de autorregulação emocional. O vídeo contará com a participação de profissionais da área da saúde mental, educadores, arteterapeutas e estudantes participantes das oficinas. É cabível ressaltar que todos os participantes assinaram os termos de uso de imagem e TCLE e TALE e aceitaram a exposição de seus relatos.

Ainda, destaca-se que a produção audiovisual está em fase de elaboração, onde as gravações já foram realizadas, porém, sem a edição final. E a ampliação deste resultado ganhou o apoio da Lei Paulo Gustavo, por meio da aprovação no edital nº 108/2023, de Audiovisual e Multilinguagens Culturais, da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Alegrete na categoria Apoio a Produções Audiovisuais. Art. 6º, inciso I, que, proporciona o incentivo à produções de curta duração. O projeto aprovado contou com a seguinte organização básica:

Descrição do projeto:

O presente projeto emerge como resultado de minha pesquisa de mestrado, que revela dados alarmantes de sofrimento psíquico, casos e tentativas de suicídio e lesões autoprovocadas entre adolescentes da cidade de Alegrete/RS, nos últimos cinco anos. Conforme o exposto, o referido projeto apresenta uma proposta de intervenção social, buscando desenvolver um produto audiovisual de curta duração, capaz de viabilizar discussões no que se refere a saúde mental de adolescentes. Para tal construção, o vídeo narrará as vivências de adolescentes em oficinas de Arteterapia, a fim de expor as possibilidades criativas e mostrar as estratégias para

melhoria da saúde mental dos mesmos. Serão utilizados recursos de acessibilidade, o conteúdo abordado será traduzido para Língua Brasileira de Sinais e fará uso de legendas de fala e audiodescrição.

Dados do projeto:

Objetivo Geral: Desenvolver um documentário de curta duração e proporcionar, através de sua exibição, espaços de discussão sobre a saúde mental dos adolescentes.

Objetivos Específicos:

- Identificar por meio de imagens a descrição de dados acerca da saúde mental dos adolescentes;
- Coletar entrevistas entre adolescentes de escolas públicas da cidade de Alegrete/RS;
- Registrar vivências em Arteterapia e processos de autorregulação emocional entre adolescentes;
- Apresentar ao público pareceres técnicos de profissionais de referência nas áreas abordadas;
- Compilar informações através de imagens;
- Promover momentos de discussão a partir da exibição do curta-metragem em espaços educacionais.

Justificativa:

A presente intenção de desenvolvimento do documentário justifica-se, como parte do processo de compreensão do quanto se faz necessária a atenção por parte da sociedade à problemáticas sociais, como a do adoecimento mental. Desta forma, a escolha por trabalhar com a conexão entre produção audiovisual e saúde mental, justifica-se por considerar que a temática, mesmo que debatida, pode ser amplamente explorada, principalmente ao envolver imagens, que são capazes de interagir diretamente com o público e promover processos de identificação com suas vivências.

Ficha técnica:

Título: “Do Porão ao Sótão”.

Ano de produção: 2024

País de origem: Brasil

Duração: 15 minutos

Classificação de Gênero: Documentário

Faixa etária: 14 anos

Direção: Alisson Machado

Roteiro: Carine Jardim

5.6 Discussão geral

Ao analisarmos de maneira geral os resultados produzidos por meio da tese, que foram abordados nos artigos, é possível constatar uma grande problemática relacionada à acolhida, cuidado e atenção à saúde mental dos estudantes. O artigo “Desafios da educação socioemocional no contexto escolar: uma revisão integrativa”(no prelo) que será publicado como capítulo de e-book, evidencia, a partir de uma revisão de literatura, o quanto a educação socioemocional no contexto escolar brasileiro ainda limita-se a intervenções pontuais e projetos específicos, com raros exemplos de continuidade de práticas e estratégias para proporcionar aos estudantes a construção de habilidades, competências emocionais e apoio necessário para o enfrentamento de situações desafiadoras. É interessante ressaltar que mesmo estando previsto no PPP (Projeto Político-Pedagógico) de inúmeras instituições de ensino e sendo uma necessidade direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação socioemocional acaba não se efetivando na prática do cotidiano escolar.

Corroborando com essas constatações, o artigo “Saúde Mental na Adolescência: Análise dos Níveis de Estresse, Ansiedade e Depressão de Estudantes do Primeiro ano do Ensino Médio Pós-Pandemia” expressa a fragilidade psíquica de nossos jovens e o quanto a identificação dos índices relacionados às sintomatologias de estresse, ansiedade e depressão foram essenciais para uma mudança de postura da gestão da escola analisada, uma vez que um grande causador de sofrimento nos estudantes estava relacionado à falta de compreensão acerca de fatores estressores em processos avaliativos, especialmente por parte dos educadores. Tal situação, aliada a fatores extrínsecos (ambientais) e intrínsecos (individuais) a cada sujeito, acabam por gerar dificuldades e barreiras para a aprendizagem, dessa forma, uma inadequação pedagógica, condições educacionais desfavoráveis e fatores socioemocionais, podem resultar em processos de sofrimento e adoecimento mental (Siqueira e Gurgel-Giannetti, 2011).

Nessa perspectiva, o artigo “Cadernos de Emoções: Práticas em Arteterapia para Auxiliar na Promoção da Saúde Mental entre Estudantes do Ensino Médio” manifesta a importância de práticas expressivas inseridas no cotidiano dos estudantes, a fim de proporcionar qualidade nas relações intrapessoais, interpessoais e com o ambiente escolar. Nos processos de regulação emocional identificados na Arteterapia, foi possível perceber que um dos fatores estressores dos estudantes foi a implementação do Novo Ensino Médio, que trouxe consigo a flexibilização curricular e a escolha dos itinerários formativos.

Fatores que já direcionam às escolhas profissionais e que para os estudantes, trata-se de uma escolha prematura, visto que tal situação deu-se no início do Ensino Médio. Além disso, os “medos escolares” enraizados em modelos educacionais pautados na memorização, reprodução e avaliação somativa, geram constantes momentos de ansiedade e resultam em momentos de instabilidade emocional e desequilíbrio nos métodos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o trabalho para a promoção de habilidades emocionais habilita os sujeitos envolvidos em situações de reconstrução de relações, para a construção de um ambiente escolar positivo (Goleman, 2006).

Em conformidade com as produções anteriores, o artigo “Experiment(ações) em Arteterapia: Espaços para a Promoção da Criatividade no Contexto Escolar” reafirma o quanto nosso sistema educacional necessita avançar na promoção da saúde mental, pois nas práticas verificamos que os processos de regulação emocional ocorrem o tempo todo, no entanto, ao realizarem os registros no caderno tais processos ficam evidenciados (Norgren, 2009). Especialmente na adolescência, em geral, fase de conclusão da Educação Básica, no momento da escolha profissional, apresenta-se inúmeras vezes como uma barreira, pois traz à tona dúvidas, medos e um misto de sentimentos. As dúvidas são inúmeras e infelizmente, nossa sociedade, pela sua complexidade e pelas dificuldades não acolhe e direciona tais questões como deveria (Bock, 2001).

Diante dos estudos apresentados, foi possível identificar a necessidade e o desafios na construção e consolidação de práticas, estratégias educacionais voltadas para a promoção de habilidades socioemocionais no espaço escolar. Soma-se a partir dos resultados apontados nas produções, a relevância da estimulação de momentos criativos através da arte, como uma forma de proporcionar aos estudantes o autoconhecimento, melhora de suas relações sociais e autorregulação emocional. Assim, verifica-se a necessidade de instituições voltadas ao diálogo, ao respeito mútuo, à construção de vínculos e busca pelo desenvolvimento integral dos estudantes. Logo, pesquisas e práticas que possibilitem a melhora na qualidade das relações, mostram-se cada vez mais necessárias no cenário educacional brasileiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se o quanto o assunto abordado ao longo da tese é relevante e latente em um cenário pós-pandêmico e de reconstrução de convivência e vínculos, especialmente no que se refere à conjuntura educacional. A pesquisa propôs-se a investigar o impacto das vivências em Arteterapia sobre a saúde mental de estudantes do Ensino Médio em uma escola pública estadual da cidade de Alegrete/RS.

Para isso, foram realizados estudos e práticas, com o objetivo de responder as seguintes perguntas de pesquisa: “Quais os índices de estresse, ansiedade e depressão entre os estudantes do Ensino Médio”? “Em que medida as vivências em Arteterapia podem contribuir para a auxiliar na melhoria da saúde mental dos adolescentes”?

Em relação à primeira pergunta, verificou-se grande porcentagem de estudantes com índices elevados de ansiedade, seguidos de dados alarmantes na sintomatologia de depressão, o que representou um sinal de alerta e conduziu o seguimento da pesquisa e direcionamento para a turma com maiores níveis de sofrimento psíquico. Já a segunda questão, evidenciou a necessidade de mudanças de estratégias pedagógicas, a partir do desenvolvimento das intervenções em Arteterapia.

Ao longo da construção da tese, constatou-se inúmeras barreiras e possibilidades e uma revisão integrativa foi essencial para a identificação das produções desenvolvidas e o quanto deve-se avançar na busca pelo conhecimento e estabelecimento de novas formas de pensar e agir no processo de construção e aquisição de saberes. No que se refere à Arteterapia no contexto escolar, foi possível verificar o quanto há escassez de estudos atualizados e nacionais, tendo maior abrangência em Portugal. Nos estudos nacionais, há maior direcionamento de pesquisas envolvendo o público infantil, como um complemento no desenvolvimento sensório-motor. Já com o público adolescente e adulto, a grande maioria das pesquisas direciona-se para estudos de casos clínicos ou envolvendo o sistema de saúde mental. Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de mais estudos no que tange à saúde mental de adolescentes e as artes como possibilidade para auxiliar nos processos de melhora desta e a inserção deste espaço de cuidado no ambiente escolar.

Em relação aos objetivos de proporcionar vivências em arteterapia e registros nos cadernos de emoções, foi possível verificar que a existência de espaços de relações, por meio de oficinas de práticas expressivas além da sala de aula tradicional, oportuniza momentos de regulação emocional. E o fazer artístico possibilita o ajustamento criativo e reflexivo, tornando

as relações intrapessoais, interpessoais e com o contexto escolar mais positivas. Ressalta-se ainda que o registro processual após cada atividade no caderno de emoções e a continuidade do trabalho ao longo do Ensino Médio serviu de suporte terapêutico para momentos de liberação de tensões, catarses, angústias, insights e melhora na autoestima e autoconhecimento.

Além disso, foi possível perceber através da análise comportamental de cada estudante o processo maturacional de cada indivíduo, onde, no decorrer dos encontros, mostraram-se mais tranquilos, receptivos às proposições e mais respeitosos em suas relações interpessoais. Dessa forma, ao longo de todo o estudo, foi possível identificar melhora no processo de ensino-aprendizagem, baseadas nos aspectos afetivo-cognitivos e na forma de enfrentamento dos desafios, especialmente em momentos avaliativos.

Como forma de devolutiva, pretende-se divulgar para docentes e discentes os resultados obtidos a fim de estimular o diálogo, a reflexão e a troca de experiências. Ainda, a pesquisa e seu desenvolvimento seguirá através da exibição do curta-metragem que mostra o processo criativo da Arteterapia no contexto escolar, a fim de proporcionar momentos de debate na comunidade escolar. Por fim, a presente tese traz estudos e práticas para que possamos pensar e refletir sobre as práticas educacionais e fortalecer uma educação pautada na aprendizagem integral e suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Tradução: S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ABEL, Marcos. O insight na psicanálise. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 22-31, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a05.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.
- ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **Oficina criativa e psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Casa do Psicólogo, 2002.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.
- ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. 17. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.
- AMATUZZI, Mauro Martins. Uso da versão de sentido na formação e pesquisa em psicologia. *In*: Coletâneas da Anpepp n. 9. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1996. p. 11-24
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.
- AMERICAN ART THERAPY ASSOCIATION. **What is art therapy?** jun. 2017. Disponível em: <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>. Acesso em: 30 out. 2023.
- AZEVEDO, Andreia; MATOS, Ana Paula. Ideação suicida e sintomatologia depressiva em adolescentes. **Psicologia, Saúde e Doenças**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 180-191, 2014. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862014000100015. Acesso em: 15 set. 2022.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Reja Galvão (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETENSKI, Mala. **Self-discovery through self-expression**. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1973.
- BOCK, Ana Mercês *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de ago. de 1971. Reforma do ensino: 1º e 2º Graus. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/ Conselho Federal de Educação, 1971. Disponível em: <https://bityli.com/clLqwpx>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BUCHO, João Luís. Como se aprende desaprendendo. *In*: FERRAZ, Marcelli. (org.). **Educação expressiva**. um novo paradigma educativo. 2. ed. Lisboa: Tuttirév Editorial, 2010. p. 23-38.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

CASE, Caroline; DALLEY, Tessa (org). **Working with children in Art therapy**. London and New York: Tavistock/Routledge, 1990.

CASTELLO DE ALMEIDA, Wilson. Além da catarse, além da integração, a catarse de integração. **Revista Brasileira de Psicodrama**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 72-95, 2020. Disponível em: <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/129>. Acesso em: 28 out. 2022.

CASTRO, Carine Jardim de; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; CICUTO, Camila Aparecida Tolentino. Ansiedade, depressão e estresse em tempos de pandemia: um estudo com alunos da terceira série do ensino médio. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 10, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9349>. Acesso em: 15 set. 2022.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CIORNAI, Selma (org.). **Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, [S. l.], n. 45, p. 57-67, 2013.. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em 11 mai 2022.

DIAS, Luísa Margarida Ferreira. **Efeito do contexto pandémico na percepção da satisfação com a vida e das necessidades psicológicas básicas em adolescentes**. 2021. 58 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Lusíada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Porto, Portugal, 2021.

EDWARDS, David. **Art therapy**. London: Sage, 2004.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005. Disponível em:

<https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a02.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GYATSO, Tsangyang. **Contos populares do Tibet**. Boqueirão: Ed. Princípio, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2007.

GÓMEZ, Augusto Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRANJA, Vânia. O pensamento de Jung para o estudo do processo de criação na arte. **Revista Imagens da transformação**, [S. l.], v. 3, p. 55-59, ago. 1996.

HUNT, Justin; EISENBERG, Daniel. Mental health problems and help-seeking behavior among college students. **Journal of Adolescent Health**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 3-10, 2010. Disponível em: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(09\)00340-1/pdf](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(09)00340-1/pdf). Acesso em: 16 out. 2022.

JUNG, Carl G. **Letters, volume 1: 1906-1950**. New York: Routledge – Taylor & Francis Group, 2015.

KAGIN, Sandra; LUSEBRINK, Vija B. The expressive therapies continuum. **Art Psychotherapy**, [S. l.], v. 5, n. 4, p.171-179, 1978.

KRAMER, Edith. **Art as therapywith children**. Nova York: Schocken Books, 1971.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 19, p. 20-28, 2002.

LOVIBOND, Peter; LOVIBOND, Sydney Harold. The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. **Behaviour Research and Therapy**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 335-343, 1995a. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7726811/>. Acesso em: 08 out.2022.

LOVIBOND, Sydney Harold; LOVIBOND, Peter. **Manual for the depression anxiety & stress scales**. 2. ed. Sydney: Psychology Foundation, 1995b.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MALCHIODI, Cathy A. **The arttherapy sourcebook**. New York: McGraw-Hill, 2007.

MARTÍN, María Casabó; SORIANO, Adriana García. Arteterapia y educación emocional

Mini Artistas: viaje al centro del corazón, **Fòrum de Recerca**, [S. l.], n. 17, p. 927-938, 2012.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MOREIRA, Lenice Carrilho de Oliveira; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 19, p. 445-453, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Nascimento, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos Nomes da Arte na Educação: Qual Infância? Que Ensino? Quem é o Bom Sujeito Docente?**. 2005.254 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

NAUMBURG, Margareth. Spontaneous art in education and psychotherapy. In: ULMAN, Elinor (org). **Art therapy: in theory and practice**. New York: Schocken Books, 1977.

NORGREN, Maria de Betânia Paes. Considerações sobre o processo de arte-terapia. **Arte-Terpia: Reflexões**, [S. l.], v. 1, p. 33-37, 1995.

NORGREN, Maria de Betânia Paes. **Competência social e arteterapia em um programa de intervenção na escola**. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, São Paulo, 2009.

OATLEY, Keith; NUNDY, Seema. Repensando o papel das emoções na educação. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy (orgs.). **Educação e desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 217-232.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. **Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAIS-RIBEIRO, José; HONRADO, Ana; LEAL, Isabel. Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de depressão ansiedade stress de Lovibond e Lovibond. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 5, n. 2, p. 229-239, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v5n2/v5n2a07.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PHILIPPINI, Angela. **Grupos em arteterapia: redes criativas para colorir vidas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PHILIPPINI, Angela. **Linguagens, materiais expressivos em arteterapia: uso, indicações e**

propriedades. 2. ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2018.

ROSVALL, Per-Åke; NILSSON, Stefan. Gender-based generalisations in school nurses' appraisals of and interventions addressing students' mental health. **BMC - Health Services Research**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1-8, 2016.

RUBIN, Judith A (org.). **Approaches to Art Therapy: theory and technique**. New York: Brunner/Mazel, 1987.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol. **Metodologia do Ensino de Artes**. Curitiba: Ibpex, 2006.

SILVEIRA, Nise. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SOARES, Dulce Helena P. Como trabalhar a ansiedade e o estresse frente ao vestibular. *In*: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (orgs.). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentos para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 105-116.

THOMPSON, Roos. A. Emotional regulation and emotional development. **Educational Psychology Review**, Davis/Califórnia, v. 3, n. 4, p. 269-307, 1991. Disponível em: www.jstor.org/stable/23359228. Acesso em: 5 out. 2022.

TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte**. Porto Alegre: AGE, 2002.

VIEIRA, Kelmara Mendes *et al.* Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2020.

WEDDERHOFF, Elísio. Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico?. **Revista Linhas**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Comitê de especialistas da OMS sobre os problemas de saúde da adolescência e Organização Mundial da Saúde**. Problemas de saúde da adolescência: informe de um Comitê de Expertos de la OMS [se reunido em Ginebra del 3 al 9 de novembro de 1964]. Ginebra: Organizaci'on Mundial de la Salud. 1965. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/38485>. Acesso em: 07 nov. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health: strengthening our response**. Genève: WHO; 2016. Available from: who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en/

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ZENELATO, Vanessa Magnus; WERBA, Graziela Cucchiarelli. Psicologia e fotografia: a subjetividade como protagonista da imagem. **Revista Unilasalles**, Canoas, n. 36, p. 157-168, 2017.

ZIMERMAN, David. **Fundamentos Psicanalíticos**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZINKER, Joseph. **O processo criativo em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

ZWIELEWSKI, Grazielle *et al.* Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: as demandas em saúde mental produzidas pela COVID-19. **Revista Debates em Psiquiatria**, [S. l.], v. 2, p. 30-37, 2020.

ANEXO A - Escala de estresse, ansiedade e depressão - EADS-21

ESCALA DE ANSIEDADE DEPRESSÃO E STRESS - EADS-21

Por favor leia cada uma das afirmações abaixo e assinale 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a si *durante a semana passada*. Não há respostas certas ou erradas. Não leve muito tempo a indicar a sua resposta em cada afirmação.

A classificação é a seguinte:

- 0- não se aplicou nada a mim
- 1- aplicou-se a mim algumas vezes
- 2- aplicou-se a mim de muitas vezes
- 3- aplicou-se a mim a maior parte das vezes

1	Tive dificuldades em me acalmar (estresse)	0	1	2	3
2	Senti a minha boca seca (ansiedade)	0	1	2	3
3	Não consegui sentir nenhum sentimento positivo (depressão)	0	1	2	3
4	Senti dificuldades em respirar (ansiedade)	0	1	2	3
5	Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas (depressão)	0	1	2	3
6	Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações (estresse)	0	1	2	3
7	Senti tremores (por ex., nas mãos) (ansiedade)	0	1	2	3
8	Senti que estava a utilizar muita energia nervosa (estresse)	0	1	2	3
9	Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula (ansiedade)	0	1	2	3
10	Senti que não tinha nada a esperar do futuro (depressão)	0	1	2	3

11	Dei por mim a ficar agitado (estresse)	0	1	2	3
12	Senti dificuldade em me relaxar (estresse)	0	1	2	3

13	Senti-me desanimado e melancólico (depressão)	0	1	2	3
14	Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer (estresse)	0	1	2	3
15	Senti-me quase a entrar em pânico (ansiedade)	0	1	2	3
16	Não fui capaz de ter entusiasmo por nada (depressão)	0	1	2	3
17	Senti que não tinha muito valor como pessoa (depressão)	0	1	2	3
18	Senti que por vezes estava sensível (estresse)	0	1	2	3
19	Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico (ansiedade)	0	1	2	3
20	Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso (ansiedade)	0	1	2	3
21	Senti que a vida não tinha sentido (depressão)	0	1	2	3

Fonte: PAIS-RIBEIRO, José; HONRADO, Ana; LEAL, Isabel. Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de depressão ansiedade stress de Lovibond e Lovibond. **Psicologia, saúde & doenças**, v. 5, n. 2, p. 229-239, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v5n2/v5n2a07.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

ANEXO B - Relações intrapessoais

Relação intrapessoal: da pessoa consigo mesma			
A) Alegre	Triste	E) Coerente	Incoerente
<p>a. Demonstra inteireza e integridade em sua atitude interna.</p> <p>b. Expressa movimentos soltos e naturais.</p> <p>c. Demonstra prazer e receptividade alegre; está bem.</p>	<p>d. Demonstra sentimentos conflitantes no plano interno.</p> <p>e. Expressa movimentos presos e tolhidos.</p> <p>f. Demonstra desprazer e tristeza, parece estar deprimido.</p>	<p>a. Realiza sua ação com desprendimento, demonstrando estar coordenando seus observáveis.</p> <p>b. Articula seus observáveis, de modo coerente.</p> <p>c. Encontra soluções, pois compreende as variáveis que se apresentam.</p>	<p>d. Apresenta inconstância na coordenação de suas ações.</p> <p>e. Toma decisões impensadas, aparentemente inconsistentes, incoerentes e desarticuladas</p> <p>f. Repete os mesmos gestos sem parar.</p>
B) Firme	Instável	F) Comprometido	Descompromissado
<p>a. Demonstra segurança e autodisciplina.</p> <p>b. Permanece firme e engajado.</p> <p>c. Mantém-se em contato com a atividade.</p>	<p>d. Demonstra insegurança e inconstância.</p> <p>e. Aparenta estar instável e atordoado.</p> <p>f. Mantém-se distante da atividade, parece estar ausente.</p>	<p>a. Suas inferências são dirigidas pela consideração de possibilidades.</p> <p>b. Organiza sua ação, antecipando aspectos significativos.</p> <p>c. Compromete-se com a proposta, descentrando-se de si mesmo.</p>	<p>d. Realiza ações incompatíveis com a conservação do todo.</p> <p>e. Realiza ações mal definidas, sem compromisso interno.</p> <p>f. Permanece centrado, preso a uma única dimensão da proposta.</p>
C) Equilibrado	Perturbado	G) Implicado	Não-implicado
<p>a. Está internamente tranquilo, relaxado afável e concentrado.</p> <p>b. Apresenta movimentos fluidos, suaves e delicada mente precisos, pertinentes ao momento.</p> <p>c. Permanece centrado na atividade.</p>	<p>d. Está excitado, ansioso, inquieto, agressivo, irritado, disperso e desatento.</p> <p>e. Realiza movimentos truncados, fortes e intensos, aparentemente distantes do que deveriam ser.</p> <p>f. Movimenta-se de um lado para o outro ou permanece imobilizado.</p>	<p>a. Dirige sua ação pela noção de todo, e conseqüente interação entre suas partes.</p> <p>b. As implicações se encadeiam de modo inferencial; as mudanças são previstas como causadoras de novas mudanças.</p> <p>c. Compreende as possibilidades que se abrem como conseqüências de movimentos geradores de novas formas.</p>	<p>d. Dirige sua ação pela ausência de com preensão dos indícios gerais.</p> <p>e. Não estabelece implicação entre suas ações; as modificações que realiza estão presas a detalhes não relacionados entre si.</p> <p>f. Realiza movimentos fora do contexto, sem considerar a relação entre eles e o todo.</p>
D) Ativo	Passivo	H) Coordenado	Descoordenado

<p>a. É ativo e busca alternativas e aprimora seu gesto, ampliando suas fronteiras pessoais.</p> <p>b. Demonstra estar motivado tem iniciativa e demonstra estar aberto ao novo.</p> <p>c. Estabelece contato com a proposta/ o material.</p>	<p>d. É passivo e parece paralisado. Repete seu gesto, não ampliando suas fronteiras pessoais.</p> <p>e. Está desmotivado, é acomodado e demonstra estar fechado ao novo.</p> <p>f. Não estabelece contato com a proposta/material.</p>	<p>a. Relativiza suas ações, ordenando- as por prioridades; considera implicações de ordem transformacional.</p> <p>b. Verifica possibilidades; trabalha a interdependência entre as partes e o todo.</p> <p>c. Demonstra a intenção de realizar interações diferenciadas</p>	<p>d. Não relativiza a ordem de suas ações, não faz im plicações.</p> <p>e. Tem dificuldade em levantar possibilidades; mistura sem sistematizar as partes em relação ao todo.</p> <p>f. Suas decisões são descoordenadas.</p>
---	---	---	--

Fonte: Allessandrini (2002, p.278).

ANEXO C - Relações interpessoais

Relações interpessoais: do sujeito com outro(s) sujeito(s)			
A) Respeitoso	Invasivo	E) Mente aberta	Mente fechada
<p>a. Estabelece relação agradável, demonstrando simpatia.</p> <p>b. É respeitoso e atencioso para com as observações da pesquisadora.</p> <p>c. Reconhece o espaço do outro.</p>	<p>d. Estabelece uma relação desagradável demonstrando antipatia.</p> <p>e. É invasivo e desatento para com as verbalizações da pesquisadora</p> <p>f. Não reconhece o espaço do outro.</p>	<p>a. Alavanca suas competências com tranquilidade diante das situações propostas.</p> <p>b. Seus julgamentos são orientados por inferências dirigidas pela consideração de possibilidades.</p> <p>c. Mantém a mente aberta às sugestões da pesquisadora.</p>	<p>d. Faz exatamente o que acha que deve ser feito, como se se tratasse de pseudo-obrigações,</p> <p>e. Seus julgamentos são dirigidos por percepções parciais de possibilidades.</p> <p>f. Mantém-se fechado em si mesmo, não escutando o que é dito pela pesquisadora.</p>
B) Flexível	Rígido	F) Interdependente	Dependente
<p>a. Infere possibilidades e faz perguntas, esclarece dúvidas, é afável e obediente ao sentido do processo.</p> <p>b. Realiza as sugestões dadas pela pesquisadora e age espontaneamente</p> <p>c. Estabelece contato com a pesquisadora, em uma relação de interesse.</p>	<p>d. Permanece alheio; é impositivo e desobediente.</p> <p>e. Não leva em conta as sugestões dadas pela pesquisadora e realiza movimentos automáticos.</p> <p>f. Não estabelece contato com a pesquisadora em uma relação de “não-interesse”.</p>	<p>a. As interdependências são atingidas em sua totalidade.</p> <p>b. Interage com as idéias lançadas pela pesquisadora, refletindo e dialogando a partir delas.</p> <p>c. Escuta as sugestões da pesquisadora, como agentes mobilizadores de novas ações.</p>	<p>d. Reage às sugestões da pesquisadora sem levar em conta o que lhe sugere.</p> <p>e. Mantém uma atitude de dependência, realizando o mínimo do que é sugerido pela pesquisadora.</p> <p>f. Reafirma o que sempre soube fazer, repetindo antigos procedimentos que lhe são familiares.</p>
C) Objetivo	Ambíguo	G) Criativo	Não-criativo
<p>a. Seus procedimentos são precisos e diretos, em respostas às intervenções realizadas.</p> <p>b. É franco, sincero, direto objetivo e claro.</p> <p>Disponível e interessado.</p> <p>c. Olha nos olhos</p>	<p>d. Mantém - se dissimulado, fingindo não ouvir o que é sugerido pela pesquisadora</p> <p>e. É camuflado e ambíguo, confuso, defendido e preso.</p> <p>f. Mantém -se presa ao ‘si mesmo’ não se descentrando para interagir.</p>	<p>a. Realiza ajustes criativos e compensatórios em suas ações, em uma perspectiva majorante, mantendo a clareza de seus objetivos.</p> <p>b. Reconstitui os passos a serem seguidos com</p>	<p>d. Não promove o ajustamento criativo de suas ações na interação com a pesquisadora.</p> <p>e. Inverte posições, atribuindo à pesquisadora ações fora do contexto.</p> <p>f. Julga informações incompletas como suficientes para sua</p>

da pesquisadora e ouve o que está sendo dito.		pertinência ao contexto que se estabelece. c. Aceita as intervenções da pesquisadora, promovendo u ma auto- reulação de suas ações.	tomada de decisão.
D) Cooperativo	Não-cooperativo	H) Receptivo	Não-Criativo
a. Expressa um espírito colaborador, cooperando com o desenrolar do processo. b. Estabelece uma relação de troca com a pesquisadora. c. Solicita o que deseja fazer por meio de perguntas, levanta possibilidades.	d. Expressa u m espírito individualista, não cooperando com o desenrolar do processo. e. Age de forma solitária, egoísta e independente demais. f. Permanece quieto não interagindo no decorrer do processo.	a. Constrói sua ação a partir de u ma interação cooperativa, com a pesquisadora, dentro de uma circularidade dialética. b. É receptivo à coordenação das ações feita pela pesquisadora. c. Recebe, de forma parcial, as orientações da pesquisadora.	d. Constrói sua ação a partir de u ma relação competitiva entre ele e o ‘si próprio’ projetado na figura da pesquisadora. e. Não é receptivo à coordenação das ações feita pela pesquisadora. f. Demonstra pseudo-dependências resistentes.

Fonte: Allessandrini (2002, p.279).

ANEXO D - Relação com o objeto

Relação com o objeto: em nosso caso, a argila ou o desenho			
A) Reflexivo	Automatizado	E) Investigador	Não-investigador
<p>a. Observa o que faz, buscando novos procedimentos.</p> <p>b. Reflete em relação ao objeto argila ou desenho; atento às mudanças que ele sofre no decorrer do processo.</p> <p>c. É estudioso e comprometido com o que o objeto pode lhe proporcionar.</p>	<p>d. Apenas repete procedimentos, sem observá-los com atenção.</p> <p>e. Age de forma automatizada; sem estar atento às transformações do objeto.</p> <p>f. Age sem vínculo com o possível conhecimento a ser construído no processo.</p>	<p>a. Infere possíveis e redimensiona o uso do material, escolhendo o que e quando fazer, no processo.</p> <p>b. Realiza inferências conduzidas pela descoberta dos possíveis que o objeto lhe apresenta.</p> <p>c. Investiga minuciosamente as propriedades do material.</p>	<p>d. Toma decisões impensadas sem levar em conta as propriedades do objeto.</p> <p>e. Nega possibilidades de ele uso do material.</p> <p>f. Produz automatizações nas relações ligadas às condições intrínsecas ao objeto argila/desenho.</p>
B) Cuidadoso	Descuidado	F) Previdente	Não-previdente
<p>a. Procura fazer o melhor uso dos possíveis materiais que tem a sua frente; aprofunda sua ação</p> <p>b. Trabalha com lógica, encadeando suas ações.</p> <p>c. Organiza o espaço e os materiais com que trabalha.</p>	<p>d. Não se apercebe das possibilidades; age sem consciência e de forma descuidada e superficial.</p> <p>e. Faz sem pensar, de forma aleatória.</p> <p>f. Não organiza o espaço nem os materiais com que trabalha.</p>	<p>a. Prevê situações que se organiza m sucessiva mente na escolha de procedimentos.</p> <p>b. Antecipa escolhas de procedimentos condizentes com o objeto para realizar seu projeto.</p> <p>c. Exercita possibilidades de uso procedimental do objeto.</p>	<p>d. Não prevê situações de sucessão hierárquica na escolha de procedimentos.</p> <p>e. Com preende as variáveis procedimentais em relação ao objeto, mas não as coordena em direção ao seu projeto.</p> <p>f. Manipula o material sem explorar suas possibilidades.</p>
C) Respeita	Não respeita	G) Observador	Não-observador
<p>a. Investiga possíveis e explora as propriedades do objeto.</p> <p>b. Respeita o objeto, reconhecendo os limites que ele lhe propõe.</p> <p>c. Mantém seu envolvimento,</p>	<p>d. Tenta adaptar o objeto ao que deseja realizar, sem levar em conta o que ele lhe permite fazer</p> <p>e. Mergulha na desordem, não respeitando o objeto em si.</p> <p>f. Mantém -se distante, demonstrando um não-envolvimento</p>	<p>a. Infere resultados a partir de duas condições simultâneas, realiza transformações em sua ação.</p> <p>b. Observa as mudanças no objeto, articulando- as com seu projeto</p> <p>c. Observa as diferenças constitutivas do</p>	<p>d. Mantém a mesma conduta, independentemente da resposta do objeto.</p> <p>e. Não observa as mudanças no objeto, mantendo- as desarticuladas de seu projeto.</p> <p>f. Não leva em consideração a constituição material</p>

trabalhando com limpeza e concentração.	para com o objeto.	objeto para esboçar objetivos e programas	do objeto e procura adequá-lo aos seus objetivos e programas.
D) Desapegado	Apegado	H) Interativo	Não-interativo
<p>a. Dialoga com o objeto, ouvindo o que ele tem a dizer; é perspicaz diante de suas respostas.</p> <p>b. Age com liberdade interior, buscando alternativas, a partir das respostas do objeto.</p> <p>c. É desapegado de seus próprios 'padrões', traçando novos caminhos.</p>	<p>d. Age de maneira indiferenciada, não levando em conta o que a ação lhe traz como retorno.</p> <p>e. É apegado aos seus próprios 'padrões', mantendo-os de qualquer maneira.</p> <p>f. É apegado aos seus 'padrões' anteriores, repetindo suas ações.</p>	<p>a. Realiza composições complexas, considera todas as propriedades que o objeto lhe impõe.</p> <p>b. Compreende a interação com o objeto, na dialética de sua circularidade, promovendo sua utilização dentro de suas melhores possibilidades para o momento.</p> <p>c. Considera transitórios os obstáculos parte integrante do processo.</p>	<p>d. Realiza com pensações parciais e desarticuladas das propriedades do objeto na realização de seu projeto.</p> <p>e. Mantém sua ação na busca de dependências que não existem.</p> <p>f. Permanece preso aos obstáculos e às dificuldades que o objeto lhe impõe.</p>

Fonte: Allessandrini (2002, p.280).

ANEXO E - Relação com a tarefa

Relação com a tarefa: em nosso caso, com o projeto			
A) Curioso	Apático	E) Construtivo	Não-construtivo
<p>a. Demonstra curiosidade em investir no que faz, enfrentando desafios e mantendo-se na proposta.</p> <p>b. Demonstra dedicação e entrega ao trabalho.</p> <p>c. É caprichoso e esforçado, mantendo vivo o espírito de investigação.</p>	<p>d. Parece estar apático e distante do processo, desistindo com rapidez diante de problemas.</p> <p>e. Permanece perdido e age de maneira reservada e distante.</p> <p>f. Demonstra estar pouco comprometido com a tarefa, é desleixado.</p>	<p>a. Descobre a conservação a partir de compensações e de transformações.</p> <p>b. Discrimina os procedimentos que melhor se adaptam às necessidades do seu projeto.</p> <p>c. Investiga possíveis, levando em conta diferentes variáveis.</p>	<p>d. Mantém sua ação centrada em esquemas que apenas reproduz.</p> <p>e. Age de forma quase descoordinada, sem estar consciente dos procedimentos para a realização de seu projeto.</p> <p>f. Age de forma exploratória, desvinculado das necessidades de seu projeto.</p>
B) Disciplinado	Indisciplinado	F) Articulador	Não-articulador
<p>a. Compensa desequilíbrios que se apresentam.</p> <p>b. Estabelece prioridades agindo com precisão, perseverança e decisão.</p> <p>c. É metucioso e disciplinado.</p>	<p>d. Permanece perturbado durante o processo.</p> <p>e. Age com indecisão e indisciplina, realizando 'de qualquer jeito' a tarefa.</p> <p>f. Distancia-se da tarefa ou até a abandona.</p>	<p>a. Projeta o conjunto, incorporando detalhes não programados; descobre simetrias que usa para regular suas ações.</p> <p>b. Regula sua ação, antecipando e articulando aspectos significativos.</p> <p>c. Constrói possíveis, levantando hipóteses que confirma ou não, fazendo com pensações.</p>	<p>d. Não observa nem articula as informações que possui em direção à construção de seu projeto.</p> <p>e. Não regula sua ação com antecipações significativas.</p> <p>f. Constrói possíveis simplesmente levantando hipóteses, sem buscar sua confirmação.</p>
C) Presente	Ausente	G) Autônomo	Não-autônomo
<p>a. Age com ética e tolerância, sendo leal a seus próprios valores.</p> <p>b. Sabe priorizar, permanecendo presente,</p>	<p>d. Age desvinculado de seus valores, demonstrando intolerância e distanciamento ético.</p> <p>e. Apresenta uma postura de ausência, sua ação é obscura e</p>	<p>a. Dirige suas ações para a totalidade do projeto que realiza.</p> <p>b. Coordena suas ações a partir dos observáveis que</p>	<p>d. Dirige suas ações para a construção de partes do todo, independentes do projeto final.</p> <p>e. Não coordena suas ações a partir dos observáveis,</p>

concentrado e atento. c. Aprende rapidamente, demonstrando consciência e lucidez de ação.	aleatória. f. Aprende lentamente, agindo com alienação e de forma desatenta.	constrói no decorrer do processo, realizando novas combinações. c. Por inferência, encontra soluções imediatas e rápidas.	repetindo antigas combinações. f. Permanece longo tempo em busca de soluções, que tem dificuldade para encontrar.
D) Tranquilo	Inquieto	H) Auto-regulador	Não-regulador
a. Age com tranquilidade e respeita seu tempo de fazer; sua respiração é pausada, expressando um ritmo natural de construção do processo. b. É paciente com desacertos. c. Expressa prazer em viver o processo.	d. Fica inquieto, resolvendo rapidamente a tarefa como que para se livrar dela. e. É impaciente com os desacertos f. Expressa desprazer e inquietação em vivenciar o processo.	a. Realiza implicações entre implicações, quase simultâneas; não produz contradições. b. Programa suas ações desde o início do projeto, articulando-as. c. Realiza menor número de tentativas para encontrar correspondências entre suas ações e suas intenções.	d. Produz contradições e círculos viciosos em grande número de ações independentes. e. Não estabelece prioridades na contiguidade das ações que realiza. f. Faz muitas tentativas na busca de relacionar suas ações e suas intenções.

Fonte: Allessandrini (2002, p. 281).

APÊNDICE A – Caderno de emoções

CADERNO

DE

EMOÇÕES

Imagem C



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Imagem D



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

1.1 – Descreva as figuras observadas e relate sua sensação ao deparar-se com as imagens:

Imagem A:

Imagem B:

Imagem C:

Imagem D:

1.2 – Selfie/Prática fotográfica. Disponibilize neste espaço sete selfies, representando cada dia da semana, indicando em cada foto um sentimento e/ou sensação que identifique cada momento fotografado.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo

Utilize este espaço para escrever impressões sobre discussões, insights, contribuições e anotações em geral acerca do desenvolvimento da 1ª etapa do trabalho:

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: A Arteterapia como recurso para auxiliar na saúde mental de estudantes do Ensino Médio.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Rodrigo de Souza Balk **Pesquisadores participantes:** Carine Jardim de Castro **Instituição:** Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (55) 9 9139-8758 Rodrigo de Souza Balk; (55) 996580427 Carine Jardim de Castro

Prezados pais/mães ou responsáveis, seu filho/a está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A Arteterapia como recurso para auxiliar na saúde mental de estudantes do Ensino Médio” em uma escola da rede pública do município de Alegrete-RS, desenvolvida por Carine Jardim de Castro, discente de Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, sob orientação do pesquisador responsável Dr. Rodrigo de Souza Balk.

O objetivo central do estudo é investigar a ação da Arteterapia sobre a saúde mental de estudantes do Ensino Médio em uma escola pública estadual da cidade de Alegrete. Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa pelo fato do mesmo fazer parte da escola que possui um número expressivo de adolescentes em sofrimento psíquico e o presente estudo justifica-se pela necessidade de identificar os níveis de estresse, depressão e ansiedade entre os estudantes do Ensino Médio e possibilitar práticas de Arteterapia para auxiliar no processo de autorregulação emocional.

A participação do seu filho/a consistirá em responder às escalas EADS 21, escalas de Estresse, ansiedade e depressão, com dia e horário previamente agendados com o professor/a da turma. Posteriormente, ele(a) pode ser convidado(a) a participar de outro estudo que envolverá a aplicação de uma oficina em Arteterapia com o objetivo de promover processos de regulação das emoções. A coleta dos dados ocorrerá presencialmente na escola ou de forma remota, através das plataformas virtuais utilizadas pela escola. Será necessária apenas uma hora para a aplicação das escalas e duas horas semanais para oficina de Arteterapia, com dias e horários previamente agendados com o professor/a da turma e estudantes envolvidos. Este será

aplicado fora do horário escolar. Assim, seu filho/a não terá nenhum prejuízo caso não aceite que ele participe da pesquisa.

Caso você não autorize a participação do seu filho/a ou o mesmo não tenha interesse em participar do estudo, é necessário esclarecer que não haverá prejuízo na avaliação do escolar.

Ao participar do estudo, seu filho/a será beneficiado/a diretamente, pois este estudo irá oportunizar a melhora das relações, através da identificação de índices de estresse, ansiedade e depressão. Além disso, a sua participação lhe possibilitará a melhora da autoestima e saúde mental e poderá contribuir positivamente para o âmbito educacional e social, capaz de promover novas práticas educacionais.

A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e seu filho/a tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Seu filho/a não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por eles prestados. Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades, sendo assim, o material coletado será armazenado em local seguro e exportados para um banco de dados do Microsoft Access (Microsoft Corporation, Remond, Washington, Estados Unidos), versão 2013.

Devido à pandemia do Novo Coronavírus, caso tenha aumentado o número de casos de pessoas contaminadas com o vírus SARS-CoV-2, vírus que causa a Covid-19, no município de Alegrete/RS, as escalas e intervenções em Arteterapia serão realizadas de forma remota. Assim, ressalta-se que neste caso, não haverá contato presencial entre pesquisador e participantes. Em caso de intervenções presenciais, serão mantidos os protocolos sanitários, segundo orientações da OMS, como utilização de máscaras por todos os participantes, distanciamento de um metro entre os participantes, utilização de álcool gel, manuseio individual de materiais, salas arejadas e todas as ações necessárias para promover a saúde dos envolvidos no processo.

Os riscos pela participação são mínimos, no entanto, seu filho/a poderá sentir desconforto, constrangimento, irritabilidade e ainda cansaço ao responder as escalas e participar das oficinas de Arteterapia. Para amenizar ou reduzir qualquer um dos possíveis riscos, serão disponibilizados horários/datas adicionais para preenchimento dos mesmos, além de novos esclarecimentos sobre os objetivos desta pesquisa e a opção pela desistência a qualquer momento.

Caso houver, o pesquisador buscará tomar todas as medidas para que o mesmo seja

resolvido, sendo necessário, poderá buscar a assistência psicológica, garantindo a possibilidade de atendimento profissional, na rede de atenção à saúde pública ou privada.

Conforme a Resolução 466/2012. Assistência Imediata II.3.1: é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que dela necessite. II.3.2: Assistência Integral: é aquela para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa.

A qualquer momento seu filho/a poderá desistir de participar da pesquisa e retirar o termo de consentimento sem qualquer prejuízo econômico e emocional.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, os senhores pais/mães ou responsáveis poderão solicitar do pesquisador informações sobre participação de seu filho/a e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato inclusive a cobrar, explicitados neste Termo.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, seu filho/a terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

As escalas e cadernos de emoções serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Conforme a res 466/12, é uma exigência ética das pesquisas: comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida, da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados.

Após a finalização do estudo será agendado um dia em que os pesquisadores farão a apresentação dos principais resultados desta pesquisa. Para que você tenha conhecimento da data desta apresentação, os pesquisadores entrarão em contato com a turma para divulgação através das plataformas virtuais ou por meio de encontro presencial. Além disso, os pesquisadores ficarão à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

A pesquisa será publicada em artigos, tese e apresentação em congressos, sempre respeitando o termo de confidencialidade e ética em pesquisa, assegurando o sigilo completo dos participantes.

Após o aceite em participar deste estudo, você receberá em seu e-mail, uma cópia deste documento por você assinalado através da marcação das opções que autoriza a participação do seu filho/a nesta pesquisa e a autorização da gravação de áudio e vídeo.

Endereço para contatar o pesquisador:

Carine Jardim de Castro

e-mail: carinecastro.aluno@unipampa.edu.br Telefone para contato: (55) 996580427 Endereço para contatar o orientador responsável:

Rodrigo de Souza Balk e-mail: rodrigobalk@unipampa.edu.br

Telefone para contato: (55)9 91398758 Endereço do Campus Uruguaiana :BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7ª Caixa Postal 118Uruguaiana – RS CEP 97500-970 Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289 E-Mail: cep@unipampa.edu.br <https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em

Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Informo que entendi os objetivos e condições da participação do meu filho/a na pesquisa intitulada **“A Arteterapia como recurso para auxiliar na saúde mental de estudantes do Ensino Médio”**. Sendo assim, marque a opção correspondente:

- Aceito que o meu filho/a participe desta pesquisa;
- Não aceito que o meu filho/a participe desta pesquisa.

Agradecemos sua contribuição.

Logo você receberá em seu e-mail, uma cópia deste documento com seu aceite ou recusa em participar nesta pesquisa.

Nome do responsável pelo aluno(a): _____

Assinatura do responsável pelo aluno(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Rodrigo de Souza Balk

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Alegrete, _____, de _____ de _____.

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre Esclarecido



Título do projeto: A Arteterapia como recurso para auxiliar na saúde mental de estudantes do Ensino Médio.

Pesquisador responsável: Rodrigo de Souza

Balk Pesquisador participante: Carine Jardim

de Castro Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): 55 996580427

Prezado/a aluno/a, você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, de um estudo que tem como objetivo investigar a ação da Arteterapia sobre a saúde mental de estudantes do Ensino Médio em uma escola pública estadual da cidade de Alegrete. A pesquisa é intitulada “A Arteterapia como recurso para auxiliar na saúde mental de estudantes do Ensino Médio”, desenvolvida por Carine Jardim de Castro, discente de Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação do pesquisador responsável Dr. Rodrigo de Souza Balk, professor e orientador do doutorado da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

A realização do estudo é importante para o fortalecimento de práticas que dialoguem com as necessidades educacionais das/os estudantes, afim de proporcionar momentos de diálogos e valorização do indivíduo, propiciando uma educação de qualidade pautada na valorização das diferenças e individualidades, evidenciando práticas arteterapêuticas em sala de aula. Caso aceite participar da pesquisa, você será convidado a responder às escalas de estresse, depressão e ansiedade. Posteriormente, você poderá ser convidado a participar de outro estudo que envolverá a aplicação de uma oficina em Arteterapia, com o objetivo de promover processos de regulação das emoções.

A sua participação consistirá em responder às escalas EADS 21, escalas de Estresse, ansiedade e depressão. E poderá participar ainda, de oficinas de Arteterapia, onde registrará no caderno de emoções as atividades propostas na intervenção em Arteterapia. A coleta dos dados ocorrerá presencialmente na escola ou de forma remota, através das plataformas virtuais utilizadas pela escola. Será necessária apenas uma hora para a aplicação das escalas e duas horas semanais para oficina de Arteterapia, com dias e horários previamente agendados com o

professor/a da turma, você e seus colegas. Este será aplicado fora do horário escolar. Assim, você não terá nenhum prejuízo caso não aceite participar desta pesquisa.

Ao participar do estudo, você será beneficiado/a diretamente, pois este estudo irá oportunizar a melhora das relações, através da identificação de índices de estresse, ansiedade e depressão. Além disso, a sua participação lhe possibilitará a melhora da autoestima e saúde mental e poderá contribuir positivamente para o âmbito educacional e social, capaz de promover novas práticas educacionais. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento e terá o tempo que for necessário para responder às escalas e participar do processo de intervenção. Você e seus responsáveis não serão penalizados de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por eles prestados. Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades, sendo assim, o material coletado será armazenado em local seguro e exportados para um banco de dados do Microsoft Access (Microsoft Corporation, Remond, Washington, Estados Unidos), versão 2013.

Devido à pandemia do Novo Coronavírus, caso tenha aumentado o número de casos de pessoas contaminadas com o vírus SARS-CoV-2, vírus que causa a Covid-19, no município de Alegrete/RS, as escalas e intervenções em Arteterapia serão realizadas de forma remota. Assim, ressalta-se que neste caso, não haverá contato presencial entre pesquisador e participantes. Em caso de intervenções presenciais, serão mantidos os protocolos sanitários, segundo orientações da OMS, como utilização de máscaras por todos os participantes, distanciamento de um metro entre os participantes, utilização de álcool gel, manuseio individual de materiais, salas arejadas e todas as ações necessárias para promover a saúde dos envolvidos no processo.

Embora a pesquisa não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode sentir algum constrangimento, irritabilidade e ainda cansaço ao responder as escalas e participar das oficinas de Arteterapia. Para amenizar ou reduzir qualquer um dos possíveis riscos, serão disponibilizados horários/datas adicionais para preenchimento dos mesmos, além de novos esclarecimentos sobre os objetivos desta pesquisa e a opção pela desistência a qualquer momento.

Caso houver, o pesquisador buscará tomar todas as medidas para que o mesmo seja resolvido, sendo necessário, poderá buscar a assistência psicológica, garantindo a possibilidade

de atendimento profissional, na rede de atenção à saúde pública ou privada.

Conforme a Resolução 466/2012. Assistência Imediata II.3.1: é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que dela necessite. II.3.2: Assistência Integral: é aquela para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar o termo de consentimento sem qualquer prejuízo econômico e emocional. Ao participar do estudo, você será beneficiado/a diretamente, através do conhecimento gerado pela pesquisa que poderá ser utilizado como um conteúdo relevante para suas relações intrapessoal, interpessoais e no ambiente educacional.

Após a finalização do estudo será agendado um dia em que os pesquisadores farão a apresentação dos principais resultados desta pesquisa. Para que você tenha conhecimento da data desta apresentação, os pesquisadores entrarão em contato com a turma para divulgação através das plataformas virtuais ou por meio de encontro presencial. Além disto, os pesquisadores ficarão à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Caso aceite participar, seu nome, assim como de seus colegas que também participarão do estudo, não serão identificados em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (escala) e caderno de emoções, ficarão disponíveis para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada a sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

Havendo qualquer dúvida você ou seus responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número do coordenador da pesquisa Prof. Dr. Rodrigo de Souza Balk – (55)99139-8758 ou para a doutoranda Carine Jardim de Castro (55) 996580427.

Endereço do Campus Uruguaiana : BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118Uruguaiana – RS CEP: 97500-970

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289 E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Informo que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa **intitulada “A Arteterapia como recurso para auxiliar na saúde mental de estudantes do Ensino Médio”**.

Sendo assim, marque a opção correspondente:

- Aceito participar nesta pesquisa;
- Não aceito participar nesta pesquisa.

Agradecemos sua contribuição.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno:

E-mail do(a) aluno(a):

Nome do pesquisador responsável: Rodrigo de Souza Balk

Assinatura do pesquisador responsável:

Alegrete, _____ de _____ de _____.