

A FERRAMENTA DA ARTETERAPIA COMO FATOR DE PROTEÇÃO À SAÚDE MENTAL NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carolina Vieira de Souza Oliveira Rezende¹, Moara Sant'Ana¹, Suelen Araújo do Rosário Ferreira¹, Gustavo Tassis Baptista², Kirilla Cristhine Almeida Dornelas³, Jhuli Keli Angeli³, Barbara Ribeiro Malacarne Paiva³, Rodolfo Nicolau Soares³

¹Discentes do curso de Psicologia do Centro Universitário Multivix Vitória, Vitória – ES

²Docente do Curso de Psicologia do Centro Universitário Multivix Vitória, Vitória – ES

³Docente do Curso de Medicina do Centro Universitário Multivix Vitória, Vitória – ES

RESUMO

A maneira do sujeito se perceber, interagir com suas dificuldades e potencialidades em sua trajetória acadêmica expressam a conscientização dele sobre sua experiência presente, cabendo à escola a função de inserção social e construção da identidade desses indivíduos. Por séculos, o modelo dualista de educação valorizou as habilidades cognitivas em relação às competências emocionais do ser humano. Em contrapartida o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a inclusão do conteúdo de habilidades socioemocionais para a formação básica nas escolas. A implementação da BNCC sobre as competências socioemocionais atua como fator de proteção à saúde mental e, pela ótica da abordagem gestáltica, a arte como ferramenta de manejo e expressão emocional poderá contribuir para o aprendizado das competências socioemocionais dos alunos. O objetivo do trabalho é apresentar um relato de experiência da aplicação da técnica de arteterapia com uma visão gestáltica num grupo de adolescentes trazendo as facilidades e dificuldades de execução dessa ferramenta sob o olhar do psicólogo. O relato descreve uma sessão de arteterapia, como ela é percebida e vivenciada pelos alunos de uma instituição e traz a percepção do psicólogo na condução desta ferramenta. Os resultados demonstram como a atividade pode somar com a construção de espaços de diálogo e o consequente fortalecimento das competências socioemocionais e do autoconhecimento dos alunos, além de contribuir com a concretização da BNCC nas escolas.

Palavras-chave: Arteterapia, BNCC, Gestalt.

INTRODUÇÃO

Durante muitos séculos, foi perpetuado em salas de aulas o modelo dualista de educação e ensino, em que as habilidades cognitivas eram separadas e por vezes superiorizadas em relação às competências emocionais do ser humano, considerando que as emoções fossem fonte de desequilíbrios e disfunções da racionalidade do indivíduo (RÊGO E ROCHA, 2009). A partir desse entendimento o Ministério da Educação (MEC) edita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluindo o conteúdo de Habilidades Socioemocionais como parte da formação básica nas escolas.

A escola possui uma fundamental função de inserção social e construção da identidade de uma criança e de um adolescente, podendo ser um espaço de conquistas ou de sofrimento para cada indivíduo, sendo, portanto, um espaço de socialização que marca qualquer pessoa ao longo de toda sua vida (OLIVEIRA; PRESTRELO, 2018). A maneira como um indivíduo se percebe no ambiente escolar pode afetar seu desempenho, sobretudo quando percebemos os aspectos emocionais

envolvidos nesse lugar de inserção (MUNIZ e FERNADES, 2016).

Compreender o sofrimento psíquico infantil envolvido no contexto escolar ajudará numa ótica de entendimento do papel estruturador do sujeito, sendo esse, um dos maiores determinantes de patologias no desenvolvimento do indivíduo (PEREIRA e ANDRIOLA, 2019). O sofrimento infantil pode ter conexão com diversos aspectos em que a criança está inserida, como fatores econômicos, políticos e sociais, bem como perspectivas biológicas e genéticas de cada um (PEREIRA e ANDRIOLA, 2019).

Por esta razão o relato de experiência proposto refere-se à aplicação da técnica de arteterapia em um grupo de adolescentes com objetivo de incentivar práticas que contribuam com a construção de uma saúde mental favorável para toda a vida. Cuidar da saúde mental do ser humano, a partir de sua infância, auxiliará na compreensão da sua formação como indivíduo, sendo esse, um dos maiores determinantes de patologias no desenvolvimento do sujeito.

A Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo – AATESP (2018) define que a ferramenta de arteterapia acontece de forma inata entre o sujeito e o mundo dos fenômenos, ela é revelada (ou resgatada) e incorporada por meio do ato criativo somado ao produto da criação no ambiente adequado ao desenvolvimento do indivíduo e dos acontecimentos, ou seja, no contexto arteterapêutico. Violet Oaklander (2022), relata em seus livros que a utilização de várias técnicas criativas, expressivas e projetivas que seus pacientes empregam, possibilita a expressão de alguma coisa dentro dela, sendo agradável ou não.

A arteterapia ajuda a externar os sentimentos e manifestações que antes estavam sem espaço para aparecer, quando coberta de subjetividade torna-se possível dar lugar para o desbloqueio dessas energias psíquicas (URRUTIGARAY, 2023). A psiquiatra Nise da Silveira narra que as criações artísticas não somente trazem componentes elucidativos acerca do processo psicopatológico, mas também acarreta um valor terapêutico em si mesmas, materializando as emoções tumultuosas, enfraquecendo-as e fortalecendo energias de curas internas que se movem em direção à consciência, isto é, à realidade (REIS, 2014).

O objetivo do trabalho é apresentar um relato de experiência da aplicação da técnica de arteterapia com uma visão gestáltica num grupo de adolescentes trazendo as facilidades e dificuldades de execução dessa ferramenta psíquica sob o olhar do psicólogo. Para tal finalidade deve-se compreender sobre a implementação da BNCC sobre as competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental nas escolas; estudar como a abordagem gestáltica poderá contribuir nas escolas para o aprendizado das competências socioemocionais dos alunos e a arte como expressão emocional e ferramenta de manejo emocional, para isso será aplicada uma sessão de arteterapia e relatado como ela é vivenciada pelos alunos de uma instituição e qual a visão do psicólogo na aplicação da técnica.

MATERIAL E MÉTODO

O presente trabalho consiste num relato de experiência com foco na arte como instrumento de promoção da saúde mental e autoconhecimento. A experiência

relatada no estudo foi desenvolvida numa turma de adolescentes de 14 a 17 anos junto a um instituto do terceiro setor, localizado no município de Vitória – ES, que realiza um trabalho de atividades socioassistenciais, com público de 2 a 17 anos, na busca por oferecer mais oportunidades pautadas na arte e educação, priorizando a inclusão social para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Desta forma, esse instituto contribui diretamente para a defesa e afirmação dos direitos das crianças e dos adolescentes e para o alcance de alternativas emancipatórias por meio da Educação Social, do Serviço de Convivência de Fortalecimento de Vínculos e do Desenvolvimento Comunitário.

O percurso pedagógico do instituto é compreendido pelas oficinas ofertadas anualmente, essas oficinas são vivências que buscam qualificar o trabalho, sejam elas na área do esporte, lazer, arte ou cultura. Os temas a serem abordados nesses grupos (2 a 6 anos, 7 a 10 anos, 11 a 13 anos e 14 a 17 anos) são definidos a partir das necessidades apresentadas pelas famílias e pelos próprios educandos, com a finalidade, também, de assegurar as conquistas de acolhida, convívio familiar e comunitário e de desenvolvimento e autonomia.

A aplicação de uma seção de arteterapia tem como proposta a contribuição do olhar e da ação da psicologia com objetivo de trazer autoconhecimento para esses adolescentes, a fim de colaborar para o seu autoconhecimento, bem-estar e melhorar a sua qualidade de vida. Dessa forma, o instituto busca contribuir para o desenvolvimento do exercício de cidadania e potencialidades de crianças e adolescentes com atividades socioeducativas, esportivas, artísticas e culturais.

Toda a estrutura da dinâmica aplicada foi inspirada nos livros da Violet Oaklander somado ao curso de formação em Arteterapia, um processo de reaprendizagem emocional, ministrado por Vera Signorelli Silveira, arteterapeuta especializada em sensibilização criativa para um processo de reaprendizagem emocional através da arteterapia, por meio da empresa PEGASUS Desenvolvimento e Consultoria Ltda, situada na cidade de Vitória/ES, no período de 2019 a 2020, cursado por uma integrante deste trabalho. A intervenção se deu de forma coletiva, em grupo, visto que, a arteterapia quando trabalha em grupos permite “o alcance tanto dos objetivos pessoais (a individualidade) quanto dos objetivos sociais, já que ela fornece à personalidade em formação o viés de integrar-se às necessidades de adaptação às exigências externas da coletividade” (URRUTIGARAY, 2023, p. 86).

Essa forma escolhida fortalece a ideia apresentada por Melo, Filho e Chaves (2014, p. 01) que “o ser humano é um ser social e somente existe em função dos seus relacionamentos grupais”, em razão do fato que o sujeito nasce, aprende, trabalha e morre em grupo, torna evidente a necessidade de trazer percepção para esses adolescentes enxergarem o meio que os cerca. É sabido que essa fase da adolescência o indivíduo se distancia do núcleo familiar para aproximar-se de outros grupos na busca por uma identidade. Conforme descreve Aberastury e Knobel:

Na sua busca da identidade adolescente, o indivíduo, nessa etapa da vida, recorre como comportamento defensivo à busca de *uniformidade*, que pode proporcionar segurança e estima pessoal. Aí surge o espírito de grupo pelo

qual o adolescente mostra-se tão inclinado. Há um processo de superidentificação em massa, onde todos se identificam com cada um. Às vezes, o processo é tão intenso que a separação do grupo parece quase impossível e o indivíduo pertence mais ao grupo de seus coetâneos do que ao grupo familiar. Não se pode separar da *turma* nem de seus caprichos ou modas. Por isso, inclina-se às regras do grupo, em relação a modas, vestimenta, costumes, preferências de todos os tipos etc. (ABERASTURY e KNOBEL, 1981, p. 37, grifo do autor).

A técnica escolhida mostrará aos adolescentes a importância do indivíduo no grupo, sobre a base teórica do conceito de Gestalt - parte/todo. Uma cartolina foi cortada em vários pedaços para eles enfeitarem, desta forma irão perceber que cada parte (indivíduo) se unindo as outras partes formam um todo (grupo), ilustrando como somos influenciados e influenciadores na sociedade. Poderão perceber a tolerância e a paciência com a dificuldade do outro ser e, por conseguinte, para com a sua, o indivíduo tem a oportunidade de sentir-se incluído, ou fazendo parte de um grupo, conforme relata Urrutigaray (2023) nos trabalhos realizados em grupo.

Inicialmente foi realizado um movimento corporal (dança), seguido de respirações para um relaxamento (já deitados ao chão), iniciando assim a contação de uma viagem fantasia. Ao despertar, cada adolescente escolherá um pedaço de cartolina para efetuar o seu desenho/arte sobre a estória ouvida. Ao terminar a arte, cada participante cria um nome para seu produto e apresenta aos demais, respondendo as seguintes indagações sobre sua obra de arte: Quem sou eu? Como me sinto? Onde estou? O que quero para minha vida?.

Esse recurso da escrita usado em arteterapia gestáltica, como forma de dinamizar a *awareness*, poderá tornar a mensagem visual mais clara para o próprio indivíduo compreender a sua produção artística (REIS, 2014). Depois que todo o grupo se expressar foi solicitado que montassem o quebra-cabeça com suas partes/arte. O terapeuta nesse momento realiza o *link* das figuras e aponta os limites/fronteiras com as quais uma parte faz contato, ilustrando que as imagens criadas contribuem para um coletivo, ampliando a percepção do todo criado, já que uma imagem criada não tem um significado particular por si mesma, apenas pelo modo como as percebemos que o significado fará sentido (RHYNE, 1996).

DESENVOLVIMENTO

Competências sócioemocionais como fator de proteção à saúde mental nas escolas (Lei BNCC)

O cenário educativo passou a se deparar com grandes desafios, derivados de grandes avanços e mudanças em diversos âmbitos das esferas sociais, impulsionando os ambientes escolares a ampliarem seus debates acerca da função da afetividade nos processos de aprendizagem. Dessa forma, as escolas, que se configuram em um ambiente facilitador de aquisição de conhecimentos formais, passaram a se adaptar aos novos avanços impostos pela sociedade moderna, e se viram na necessidade de agregar questões para além de suas limitações pedagógicas (RÊGO E ROCHA, 2009).

Com o avanço e a modificação de diversas esferas do cenário socioeconômico mundial, a visão de que as competências socioemocionais são menos importantes do que as habilidades técnicas se tornaram insuficiente para suprir as demandas e as necessidades do mercado de trabalho global, que exigia um sujeito cada vez mais *multifuncional* e resistente às constantes transformações do sistema comercial produtivo (CANETTIERI, PARANAHYBA E SANTOS, 2021). Conforme relata Rêgo e Rocha sobre a valorização apenas do saber lógico:

Acostumamo-nos, durante anos, a valorizar o binômio conhecimento lógico matemático e capacidade de ler e escrever bem, para que a pessoa fosse considerada inteligente. Os testes de QI para medir a inteligência de pessoas foram aceitos por longo tempo, mas hoje sabemos que eles medem conhecimentos cristalizados, dando ênfase ao método de uso do papel e do lápis, mas não avaliam a capacidade de assimilar e resolver problemas do cotidiano, profissionais ou mesmo, pessoais (RÊGO E ROCHA, 2009, p. 142).

Segundo Canettieri, Paranahyba e Santos (2021, p. 04) “foi somente no século passado, a partir de novas concepções sociológicas, filosóficas e psicológicas, que a afetividade e a cognição passaram a ser vistas como dimensões indissociáveis” essa quebra de paradigmas possibilitou o desenvolvimento de diversos estudos e teorias que favoreceram o conhecimento sobre o assunto. Em vista disso, após décadas de discussões e formulações o MEC define a BNCC, um documento previsto no art. 210 da Constituição Federal de 1988, que regulamenta e normatiza os conteúdos pedagógicos administrados nas unidades de ensino em âmbito nacional. O documento foi homologado em 20 de dezembro de 2017 trazendo mudanças significativas para o cenário educacional brasileiro, pois reorganizou o ensino nacional em dez competências gerais, dentre elas as habilidades socioemocionais, que começaram a ser implementadas nas salas de aula a partir do ano de 2020 (BNCC, 2018).

A inserção destas habilidades nas competências educacionais previstas pela BNCC está embasada em um projeto global de educação organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em concomitância com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, segundo Canettieri, Paranahyba e Santos (2021), visa estabelecer um parâmetro em todo território nacional do Brasil acerca das competências socioemocionais, se configurando como uma política pública com objetivo de viabilizar e promover estas habilidades no contexto educacional brasileiro. Os autores destacam que:

A visão de educação pautada no desenvolvimento de competências da BNCC está embasada nas dimensões conceituais trazidas pelo projeto de Educação para a Cidadania Global, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sendo também esse o enfoque das avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CANETTIERI, PARANAHYBA E SANTOS, 2021, p. 10).

Logo, as competências socioemocionais implementadas na BNCC se configuram em saberes pautados na ética e nos direitos humanos, onde o saber é compreendido para além de uma habilidade utilitária, visando a formação integral do indivíduo. Pois, para Rêgo e Rocha (2009), é a partir deste entendimento que surgiu o estudo sobre inteligência emocional que se refere à capacidade do sujeito de lidar com a emoção de modo inteligente, através de uma relação harmoniosa entre a razão e a emoção, construindo uma nova perspectiva educacional.

Sendo assim, para Goleman (1999, p. 448) “inteligência emocional refere-se à capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos”, ou seja, esta é uma habilidade que possui a capacidade de influenciar e modificar o ambiente em que o sujeito está inserido. Dessa forma, em contexto de sala de aula, o gerenciamento das emoções por parte dos alunos e professores podem favorecer o desempenho escolar e facilitar a troca de conhecimentos entre os indivíduos. Esse método de aprendizagem decorre de diversos fatores que não se limitam aos conteúdos e metodologias pedagógicas transmitidas em sala de aula, mas é diretamente afetado pelo estado emocional do indivíduo inserido neste meio. Os autores Batista, Pasqualini e Magalhães (2022) afirmam que as emoções interferem no processo de aprendizagem por possuírem relações e interconexões dos processos mentais e emocionais com os cognitivos.

As emoções afetam diretamente o funcionamento cognitivo do indivíduo, podendo agir como um inibidor ou um motivador das habilidades cognitivas. Haja vista que as emoções são compreendidas na atualidade como habilidades indissociáveis para vida em sociedade, sendo que o processo de aprendizagem não se limita aos conteúdos pedagógicos ensinados em sala de aula, mas é afetado por diversos fatores que extrapolam as metodologias pedagógicas, sobretudo o fator emocional dos alunos (RÊGO e ROCHA, 2009).

A BNCC (2018) afirma que as habilidades socioemocionais estão presentes em todas as dez competências gerais de seu documento, porém as subdivide em cinco habilidades, sendo estas: a autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Entre as competências socioemocionais descritas pela BNCC encontram-se concomitâncias referentes à teoria de Goleman (1999), onde este descreve as seis competências emocionais e sociais básicas que consistem em autopercepção, autorregulação, motivação, autorregulamentação, empatia e habilidades sociais. Segue uma descrição de cada habilidade socioemocional descrita pela BNCC relacionando-as com os conceitos desenvolvidos por Goleman (1999).

Autoconsciência

A competência de autoconsciência configura-se como uma capacidade de autoconhecimento, em que o indivíduo passa a conhecer as próprias limitações, seus pontos fortes e fracos, e pode avaliar as consequências das suas atitudes. Goleman (1999) caracteriza esta habilidade como autopercepção, e a descreve como a capacidade de avaliar internamente e de forma realista os sentimentos e emoções

que ocorrem no próprio sujeito, levando-o à tomada de decisões com base em seus valores. Esta habilidade aguça a percepção emocional, a autoavaliação e a autoconfiança, três competências emocionais que são de grande importância para o bom desempenho social do indivíduo, pois podem facilitar o seu entendimento sobre si mesmo e levá-lo a possuir relacionamentos pessoais mais saudáveis e longos.

Autogestão

A autogestão é configurada como uma capacidade de autocontrole, manejo do estresse, em que o indivíduo passa a refletir antes de agir, além das capacidades de perseverança e autodisciplina. Rêgo e Rocha (2009) asseguram que desenvolver esta habilidade no indivíduo irá contribuir com o autocontrole das emoções, das frustrações, da raiva e sobretudo ajudará o aluno a lidar com situações de pressão e aflição. Goleman (1999) caracteriza esta habilidade como autorregulação, e a descreve como a capacidade de gerenciar e administrar reações impulsivas do organismo como sentimentos negativos ou desagradáveis e até mesmo provocar intencionalmente uma emoção. A autorregulação promove no indivíduo a aptidão de foco e concentração facilitando a realização de tarefas desafiadoras onde não há resultado imediato, em que o indivíduo passa a lidar bem com as próprias emoções.

Consciência social

A consciência social está relacionada aos sentimentos de empatia, refere-se a pressentir o que o outro está sentindo ou acolher a perspectiva do outro sem julgamentos ou pré-conceitos, além da capacidade de respeitar a diversidade dos indivíduos. Serrano e Nascimento (2019, p. 08) descrevem a consciência social como “condição do bem-estar social”, “capacidade interior do indivíduo de distinguir entre o bem e o mal”, “responsabilidade social” e “práticas de boas ações”. Segundo a perspectiva de Goleman (1999), em sua teoria, a consciência social é compreendida como um dos tópicos que compõem a inteligência emocional: as habilidades sociais descritas no tópico a seguir.

Habilidades de relacionamento

A habilidade de relacionamento envolve diversos aspectos necessários que englobam as demais habilidades já descritas neste estudo, como a empatia, o autocontrole e gerenciamento das próprias emoções, além da consciência e percepção do outro e de si. Segundo Goleman (1999), as habilidades sociais consistem em saber manejar bem as situações nos relacionamentos interpessoais e lidar emocionalmente bem com todas as redes de comunicação em que se está inserido, o que promove no indivíduo a capacidade de liderança, resolução de conflitos, trabalho em equipe e comunicação assertiva, pois a habilidade de relacionamento é a condição de saber ouvir e pedir ajuda, conforme ressaltam Rêgo e Rocha (2009, p. 142), “a educação emocional amplia os relacionamentos, cria possibilidades de afeto entre pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade”.

Tomada de decisão responsável

A tomada de decisões consiste na capacidade de avaliar as situações e as consequências dos próprios atos com base em valores sociais, padrões éticos e morais e fazer escolhas que possibilitem a realização pessoal, mas que não afetem negativamente o coletivo. Goleman (1999, p. 85) compreende esse aspecto como uma “sensação intuitiva do que é certo ou errado”. Rêgo e Rocha (2009) reiteram a necessidade do indivíduo saber agir por meio da coerência, assumindo seus próprios atos e se responsabilizando pela própria conduta, admitindo suas ações com ética e autenticidade.

Dessa forma, o ato de aprender configura-se como uma rede de interações entre processos cognitivos e afetividade, pois este processo decorre da elaboração de informações que são percebidas no processamento cerebral. Conforme Santos (2007), para que a aquisição de conhecimentos se efetive de forma consolidada, é necessário que haja a formação de novas memórias, pois este processo é permeado e modulado pelas emoções. Por conseguinte, Souza e Salgado (2015, p. 145) afirmam que “o aprendizado é um processo que conduz ao armazenamento de informação como consequência da prática, da experiência e ou da introspecção, produzindo uma alteração relativamente permanente no comportamento real ou potencial”. Logo, mesmo que o sujeito possua maturação cerebral regular e não apresente distúrbios neurológicos de aprendizagem, este pode desenvolver dificuldade de concentração ou um déficit na memória de trabalho, quando não estimulado afetivamente, podendo ter seu processo de aprendizagem afetado negativamente.

A escola sob o olhar da gestalt

No Brasil, entende-se dificuldade de aprendizagem como fracasso escolar caracterizado por repetência e evasão escolar, mas nem sempre tais consequências estão associadas a questões cognitivas, e podem estar ligadas a problemas emocionais ou físicos, como visão e audição, ou ainda questões relacionadas à comunicação e relacionamento interpessoais. Valle (2004) traz estudos de autores que relacionam a dificuldade de aprendizagem com a própria percepção do indivíduo sobre sua capacidade de realizar tarefas escolares com sucesso. Parte daí a importância de pensar nas práticas pedagógicas e menos nos transtornos, de maneira a ampliar a capacidade de ensinar.

De acordo com Martinelli (2012), quando uma criança começa a frequentar a escola muitas questões vêm à tona, e elas podem contribuir ou prejudicar sua inserção naquele novo ambiente dependendo da maneira como são encaradas. Tais questões perpassam pelo contexto social, cultural e econômico dessa criança, além das crenças e costumes que ela traz consigo, e ao desconsiderar essa realidade a escola perde a chance de desenvolver essa criança plenamente, além de poder provocar um fracasso escolar na vida futura.

As práticas educacionais precisam tornar a educação mais inclusiva, contribuindo com melhores condições de participação de todos, pois “educação deve desenvolver e aperfeiçoar o ser humano” (GUENTHER, 2004, p. 28). Neste contexto, incluir significa assegurar o desenvolvimento das potencialidades de cada criança na escola, respeitando suas diferenças e possibilidades (VALLE, 2004). Por isso, pensar na

educação como espaço para incluir e desenvolver é fundamental para solucionar questões de aprendizagem no contexto escolar.

A escola precisa ser, inicialmente, um espaço de compartilhar experiências e expressar sentimentos e emoções, um espaço de fortalecimento da autonomia e da construção de opinião, por isso a orientação prevista pela lei para se trabalhar competências socioemocionais na escola é de fundamental importância para a construção do indivíduo e o desenvolvimento de potencialidades saudáveis emocionalmente. Quando a escola reproduz o espaço de autoridade, não privilegia a escuta e o diálogo entre os estudantes e não percebe esse indivíduo como um todo, acaba não contribuindo com o desenvolvimento de suas potencialidades, tornando-se um espaço onde o indivíduo não quer estar (CEZAR, 2018).

De acordo com Maia e Cunha (2017, p. 107), a corrente teórica da Gestalt defende que “a experiência e a percepção são mais importantes que as respostas específicas no processo de aprendizagem”, isso significa que o mesmo estímulo e as mesmas condições oferecidas no processo de aprendizagem nem sempre resultarão da mesma maneira, portanto cada criança irá perceber essa experiência de forma diferente, logo o saber é adquirido através da percepção que ela possui sobre aquilo que tem contato, sobretudo quando se leva em conta o que a ela já traz de bagagem. Olhando o contexto escolar sobre a ótica da Gestalt-terapia destaca-se o conceito de *awareness* (CEZAR, 2018), que consiste na conscientização total do sujeito sobre sua experiência presente, e a maneira como ele se percebe naquele contexto escolar e como interage com suas dificuldades e potencialidades pode marcar sua trajetória no espaço escolar. Outro conceito da Gestalt que pode ser trabalhado diz respeito à postura fenomenológica do indivíduo (ASSUNÇÃO, *et al.*, 2021) em que o ser humano é capaz de construir seu caminho com autonomia, explorando suas potencialidades sem necessariamente depender do sistema político, social e econômico no qual esteja inserido, e essa visão pode ser seguida por educadores e demais profissionais a escola. Ainda, segundo Assunção, *et al.* (2021, p. 65) “a criação de espaços de escuta pode ser uma das estratégias possíveis para a solução de conflitos cotidianos que favorecem o clima positivo e o alargamento do processo da educação.” Daí a importância de criar espaços dentro da escola que permitam ao indivíduo construir seu caminho com autonomia.

A educação baseada no afeto, cujo olhar esteja voltado para as questões que permeiam a individualidade de cada criança, é portanto, fundamental para evitar dificuldades de aprendizagem do decorrer da vida escolar de uma criança. Importante levar em consideração que para aprender o indivíduo precisa estar interessado em aprender, por isso a cognição e afeto são essenciais para o aprendizado de uma pessoa, conseqüentemente a afetividade positiva desperta interesse no indivíduo em aprender (MARTINELLI, 2012).

Sadalla e Azzi consideram a afetividade como “fenômenos psicológicos” (p. 344) expressos por meio das emoções. Wallon (1959, *apud* SADALLA, 2004) define emoção como sendo a expressão de afetividade, de modo duradouro e menos orgânica, sendo ela tão importante para o desenvolvimento humano quanto a inteligência. Exemplifica que “o afeto é a energia necessária para que o ‘motor’

cognitivo passe a operar” (SADALLA e AZZI, 2004, p. 349), portanto há uma relação intrínseca entre afeto e cognição, processos psicológicos e sociais/culturais no contexto ensino-aprendizagem.

Arte como expressão emocional ferramenta da arteterapia gestáltica

No Brasil, uma das precursoras no trabalho terapêutico com artes é a psiquiatra Nise da Silveira. Para ela, as criações artísticas não somente trazem componentes elucidativos acerca do processo psicopatológico, mas também acarreta um valor terapêutico em si mesmas, materializando as emoções tumultuosas, despotencializando-as e fortalecendo energias de curas internas que se movimentam em direção à consciência, isto é, à realidade (REIS, 2014). A importância de somar esse potente recurso direcionado, que a expressão artística proporciona, para uma percepção atualizada, leva à transformação e ao crescimento. O estado alterado de consciência, no momento da execução da atividade artística, ajuda o sujeito a adentrar seu mundo interno, busca um canal mais intuitivo e mágico, as próprias imagens e os significados que o sujeito encontra o surpreende, o encanta e o transforma (CIORNAI, 2004).

A ferramenta da ideia artística como reconstrução de si mesmo perpassa diferentes práticas em arteterapia, pois, sem isso, existiria somente uma finalidade lúdica, e não terapêutica. Quando a Psicologia se apropria desse instrumento, a cura pela arte não pode ser avaliada de maneira independente da função criadora que qualquer atividade artística poderia ter. Independe da forma de atuação do psicólogo e de sua abordagem, o compromisso ético no sentido de colaborar para que os sujeitos se reconheçam como criadores, não só como atores sociais, contudo percebendo que são autores e que podem participar de maneira criativa na sociedade em que estão fazendo parte (REIS, 2014).

Conforme a psicóloga Urrutigaray (2023) descreve a arteterapia surge perpassando quesitos ligados além do desenvolvimento de habilidades para fins artísticos ou para a instrumentalização de diagnósticos e prognósticos. Essa é uma técnica que possibilita o indivíduo de todas as faixas etárias efetivar algo subjetivo, interno e latente em algo real, material e concreto. Ajuda o indivíduo no processo de entendimento de si e sobre o mundo, como relata a autora:

O trabalho com Arteterapia visa exatamente permitir a ação mental, ou a elaboração, com o intuito de extrair a emoção (afetividade, sentimento) que se encontra “oculta”, como ideia na imagem formada, a princípio, inexistente no sentido empírico. O assim chamado conteúdo ideal provido de coloração afetiva, como parte ainda inconsciente e presente na imagem criada, transmuta-se em realidade capaz de ser identificada, porque encontra um campo para ser materializado (URRUTIGARAY, 2023, p. 29).

Essa ferramenta pode ser utilizada a partir de diferentes referenciais teóricos da psicologia, a arteterapia converge em todos eles por um ponto em comum: a expressão da subjetividade com o uso de materiais artísticos (argila, tinta, massinha, colagem, lápis de cor e cera). Sua percepção central é que a linguagem artística reflete

- em muitos casos melhor do que a verbal - nossas experiências interiores, assegurando uma ampliação da consciência em relação aos fenômenos subjetivos (CIORNAI, 2004). Oaklander (2022) ressalta o terapeuta deve estar sempre atento ao que o indivíduo cria, mesmo através da verbalização de uma história, pois com certeza haverá conteúdo que reflete sua vida ou quem ela é, e exterioriza algum desejo, necessidade, carência ou sentimento que ela tem.

A luz da teoria da Gestalt-terapia, as funções de contato elucidadas por Polster e Polster (2001) falam dos ajustamentos não saudáveis ou pouco satisfatórios em sua criação e que aparecem na forma de comportamentos rígidos, padronizados e estereotipados, acarretando distorções e bloqueios no uso das funções de contato. Perls, Hefferine e Goodman descrevem o contato:

[...] fundamentalmente, um organismo vive em seu ambiente ao manter suas diferenças, e mais importante, ao assimilar o ambiente em suas diferenças; e é na fronteira que os perigos são rejeitados, os obstáculos são superados e as coisas assimiláveis são selecionadas e integradas. Agora, aquilo que é selecionado e assimilado é sempre novo; o organismo persiste ao assimilar o novo, ao mudar e crescer. Por exemplo, a comida, como Aristóteles costumava dizer, é o “diferente” que pode se tornar “igual”; e no processo da assimilação, o organismo por sua vez é transformado. Basicamente, o contato é a consciência “de” e o comportamento “para” com as novidades assimiláveis, e a rejeição das novidades não assimiláveis. O que é difuso, sempre igual, ou indiferente não é um objeto de contato (PERLS, HEFFERINE E GOODMAN, 1997, p.44, aspas do autor).

Os autores Polster e Polster (2001, p. 113) sintetizam que “o contato é o sangue vital do crescimento, o meio para mudar a si mesmo e a experiência que se tem do mundo”. É pelo instrumento das funções de contato que são organizados os sentimentos e eles passam a ter significado, quando se interrompe o curso saudável da satisfação da necessidade têm-se os mecanismos de evitação de contato ou ajustamentos evitativos, as formas mais comuns em crianças são: “introjeção, confluência, retroflexão, deflexão e projeção”, aponta Aguiar (2015, p. 87).

Ainda descortinando o conhecimento da Gestalt-terapia, temos o funcionamento não saudável da criança, segundo Aguiar (2015), acontece quando ela, repetidamente, apresenta o mesmo comportamento e não consegue vislumbrar outras possibilidades para as situações que se manifestam. A seguinte metáfora ilustra o looping que a criança se encontra:

[...] o funcionamento não saudável ocorre quando o ser humano, tendo uma mala de ferramentas para lidar com o mundo, utiliza somente uma, duas ou três, lidando com as situações sempre com os mesmos instrumentos. Se a ferramenta escolhida é uma chave de fenda, ao encontrar um parafuso, ela será adequada. No entanto, nem todas as situações demandarão o uso de uma chave de fenda: talvez sejam necessários um alicate, um martelo ou um serrote, e a chave de fenda deixará a desejar (AGUIAR, 2015, p.84).

Em outras palavras, para restaurar a saúde o ser humano deverá sempre ter a

possibilidade de viver a novidade que se apresenta a cada situação como algo original, e não como repetição de algo antigo ou mera sombra. Em seu livro Kiyon (2006), apresenta os conceitos centrais em Gestalt-terapia: figura e fundo, homeostase, *awareness*, contato e fuga, saúde e doença e ajustamento criativo. Na qual, o todo é diferente da soma de suas partes e se difere em figura e fundo. Ela informa que:

É possível afirmar que a figura é a necessidade que emerge a cada momento a fim de ser satisfeita; fundo é toda a gama infinita de possibilidades de outras vivências, necessidades e percepções que naquele instante cedem lugar para o surgimento e configuração de uma necessidade dominante (KIYON, 2006, p. 152).

Oaklander (2023) discute a integração da teoria e prática da Gestalt-terapia com uma variedade de técnicas expressivas. Uma das técnicas descrita pela autora é baseada numa contação de história, com as crianças de olhos fechados. A terapeuta os conduz numa viagem de fantasia, primeiro solicita que as crianças prestem atenção em seus corpos, na sua respiração, trazendo os para o momento presente; inicia-se então com uma estória que é narrada em cada detalhe, perpassa pela natureza e finaliza dentro de uma sala ou ambiente. Ao abrir os olhos, as crianças são convidadas a manterem o silêncio e desenharem essa sala ou ambiente experienciado, imaginado na contação da estória. A partir desse momento, a terapeuta exerce sua função de facilitar para a criança o contato consigo para expressar verbalmente seus sentimentos, suas emoções e suas percepções sobre a imagem materializada, dessa forma, permite-se que o indivíduo tome consciência de si mesmo (OAKLANDER, 2023).

Alicerçado nesses argumentos acima citados, percebe-se a importância e eficácia no uso dessa ferramenta de arteterapia para cuidado psíquico, para estabelecer o funcionamento saudável do ser humano, a mente necessita ser nutrida e cuidada. E a arte e a criatividade recuperam a saúde, quando somos dominados pelo ato da criação e a mente entra no vazio (AGUIAR, 2015). Entrar no vazio, quer dizer que estamos abertos a novas soluções, segundo Perls, é sair do vazio estéril para o vazio fértil, criativo, é estar aberto a novas possibilidades, concebendo caminhos singulares, novas experiências na vida (PERLS, HEFFERINE E GOODMAN, 1997).

O uso desse tipo de ferramenta ainda na infância pode permitir desenvolver vários recursos internos para o indivíduo no intuito de evitar que o adoecimento venha acontecer em sua fase adulta, ou seja, o sofrimento psíquico no adulto poderá ser mitigado de patologias geradas em sua infância. Uma vez que a criança que entra em contato com a arte começa a perceber como elaborar e compreender os sentimentos contidos em sua essência, além de somar ao desenvolvimento cognitivo, neurológico, afetivo e emocional, podendo aprimorar algumas funções, como memória, pensamento, execução, percepção, exploração, além de integração social do sujeito, concebendo assim, seres humanos com equilíbrio em sua saúde mental para compor uma sociedade mais fraterna, altruísta e compassiva, transformando-se num ser humano biopsicossocial saudável (PEREIRA e ANDRIOLA, 2019).

Análise da Literatura

A atividade de arteterapia proposta foi realizada no dia o horário previsto com a equipe do instituto, e estavam presentes no dia da intervenção quatro adolescentes e uma colaboradora do instituto, além das alunas que aplicaram a atividade. O contato com o instituto para autorização da aplicação da técnica foi realizado por uma estagiária de psicologia dessa turma de adolescente.

Inicialmente colocou-se uma música para incentivar o movimento, os participantes adolescentes ficaram tímidos nessa atividade, por isso é fundamental que o grupo tenha um vínculo anterior para que se envolvam no processo. O fato dos adolescentes terem grande influência uns sobre os outros, conforme descreve Lewin (1978) que um grupo é um todo mutável, ou seja, uma mudança realizada em uma das suas partes provoca mudança em todas as outras, por isso é essencial que o grupo já tenha um vínculo anterior. Zimerman e Osório (1997) elucidam que na adolescência os grupos são comuns, isto é, o *habitat* natural nesta fase, gerando sentimento de conforto, pertencimento e de que juntos poderão superar questões difíceis. Com isso, priorizam e confiam mais em seus pares e, dessa forma:

A tendência a se agruparem também se deve ao fato de que: sentem-se menos expostos às críticas diretas; discriminam-se dos adultos; confiam mais nos valores de seus pares; diluem os sentimentos de vergonha, medo, culpa e inferioridade quando convivem com outros iguais a eles; reasseguram a auto-estima através da imagem que o outros remetem (ZIMERMAN E OSÓRIO, 1997, p. 45).

Essa influência do grupo foi percebida quando a colaboradora do instituto realizou o movimento corporal sendo seguida pelos adolescentes. Em seguida, o grupo deitou-se para o relaxamento, realizando algumas respirações profundas e guiadas, prontamente participaram da viagem fantasia. Notou-se apenas que dois participantes demoraram um pouco para relaxar e se entregar a viagem de fantasia que percorreu as cores do arco-íris. Nesse instante, não se fez intervenção com esses adolescentes, apenas observou-se e permitiu-se aguardar o tempo individual para entrar em estado de relaxamento por livre espontaneidade.

Para a finalização da estória, eles foram conduzidos a despertar seus corpos lentamente, ir se sentando, depois levantando-se e direcionando-se até a mesa repleta de materiais artísticos de colagem, giz de cera, com uma variada gama de cores. Orientou-se que cada um escolhesse um pedaço de cartolina para a execução da sua obra prima. O comando foi escolher um pedaço de cartolina e enfeitá-lo, com o que a mente trouxesse referente à viagem de fantasia, sem direcionar nada ou ilustrar o que poderiam executar. No momento de montar a arte nos recortes, cada um elaborou um desenho concreto nas figuras recortadas, procuraram uma forma ou um objeto para representar sua arte, não ficando apenas no plano abstrato. Eles utilizaram materiais diversos, com texturas diferentes para decorar a figura, tornando o desenho colorido e não monocromático.

Ao observar os resultados da arte desenvolvida pelos alunos cabe destacar o exemplo

de técnica relatado por Oaklander (2023), que traz o caso de uma menina de 13 anos, após finalizar o desenho, a terapeuta solicita que ela descreva o desenho e faz perguntas sobre as imagens materializadas. A criança acaba por relatar uma solidão: “Eu me sinto sozinha, totalmente só” (p. 18). Nesse momento, a terapeuta exerce sua função de fornecer a criança “um canal para que se torne mais cônica da sua postura de vida, para que possa ser dona de sua vida” (p.18), permitindo que a criança desse voz aos sentimentos de isolamento e solidão retratados no papel através de sua verbalização.

Na intervenção proposta os alunos trouxeram a figura de um Pato que fazia fronteira com um Emoji - imagem utilizada para representar atividades ou emoções na comunicação virtual -, o animal precisava se comunicar, se sentia perdido e sem saber para onde ir, enquanto o emoji, seu vizinho era o comunicador e acolhedor, que ajudaria o pato naquela situação. Essas falas emergiram dos alunos durante a atividade da escrita em respostas às perguntas propostas e o papel do terapeuta foi conduzir a verbalização, deixando que os sentimentos viessem à tona e indicando o acolhimento que aconteceria entre os personagens.

Segundo Oaklander (2023), a indagação verbal possibilita a criança refletir, entrar em contato consigo, com suas emoções e respondendo verbalmente sobre a sua produção artística, o terapeuta poderá perceber se a criança compreendeu o que essa imagem trouxe como símbolo subjetivo para sua percepção individual proporcionado seu autoconhecimento.

Levando em consideração que o instituto já utiliza em seu cotidiano a expressão com arte e em suas várias possibilidades, observou-se que eles não tiveram ressalvas ou dificuldade ao iniciar o comando solicitado. Observar os resultados foi bastante significativo. Foram elaboradas propostas completamente diferentes entre si, com a mesma vivência, o mesmo comando de execução e disponibilidade de materiais, a percepção da subjetividade que cada indivíduo carrega, o modo como elas se expressão e interpretam ficou evidente na produção artística.

A arteterapia não se limita aos métodos utilizados em abordagens tradicionais, em que sua forma de expressão é prioritariamente verbal e para que o sujeito expresse seu estado psíquico e emocional ele tenha que perpassar os parâmetros da racionalização, cujos métodos são cristalizados e estruturados de forma delimitada em padrões, “assim, os símbolos expressos na arte não são vistos como simples projeção de conteúdos inconscientes, mas como mecanismos à sua transformação qualitativa, contribuindo para o equilíbrio psíquico” (REIS, 2014, p. 152), logo, a arte criada pelo indivíduo não é validada pela aparência estética, mas pelo potencial expressivo que produz de experiências interiores e da transformação emocional de forma a promover o equilíbrio psíquico.

Dessa forma, o psicológico ao se deparar com as diversas manifestações trazidas pelos indivíduos durante a intervenção, representadas por inúmeras reações emocionais e comportamentais, deve ter a clareza de que a finalidade da abordagem é trazer ao sujeito a possibilidade de expressar, criar e se reinventar em seu ser interior, devendo ter como foco a individuação destes e auxilia-los de forma a incentivar a criatividade fluida, não impondo suas concepções ou interpretações de

modo que interfira no processo de introspecção dos mesmos. Reis esclarece que:

Nessa abordagem, a interpretação da expressão artística acontece sempre na relação transferencial, na qual o sujeito é incentivado pelo terapeuta a descobrir por si mesmo o significado de suas produções, estimulando-se o uso da livre associação, a fim de que ele expresse em palavras os sentimentos e os pensamentos projetados nas imagens pictóricas (REIS, 2014, p. 151).

As criações do grupo foram o pato, o emoji, o arco-íris, o pássaro, o sonho, a natureza e a cabeça, conforme fotografia 01. Havia 8 partes para serem decoradas e 8 participantes, incluindo as três estudantes, decidiu-se não decorar uma parte para exemplificar o vazio, a falta que um indivíduo faz no todo e ou as futuras possibilidades que poderão ser criadas (vazio fértil). Os termos relacionados aos desenhos foram comunicação, aceitação, imaginação, pertencimento, entre outras, e cada representação trouxe histórias e sentimentos que poderiam ser amplamente explorados pela intervenção.

Fotografia 01 – Resultado do quebra-cabeça



Fonte: produzido pelas autoras

Ao revelar que todas as artes formavam um quebra-cabeça, notou-se uma admiração e curiosidade somadas a uma ajuda mútua entre eles para união das partes. A autora Urrutigaray (2023) confirma esse sentimento de união e ajuda mútua nos trabalhos executados em grupo, que essa tarefa coletiva consegue desenvolver “sentimentos de companheirismo, intimidade, satisfação, identificação, semelhança, atração, compreensão, orientação, esclarecimento, apoio, proteção e ajuda” (p. 87), e que:

O sentimento e a vivência de apoio facilitados no grupo assumem uma dimensão simbólica de solidariedade e cooperação por meio da relação com o outro. O sujeito tem a possibilidade de experimentar novos papéis pelo confronto com diferentes tipos de atitudes originadas diante de uma mesma

situação explicitada como tarefa (URRUTIGARAY, 2023, p. 86).

Entre as considerações em relação ao tipo de intervenção proposta destaca-se a necessidade de conhecer o grupo previamente, criar vínculos afetivos e propor essa atividade de arteterapia após essa interação do grupo e do profissional que irá comandar, para que haja engajamento entre eles, liberdade de se expressar, envolvimento em cada etapa e principalmente evite constrangimentos diante de pessoas pouco conhecidas. Uma das integrantes do grupo já realiza trabalhos há cerca de seis meses no Instituto por intermédio da faculdade, o que contribuiu muito com a criação de vínculo e aceitação dos participantes na adesão à atividade.

CONCLUSÃO

Este trabalho proporcionou o entendimento e uma vivência na aplicação da ferramenta de arteterapia e pode ser observado, as facilidades e dificuldades na execução dessa ferramenta psíquica sob o olhar do psicólogo. Ficou claro que a ferramenta de arteterapia é de grande valia para promoção de autoconhecimento do indivíduo. Através dela os alunos puderam expor suas fragilidades e angústias naquele momento, puderam abrir um ambiente para diálogo e trazer para o grupo questões que muitas vezes são comuns a vários deles. Eles participaram, interagiram e imaginaram como a atividade propunha, através da arte puderam contar seus sentimentos, buscar o autoconhecimento e olhar o outro com empatia, uma vez que todos estavam no mesmo contexto. Foi significativo perceber o papel fundamental da arte como ferramenta significativa de promoção do autoconhecimento e autogestão, além de ser uma porta de entrada para a atuação do psicólogo nas escolas como fonte de fortalecimento socioemocional, proteção da saúde mental e gestão das competências socioemocionais.

Percebeu-se a importância do psicólogo ter um preparo prévio para aplicação desta técnica, estudando qual será o público, qual técnica aplicar, quais materiais usar, considerar o tempo disponível para execução e a abordagem que será utilizada como lente. Dessa maneira, o profissional de psicologia ao se deparar com as imprevisíveis reações advindas do processo arteterapêutico deverá ter como princípio norteador o objetivo de levar o indivíduo à sua autorrealização, através de um diálogo permeado por técnicas relacionais, e, para que alcance êxito em seu objetivo é de suma importância que o psicólogo possua compromisso ético com sua técnica.

Essa técnica de autoconhecimento é uma das ferramentas que poderá contribuir com a educação escolar para implementação da BNCC sobre as competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental nas escolas. Através da arte, de forma mais lúdica e inconsciente, os alunos não são validados pela aparência estética, mas sim, pelo potencial expressivo que produz de experiências interiores e da transformação emocional de forma a promover o equilíbrio psíquico. O resultado da experiência demonstra como a atividade pode contribuir com a construção de espaços de diálogo e o consequente fortalecimento das competências socioemocionais e do autoconhecimento do indivíduo. Para isso é preciso mais experimentos dentro da sala

de aula para contribuir no conhecimento desse assunto e facilitar a implementação da BNCC nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal** – um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.

AGUIAR, Luciana. **Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2015.

ASSOCIAÇÃO DE ARTETERAPIA DO ESTADO DE SÃO PAULO - AATESP. **Estatuto Social**. São Paulo: 13 de março de 2018. Disponível em: https://www.aatesp.com.br/resources/files/downloads/estatuto_aatesp_2018.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

ASSUNÇÃO, C. N.; HOFFMANN, F. M.; BERNARDO, W. S. L.; NUNES, A. L.; A escola sobre o olhar da Gestaltpedagogia. **Revista Esfera Acadêmica Humanas**, Vitória, vol. 6, n. 2, p. 61-81, 2021. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/02/revista-esfera-humanas-v06-n02-artigo04.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

BATISTA, J. B; PASQUALINI, J. C; MAGALHÃES, G. M. Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116927, p. 1-25, jan. 2022. DOI 10.1590/2175-6236116927vs01. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432022000100305&script=sci_abstract. Acesso em: 13 março de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 29 de outubro de 2023.

BRASILEIRA, Faculdade. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos e científicos da MULTIVIX/Faculdade Brasileira**. 3 ed. Vitória, ES: MULTIVIX, 2023.

_____; **Manual de trabalho de conclusão de curso**. Vitória, ES: MULTIVIX, 2023.

_____; **Orientações para a disciplina metodologia científica aplicada: Alunos**. Vitória, ES: MULTIVIX, 2023.

CANETTIERI, M. K; PARANAHYBA, J, C, B; SANTOS, S. B. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação e Formação**, Ceará, v. 6, n. 2, e4406, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4406>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>. Acesso em: 13 setembro de 2023.

CEZAR, A. T. **Gestaltpedagogia: um caminho trilhado na intersubjetividade**. Debates em Educação. Vol. 10, No. 20, Jan./Abr., 2018.

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

GUENTHER, C. Zenita. **Educação inclusiva**: celebrando a diversidade cultivando a diferença. In Valle, Luiza Elena L. Ribeiro. Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem. Editora Científica, São Paulo, 2004.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

KIYAN, Ana Maria Mezzarana. **E a Gestalt emerge**: vida e obra de Frederick Perls. 2 ed. São Paulo: 2006.

MAIA, Adriana M.; CUNHA, Francisco R. B. Psicologia da Educação: Essência da Educação Emancipatória. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Fevereiro de 2017, vol.11, n.34, p.104-112. ISSN: 1981-1179. Disponível em <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/679>. Acesso em: 20 de maio 2023.

MARTINELLI, Selma de Cassia. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem in: Sisto, Fermino Fernandes. **Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 8 ed. Petrópolis, RJ: vozes 2012.

MELO, A. S. E. de.; FILHO, O. N. M.; CHAVES, H. V. Conceitos básicos em intervenção grupal. **Encontro Revista de Psicologia**, v 17/26, 2014. Disponível em <https://psibr.com.br/leituras/psicologia-clinica/conceitos-basicos-em-intervencao-grupal>. Acesso em: 01 jul. de 2023.

MUNIZ, M.; FERNANDES, D. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 20, n. 3, p.427-436. Set/Dez. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/6XmcRh7Zy5FNXwvmVWRhbFm/?format=pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

OAKLANDER, V. **Descobrimos crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 18 ed. São Paulo: Summus, 2023.

OAKLANDER, V. **O tesouro escondido**: a vida interior de crianças e adolescentes. 1 ed. São Paulo: Summus, 2022.

OLIVEIRA, L. M. de; PRESTRELO, E. T.; Mediando vidas na escola: reflexões acerca da inclusão escolar numa perspectiva gestáltica. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 10, n. 2, p. 165-183, ago. 2018.

PEREIRA, C. B. L.; ANDRIOLA, C. J. S. **A arteterapia como ferramenta de cuidado para o sofrimento psíquico da infância contemporânea**. Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO. Juazeiro do Norte, 2019. Disponível em: <https://sis.unileao.edu.br/uploads/3/PSICOLOGIA/P1215.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2023.

PERLS, F.; HEFFERLINE, R.; GOODMAN, P. **Gestalt-Terapia**: Frederick Perls, Ralph Hefferline e Paul Goodman. 3 ed. São Paulo: Summus, 1997.

POLSTER, E.; POLSTER, M. **Gestalt-terapia integrada**. São Paulo: Summus, 2001.

RÊGO, C. C. A. B; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

REIS, A. C. dos. Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo. **A Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 1, p. 142-157, 2014. Disponível em

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100011>. Acesso em: 06 de junho de 2023.

RHYNE, J. **Arte e Gestalt: padrões que convergem**. São Paulo: Summus, 1996.

SADALLA, Ana Maria Falcão de e AZZI, Roberta Gurgel. Contribuições da afetividade para a educação. In Valle, Luiza Elena L. Ribeiro. **Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem**. Editora científica, São Paulo, 2004.

SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 09, n. 02, p. 173-187, jul./dez. 2007.

SERRANO, P. J; NASCIMENTO, G. A. F. A educação em valores como condição essencial para o desenvolvimento da consciência social: jurídica e moral. **Revista Jurídica Cesumar**, Paraná, v. 19, n. 3, p. 777-798, setembro/dezembro 2019, DOI: 10.17765/2176-9184.2019v19n3p777-798. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/7825/6335>. Acesso em: 21 de setembro de 2023.

SOUZA, A. B; SALGADO, T. D. M. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. **Liberato**, Novo Hamburgo, v. 16, n. 26, p. 141-151, jul./dez. 2015.

URRUTIGARAY, M.C. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens**. 6 ed. Editora: WAK, 2023.

VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro. Auto-estima - uma necessidade especial na aprendizagem. In: Valle, Luiza Elena L (Org.). Ribeiro. **Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem**. Editora Científica, São Paulo, 2004.

ZIMERMAN, D. L.; OSÓRIO, L. C.; e colaboradores. **Como trabalhamos com grupos**. Brasil: Jones & Bartlett, 2004.