

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS ESCOLA DE BELAS ARTES



Maria Virgínia Borges Ribeiro

ARTE: Um caminho terapêutico na diversidade escolar

Uberaba/MG
2025

Maria Virgínia Borges Ribeiro

ARTE: Um caminho terapêutico na diversidade escolar

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPGArtes do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Maria de Mendonça Houayek



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

NOME: **MARIA VIRGÍNIA BORGES RIBEIRO, N.º. DE REGISTRO: 2023734384**

TRABALHO FINAL: “**ARTE: UM CAMINHO TERAPÊUTICO NA DIVERSIDADE ESCOLAR**”.

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

APROVADO em 06 agosto de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Prof. Dr. Hugo Maria de Mendonça Houayek (Orientador/CEEAV/PPG Artes/EBA/UFMG)

Prof. Me. Ravi Tubenchlak (Membro da Banca Examinadora/PPGCA/ UFF)



Documento assinado eletronicamente por **Ravi Tubenchlak, Usuário Externo**, em 26/09/2025, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hugo Maria de Mendonca Houayek, Professor do Magistério Superior**, em 27/09/2025, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4593824** e o código CRC **EC8632BC**.

“O processo da arte abarca uma trajetória de experimentações e vivências onde tudo se mistura e se integra, e onde cada decisão e cada passo se configuram e se delineiam na mente do indivíduo, a partir de seu interior. O caminho da Arte é um caminho criativo e de crescimento. Cada um o descobrirá caminhando, criando formas e cores dentro e ao redor de si. Ao trazê-las à tona despertará para uma vivência sensorial cujo universo criativo se expande. Terá, no percurso, experienciado sensações e possibilidades. Saberá, através da busca e realização conceitual, que é capaz de construir e transformar.” (Fayga Ostrower, 2014)

RESUMO

Este trabalho apresenta, através de revisão narrativa estruturada em seis capítulos, incluindo relato de experiências em sala de aula, uma análise de características da arte que a posicionam como protagonista no fortalecimento da saúde mental em espaços não clínicos. Destaca-se, de antemão, que o estudo não teve por objeto investigar as técnicas da Arteterapia, mas sim os aspectos essenciais que a definem como prática terapêutica em contextos de vida diária marcados pela presença e interação humana, como ocorre nas escolas. Embora exista o Projeto de Lei nº 3.416/2015, propondo o reconhecimento da arte como intervenção psicoterapêutica, não restrita a um público específico e ressaltando suas propriedades profiláticas e contribuições para o desenvolvimento cognitivo e psicoemocional, esse recurso ainda não é praticado nas instituições de ensino. Com base nessas configurações e nas experiências observadas na rotina escolar, esta investigação teve como objetivo ampliar, também, a compreensão sobre o uso da arte para além de suas funções lúdica/pedagógica, reconhecendo sua relevância e impacto nas dimensões subjetivas. Considerando as intensas demandas enfrentadas no sistema educacional, envolvendo alunos com dificuldades relacionais, de aprendizagem e outros entraves intelectuais e emocionais, frequentemente associados a dinâmicas internas complexas, buscou-se pelos fundamentos teóricos que sustentam a arte como instrumento terapêutico, visando, com isso, sua possível aplicabilidade formal na rede de ensino como recurso significativo na promoção do cuidado e do bem-estar integral.

Palavras-chaves: Arteterapia; Arte e Psicanálise; Arte e Fenomenologia, Teoria das cores; Arte na Educação.

ABSTRACT

This study presents, through a narrative review structured in six chapters, including a classroom-based experience report, an analysis of the characteristics of art that position it as a protagonist in the strengthening of mental health in non-clinical settings. It is emphasized that the study did not aim to investigate Art Therapy techniques, but rather the essential aspects that define it as a psychotherapeutic practice in daily life contexts characterized by human presence and interaction, as occurs in schools. Although Bill No. 3,416/2015 proposes the recognition of art as a therapeutic intervention, not limited to a specific audience and highlighting its prophylactic properties and contributions to cognitive and psychoemotional development, this resource is still underutilized in educational institutions. Based on these considerations and the experiences observed in daily school routines, this investigation also aimed to expand understanding of the use of art beyond its playful and pedagogical functions, recognizing its relevance and impact on subjective dimensions. Considering the intense demands faced by the educational system, involving students with relational, learning, and other intellectual and emotional difficulties, often associated with complex internal dynamics, theoretical foundations supporting art as a therapeutic instrument were sought, aiming at its potential formal applicability within schools as a significant resource for the promotion of care and integral well-being.

Keywords: Art Therapy; Art and Psychoanalysis; Art and Phenomenology; Color Theory; Art in Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 A ARTE COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO	10
2.1 Perspectivas históricas, simbólicas e terapêuticas da arte	11
3 A PERCEPÇÃO DAS CORES, SEU SIMBOLISMO E SUA RELAÇÃO COM O SER HUMANO	16
Tabela 1 – Entendimento do mundo intrapsíquico através do uso das cores	17
4 ELEMENTOS DA ARTE COMO TERAPIA NO AMBIENTE DE ENSINO	20
4.1 A escolha dos recursos artísticos conforme o perfil dos alunos	22
5 RELATO DE EXPERIÊNCIA	24
5.1 Atividade 1 - Desconstruindo padrões	24
5.2 Atividade 2 - Um mundo interior	28
5.3 Atividade 3 - Memórias da Floresta - Encontre o lago	30
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38-42

1 INTRODUÇÃO

A arte perpassa múltiplos campos do conhecimento, destacando-se especialmente como uma linguagem capaz de expressar o inconsciente e os desejos humanos, abrangendo diferentes saberes e práticas. Para além de sua função estética e pedagógica, entende-se que sua atuação em ambientes educativos, por meio de oficinas artísticas com propósito também terapêutico, possa constituir um de seus recursos fundamentais para a promoção do bem-estar psicoemocional de estudantes na rede de ensino.

A literatura revisada aponta a prática artística como um canal privilegiado para a manifestação de conteúdos psíquicos e arquetípicos. Jung (2014), psiquiatra suíço e fundador da Psicologia analítica, sustenta essa perspectiva ao destacar a função da arte na elaboração simbólica, na ampliação da consciência e como veículo de equilíbrio emocional, elementos essenciais no contexto educacional. Ampliando essa visão, Winnicott (2019) destaca que, ao realizar uma arte experimenta-se um espaço transicional entre realidade interna e externa, no qual o ser humano explora elementos emocionais complexos, favorecendo a integração do *self*¹ e a estruturação de sentidos.

Entendendo a arte como um modo privilegiado de acesso à experiência perceptiva em sua totalidade, a Fenomenologia, através Merleau-Ponty (2013), a considera fonte reveladora de uma complexidade pré-reflexiva onde conexões sensíveis ocorrem. Nessa concepção, a criação artística não é apenas uma representação, mas uma apresentação do real, possibilitando ao sujeito ressignificar sua experiência ao entrar em contato com suas próprias percepções.

Registros ancestrais da arte em rituais e tradições religiosas confirmam, inclusive seu papel como interlocutora entre o mundo interno, a imanência e a transcendência. Há correntes teóricas sustentando que a arte, por meio das cores, manifesta fenômenos ontológicos e filogenéticos, evocando dimensões arcaicas da experiência humana (RAMOS, 2015). Esse processo transcende a percepção sensorial, configurando-se como um modo complexo de sentir, perceber e projetar-se no mundo.

Nessa perspectiva, a cor emerge como um agente simbólico primordial, perpassando o âmbito estético para outros da vivência, possibilitando a exteriorização de emoções por meio de narrativas individuais, coletivas, culturais e/ou históricas. Observa-se ainda que a cor atua

¹ *Self*: conforme a psicologia analítica junguiana, trata-se da instância psíquica que simboliza a totalidade do sujeito, integrando os conteúdos conscientes e inconscientes, e constituindo-se como o eixo organizador da personalidade. Ver: JUNG, Carl Gustav. *O Eu e o Inconsciente*. 10. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

como elo vital entre seu espectro visual e a experiência sensível.

Por conseguinte, uma obra de arte torna-se capaz de provocar conexões dialógicas e dialéticas quando em contato com o público, estabelecendo com seus observadores uma sinergia na qual sentidos são reconstruídos e até mesmo subvertidos (GADAMER, 2011). Gadamer ressalta ainda que, ao provocar ressonâncias psíquicas e estimular processos associativos, ela se transforma em um meio de elaboração simbólica compartilhada, criando vínculos entre universos pessoais e coletivos. Essa dinâmica reforça seu valor como instrumento de expressão, mediação cultural e desenvolvimento de sensibilidades, marcando sua importância no contexto educacional.

Reunindo suas dimensões clínica, estética e decorativa, a arte vem sendo apresentada como instrumento necessário em todos os espaços frequentados pelo indivíduo. No contexto educativo, foco deste estudo, ela pode contribuir, sob a perspectiva terapêutica, na realização de trabalhos artísticos intencionais, considerando as manifestações simbólicas expressas. Para isso, torna-se imprescindível compreendê-las em suas especificidades a fim de subsidiar as estratégias da compreensão e formação humana.

Em face desses fatores, esta revisão narrativa de literatura tem por propósito ampliar a compreensão sobre a função da arte e sua intervenção nas várias instâncias do ser humano, com ênfase na rede de ensino. Objetiva-se, com isso, fomentar a reflexão sobre sua inserção no currículo escolar como componente essencial no enriquecimento das experiências formativas.

Para isso, esta pesquisa se fundamenta em importantes expoentes das ciências humanas, cujas ideias estabelecem diálogo com as áreas da arte e da saúde mental, buscando investigar as possibilidades de resgate simbólico e subjetivo por meio da expressão artística. Almeja-se assim, a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes por meio de práticas artísticas que superem o modelo tradicional e favoreça abordagens mais inclusivas e sensíveis às diversidades presentes no ambiente escolar.

Cumprido destacar, no entanto, que o trabalho não objetiva abordar a arteterapia em sua metodologia, mas focar nas possíveis propriedades que lhe conferem função terapêutica. Também, ao elaborar esse estudo, não se furta à concepção do contexto indicado por Houayek (2024, p. 71), para quem “a pesquisa em arte é a procura [pela] palavra perdida”. Embora não haja uma relação direta entre a investigação e o fazer artístico, para além do processo investigativo, o ato criativo pode ser um caminho para se encontrar, senão a palavra, a voz silenciada.

2 A ARTE COMO LINGUAGEM SIMBÓLICA E EXPRESSÃO

Este capítulo nasce do interesse em compreender a arte como linguagem simbólica de recurso expressivo de conteúdos subjetivos, especialmente em contextos não clínicos, como o educacional. No entanto, nesse cenário, o interesse vai além de tratá-la como mera disciplina curricular. A complexidade da arte transcende o senso comum que a reduz à uma atividade estética, lúdica, pedagógica, Pareyson (1984).

Para melhor ampliar esse entendimento, recorre-se a uma frase icônica, originalmente vinculada à clínica, mas que aqui ilustra de modo exemplar a dinâmica expressiva da arte: “[...] aqueles cujos lábios calam denunciam-se com as pontas dos dedos [...] assim, a tarefa de tornar consciente o que há de mais secreto no anímico torna-se perfeitamente exequível” (FREUD, 1980, p. 49). Desse modo, a arte é capaz de revelar o que há no silêncio.

A contribuição de Freud não se limitou à sua concepção do inconsciente explicando o comportamento e a natureza humana, mas se destacou também no campo da arte, onde sua teoria do mundo intrapsíquico influenciou a produção artística por intermédio da linguagem simbólica e da livre associação como expressão da subjetividade. Segundo Breton (2001), este fator resultou, sobretudo no surgimento do Movimento Surrealista², que explorou a teoria do inconsciente, os sonhos e o ilógico como fontes legítimas de criação artística, ampliando assim as possibilidades expressivas da arte.

Entretanto, algumas áreas do saber, como a Antropologia, contrapõem-se às abordagens psicanalíticas, rejeitando a ideia da arte como manifestação do inconsciente ou da consciência individual. Geertz (2006), por exemplo, a concebe como um sistema figurativo e coletivo, enraizado na base cultural que a sustenta, refletindo as complexas significações presentes no panorama sociocultural, ultrapassando com isso a noção subjetiva do psiquismo individual.

Por sua vez, Deleuze e Guattari (2021) apresentam a arte como um processo imanente, onde sua criação surge das próprias relações internas da obra e do corpo sensível, e não de referências externas. Não obstante, ela é frequentemente associada às experiências e estados previamente conscientes, de modo que ao realizar uma atividade artística emerge uma energia criativa espontânea (EHRENZWEIG, 1973). De acordo com esse autor, tanto os elementos empregados no processo criativo, quanto o produto final podem derivar de uma

² ¹ O surrealismo foi um movimento artístico e literário do século XX, liderado por André Breton, que buscava expressar o inconsciente, os sonhos e os desejos reprimidos por meio da arte. A arte surrealista rompeu com a lógica tradicional, usando imagens simbólicas e cenas oníricas como forma de liberdade criativa.

intencionalidade deliberada, sendo as obras expressões dessa estrutura mental do artista.

Apesar disto, ainda que sejam produzidos pelo consciente, os conteúdos inconscientes permanecem atuantes, projetando-se nas produções artísticas, produzindo configurações profundas do *Self* (JUNG, 2007). Dessa maneira, a arte se apresenta como a linguagem fundamental do inconsciente, onde a imaginação poética não funciona apenas como um complemento da mente, buscando contextualizar os elementos, mas como eixo central, possibilitando que o ser se manifeste e se organize (HILLMAN, 1975).

Mesmo em face de diferentes interpretações, importa considerar que “os objetos de artes são estruturas de linguagem e não podem ser dissociados fora desse contexto” (HOUAYEK, 2019 p.03). Esse apontamento permite reconhecer que, enquanto veículo de comunicação do mundo intrapsíquico, ou da realidade externa, a arte é uma expressão ontológica, cuja linguagem simbólica acolhe, interpreta e ressignifica as configurações internas do ser humano.

A atividade artística se porta, portanto, como ferramenta multifuncional, tanto no cuidado, quanto na escuta da subjetividade em constante reinterpretação, não sendo simplesmente resultado de um produto estético (JUNG, 2024; EHRENZWEIG, 1974). Essa compreensão vem mobilizando ao longo da história, inúmeros estudiosos na busca pelo entendimento de suas configurações promovendo, inclusive, transformações conceituais.

2.1 Perspectivas históricas, simbólicas e terapêuticas da arte

As manifestações artísticas de antigas sociedades ancestrais, que compreendem, inclusive, o Paleolítico Superior (c. 40.000 a 10.000 a.C.) têm sido interpretadas como mediadoras de experiências sensíveis e de construções simbólicas no processo de emergência da consciência, conforme descrito por Lewis-Williams (2005). Os registros do século V a.C., na Grécia Antiga, apontam para seu uso terapêutico e procedimento de preservação e restauração do bem-estar (PHILIPPINI, 1995).

Nos santuários dedicados a Asclépio, divindade associada à medicina, os enfermos participavam de práticas ritualísticas com música e dança, buscando a melhora do estado emocional (WEST, 1994)³. A música, por exemplo, ultrapassava o limite do mero entretenimento, assumindo uma função profilática e restauradora, capaz de harmonizar a alma e promover o equilíbrio entre mente e corpo (ARISTÓTELES, 2011). O teatro também teve papel preponderante na expressão artística terapêutica, pois, ao representar tragédias e

³ Tradução livre da autora, com base na obra original: WEST, Martin Litchfield. *Ancient Greek Music*. Oxford: Clarendon Press, 1994.

comédias, permitia aos indivíduos explorar suas emoções, facilitando o processo de catarse⁴ (ARISTÓTELES, 2011; FREUD, 1980).

Na modernidade, novas concepções filosóficas, simbólicas, estéticas e formativas sobre a arte emergiram. A Psicologia, especialmente em suas vertentes psicanalítica e fenomenológica, desde o final do século XIX, passou a reconhecer na arte a capacidade de expressar conteúdos inconscientes, elaborar demandas internas e funcionar como uma forma de ancoragem simbólica (GOMBRICH, 2000). Mas foi apenas no início do século XX que ela desvinculou-se em definitivo do caráter religioso e litúrgico atribuído a ela durante a Idade Média (PAIN; JARREAU, 2001).

Daí por diante, suas propriedades terapêuticas têm sido consideradas como a capacidade de conduzir o ser humano de um estado fragmentado a uma condição de totalidade (FISHER, 2007), envolvendo toda a dinâmica do processo criativo, indo da produção à fruição, do artista ao observador. Com isso, o escopo da arte abrange tanto o processo de criação quanto o resultado, provocando reações bilaterais, estabelecendo conexões emocionais que contemplam não apenas quem a produz, como também quem a observa. (GADAMER, 2011; MERLEAU-PONTY, 2004).

Não obstante, essa relação estimula a percepção e sentimentos, podendo conferir ao artista e à sua obra um caráter de permanência, eternizando-os no tempo. Esse vínculo entre obra e observador alcança áreas do psiquismo, de tal modo que o sentir e o imaginar se entrelaçam na construção de significados compartilhados (MERLEAU-PONTY, 2004).

Estudar e interpretar uma obra de Arte é, também, “fruto intencional de atividades anímicas” (JUNG, 2007, p. 75). A compreensão de uma produção, portanto, ultrapassa os limites de sua construção formal, abrangendo processos amplos e dinâmicos .

O propósito relacional entre subjetividade e idealizações estabelece conexões elaboradas, amparadas pela percepção visual, alusiva e pelas associações emocionais e culturais (MERLEAU-PONTY, 2024). Essa ótica de Merleau-Ponty dialoga com a reflexão de Didi-Huberman (1998, p. 29): “o que vemos só vale, só vive em nossos olhos pelo que nos olha”. Em decorrência dessa interação, o sujeito se reconhece na obra, por ela se afeta e se transforma, conclui Didi-Huberman. Desse modo, a arte não apenas é vista, como também perpassa e interpela, estabelecendo uma relação dialógica entre ela e o ser humano.

⁴ Catarse, conceito que tem suas origens na Grécia Antiga, especialmente nas obras de Aristóteles, refere-se à purificação emocional, resultante da liberação de emoções reprimidas através de experiências artísticas, como o teatro e a música. Esse conceito foi posteriormente ampliado e utilizado por Sigmund Freud em suas teorias sobre a psicanálise, sendo visto como uma maneira de alcançar o equilíbrio emocional., a catarse ocorria ao se vivenciar as tragédias no teatro, promovendo uma "purificação" das emoções. (Aristóteles,2011; Freud, 1980).

Nessa adequação, observa-se que a interpretação de uma obra artística é fruto da fusão entre o horizonte do espectador e o da criação em si (GADAMER, 2011). Para o autor, a questão envolve a estética numa perspectiva ôntica, associada à hermenêutica, sendo a experiência visual uma forma de conhecimento que transcende a razão discursiva. Com base nesse entendimento, a arte não deve ser compreendida apenas por vias de explicações lógicas e teóricas, é preciso também vivenciá-la na prática, estabelecer contato.

Atribui-se à Paul Klee (1999) a teoria de que existe na arte busca tornar visível o que não pode ser visto. A interpretação dessa afirmação sugere que a criação artística busca expressar não apenas aquilo que está oculto aos olhos, mas também emoções, memórias e outras estruturas humanas. Por isso que, “ver simplesmente não é o bastante; é fundamental aguçar todos os aspectos sensoriais em relação ao objeto que se constrói” (NICOLAIDES, 1990, p. 45); isto porque a arte está centrada numa vivência que amplia o desenvolvimento sensorio-motor e perceptivo, com ênfase especial nas funções tátil e cinestésica, ultrapassando a mera percepção visual.

Entende-se que, desde que haja um envolvimento sensorial pleno, o processo artístico possibilita ao indivíduo captar sua essência de maneira vívida e concreta. Tal exercício configura-se como uma experiência “pré-reflexiva”, um modo de existir “antes mesmo da concepção conceitual”, quando ainda não foi submetida ao raciocínio lógico (MERLEAU-PONTY, 2004). Ao entrar em contato com expressões artísticas ou ao interpretá-las, projeta-se traços de sua própria personalidade, incluindo a maneira como percebe o mundo e organiza suas experiências internas (RORSCHACH, 2003).

Por seu lado, o artista ao querer externalizar o que não pode ser expresso pela razão, recorre à estratégia da criação, permitindo que conteúdos psíquicos sejam transformados em ações, uma característica da sublimação (JUNG, 2007). Não por acaso que, “ter força criativa requer coragem” (MATISSE, apud ELDERFIELD, 1992, p. 18). Presume-se, então, que a criatividade exige o acesso a recursos psíquicos para o desenvolvimento de aspectos comportamentais, que sustentem o rompimento de paradigmas, exigindo a ousadia de se expor e desafiar os limites impostos tanto pela percepção quanto pela cultura.

Ainda que na arteterapia não seja comum associar a criatividade a níveis de inteligência, as discussões controversas sobre sua relação com o intelecto, destreza e habilidades cognitivas, tais como: atenção, memória visual e pensamento divergente, persistem (STERNBERG; LUBART, 1995, 1999). Inclusive, esses autores apontam a criatividade como uma interação entre inteligência analítica, habilidades cognitivas, raciocínio multifocal. Por sua vez, Herbert Kuhn (apud SILVEIRA, 1981) observa que, na força criativa

emergem duas formas artísticas tidas como principais: a Arte dos Sentidos e a Arte da Imaginação, que se diferenciam da seguinte maneira:

Arte dos Sentidos: inspira-se no mundo exterior e nas percepções sensoriais.

Arte da Imaginação: nasce das fantasias e experiências internas do artista, apresentando-se de forma abstrata, onírica e não realista.

Conforme observa Kuhn, ambas são igualmente relevantes, pois colocam o Eu em comunicação com o Self, provocando experiências de sustentação emocional, muitas vezes comparáveis apenas às vivências místicas ou espirituais. Isto é, acessam uma estrutura que ampara sentidos profundos.

Ilustrando essa configuração, as palavras de Van Gogh, em carta escrita por volta de 29 de setembro de 1888, em Arles, a seu irmão Theo, revelam a dimensão espiritual em conexão com o fazer artístico: “Quando sinto uma necessidade de religião, saio à noite e pinto estrelas”. Tal declaração evidencia que, por meio do ato criativo, seja pelo desenho, pintura, música ou dança, é possível estabelecer uma conexão com camadas profundas do psiquismo e transfigurar a experiência religiosa em linguagem artística, e vice-versa.⁵

O fazer artístico conecta experiências de natureza mística, que se expressam por meio de símbolos e narrativas arquetípicas, ocorrendo a sublimação a partir do instante em que transmuta impulsos agressivos ou destrutivos (JUNG, 2024), canalizando-os para uma poderosa força mítica e criativa. Com isso, tanto a construção artística quanto a interpretação, podem ser significativas, refletindo identidades individuais, coletivas e culturais, manifestando-se em níveis temporais ou situacionais, conforme as circunstâncias.

Seja sob seu viés terapêutico, estético e/ou sociocultural, diversas são as teorias que se articulam como recurso para a compreensão da prática artística e sua influência. Dentre essas contribuições, a Psicologia fenomenológica oferece uma leitura singular da experiência estética e criativa, ao compreendê-la como expressão da condição humana. Por meio dessa abordagem, Sartre (2008) enfatiza que a arte configura-se como uma força libertadora, podendo ser uma forma de resistência estrutural, e um meio de revelar a angústia existencial.

Porém, a definição da arte ultrapassa a concepção singular, sobretudo, quando integra fundamentos oriundos de diversas áreas tanto da psicologia quanto da filosofia (McNIFF, 2008). Embora conceitualmente não haja uma definição concreta, as teorias convergem ao

⁵ A expressão “transfigurar a experiência religiosa em linguagem artística, e vice-versa” aponta para a capacidade da arte de transformar vivências espirituais em manifestações sensoriais, ao passo que essas expressões exercem impacto profundo no psiquismo, comparável à prática e efeitos dos ritos sagrados. Essa reflexão resulta de uma construção autoral fundamentada em teorias da psicologia e da arte, especialmente na noção de *hierofania* de Mircea Eliade, que entende o sagrado como manifestação sensível e simbólica capaz de conferir significado profundo à experiência humana (ELIADE, 2004).

reconhecer suas propriedades benéficas ao ser humano. Ademais, a arte se inscreve no campo do sensível, onde a teoria e a razão não são imperativas.

Segundo a arteterapeuta Pain (2009), ao construir uma obra é comum que a imaginação atue como mediadora do sentido, sugerindo que, as construções artísticas e suas interpretações se mantêm no domínio das possibilidades. Sob essa ótica “o artista observa o mundo para alcançar o conhecimento do homem e da natureza agindo diante do mundo como um fenomenólogo” (HUSSERL, 1907, apud PAIN, 2000, p. 13). Frente a isso, a arte pode ser entendida como um *Lebenswelt*⁶, pois a vivência ocorre de forma imediata e pré-reflexiva (HUSSERL, 1973).

Ao permitir a expressividade simbólica por meio de artes plásticas, como o desenho, a pintura e a modelagem, se oferece à pessoa a possibilidade de expressar aquilo que é inacessível à comunicação verbal (WINNICOTT, 2019). Deduz-se à esse respeito que sua utilização como meio terapêutico torna-se uma estratégia significativa para favorecer os processos de maturação emocional, social e cognitiva, sobretudo de crianças e adolescentes.

Frente a emoções intensas e de difícil verbalização, o estudante encontra no ato criativo um caminho para externalizar sentimentos como raiva, ansiedade e outros, possibilitando um processo de ressignificação dessas emoções (MALCHIODI, 2012). A prática contribui para o desenvolvimento do autocontrole, habilidade essencial para a convivência saudável em espaços compartilhados.

Considerando a crescente incidência de violência, conflitos interpessoais e episódios graves existentes no ambiente de ensino, investir em recursos terapêuticos torna-se ainda mais urgente. A arte pode representar uma intervenção eficaz para o manejo emocional, auxiliando os estudantes a desenvolverem maior autocontrole e empatia (LEVINE, 2010; ROTH et al., 2020). Dessa forma, ela não se configura apenas como uma expressão, mas também como um instrumento para a construção de espaços escolares mais seguros.

⁶ *Lebenswelt*, termo cunhado por Edmund Husserl, representa a dinâmica do cotidiano, das relações, das sensações, das percepções e dos significados que construímos nas nossas interações com os outros e com o ambiente. (Husserl, 1976).

3 A PERCEPÇÃO DAS CORES, SEU SIMBOLISMO E SUA RELAÇÃO EMOCIONAL COM O SER HUMANO

“Luz, mais luz!” — a conhecida evocação atribuída a Goethe ainda ressoa, despertando interesses, inclusive para a construção deste capítulo. No entanto, como destaca Possebom (2009), foi em Rudolf Steiner que essa frase suscitou reflexões mais significativas, levando-o a associar luz e cor para além dos fenômenos físicos e em direção às experiências anímicas e espirituais do ser humano.

Steiner ressalta que “a ciência moderna ainda não conhece a luz [...], e tampouco conhece a escuridão [...]; pois sem a vivência sensível da cor, a compreensão da luz permanece incompleta” (apud POSSEBON, 2009, p. 10). É na escala de cores, entre luz e sombra, pontos, riscos e contrapontos que as formas emergem e se revelam.

Propondo um olhar que escapa à rigidez da física newtoniana, Goethe, citado por Possebom (2009), apresentou em sua obra *Teoria das Cores* (1810) uma percepção da cor que surge da vivência e não da decomposição óptica da luz. Para ele, cor é o encontro entre luz e sombra, entre sujeito e mundo, carregando consigo sensibilidade e afeto. Goethe associou as cores a estados filosóficos e psicológicos, conectando-as à luz e à escuridão tanto estética quanto simbolicamente.

Quase um século mais tarde, Joan Miró “libertaria os objetos e as sombras de suas verdadeiras cores” (MINK, 2016, p. 17). Ou seja, as desvinculou da realidade objetiva. Como elementos fundamentais na construção de significados e emoções humanas, as cores também influenciam a estrutura anímica, como ilustra a célebre frase atribuída a Claude Monet: “a cor é minha obsessão diária, alegria e tormento”. Isso revela a complexa e intensa sinergia existente entre as cores e o ser humano, podendo ser tanto fonte de contemplação e tranquilidade quanto de perturbação e desassossego.

As cores são capazes, portanto, de provocar intensas reações emocionais e significativas alterações no estado de humor e espírito, pois cada matiz influencia e reverbera no observador, suscitando acordes invisíveis (KANDINSKY, 1991). Por essa razão que, indivíduos avaliados pelo teste projetivo de Rorschach demonstram como a cor reflete a relação afetiva entre eles, seu ambiente e sua configuração psicoemocional (RORSCHACH, 1967, apud VILLEMOR-AMARAL, 2015).

A tabela abaixo sintetiza a influência das cores sobre a percepção humana e as possíveis manifestações emocionais que elas provocam. “Uma mesma cor pode, produzir

efeitos e variáveis contraditórias, dependendo da ocasião” (HELLER 2013, p 21):

Tabela 1. Entendimento do mundo intrapsíquico 1 através do uso das cores

	Ansiedade, depressão, grandes temores, confiança em si;
	Tristeza e insatisfação;
	Tranquilidade, racionalidade, paz e harmonia;
	Atividade, energia e espírito desportivo;
	Criação, reprodução, conhecimento, bem-estar e sensibilidade;
	Força, energia, estabilidade e euforia;
	Desejo de contato, repressão da agressividade, desejo de empatia, mais fantasia que ação, novidade, rapidez e impaciência;
	Paixão e depressão;
	Paz, espiritualidade e realização;
	Ternura, vulnerabilidade e gosta de coisas fáceis;
Ausência de cor	Afetividade coartada ⁷
	Controle dos impulsos emocionais e o predomínio da razão;
	Impulsividade;
	Bom tônus vital e alegria;
	Contato com a realidade, estabilidade, paciência e organização;

Fonte: (BARBOSA, 2020; HELLER, 2013, p. 21)

Mediante essas variáveis, observa-se que as cores tanto influenciam quanto externalizam estados emocionais. Van Gogh argumentava que a cor servia para transmitir sentimentos e não apenas para representar a realidade. Em carta a seu irmão Theo, escrita em novembro de 1888, afirmou: “Quero pintar o que sinto” (VAN GOGH, 2020, p. 123).

David Katz (2014), psicólogo pioneiro no estudo da percepção visual, aprofundou essa experiência subjetiva como algo que vai além das propriedades físicas dos objetos, estando interligada a elementos tanto simbólicos, emocionais quanto fisiológicos. Em outras palavras, trata-se de um prisma que envolve campos complexos do ser humano.

Há uma relação entre cores e sentimentos que não ocorre de forma aleatória, mas sim como preferências e referências individuais, experiências compartilhadas que, desde a

⁷ Afetividade coartada é uma expressão empregada em contextos da psicologia e da psicanálise, para descrever um estado em que a pessoa inibe, reprime ou limita suas emoções — ou seja, ela vive uma afetividade reduzida, travada ou bloqueada.

infância, se enraízam em nossa linguagem e pensamento” (HELLER, 2013, p. 19). Tal fenômeno pode também remeter às memórias filogenéticas, sugerindo que a experiência com a cor acende reminiscências mais arcaicas do que aquelas formadas na fase infantil (RAMOS, 2015). Entende-se com isso que cada tom carrega em si um vestígio ancestral, uma herança sensorial que continua a influenciar, de forma profunda, a maneira como percebemos e sentimos os objetos e o mundo.

Ramos argumenta que a filogenética da cor diz respeito às experiências vividas ou evocadas por ela, despertando memórias que atravessam o tempo e se inscrevem na “raiz” de cada ser, sendo transmitidas de geração em geração. A cor é capaz de indicar as sensações ou sentimentos experienciados por nossos ancestrais a partir de determinadas circunstâncias em que uma ou mais delas estiveram direta ou indiretamente associadas ao evento (RAMOS, 2015):

Ao olharmos para uma certa cor, ela atua como um gatilho que reativa sensações do passado experimentada por nossos ancestrais. Sensações antigas que penetram em nosso psiquismo, emoções e sentimentos. Você nunca vê uma cor pela primeira vez. Quando olha para uma cor – qualquer cor – é sempre um *déjà vu!* Portanto, olhar para uma cor é se reencontrar com ela, pois as sensações que ela provoca são velhas conhecidas (p. 4).

Não obstante, caracterizando as cores, há ainda o seu *princípio ontológico*, em que cada tonalidade encerra em si a essência dos fenômenos naturais a que se vincula, evocando estados do ser influenciando o psiquismo humano (RAMOS, 2015). Neste aspecto elas atuam por analogias, sendo a manifestação sensível dos “eventos”, capazes de afetar o ser humano, mesmo na ausência dos elementos que representam, como por exemplo, a cor cinza, associada a dias nublados, sugerindo sempre um estado introspectivo, contemplativo, conclui, Ramos.

A cor não é somente um mero elemento visual ou estético; ela é também um veículo da comunicação simbólica, capaz de transmitir sensações, valores e significados profundos para seu observador. Sua presença afeta diretamente a experiência perceptiva e emocional, provocando ressonâncias internas que ultrapassam o campo do racional. Em sua utilização em trabalhos artísticos, observa-se ainda que, ao escolher uma tonalidade, as pessoas tendem a adotar uma de três possíveis atitudes, conforme a classificação proposta por Itten:

- **Epígonas:** imitativas, sem originalidade;
- **Originais:** expressão pessoal alinhada à timbragem subjetiva;
- **Universalistas:** tratamentos de cor — objetivos adaptados a diferentes assuntos, simbolizando o mais alto nível de compreensão da cor (ITTEN, 2014, p. 14).

Pesquisas na área da arteterapia, como as de Malchiodi (2012), apontam a relação das cores com processos cerebrais, demonstrando que a exposição à elas tende a influenciar a plasticidade neural, especialmente em contextos terapêuticos e educacionais. Essa teoria propõe que, diante de estímulos visuais, as cores exercem impacto sobre os sistemas emocionais e cognitivos, modulando estados de atenção, memória e aprendizado — processos intrinsecamente relacionados à neuroplasticidade.

Além disso, existem outros parâmetros sobre as cores que precisam também ser considerados. Para Itten (2000)

A cor subjetiva é caracterizada por preferências individuais e variações estilísticas. Diferentes indivíduos podem exibir paletas de cores distintas que vão de seleções estritas a combinações vibrantes e complexas. A orientação e a aplicação das áreas de cor também podem revelar aspectos da personalidade e do estilo cognitivo. Implicações Educacionais: Os educadores devem se concentrar em reconhecer e nutrir as tendências de cor subjetivas dos alunos para promover o crescimento pessoal. As tarefas devem se alinhar com as inclinações dos alunos, permitindo uma exploração orgânica. Por exemplo, pode-se sugerir temas que combinem com as preferências de cor dos alunos para incentivar a expressão criativa natural. A educação artística deve equilibrar o fomento da criatividade individual com o ensino de princípios universais de cor e forma. As tarefas devem evitar impor uniformidade, quando os alunos podem resolver problemas intuitivamente através de suas abordagens subjetiva” (p. 12-13).

À luz dessas considerações a cor é essencial na experiência estética e expressiva, conectando-se à sensibilidade humana. Sua articulação entre as propriedades sensoriais, simbólicas e neurobiológicas, evidenciam sua importância no desenvolvimento integral do ser humano, onde corpo, mente e emoção se encontram em diálogo. Cada matiz pode ser um convite silencioso a uma jornada interior, exibindo a relação entre o que se sente e o que se percebe, demonstrando detalhes profundos da subjetividade por meio das preferências cromáticas de herança possivelmente ancestral e através da imanência singular de cada tonalidade.

“... A cor é útil para todos, mas apenas revela seus segredos mais misteriosos aos seus devotos” (ITTEN, 1971, p. 96). Trata-se de um diálogo que expõe as nuances e o elo entre o tangível e o sentido, projetando sombras ou iluminando não apenas o mundo exterior, mas também os recantos ocultos do “Eu”.

4 ELEMENTOS DA ARTE COMO TERAPIA NO AMBIENTE DE ENSINO

Antes de entrar na concepção que este capítulo se propõe, é relevante recordar que a consolidação do termo arteterapia ocorreu somente a partir da segunda metade do século XX (PAIN; JARREAU, 2001), instante em que ela já reconhecida como uma ferramenta terapêutica profilática, deixa de ter o prefixo “psi”, de ser restrita ao campo da psiquiatria, e amplia sua atuação para outras áreas.

Nessa fase, ela se aproxima das teorias da psicologia, mais precisamente da psicanálise, ultrapassando os limites institucionais dos hospitais e museus, ocupando também os espaços públicos e cotidianos. Assim, gradualmente se torna reconhecida como linguagem expressiva, forma de pensamento, ação crítica e experiência transformadora.

No entanto, até o momento, sua atuação como terapia ainda não alcançou os domínios das escolas. Apesar de existirem alguns projetos interdisciplinares que exploram conteúdos da arteterapia, sua inserção formal nos currículos e diretrizes educacionais praticamente inexistente. Presume-se que isso decorra da concepção das políticas públicas educacionais, que não recorrem ao potencial terapêutico da arte para o desenvolvimento integral do ser humano nesses espaços.

Diante da atual configuração dos ambientes de ensino é emergente, refletir sobre o potencial da arte como linguagem simbólica e expressiva, sobretudo no contexto do desenvolvimento intelectual, sócio emocional e cognitivo dos estudantes. Ao considerá-la presente na rede educacional, propõe-se uma perspectiva que vai além da teoria, reconhecendo a potência da experiência artística como meio de promover o bem-estar, o autoconhecimento e o diálogo interpessoal.

Esse processo demanda, contudo, que os profissionais que atuam nas mediações artísticas detenham conhecimento e legitimidade para aplicar a arte como via profunda de comunicação e expressão. A urgência de atividades com propósitos que ultrapassem o mero papel pedagógico visa atender às particularidades existentes nesses locais, requerendo uma compreensão ampliada das especificidades psicoemocionais do público estudantil (OLIVEIRA; CARDOSO, 2010).

É inegável que a inter-relação entre profissões com epistemologias e finalidades distintas, como psicólogos e professores de artes, impõe desafios teóricos, práticos, técnicos e institucionais significativos (LEFLEY; PEDERSEN, 1986, apud WENGROVER, 2001). Contudo, muitas dessas barreiras podem ser superadas por meio de formação específica em psicologia e arte, integrando saberes, ou através de uma pós-graduação em arteterapia,

garantindo ética, fundamentação teórica e rigor prático, conforme requer o Projeto de Lei citado.

Se, por um lado, transtornos ou síndromes podem refletir traços legítimos da singularidades ou características provenientes de fases transitórias da personalidade ou, da própria diversidade do psiquismo, como apontam Yalom (2024) e Maté (2023), por outro, podem indicar urgências subjetivas que, não raro, escapam às avaliações convencionais. A atenção do profissional no ambiente de ensino não deve jamais negligenciar sinais de desregulação emocional ou comportamental (BARBOSA, 2010).

A arte é uma terapia egossintônica, que permite ao ser humano organizar conteúdos inconscientes em formas metafóricas estruturadas (KRAMER, 1971). Sob o ponto de vista das teorias psicanalíticas, toda produção realizada com arte é vista como um instrumento de transposição, pelo qual impulsos potencialmente destrutivos podem ser canalizados em criações criativas e socialmente valorizadas:

As criações artísticas são calcadas no registo das pulsões e nelas podem estar contidos os elementos primitivos mais profundos da alma humana, sendo a obra de arte representante não só da expressão da beleza estética e da harmonia, mas aquela que suscita de uma manifestação expressiva, muito além do aparente, onde tudo deveria ter ficado permanecido secreto e oculto, mas que através através do ato criador que pode vir à luz (FREUD, 1977, p. 70) .

A partir desse entendimento, o público que frequenta a rede de ensino pode elaborar emoções complexas, fortalecendo autoestima, autonomia e identidade, enquanto promovem a integração das manifestações emocionais e cognitivas. A criação artística configura-se, segundo Winnicott (2019), como meio transicional fundamental para o amadurecimento psíquico, onde se experimenta, simboliza e ressignifica a realidade favorecendo a autorregulação e a ampliação das habilidades interpessoais.

As evidências científicas consolidadas por estudos com revisões sistemáticas conduzidas por Roth et al. (2020), reforçam a eficácia da arteterapia como intervenção para a promoção da regulação da saúde mental no ambiente escolar. Longe de ser apenas uma atividade recreativa, atua como ferramenta terapêutica capaz de facilitar a elaboração de traumas e o fortalecimento do equilíbrio emocional.

Tais resultados, validados em diferentes populações clínicas e escolares, sustentam a relevância da arteterapia na rede de ensino, apontando para sua contribuição na criação de ambientes educativos mais receptivos e acolhedores (ROTH et al., 2020). Dessa forma, reforça-se que a inclusão intencional da prática artística nas escolas pode representar uma estratégia valiosa para ampliar o bem-estar e a convivência harmoniosa.

4.1 A escolha dos recursos artísticos conforme o perfil dos alunos

A seleção dos recursos utilizados na arteterapia deve considerar cuidadosamente o perfil e as necessidades individuais de cada aluno. Nas oficinas coletivas, é possível aplicar atividades similares, desde que respeitadas as particularidades de cada participante. A escolha dos materiais e técnicas deve ser orientada por fundamentos pedagógicos e teóricos da arteterapia e da psicologia.

A intervenção psicológica da Gestalt, por meio de seus princípios — figura, proximidade, similaridade, continuidade, fechamento e simetria —, fundamenta as artes visuais ao explicar psicologicamente, como o fazer artístico organiza e comunica suas formas (ARNHEIM, 1980). Nas aulas de arte, observa-se uma tendência natural à busca por equilíbrio e similaridade, demonstrando que a percepção é um processo ativo, dinâmico e construtivo, e não apenas passivo. A seguir, são apresentados alguns procedimentos aplicados nas aulas de arte baseados em diferentes abordagens e na experiência própria:

-◊ Materiais que possibilitam manipulação direta, como argila e tinta, revelam-se eficazes para a externalização de emoções complexas, funcionando como veículos de elaboração significativa e emocional. A confecção de móveis, com referência nas obras de Alexander Calder, amplia o repertório expressivo dos alunos, configurando-se também como uma atividade lúdica e instigante.

-◊ Recursos que englobam desenhos e pinturas de imagens e símbolos, como mandalas, círculos, filtros dos sonhos, favorecem o processo de individuação, entendido como caminho de autoconhecimento e equilíbrio interior, conforme (JUNG, 2007). O autor destaca que a elaboração de mandalas envolve um equilíbrio delicado entre cores e texturas, onde a composição dos elementos alude às esferas do consciente e inconsciente, promovendo a integração harmoniosa dessas duas instâncias do self.

-◊ Produções com referência nas obras de Miró e Kandinsky, cujos elementos soltos e de livre disposição, embora elaborados, propiciam um espaço para a associação livre e contribuem para que o aluno explore suas emoções e pensamentos sem julgamento. A utilização de técnicas diversas, como escultura, pintura e o emprego de materiais variados, incluindo papéis e objetos tridimensionais, favorecem a auto exploração e liberdade criativa.

-◊ Desenhos e pinturas são ferramentas que tendem a contribuir para uma reconfiguração dos padrões de pensamento disfuncionais, regulando as emoções.⁸ Abordagens mais complexas, com essas atividades, facilitam a expressão das emoções e conflitos internos, ajudando-os a

⁸ RUBIN, Judith Aron. *Arteterapia: uma abordagem do espectro total*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

externalizar sentimentos e conflitos internos.⁹

Recomenda-se, no entanto, atenção especial ao manuseio da argila. Essa é reconhecida na arte terapêutica como um elemento que estabelece uma relação profunda e íntima com os estados mais primitivos do psiquismo (McNIFF, 1992; NAUMBURG, 1973; HOGAN, 2014). Os materiais artísticos possibilitam uma exploração livre quando se recorre à modelagem, pinturas ou desenhos, onde o aluno encontra condições para reconstruir produtos de sua identidade e fortalecer seu ego, especialmente em situações marcadas por trauma ou sofrimento psíquico.¹⁰

Atividades estruturadas, como montagem artística de quebra-cabeças a partir dos próprios desenhos, podem ser indicadas com o intuito de estimular processos de reorganização cognitiva, sendo utilizadas para treinar atenção, planejamento e persistência em tarefas. Em sua relação prática com o cotidiano e a educação, as criações cumprem funções que se integram de forma prática.

Em contextos funcionais, não se pode desconsiderar, no entanto, seu grande valor decorativo e ornamental, e sua contribuição para a estética de ambientes, criação de espaços mais acolhedores e significativos, objetos de uso pessoal, etc. A arte está manifesta no design e na arquitetura, unindo beleza e propósito. Essa dimensão evidencia como ela participa ativamente da organização social e cultural, conferindo não só estilo como identidade aos espaços coletivos e privados, recorrendo para isso à criatividade aplicada à solução de problemas concretos.

O artista/aluno ao construir uma obra, deposita nela muito de si em termos de personalidade e subjetividade, como percepção intrapsíquica, e também do mundo externo. “Os objetos são carregados de sentido porque são projetados para falar [por nós, de nós, com o outro e] conosco. O ornamento é uma mensagem” (FLUSSER, 1999, p. 47)¹¹. Ao reconhecer todas suas funções e associá-las aos contextos subjetivos, amplia-se a compreensão de sua presença indispensável na vida cotidiana e nos processos educativos.

⁹ DALLEY, Tessa. "Arteterapia: Uma Introdução." São Paulo: Editora Palas, 2006.

¹⁰ KRAMER, Edith. *A arte como terapia com crianças*. Tradução de Fernanda A. Ribeiro e Celina Portocarrero. São Paulo: Ágora, 2021.

¹¹ Trecho entre colchetes acrescentado pela autora para ampliar o sentido original, que no texto de Flusser aparece apenas como "falar conosco".

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

As oficinas realizadas e ilustradas abaixo objetivaram propiciar uma vivência artística terapêutica e prática dentro do contexto escolar, com turmas do ensino fundamental 1 e 2, em escolas públicas localizadas no município de Uberaba, Minas Gerais, entre os anos de 2022 a 2024. A proposta foi desenvolvida e integrada por iniciativa própria como componente curricular de Artes, amparada pela formação pessoal em Psicologia e Artes. Buscou-se associar elementos conceituais de ambas áreas como instrumentos de desenvolvimento emocional e de promoção da autoestima.

Por materiais, na atividade 1, foram utilizadas folhas sulfite A4, lápis de cor, borracha, caneta hidrocor, giz pastel (opcionais nesta atividade). Já na experiência 2, foram empregadas cartolinas, tintas diversas, giz a óleo, guache e pincéis, enquanto na oficina 3, recorreu-se às tintas aquarelas, telas, papel canvas e pincéis. Também empregou-se o auxílio da música *Aquarela*¹², coordenada para que cada aluno cantasse uma estrofe durante a atividade. Esse formato resultou em um clima alegre, descontraído, com alunos engajados.

5.1 Atividade 1 - Desconstruindo padrões

A linguagem artística é o meio mais acessível tanto para o público infanto-juvenil, como para outras faixas etárias, sendo uma das principais estratégias da expressão, no ambiente escolar (NAUMBERG APUD CIORNAI (2004)). Ao longo da aula, é possível observar o envolvimento progressivo dos alunos na atividade proposta. A prática artística incorpora uma diversidade de linguagens — do figurativo ao abstrato, e explora a capacidade de transmitir narrativas, ideias e experimentações visuais com liberdade (PHAIDON, 2005).

A proposta 1, à primeira vista, é percebida pelos alunos como uma simples brincadeira, sendo por eles, geralmente associada como atividade para os anos iniciais do ensino. No entanto, trata-se, na realidade, de um exercício estruturado de construção íntima e autoconhecimento. Seu objetivo consiste em provocar uma ruptura no paradigma estético como critério de aceitação social, por meio da desconstrução de padrões e ideias formatadas, tais como: “meu desenho só é aceito ou bonito se atender a uma regra”, ou “isso não condiz com meu estágio atual”, considerando idade, série, comportamento, entre outros parâmetros.

¹² A canção "Aquarela", composta originalmente em italiano por Guido Morra e gravada por Toquinho em 1983, alcançou sucesso internacional e posteriormente nacional, quando utilizada em um comercial da Faber-Castell. Referência: Wikipédia. *Aquarela* (canção). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Aquarela_\(canção\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Aquarela_(canção))

Relação com os alunos em sala de aula:

Promover uma dinâmica de integração, visando incluir, de forma mais efetiva, aqueles alunos que, embora estejam inclusos no ambiente escolar, ainda não estão verdadeiramente integrados ao grupo:

- Observar características diversas entre os estudantes, como: habilidades artísticas, timidez, retração, sinais de alguma síndrome, noções de espacialidade e proporção, dentre outras. Estimular a auto aceitação
- Desconstruir o conceito de que a arte é restrita à pessoas com habilidades específicas e rigor estético padronizado.

A execução da atividade 1 consistiu em solicitar aos alunos que desenhassem, em uma folha de papel sulfite A4, formas geométricas e orgânicas, conforme instruções fornecidas. Os comandos incluíam:

1. Desenhar um círculo grande, ocupando a parte superior da folha;
2. Dentro do círculo, inserir um olho grande, e um nariz pequeno com formato de triângulo.
3. Acrescentar duas orelhas gigantes e pontuda, e uma boca grande com dentes faltando;
4. Criar dois braços longos com mãos pequenas e dedos pontudos;
5. Desenhar pernas curtas com pés grandes, desproporcionais;
6. Desenvolver o corpo de forma livre, porém de estrutura pequena.

Conforme exposto, nessas produções a rigidez conceitual não é o ponto central. Os alunos são encorajados a quebrar o conceito padronizado, deixando fluir a interpretação de cada um. Apesar dos elementos serem pré-definidos, a liberdade de formato é estimulada.

Durante a atividade, é comum apresentarem resistência diante da proposta de desenhar apenas um olho ou membros desproporcionais, e por acharem a tarefa infantil. Alguns, inclusive, recusam-se a executá-la, mas geralmente mudam de ideia. Ainda que essa atividade provoque sensações de desconforto e estranhamento iniciais, o que se propõe é o despreendimento das limitações conceituais e das formas previsíveis, promovendo o destravamento da criatividade.

A tarefa, favorece ainda uma criação que transite por territórios simbólicos menos explorados, abrindo espaço para expressões autênticas e não convencionais, distanciando-se

da norma: similaridade. Para muitos alunos seguir modelos tradicionais ainda representa a opção mais segura para alcançar aprovação e aceitação. Desse modo, o semi-direcionamento se presta apenas como um apoio inicial, até que sintam autonomia suficiente para prosseguirem sozinhos.

Liberta-se da extrema autocensura que não raro são provenientes da baixa autoestima, bloqueios internos e condicionamentos socioculturais, pode começar justamente na fase inicial de desconstrução que se abre espaço para uma vivência estética autêntica e criativa. Essa aceitação de si não é determinada por fatores externos, mas emerge de um movimento genuíno no fórum íntimo, compartilhado pela empatia ao perceber que os colegas também enfrentam desafios semelhantes.

Gradualmente os participantes superam o autojulgamento e o receio diante do juízo de valor, passando a aceitar suas próprias produções com mais naturalidade e surge, por fim, uma identificação individual à medida que se compreendem como únicos, porém inseridos em uma vivência coletiva de criação.

É nesse espaço de experimentação que os alunos interagem com sua obra, e surgem questões como: “pode adicionar roupas, bonés, brincos, acessórios, cores?” Indagações sinalizando o despertar do impulso criativo, e da busca pela autonomia. Com a livre escolha, ocorrem produções expressivas, impregnadas de identidade. Cada desenho revela a singularidade do ser e a fonte legítima de satisfação individual.

Para os alunos, a busca pela harmonia dos elementos é a tônica forte em meio às produções. Essa particularidade demonstra que, mais do que técnica ou produto, a arte é uma relação intrínseca que também se configura em meio a um grupo. Observa-se ainda que a rigidez conceitual que muitas vezes norteia professores e alunos determina comportamentos que resultam em relações empobrecidas, distanciamento afetivo, ausência de empatia, retraimento criativo e redução da sensibilidade interpessoal.

Um outro ponto que merece destaque refere-se às oficinas artísticas realizadas; embora muitos possam considerar que as atividades propostas apresentam graus de complexidade incompatíveis com a faixa etária das turmas, essa escolha foi intencional, pois destreza, maturação artística e a criatividade não estão diretamente relacionadas à idade. Ao contrário da matemática e da física, que em sala de aula exigem etapas específicas para o aprendizado, na arte isso não é via de regra.

Muitos conteúdos da arte podem ser aplicados independente do estágio de desenvolvimento, já que a arte, sobretudo em seu formato terapêutico, lida com dimensões simbólicas e emocionais. Os resultados obtidos comprovam essa premissa (vide figuras 12 a

15, pág. 34 e 35). Contudo, é relevante definir recursos compatíveis com o perfil de cada aluno, destreza manual, e outros elementos assegurando a clareza nos objetivos e coerência, inclusive com a proposta didática.

Figura 01 - Desconstruindo padrões Aluno do 7º ano do ensino fundamental.



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2023

Figura 02 - Desconstruindo padrões Aluna do 7º ano do ensino fundamental.



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2023

5.2 Atividade 2 - Jornada a Terralenda

As oficinas desenvolvidas nas atividades 2 e 3 têm como fio condutor experiências perceptivas e visuais que favorecem uma vivência artística em dois níveis: o interno, subjetivo, onde emergem emoções e sensações; e o externo, concreto, no qual a expressão e o contato com o mundo se materializam. A proposta da atividade 2 foi nomeada “Jornada à Terralenda”¹³ em alusão ao núcleo interior de onde emergem sentidos e experiências singulares. Essa oficina de artes tomou como referência obras de Kandinsky e, especialmente, de Joan Miró — artistas cujas figuras emblemáticas parecem surgir ora de cenários cósmicos, ora de universos oníricos, inacessíveis à lógica racional, compondo uma linguagem diretamente conectada às manifestações do inconsciente.

Figura 03 Aluno do 3º ano do ensino fundamental
Atividade Jornada à Terralenda



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora
2023.

Figura 04. Aluno do 3º ano do Ens. Fundamental.
Atividade Jornada à Terralenda



Fonte: Acervo Pessoal. Fotografado pela autora 2023

¹³ Terralenda é um neologismo criado (a partir da junção das palavras “terra” e “lenda”) para essas atividades em específico. A primeira palavra remete ao chão simbólico, ao território de pertencimento e enraizamento; a segunda evoca o universo das narrativas imaginárias e simbólicas da infância. O termo é utilizado neste trabalho para nomear, de modo poético e conceitual, um espaço onde realidade e fantasia se entrelaçam, favorecendo a expressão criativa e subjetiva de crianças e adolescentes.

Figura 05. Aluna do 3º ano do ensino fundamental.
Atividade Jornada à Terralenda.



Fonte: acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2023

Figura 06. Alunos do 3º ano do ensino fundamental
Atividade Jornada à Terralenda.



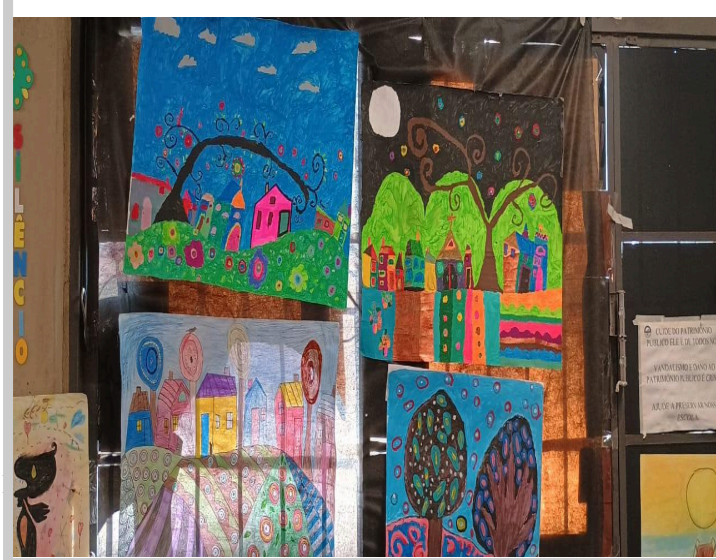
Fonte: acervo pessoal. 2023

Figura 07 - Jornada à Terralenda.
Aluno do 3º ano com autismo



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2023

Figura 08 - Expressão livre, Alunos do 6º ano com autismo



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2023

5.3 Atividade 3 - Memórias da floresta - encontre o lago

A Atividade 3 (figuras 09 e 10), elaborada exclusivamente para esta oficina de artes, foi inspirada na teoria psicológica de Marie-Louise von Franz (colaboradora de Jung) e em outros autores do campo da arte e da psicoterapia. Os alunos foram convidados a projetar, por meio da pintura, florestas, bosques e clareiras, utilizando cores e formas de sua preferência — que, por sua vez, jamais são escolhidas ao acaso.

Cada participante realiza duas telas. Durante a execução — ou até mesmo antes —, descreve verbalmente o cenário que lhe surge à mente. Assim como em um processo terapêutico, trata-se de uma vivência subjetiva e expressiva. Alguns alunos relatam paisagens repletas de elementos alegres e luminosos; outros revelam alegorias misteriosas, encantadas ou até assustadoras, buscando, à sua maneira, trazê-las à luz das aquarelas.

Figura 09 - Representação simbólica da floresta como metáfora do inconsciente com base em relatos de alunos em fase infanto juvenil.¹⁴



Fonte: Elaboração própria com auxílio de tecnologia contemporânea (OpenAI). Acervo pessoal, 2025

¹⁴ Figura 09 foi desenvolvida com auxílio de tecnologia de linguagem (OpenAI), sob coordenação e curadoria da autora Maria Virgínia Borges Ribeiro, em 2025. Sua elaboração teve como base relatos de alunos colhidos durante a oficina de arte “Memórias da Floresta”. A imagem ilustra a conexão interior com a natureza e seus elementos simbólicos traduzidos por meio de representações visuais que evocam processos subjetivos, memórias e outras dinâmicas psíquicas. As pinturas emergiram desses cenários internos, revelando expressões únicas de vivências pessoais e imaginárias. Algumas são infantilizadas, outras nem tanto.

Figura 10 - Representação simbólica de uma floresta relatada por um aluno. Imagem gerada por inteligência artificial sob coordenação e curadoria da autora



Fonte: Elaboração própria via tecnologia contemporânea CHATGPT (OpenAI). Acervo pessoal, 2025.

As florestas estão relacionadas com o arquétipo da psique, um lugar onde se escondem tesouros emblemáticos do inconsciente com propostas por vezes ambivalentes, representando tanto o acolhimento, quanto o encontro com o desconhecido (VON FRANZ, 2024; DI LEO, 1984). Na arte seu significado envolve essa jornada de acolhimento, como também o enfrentamento, está associada ao crescimento ou a renovação interior. Para Von Franz, essas produções artísticas indicam a relação do ser humano com suas dimensões emocionais e simbólicas.

Di Leo (1984), por sua vez, aponta que “as árvores [...] cromáticas ou acromáticas, são autorretratos inconscientes que remetem aos três principais campos da personalidade: o tronco representa a vida emocional; as raízes, a vida instintiva; e a copa, a vida intelectual e social” (p. 158). Enquanto o lago na literatura psicológica, simboliza os sentimentos, estando igualmente associado ao campo das emoções, sendo um símbolo expressivo no contexto projetivo (Di Leo, 1984). O autor assinala que sua posição na imagem, à frente, ao lado, ao fundo ou mesmo a ausência dele, bem como suas proporções, formatos e tonalidades, são indicativos da relação emocional do indivíduo com o mundo interno.

Como parte integrante da oficina, solicitou-se que os alunos encontrassem e incluíssem na paisagem o lago. Importante destacar que essas atividades jamais objetivam avaliar o prazer estético e criativo dos participantes, embora seja relevante como resultado de composições, tendo em conta que elas também são expressões identitárias.

Os cenários compostos por acordes harmônicos criados pelos estudantes, revelam composições diversas e expressivas revelando a força e/ou a fragilidade existente no mundo interior. Essas criações instauram caminhos para uma abertura sensível ao imaginário e articulam narrativas fluídas, que se desenrolam com leveza e profundidade no campo do simbólico e das projeções.

A proposta arteterapêutica em sala de aula busca despertar nos alunos não apenas o interesse pela produção estética, mas também a escuta sensível de seus próprios sentimentos e percepções, especificamente, e, sobretudo, com alunos que experienciam vivências adversas, a elaboração de uma arte ao estilo de Miró ou das florestas pode proporcionar despreendimento e sentimento confortador. O ambiente natural se torna espelho e metáfora da alma em criação.

Relação com os alunos em sala de aula:

Ao propor atividades com referência de obras de Joan Miró, conforme demonstrado na atividade 2, imagens 03 a 08, e nas produções de paisagens em aquarela, atividades 3, imagens 11 a 15, os alunos são convidados a acessar o próprio inconsciente criativo, explorando contextos. Ambas as oficinas favorecem:

1. A **expressão emocional não verbal**;
2. O **afastamento do medo do erro** ou do julgamento estético;
3. A **valorização da singularidade** de cada produção;
4. A **possibilidade de transformar conteúdos internos**, em exteriorização artística, abrindo, estimulando o pensamento crítico e a flexibilidade mental.

Rorschach (2003) amplia essa compreensão ao sugerir que intuição, sensibilidade, relação com o ambiente e fluência na associação de ideias são fundamentais para a expressão criativa, entendida como a capacidade de traduzir vivências subjetivas em imagens, formas e símbolos com sentido. Para ele, essa dinâmica depende da capacidade de estabelecer conexões intuitivas e espontâneas entre ideias e estímulos diversos.

Havendo empatia pelos elementos que compõem a obra artística, haverá um impulso criativo genuíno que emerge da necessidade de expor aquilo que não pode ser reduzido a categorias comuns (MASLOW, 1983). Segundo esse autor, qualquer figura ou objeto que seja importante para o sujeito, terá significado pessoal, *sui generis*.

Compondo a estruturação de um desenho ou pintura, haverá sempre possibilidades consideradas quando expostas, ou impossibilidades sendo suprimidas (OSTROWER, 1983),

nisso “... se obtém o estado de ‘ânimo’ da obra [...] indicando que o conteúdo expressivo de uma imagem dependerá sempre de qualidades dinâmicas e estáticas interligadas, no movimento visual” (p.35).

Partindo da construção visual como um processo ativo e seletivo, Capelier (1980), citado por Pain e Jarreau (2001), propõe o fazer artístico como uma dimensão universal que tanto molda quanto é moldada pelas imagens criadas. Para Capelier, “o ‘ser humano’ é este que faz imagens, o ‘ser humano’ é este que se faz das imagens, ‘o ser humano’ é este que faz as imagens” (p. 16). O fazer artístico é constitutivo do ser humano, que cria as imagens e é moldado por elas.

Nesse panorama, Winnicott (2019) e Stern (1985), apontam que esse exercício artístico funciona como um espaço seguro para explorar e integrar as experiências internas e a resiliência emocional, de modo que se comportam como uma linguagem primordial, antecedendo o processo verbal. “A maestria do artista consiste em manter a capacidade de retornar do processo primário ao processo secundário, transformando em forma racional o que foi elaborado na linguagem do inconsciente”¹⁵ (KRIS, 1952 p. 14, tradução da autora). Entende-se então que esse fator envolve dois processos: o primário, já que está no inconsciente fornecendo o material abstrato, tratado como simbólico, e o secundário que envolve o consciente, o racional, organizando e dando forma ao primeiro.

Posto que nem tudo está sob o controle da criatividade haja vista que a literatura a coloca nas instâncias do inconsciente, o processo da criação pode provocar inquietudes e transformações, com arranjos projetivos para realidades conforme o que se espera dela. Ou seja, uma produção artística pode organizar e projetar ideias de acordo com o que se deseja alcançar ou transformar em si mesmo, ao redor ou no mundo.

Esse fator ocorreu com Claude Monet, o maior expoente do impressionismo, que, em seus últimos 20 anos de vida, permitiu-se debruçar sobre outras realidades, aproximando-se do movimento expressionista (OSTROWER, 1999). Possivelmente, isso se explica pela própria transitoriedade humana, cujas motivações envolvem uma busca, produzidas também por outras modulações perceptivas e expectativas.

Picasso (apud OSTROWER, 1999) define, no entanto, como deve ser o percurso artístico, para ele “o importante na arte não é a busca, mas sim o encontro”. Com isso entende-se que, nem tudo em artes diz respeito ao simbólico, pois muito dela pode estar

¹⁵ “The artist’s mastery consists in retaining the capacity to return from primary process to secondary process, transforming into rational form what has been elaborated in the language of the unconscious” (KRIS, 1952, p. 14).

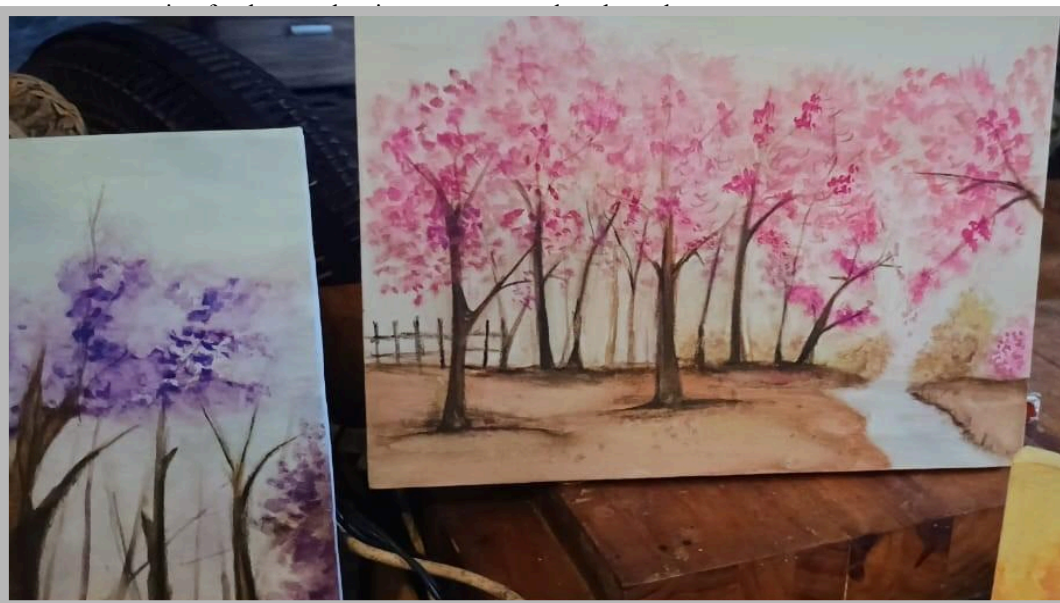
também ao alcance do factível. Esse é o momento em que cada um consegue estabelecer uma comunicação consigo mesmo e emergir com aquilo que resgata de si, projetando na realidade as possibilidades e enfrentamento.

Figura 11. Atividade Memórias da Floresta - Encontre o lago. Alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental -pintura em aquarela sobre tela.



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2024

Figura 12. Atividade Memórias da Floresta - Encontre o lago. Alunos do 4º e 5º ano do



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2024

Figura 13. Atividade Memórias da Floresta - Encontre o lago. Alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental - pintura em aquarela sobre tela.



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2024.\

Figura 14. Atividade Memórias da Floresta - Encontre o lago. Alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental - pintura em aquarela sobre tela.



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2024.

Figura 15. Atividade Memórias da Floresta - Encontre o lago. Alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental - pintura em aquarela sobre tela.



Fonte: Acervo pessoal. Fotografado pela autora. 2024.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação partiu da necessidade de ampliar o entendimento sobre o potencial terapêutico da arte, visando sua inserção na rede de ensino, a fim de atender o público estudantil ali presente. A literatura evidencia seus impactos benéficos principalmente diante dos crescentes desafios relacionados ao comportamento e ao desenvolvimento de alunos que apresentam atualmente dificuldades de autorregulação emocional, baixa autoestima e padrões de violência, associados a síndromes ou vulnerabilidades psíquicas.

Importante assinalar que este estudo buscou evidenciar as propriedades da arte, não desconsiderando sua trajetória cultural, teórica e estética, não negligenciando ou subestimando seu papel pedagógico e já consolidado no contexto escolar. Contudo, procurou-se a arte para além da prática curricular e estética, abordando sua influência na experiência humana, no campo da saúde psicoemocional, ansiando captar essa dimensão.

Destaca-se ainda que termos como saúde psicológica, individuação, autorrealização, autonomia, são recorrentemente usados para representar um único princípio: a busca contínua do ser humano pela realização pessoal (MASLOW, 2003). Apesar das nuances conceituais, todos esses termos remetem ao mesmo objetivo: a construção de um estado de equilíbrio interno que favoreça o bem-estar integral do ser.

Entretanto, nesse cenário se encontrou afirmativas quanto à arte como prática terapêutica capaz de garantir a cura plena para transtornos, estados psicopatológicos severos ou como solução definitiva em processo de plenitude pessoal. Sua contribuição está em ressignificar experiências, despertar sensibilidade, iniciar o autoconhecimento, desenvolver a identidade e a regulação emocional, promover a auto expressão, enfim, um protagonismo de extrema importância para o ser humano e para a formação dos estudantes.

Tendo em conta que as políticas públicas e concepções didáticas reduzem a arte a uma prática irrelevante e subaproveitada no currículo, é indispensável que, novas pesquisas sejam realizadas para fornecer mais subsídios sobre a influência da arte, seus processos criativos, métodos, configurações estéticas. Ou seja, seus aspectos funcionais ainda pouco explorados, a fim de ampliar a compreensão de sua natureza e campo de atuação.

Embora as instituições de ensino não sejam responsáveis por atender às demandas clínicas dos alunos, é seu dever ético zelar pelo desenvolvimento intelectual destes, reconhecendo limitações e potencialidades do processo educativo que, por sua vez, abarca questões também de ordem psicoemocional. Isso reforça a necessidade de se repensar o ambiente escolar como um lugar que contemple a formação dos alunos em sua amplitude,

favorecendo a superação, a aprendizagem, a promoção da saúde e o bem-estar.

A expressão autêntica do ser encontra ampla aplicabilidade na esfera da arte, bem como em sua produção, especialmente quando compreendida como estratégia de enfrentamento (YALOM, 2008). A representação sensível e figurativa possibilita transitar entre razão e imaginação e elaborar conteúdos internos para construir sentidos sobre si e o mundo. Isto evidencia não apenas o potencial expressivo da arte além do lúdico, mas também seu diálogo contínuo com conteúdos humanos, bem como a influência recíproca entre ambos, sobretudo nos processos criativos.

Frente às características identificadas e com base nas análises e reflexões desenvolvidas, alcança-se o objetivo deste trabalho ao compreender a arte como fenômeno que integra a constituição humana, além de atuar como um veículo sensível de exteriorização subjetiva. As experiências vividas em sala de aula, algumas das quais foram aqui relatadas, apresentam elementos que legitimam a arte como recurso terapêutico. Nessa direção, ela se revela como caminho de reintegração do ser humano, promovendo conexões profundas com o sentido da vida e sua função regenerativa..

Respeitados os protocolos éticos, teóricos e técnicos, as respostas às experiências no fazer artístico com finalidade terapêutica em sala, podem ser significativas. Ao expressar sua história, desejos e subjetividade por meio da arte, o ser humano transforma seu entorno em um espaço adequado para responder às demandas emergentes da contemporaneidade, além de possibilitar resgatar a palavra perdida, ou aquela que, silenciada, pode encontrar voz no gesto criador.

Até aqui, a literatura consultada endossa que, por meio de suas múltiplas linguagens, cores, sons, formas e texturas, a arte permite que emoções, vivências e pensamentos sejam expostos de modo a contribuir com a ressignificação de sentidos. Nessa direção, ela se mostra um recurso valioso para o resgate simbólico daqueles que se encontram submersos em fragilidades ou imersos em vazio existencial.

Quando a arte toca a alma e a psicologia escuta o silêncio, nasce um espaço onde o essencial se revela, e o ser pode, enfim, se reconhecer. Isso é potência criadora.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Édipo, 2011.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1980.
- BARBOSA, Luan Felipe. *Interpretação do desenho infantil na clínica (neuro)psicopedagógica*. Curso de Capacitação. Material digital, 2020.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologia: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BUCK, John N. *H-T-P: Casa-Árvore-Pessoa, Técnica Projetiva de Desenho: Manual e Guia de Interpretação*. Tradução de Renato Cury Tardivo; revisão de Iraí Cristina Boccato Alves. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2003.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei nº 3.416/2015. Regulamenta a profissão de arteterapeuta e dá outras providências*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1404714&filename=Tramitacao-PL+3416%2F2015. Acesso em: 20 de Maio, 2025.
- CIORNAI, Selma (org.). *Percursos em arteterapia: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia e supervisão em arteterapia*. São Paulo: Summus, 2004.
- DALLEY, Tessa. "Arteterapia: Uma Introdução." São Paulo: Editora Palas, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DI LEO, Joseph H. *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1984.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/529/2022/03/DIDI-HUBERMAN-Georges-O-que-vemos-o-que-nos-olha-A-inelutavel-cisao-do-ver.pdf>. Acesso em: 25 de maio 2025.
- ELDERFIELD, John. *Henri Matisse: a retrospective*. New York: The Museum of Modern Art, 1992.
- EHRENZWEIG, Anton. *A psicologia da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PHAIDON (Org.). *Vitamin D: new perspectives in drawing*. Londres: Phaidon Press, 2005.

FRANKL, Viktor Emil. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Tradução de José Angelo Oliveira. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREUD, S. O escritor e a fantasia. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Vol. IX (1908). Rio de Janeiro: Imago, 2019

FREUD, Sigmund. *Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)*. Rio de Janeiro: Imago, (1980), p. 49. Disponível em: <https://nucleodepesquisas.com.br/wp-content/uploads/2024/07/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-07-1901-1905.pdf>

FREUD, Sigmund. *O interesse pela psicanálise*. In: _____. *Escritos sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obra original publicada em 1910).

FREUD, Sigmund. *A repressão*. In: _____. *Obras completas*. v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 61-112.

FREUD, Sigmund. *O estranho*. Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Tradução de Sérgio L. Zveibil. 5. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund; BREUER, Josef. *Estudos sobre a histeria*. (Ano da edição original: 1895). Citado por GARCIA-ROZA, Mario. *Título do livro* (1996), p. 78-79.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia do design*. Tradução de Rafael Cardoso. São Paulo: FIESP/Senac, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas: textos selecionados*. Tradução de Ivani Fazenda. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMBRICH, Ernst Hans. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

HELLER, Eva. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. 1. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HILLMAN, James. *Re-Visioning Psychology*. New York: Harper & Row, 1975.

HOGAN, Susan. *Healing arts: the history of art therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2014.

HOUAYEK, Hugo. Pesquisa em arte. *Revista Concinnitas*, [s. 1.], 17 dez. 2024. DOI: 10.12957/concinnitas.2024.85975.

HOUAYEK, Hugo. Sobre o mau pintor. *Arte ConTexto*, n.15, 2019. Disponível em: <https://artcontexto.com.br/portofolio/sobre-o-mau-pintor-hugo-houayek/>

HUSSERL, Edmund. *Fenomenologia da consciência interna do tempo*. Tradução de Heloísa Buarque de Hollanda. São Paulo: [Editora não informada], 1976.

- ITTEN, Johannes. *A arte da cor*. Tradução de Maria Helena Sampaio. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ITTEN, Johannes. *The elements of colour*. Melbourne: John Wiley & Sons, 1971.
- JUNG, C.G. *O Homem e Seus Símbolos*. Trad. Maria Lúcia Pinho. 1. ed. São Paulo: HarperCollins, 2024.
- JUNG, Carl Gustav. *O espírito na arte e na ciência*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- JUNG, C. G. *Arquétipos e o inconsciente coletivo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014
- KANDINSKY, Wassily. *Sobre a espiritualidade na arte e outros escritos*. Tradução de Leonardo Martins. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991a.
- KANDINSKY, Wassily. *A teoria das cores*. Tradução de Leonardo Martins. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991b.
- KATZ, David. *The World of Colour*. Tradução de R. B. MacLeod e C. W. Fox. Londres: Routledge, 2014. E-book. Disponível em: <https://www.amazon.com/dp/B014I6FPMO>. DOI: 10.4324/9781315009285.
- KLEE, Paul. Confissão criativa. In: KLEE, Paul. *Escritos sobre arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KRAMER, Edith. *A arte como terapia com crianças*. Tradução de Fernanda A. Ribeiro; Celina Portocarrero. São Paulo: Ágora, 2021.
- KRIS, Ernst. *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York: International Universities Press, 1952.
- LEVINE, Stephen K. *Philosophy of Expressive Arts Therapy: Poiesis and the Therapeutic Imagination*. 1. ed. London: Jessica Kingsley Publishers, 2019. E-book. Disponível em: <https://www.amazon.com/Philosophy-Expressive-Arts-Therapy-Levine/dp/1787750051>.
- LEWIS-WILLIAMS, David. *La mente en la caverna: la conciencia y los origenes del arte*. Madrid: Ediciones Akal, 2005.
- MALCHIODI, Cathy A. *The Art Therapy Sourcebook*. 2. ed. New York: McGraw-Hill Education, 2012. E-book. Disponível em: <https://www.vitalsource.com/en-uk/products/art-therapy-sourcebook-cathy-malchiodi-v9780071737197>.
- MASLOW, Abraham H. *Introdução à psicologia do ser*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Eldorado, 1982. (Coleção Ânima).
- MATÉ, Gabor; MATÉ, Daniel. *O mito do normal: trauma, saúde e cura em um mundo doente* [eBook Kindle]. Tradução de Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Sextante, 2023. Disponível em:
- MCNIFF, Shaun. *Art as medicine: creating a therapy of the imagination*. Boston: Shambhala, 1992.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- MINK, Janis. *Miró*. Köln: Taschen, 2016.
- NADEAU, Maurice. *História do surrealismo*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2024.
- NAUMBURG, Margaret. *Dynamically oriented art therapy: its principles and practice*. New York: Grune & Stratton, 1973.
- NICOLAÏDES, Kimon. *A maneira natural de desenhar: um manual de instrução em desenho para estudantes de arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. 24. ed. São Paulo: Editora Campus, 1983.
- PAIN, Sara. *Fundamentos da arteterapia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PHILIPPINI, Angela. Universo junguiano e a arteterapia. *Revista de Arteterapia Imagens da Transformação*, v. II, 1995. Disponível em: <https://www.arteterapia.org.br/pdfs/univers.pdf>. Acesso em: 28 de Maio 2025.
- POSSEBON, Ennio Lamoglia. A teoria das cores de Goethe hoje. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-10052010-144639>.
- RAMOS, Osny. *O efeito psíquico das cores nos ambientes*. 2. ed. Caxias do Sul: Odorizzi, 2015. (Tratado de Psicodinâmica das Cores; v. 2).
- RORSCHACH, Hermann. *O teste de Rorschach: psicodiagnóstico (edição comentada e revisada)*. [S.l.]: [s.n.], 2003.
- ROTH, Genevieve; MURRAY, Catherine; GIESBRECHT, Colleen. Art making and expressive art therapy in adult mental health: A systematic review. *The Arts in Psychotherapy*, v. 69, 2020. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/344437841_Art_making_and_expressive_art_therapy_in_adult_health_and_nursing_care_A_scoping_review.
- RUBIN, Judith Aron. *Arteterapia: uma abordagem do espectro total*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVEIRA, Nise da. *Imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.
- STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. *The concept of creativity: Prospects and*

paradigms. In: STERNBERG, Robert J. (ed.). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 3–15.

VAN GOGH, Vincent. *Cartas a Théo*. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Editora 34, 2024.

VAN GOGH, **Vincent**. Cartas a Theo. Van Gogh Letters Project. Disponível em: <https://vangoghletters.org>.

VILLEMOR-AMARAL, Anna Elisa de. *As pirâmides coloridas de Pfister: versão para crianças e adolescentes – manual*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

VON FRANZ, Marie-Louise. *A interpretação dos contos de fada*. São Paulo: Pallus, 2024.

YALOM, Irvin D. Os desafios da terapia: Reflexões para a nova geração de pacientes e terapeutas. São Paulo: Paidós, 2024

YALOM, Irvin D. *O presente de cada dia: reflexões sobre a vida, a morte e a busca do sentido*. Tradução de Luiz Sérgio Da Silva. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2008.

WENGROWER, Hilda. Arts therapies in educational settings: An intercultural encounter. *The Arts in Psychotherapy*, v. 28, n. 2, p. 109–115, 2001.

WEST, Martin Litchfield. *Ancient Greek music*. Oxford: Clarendon Press, 1994.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Ubu, 2019.