

**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA**  
**CAMPUS DE SÃO MIGUEL DO OESTE**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO**  
**ARTETERAPIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE**

**LECY RIBEIRO DA SILVA**

**A CRIANÇA RESSIGNIFICANDO SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DE SI MESMA E  
DE SEU MUNDO**

**São Miguel do Oeste, SC**

**2015**

LECY RIBEIRO DA SILVA

A CRIANÇA RESSIGNIFICANDO SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DE SI MESMA E  
DE SEU MUNDO

Monografia apresentada à UNOESC –  
Universidade do Oeste de Santa Catarina –  
*Campus* de São Miguel do Oeste, curso de Pós-  
graduação em Arteterapia, Educação e Saúde,  
como requisito parcial para a obtenção do título  
de Especialista em Arteterapia, Educação e  
Saúde.

Professora Orientadora: Ms. Marilei Teresinha Dal'Vesco

São Miguel do Oeste, SC

2015

Dedico este trabalho a todas as crianças que se permitiram experienciar e vivenciar o processo terapêutico. A vocês minha eterna gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por seu amor sem medida.

À minha família, André, Ana Claudia e Vitoria Maria, pelo amor, carinho e compreensão.

À Professora Orientadora, Ms. Marilei Teresinha Dal´Vesco, mestra amiga, sábia e fonte de inspiração.

Aos professores, que desempenharam com dedicação as aulas ministradas.

Ao programa de bolsas, Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES, pelo amparo financeiro durante 18 meses, auxílio muito valioso, que certamente cumpre com sua função social.

[...] Que a arte nos aponte uma resposta  
Mesmo que não saiba  
E que ninguém a tente complicar  
Porque é preciso simplicidade pra fazê-la  
florescer  
Porque metade de mim é a plateia  
E a outra metade é canção.  
E que a minha loucura seja perdoada  
Porque metade de mim é amor  
E a outra metade também.  
(Oswaldo Montenegro)

## RESUMO

O ensino das artes vem, há tempos, se renovando e exigindo novas práticas reflexivas por parte de educadores e de educandos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino das Artes têm considerado a arte teatral como instrumento privilegiado no sentido de se ensinar com um olhar voltado à reflexão crítica e ao desenvolvimento de potencialidades como criatividade, capacidade de estabelecer relações saudáveis e equilibradas, de interagir e conviver com o outro, exercitando a alteridade e a busca de respostas e soluções éticas. O presente trabalho traz reflexões acerca de vivências arteterapêuticas com educandos do Ensino Fundamental. Iniciamos o estudo com a exposição do referencial teórico, que deu suporte ao trabalho, partindo de Bertold Brecht (Teatro do estranhamento) e outros autores, que apontam o ensino do teatro como ação que estimula o indivíduo a pensar criticamente a própria realidade, tornando-o capaz de tomar decisões enquanto agente ativo na transformação da sociedade na qual está inserido. Na sequência, refletimos acerca das experiências desenvolvidas durante o estágio profissional, em que oportunizamos atividades focadas nos jogos dramáticos. O intuito do processo arteterapêutico buscou instigá-los a perceber conflitos do seu universo interno, que se revela através das emoções e dos sentimentos, tendo os jogos teatrais como elemento condutor do decurso arteterapêutico. Por fim, analisamos os caminhos percorridos dentro do processo terapêutico, a significação, em específico o teatro no processo de ensino e aprendizagem, segundo observações dos educandos.

Palavras-chave: Teatro Educação. Arte. Educação. Arteterapia.

## **ABSTRACT**

The arts education has, for some time, been renewing and demanding new reflective practices by educators and students. The National Curriculum Standards (Os Parâmetros Curriculares Nacionais) for the Arts Education have considered the theatrical art as a privileged instrument to be taught with an interest toward critical reflection and development of abilities such as creativity, ability to establish healthy and balanced relations, to interact and socialize with the other, exercising otherness and the search for answers and ethical solutions. This assignment brings about reflections on therapeutic arts experiences with students of elementary school. We began the study with the exposure of the theoretical part that supported the assignment, from Bertolt Brecht (Theatre of estrangement) and other authors, who point theater education as an action that encourages the individual to think critically their reality, making the student able to make decisions as an active person in the transformation of society in which it is inserted. Then, we reflect on the experience developed during the internship, where we gave activities focused on dramatic games. The purpose of the therapeutic arts process sought to encourage them to realize the conflicts of their inner universe, which reveals itself through the emotions and feelings, having theater games as a conductor element of the therapeutic arts. Ultimately, we analyze the paths taken within the therapeutic process, the signification, in particular the theater in the process of teaching and learning, according to observations of students.

Keywords: Education Theatre. Art. Education. Art therapy.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>2 CORPO TEÓRICO DO ESTUDO .....</b>   | <b>13</b> |
| 2.1 O ENSINO DO TEATRO-EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE<br>RESSIGNIFICAÇÃO .....                  | 13        |
| 2.2 A ARTE COMO PROCESSO<br>TERAPÊUTICO.....   | 16        |
| <b>3 DIÁLOGOS REFLEXIVOS ACERCA DO PROCESSO ARTETERAPÊUTICO ....</b>                       | <b>19</b> |
| 3.1 PROCESSO ARTETERAPÊUTICO COM ALUNOS DO ENSINO<br>FUNDAMENTAL .....                     | 19        |
| <b>3.1.1 Conhecendo a realidade do grupo.....</b>  | <b>18</b> |
| <b>3.1.2 O início de um despertar .....</b>  | <b>23</b> |
| <b>3.1.3 Ouvindo conflitos .....</b>   | <b>24</b> |
| <b>3.1.4 Percepção corporal: cuidado com o outro interagindo no mesmo espaço<br/>.....</b> | <b>23</b> |
| <b>3.1.5 Vínculos afetivos x dificuldades .....</b>  | <b>29</b> |
| <b>3.1.6 Fortalecendo vínculos e superando as dificuldades .....</b>                       | <b>30</b> |
| <b>3.1.7 A história como recurso terapêutico .....</b>                                     | <b>32</b> |
| <b>3.1.8 A cena como recurso de socialização dos conflitos internos .....</b>              | <b>34</b> |
| <b>3.1.9 Papéis sociais: cuidado em relação ao outro em nossas vidas .....</b>             | <b>36</b> |
| <b>4 CONCLUSÃO .....</b>   | <b>40</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>42</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de atividades desenvolvidas como Estágio Profissional do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em “Arteterapia, Educação e Saúde”, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). O referido estágio foi realizado no período de Junho a Setembro de 2104, com 22 (vinte e dois) educandos do 5º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica do Município de Xanxerê, SC, o qual nos oportunizou investigar e refletir acerca dos processos de ensino e aprendizagem do teatro-educação.

Os diálogos, tecidos ao longo do processo, nos permitiram refletir acerca do teatro como possibilidade arteterapêutica, tendo como foco os jogos dramáticos, por serem capazes de oportunizar ao indivíduo o compartilhar de descobertas, sentimentos e atitudes em prol da ressignificação de conflitos internalizados, bem como a permanente reconstrução do mundo no qual está inserido.

Neste contexto, Slade (1978, 17 e 18) salienta:

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, criar, e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta.

O pensamento do autor nos remete à reflexão sobre a importância do jogo na compreensão da criança sobre si mesma e a forma de sentir o mundo ao seu redor, ou seja, como esta, de forma natural, realiza novas descobertas também em relação ao outro, com quem convive grande parte de seu tempo, particularmente o espaço escolar.

Compreendemos que, através das atividades teatrais, do exercício da socialização, comunicação e expressão, o educador pode mediar a relação que a criança estabelece com o mundo, convertendo-a em exercício cognitivo e de construção de identidade, autonomia e liberdade no ato de pensar, bem como na elevação da sua autoestima.

Com base nessa perspectiva, decidiu-se pela aplicação do Plano de Intervenção com atividades terapêuticas, visando proporcionar vivências e experiências, proporcionando reflexões e transformação, de forma crítica e consciente.

Partindo do exposto, decidiu-se por uma proposta de pesquisa cujos objetivos e metodologias dessem conta de promover reflexão e produção de conhecimentos capazes de responder à problemática: Como o Teatro educação do Distanciamento aplicado na escola pode contribuir como uma atividade arteterapêutica, de modo que favoreça a criatividade e a expressão do aluno na superação de desafios e construção de valores éticos?

Ao elevarmos nossos olhos e sentimentos em relação à criança, logo pensamos em um “Ser” que nasceu para a vida em plenitude. Antes mesmo de nascer, já tem garantido o direito de ter uma família, um lar, alimentação, educação e saúde. Enfim, toda a criança nasce para ser amada, protegida e cuidada.

A criança que vem em nossa mente é aquela que brinca, sorri, canta, corre, pinta, ama, sonha, cria histórias e conta histórias fascinantes, coloridas e cheias de magias. Seus expectadores são muitos, e tornam-se assíduos, receptivos, calorosos, e conseguem, como um pequeno sopro, estimular ainda mais sua criatividade e sua espontaneidade.

Nosso pensamento, porém, logo se volta para uma realidade menos poética, pois sabemos que o descaso com a criança tem sido motivo de muitos debates no âmbito educacional, político e social, para que voltemos nossos olhos e nossas ações para que a criança tenha sim o direito a uma vida digna, como rege o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990).

A criança e o adolescente devem receber “proteção integral”, garantidos por lei, e as responsabilidades por tais garantias são atribuídas ao Estado, à família e à sociedade. Porém, observamos que tais garantias não estão sendo cumpridas. Os meios de comunicação nos mostram uma realidade que difere muito desta, que chamaremos aqui de “discurso”, por se tratar de uma teoria que pouco condiz com a vida cotidiana de muitas crianças, principalmente aquelas que vivem em vulnerabilidade social, à mercê das políticas públicas.

Diariamente, tomamos conhecimento de inúmeros casos degradantes em relação à integridade de muitas crianças. A elas é negado o direito à dignidade humana. O número de crianças violentadas (psicologicamente, fisicamente, sexualmente e moralmente) é assustador, e nos provoca repulsa. Porém, tal sentimento nos desperta para uma ação capaz de transformar a realidade de crianças nesta situação. Uma luz no fim do túnel acende, e nos aponta a educação e a arte como um caminho que vale a pena apostarmos como meio de superação e inserção social. Gonçalves (2004, p. 127), sobre a educação, elucida:

A educação transformadora busca promover a liberdade pessoal, levando o aluno a um autoconhecimento que lhe possibilite superar suas próprias contradições, desenvolvendo a capacidade de compreender a si mesmo e a seu mundo, desvelando as mútuas relações que, tanto em nível pessoal como social, são historicamente condicionadas.

Para o autor, a educação transformadora está pautada na liberdade. O sujeito é parte integrante do contexto histórico e, assim sendo, torna-se um agente ativo, pois não somente desenvolve e aprimora o seu senso crítico, mas também ressignifica o seu modo de ver, sentir e agir no mundo.

A educação é capaz de promover a inserção dos sujeitos na sociedade que o exclui, porém, esta mesma sociedade sofrerá modificações, pois estes já não serão os mesmos; então, a vida de outros também será transformada.

Na mesma esteira, a arte assume função similar, por ser capaz de contribuir com desenvolvimento da criatividade, dos aspectos socioafetivos, promovendo na criança uma nova percepção de si e do mundo que a cerca, pois esta é uma atividade que promove expressões de sensibilidade e criticidade, já que assume um papel transformador à medida que provoca a reflexão.

Neste sentido, Ferreira (2003, p. 32) aponta:

O trabalho com artes, em suma, proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver sensibilidades que tornam possível o conhecimento estético do mundo e a expansão do repertório de habilidades e experiências estéticas que podem ser utilizadas para formar ideias e articular a expressão.

Inserir a arte na vida das crianças é um direito por elas adquirido e deve pautar-se na reflexão provocativa e transformadora, levando em consideração o espaço social dos sujeitos, onde constroem e processam suas relações, interagem e

ressignificam seus mundos. Não há sentido em reproduzir o real se não houver o interesse e a possibilidade de alterá-lo.

Para Duarte Junior (1998, p. 84), “A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-la e entendê-lo”.

O autor nos leva a refletir sobre a necessidade da inserção da arte no processo de ensino e aprendizagem, por ser esta a única forma de expressão de sentimentos, sejam eles de alegria ou de tristeza, de medo ou de coragem. Enfim, independentemente de sua linguagem, a arte não pode ser de modo algum negada; deve ser inserida de forma responsável e comprometida.

Este estudo monográfico apresenta, no corpo teórico, reflexões acerca do teatro como uma possibilidade educativa para a formação sensível e crítica dos educandos. Tais reflexões trazem, como elemento fundamental, as proposições apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 19), os quais definem que a “Arte tem a função tão importante quanto às demais áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem”. É através da arte que o indivíduo é estimulado a pensar criticamente a própria realidade, tomar decisões, e tornar-se um agente ativo na transformação da sociedade na qual está inserido.

Segundo Ormezzano (2009), as artes auxiliam no conhecimento de nosso mundo interior e exterior. Assim, o educando terá oportunidade de perceber que, ao exercitar a imaginação, estará mais preparado para resolver e criar estratégias pessoais.

Apontaremos, ainda, reflexões sobre a importância da arte na educação no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao indivíduo um compartilhar de descobertas, permitindo e estabelecendo relações destinadas ao desenvolvimento da socialização.

Abordaremos o teatro como uma oportunidade de integração no grupo ao qual está inserido, a partir de suas habilidades criativas. A ação educativa teve como finalidade trabalhar elementos da linguagem teatral embasados nos conceitos terapêuticos e respeitando as vivências culturais dos alunos, a fim de proporcionar reflexões sobre o teatro como um lugar de questionamentos, dando voz aos conflitos internos dos educandos.

Nos debates reflexivos acerca do caminho percorrido, entrelaçamos os processos de ensino e de aprendizagem vivenciados durante a aplicação do plano de intervenção, que resultaram nas essências fenomenológicas da pesquisa.

Na primeira dimensão destacamos, como ação primeira, observações acerca do compromisso e responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano dos educandos, observações estas que justificam a aplicação dos referidos conteúdos, bem como as atividades à metodologia aplicada.

Como última dimensão analisamos os caminhos percorridos dentro do processo terapêutico, a significação, em específico o teatro no processo de ensino e aprendizagem, segundo observações dos educandos.

Mediante tais observações, acreditamos que o estudo apontará novas possibilidades de ensino e aprendizagem, pois o teatro desenvolve reflexões extremamente ricas acerca das questões sociais, políticas e culturais, permitindo que o indivíduo se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos culturais.

## 2 CORPO TEÓRICO DO ESTUDO

### 2.1 O ENSINO DO TEATRO-EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO

O estudo Arteterapêutico entrelaça-se com os saberes da arte. Por esse motivo, as reflexões partem, neste momento, sobre as concepções e práticas artísticas na escola de educação básica. O ensino da arte inserido na educação deve ser pensado como ação que promova expressões de sensibilidade e criticidade em relação à compreensão da existência humana e como esta se relaciona com os fenômenos naturais do cotidiano, além de proporcionar a apropriação dos códigos específicos de cada linguagem artística, necessários para a descoberta de um novo vocabulário e novas expressões de comunicação.

Nesta perspectiva, entendemos que a arte é de fundamental importância no processo educacional e, por assim ser, torna-se inquestionável o valor da mesma no processo de ensino e aprendizagem, devido ao poder que ela exerce no indivíduo e por ser uma atividade coletiva, em que a expressão individual é acolhida dentro de um determinado grupo.

Sobre a Arte, como forma de linguagem indissociável à formação do indivíduo, os Parâmetros Curriculares (1997, p. 41) nos apontam que:

A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade.

Partindo deste pressuposto, entendemos que o bem maior que o indivíduo pode ter é o conhecimento, e a arte passa a ser sua grande aliada, por permitir que, por meio de sua experiência interior, consiga não somente perceber-se a si mesmo, mas também perceber o mundo que o cerca. E tal fenômeno acontece devido ao desenvolvimento de um novo olhar sobre o seu mundo exterior.

Neste contexto, observamos a importância da inserção da linguagem do teatro na educação, não somente como conhecimento específico associado ao processo de ensino e aprendizagem, mas como elemento que possibilite ao

indivíduo o conhecimento desta linguagem, e também que compartilhe descobertas, ideias, sentimentos e atitudes.

Carlos Cartaxo aponta, em sua obra *O ensino das artes Cênicas na Escola Fundamental e Média*, (2001, p. 64), que “O teatro é forte porque explica o mundo que está em nossa volta através do divertimento, da análise e da crítica”.

Neste sentido, entendemos a importância do teatro no processo de ensino e aprendizagem, por ser uma arte capaz de nos fazer compreender que a sua essência é nada mais do que o estudo do homem, como interage na sociedade e como reage diante dos problemas comuns ao cotidiano.

Nesta perspectiva, as educadoras Sitta e Potrich (2005, p. 54) afirmam que:

O teatro pode entrar como co-participante na educação para uma verdadeira liberdade criadora, trabalhando a parte sensório-motora, afetiva, e cognitiva do aluno, estética e artisticamente. Como prática educativa, pode propiciar um agir crítico, que considere e reflita sobre a realidade, comprometendo-se com a evolução do ser humano.

O teatro não deve ser pensado somente como área específica, que traz conteúdos, atividades e metodologias. Ao refletirmos sobre tais possibilidades de ensino, compreendemos também que, para acontecer tal fenômeno, torna-se necessário o respeito à singularidade, com ênfase nas vivências e experimentações, oportunizando, assim, uma aproximação entre o mundo da sensibilidade e criticidade. Isso somente será possível se o educador se colocar também, de forma crítica, perante as manifestações da vida, e a forma como ele absorve tais fenômenos sociais, que igualmente passam a ser um elo importante para que aconteça não somente a manifestação artística, mas a apropriação de valores trazidos pelos educandos, o qual culminará em conhecimento partilhado em prol da representação teatral.

Ainda sobre o teatro, Courtney (1980, p. 56) afirma que “O teatro é a base de toda a educação criativa. Dele fluem todas as artes”. Entende-se, assim, que oportunizar o teatro para a criança é proporcionar que a mesma estabeleça uma relação livre de obstáculos, tanto em relação ao grupo ao qual está inserida como também no que diz respeito às atividades propostas para o desenvolvimento de suas habilidades criativas.

Para Spolin (1992, p. 250):

Ela compreenderá e aceitará sua responsabilidade para com a comunicação teatral: em se envolvendo ela desenvolverá relacionamentos, criará a realidade e aprenderá a improvisar e desenvolver cenas válidas teatralmente.

O envolvimento da criança com o teatro torna-se algo que vai além de uma simples movimentação e gestos impensados ou meramente reproduzidos e mecânicos.

As brincadeiras realizadas por elas mostram sua capacidade de criar situações diferenciadas da vida cotidiana das mesmas. Além de ser espontâneo, é livre de coibições, pois a criança está numa condição de liberdade e sem a intromissão de um adulto, já que é ele quem, comumente, ensina o que é certo ou errado, ou o que pode e que não pode fazer.

Neste sentido, é importante o educador saber diferenciar as experiências vivenciais, pois é através do fazer teatral que o indivíduo, independentemente da idade, conseguirá compreender que estará contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade, no qual ele é a peça fundamental, ou seja, através da sua participação consciente é que ocorrerá o fenômeno da socialização e relacionamento com todos aqueles que o cercam.

## 2.2 A ARTE COMO PROCESSO TERAPÊUTICO

Sabemos que a arte desempenha um papel fundamental no processo de formação do ser humano. Sua importância torna-se inquestionável no processo de ensino e aprendizagem, por ser esta uma atividade coletiva, em que a expressão individual é acolhida dentro de um determinado grupo social.

Entendemos, ainda, que a experiência que a arte proporciona é única, e por assim ser, torna-se proibida a sua substituição por outra área do conhecimento humano. É através da arte que o indivíduo entrelaça conhecimentos e busca, através do processo criativo, não somente perceber-se a si mesmo, mas também perceber o mundo que o cerca, bem como observar que a arte torna-se uma forma de expressão que viabiliza a comunicação entre povos, como aponta a autora Reverbel (1989, p. 22): “Desde os tempos mais remotos da humanidade, os homens

têm procurado comunicar-se uns aos outros. Do desejo de comunicação nasceram as mais variadas formas de expressão”.

Trata-se de entender a arte como uma atividade que acompanha o ser humano desde os primórdios, e que carrega consigo significados e expressões que vão além do simples “adorno” VYGOTSK (1989), mas que assume um papel transformador à medida que provoca reflexão.

Através da arte compreendemos não somente como o homem se constituiu ao longo de sua trajetória, mas também entendemos como ele se definiu como um ser exposto às fragilidades humanas.

Em sua esteira a Arteterapia, como processo terapêutico, utiliza a linguagem artística como elemento primordial para que o ser humano consiga desvelar sentimentos profundos e obscuros da alma humana e, a partir deste, exteriorizar as dores internalizadas. “Se” tivermos o discernimento, entenderemos o sentido ao que se refere a terapia, que, segundo ORMEZZANNO (2011), entende o termo “terapia” como a arte de escutar afetivamente e com equanimidade”.

Ainda sobre significações, a autora define “Arteterapia” como sendo um “processo terapêutico”, que se utiliza da arte, nas suas mais variadas formas de expressões artísticas, para que aconteça o fenômeno de transformação de sentimentos adoecidos, causadores de traumas e doenças e outras dificuldades inerentes à saúde e à qualidade de vida.

Neste sentido, a Arteterapia significa muito mais que um método, ou uma atividade aplicada com propósitos estéticos. Sua intenção é a promoção do ato criativo, onde o indivíduo, a partir das várias formas artísticas, materializa livremente, sem se ater à estética da arte, a liberação de informações armazenadas no seu inconsciente e, após esta materialização, verbaliza sobre a imagem criada, para que compreenda o significado dos referidos símbolos a partir da imagem refletida.

Nesta perspectiva, quanto ao uso das linguagens artísticas, Ormezzanno, (2009, p. 31) aponta que:

As artes visuais se manifestam por meio do olhar ou de atividades táteis: desenho, pintura, escultura, gravura, cerâmica, fotografia, cinema, vídeo e outras tecnologias. Os sistemas de expressão espacial são igualmente acessíveis à experiência da visão ou do tato.

É através da imagem que se desenvolve a sensibilidade, a percepção e a imaginação, tanto no ato criativo como na apreciação e significação da imagem materializada. Assim, ao exercitar a criação, estará promovendo não somente um contato com a arte, mas também estará provocando um olhar sobre si mesmo. E o resultado deste olhar acabará desvelando sentimentos antes não imagináveis.

Neste sentido, o uso da imagem no “processo terapêutico” só poderá se efetivar quando compreendemos que a Arteterapia se utiliza da imagem desvelada, e esta somente ocorre através das artes visuais.

Portanto, o vasto caminho a ser percorrido pelo futuro profissional de Arteterapia implica na compreensão que este se apropria da arte na sua totalidade e complexidade para desenvolver experiências e vivências, na promoção do desenvolvimento humano. Implica, ainda, ter conhecimento sobre as teorias da psicologia, tradições espirituais e multiculturais, e estas devem ser indissociáveis da máxima, que é a arte.

Conforme Filippinni (1998, p. 5):

Existem várias maneiras de conceituar arteterapia. Uma delas é considerá-la como um processo terapêutico decorrente da utilização de modalidades expressivas diversas, que servem à materialização de símbolos. Estas criações simbólicas expressam e representam níveis profundos e inconscientes da psique, configurando um documentário que permite o confronto no nível da consciência, destas informações, propiciando insights e posterior transformação e expansão psíquica. Uma outra forma de dizer poderá ser simplesmente terapia através da Arte.

Certamente o “processo terapêutico” deve ter como premissa o entendimento da importância da arte, e que esta, aliada às técnicas terapêuticas, promove a exteriorização de conteúdos internos arraigados e maléficos, favorecendo o autoconhecimento, potencialidades humanas e, sobretudo, um olhar crítico sobre o entorno. O resultado desta manifestação contribuirá para um estado de leveza e desenvolvimento do potencial humano. Para que isso aconteça, o processo terapêutico deve ser entendido como um estado de cuidar e, para que isso seja possível, vale destacar Leloup (2007, p. 37), que afirma que “Cuidar do ser é também cuidar do outro; cuidar dessa alteridade que sempre nos escapa”.

### **3 DIÁLOGOS REFLEXIVOS ACERCA DO PROCESSO ARTETERAPÊUTICO**

#### **3.1 PROCESSO ARTETERAPÊUTICO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

##### **3.1.1 Conhecendo a realidade do grupo**

O objetivo deste ensaio reflexivo tem como premissa dar visibilidade às vivências arteterapêuticas aplicadas com vinte e um educandos do quinto ano do Ensino Fundamental, proposição indispensável dentro do processo percorrido para que possamos compreender como se deu a inserção da Arte como processo terapêutico, bem como a significação desta atividade na vida dos educandos.

Apontar os caminhos percorridos para a elaboração e aplicação das atividades arteterapêuticas torna-se necessário para compreendermos não somente como ocorreu o processo, mas também o que nos motivou para a elaboração da proposta de intervenção.

Os caminhos percorridos para que conhecêssemos a realidade dos educandos se deu por meio de apropriação do Projeto Político Pedagógico e questionários respondidos pelos educandos, ações de extrema importância para conhecermos a realidade socioeducativa da escola, bem como em relação aos educandos, para que pudéssemos elaborar nosso plano de intervenção, informações necessárias que nos direcionaram de forma clara e objetiva para a elaboração das vivências arteterapêuticas.

O primeiro fator identificado durante o processo de observação da realidade escolar como um todo, considerado como premissa para tal concepção, é o compromisso e a responsabilidade com que a instituição assume em relação ao ensino e à aprendizagem, pois a mesma busca assegurar a todos os alunos igualdade de condições, desenvolvimento das capacidades intelectuais, humanas, sociais e afetivas, para uma melhor preparação quanto à participação na realidade em que vivem.

Em relação à identificação dos educandos, através de questionários, a partir dos dados coletados, conseguimos identificar a necessidade de elaborar um plano de intervenção que auxiliasse na transformação da realidade cotidiana, não somente

da escola como um todo, mas também que os educandos conseguissem, por meio da arte e de suas experiências interiores, desenvolver novo olhar sobre si mesmos e sobre o mundo exterior.

Mediante tais constatações, elaboramos um Plano de Intervenção que oportunizasse aos educandos o acesso à arte de forma sensível e crítica, respeitando a liberdade de expressão, a ótica como cada um se percebe e a maneira como vê o mundo, através de sua expressão refletida e exteriorizada.

Neste sentido, Duarte Junior (1998, p. 111-112) aponta que “A arte tem-lhe importância na medida em se constitui uma ação *significativa*, ou *significante*, e não por proporcionar-lhe oportunidades para a experiência estética” (grifos no original).

Observamos que a arte desempenha um papel importante na formação dos educandos, não somente como disciplina que faz parte de um currículo, mas também como elemento que proporciona uma compreensão da existência humana e suas relações, independentemente do contexto histórico a que se refere.

É com base nesta perspectiva que elaboramos um plano de intervenção trazendo os elementos da linguagem teatral, com o intuito de promover uma educação pela sensibilidade, para que os educandos conseguissem perceber a si mesmos, fazendo novas descobertas, e tudo isso por meio da ação e do fazer, favorecendo a criatividade e a expressão na superação de desafios e construção de valores éticos.

Percebemos, durante o processo de elaboração das atividades, a importância de buscarmos conhecer não somente a realidade dos participantes, mas também a fundamentação teórica para a prática do teatro terapêutico.

Neste sentido, Ormezzano (2009, p. 48) nos aponta que:

O teatro é um olhar, uma escuta, uma espécie de bússola com sol, para se alcançar a virtude desse equilíbrio, para que o ser humano possa viver de forma mais intensa, prazerosa e saborosa, provocando manifestações sensíveis capazes de ultrapassar a racionalidade e a cultura imposta na sociedade.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de um olhar atento no que diz respeito à compreensão e à apropriação da forma como nosso educando pensa e atua no grupo no qual está inserido, bem como na sociedade, fator importante para que ocorra o fenômeno que chamamos de ensino e aprendizagem, que, por sua vez, se constrói na relação entre educador e educandos.

Após percorrermos o caminho de questionamentos e observações, iniciamos a aplicação do processo terapêutico, o qual será apresentado na sequência.

### **3.1.2 O início de um despertar**

O primeiro contato com o grupo e início do nosso processo terapêutico possibilitou reflexões que consideramos relevantes no que diz respeito ao espaço de ensino e aprendizagem, ao sentimento de exclusão, bem como às dificuldades de relacionamento.

A ambientação voltada para as necessidades das vivências terapêuticas oportunizou aos participantes um novo olhar voltado para o espaço de ensino e aprendizado, ou seja, a sala de aula, que sempre estivera organizada com as tradicionais fileiras, estava totalmente “modificada”. No lugar de fileiras, um círculo, formado por cadeiras, e no centro, objetos diferenciados (velas de diferentes formas e tamanhos, folhas e cascas secas coloridas), que fugia do convencional.

Ao entrarem na sala, de imediato perceberam as mudanças, e suas reações foram de surpresa e encantamento: “*Nossa, que diferente que está a nossa sala!*”; “*Poderia ser sempre assim!*”; “*Está muito bonita!*”; “*A sala está cheirosa.*”. Os olhares atentos, bem como as expressões dos participantes nos fizeram refletir sobre a importância de reinventarmos o espaço de ensino e de aprendizagem.

Para Viola Spolin (1992, p. 3), “Se o ambiente permitir, pode se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”. Ambientar a sala de aula de forma incomum no cotidiano fez com os participantes percebessem que assim o processo de ensino e aprendizagem também ocorre, e que este pode ser modificado, bem como nossa forma de pensar e agir no mundo.

Em relação a nossa segunda reflexão, trazemos o sentimento de exclusão, realidade manifestada no momento em que os participantes foram convidados a tomarem assento nas cadeiras dispostas no círculo.

Objetivando sentir e medir esta realidade, utilizamos a música e os objetos acima citados, como possibilidade de despertar tal sentimento. Iniciamos a atividade convidando os participantes para sentarem. Cinco colegas tiveram que permanecer em pé, devido à falta de cadeiras. Apesar de ninguém tecer nenhum comentário,

observamos, através dos olhares, que a situação gerava desconforto e reprovação. Direcionamos os cinco participantes para o centro do círculo, e orientamos que permanecessem em pé. Então pedimos para que todos ouvissem a música (*Tempo ao tempo* - Karine da Cunha) e que prestassem atenção na letra.

As reações corporais (esfregar as mãos, coçar a cabeça, rosto franzino) denunciavam a inquietação sofrida por todos os participantes em relação ao momento vivenciado.

Finalizada a música, mantivemos os cinco participantes ainda em pé e pedimos ao grupo que, a partir da letra, expressassem sobre o “tempo” em relação à realidade de cada um: “*Que cada um tem seu tempo*”. “*Que cada um tem seu tempo de vida*”. “*Tempo para estudar*”. “*Tempo para comer*”. “*Tempo de aprender*”. “*Tempo para brincar*”. “*Tempo de dormir*”. “*Tempo de sentar*”. “*Tempo de ficar em pé*”. “*Tempo de levantar*”. “*Tempo de crescer*”.

Os participantes que permaneceram em pé se mantiveram em absoluto silêncio. Percebemos que seus corpos estavam tensos, rígidos, e seus olhares vagos.

Perguntamos a esses participantes se tinham ideia sobre a ausência das cinco cadeiras. Responderam que não sabiam, mas que estavam tristes, porque só eles ficaram em pé. Por que não conseguiram sentar? “*Porque os outros sentaram primeiro*”. “*Porque nós entramos por último na sala*”. Qual a sensação de ter ficado em pé? “*Exclusão*”. Tiveram vontade de fazer o quê? “*Vontade de chorar*”. “*Vontade de sair da sala*”. “*Ódio*”. “*Raiva*”.

Enquanto os colegas expressavam seus sentimentos, os demais permaneceram em silêncio. Colocamos as cadeiras faltantes, e pedimos que tomassem seus assentos. Após, conversarmos sobre a exclusão: “*Para nós a exclusão é normal*”. “*Sempre somos deixados de lado*”. Como se sentem quando são excluídos? “*Tristes*”. “*Com raiva*”. “*Muita dor no peito*”. Onde acontece a exclusão? “*Na escola*”. “*Na rua*”. “*Na família*”. “*Supermercados*”. “*Ônibus*”. “*Lugares onde só tem gente rica*”. “*Nas lojas*”. “*Na padaria*”. “*Na pracinha*”.

Solicitamos aos participantes que olhassem para as folhas e cascas secas dispostas no centro, e que observassem as formas, cores, espessuras, texturas e tamanhos. Diminuímos a luz ambiente, acendemos as velas, e pedimos que observassem o tamanho das velas e cores das chamas. As observações foram: “As

*chamas são lindas*". *"Tem várias cores"*. *"Vários tamanhos"*. *"Nenhuma é igual a outra"*. *"Até as velas menores têm a chama grande"*.

Apagamos uma vela. Todos imploraram para que acendêssemos, alegando: *"Ela está perdida"*. *"Sozinha"*. *"Sem ninguém"*. *"Excluída do grupo"*. *"Parece que está chorando"*. *"Ela está triste"*. Compararam a vela apagada com os colegas que não conseguiram sentar. Acendemos novamente. Sobre o tamanho das chamas perceberam que não havia diferença.

A partir destas observações, os participantes refletiram sobre o quanto nós também somos diferentes uns dos outros: *"Características físicas"*. *"Pensamentos"*. *"Sentimentos"* *"Ideias"*. *"Jeitos de falar"*.

Perante a realidade, percebemos a importância de estarmos oportunizando espaços e vivências capazes de promover a expressão sobre suas vidas, conflitos e acontecimentos dentro e fora do espaço escolar. Neste caso, a exclusão e seus malefícios.

Sobre a dificuldade de relacionamento, tomamos conhecimento desta realidade a partir de reclamações das meninas sobre o comportamento indelicado dos meninos. O mesmo se deu em relação aos meninos, que reclamaram da falta de amizade por parte das meninas. Em suas falas, disseram: *"As meninas são muito chatas, reclamam de tudo"*. *"Ninguém aceita opiniões diferentes"*. *"Cada um quer fazer do seu jeito"*. *"Ninguém respeita ninguém"*. *"Os meninos são muito agressivos"*.

Questionados sobre a possibilidade de conviverem em harmonia, diante de tantas diferenças, e qual seria o caminho para este fenômeno, apontaram algumas sugestões: *"Respeitar os pensamentos dos outros"*. *"Parar de fazer fofocas"*. *"Não falar palavrões"*. *"Não excluir ninguém das brincadeiras"*. *"Que meninos e meninas parem de serem agressivos"*.

Em seguida, solicitamos aos participantes que olhassem novamente para os objetos, e perguntamos se os mesmos estavam organizados harmonicamente, apesar das diferenças. Responderam que os objetos estavam em harmonia e, mediante tal constatação, refletiram e concluíram que, mesmo com tantas diferenças nas formas de *"Amar"*, *"Sorrir"*, *"Perdoar"*, *"Rir"*, *"Brigar"*, *"Aprender"* e *"Falar"*, o grupo poderia conviver harmonicamente, desde que fortalecessem os laços de amizade entre meninos e meninas. Perceberam ainda que, mesmo sabendo que somos diferentes uns dos outros em pensamentos, ações, sentimentos e formas de

viver, e que mesmo com tantas diferenças, temos que viver no mesmo espaço e tempo juntos.

Como atividade última, pedimos aos participantes que pensassem nas mulheres que faziam parte de suas vidas: irmãs, tias, avós, professoras, colegas de turma, mães, e realizamos a dança coletiva (*Canção do Clã* - Karine da Cunha).

Finalizada a dança, pedimos que permanecessem de mãos dadas, e soprámos as velas, que somente foram apagadas no terceiro sopro. Diante de tal acontecimento, expressaram: *“Pequenas, mas fortes.”*; *“Uma luz tão pequena e tão forte.”*; *“São teimosas, não querem morrer.”*; *“Nós somos assim, pequenos em tamanho, mas grandes na força.”*

Encerramos nosso encontro perguntando aos participantes se haviam compreendido que ninguém vive sozinho e que, sendo assim, é imprescindível pensar que precisamos uns dos outros para viver. Responderam que sim e expressaram: *“Um professor não é nada sem o aluno.”*; *“Sem nossos pais, não teríamos nascido.”*; *“Sem amigos, ninguém vive.”*; *“Precisamos dos adultos para nos ajudar.”*; *“Aprendemos uns com os outros.”*; *“Meninos e meninas podem ser amigos.”*

Acreditamos que as vivências possibilitaram aos participantes momentos importantes e necessários, pois, a partir destes, perceberam a importância do outro em suas vidas. Não conseguimos viver sozinhos, e expressar os conflitos internos e externos vividos cotidianamente torna-se indispensável dentro do processo de ensino e de aprendizagem.

### **3.1.3 Ouvindo os conflitos**

Para que os participantes compreendessem a importância de conhecermos a nós mesmos e o lugar que o outro ocupa em nossas vidas, desenvolvemos um conjunto de atividades capazes de dar voz aos conflitos internalizados.

Mediante tal concepção, sentimos a necessidade de mostrar que precisamos compreender que o afeto é necessário para que as relações tornem-se saudáveis.

Acolhemos nossos participantes, promovendo uma troca de abraços e desejos de boas vindas. As reações foram de surpresa, espanto, alegria, e até

mesmo de não merecimento. Trocar abraços nos fez perceber corpos carentes, tensos, necessitados de cuidados e de serem ouvidos.

Neste sentido, Leloup (2007, p. 62) afirma que:

Antes de escutar a fala de alguém, há de se escutar seu corpo: a maneira como se mantém; suas dificuldades em equilibrar-se; escutar seu sopro, como respira. Isso pode nos dar informações sobre seu estado de alma, sobre as tensões e angústias que podem habitá-lo.

O autor nos mostra a importância de sentirmos o que está oculto e internalizado em cada “Ser”. Isso somente torna-se possível quando tocamos o outro.

Prosseguimos nosso processo terapêutico, dando voz aos conflitos vivenciados cotidianamente pelos participantes. Após formarem um círculo, intercalando um menino e uma menina, iniciamos o jogo “Levanta e troca de lugar”. Começamos elaborando frases simples, como: *“Quem tem cabelo curto, levanta e troca de lugar.”*, *“Quem gosta da cor vermelha, levanta e troca de lugar.”* entre outras. Assim que percebemos que os participantes haviam compreendido o jogo, passamos a efetuar perguntas voltadas às dificuldades vividas pelo grupo, sensações e sentimentos. Perguntamos sobre *“Medos”*, *“Tristezas e alegrias”*, *“Traumas e superações”*, *“Angústia e tranquilidade”*, *“Amor e ódio”* e *“Mágoas e cumplicidade”*.

Em seguida, oportunizamos que os participantes efetuassem as perguntas. Os temas trazidos foram: *“Relação de atrito com a família, colegas e professores”*, *“Sonhos e desejos”*, *“Mentiras e omissões de fatos”*.

Após algumas rodadas do jogo, abrimos espaço para que cada participante expressasse verbalmente sobre a atividade. Suas expressões foram: *“Como é difícil fazer perguntas que revelem nossos sentimentos!”*; *“Tive vergonha de perguntar sobre o medo de morrer. Achei que iriam rir de mim.”*; *“Descobri coisas dos meus colegas que eu não sabia.”* *“Eu achava que só eu tinha medo de assistir filme de terror.”*; *“Todos nós já brigamos com nossos irmãos.”*; *“Todos nós já sentimos tristeza.”*; *“Pela primeira vez ninguém riu de mim quando foi a minha vez de perguntar.”*

Percebemos que o grupo conseguiu fazer perguntas inerentes às particularidades de cada um. As mesmas foram pensadas e elaboradas livremente.

Isso se deu porque o grupo compreendeu a ideia do não julgamento, ou seja, que ninguém iria “condenar, contestar ou avaliar” as questões particulares de cada um.

Neste sentido, Motta (1995, p. 28-29) afirma que “Devemos estar atentos para que os comentários não sejam críticas ou análises do comportamento alheio, mas que estejam centrados no aspecto emocional, ou seja, que cada um conte como sentiu a vivência”.

Finalizamos esta atividade proporcionando uma reflexão sobre a importância de conhecermos a nós mesmos e ao outro, para que possamos nos relacionar fraternalmente. O grupo concordou, e concluíram que precisavam de mais momentos assim, para que pudessem falar sobre coisas que nem a família e nem a escola conversavam com eles.

Prosseguimos nosso processo terapêutico aplicando a atividade “Jogo do círculo - Piscada Fatal”. Enquanto realizavam a atividade, percebemos que os participantes não fizeram da mesma uma competição com ganhadores e perdedores. O que presenciamos foi uma brincadeira saudável e uma atenção específica ao olho e seu campo de visão. Comemoravam quando conseguiam atrair e também quando impediam a fuga, porém esta era feita internamente e acompanhada de gestos de quem estava brincando saudavelmente.

Após finalizarmos o jogo, pedimos aos participantes que expressassem verbalmente sobre o jogo. Disseram: *“Muito bom este jogo.”*; *“Eu demorei pra aprender a piscar.”*; *“É difícil não falar na hora.”*; *“Tínhamos que ser rápidos, senão ficávamos sem ninguém na cadeira.”*; *“Eu consegui sair muito pouco da cadeira.”*; *“Os outros eram mais rápidos.”*; *“Os olhos das pessoas revelam muitas coisas.”*; *“Um olhar era diferente do outro.”*; *“Cada um achava um jeito de fugir da cadeira.”*; *“Tinha olhos tristes e olhos alegres.”*.

Observamos que as atividades propostas foram capazes de promover não somente a virtude da solidariedade, mas também oportunizaram relações de confiança nos participantes, quando externaram seus conflitos internos, nunca sentidos e/ou percebidos pelo grupo. Tal fenômeno ocorreu porque houve uma compreensão de que o momento os condicionava para a liberdade de expressão, diferentemente do formato de aula com conteúdos e avaliações.

### 3.1.4 Percepção corporal: cuidado com o outro interagindo no mesmo espaço

Percebendo que uma das características dos participantes era a agitação e a inquietação mental, oportunizamos atividades que fossem capazes de promover uma consciência corporal, a partir do processo respiratório e relaxamento.

Neste sentido, Reverbel (1989, p. 64) diz que:

Os exercícios de respiração permitem, de um lado, aumentar a capacidade torácica e, conseqüentemente, o volume do oxigênio que será utilizado pelo organismo; de outro, habitam o aluno a ajustar melhor a inspiração e a expiração em função do esforço desperdiçado.

A autora nos faz refletir sobre a importância de desenvolvermos atividades de respiração para que consigamos não somente ter um corpo relaxado, mas também expressar-se conciliando ritmo e movimento.

Observamos que a prática da respiração e relaxamento fez com que os participantes percebessem e controlassem a agitação mental e as tensões corporais.

Na mesma esteira, cujo objetivo era promover nos participantes um “sentir” melhor o outro, a atividade seguinte consistia na utilização do corpo como instrumento de expressão para o exercício da comunicação. Para Spolin (1992, p. 131), “O corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar”.

Sendo capaz de comunicar, sentir e perceber, o corpo possibilita o treinamento da sensibilização necessária ao ser humano no cultivo de si mesmo e dos demais.

Seguindo com o processo terapêutico, os participantes foram convidados a caminharem livremente pelo espaço, ocupando lugares vazios, da melhor forma possível. A atividade consistia em andar, em ritmos alternados, segundo orientações apresentadas, mudando de tempos em tempos.

Percebemos nesta atividade que os participantes iniciaram a caminhada de forma insegura, corpos tensos e olhares vagos. Porém, ao perceberem que não estavam sendo avaliados ou repreendidos por esta postura, os participantes se

voltaram para a atividade proposta, fazendo com que o corpo reagisse de acordo com o ritmo do tambor.

Prosseguimos as atividades com a “Dança das cadeiras”. Após compreenderem que a mesma seria diferente da tradicional, solicitamos que espalhassem as cadeiras pelo espaço, em posições diferentes umas das outras, motivo pelo qual gerou nos participantes não somente expectativa e empolgação, mas também uma nova consciência corporal, integração com o grupo e percepção espacial.

Iniciamos a dança propondo alterações corporais (braços acima da cabeça, corpos rígidos, corcunda, joelhos dobrados) a cada troca de música. O participante que não conseguia sentar imitava um animal. A escolha do animal a ser imitado era realizada pelos participantes que estavam sentados. As sugestões geravam pequenas discussões, mas sempre entravam num consenso. Os animais escolhidos foram: “Gato”, “Cachorro”, “Cavalo”, “Coelho”, “Cobra”, “Jacaré”, “Canguru”, “Pássaro”, “Borboleta”, “Porco” e “Raposa”. Finalizada a atividade, solicitamos aos participantes que expressassem em uma palavra o significado da brincadeira. As palavras foram: “Calor”, “Legal”, “Divertido”, “Cansaço”, “Leveza”, “Ritmo”, “Música”, “Amizade”, “Respeito”, “Criação”, “Liberdade”, “Corpo”, “Riso”, “Movimento”, “Dança”, “Amor”, “Infância”, “Risos”, “Olhares”, “Imitação” e “Alegria”.

Percebemos que esta atividade proporcionou aos participantes momentos de descontração, integração, percepção espacial, percepção corporal e o cuidado com o outro interagindo no mesmo espaço.

Iniciamos a atividade seguinte objetivando que os participantes percebessem no espaço a presença do outro, bem como sua forma de se expressar e interagir. Solicitamos aos participantes que, involuntariamente, um de cada vez, levantasse e caminhasse ao redor do círculo, parando na frente de um dos colegas, dizendo seu nome acompanhado de um gesto de saudação. Conforme Ormezzano (2009, p.142), “O movimento corporal no processo terapêutico permite o desenvolvimento da criatividade”.

Observamos que cada um conseguiu criar um gesto diferente de saudação e que, diante das mais variadas formas de expressão, os participantes riam e achavam engraçado, porém percebemos que as referidas manifestações não

provocaram nenhum constrangimento. Proporcionaram, sim, momentos de descontração e de aproximação com o outro.

### **3.1.5 Vínculos afetivos x dificuldades**

Com o intuito de fortalecer os vínculos afetivos dos participantes em relação às pessoas com quem conviviam e mantinham contato diário, solicitamos que encontrassem uma posição confortável na cadeira, fechassem os olhos, inspirassem e expirassem suavemente, procurando sentir o ar entrando e saindo em cada parte do seu corpo. Em seguida, ao som da música (*The ocean- Irish Meditation*), pedimos que iniciassem uma viagem imaginária a um lugar calmo e tranquilo, e que levassem consigo seis pessoas que consideravam importantes em suas vidas.

Finalizada a música, solicitamos aos participantes que escrevessem em seus recortes de papéis o nome das pessoas que fizeram parte da viagem imaginária e que estavam latentes em suas memórias. Ormezzanno (2011, p. 27) afirma que, “Para tomar consciência de algo, é preciso que o transformemos em imagem e que nos relacionemos com a sua dimensão simbólica”.

Observamos que a atividade oportunizou um momento único e especial para cada um dos participantes, porque possibilitou o exercício da imaginação (viagem imaginária). Tiveram que construir um lugar com formas, cores e elementos que diferem da realidade cotidiana, e trazer para este lugar imaginário as pessoas de grande significado em suas vidas.

Seguimos com a atividade voltada para o pensamento sobre as dificuldades vivenciadas cotidianamente pelos participantes. Repetimos o ritual da atividade anterior, porém, o momento pedia que pensassem nas dificuldades que gostariam de solucionar e escrevessem as mesmas num segundo recorte de papel.

Durante a atividade, que exigia um pensamento e uma busca interna sobre as dificuldades, percebemos, através de suas expressões faciais e corporais, que pensar e compreender as dificuldades gerou desconforto, inquietação e olhares perdidos no espaço. Porém, ao registrarem as dificuldades a serem superadas, percebemos nitidamente uma sensação de alívio, pois estavam desvelando ou tornando consciente o que permaneceu por pouco ou muito tempo, os conteúdos que estavam arraigados no inconsciente. Segundo Ormezzanno (2009, p.10), “Os

conteúdos do inconsciente se tornam mais familiares e é possível lidar com eles sem medo de que dominem o eu consciente”.

Acreditamos que as vivências oportunizaram momentos únicos e transformadores, e por isso consideramos importantes dentro do processo terapêutico, pois percebemos que os participantes conseguiram não somente demonstrar o quanto são sensíveis, afetuosos e amorosos em relação ao outro, mas também refletir e assumir as próprias dificuldades, sem que estas tivessem sido apontadas por outras pessoas que não fossem eles mesmos.

### **3.1.6 Fortalecendo vínculos e superando as dificuldades**

Buscando ressignificar as dificuldades elencadas e fortalecer os vínculos afetivos, proporcionamos aos participantes um contato maior com a natureza, para que esta se tornasse cúmplice do início de um novo ciclo. Em meio a inúmeras possibilidades, escolhemos a água (dificuldades) e a árvore (vínculos afetivos).

Após um mapeamento elaborado pelos participantes nos arredores da escola, onde encontraríamos um riacho cercado por árvores, combinamos as regras, para maior segurança de todos, e iniciamos o que para uns significou passeio, e para outros, trilha. Houve também aqueles cujo significado foi caminhada. Significados a parte, todos compreenderam que iríamos finalizar as referidas vivências e que havíamos escolhido a natureza por ser esta inacabada e por estar em constante transformação, assim como todo ser humano.

Assim que saímos do espaço escolar, percebemos a alegria imensurável do grupo. Estavam soltos, risonhos, saltitantes e livres. Caminhavam em pequenos grupos. Conversavam e observavam tudo o que encontravam pelo caminho: casas, flores, pedras, árvores, pássaros, enfim, tudo o que estava ao alcance dos seus olhos. Andaram em lugares planos, íngremes, subiram e desceram morros. A cada obstáculo superado a comemoração era inevitável, principalmente quando chegamos ao nosso destino, um gramado vasto, cercado por árvores e um grande e belo riacho.

Prosseguimos convidando o grupo a se aproximar do riacho. Pedimos que olhassem atentamente todos os elementos que formavam o riacho, a transparência da água, e as pequenas correntezas que se formavam. Solicitamos que pegassem

seus recortes com as dificuldades e que, de forma meditativa, retirassem de suas mentes todas as dificuldades descritas, e iniciassem o ritual de se desfazerem das mesmas, rasgando em pequenos picotes os seus papéis. Quando todos estavam preparados, pedimos que jogassem no riacho e procurassem pensar, de forma positiva, que a água estava levando as dificuldades, que daquele momento em diante eles estariam realizando o processo de transformação. Segundo Ormezzanno (2009, p. 129), “A própria sobrevivência exige a criação de formas para expressar e comunicar necessidades, medos e desejos”.

Sobre o significado da vivência, disseram: *“Estou aliviado, porque consegui mandar embora minhas dificuldades.”*; *“Tirei um peso de dentro de mim.”*; *“Estou me sentindo feliz.”*; *“Agora já sei, quando tiver uma dificuldade, vou escrever e jogar no rio.”*

Prosseguimos nossa vivência, repetindo o ritual anterior, mas desta vez em relação ao vínculo afetivo. Escolhemos uma árvore e, após refletirmos sobre a escolha, pedimos para ela acolher, simbolicamente, as pessoas que cada um havia escrito em seu papel.

De acordo com Ormezzanno (2009, p. 260), “O símbolo exprime uma realidade que responde às múltiplas necessidades de conhecimento, ternura e segurança”. Novamente iniciamos um ritual de observação da árvore, sua forma, cores, tamanho, espessura, e pedimos que procurassem pensar na profundidade de suas raízes, motivo pelo qual a árvore se mantinha firme. Em seguida, pedimos que pensassem nas pessoas que cada um escolheu como importantes em suas vidas, e que iniciassem a fixação nos galhos da árvore.

Enquanto fixavam os papéis nos galhos da árvore, percebemos que o faziam com respeito, amorosidade e cuidado, como se estivessem cuidando de cada pessoa que nomearam como importantes em suas vidas. Em suas falas, disseram: *“A árvore sobrevive a temporais, ventanias e até chuva de pedra.”*; *“Tem muitas pessoas que são fortes como as árvores.”*; *“Foi muito bom pensar nas pessoas que amo.”*; *“Meus pais não vão acreditar que estão pendurados numa árvore.”*; *“Meu coração está alegre.”*; *“Poderíamos fazer isso sempre.”*

Observamos que as vivências oportunizaram momentos considerados importantes dentro do processo terapêutico, e estes se referem à esperança

(superação de dificuldades) e os laços afetivos (fortalecimento de vínculos), pois percebemos em suas expressões que ambas proporcionaram a ressignificação.

### 3.1.7 A história como recurso terapêutico

O uso da literatura como arte capaz de promover a exteriorização de conflitos internalizados tornou-se necessário dentro do processo terapêutico. Buscamos, através da história *O Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha, possibilitar aos participantes uma reflexão acerca do poder das palavras (pejorativas ou apreciativas). A escolha da história se deu por abordar questões inerentes à vida cotidiana, e por trazer problemas que dizem respeito à coletividade.

Neste contexto, Machado (2002, p. 20) salienta:

Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossa próprias experiências.

Observamos, enquanto contávamos a história, que os participantes estavam envolvidos, e a expectativa era perceptível sempre que surgia uma nova situação envolvendo as personagens.

Finalizamos a história e os participantes permaneceram inertes, com olhares cabisbaixos. Aguardamos alguns segundos e perguntamos se estava acontecendo alguma coisa. Unanimemente responderam que a história contada tinha muito a ver com eles. Serviu como um espelho. Viam-se como o reizinho: “*Mal educados*”, “*Briguentos*”, “*Mimados*”, “*Grosseiros*”, “*Mandões*”, “*Chatos*”, “*Zangados*”, “*Metidos*”.

Coelho (1996, p. 12) diz que “A história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa”.

Perguntamos aos participantes se o que haviam acabado de expressar era como se viam ou era como os outros os viam. Unanimemente responderam que era como os outros os viam, e sempre que ouviam palavras duras, sentiam-se desvalorizados e machucados.

Prosseguimos pedindo que pensassem em adjetivos pejorativos que mais ouviam sobre si. Corajosamente e sem culpa os participantes foram escrevendo as mesmas no quadro. O sentimento manifesto era de tristeza e melancolia. Seus

corpos tensos e olhares cabisbaixos denunciavam a depreciação causada não pelo fato de estarem elencando palavras pejorativas, mas porque estas reforçavam o estado de baixa autoestima. Ormezzano (2009, p. 257) afirma que “O homem primordial pensava em sons; o homem moderno e contemporâneo pensa em palavras, que é a combinação mais sofisticada e artística dos primitivos sons naturais”.

Pensar e escrever as palavras desencadeou conflitos internos vivenciados cotidianamente pelos participantes, e os mesmos deveriam ser expressos. Solicitamos que utilizassem os adjetivos pejorativos para a criação de uma cena, e deveriam trazer os personagens geradores dos referidos conflitos. Após escolherem suas duplas, iniciaram um diálogo sobre como iriam fazer a cena, personagens, localização, bem como o conflito que seria apresentado.

Observamos que, durante todo o processo, os participantes conseguiram trabalhar de forma tranquila, respeitando as opiniões dos colegas de cena.

Spolin (1992, p. 8) destaca que “Um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal”.

Observamos que os participantes conseguiram relacionar os conflitos abordados na história com a realidade conflituosa vivenciada cotidianamente.

Ao percebermos que as duplas haviam finalizado as cenas, passamos para a etapa seguinte, que consistia em transformar os adjetivos pejorativos em adjetivos apreciativos. Novamente foram instigados a pensar em palavras que gostariam de ouvir, e que expressassem a forma como cada um se via, ou seja, como realmente se percebiam e se sentiam perante o outro. As palavras descritas no quadro foram sendo apagadas e substituídas. No lugar de palavras duras, rancorosas e depreciativas, foram colocadas palavras com ímpeto de resgate à autoestima, afetividade, conexão consigo mesmo. Segundo Motta (1995, p. 28), “*Eu consigo-voltar-se para si mesmo: como estou, como sou, o que sinto, o que preciso agora. Toda a proposta que lide com aspectos emocionais deve partir da autopercepção, para que o indivíduo se centre e se respeite*”.

Observamos que substituir as palavras significou mudança de sentimentos, de corpo e de voz. Surgiu a alegria e a paz interior.

Com o intuito de transformar, as duplas foram orientadas a reensaiarem as cenas, mantendo as mesmas personagens, o mesmo conflito, porém deveriam substituir as palavras pejorativas por apreciativas. Novamente repetiu-se o ritual anterior.

Percebemos que as vozes não estavam embargadas, o silêncio interno foi substituído pela tagarelice, e seus corpos e gestos fluíam com maior liberdade. As duplas estavam harmonizadas, integradas, e percebíamos que todos almejavam alcançar o mesmo objetivo.

Segundo Araujo (1974, p. 48), “O teatro, mais do que qualquer outra atividade escolar, pode desenvolver em seus alunos a socialização, ou melhor, pode incentivá-los a integrar-se em seu grupo”.

### **3.1.8 A cena como recurso de socialização dos conflitos internos**

O processo de construção das cenas, apontado anteriormente, nos permitiu ir mais além com os participantes. Com o intuito de fomentar a socialização dos conflitos trazidos e externados nas cenas concebidas, organizamos as apresentações das cenas.

Anterior às apresentações, solicitamos que as duplas organizassem os espaços cênicos de cada cena, e que somente no final de todas as apresentações é que se poderiam fazer comentários, tanto em relação ao grupo que se apresentava quanto para quem estava na condição de público.

Spolin (1992, p. 11) elucida que:

Quando se compreende o papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da plateia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência.

Iniciamos as apresentações das cenas criadas a partir dos adjetivos pejorativos. As cenas apresentadas traziam conflitos vivenciados no seio familiar, e os conflitos giravam em torno do não cumprimento de ordens regidas pelos pais, por deixarem de ter realizado tarefas domésticas, e por relações conflituosas entre irmãos.

O diálogo rancoroso estabelecido entre as personagens de cada cena elucidou ainda mais o sentido que cada participante dava para os adjetivos que, embora sendo comum ao cotidiano, o sentimento expresso era de revolta e sofrimento. Conforme Motta (1995, p. 28), “Fica então desvelado o conflito que estava em jogo, sendo que este conflito não é algo proposto *a priori*, mas sim algo cuja eclosão foi estimulada pelo jogo para ser trabalhado”.

Prosseguimos com as apresentações das cenas com os adjetivos apreciativos. A mesma cena, o mesmo conflito e as mesmas personagens. Porém, ao substituírem os adjetivos, evidenciamos que os diálogos estavam carregados de amorosidade. Os conflitos, os problemas trazidos nas cenas, foram tratados com sensibilidade e amorosidade, e isso permitiu que os participantes percebessem que dialogar significa conversar, e conversar implica em entendimento, compreensão, afeto e respeito.

Em relação à elaboração das cenas e os conflitos trazidos, algumas expressões dos participantes: *“Estou me sentindo leve, depois que fiz as cenas.”*; *“As palavras podem matar a pessoa por dentro.”*; *“Lá em casa, brigam demais comigo.”*; *“Como é bom ouvirmos palavras boas.”*; *“Me senti amado e protegido na segunda cena.”*; *“Perdi meu medo de me apresentar em público.”*; *“Superei minha timidez.”*; *“Deixei a vergonha de lado.”*; *“Nunca me senti tão respeitado.”*

Para Motta (1995, p. 28), “Após a ação conjunta ocorre a integração grupal através da palavra, e no momento de compartilhar a vivência aparecem as dificuldades e o prazer experimentados”.

A autora nos faz refletir sobre a importância de oportunizarmos atividades que sejam capazes de promover a socialização, passo importante para que ocorra a libertação de traumas, medos e insegurança, e o sentimento de inclusão, não somente como sujeitos atuantes nas atividades, mas também como pessoas capazes de comungar com outras pessoas, independentemente de sua condição.

Através das cenas apresentadas, ficou evidenciado que os participantes conseguiram compreender que o teatro como arte específica exerce função social, quando pensado e concebido a partir de questões-problema que tenham origem no cotidiano de todas as pessoas.

### 3.1.9 Papéis sociais: cuidado em relação ao outro em nossas vidas

Com o intuito de proporcionar um olhar voltado para si e reflexões acerca do cuidado em relação ao outro em nossas vidas, oportunizamos a vivência “Papéis sociais”. Iniciamos a atividade solicitando aos participantes que caminhassem livremente pelo espaço, mantendo a concentração em si, e que procurassem sentir o corpo na sua totalidade.

Num segundo momento, pedimos que desenvolvessem papéis sociais, caminhando como idoso, vendedor de rua, mãe com criança no colo, uma jovem com dor, professor cansado, aluno desanimado, criança com sono e adulto cego.

Em seguida, solicitamos que caminhassem com postura de arrogante, e percebessem as mudanças corporais. Para promover uma percepção mais afinada sobre as mudanças de postura, finalizamos solicitando que caminhassem com postura de pessoa generosa, compreensiva, humilde e amorosa.

Observamos que em cada papel social representado ocorreram mudanças corporais de forma consciente, e compreenderam que aqueles não eram seus papéis, porém, deram importância aos papéis que não lhes pertencia.

Motta (2002, p. 89) diz que:

A criança surpreende os adultos com seu faz-de-conta, compensa no lúdico suas limitações no social, cria, amplia e modifica limites e conceitos. Cria no papel e o papel. Neste processo de ensino aprendizagem essencial há representação de um modelo, simbólico ou real, a que o observador ou plateia se iguala - o homem se supera ao ser espontâneo - criativo.

Diante desta prerrogativa, percebemos que devemos ter responsabilidade e o máximo cuidado no que diz respeito às manifestações externadas pela criança sobre sua forma de se comunicar e expressar seus sentimentos.

Sobre o significado de fazer os papéis, expressaram: *“Difícil.”*; *“Nosso corpo e nossa respiração mudam completamente.”*; *“Ser arrogante não é bom, ficamos com o corpo pesado.”*; *“Ser generoso é bom, o corpo fica leve.”*

Seguimos com o processo terapêutico, aplicando a atividade “O guia e o cego”, para que os participantes experimentassem vivenciar os papéis de “cuidados” e “cuidadores”.

Observamos que a vivência trouxe um significado importante para os participantes, porque oportunizou que se colocassem numa condição de responsáveis pela segurança do outro. Tiveram que estabelecer códigos de comunicação incomuns no cotidiano. Isso proporcionou aos mesmos uma conscientização também sobre as várias formas de se comunicar, e que sejam capazes de promover a integração ao grupo no qual estão inseridos. É o que diz Boal (2012, p. 9): “Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã”.

Observamos que a atividade proporcionou aos participantes uma experiência significativa e transformadora em ambas as situações. Quando cuidadores, a atenção estava voltada à segurança da pessoa cuidada. Quando cuidados, deixaram ser guiados com confiança. Em suas falas, disseram: “*Cuidar é melhor que ser cuidado.*”; “*É difícil cuidar de alguém.*”; “*Gostei de ser cuidado.*”; “*Me senti protegida quando fui cuidada.*”; “*Pensei na minha mãe quando estava cuidando.*”.

Com a intenção de refletirmos sobre os sentimentos e suas manifestações, oportunizamos aos participantes um momento para buscarem dentro de si sentimentos ruins que gostariam de apagar, e um sentimento bom que gostariam de acender internamente.

Motta (1995, p. 70) afirmou: “E nos cuidaremos, sem temer fraquezas”. Este pensamento nos levou a oportunizar vivências que fossem capazes de sensibilizar, tornar conscientes os sentimentos, independentemente de serem bons ou ruins. Eles estão ali. Precisam ser sentidos e medidos, e de forma cuidadosa.

Segundo Leloup (2007, p. 61), “O cuidado não se limita ao corpo da pessoa. Como um filósofo, há esta tarefa de ajudá-la a encontrar um significado para o que lhe acontece, sendo este um caminho para a cura”.

Iniciamos a próxima vivência acendendo uma vela, e nos reportamos à luz da mesma com a nossa luz interior. Em seguida, colocamos a música *O Segredo do Futuro* (Madredeus), para que escutassem, e explicamos aos participantes que cada um que recebesse a vela deveria externar o sentimento ruim que gostaria de apagar, e o sentimento bom que gostaria de acender internamente. Orientamos, ainda, que, assim que expressassem os sentimentos, deveriam entregá-la a outro participante.

Percebemos que oportunizar esta vivência possibilitou aos participantes não somente um olhar voltado para si, mas um resgate de sentimentos nunca antes percebidos e externados.

Neste sentido, Petraglia (1995, p. 58) afirma que:

Cada indivíduo é impar e singular na sua anatomia, fisiologia, comportamento, inteligência, ainda que, muitas vezes, apresentem semelhanças étnicas, raciais, sociais e culturais. Cada ser humano é único e original, portanto é a sua individualidade que o distingue dos demais, na existência de si mesmo.

Pensar que somos únicos e que temos a necessidade de expressar aquilo que nos incomoda ou que nos dá vitalidade tem a ver com nossos sentimentos, com a forma como lidamos com os mesmos, e que estes fazem parte da nossa existência. Precisamos internalizar para podermos compreender o sentido e a necessidade de externarmos e compartilharmos nossos anseios e desejos.

Nesta atividade, percebemos que os participantes “se permitiram” indagar-se sobre o que estava incomodando ou provocando inquietações. Fator relevante e de grande significado se tomarmos consciência de que, mesmo sendo crianças, trazem consigo sentimentos que não os agrada. Pensar em sentimentos bons que devem ser reforçados também possibilita à criança a perceber-se sensível, amorosa e capaz de transformar-se e transformar pessoas e o mundo a sua volta. A isso também damos o nome de ressignificação.

Em relação aos sentimentos desvelados, observamos: “Apagar o ódio e acender o amor.”; “Apagar o medo e acender a coragem.”; “Apagar a tristeza e acender a alegria.”; “Apagar a insegurança e acender a confiança.”; “Apagar a dor e acender a felicidade.”; “Apagar o olhar triste e acender o brilho no olhar”; “Apagar a insegurança e acender a segurança.”.

Encontramos na parábola *A Águia e a Galinha* (BOFF, 1997) *uma metáfora da condição humana*, uma possibilidade de confrontarmos a realidade vivida, não por personagens fictícios, mas por pessoas com pensamentos, sentimentos, personalidades, realidades e histórias distintas.

## 4 CONCLUSÃO

Pensar em teatro nos remete ao espetáculo vivo no aqui e agora, mas, para que este signifique, é preciso que tenha atores e espectadores. Caso contrário, não tem nenhuma razão de existir. E quem são os atores e espectadores? Onde estão? O que estão fazendo? Quais histórias estão contando e que personagens estão interpretando? São fictícios ou reais?

Somos todos personagens e espectadores, e não porque fazemos parte de alguma Companhia de teatro ou porque estamos na condição de espectadores de algum espetáculo, pensado e ensaiado para uma plateia.

Estamos nos referindo ao espetáculo vivo de pessoas que nunca tiveram a pretensão de um dia se tornarem atores/atrizes. Estamos falando de pessoas que trilham caminhos e constroem suas histórias a partir do que está internalizado e a partir daquilo que recebem do mundo e das pessoas a sua volta. Esta é a mola propulsora responsável pelo fenômeno do espetáculo vivo. Não importa a idade, o tamanho, e muito menos a classe social à qual pertence, ou à qual a sociedade quer que ela pertença, sociedade esta que determina como devemos viver e o que devemos consumir. A degradação é incalculável. Histórias e sonhos são destruídos, e a vida torna-se insignificante, perante muitos olhos da sociedade, olhos incapazes de se perceber como pessoas e de perceberem o seu entorno.

Assim, entramos no contexto da arte e seus benefícios em prol da vida e do bem viver, especificamente o teatro, como elemento importante para a formação humana e em relação ao ensino e à aprendizagem, ensino que não acontece somente em espaços escolares, acontece em outros espaços e/ou instituições. Tomemos a família e a sociedade como espaços de aprendizagem. Ambas não se assemelham aos bancos escolares. Estão longe de se tornarem uma escola, com seus artifícios condizentes. Porém, sabemos que são partes integrantes da vida de todos nós. O que aprendemos com elas reflete em nossas vidas, é o resultado, é aquilo que somos, e assim nos tornamos parte do espetáculo vivo, que acontece do amanhecer ao anoitecer. Ora estamos na condição de quem assiste, ora na condição de quem atua. Atuar, neste sentido, significa estar em contato com o outro, partilhar com o outro, interagir e conviver com o outro, convivência que requer presença de corpo e de alma e, saudáveis ou não, tem um coração pulsando e uma

mente que transforma pensamentos em ações. Meras divagações? Não! Está longe de ser entendido simplesmente como divagações, se voltarmos nosso olhar de forma sensível ao que culminou a experiência arteterapêutica.

Desse modo, ao finalizarmos o estudo, consideramos que a Arte, enquanto processo arteterapêutico, necessita ser uma prática nos espaços educativos, para que nossos alunos e alunas encontrem possibilidades mais saudáveis para ressignificar situações que fazem parte do seu cotidiano. O que vivenciamos está longe de serem somente momentos que merecem ser refletidos. Vivemos e participamos da manifestação da vida, que consideramos ser um espetáculo vivo, cujas histórias não foram inventadas e tampouco camufladas. Um espetáculo onde não houve elaboração de roteiros ou ensaios, com personagens e conflitos que foram sendo aflorados durante o processo arteterapêutico.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Hilton Carlos de. 1925 - **Educação através do teatro**. Rio de Janeiro, Editex, 1974.
- BOAL, Augusto, 1931-2009 B631j. **Jogos para atores e não atores/** Augusto Boal 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- COELHO, Betty. **Contar Histórias uma Arte sem Idades**. São Paulo: Ática, 1986.
- CARTAXO, Carlos. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média**. João Pessoa: 2001.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento – As bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- DUARTE Junior, João Francisco, 1953- **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed.- Campinas, SP: Papyrus, 1988. 5ª ed.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- FERREIRA, Sueli. (Org) **O ensino das artes: Construindo caminhos**. 2. ed. (Coleção Ágere). Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- GONÇALVES. Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação**. 7. ed. (Coleção Corpo e Motricidade). Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- LELOUP, Jean- Yves. **Uma arte de cuidar: estilo alexandrino** [organização de Suzana Beiro; tradução de Martha Gouveia da Cruz]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOTTA, Julia. **O Jogo no psicodrama./** Julia M.C Motta (org). - São Paulo: Ágora, 1995.
- MOTTA, Julia M.C. **Jogos: repetição ou criação?: abordagem psicodramática/** Julia M. C. Motta.- 2. ed. São Paulo: Ágora, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos desde cedo–** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- ORMEZZANNO, Graciela. **Educação Estética, Imaginário e Arteterapia/** Graciela Ormezzanno- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- ORMEZZANNO, Graciela. **Educar com Arteterapia: Propostas e Desafios/** Graciela Ormezzanno (org) Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

**PARÂMETROS Curriculares nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PHILIPPINI, Angela. Mas o que é mesmo Arte Terapia? In: **Revista Imagens Transformação**. Vol. 5, nº 5, p.5-9. Rio de Janeiro: Ed. Clínica Pomar, setembro, 1998.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione. 1989.

ROCHA, Ruth. **Ciranda de Contos.** São Paulo: Quinteto Editorial, 2003.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

SITTA, Marli Suzana Carrard; POTRICH, Cilene Maria. **Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade.** Passo Fundo: UPF, 2005.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

VYGOSTKY, L.S. **Psicologia del arte.** Barcelona: Barral, 1989.